ICES UEBK 2018

27th International Conference on Educational Sciences

27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi

Education in the Chancing World

Değişen Dünyada Eğitim

Proceeding Book

Tam Metin Kitabı

Ulusal Eğitim Dernekleri Platformu

PEGEM AKADEMİ

ICES/UEBK 2018

27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi

The 27th International Congress on Educational Sciences

Proceeding Book
Tam Metin Kitabı

PEGEM AKADEMİ

27. ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ KONGRESİ
THE 27TH INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATIONAL SCIENCES

E-ISBN: 978-605-241-474-3
DOI 10.14527/978605241474 3

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2018, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. AŞ'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevi**dir. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** ve **Pegemindeks.net** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere http://pegem.net adresinden ulaşılabilmektedir.

1. Baskı: Ekim 2018, Ankara

Yayın-Proje: Ümit Dilaver
Dizgi-Grafik Tasarım: Ayşe Nur Yıldırım
Kapak Tasarım: Pegem Akademi

Baskı: Vadi Grup Basım A.Ş.
İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 2284 Sokak No:105
Yenimahalle/ANKARA
(0312 394 55 91)

Yayıncı Sertifika No: 36306
Matbaa Sertifika No: 36306

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay / ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
Yayınevi Belgeç: 0312 435 44 60
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Dağıtım Belgeç: 0312 431 37 38
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net

ÖN SÖZ

Değerli Eğitimciler,

Bildiğiniz gibi 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES/UEBK-2018) 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında Atatürk Üniversitesi, ULED Platformu ve Pegem Akademi işbirliği ile Antalya'da gerçekleştirilmiştir. Kongre başkanlarına, kongremizin çağrılı konuşmacılarına, bildiri ya da posterleriyle Türkiye'den ve yurt dışından kongremize katılan değerli bilim insanlarına, kongremizin aksamadan gerçekleşebilmesi ve sonuçlandırılabilmesi yolunda değerli katkıları olan Kongre Düzenleme Kurulu üyelerine, Bilim Kurulu üyelerine, Hakem Kurulu'nda yer alan ve değerlendirmeleriyle katkılarını esirgemeyen öğretim üyelerine içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Kongrede sundukları bildirilerini tam metin e-kitabında yayımlatmak isteyen katılımcıların

bildirileri yayına hazır hâle getirilmiştir. Toplam 255 tam metinden oluşan e-kitaptaki çalışmaların bilimsel içeriğinden yazarları sorumludur.

2019 yılının akademik başarılarınızla dolu geçmesini ve 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde buluşmayı dileriz

PREFACE

Dear colleagues,

The 27th International Conference on Educational Sciences (ICES/UEBK-2018) was held in cooperation with Atatürk University, National Education Associations (NEA) Platform and Pegem Academy between April 18-22, 2018 in Antalya, Turkey. We would like to extend our sincere gratitude and appreciation for all of the hard work and dedication provided by the keynote and invited speakers, conference chairs, all the illustrious group of internationally renowned scholars, conference organizing and scientific committee members, and the reviewers of the proposals to ensure high standard of papers.

255 papers presented in the Conference and submitted to be published were included in this e-book. Writers are responsible for the scientific content of their papers.

We wish you academic success and enrichment in 2019 and are looking forward to meeting you at the 28th International Conference on Educational Sciences.

KURULLAR

KONGRE ONURSAL BAŞKANI

İsmet Yılmaz, Milli Eğitim Bakanı

KONGRE ONUR KURULU

Prof. Dr. Mehmet Şişman, YÖK Yürütme Kurulu Üyesi

Prof. Dr. Mustafa Safran, YÖK Denetleme Kurulu Üyesi

Prof. Dr. Ömer Çomaklı, Atatürk Üniversitesi Rektörü

KONGRE BAŞKANLARI

Prof. Dr. Kemal Doymuş, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanı

Prof. Dr. Özcan Demirel, ULED Platformu Başkanı

KONGRE DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Abdullah Kaplan, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Adnan Baki, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Ahmet Gürses, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Ali Osman Alakuş, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Ali Osman Engin, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Aydan Ersöz, İngilizce Eğitimi Derneği

Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi

Prof. Dr. Cengiz Şengül, Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi

Prof. Dr. Engin Karadağ, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Esra Bukova Güzel , Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Filiz Bilge, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Halil Koca, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. İbrahim H. Diken, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü

Prof. Dr. Melek Yılmaz Gökay, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Melik Bülbül, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Mücahit Dilekmen, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Mustafa Sözbilir, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Ömer Adıgüzel, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi

Prof. Dr. Osman Samancı, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Tuncay Özsevgeç, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Yüksel Göktaş, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Adnan Küçükoğlu, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Cengiz Şahin, Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin Köksal, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Kasım Kıroğlu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Mehmet Turan, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Ömer Yılar, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Serap Erdoğan, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Ufuk Şimşek, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Ümit Şimşek, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Toran, İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Arş. Gör. Dr. Mehmet Bars, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Dr. A. Selcen Arslangilay, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Dr. Adem Çilek, Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği
Dr. Ödül Işıtman, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Müzik ve Güzel Sanatlar Bölümü
Dr. Serkan Dinçer, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Öğretmen Burcu Yılmaz, Bilişim Teknolojileri Eğitimcileri Derneği
Can Serdar, Teknoloji ve Tasarım Eğitimcileri Derneği
Ercan Karaca, Özel Eğitimciler Derneği
Refik Saydam, Müzik Eğitimcileri Derneği
Servet Sarıkaya, Pegem Akademi Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Hizmetleri

BİLİM KURULU

Prof. Dr. A. Sibel Türküm, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Prof. Dr. Abdulhak Halim Ulaş, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Abdurrahman Güzel, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Adem Başıbüyük, Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Adil Türkoğlu , Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Adnan Erkuş, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Ahmet Işık, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ahmet Kaçar, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ahmet Halil Kırkkılıç, Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ahmet Ok, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ahmet Saban, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Zeki Saka, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ahmet Şimşek, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ahmet İlhan Şen, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Alaattin Canbay, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Alev Doğan, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali Rıza Akdeniz, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Prof. Dr. Ali Azar, Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali Balcı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Ali Göçer, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli, Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali Kafkasyalı, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali Meydan, Nevşehir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali Yıldırım , Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali Yıldırım, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Alim Kaya, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Alipaşa Ayas, Bilkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Alper Cihan Konyalıoğlu, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Asım Çivitçi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Aslan Gülcü, Atatürk Üni. K.k. Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Aydoğan Aykut Ceyhan, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ayhan Aydın, Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ayhan Kürşad Erbaş, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ayhan Yılmaz, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ayla Oktay, Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ayşe Rezan Çeçen Eroğul, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Prof. Dr. Ayşe Demirbolat, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ayşegül Gökhan, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Aytaç Açıkalın, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Aytekin İşman, Sakarya Üniversitesi, İletişim Fakültesi
Prof. Dr. Bahri Ata, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Banu Yazgan İnanç, Toros Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Prof. Dr. Başaran Gençdoğan, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Behçet Oral, Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Bekir Buluç, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Berrin Akman, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Betül Aydın, İstanbul Bilim Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi
Prof. Dr. Bilgin Ünal İbret, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Buket Akkoyunlu, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Bülent Güven, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Bülent Şahin, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Burhanettin Dönmez, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Çavuş Şahin, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Cecilia Mercado, Saint Louis University, School Of Computing And Information Sciences
Prof. Dr. Celal Bayrak, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Cemal Tosun , Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi
Prof. Dr. Cemal Yıldız, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Cemil Öztürk, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Cengiz Akçay, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Çetin Semerci , Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Cevat Celep, British University Of Nicosia
Prof. Dr. Coşkun Arslan, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Dagna Dejna, Nicolaus Copernicus University, Faculty Of Educational Sciences Higher Education
Prof. Dr. Diğdem Müge Siyez, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Durmuş Kılıç, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Dursun Dilek, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Duygu Anıl, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Prof. Dr. Emin Karip, Türk Eğitim Derneği
Prof. Dr. Emine Akyüz , Ufuk Üniversitesi, Hukuk Fakültesi
Prof. Dr. Emine Rüya Özmen, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Engin Yılmaz, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Eralp Altun, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Erdal Hamarta, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Erdal Toprakçı , Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Erdinç Çakıroğlu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Erdoğan Başar, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Erdoğan Köse, İstanbul Üniversitesi, Teknik Bilimler Myo
Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Esra Ceyhan, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Esra Özay Köse, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp Artvinli, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu, Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Fatma Çağlayan Dinçer, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ferhan Hatice Odabaşı, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Feride Bacanlı, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Feridun Merter, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Feyyat Gökçe, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Feyzi Uluğ, Todaie
Prof. Dr. Filip Nalaskowski, Nicolaus Copernicus University, Faculty Of Educational Sciences Educational Policy
Prof. Dr. Filiz Kabapınar, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Firdevs Güneş, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Fitnat Kaptan, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Fitnat Köseoğlu, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Galip Yüksel , Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Gelengül Haktanır, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi

Prof. Dr. Giray Topal, Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Gölge Seferoğlu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Gülşen Avcı, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Prof. Dr. Gülsün Atanur Baskan, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Prof. Dr. Güngör Karauğuz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Prof. Dr. Günseli Orhon, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Gürbüz Ocak, Afyon Kocatepe Üni.
Prof. Dr. Gürhan Can, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hafize Keser, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Hakan Şevki Ayvacı, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hakkı Yazıcı, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Halil Ekşi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Halil İbrahim Yalın, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Halit Dursunoğlu, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Haluk Özmen, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hamide Ertepınar, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hamza Akengin, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Handan Deveci, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hasan Akgündüz, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hasan Haluk Erdem, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hasan Şeker, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hasan Ünder, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Hatice Odacı, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hayati Doğanay, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Hıfzı Doğan, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Hikmet Yazıcı, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hülya Bölükoğlu, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hüseyin Bağ, Pamukkale Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Hüseyin Küçüközer, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İbrahim Güner, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İbrahim Yıldırım, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İbrahim Fevzi Şahin, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İhsan Sabri Balkaya, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İlhan Günbayı, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. İnayet Aydın Aydın , Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. İrfan Erdoğan, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İsa Korkmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İsmail Aydoğan , Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İsmail Doğan, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. İzzet Görgen, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Kasım Karakütük, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Keziban Orbay, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Kıymet Selvi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Kürşad Yılmaz, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Kurtman Ersanlı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Leman Tarhan, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Fakültesi
Prof. Dr. Leyla Küçükahmet, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Lokman Turan, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. M. Çağatay Özdemir, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mahir Kadakal, Giresun Üniversitesi Fen-edebiyat Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Arslan, Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Baştürk, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Çiçek, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Durdu Karslı, Eastern Mediterranean University, Department Of Educational Sciences
Prof. Dr. Mehmet Dursun Erdem, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Güçlü, Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Gürol, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Güven, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Korkmaz, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Küçük, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Fatih Özmantar, Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Takkaç, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Taşpınar, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Fatih Taşar, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Meral Atıcı, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Meral Güven, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mete Alım, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Metin Orbay, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Michael W. Apple, University Of Wisconsin Faculty Of Education
Prof. Dr. Mualla Bilgin Aksu, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Muammer Çalık, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Muammer Demirel, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Muhittin Tuş, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Muhsine Börekçi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mukadder Boydak Özan, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Münevver Yalçınkaya, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Münevver Ölçüm Çetin, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Münir Oktay, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Murat Altun, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Musa Çifçi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Zülküf Altan, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Çelikten, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Cihan, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Cin, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Ergün, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Kandemir, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Kılıç, Ufuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Kutlu, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Özcan, Mef Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Sağlam, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Mustafa Şahin, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Şanal, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Volkan Coşkun, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Naciye Aksoy, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nazım Hikmet Polat, Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Prof. Dr. Necati Cemaloğlu, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin, Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin Kale, Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nevin Saylan, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Nevzat Bayri, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nezahat Güçlü, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nilay T. Bümen, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nilüfer Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nilüfer Voltan Acar, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Niyazi Can, Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nur Gökbulut, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nuray Senemoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nurdan Kalaycı, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nuri Yavuz, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nurtaç Canpolat, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Oğuz Serin, Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ömer Özyılmaz, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Orhan Akınoğlu, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Orhan Karamustafaoğlu, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Osman Gündüz, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Osman Titrek, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Özgür Erdur Baker, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Pınar San Bayhan, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Rabia Sarıkaya, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ramazan Gürbüz, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ramazan Özey, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Raşit Özen, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Refik Dilber, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Refik Turan, Türk Tarih Kurumu
Prof. Dr. Remzi Y. Kıncal, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Şahin Kesici, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sait Yücel, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Salih Çepni, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Salih Zeki Genç, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Salih Paşa Memişoğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Salih Uşun, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Samih Bayrakçeken, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Satılmış Tekindal, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sebahattin Arıbaş, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sefer Ada, İstanbul Gedik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Seher Sevim, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Selahattin Gönen, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Selçuk Karaman, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Şenay Sezgin Nartgün, Aibü
Prof. Dr. Şener Büyüköztürk , Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Şeniz Aksoy, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Serap Buyurgan, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Serap Nazlı, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Serdar Erkan, Uluslararası Final Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Servet Bayram, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Prof. Dr. Servet Özdemir, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sevilay Karamustafaoğlu, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Seyfullah Hizarcı, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sibel Karakelle, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sinan Olkun, Ted Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Şirin Karadeniz, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi

Prof. Dr. Sırrı Akbaba, Üsküdar Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Soner Yıldırım, Odtü Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Songül Altınışık, Todaie
Prof. Dr. Songül Tümkaya, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Suat Ünal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Suat Ungan, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Şükran Tok, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Prof. Dr. Süleyman Çelenk, Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Süleyman Doğan, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Süleyman Sadi Seferoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Tacettin Pınarbaşı, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Tayyip Duman, Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Telhat Özdoğan, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Temel Çalık, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Todd Alan Price, National Louis University
Prof. Dr. Tuğba Yanpar Yelken, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Tuncay Ergene, Hacettepe Ünivesitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Turan Akbaş, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ülkü Eser Ünaldı, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Prof. Dr. Ümit Turgut, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Vedat Özsoy, Tobb Etü Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi
Prof. Dr. Vladimir A. Fomichov, National Research University Higher School Of Economics
Prof. Dr. William E. Doll, University Of Victoria Faculty Of Education
Prof. Dr. Yahya Akyüz, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Yaşar Baykul, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Yaşar Özbay, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yasemin Gülbahar Güven, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Yasin Soylu, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yavuz Demir, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yavuz Kızılçim, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yavuz Taşkesenligil, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yavuz Unat, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yücel Gelişli, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yücel Kabapınar, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yüksel Dede, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yüksel Kavak, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yüksel Özden, İbn Haldun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yusuf Budak, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yusuf Gürcan Ültanır, Ufuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Zekeriya Nartgün, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Zeynep Hamamcı, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Zeynep Deniz Yöndem, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakiütesi
Prof. Dr. Ziya Selçuk, Ted Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

KONGRE SEKRETERYASI/TEKNİK KURUL

Uzm. Adil Yıldız, Karadeniz Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
Ümit Dilaver, PEGEM Akademi
Özlem Sağlam, PEGEM Akademi
Ayşe Nur Yıldırım, PEGEM Akademi

HAKEM KURULU

Prof. Dr. A. Sibel Türküm, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Prof. Dr. Abdulhak Halim Ulaş, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Abdullah Kaplan, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Adil Türkoğlu , Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Adnan Baki, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Adnan Erkuş, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ahmet Gürses, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ahmet Işık, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ahmet Kaçar, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ahmet Halil Kırkkılıç, Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ahmet Ok, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ahmet Saban, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet İlhan Şen, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Alev Doğan, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali Rıza Akdeniz, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali Osman Alakuş, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali Balcı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli, Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali Meydan, Nevşehir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali Yıldırım , Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Alim Kaya, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Alipaşa Ayas, Bilkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Alper Cihan Konyalıoğlu, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Altay Eren, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Asım Çivitçi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Aydan Ersöz, İngilizce Eğitimi Derneği

Prof. Dr. Ayla Oktay, Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Ayşegül Sağlam Arslan, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Aytunga Oğuz, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Bahri Ata, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Banu Yazgan İnanç, Toros Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Prof. Dr. Başaran Gençdoğan, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Behçet Oral, Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Berrin Akman, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Betül Aydın, İstanbul Bilim Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi
Prof. Dr. Bilgin Ünal İbret, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Bülent Güven, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Burhanettin Dönmez, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Çağlar Gülçiçek, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Çağlayan Dinçer, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Celal Bayrak, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Cengiz Akçay, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Çetin Semerci , Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Cevat Celep, British University Of Nicosia
Prof. Dr. Cihat Yaşaroğlu, Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
Prof. Dr. Diğdem Müge Siyez, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Dilek Erduran Avcı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Durmuş Kılıç, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Dursun Dilek, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Duygu Anıl, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Prof. Dr. Ebru Aktan Acar, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Emin Karip, Türk Eğitim Derneği
Prof. Dr. Emine Rüya Özmen, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Engin Karadağ, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Eralp Altun, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Erdal Toprakçı , Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Erdinç Duru, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Erdoğan Başar, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Esin Atav, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Esra Özay Köse, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu, Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ferhan Hatice Odabaşı, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Feride Bacanlı, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Feridun Merter, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Feyzi Uluğ, Todaie

Prof. Dr. Filiz Bilge, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Filiz Kabapınar, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Firdevs Güneş, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Fitnat Kaptan, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Fitnat Köseoğlu, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Galip Yüksel , Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Gamze Sezgin Selçuk, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Gelengül Haktanır, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Gölge Seferoğlu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Gülşah Başol, Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Günseli Orhon, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Gürbüz Ocak, Afyon Kocatepe Üni.
Prof. Dr. Gürhan Can, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hakan Şevki Ayvacı, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hakkı Yazıcı, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Haluk Özmen, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hamza Akengin, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Handan Deveci, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hasan Şeker, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hasan Toğrul, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Ünder, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Hasan Basri Gündüz, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hatice Odacı, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hayati Doğanay, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Hıfzı Doğan, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Hikmet Yazıcı, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İbrahim Kısaç, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İbrahim Fevzi Şahin, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İbrahim H. Diken, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü
Prof. Dr. İhsan Sabri Balkaya, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İlhan Günbayı, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. İnayet Aydın Aydın , Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. İrfan Erdoğan, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İsa Korkmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İzzet Görgen, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Kamil İşeri, Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Kasım Karakütük, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Kemal Doymuş, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Kemal Yürümezoğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Kıymet Selvi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Kürşad Yılmaz, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Leyla Küçükahmet, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. M. Sabri Kocakülah, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mahir Kadakal, Giresun Üniversitesi Fen-edebiyat Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Arslan, Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Baştürk, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Güçlü, Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Güven, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Korkmaz, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Takkaç, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Taşpınar, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Melek Kalkan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Melek Yılmaz Gökay, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Meral Güven, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mualla Bilgin Aksu, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Muammer Çalık, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Muammer Demirel, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Muhsine Börekçi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mukadder Boydak Özan, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Münevver Ölçüm Çetin, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Münir Oktay, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Murat Altun, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Murat Gokdere, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Musa Çifçi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Zülküf Altan, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Çelikten, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Cihan, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Cin, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Ergün, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Kılıç, Ufuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Kutlu, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Sağlam, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (emekli)

Prof. Dr. Mustafa Şahin, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mustafa Sözbilir, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Naciye Aksoy, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nazım Hikmet Polat, Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Prof. Dr. Necati Cemaloğlu, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin, Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat Güçlü, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nilay T. Bümen, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nilüfer Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nilüfer Voltan Acar, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Niyazi Can, Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nuri Doğan, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri Yavuz, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nurtaç Canpolat, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Oğuz Serin, Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ömer Adıgüzel, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Ömer Özyılmaz, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Orhan Karamustafaoğlu, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Osman Titrek, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ramazan Özey, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Raşit Özen, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Remzi Y. Kıncal, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Reşat Peker, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sait Yücel, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Salih Çepni, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Salih Paşa Memişoğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Salih Uşun, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Samih Bayrakçeken, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Satılmış Tekindal, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sebahattin Arıbaş, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sefer Ada, İstanbul Gedik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Şener Büyüköztürk , Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Serap Buyurgan, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Serap Kaya Şengören, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Servet Özdemir, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sevilay Karamustafaoğlu, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Sinan Olkun, Ted Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Songül Altınışık, Todaie
Prof. Dr. Songül Tümkaya, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Suat Ünal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Suat Ungan, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Süleyman Doğan, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Süleyman Sadi Seferoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Tacettin Pınarbaşı, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Tayyip Duman, Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Temel Çalık, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ümit Turgut, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Vedat Özsoy, Tobb Etü Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi
Prof. Dr. Yaşar Baykul, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (emekli)
Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Yasin Soylu, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yavuz Demir, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yavuz Kızılçim, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yavuz Taşkesenligil, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yavuz Unat, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yücel Gelişli, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yücel Kabapınar, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yüksel Dede, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yüksel Göktaş, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yüksel Kavak, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yusuf Budak, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Zekeriya Nartgün, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Zeynep Gürel, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep Hamamcı, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Abdullah Adıgüzel, Düzce Ünv.
Doç. Dr. Abdullah Ayaydın, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan Küçükoğlu, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Ali Arslan, Bülent Ecevit Üniversitesi Kdz. Ereğli Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Alper Başbay, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Arzu Saka, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Atilla Çimer, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Aygül Aykut, Erciyes Üniversitesi Gsf
Doç. Dr. Ayşe Mentiş Taş, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Aziz Yağan, Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram Bıçak, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Buket Yakmacı Güzel, Boğaziçi Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent Güven , Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Cengiz Şahin, Ahi Evran Üniversitesi

Doç. Dr. Derya Arslan Özer, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Elif Çelebi Öncü, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Elvan Yalçınkaya, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Erdal Taşlıdere, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan Dinç, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Erol Duran, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Güldem Dönel Akgül, Erzincan Üniverstisi
Doç. Dr. Gülsen B. Ünver, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Gürcü Erdamar, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Güven Dinç, Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü
Doç. Dr. Güven Özdem, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Hakan Atılgan, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Hakkı Kontaş, Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Bozgeyikli, Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Hüseyin Şahan, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Hatice Akkoç, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Hüseyin Köksal, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Hüseyin Ünlü, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Ibrahım Cankaya, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. İlhami Bulut, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. İlkay Ulutaş, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. İlke Evin Gencel, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. İsmail Karakaya, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kamile Demir, Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Kasım Kıroğlu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Kemal Özgen, Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Lale Özsevgeç, Ktü Fatih Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Levent Mercin, Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Mediha Sarı, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Turan, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Melike Özer Keskin, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Meltem Düzbastılar, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet Turhan, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Murat Kurt, Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Şahin Bülbül, Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Durmuşçelebi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Mustafa Kayıhan Erbaş, Aksaray Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi
Doç. Dr. Necmi Gökyer, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Nedim Alev, Karadeniz Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Neşe Güler, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Nihal Doğan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Nilüfer Kahraman, Gazi Üniersitesi
Doç. Dr. Nuray Mamur, Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuz Dilmaç, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Oktay Bektaş, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Ömer Saylar, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Onur Köksal, Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Osman Birgin, Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Recep Özkan, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Refika Olgan, Odtü Oöe
Doç. Dr. S. Tunay Kamer, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Sait Akbaşlı, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Şebnem Kandil İngeç İngeç, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Seher Mandacı Şahin, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Sema Çıldır, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Serap Çalışkan, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Serap Erdoğan, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Serdar Tuna, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Şerife Işık, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Serkan Koşar, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Sinan Ayan, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Şükrü Ada, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Tuncay Ayas, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Tuncay Öğretmen, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Vesile Oktan, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Yaşar Akkan, Gümüşhane Üniversitesi
Doç. Dr. Yasemin Yavuzer, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Yasin Ünsal, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Şahin, Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Zeliha Nurdan Baysal, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Zeynep Alat, Ege Üniv. Oöe
Doç. Dr. Zeynep Hatipoğlu Sümer, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Abdullah Mert, Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Abidin Dağlı, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet İlyas, Batman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ali Çetin, Siirt Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Arif Yilmaz, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Arslan Bayram, Artvin Çoruh Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Arzu Önel, Kafkas Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ata Pesen, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Ataman Karaçöp, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Gül Şekercioğlu, Balıkesir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Altun, Samsun 19 Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Tarkın Çelikkıran, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayten Düzkantar, Anadolu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bengü Türkoğlu, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bertan Akyol, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Beste Dinçer, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Betül Küçük Demir, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Burcu Durmaz, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Burhanettin Özdemir, Siirt Universitesi
Yrd. Doç. Dr. Canan Koç, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Cevat Eker, Bülent Ecevit Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Deniz Kahriman, Mersin Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Derya Şahin, İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Dilek Karışan, Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ege Akgün, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Emre Çetin, Bahçeşehir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Emre Ev Çimen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Emrullah Erdem, Adıyaman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Eren Kesim, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Ergül Demir, Ankara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erhan Akın, Siirt Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erkan Çer, Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ersin Karademir, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul Ergün, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Faruk Manav, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatih Bozbayındır, Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fikret Gülaçtı, Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fulya Türk, Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Funda Nalbantoğlu Yılmaz, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gamze Sart, İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Güler Çavuşoğlu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Güzin Ayrancıoğlu, Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Güzin Sacide Mazman Akar, Uşak Üni. Eğitim Fak. Böte Bölümü
Yrd. Doç. Dr. Hakan Koğar, Akdeniz Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hatice Nilüfer Süzen, Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hilmi Demiral, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hülya Kasapoğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. İbrahim Kepceoğlu, Kastamonu Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. İrfan Nihan Demirel, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kazım Alat, Ondokuz Mayıs Üni. Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim
Yrd. Doç. Dr. Lütfiye Özalemdar, Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. M. Aydın Başar, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. M. Nevra Küpana, Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akpınar, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Toran, İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Metin Özkan, Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muammer Ergün, Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Müge Aygün, Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhammet Berigel, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nail İlhan, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nilüfer Okur Akçay, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Ömer Karaman, Ordu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu, Ankara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ömer Şahin, Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Rabia Şenay Şişman, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Recep Serkan Arık, Dumlupınar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Riyad Şihab, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sadık Yüksel Sıvacı, Ahi Evran Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Seda Kerimgil Çelik, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Abd
Yrd. Doç. Dr. Selda Aras, Başkent Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serap Yetik, Pamukkale Üni. Eğitim Fak. Böte Bölümü
Yrd. Doç. Dr. Şeref Göküş, Akdeniz Üniv.
Yrd. Doç. Dr. Sibel Güven, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Temel Kösa, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Turgay Alakurt, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Ümit Demiral, Ahi Evran Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ümit İzgi Onbaşılı, Mersin Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Vedat Aktepe, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yalçın Özdemir, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Yasemin Kuşdemir, Kırıkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasin Ozturk, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yavuz Bolat , Mustafa Kemal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yeşim Özer Özkan, Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz Mutlu, Muş Alparslan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zeynep Temiz, Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zöhre Kaya, Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Mehmet Bars, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Dr. Adem Çilek, Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği
Dr. Fatih Önder, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Murat Polat, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dr. Serkan Dinçer, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Öğretmen Nilgün Misir, Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Can Serdar, Teknoloji ve Tasarım Eğitimcileri Derneği
Kezban Tepeli, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

*** Kurul üyeleri akademik unvan ve isme göre alfabetik olarak sıralanmıştır.**

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

ÖN SÖZ iii
PREFACE iv
KURULLAR v

2017 Fen Bilimleri Öğretim Programının İncelenmesi 1
Okul Öncesi Eğitiminde Değerler Eğitiminin Değerlendirilmesi 9
Hikâye Okumanın Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi 15
Cinsiyetin Epistemolojik İnançlar Üzerindeki Etkisi: Meta-Analiz Çalışması 27
Müzik Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri Üzerine İnceleme 37
Examining Thoughts of 60-72 Months Children About Philosophical Concepts In The Changing And Developing World 53
Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokullarda Öğretim Zamanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi 59
Futbol Yönetim Sistemi 73
Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 77
Bilim Sanat Merkezi Resim Alanı Öğrencilerinin Güzel Sanatlar Lisesi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları 91
Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ve Üstbilişsel Okuma Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 101
Profesyonellerin Psikolojik Danışma Sürecine İlişkin Deneyimleri: Nitel Bir Çalışma 115
Sosyal Değişim Liderleri Eğitim Programının Öğrencilerin Liderlik Algılarına Etkisi 123
Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi 131
Öğretmenlerin Etik Liderlik Davranışlarının Sınıf Yönetimi Açısından İncelenmesi 141
Sayısal ve Sözel Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Tarihi Algı ve Bilinci Üzerine Bir Araştırma (Türkiye-Kars İli Örneği) 155
Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları İle Teknolojiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki 187
Öğretmen Adaylarının Müziksel Davranışları İle Psikolojik Durumları Arasındaki İlişkiler 199
Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Matematik Problemi Çözme Başarıları Arasındaki İlişki 207
Suriyeli 5 Yaş Çocukların Oyunla İlgili Algılarının Çizdikleri Resimlerle Analizi 219
Kadın Okul Müdürlerinin Yönetsel Davranışlarının Etkililiği: Ankara İli Örneği 233
Teacher Needs in 4.0 digital Age 245
Öğretmen Adaylarının Denklem Çözmeye Yönelik Kavramsal Bilgileri 251
Öğretmen Adaylarının Terim Kavramlarıyla İlgili Öğrenci Bilgi Düzeyleri 259

İngilizce İle İlgili Özyeterlik Ölçeğinin Üniversite Öğrencilerine Uyarlanması 269
Uzaktan Eğitim Öğren cilerinin Görüşlerine Göre Okul Etkililiğinin Değerlendirilmesi 277
Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Fetemm Mesleklerine Yönelik İlgileri İle Meslek Kararı Verme Yetkinlikleri Arasındaki İlişki 283
İş Yeri Adlarının Kullanımlarına Örnek Bir Çalışma 301
Hayat Bilgisi Dersine Müze Eğitimini Eklemlemek: «Bak-Gör-Geç»i Aşabilmek İçin Uygulamalı Bir Araştırma 313
Digital Based Vs Paper Based Learning in ESP Vocabulary Learning: Sample Application with Adobe Illustrator 321
Okul Öncesi Dönemde Ay'ın Gece-Gündüz ve Farklı Şekillerde Görülebileceğine Yönelik Öğrenme Ortamı Tasarımı 327
Ortaöğretim Öğretmenlerinin "Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının" Değerlendirilmesi 333
Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yordayıcısı Olarak Mükemmeliyetçilik 345
Öğrenme Galerisi Öğretim Tekniği Uygulamasının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi 353
İlkokul Öğretmenlerinin Bilgi Toplumu Değerlerine Önem Vermeleri İle Öğrencilerine Kazandırmalarının Karşılaştırılması 367
Etik Değerleri Edindirme Düzeyi Nasıldır? 385
Türkiye'deki Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Entegrasyon Sürecinde Öğrenci ve Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri 393
Pozitif Psikoloji Temelli Konferansın Yetişkinlerin Yaşam Doyumuna Etkisi 409
Meta Yeterlikler Odaklı Akran Danışmanlığı Programı: Pilot Uygulama 417
Yabancı Dillerden Alınmış Kelimelerin Türkçe Kullanımlarında Yaşanılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri 423
Türkiye'de Görsel Sanatlar ve Resim-İş Eğitimi Alanindaki Araştirma Eğilimleri: 2000-2016 Dönemi Makalelerinin İçerik Analizi 433
An Analysis of Definitions Presented in School Mathematics Textbooks: The Case of a Rectangle 447
İnsan ve Çevre İlişkileri Ünitesinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerine Argümantasyon Yöntemi ile Öğretimi 457
Bireysel Yaşam Yapısıyla İlgili Yapılan Araştırmalar: Bir Meta Sentez Çalışması (Ön Bulgular) 471
Levinson'un Yaşam Yapısı Kuramı Açısından Kemal Sunal'ın Psikobiyografisi 479
Farklı Sınıf Seviyelerindeki Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalıklarının Boylamsal İncelenmesi 489
6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması 497
İklim Değişikliği Bilgi Testinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 505
Neden Yabancı Dil Öğrenemiyoruz? 515
Sınıfta Bir Lider Olarak Öğretmen Modeli: "Dead Poets Society" ve "Whiplash" Filmlerinde Yer Alan Lider Öğretmenler Üzerine Bir İnceleme 525

Eğitim Kurumları Yönetici Atama Yönetmeliği Son Taslağı ile ilgili İnternet Forumlarında Paylaşılan Görüşler 541

İlkokul Matematik Öğretim Programının Kazanım ve İçerik Öğelerinin Uyumunun Bloom' un Revize Edilmiş Taksonomisine Göre İncelenmesi 555

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde Web 2.0 Teknolojilerinin Kullanımı 565

Spor Yapan ve Yapmayan Bedensel Engellilerin Yaşam Doyumlarının Karşılaştırılması 581

Ortaokul Öğrencilerinin Hedef Kazanımlara Ulaşmalarında Dijital Oyunların Etkisi 597

Eğitim Programları ve Öğretim Alanının İçerik Analizi ve Eğilimleri 603

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Yönetsel Güç Kaynaklarının Okul İklimine Etkisi 615

İlkokullarda Değişim Sürecine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri 629

Yatılı Bölge Ortaokullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Ebeveynlerinin Eğitim Düzeyinin Okul Başarısına ve Eğitim Hayatı Beklentisine Etkisi 639

Yatılı Bölge Ortaokullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitim Hayatı Beklentisinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi 645

Canlandırıcı Liderlik: Etmenleri, Göstergeleri ve Etkileri 651

İnfertiliteyi Önleme Psiko-eğitim Programı Pilot Uygulamasının Asıl Uygulamaya Yansımaları: Deneyim Paylaşımı 665

Psikolojik Danışmanların Homofobi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 675

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Başarı Amaçlarının İncelenmesi 685

Üniversite Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Psikolojik Yardım İhtiyacı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 695

Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Kesir Problemleri Konusunda Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi 705

Öğretmen ve Okul İdarecilerinin Çocuk İstismarı ile İlgili Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Olgubilim Çalışması 715

Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adayların Fonksiyona İlişkin Kavram Tanımı ve Kavram İmajlarının Değişiminin İncelenmesi 731

How Should PCK for STEM be Developed in Pre-service Teacher Education? Lessons Learned from an Elective STEM Cours 739

Çocuk Gelişimi Lise Öğrencilerinin Çocuk Kavramına İlişkin Metaforik Algıları 749

Yunanistan'da Yaşayan Türk Azınlığının Eğitim-Öğretim Modelinin Azınlık Mensup ve Mezunu Tarafından İncelenmesi 757

Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Kavram Öğrenmeye Etkisinin İki Aşamalı Teşhis Testiyle İncelenmesi 767

Disiplinlerarası Öğretim Yoluyla Değerler Eğitimi: Bir Aksiyon Çalışması 781

Kapsamlı Okul Fiziksel Aktivite Programı (KOFAP) 795

Milli Eğitim Bakanlığı İl Eğitim Tarihi Müzeleri'nin Değerlendirilmesi 805
Müze Pedagojisini Öğretmen Adaylarının Eğitimi İle Bütünleştirmek: Örnek Bir Uygulama 815
Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi ve Hizmet İçi Eğitim Programı Taslağı Geliştirilmesi 823
Sınıf Öğretmenlerinin Yöneticilerle Yaşadığı Çatışmalara İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 833
Okul Öncesinde Seçici Konuşmazlık: Bir Olgu Sunumu 839
Ulusal ve Uluslararası Halk Dansları Müziklerinin Çalgı Eğitimi Derslerinde Kullanılabilirliği 849
Bilim ve Sanat Merkezlerinde Proje Üretme Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Sorunların Çözümüne Yönelik Öğretmen Görüşleri 859
Üniversite Hazırlık Sınıflarında İngilizce Dil Yeterliliğinin Sınıf İçi Ölçme Sonuçlarına Dayalı Yordayıcıları 867
Bilim Şenliklerinin Öğrencilerin Fen Derslerine ve Proje Ödevlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi 877
İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançları 887
Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri 901
Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ve Sosyal Ağ Kullanma Amaçlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi 909
"Maddenin Tanecikli Yapısı" Ünite Öğretim Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi 919
Yaşlı Bireylerde Mobil Cihazlar ile Hayat Boyu Öğrenme Durumunun İncelenmesi 927
Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe Versiyonunun Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bir Ön Çalışma 937
'Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm' Konusunun Gezi ile Öğretimi: Öğrenci Görüşleri 945
Ters-Yüz Sınıf Modelinin Fen Derslerine Entegrasyonu: Öğrenci Görüşleri 955
Ortaokul Öğrencilerinin Modelleme Sürecinde İhtiyaç Duydukları Becerilerinin Belirlenmesi 963
Ortaokul Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik (FeTeMM) İlgilerinin Çeşitli Değişkenler Açisindan İncelenmesi 971
Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre 5. Sınıf Kazanımları ve Yazılı Sorularının Analizi ve Değerlendirilmesi: Karadeniz Örneği 989
Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrenme Kazanımlarının Kategorileri ve Düzeyleri Açısından İncelenmesi 999
Türkçemizdeki Hecelerin Zihinsel Sözlük Geliştirme Yönünden İncelenmesi 1009
5.sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma-Yazma İçeriğiyle Destekli Fen Bilimleri Dersi Yer Kabuğunun Gizemi Ünitesinde Akademik Başarılarının Araştırılması 1023
Program Geliştirme Dersi Kapsamının Mesleki Yaşamdaki Gerekliliği Konusunda Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi 1029

Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin ve Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi 1039

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesindeki Anahtar Yetkinlik Alanlarinin Öğrencilere Kazandirilmasina İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri 1049

The Effect of Parents 'Perception, Attitudes and Cognitive Development on Early Childhood During Nutrition 1061

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Lise Biyoloji Dersine Hazır Bulunuşluk Seviyesi 1069

Tarkan Şarkılarıyla Söz Varlığımızın Öğretimi 1079

Erzurum Yöresine Ait Erkek Halk Dansları Hareket Yapısı İçerisinde Yer Alan Karakteristik Bar Yürüyüşü Üzerine Bir İnceleme 1091

Farklı Seviyelerdeki Öğrencilerin Gözünden Mikrop Nedir? 1103

Farklı Seviyelerdeki Öğrencilerin İzledikleri Çizgi Filmlere Yönelik Analizleri 1113

Otizm ve Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencilerin Okul ve Rehberlik Hizmetleri Hakkındaki Görüşleri 1123

Öğretmen Yetiştirmede Rol Model Alınabilecek Bir Grup Öğretmen Profilinin İncelenmesi: IBDP Öğretmenleri 1135

Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Etkilerinin İşlev, Önem, Hazırbulunuşluluğa Katkı ve Koordinasyon Açısından İncelenmesi 1149

Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Değerlendirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: Bayburt Örneği 1157

Tarih Öğretecek Öğretmen Adaylarının Osmanlı'da Eğitim ve Bilime İlişkin Algıları 1167

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoçeşitlilik Kavramları İle İlgili Bilgi ve Tutumları 1175

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki 1183

Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Yordayıcısı Olarak Algılanan Dürüstlük ve Yöneticiye Güven 1197

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin TPAB (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi) Düzeylerinin Kıdemlerine Göre İncelenmesi 1209

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ders Sürecinde Tercih Ettikleri Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi 1221

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Günlük Hayat ile İlişkilendirilme Düzeylerinin Değerlendirilmesi: Maddenin Hal Değişimi Bağlamı 1227

Öğrenci Gözüyle Pedagojik Formasyon Programı 1235

Ahlâk-ı Alâî'de Çocuk Terbiyesi Üzerine Bazı Tespitler 1249

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Müdürlerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik Düzeylerinin İncelenmesi 1267

Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştirma Uygulamalarina Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi 1275

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri 1283

Türkiye'de Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli)'ne İlişkin Yapılan Araştırmaların Betimsel Analizi 1293

Investigating the Effect of Academic Achievement on Attitudes toward the Teaching Profession.....1305

The Effects of Academic Achievement and Classroom Management Course Grade on Classroom Management Competency Levels 1319

Stem Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi.....1337

7.Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Vücudumuzdaki Sistemler Konusu Başarılarına Görsel Okuma Becerilerinin Etkisi.....1353

Explicit Strategies-Based Listening Instruction 1359

Branş Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Düzeyleri ve İş Yaşam Kalitesine Yönelik Algıları.....1369

Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Belirlenmesi 1383

2005 ve 2017 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Otantik Öğrenme Temelli Değerlendirilmesi 1391

Investigation of Activities of Distance Education Centers of Universities in Turkey.....1407

Boşanmış ve Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç, Depresyon ve Ruminasyon Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....1415

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Aile Katılımı Çalışmalarının Uygulanma Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....1427

Yabancı Dillerden Alınmış Kelimelerin Türkçe Kullanımlarında Yaşanılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri 1439

Farklı Yapılandırmacılık Anlayışına Dayalı Öğretim Stratejilerinin Öğrencilerin Kimyasal Bağları Öğrenmeleri Üzerine Etkisi: Kavramsal Değişim Metinleri Çürütücü Metinlere Karşı.....1449

Toplumun Fen Kavramlarını Gündelik Yaşamda Kullanımından Kesitler "Kızartmada Zeytinyağı, Diş Fırçalamada Sirke Kullanılmalı mı?" 1459

9. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Analizi.....1465

7. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Değerlendirme.....1471

İdari Personele Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programı İhtiyaç Analizi: Adnan Menderes Üniversitesi Örneği 1477

Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Cinsel Gelişim Dersine İlişkin Görüşleri 1487

Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Bir Ders Programı Önerisi:(Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme) 1497

Middle School Mathematics Teachers' Selection of Exam Tasks to Measure Their Students' Conceptual and Procedural Knowledge of Integers 1509

2000-2017 Yılları Arasında Almanca Öğretim Programları Alanında Yazılan Tezlerin İncelenmesi 1515

Dijital Çağda Çocuklara Mahremiyet Eğitiminin Temel Parametreleri: Bedensel, Duygusal ve Düşünsel Özerkliğin Sosyolojik Temelleri.....1525

Milli Eğitim Şuralarında İlköğretime İlişkin Alınan Kararların İncelenmesi.....1539

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Bir Yaklaşım: Yerel Okuryazarlık.....1549

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Kitaplarının Milli Kimlik Değerleri Açısından İncelenmesi.....1555

Mesleki Profesyonellik İle Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki 1565

Lise Öğrencilerinin Etkileşimli Tahta Kullanımlarının İngilizce Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarılarının İncelenmesi 1579

Türk Romanında Toplumsal Cinsiyet: Nazan Bekiroğlu'nun Mücella Romanının İncelenmesi 1587

Lise Öğrencilerinin Risk Alma Davranışları İle Problemli İnternet Kullanımları Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü 1599

Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Temel Biyoloji Kavramlarıyla İlgili Sahip Oldukları Anlamaların Belirlenmesi 1609

Anadolu İmam Hatip Liselerinin Dinî Mûsikî Dersi Kapsamında Uygulanan Makam Öğretimi Yöntemlerinin İncelenmesi 1617

An Analysis of the 4th Grade English Language Program from the Perspectives of Educational Philosophies and Curriculum Theories 1625

Sosyal Ağ Bağımlılığı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 1631

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demokratik Vatandaşlık Açısından Siyasal Katılım ile İlgili Görüşleri 1637

Eğitsel Simülasyonların Yönergeler Açısından Değerlendirilmesi 1651

Nationwide Study on Science Teacher Candidates' Knowledge of Environmental Issues 1659

Öğretmenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin Genel Erteleme Davranışlarıyla İlişkisi 1665

Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğrenmenin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Akademik Başarısı ve Kalıcılığına Etkisi 1673

Kolektif Öğretmen Yeterliliklerinin Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi 1683

Öğretmenlerin Karar Sürecine Katılma Düzeyleri 1697

Değişen Dünyada Problem Durumları ve Teknoloji Tasarım Eğitimi Araştırmaları 1711

Ortaokul İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi 1719

What Makes Good Education: Perspectives of Learners 1735

Ortaokul Öğrencilerinin Fen -Teknoloji-Mühendislik-Matematik (FETEMM) Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi 1741

Kırsal ve Kentsel Yerleşim Merkezlerinde Yaşayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının (5-6 Yaş) Çevreye Yönelik Algılarının Resim Yoluyla İncelenmesi 1749

Mektupla Öğretimden Sanal Sınıf Ortamına Taşınan Uzaktan Eğitim Uygulamaları: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Örnekleminde 1763

Ahlaki Kimlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlamasının Beliren Yetişkinlerde Psikometrik Özellikleri 1773

Görsel Sanatlar Eğitiminde Dijital Uygulamaların Etkisi 1781

Okul Öncesi Öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programıyla Yenilenen Plan Formatı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi ve Planı Kullanım Durumları 1799

Üniversite Öğrencilerinin İyimserlik Düzeyleri ve Kariyer Fuarlarına Katılmaları ile İş-Arama Davranışları Arasındaki İlişkide Öz-yetkinliğin Aracı Rolü 1813

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Öğrencilerinin Psikolojik Danışman Öz-yetkinliklerinin, Uyumlarının ve İş Değerlerinin İncelenmesi 1823
Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu, Memnuniyet ve Merhamet Düzeylerinin İncelenmesi 1831
Yansıtıcı Günlük Yazma Etkinliğine İlişkin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri 1841
El Yazısının Kaldırılmasında Öğretmen Görüşleri 1847
Bitişik Eğik Harfler ve Dik Temel Harflerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri 1857
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki 1873
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Grupla Çalışma Sürecine İlişkin Algıları 1883
GeoGebra Kullanılarak Oluşturulan Matematiksel Görevlerin Bilişsel Talep Düzeylerinin İncelenmesi 1895
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yeni Uygulamalar: Çocuk Kulüpleri 1903
Gazete Haberlerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanımı: Sosyal Sorunların Analiz Sürecine Öğrenciyi Katmak 1911
Lise Öğrencilerinin Fizik Dersindeki Uzman ve Acemi Problem Çözme Becerileri ve Üst Biliş Farkındalıkları 1919
The Investigation of Secondary School Students' English Vocabulary Learning Strategies 1927
Türkiye'de Eğitim ve Öğretim Konusunda Yazılmış "Kadın" Konulu Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu İncelemesi 1941
Öğrencilerin Gözünden Ev Ödevleri ve Ailelerin Ödevlere Katılım Durumları 1949
Ortaöğretim Öğrencilerinin Mizah Tarzları ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 1965
Ortaokul Öğrencilerinin Zihinsel Risk Alma Davranışları ile Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 1981
2007-2017 Yılları Arasında Türkiye'de Yapılan Görsel Algı İle İlgili Araştırmaların İncelenmesi 1987
What Makes Good Education: Perspectives of Learners 1999
Liderlik Tarzları İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öğretmenler ve Akademisyenler Örneği 2005
Üniversitelerde Mesleki Müzik Eğitimi Alan Görme Engellilerde Piyano Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar (Ankara İli Örneği) 2011
İlkokul (1- 4) Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Nedenlerinin İncelenmesi 2027
Göçmen Çocukların Sosyalleşme Süreci ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi 2035
Ortaokul Öğrencilerinin İletkenlik Kavramına Ait Bilgilerinin Belirlenmesi 2041
Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Bölümlere Göre Serbest Zaman Tatmini Düzeylerinin İncelenmesi 2051
Erken Tanı ve Müdahaleye Farklı Bir Bakış Açısı: Jest Gelişimi 2059

Deneyimsel Öğrenmenin Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Kullanımı, Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen Özyeterliğine Etkisi 2073

A Needs Assessment Study of the 4TH Grade English Language Program 2085

Yeni Öğretim Programına Göre Hazırlanan Ortaokul 5.Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi: Antalya İli Örneği 2091

A Review on Assessment of Technological Pedagogical Content Knowledge for Pre-Service Science Teachers 2099

The Examination of Secondary School Students' Foreign Language Learning Anxieties 2109

Yükseköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Okul Bağlılığının İncelenmesi 2119

Orta Öğretim Öğrencilerinin Çoklu Problem Çözme Yollarının İncelenmesi 2135

Ortaokul 6, 7, 8. SInıf İngilizce Ders Kitaplarının Milli Kimliği Oluşturan Özellikler Açısından İncelenmesi 2145

Blok Tabanlı Programlama Öğretimi: 2012-2017 Araştırma Eğilimleri 2153

Bilim ve Bilim İnsanı Kavramlarına İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Sezgisel Algıları: Metafor Analizi 2163

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Kötümserlik Özelliklerinin İncelenmesi 2173

Kimya Öğretmenlerinin Kimya Öğretiminde Analoji Kullanımına Yönelik Algılarının Belirlenmesi 2181

Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımında Öğrenciler Tarafından Oluşturulan Argümanların Kalitesi ile Kullandıkları Modsal Betimlemeler Arasındaki İlişki 2191

Örgütsel Bağlılık ile Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin Değişkenler Açısından İncelenmesi 2203

Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Moralleri Arasında İlişkinin İncelenmesi 2209

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Bölümlere Göre İyimserlik Özelliklerinin İncelenmesi 2221

Kesintisiz Eğitim Yönetiminde Mobil Teknolojilerin Kullanımı: WhatsApp Örneği 2229

Nicel Muhakemeyi Tetikleyen Bir Öğretim Dizisine Katılan Öğrencilerin İkinci Dereceden Fonksiyonlara İlişkin Kavramsal Anlamaları 2237

Lise Öğrencilerinin Tercih Ettikleri Öğretmen Profillerinin Belirlenmesi 2245

İki Doğrusal Fonksiyonun Çarpımı ile İkinci Dereceden Fonksiyonun Oluşturulması: El Castillo Etkinliği 2255

Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre İlkokullarda Demokrasi ve Çocuk Hakları Nasıl Kazandırılmalıdır? 2261

The Role of CLIL Instructions on the Motivation of Turkish Learners of English 2273

Televizyon ve Çizgi Film: Okul Öncesi Çocukların ve Ebeveynlerinin İzleme Alışkanlıkları 2281

To Teach or Not to Teach: Academic Writing in Turkish Higher Education 2293

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Mizah Tarzları ve Mizahla Başa Çıkma Davranışlarının Stres, Kaygı ve Depresyonla İlişkisi 2303

Ebeveynlerin Çocuk, Anne Ve Baba Kavramlarına İlişkin Algılarının Metaforik Olarak İncelenmesi 2306

Akademik Personelin İletişim Becerilerinin Öğrencilerinin Akademik Doyumlarına Etkisi: Üniversiteye Aidiyetin Aracı Rolü 2317

9,10,11,12. Sınıf İngilizce Dersi Öğrenci Kitapları, Öğrenci Çalışma Kitapları ve Öğretmen Kitaplarında Yer Alan Değerler 2325

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Materyal Geliştirmeye Yönelik Metaforik Algıları....2333

The Use of Communicative Language Teaching in EFL Classes in Turkey: Turkish EFL Teachers' Perceptions of Implementing CLT 2345

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Farkındalıklarına Etkisi: Diyabet Hastanesi Gezisi....2355

STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) Uygulamalarının Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Motivasyonuna Etkisİ....2365

Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Medyada Yer Alan Göçmen İmgesine Bakış Açılarının Görsel Kültür Bağlamında İncelenmesi 2373

Türkiye'de Şema Terapi Yönelimi: Psikoloji ve PDR alanında Şema Terapi Yaklaşımı Odağında Yapılan Tezlerin İncelenmesi 2389

Eğitim Kuruluşlarındaki Denetim Mekanizmalarının Değerlendirilmesi 2395

Türkiye'de Eğitim Programları ve Öğretim Alanının Bugünü, Yarını 2405

Birinci Millî Eğitim Şurası Ve Katılan Öğretmenler....2419

Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programlarının Kazanım Bazlı Karşılaştırılması 2427

Matematik Eğitiminde Rutin Soruların Modifiye Edilmesi: Kavramsal Soru Sorma 2445

Okul Müdürlerinin Klasik ve Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri (Bursa İl Örneği) 2453

Özel Ve Resmi Ortaokullarda Okul Müdürlerinin Çalışma Zamanını Değerlendirme Biçimleri....2465

Halide Edip Adıvar'ın Karma Eğitim Uygulamaları İle İlgili Görüşleri Halide Edip's Views on Coeducation....2477

STEM Eğitimi Deneyimine Sahip Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarinin Görüşleri ile STEM Eğitimi: İhtiyaçlar, Öneriler 2483

Eğitim Fakültesinde Yüksek Lisans Yapan Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenme Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi....2495

Ortaokul Düzeyinde ÜstünYetenekli Öğrencilerin Sınıf Ortamında Sergiledikleri Davranışların Yönetilmesi Yönlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri....2503

Değerler Eğitimi Perspektifinden Öteki....2519

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Bir Yazma Tekniği Önerisi: Cümle Piramidi 2529

Farklı Akademik Başarıya Sahip Matematik Öğretmeni Adaylarının Gerçekleştirdikleri Klinik Mülakatların Karşılaştırılması 2539

Uzaktan Eğitim Araçlarının Bilişim Derslerinin Öğrenimine Etkisi 2547

K-12 Okulları İçin Uzaktan Eğitim Uygulamaları 2553

Kurum Desteğinin Uzaktan Eğitim Süreçlerine Etkisi 2559
Ebeveynlerin Evlilik Kurumuna İlişkin Algılarının Metaforik Olarak İncelenmesi 2567
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Ve Doğa Etkinliklerinde Deney Yöntemine Yer Vermeye Yönelik Görüşleri ve Yaşadıkları Zorluklar 2573
Didaktik Durumlar Teorisi Çerçevesinde Kesir Kavramı Öğretimi 2583
Comparison Of Turkish And Kazakhstani Elt Student-Teachers' In Terms Of L2 Motivational Self-System 2591
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerilerine Yönelik Beklentilerin Karşılaştırılması: Kadın ve Erkek Öğretmenler 2603
Öğrencilerinin Gözünde Çocuk Üniversitesi 2613
Argümantasyon Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Girişimcilik Becerileri Üzerine Etkisi 2619
Argümantasyon Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi 2637
Sosyal Ağ Kullanımının Sosyometrik Olarak İncelenmesi 2649
İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğretmen Veli Arasında Yaşanan Çatışma Durumları ve Çözüm Stratejileri 2661
Aday Öğretmenlerin Yetişme Sürecinin Değerlendirilmesi ve Mentorluk Önerilerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşler 2671
A Qualitative Investigation Into The Pronunciation Anxiety In A Foreign Language Classroom 2681
2-ÇDM (İki Faktörlü Çevresel Değerler) Tutum Ölçeği Kullanılarak 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması 2691
Geliştirilen Bir Köklü Sayılar Başarı Testi için Rasch Analizinin Denenmesi 2697
Bireylerin Sağlık Okur-Yazarlığının Belirlenmesi: Bir Durum Çalışması 2707
Öğretmen Adayları Bakış Açısıyla Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonelleşme Süreci Önündeki Engel: Neden Herkesin Öğretmenlik Yapabileceği Düşünülür? 2713
Öğretmen Adayları Bakış Açısıyla Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonelleşme Süreci Önündeki Engel: Neden Herkesin Öğretmen Olabileceği Düşünülür? 2723
Sendika Yöneticilerinin Öğretmenleri Örgütlemede Yaşadıkları Problemler 2733
Ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Kirliliği İle İlgili Kavram Yanılgılarının Kavram Karikatürleri İle Analizi 2743
STEM Aktivitesinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Su Farkındalığı Konusundaki Davranışlarına Etkisi 2753
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Çalışmalarına ve Balık Diseksiyonuna Yönelik Tutumlarının İncelenmesi 2759
Sınıf Öğretmenlerinin Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi 2767
Üniversite Öğrencilerinin Gürültü Kirliliğinden Etkilenme Düzeylerinin Belirlenmesinde Öğrenim Görülen Fakülte ve Cinsiyet Parametrelerinin İncelenmesi 2775
Fizik Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamalarına Yönelik Duygusal Zekalarının ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi 2781

2017 Fen Bilimleri Öğretim Programının İncelenmesi

Ömer Volkan YAZ, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, volkanyaz@hotmail.com

Doç. Dr. Mehmet Altan KURNAZ, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, altan.kurnaz@gmail.com

Öz

Ülkeler, öğretim programlarını tekrar tekrar gözden geçirmekte ve sürekli iyileştirme çalışmaları yapmaktadırlar. Bu bağlamda ülkemizde de 2017 yılında fen bilgisi dersi öğretim programlarında değişikliğe gidilmiştir. Bu çalışmada 2017 Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)'ne göre taksonomik boyutları bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma deseni olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İncelenen 2017 programı 3 – 8. sınıf öğretim programlarını içermektedir. Programlara ait kazanımlar bilgi boyutları açısından incelendiğinde kazanımların YBT'de belirtilen bilgi boyutlarına orantılı bir şekilde dağılmadığı, Bilgi boyutu irdelendiğinde kazanımların daha çok kavramsal bilgi boyutunda yoğunlaştığı ve üst-bilişsel bilgi içeren kazanımlara yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Bilişsel süreç basamakları bakımından karşılaştırma yapıldığında ise 2017 programında kazanımların alt bilişsel basamaklardan anlama basamağında ve üst-bilişsel basamaklardan yaratma basamağında belirgin bir artış olduğu dikkat çekmektedir. Güncellenen 2017 fen programının felsefesinde üst-bilişsel basamaklara yönelik iyileştirmelerin hedeflenmiş olması olumlu bir gelişme olarak görülse de nitelikli birey yetiştirme sürecinin önemli bileşenleri olan üst düzey bilişsel boyutlardaki kazanım sayılarında bu denli bir artışa rastlanılmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Bloom taksonomisi**,** fen bilimleri, öğretim programı, kazanım.

Abstract

Countries are repeatedly eyeing their curricula and are making continuous improvement efforts. In this context, our country also changed its science curriculum in 2017. In this study, the examination of the latest and the current 2017 Science Curriculum in terms of taxonomic aspects in terms of the Revised Bloom Taxonomy (RBT) has been aimed. Document analysis method has been used as the study design. The revised 2017 curriculum includes 3-8th grade curricula. When the outcomes in terms of the knowledge dimension have been analyzed, they are not distributed in a proportional manner according to the knowledge dimension mentioned in the RBT. It has been determined that the outcomes concentrated more on the conceptual knowledge dimension and meta-cognitive knowledge do not sufficiently take place. When compared in terms of the cognitive process dimension, there is a considerable increase in outcomes in the understand dimension of the cognitive dimension and in the create dimension of the meta-cognitive knowledge dimension. Although the development in the philosophy of the updated 2017 science curriculum is seen as a positive improvement in meta cognitive dimensions, there has not been an increase in the outcome numbers in the meta-cognitive dimension which are important components of the qualitative individual growth process.

Keywords: Bloom taxonomy, science, curriculum, outcomes.

Giriş

Küreselleşme neticesinde ülkeler, birbirleri ile olan iş birliklerinde ve rekabetlerinde geri kalmamak, başarı oranlarını arttırmak ve teknolojide söz sahibi olmak adına bireylerin daha nitelikli eğitim-öğretim almasını sağlamak amacıyla kıyasıya yarışmaktadırlar (Ayas, 1995). Bu rekabette yer almak isteyen ülkeler, eğitim sistemlerini, öğretim programlarını ve öğretim yöntem-tekniklerini tekrar tekrar gözden geçirmekte ve sürekli iyileştirme çalışmaları yapmaktadırlar. Ülkemiz 1999 yılında Avrupa Birliği (AB) aday ülke statüsü kazanmış, 2005 yılı itibariyle müzakere sürecini başlatmış ve halen müzakerelerine devam eden bir ülkedir. Avrupa Birliği ile ülkemiz arasında sürdürülen uyum süreci müzakere fasıllarından 26.'sı Eğitim-Öğretim faslı olup bu fasılda Türkiye'den ortak hedeflere ulaşılması adına adımlar atılması beklenmektedir. Bu amaçla ülkemiz öncelik olarak, Avrupa Birliği eğitim ve kültür alanlarında yer alan amaç ve önceliklerini paylaştığını bildirmiştir. Ayrıca Avrupa Birliği 2020 Stratejisi ile Eğitim - Öğretim 2020 çalışma programı kapsamında birliğin hedeflerine yönelik olarak önemli ilerlemeler sağlanmış ve Avrupa Birliği düzeyindeki çalışma platformlarına aktif katılım sağlandığı görülmüştür (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2017). Bu bağlamda ülkemizde Avrupa Birliği aday ülkesi statüsü kazanılmasından sonra fen bilgisi öğretim programlarında 2000, 2005, 2013 ve 2017 yıllarında olmak üzere dört defa program revize edilmiştir.

Ülkeler eğitim öğretim etkinliklerini, yürürlükte bulunan öğretim programlarına paralel olarak gerçekleştirir. Başka bir deyişle, eğitim öğretim etkinliklerinin temelinde öğretim programları yer almaktadır. Öğretim programı, eğitim kurumundaki öğretme-öğrenme faaliyetlerini kapsayan hem kurum içi hem de kurum dışında bulunan bütün etkinlikler olarak ifade edilebilir (Büyükalan Filiz, 2011). Küçükahmet (2014)'e göre bu faaliyetler eğitim kurumlarında yer alan çocuklara, gençlere ve yetişkinlere yönelik hem milli eğitimin hem de içinde bulunulan kurumun amaçlarının gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte bir plan doğrultusunda eğitilmesi amaçlanan bireylerin tutum, değer ve davranışlarını değiştiren, beceri düzeylerini artıran, bilgili ve anlayışlı olmalarını sağlayan bu bağlamda öğrenme yaşantılarını kazandıran süreçler bütünü eğitim öğretim programına göre gerçekleştirilmektedir (Doll, 1986; Saylor, Alexander & Lewis, 1981). Ayrıca her program bireylerin eğitimi için nasıl bir yaklaşımın seçileceğini temsil etmektedir (Posner, 2003). Taba (1962)'ya göre eğitim öğretim programlarının ögeleri (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme) eğitim programlarında birbirleriyle ilişkili/uyumlu biçimde yer almaktadır. Program geliştirmeye ilişkin süreçte hedefler, gerçekte bireylerin niçin eğitildiğine ilişkin sorunun yansımalarıdır (Ekiz, 2008; Çepni & Çil, 2012; Kurnaz & Çepni, 2012). Demirel (2007) eğitimde hedefleri öğrenciye kazandırılmak istenen ve bu amaçla seçilen bilgi, beceri, tutum, ilgi ve alışkanlık gibi özellikler olarak ifade etmiştir. Hedefler aynı zamanda, özellikler bakımından ölçütler de ortaya koymaktadır (Demirel & Kaya, 2011). Bu bakımdan önem arz eden hedefleri bir düzene koyma ve bunların eğitimciler tarafından açık ve anlaşılır bir duruma getirme ihtiyacı bir sınıflama (taksonomi) yapma gereksinimi doğurmuştur (Özçelik, 2014). Bu kapsamda yürütülen çalışmaların, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarında olmak üzere, 1950'lerden günümüze devam ettiği görülmektedir (O'Neill & Murphy, 2010).

Bloom ve arkadaşlarının 1956 yılında hazırladığı 'Bilişsel Alan Taksonomisi', araştırmacılar ve eğitimciler tarafından büyük ilgi görmüş ve dünyada birçok dile çevirisi yapılarak yaygınlaşmıştır (Bümen, 2006). Bu taksonomiye göre öğrencilerin düşünme seviyeleri yani bilişsel süreç boyutları altı seviyeden oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla 'Bilme', 'Kavrama', 'Uygulama', 'Analiz', 'Sentez' ve 'Değerlendirme' şeklindedir (Bloom 1956 akt. Andrich, 2002; Özçelik 1989 akt. Bümen, 2006; Krathwol, 2002; Bümen, 2006; Lipscomb, 2001). Anderson vd. (2001) yayınladıkları eserde iki sebepten dolayı Bloom Taksonomisinde güncelleştirmeye ihtiyaç duyulduğunu belirtilmektedir. Bunlardan birincisi eğitimcilerin taksonomi kitabına yeniden odaklandırılması ve taksonomiyi 'çağın ilerisinde' bir eser olarak görmelerini istemeleridir. İkinci sebep ise 1956'dan günümüze, bilgi ve düşüncelerde pek çok değişim olduğu, bunların eğitim hakkındaki düşünce ve uygulamalarımızda değişikliğe sebep olduğu ve dolayısıyla bilgi birikimindeki bu artışın yeniden bir gözden geçirme ve güncelleme ile eğitime yeniden kazandırılmak istenmesidir. İlk Bloom taksonomisinden farklı olarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)'ne 'Bilgi Boyutu' eklenmiştir. Böylelikle taksonomi bir boyutlu halden iki boyutlu hale getirilmiştir (Zimmerman & Schunk, 2003). Buna göre programlarda bulunan kazanım cümlelerindeki ad ögesi 'Bilgi Boyutu'nu, eylemsi ögesi de 'Bilişsel Süreç Boyutu'nu tanımlamaktadır (Krathwol, 2002; Anderson & Krathwol 2001). Bu çalışmadaysa, 2017 yılında güncellenen Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre taksonomik boyutları bakımından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma deseni olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma konusunu içeren belge ve bilgilerin toplanması ve belli bir kural veya sistem dâhilindeki kodlarla incelenmesi, doküman incelemesi olarak adlandırılmaktadır (Çepni, 2014). İncelenen 2017 programı 3 – 8. sınıflar öğretim programlarını içermektedir. İlk olarak YBT sınıflandırmasının yalnız bilişsel ve bilgi süreçlerini hedef alması sebebiyle uzman görüşleri temelinde programlardaki 'Duyuşsal Alan' ile ilgili kazanımlar tespit edilerek değerlendirme dışı bırakılmıştır. 2017 Fen Bilimleri Öğretim Programında bulunan 325 kazanım incelenmiş ve bazı kazanım cümlelerinde birden fazla iş/oluş/eylem içeren ifadeler olduğu anlaşılmış ve bunlar birbirinden ayrı olarak değerlendirilmiştir. Buna göre kazanımlar YBT'ye göre tekrar analiz edilerek 338 kazanım değerlendirmeye tâbi tutulmuştur. Bu kazanımlar bilişsel süreç boyutu ve bilgi birikimi boyutlarını bir arada kapsayan Anderson ve ark. (Anderson & Krathwol 2001) tarafından geliştirilen iki boyutlu taksonomi tablosu üzerinde kodlamalar yapılmıştır. İnceleme yapılırken altı bilişsel sürece ait toplam 19 alt basamak da göz önünde bulundurulmuştur. Aynı şekilde kazanımda yer alan ad ifadesi de bilgi birikiminde bulunan dört boyuttan (Olgusal, Kavramsal, İşlemsel, Üst-bilişsel) hangisine ait olduğu bakımından incelenmiştir. İncelemede bilgi boyutlarının toplam 11 alt basamağı da dikkate alınmıştır. YBT kodlaması, kazanımın, taksonomi tablosundaki yatay ve dikey boyutların kesiştiği hücreye yerleştirilmesiyle yapılmıştır. Yerleştirme işleminde, kazanımda bulunan fiil (eylem) bilişsel süreç boyutlarının yer aldığı dikey sütuna, ad ise bilgi birikimi boyutlarının bulunduğu yatay satıra kodlanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen kazanımlar sınıflandırılırken iki ayrı araştırmacı bireysel olarak kodlamayı gerçekleştirmiştir. Daha sonra bir araya gelerek bireysel olarak yapılan kodlamalar üzerinde tartışmışlar ve ortak noktada buluşmuşlardır. Bağımsız diğer araştırmacı tarafından da kazanımlar kodlanmıştır. Bu araştırmacının kodlamaları ve diğer iki araştırmacını ortak yaptıkları kodlamalar üzerinde uyuşma hesaplanmıştır. Sınıflandırmaların güvenirlik hesaplaması Miles ve Huberman'ın önerdiği formüle göre hesaplanarak 0,88 bulunmuştur.

Bulgular

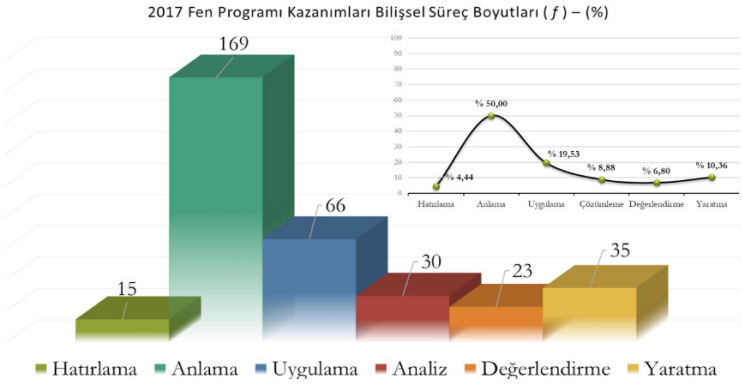
2017 Fen Bilgisi Öğretim Programı kazanımlarının YBT bilişsel süreç ve bilgi birikimi boyutlarında ve alt boyutlarında dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yenilenmiş Bloom taksonomisi boyutlarına göre kazanım sayıları.

Bilişsel Süreç Boyutu		Bilgi Birikimi Boyutu										Toplam	
		Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi			İşlemsel Bilgi			Üst Bilişsel Bilgi			
		TB	ÖAÖB	SSB	İGB	KMYP	AÖBAB	AÖTYB	ÖB	SB	BGB		
Hatırlama	Tanıma	3	11									14	15
	Anımsama		1									1	
Anlama	Yorumlama				1	1	1	1				4	169
	Örnekleme		1	10	3	1	1	1				17	
	Sınıflama			16								16	
	Özetleme	1										1	
	Sonuç Çıkarma		7	6	7	10		1				31	
	Karşılaştırma	1	4	14	2	1						22	
	Açıklama		14	25	11	21	7					78	
Uygulama	Yapma		1	7	1	13	11	6				39	66
	Yararlanma		1	2	1	2	6	6	1	8		27	
Çözümleme/ Analiz	Ayrıştırma			1		3		7	1	5		17	30
	Örgütleme			1	2	3		1		5		12	
	İrdeleme					1						1	
Değerlendirme	Denetleme					1		1	2	1		5	23
	Eleştirme		1		5	5		5	1	1		18	
Yaratma	Oluşturma					1	1	5	2	15	6	30	35
	Planlama					3		1		1		5	
Toplam		5	41	82	33	66	27	35	7	36	6		338
		46		181			69			42			

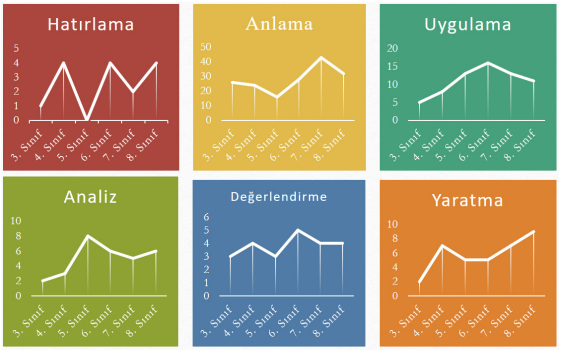
Tablo 1 incelendiğinde, 2017 Fen Bilimleri Öğretim Programında 338 kazanımın değerlendirildiği görülmektedir. Bilgi birikimi boyutunda kazanımlardan en fazla kavramsal bilgi (f=181) boyutunda kazanım yer almaktadır. Diğer boyutlardaki kazanım sayıları incelendiğinde olgusal bilgi boyutunda 46, işlemsel bilgi boyutunda 69 ve üst-bilişsel bilgi boyutunda 42 kazanım bulunmaktadır. Kazanımların bilişsel süreç boyutunda dağılımına bakıldığında kazanımların anlama (f=169) boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla uygulama (f=66), yaratma (f=35), hatırlama (f=15) ve değerlendirme (f=23) boyutlarında kazanımlar sınıflandırılmaktadır. Yaratma boyutunun alt basamağı olan üretme boyutunda kazanım saptanmamıştır.

Bu kazanımların bilişsel süreç boyutunda genel ve sınıflara yönelik yüzdelik dağılımı Grafik 1'de görülmektedir.



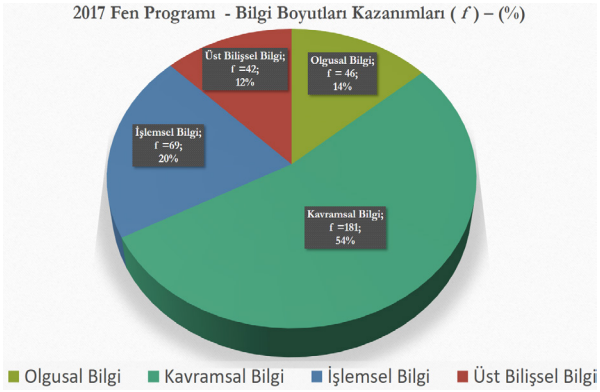
Grafik 1. 2017 Fen programı kazanımları bilişsel süreç boyutları.

Grafik 1 incelendiğinde 2017 fen bilimleri kazanımların bilişsel süreç boyutu bakımından anlama boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Hatırlama boyutunda kazanımların sınırlı miktarda kaldığı tespit edilmiştir. Üst düzey bilişsel basamaklar olan analiz, değerlendirme ve yaratma boyutları kazanım sayılarında parallelik göze çarpmaktadır.



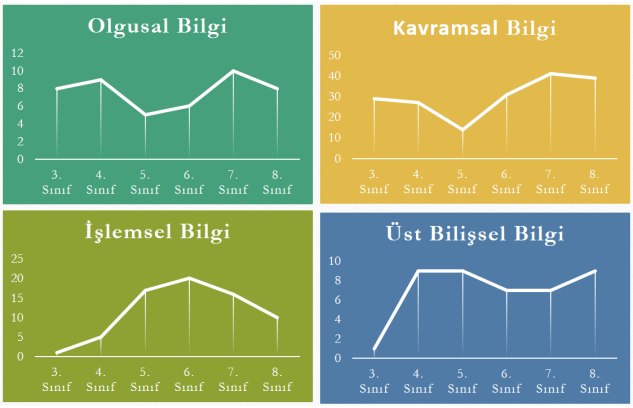
Grafik 2. 2017 Fen programı kazanımlarının bilişsel boyutlar bakımından sınıflar bazında karşılaştırılması.

Grafik 2'ye göre bilişsel boyutlar bakımından sınıflar bazında kazanımlar incelendiğinde hatırlama boyutunda 5. sınıflarda herhangi bir kazanım olmadığı, anlama boyutunda 5. sınıflardan itibaren artış olduğu saptanmıştır. Uygulama boyutunda 6. sınıflar ön planda olmakla birlikte sınıf düzeyi arttıkça kazanım sayılarında genel bir artış olduğu görülmektedir. Analiz boyutunda 5. sınıf kazanımlarının ön planda olduğu görülmüştür. Yaratma boyutunda 3. sınıflardan itibaren sınıf düzeyi arttıkça kazanım sayısının da arttığı tespit edilmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde bilişsel süreç boyutunda en alt basamağında yer alan hatırlama boyutunda 2. sınıfta kazanım oranı azalmakta ancak 3. sınıf düzeyinde yeniden artmaktadır.



Grafik 3. 2017 Fen programı bilgi boyutları kazanımları.

Grafik 3'e göre YBT incelendiğinde bilgi boyutları bakımından kazanımların en fazla kavramsal bilgi boyutunda daha sonra sırasıyla işlemsel bilgi, olgusal bilgi ve üst-bilişsel bilgi boyutlarında olduğu görülmektedir.



Grafik 4. 2017 Fen programı kazanımlarının bilgi boyutları bakımından sınıflar bazında karşılaştırılması.

Grafik 4'e göre bilgi boyutları bakımından sınıflar bazında kazanımlar incelendiğinde olgusal bilgi boyutunda genel olarak bir paralellik görülmektedir. İşlemsel bilgi boyutu bakımından 6. sınıfın öne çıktığı görülmektedir. Üst-bilişsel bilgi boyutu bakımından 4. sınıflar itibariyle kazanım sayılarının parallellik göstermektedir. .

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kazanımlar bilişsel süreç boyutları açısından incelendiğinde, kazanımların YBT'de belirtilen bilişsel süreç basamaklarına orantılı bir biçimde dağılmadığı, kazanımların çoğunlukla anlama basamağında yer aldığı ve nitelikli birey yetiştirme sürecinin önemli bileşenleri olan üst düzey bilişsel basamaklara ait kazanımlara sınırlı düzeyde yer verildiği görülmüştür. Analiz edilen bulgulara göre kazanımların yaklaşık %74 oranında YBT'nin alt bilişsel düzey basamaklarında (hatırlama, anlama, uygulama) yer aldığı, üst düzey bilişsel basamaklarda (analiz, değerlendirme, yaratma) ise bu oranın yaklaşık %26 olduğu görülmüştür.

Programlara ait kazanımlar bilgi boyutları açısından incelendiğinde kazanımların YBT'de belirtilen bilgi boyutlarına orantılı bir şekilde dağılmadığı, Bilgi boyutu irdelendiğinde kazanımların yaklaşık %54 oranında 'kavramsal bilgi' boyutunda bulunduğu, işlemsel bilgi boyutuna %20, olgu-sal bilgi boyutuna %14 ve üst-bilişsel bilgi boyutuna %12 oranında yer verildiği tespit edilmiştir. Kazanımların daha çok kavramsal bilgi boyutunda yoğunlaştığı ve üst-bilişsel bilgi içeren kazanımlara yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. 2017 programı, bir önceki öğretim programı ile (2013) karşılaştırıldığında bilgi boyutları bakımından olgusal bilgi ve kavramsal bilgi içeren kazanım oranlarında azalma olduğu, işlemsel bilgi ve üst-bilişsel bilgi içeren kazanımlarında ise artış olduğu göze çarpmaktadır. Bilişsel süreç basamakları bakımından karşılaştırma yapıldığında ise 2017

programında kazanımların alt bilişsel basamaklardan anlama basamağında (%50) ve üst-bilişsel basamaklardan yaratma basamağında (%10,36) belirgin bir artış olduğu dikkat çekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2017 programı temel felsefesine göre öğretim programında bireyin eleştirel düşünme biçimini içselleştirmesi, çözümleyici ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlayarak hayat tecrübesini zenginleştirmesine ve tarihsel birikimi tanıyarak onu yeniden üretebilmenin yollarına ulaşmasına önem verildiği ifade edilmektedir. Ayrıca inovatif düşünme becerisiyle farklı fikirlerin ortaya sunulması, fikir üretimi ve düşünce gelişimine dayalı bir eğitim hedeflenmektedir. Bu hedeflerin, 2017 programı bilişsel boyutlarına ilişkin yaratma basamağında tespit edilen kazanım oranlarındaki artışla programda bu yönde bir iyileştirmeye gidildiği söylenebilir. Yine programda yeni uygulamaya konulan fen ve mühendislik uygulamalarında öğrencilerin, bilimsel süreçlerin öğrenme ortamına aktarılması yoluyla dünyayı anlamak için araştırmalar yapması ve bilimsel sürece doğrudan katılarak bilimsel bilginin nasıl geliştiğini anlaması amaçlanmıştır. 2017 programı bulgularından yola çıkarak anlama bilişsel basamağındaki artışın, programda belirtilen bu hedefin bir sonucu olduğu ifade edilebilir.

Yaz ve Kurnaz (2017)'a göre 2005 programına kıyasla 2013 programı kazanım sayılarında belirgin bir oranda azalmaya gidilmiştir. 2017 programından elde edilen bulgulara göre kazanım sayıları, 2013 programına göre bir miktar daha azaltılmıştır. MEB (2017)'ye göre bu sadeleştirmenin sebebi olarak ihtiyaç duyulmayan ve fen bilimlerinden uzaklaşmaya sebebiyet verebilecek bilgi yüklemelerinin önüne geçmek, bireylerin ilgisini çekebilmek ve merak uyandırabilmenin amaçlandığı belirtilmektedir. Bu bağlamda 2013 programı ile 2017 programlarının birbirine paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Güncellenen 2017 fen programının felsefesinde üst-bilişsel basamaklara yönelik iyileştirmelerin hedeflenmiş olması olumlu bir gelişme olarak görülse de nitelikli birey yetiştirme sürecinin önemli bileşenleri olan üst düzey bilişsel boyutlardaki kazanım sayılarında bu denli bir artışa rastlanılmamıştır.

Schraw ve Moshman, (1995)'a göre üst-bilişsel bilgi, bireylerin kendi bilişleri ve genel anlamda biliş ile ilgili sahip oldukları bilgiyi içerir. Bireylerin öğrenmelerinin kendi sorumluluklarında olması adına önemli olan üst-bilişsel bilgi boyutu (Flavell, 1979), aynı zamanda temel fen konularını ilk defa deneyimleyen öğrencilerin ilerleyen zamanlarda karşılaşacakları fen derslerinde ve özellikle de ortaöğretim sınavlarında yoğunlaşılması adına önem verilmesi gereken bir husustur. Barak ve Shakhman (2008) yaptıkları çalışmada fen öğretiminde üst düzey düşünmenin önemi vurgulamış ve bu düşünceyi fen eğitiminin bir parçası haline getirecek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade etmişlerdir. Bu bakımdan ilköğretim seviyesinde belirlenen kazanımların bu ihtiyacı karşılayacak düzeyde de olması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

Anderson, L.W. & Kratwohl, D.R. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama. Bloom'un eğitiminin hedefleriyle ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi.* (D.A. Özçelik Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Andrich, D. (2002). A Framework Relating Outcomes Based Education and The Taxonomy of Educational Objectives. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 35-39.

Ayas, A. (1995). Fen Bilimlerinde Program Geliştirme ve Uygulama Teknikleri Üzerine Bir Çalışma: İki Çağdaş Yaklaşımın Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*, 149-155.

Barak, M. & Shakhman, L. (2008) Fostering higher-order thinking in science class: teachers' reflections. *Teachers and Teaching*, *14*(3), 191-208.

Bümen, N.T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim,* 31(142), 3-14.

Büyükalan Filiz, S. (2011). *Eğitim ile ilgili temel kavramlar*. M.Ç. Özdemir (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Çepni, S., (2014). *Bilim, Fen, Teknoloji Kavramlarının Eğitim Programlarına Yansımaları*. S. Çepni (Ed). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*, 11. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Çepni, S. & Çil, E. (2012). *Fen ve teknoloji programı (tanıma, planlama, uygulama ve sbs'yle ilişkilendirme). İlköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö & Kaya, Z. (2011). *Eğitim ile ilgili temel kavramlar*. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Pegem Akademi.

Doll, C.R. (1986). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process* (6th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Ekiz D. (2008). *Öğretimle İlgili Temel Kavramlar ve Program Geliştirme*. Trabzon: Celepler Matbaacılık 2008.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, *34*(10), 906.

Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, *41* (4), 212-265.

Kurnaz, M. A., & Çepni, S. (2012). An Evaluation of Changes to the Turkish High School Physics Curriculum. *International Education Studies*, *5*(5).

Küçükakmet, L. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Lipscomb, J.W. (2001). Is Bloom's Taxonomy Better Than Intuıtıve Judgment For Classifying Test Questions. *University of Mississippi Education*, 85(106), 102-107.

MEB (2017). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar).* Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. London: Sage.

O'Neill, G. & Murphy, F. (2010). *Guide to Taxonomies of Learning. UCD Teaching and Learning/ Resources*, 30 Temmuz 2018 tarihinde, http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtla0034.pdf adresinden alınmıştır.

Posner, G. (2003). *Analyzing the curriculum.* New York: McGraw-Hill Humanities.

Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum Planning For Better Teaching And Learning* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.

Schraw, M. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7 (4), 351-371.

Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice.* New York: Harcourt, Brace and World.

Yaz, Ö. V., & Kurnaz, M. A. (2017). 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programının İncelenmesi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 173-184.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H.(2003). *Self-Regulation and Learning. Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (Eds), Handbook of Psychology*, USA: John Wiley & Sons Inc.

Okul Öncesi Eğitiminde Değerler Eğitiminin Değerlendirilmesi

Süleyman Ünal, Milli Savunma Üniversitesi, Türkiye, sunal@hho.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan değerler eğitiminin değerlendirilmesidir. Bu çalışma nitel bir çalışma olmakla beraber, nitel araştırma desenlerinden olgu bilimi desen olarak seçilmiştir. Okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi, bir olgu olarak ele alınmış ve bu olgu derinlemesine incelenmiştir. Bu çalışmanın evrenini; Milli Eğitim Bakanlığında Okul Öncesi Eğitiminde ders veren öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem için ise kolaylama örneklem yoluyla, İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesindeki Sefaköy Atatürk Kız Meslek Lisesi Okul Öncesi Eğitim Bölümü seçilmiştir ve bu okulda görev yapan beş okul öncesi öğretmeninin hepsi bu çalışmaya katılmışlardır. Bu araştırmanın verileri ise, beş öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında öğretmenlerden toplanan veriler ışığında 5 farklı tema oluşturulmuştur. Bu temalar; okul öncesi eğitiminde değerler eğitiminin gerekliliği, okul öncesi eğitiminde öğretilecek değerler, okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin değerler eğitimi çalışmaları, okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi çalışmalarının ölçülmesi, okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi çalışmalarında yaşanılan sıkıntılar şeklinde oluşturulmuştur. Bu çalışmada, değerler eğitiminin okul öncesi eğitimindeki yeri ve önemi derinlemesine incelenmiş olup, öğretmenlerin görüş ve önerileri ışığında çıkarımlar yapılmıştır. Buna ek olarak, değerler eğitiminin devamlılığın sağlanabilmesi amacıyla öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi , Değerler Eğitimi,Değerlendirme

Abstract

The aim of this study is to evaluate the value education conducted in pre-school education institutions affiliated to the Ministry of National Education. This study is a qualitative study and phenolomology is the research design of this study. Value education in pre-school education is considered as a case and this case has been studied in depth. The universe of this work is Teachers who teach in pre-school education in the Ministry of National Education. For the sample, Sefaköy Atatürk Girls' Vocational High School preschool education department in Kucukcekmece in the district of İstanbul province was selected through convenience sampling and all of the pre-school teachers working in this school participated in this study. The data of this study was obtained by semi-structured interview technique with five teachers. Looking at the findings of this study, five different themes were created in the light of the data gathered from the teachers. These are the themes; the necessity of value education in pre-school education, the values to be taught in pre-school education, the values education training of teachers in pre-school education, the assessment of value education activities in preschool education and the problems experienced in values education studies in preschool education. In this study, significance of values education in preschool education was examined in depth and conclusions were made in the light of opinions and recommendations of teachers. In addition, proposals are presented to ensure continuity of value education.

Keywords: Pre-school education, value education, evaluation

Giriş

Değerler eğitimi, son yüzyılımızın çok önemli eğitim faaliyetlerinden biridir. Değerler eğitimi, farklı yaşlarda ve farklı eğitim seviyelerinde öğrencilere örtük ya da bilinçli olarak yapılmaktadır. Okul öncesi eğitimi, değerler eğitiminin aileden sonra resmi olarak yapıldığı kurum olarak ortaya çıkmaktadır. Değerler eğitimi, eğitimin en büyük amaçlarındandır. Dilmaç (2007)'a göre eğitimin amacı, bireyi doğru bir insan olma yolunda eğitme ve yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilecek duruma ulaştırmadır. Hökelekli (2013)'ye göre ise değerlerin öğretilmesi ve yeni nesillere aktarılması toplumun devamı için bir şarttır.

Değerler eğitiminin içeriğine bakıldığında, farklı bileşenlerden oluştuğu görülmektedir. Ahlak ve karakter eğitimi iki önemli başlık olarak öne çıkmaktadır. Berkowitz (2011)'e göre değerler eğitimi ahlak eğitimi, karakter eğitimi şeklinde de ifade edilmektedir.

Öğretilmesi gereken değerlere bakıldığında farklı görüşler atılmaktadır fakat evrensel değerlerin öğretilmesini savunan Lickona(1992)'nın görüşleri önem arz etmektedir. Ona göre okullarda verilmesi gereken değerler başta saygı ve sorumluluk olmak üzere; dürüstlük, adalet, hoşgörü, sağduyu, öz-disiplin, yardımseverlik, merhamet, işbirliği, cesaret ve demokratik değerler olmalıdır.

Değerler öğretiminde, öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Akbaş (2008)'a göre , insan hayatının bir parçası olan okullarda, öğretmenler öğrencilere sadece öğretim programlarında yer alan bilgileri öğretmekle kalmaz; bunların yanı sıra neyin doğru, neyin iyi, neyin güzel olduğunu da öğretir.

Bu kadar önem arz eden bir konu üzerinde, ne yazık ki istenilen düzeyde bilimsel çalışma ve değerlendirme bulmak zordur. Bu eksiklikten yola çıkılarak bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan değerler eğitiminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. .

Yöntem

Bu çalışma nitel bir çalışma olmakla beraber, nitel araştırma desenlerinden olgu bilimi desen olarak seçilmiştir. Okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi, bir olgu olarak ele alınmış ve bu olgu derinlemesine incelenmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmanın evrenini; Milli Eğitim Bakanlığında Okul Öncesi Eğitiminde ders veren öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem için ise kolaylama örneklem yoluyla, İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesindeki Sefaköy Atatürk Kız Meslek Lisesi Okul Öncesi Eğitim Bölümü seçilmiştir ve bu okulda görev yapan beş okul öncesi öğretmeninin hepsi bu çalışmaya katılmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, beş öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Görüşme öncesinde, araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme sorularını literatür taraması ve Okul Öncesi Eğitiminde ders veren iki öğretmenler yardımıyla hazırlamıştır. Daha sonrasında hazırlanmış olan bu sorular alanında uzman iki öğretim üyesine sunulmuş ve bu öğretim üyelerinin vermiş oldukları geri dönütler neticesinde yarı yapılandırılmış görüşme soruları son şekli almıştır.

Veri Analizi

Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemine tabi tutularak temalar ortaya çıkartılmıştır. Bu çalışmadan sağlıklı veriler elde edilmesi için geçerlilik ve güvenilirlik uygulamaları yapılmış ve bu çalışmalar kapsamında; öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonrasında meslektaş ve uzman teyidine başvurulmuş. Sonrasında ise, ortaya çıkarılan temalar ve veriler katılımcılar ile tekrar yüz yüze gelerek veriler üzerinde değerlendirilme yapılmış, verilerin doğrulanması sağlanmıştır.

Bulgular

Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında öğretmenlerden toplanan veriler ışığında 5 farklı tema oluşturulmuştur. Bu temalar; okul öncesi eğitiminde değerler eğitiminin gerekliliği, okul öncesi eğitiminde öğretilecek değerler, okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin değerler eğitimi çalışmaları, okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi çalışmalarının ölçülmesi, okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi çalışmalarında yaşanılan sıkıntılar şeklinde oluşturulmuştur.

Okul Öncesi Eğitiminde Değerler Eğitiminin Gerekliliği

Okul öncesi eğitiminde değerler eğitiminin gerekliliği temasına bakıldığında, tüm öğretmenlerin değerler öğretiminin gerekliliği konusunda hemfikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Ö1, değerler eğitimi sizce okul öncesi eğitiminde gerekli midir sorusu yöneltildiğinde "ben, değerler eğitiminin sadece okul öncesi eğitiminde değil, kişinin doğumundan ölümüne her eğitim sürecinde olması gerektiği kanısındayım" ifadesinde bulunmuştur.

Okul Öncesi Eğitiminde Öğretilecek Değerler

Okul öncesi eğitiminde öğretilecek değerler adlı tema incelendiğinde; öğretmenlerin temel olarak doğruluk, sadakat, vefa, cesaret, sorumluluk, sabır, kanaat etme, sevgi, saygı değerlerinin öğretilmesi konusunda fikir beyan etmişlerdir. Örneğin, Ö3, bu konuda fikirlerini beyan ederken , "çocuklarımıza öğretmemiz gereken ilk değerler, evrensel olmalı ve onları güzele ve doğruya götürmelidir" ifadesini kullanmış ve "bu nedenle bireyin ilk olarak doğruluk ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesi gerekir" diyerek öğretilmesi gereken değerleri belirtmiştir.

Okul Öncesi Eğitiminde Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Çalışmaları

Okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin değerler eğitimi çalışmaları adlı temada ise öğretmenler, yukarıda bahsi geçen değerlerle alakalı ilk olarak rol model olmaya çalışarak katkı bulunduklarını ve belirtilen değerlerle alakalı örnek olay, oyun ve hikâye okuma şeklinde çalışmalar yaptıklarını beyan etmişlerdir. Örneğin Ö2, "ben sınıfımda ilk olarak rol model olmanın gerekliğine inanıyorum , derste ise hedef değerlerin öğretimi için çocuklarımla hikayeler ve örnek olaylar okuyup, bu hikaye ve örnek olaylarda olması gereken doğru ve yanlış davranış biçimleri hakkında değerlendirmelerde bulunuyoruz.

Okul Öncesi Eğitiminde Değerler Eğitimi Çalışmalarının Ölçülmesi

Okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi çalışmalarının ölçülmesi adlı temada ise öğretmenler; öğrencilerini okulda bu değerlerini kazanıp kazanmadıklarını gözlemleyerek ve evde ise ailelerin gözlemlerini alarak yaptıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin, Ö2 " ben , sınıfta öğrencilerime küçük oyunlar yada görevler verdiğimde onları gözlemliyorum ve yapmış oldukları doğru ve yanlış davranışlar ve tutumlarda onlarla bu konu üzerinde konuşuyorum" ifadesinde bulunmuştur. Ö3 ise" değerler eğitimi sadece sınıfta gözlemlenemeyebilir ve bu konuda velilerin de gözlemleri önemlidir, çünkü değerler eğitimi çocuğun tüm hayatını kapsamaktadır.

Okul Öncesi Eğitiminde Değerler Eğitimi Çalışmalarında Yaşanılan Sıkıntılar

Son tema olan okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi çalışmalarında yaşanılan sıkıntılar adlı temada ise, öğretmenler sınıf sayıların fazla olması dolayısıyla her öğrencinin belirtilen değerleri kazanıp kazanmadıklarının değerlendirme çalışmalarının yapılamadığını belirttiler. Buna ek olarak, öğretmenler öğretmen –veli işbirliğinin bu alanda tam sağlanamadığını beyan ettiler. Ayrıca, öğrencilerin medya ve sosyal medya alanlarda çok fazla olumsuz örneklere rastlaması ve bu olayların öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratmasını değerler eğitimindeki en büyük engellerden biri olarak gösterdiler. Son olarak ise, değerler eğitiminin ikinci plana atıldığını ve öğrencinin ilköğretime geçişiyle beraber değerler eğitiminin takip edilmesi için bir sistematik veya uygulamanın olmadığını ve tüm bu yaşanan sıkıntıların değer eğitiminde büyük aksaklıklara neden olduğunu dile getirdiler. Örneğin , Ö5 " değerler eğitimi, diğer eğitimlerle iç içe geçmiş durumdadır, bu nedenle çocuğun tüm eğitim boyunca takibi çok önemlidir, bu nedenle okul öncesi eğitiminden sonra her öğrenci için bir dosya tutulup , değerler eğitiminin takibi yapılabilir" şeklinde beyanda bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Değerler eğitimi çok dile getirilen bir husus olmakla beraber, bu alan üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışmada, değerler eğitiminin okul öncesi eğitimindeki yeri ve önemi derinlemesine incelenmiş olup, öğretmenlerin görüş ve önerileri ışığında çıkarımlar yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve ortaya 5 tema çıkarılmıştır. Bu temalar; okul öncesi eğitiminde değerler eğitiminin gerekliliği, okul öncesi eğitiminde öğretilecek değerler, okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin değerler eğitimi çalışmaları, okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi çalışmalarının ölçülmesi, okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi çalışmalarında yaşanılan sıkıntılar şeklindedir.

Literatür'de, bu çalışmanın sonuçlarını destekleyici çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Yazıcı(2006) öğretmenin iyi bir model olduğu zaman okulda, sınıfta öğretim sürecinde ve toplum içerisinde yol gösterici ve yönlendirici olabileceğinin altını çizmiştir. Köylü(2016)ise erken yaşlarda çocukların okula başlaması nedeniyle değerler eğitiminin ailede yeterince verilemediği ve okullarda mutlaka değerler eğitimine yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu alanda yapılan diğer çalışmalarda da ailenin önemi vurgulanmış, değerler eğitiminin bir bütün olduğu ve ancak ve ancak okul –aile işbirliği ile gerçekleşebileceği sonucuna varılmıştır.(Çelikkaya, Başarmak, Filoğlu ve Şahin, 2014).

Değerler eğitiminde öğretmene, velilere ve çevreye çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerimiz, değerleri öğretirken en önemli hususun onlara iyi bir rol model olmak olduğunu asla unutmamalıdır. Velilerimiz, okulda öğrenilen değerlerin pratiğe dönüşüp dönüşmediğinin en iyi takibini yapabilecek grup olarak öne çıkmaktadır, çünkü öğrencilerimiz zamanlarının büyük çoğunluğunda velilerle bulunmaktadır. Velilerimiz, değerler eğitiminin sıkı bir takipçisi olmak durumundadırlar. Bunun için öğrencilerin bu değerleri kazanıp kazanmadıklarını gözlemlemek için öğrenciye fırsat yaratma durumundadırlar.

Öğrencinin çevresi , değerler eğitiminde büyük önem arz etmektedir. Çoğu zaman küçük yaştaki bireyler yapılan davranışın doğru ya da yanlış olduğunun farkına varamazlar ve olayı sonuçları ile yargılama eğilimindedirler. Bu nedenle kötü davranışların, sonuçları o an için çoçuğa makul ve mantıklı gelebilir ve bu nedenle bu davranışın yararlı olduğu sonucuna varabilirler. Özellikle küçük yaştaki bireyler için oluşturulan çevrede doğru ve yanlış dengesi çok iyi kurulmalıdır.

Kaynakça

Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi programlarına genel bir bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6 (16), 9-27.

Berkowitz, M. W. (2011). What Works in Values Education. International Journal of Educational Research 50, 153–158. Erişim: 9 Aralık 2015, Science Direct.

Çelikkaya T., Başarmak U., Filoğlu ve Şahin B. (2013). Teacher –Parents' Relations in theEfficiency of the Value Education. Procedia – Social and Behavioral Sciences 116 (2014) 1106 – 1113.

Dilmaç, B. (2007). Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Hökelekli, H. (2013). Değerler Psikolojisi ve Eğitimi (2. Baskı). İstanbul: Timaş Yayıncılık.

Lickona, T. (1992). EducationForCharacter: How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility. New York: Bantambooks.

Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. Türklük Bilimi Araştırmaları, 19(19), 499.

Hikâye Okumanın Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi

Evaluation of the Effect of Story Reading on Students' Writing Skills

Mehmet Fidan, Türkiye, fidanm3838@gmail.com

Öz

Ana dil eğitimi sahip olduğu nitelikler açısından bütünsellik taşımaktadır. Ana dil eğitiminin temelini oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birbiri üzerine temellenerek ve birbirinden etkilenerek gelişim göstermektedir. Sağlıklı bireylerde ilk olarak kazanılan dinleme becerisini daha sonra konuşma becerisi takip eder. Bu iki becerinin kazanılmasında çevre etkisi ve informal öğrenmeler etkili olmaktadır. Okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında ise daha çok formal eğitim süreçleri etkilidir. Özellikle yazma becerisi taşıdığı nitelikler açısından özel bir eğitim süreçlerinden geçmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu araştırmanın amacı metin türlerinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini değerlendirmektir. Temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri arasında, yazma becerisi üst düzey bilişsel süreçler içermesi bakımından önemli bir konuma sahiptir. Kendini ifade edebilmenin en değerli biçimlerinden olan yazma, sağlıklı bireylerin eğitim – öğretim süreçleri sonucunda en geç öğrendikleri dil becerisidir.

Bu dil becerisi, diğer dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma üzerine temellenerek kazanılmaktadır. Okullarda yazma eğitimi üzerine yapılan araştırmalar bu alanın çeşitli sorunları içinde barındırdığını göstermektedir. Kendini yazılı olarak ifade etmekte zorlanan öğrenciler, genelde bu becerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere isteksiz bir biçimde katılmaktadırlar. Bu nedenle okullarda yazma eğitimine yönelik çalışmaların etkililiğinin artırılması ve amacına uygunluğunun sağlanabilmesi için etkinliklerin öğrencilerin ilgilerini çekebilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu araştırmada yazma etkinlikleri öncesinde, öğrencilere uygulanmış olan okuma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerileri üzerine etkisi tespit edilerek yorumlanmıştır. Araştırma süreci boyunca verilerin elde edilmesinde ve yorumlanmasında nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırma sürecinde nicel araştırma yöntemlerinden deney; nitel araştırma yöntemlerinden ise içerik analizi kullanılmıştır. Random örnekleme yöntemi ile belirlenen öğrenciler deney ve kontrol grubu şeklinde sınıflandırılmıştır. Kontrol grubunda klasik yazma etkinliklerinde kullanılan yöntem olan konu ve tür verilerek yeni bir metin yazdırma, ilgili grupta bulunan öğrencilere uygulanmıştır. Deney grubunda ise yazma faaliyetlerinden önce öğrencilere sunulmuş hikâye türünden metinlerin yazma etkinlikleri sonucuna etkisi değerlendirilmiştir. İlk olarak öğrencilere hikâye, masal gibi metinlerden konu ile bütünlük taşıyan, amaca uygun olan bölümler araştırmacı tarafından verilmiş ve bu bölümler öğrenciler tarafından okunmuştur. Daha sonra araştırmacı öğrencilerden bu metinleri özetlemelerini istemiştir. İlerleyen süreçte öğrenciler bu metinlerden hareketle yeni metinler üretmişlerdir. Son olarak da öğrenciler tarafından kaleme alınan bu yeni metinler araştırmacı tarafından derlenmiştir. Bu eğitim sürecine tabi tutulan deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi değerlendirilmiştir. Ayrıca kontrol grubunda bulunan öğrencilerin de kaleme aldığı metinler süreç odaklı şekilde ele alınmış, ortaya çıkan sonuçlar raporlaştırılmıştır. Daha sonra iki grubun kaleme aldığı metinler, sözcükler ve cümleler (kullanılan kelimelerin sayısı, tekrar edilen kelimelerin sayısı, kullanılan cümlelerin uzunluğu, kullanılan cümlelerin dil ve ifade yönü, metinlerin sözcük dağarcığı, vb.) yönünden analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre metin türlerinin öğrencilerin yazma becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerilerinde belirgin değişimler görülmezken, deney grubunda bulunan öğrencilerin yazma becerilerinde kayda değer oranda gelişim olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara ulaşılmasında hem öğrencilerin metin türlerinin özelliklerini kavramış olmaları hem de daha önceden aşina oldukları bir türde metin kaleme almaları etkili olmuştur. Ayrıca deney grubunda bulunan öğrencilerin kaleme aldıkları metinlerin, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kaleme aldıkları metinlere göre ilgili tür özelliklerini daha etkili bir şekilde yansıttığı tespit edilmiştir. Bu durum ana dil eğitiminde etkili bir konumda bulunan yazma eğitiminin önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anadil Eğitimi, Dil Becerileri, Yazma Eğitimi, Yazma Becerisi

Abstract

Mother tongue education is holistic in terms of the traits with. Mother tongue education forming the basis of listening, speaking, reading and writing skills to establish on each other and influenced by development from each other. In healthy first gained the ability to speak later will follow the listening skill. Environmental impact of acquiring these two skills and informal learning are effective. Acquiring the skills of reading and writing is more formal educational processes are effective.

Especially the ability to write a special training in terms of qualities move processes requirestopass.The aim of this research writing skills text types is to evaluate the impact of students. The basic language skills in listening, speaking, reading and writing skills, the ability to write high level cognitive processes, between an important location to contain. The most valuable form of self-expression is writing, healthy individuals as a result of the latest academic processes is language skills learned. This language skill, the other language skills in listening, reading, speaking on to establish it is acquired. Research on the writing education in schools that show that accommodate a variety of issues in the field. Students are forced to express himself in writing, usually in the development of this skill are reluctant to participate in the activity in a format.

Therefore writing training in schools to increase the effectiveness of the work for the purpose and in order to ensure compliance of activities students must be edited in such a way that it can be of interest to them. Prior to this research, writing activities, students applied to it is read the effect of students writing skills of work identified and interpreted. To obtain data throughout the research process and interpretation of qualitative and quantitative research methods have been used together. Quantitative research methods in the process of researching experiment; the content analysis of qualitative research methods were used. Random sampling method determined students with experimental and control group course books. In the control group and the method used in the classic write activity and type the new text in the group about the print, has been applied to students. In the experimental group was presented to the students before the writing activities of different types of text story as a result of the effect of write activity. The first students, story integrity through the subject of text, such as bearing, fit-for-purpose given by the examiner and the sections, these sections are read by students. Then summarize this text from student researchers. Later students of new texts that have produced the text. Finally, written by students that new texts compiled by researchers. This educational process subjected to experimental group was evaluated the development of writing skills of the students. In addition, students in the control group also penned process-oriented texts covered in, the resulting results was reported. Then the two groups written texts, words, and sentences (the number of words used, the number of repeated word is used, the length of the sentence, the sentence of the language used and the expression of vocabulary in the text direction etc.) in terms of analysis. The obtained results have an impact on the ability of the students write text types. Situated in the control group the changes evident in students writing is not visible, in the experimental group contained in writing skills significantly development of students. In achieving these results, and students are grasping the characteristics of the text type and a type previously familiar text get written. Also in the experimental group received written texts, the students in the control group according to their written text of the students located the relevant type properties have been identified to reflect more effectively. This is located in the main language of training in effective writing reveals the importance of education.

Keywords: Mother-Tongue Teaching, Language Skills, Writing Skills, Writing Training

Giriş

Bir toplumun bireylerine kazandırmak istediği en temel becerilerin başında ana dilini etkili bir şekilde kullanabilme becerisi gelir. Çünkü ana dilini etkili şekilde kullanabilen bireyler kendilerini daha iyi bir şekilde ifade edebilmektedir. Ayrıca bireylerin kullandıkları dilin niteliği toplumun sosyo-kültürel durumunu yansıtmaktadır. Toplumun edebiyatında, sanatında sinemasında, sosyal medyasında vb. bu dilin etkilerini gözlemlemek mümkündür. Nitekim son dönemde özellikle tv ve sosyal medya dilindeki olumsuz örneklerin önüne geçilmesinin yolu okullardaki eğitimden geçmektedir. Bu durum okulların toplumun şekillenmesindeki etkisinin daha iyi görünmesini sağlamaktadır.

Ana dil eğitimi sahip olduğu nitelikler açısından bütünsellik taşımaktadır. Ana dil eğitiminin temelini oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birbiri üzerine temellenerek ve birbirinden etkilenerek gelişim göstermektedir. Sağlıklı bireylerde ilk olarak kazanılan dinleme becerisini daha sonra konuşma becerisi takip eder. Bu iki becerinin kazanılmasında çevre etkisi ve informal öğrenmeler etkili olmaktadır.

Okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında ise daha çok formal eğitim süreçleri etkilidir. Özellikle yazma becerisi taşıdığı nitelikler açısından özel bir eğitim süreçlerinden geçmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu araştırmanın amacı metin türlerinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini değerlendirmektir. Temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri arasında, yazma becerisi üst düzey bilişsel süreçler içermesi bakımından önemli bir konuma sahiptir. Kendini ifade edebilmenin en değerli biçimlerinden olan yazma, sağlıklı bireylerin eğitim – öğretim süreçleri sonucunda en geç öğrendikleri dil becerisidir.

Yazılı anlatım becerisi, diğer dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma üzerine temellenerek kazanılmaktadır. Okullarda yazma eğitimi üzerine yapılan araştırmalar bu alanın çeşitli sorunları içinde barındırdığını göstermektedir. Kendini yazılı olarak ifade etmekte zorlanan öğrenciler, genelde bu becerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere isteksiz bir biçimde katılmaktadırlar. Bu nedenle okullarda yazma eğitimine yönelik çalışmaların etkililiğinin artırılması ve amacına uygunluğunun sağlanabilmesi için etkinliklerin öğrencilerin ilgilerini çekebilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Bireylerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerinde en temel etkenlerin başında okuma becerisi gelmektedir. Düzenli okuma alışkanlığı bireylerin zihinsel gelişimlerini olumlu yönde etkilemenin yanında kendilerini ifade etmelerini de olumlu yönde etkileyebilmektedir. Arıcı (2008, s. 98) okuma eğitimi konusunda yaptığı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

"Okumayı sevmeyen gençler, okumama sebebi olarak kitapların bazılarını sıkıcı ve pahalı bulduklarını, çocuklukta bu alışkanlığı kazanamadıklarını, boş zamanlarının olmadığını, gazete ve dergi okuma ile tv, film ve interneti, kitap okumaya göre, daha zevkli bulduklarını belirtmektedirler. Ayrıca şimdiye kadar ilgilerine hitap eden kitapların içinden beğendiklerinin bulunduğunu, bunların sürükleyici ve güncel olduğunu ifade etmektedirler. Yine bu öğrenciler, büyük ölçüde evlerinde okunacak yeterli malzeme (kitap, dergi vs.) bulunmadığını ve genellikle kitaplar hakkında aile bireyleri veya arkadaşları ile sohbet etmediklerini belirtmektedirler." (Arıcı, 2008, s. 98)

Çakmak ve Yılmaz (2009, s. 504-507) "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkınlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği" adlı çalışmalarında okul öncesi dönemde çocukların öğrenme hızlarının en üst seviyede olduğunu belirtmektedirler. Bu dönemin çocuklara okuma becerisi kazandırmada ve bu becerinin bir alışkanlık düzeyine ulaşmasında kritik bir öneme sahip olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında kilit öneme sahip bulunan çevre ve aile, çocuklara aynı zamanda örnek davranışlarıyla da yönlendiricilik yapmaktadırlar.

Kurulgan ve Çekerol (2008, s. 237) araştırmalarına konu olan öğrencilerin kütüphane kullanma oranlarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacıların kütüphaneyi kullanma oranının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmelerinde araştırmaya konu olan bireylerin üniversite öğrencisi olmasının etkisi bulunmaktadır. Üniversite öğrencileri içinde bulundukları akademik ortamın gereklerini yerine getirmelerinde kütüphanelerden önemli ölçüde faydalanmaktadırlar. Araştırmacıların üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik elde ettikleri diğer sonuçlar ise şu şekildedir:

"Buna karşın öğrencilerin gazete okuma alışkanlıklarının, kitap okuma alışkanlıklarına göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Yeterince kitap, dergi vb. okumadığını düşünen öğrenciler, gerekçe olarak zaman

bulamama sorununu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca güçlü okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin akademik başarıları ve kütüphane kullanma sıklıkları da yüksek çıkmıştır. Buna karşın, kitap okuma sıklıkları ile gelir düzeyleri ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır." (Kurulgan ve Çekerol, 2008, s. 237).

Tanju (2010, s. 36-37) makalesinde kitap okuma alışkanlığının küçük yaşta kazanılan bir beceri olduğuna dikkat çekerler. Özellikle veliler kendileri de kitap okuyarak öğrencilere bu yönde model olmak zorundadırlar.

Bu konuyla ilgili olarak Sever (1995), çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralar:

1. "Okulda izlenen eğitim programlarını desteklemelidir.
2. Yaşamın gerçekleriyle ilişkili olmalıdır.
3. Çocuğun duygu, düşünce ve hayal gücünü geliştirici biçimde kaleme alınmış olmalıdır.
4. Çocuğun bilgi ve kültür evrenini genişletmelidir.
5. Çocuğa, içinde yaşadığı çevreyi, ülkeyi, dünyayı gerçekçi açıdan (çocuğun gelişim düzeyine uygun biçimde) tanıtmalı; çocuğun bunlarla bütünleşmesini sağlamalıdır.
6. Şiddet ögeleri içermemeli; çocukta estetik bir duyarlık sağlamalıdır.
7. Çocuğun eleştiri yeteneğini geliştirmeli; onun tepkilerini düzenleyici bir rol oynamalıdır.
8. Çocuğun kişiliğini geliştirerek, yaşama uyumunu sağlamalıdır.
9. Çocuğun dilsel becerilerinin (okuma, konuşma, yazma, dinleme) gelişmesine katkıda bulunmalıdır.
10. Çocuğa, toplumun bir bireyi olduğu ve ondan soyutlanamayacağı bilincini vermelidir. Onları, kendine ve topluma yabancılaştırmaktan korumalıdır.
11. Çocuğa, insanı "zayıf" ve "güçlü" yönleriyle tanıtmalıdır.
12. Bilimsel verilere ve evrensel ahlak kurallarına uygun olmalıdır.
13. Çocuğa kavratılmak istenen "ana düşünce"yi bir ibret biçiminde vermeyip, bunu sezinlettirmelidir.
14. Çocuğu yazgıcılığa ve uyduruculuğa sürüklememelidir.
15. Her türlü önyargıdan arındırılmış olmalıdır.
16. Çocuğun doğasına uygun bir yaklaşımla; yaparak, yaşayarak öğretme-öğrenme anlayışını yansıtmalı, eğlendirici, öğretici ve düşündürücü olmalıdır." (Sever, 1995, s. 15)

Temel dil becerileri arasında yazma becerisi içerdiği bütünsellik ve üst düzeyde bilişsel özelliklerin kullanılması açısından önem taşımaktadır. Çünkü yazma becerisi bireylerin kendilerini ifade edebilmelerinin en üst kademesi olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple yazılı metinlerin değerlendirilmesi de bütünsel bir nitelik taşır. Metinlerin değerlendirilmesi sırasında birden fazla niteliğin göz önünde bulundurulması gerekir.

Metinler içinde barındırdığı kelime hazinesi, içerik, yapısal özellikler bakımından incelenmektedir. Bireylerin yazılı anlatım becerilerin ölçülmesinde en çok önem taşıyan özelliklerin başında metinlerin içerdiği kelime hazinesi gelir. Bireylerin yazılı anlatımları sırasında kullandıkları kelimelerin sayısı ve bunların farklı olma oranları onların gelişimleri ile doğrudan ilgilidir. Yani belirli bir süreç sonunda bireyin kelime hazinesi gelişiyor ve birey metinlerinde daha fazla kelime kullanabiliyorsa bu durumun yazma eğitimi açısından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca bireyin metin türüne uygun kurgu tasarımı, yazım ve noktalama kurallarına uygun ifade şekli de yazılı metinlerin değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususların başında gelmektedir.

Yöntem

Araştırma süreci boyunca nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve nicel veri analizi yöntemlerinden T testi kullanılmıştır. Nitel veri analizi özellikle sosyal bilimlerde deneylerle ve gözlemlerle ulaşılamayacak öznel bilgilere ulaşabilmesi sebebiyle sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir. Nicel veri analizi ise elde edilen sonuçları sayısal verilere dayandırdığı için araştırmacıların daha nesnel değerlendirme yapmalarına imkân sağlamaktadır. "Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir." (Yin, 1984: Akt. Şimşek ve Yıldırım, 2008, s. 277).

Nitel yöntemin uygulandığı araştırmalarda çalışma konusu ile ilgili verilerin tamamının kaydedilmesi güvenirliği artıran bir etkendir. Araştırmacının süreç boyunca yapılan uygulamaları ve izlenen yolu detaylı bir şekilde anlatması, birden fazla veri kaynağının kullanması ve hazırlanan ölçeğin birden fazla araştırmacı tarafından kullanılmasının güvenirliliği artırdığı uzmanlar tarafından ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 245).

Yapılan bu araştırmada random örnekleme ile belirlenmiş sınıflardaki öğrencilerin tamamına ön test uygulanmıştır. Öğrencilere anahtar sözcükler verilerek herhangi bir konuda metin kaleme almaları istenmiştir. Elde edilen metinler analiz edilmiştir. Daha sonra öğrencilere yazım ve noktalama kuralları, tür özellikleri gibi yapısal özellikler yönünden geri bildirimler verilmiştir.

Araştırmanın ilerleyen aşamalarında türü hikâye olan kitaplar deney grubundaki öğrencilere önerilerek iki hafta boyunca benzer türde eserlerin okunması önerilmiştir. Burada tür farkındalığının oluşması temel amaç olmuştur. Daha sonra ilk aşamada uygulanan testin benzeri yani anahtar kelimeler verilerek öğrencilere hikâye yazdırma etkinliği iki gruba da uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

Öğrencilere uygulanan ilk test ve son testler arasındaki benzerliğin – farklılığın saptanabilmesi için iki gruptan oluşan araştırmalara uygun yöntem olan t testi uygulandı. Elde edilen veriler yorumlandı. Bu verilerin analiz edilmesinde Spss 20 programı kullanıldı.

Araştırma süreci iki haftadan oluşmuştur. Araştırmanın örneklemini A ve B sınıfları oluşturmaktadır. Bu sınıflardaki öğrenci sayısının eşit olması (n:12) araştırma sırasında gruplardaki eleman sayısı bakımından fayda sağlamıştır. Bu sınıfların deney ve kontrol grubu olarak planlanmasında random yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın başında sınıflar arasında yazma becerileri açısından farklılığın olup olmaması güvenirliliğe etki edeceğinden dolayı ön test yapılmıştır. Bu ön test sonuçları bağımsız örneklem t test ile analiz edildiğinde elde edilen verilerin $p > 0,05$ şeklinde olmasından dolayı gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilemediği için grupların birbirine benzer oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sürecinde öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin gözlenebilmesi için araştırmacı tarafından kompozisyon değerlendirme ölçütleri oluşturuldu. Bu ölçütler belirlenirken bütünsel bir özellik göstermesi ve araştırılan özelliğin büyük oranda tespit edilebilmesi amaçlandı. Öğrencilerin yazdıkları metinler içeriksel, yapısal özellikler olarak iki ana başlık altında incelendi. İçeriksel özelliklerde öğrencinin kullandığı kelime sayısı, öğrencinin kullandığı farklı kelime sayısı tespit edilmeye çalışıldı. Çünkü öğrencilerin bu yöndeki becerileri onların kendilerini yazılı ifade edebilmelerine doğrudan etki etmektedir. Yapısal özellikler başlığı altında öğrencilerin yazdıkları metinlerin türe uygunluğu tespit edilmeye çalışıldı. Türe uygunluğun tespitinde metinlerin zaman, mekân, olay, kişiler yönünden sınıflandırılması yapıldı. Bu konuda araştırmacı metinleri okuyup ilgili ölçütler doğrultusunda sınıflandırma yaptı. Ayrıca metinlerin yazım noktalama kurallarına uygunluğu da bu başlık altında incelendi. Öğrencilerin yazdıkları metinlerin türe uygunluğu incelenirken *türe uygundur* veya *türe uygun değildir* ifadeleri kullanıldı. Metinlerin yazım ve noktalama kuralları açısından incelenmesi sırasında da metinlerin sınıflandırılabilmesi için *hata oranı fazla, hata oranı az, hatasız* ifadeleri tercih edildi. Daha sonra tablolaştırılan bu özellikler analiz edilerek yorumlandı.

Bulgular

6. sınıf öğrencilerine uygulanan bu araştırmada ilk olarak öğrencilere anahtar kelimeler verilerek hikâye türünde konusu serbest olan bir metin kaleme almaları istendi. Süre olarak öğrencilere bir ders saati (40 dk) verildi. Grupların oluşmasında random seçki yöntemi kullanıldı. İki farklı sınıf iki grup olarak tanımlandı ve gruplarda yer alan öğrenciler A – B şeklinde isimlendirildi.

A sınıfında yer alan öğrenciler deney grubunu, B sınıfında yer alan öğrenciler ise kontrol grubunu oluşturdu. Öğrencilerin kaleme aldıkları metinler kelime sayıları açısından analiz edildi. Sonuçlara ait tablo şu şekildedir:

Tablo 1: Ön Test Kompozisyon Ortalaması (Deney Grubu)

Öğrenci	**Kullanılan kelime sayısı**	**Kullanılan farklı kelime sayısı**	**Metinlerin türe uygunluğu**	**Metinlerin yazım noktalama kuralları açısından uygunluğu**
A1	63	59	Uygun değil	Hata oranı fazla
A2	46	35	Uygun	Hata oranı fazla
A3	84	70	Uygun	Hata oranı fazla
A4	120	103	Uygun değil	Hata oranı az
A5	144	120	Uygun	Hata oranı az
A6	85	70	Uygun	Hata oranı fazla
A7	118	90	Uygun	Hata oranı az
A8	90	77	Uygun değil	Hata oranı fazla
A9	90	70	Uygun	Hata oranı az
A10	139	112	Uygun	Hata oranı az
A11	87	70	Uygun değil	Hata oranı fazla
A12	137	110	Uygun değil	Hata oranı az
Ortalama	100.25	82.08	7 uygun 5 uygun değil	6 hata az 6 hata fazla

Tablo 2: Ön Test Kompozisyon Ortalaması (Kontrol Grubu)

Öğrenci	Kullanılan kelime sayısı	Kullanılan farklı kelime sayısı	Metinlerin türe uygunluğu	Metinlerin yazım noktalama kuralları açısından uygunluğu
B1	155	100	Uygun	Hata oranı fazla
B2	86	70	Uygun değil	Hata oranı fazla
B3	84	70	Uygun değil	Hata oranı fazla
B4	90	73	Uygun değil	Hata oranı fazla
B5	150	130	Uygun değil	Hata oranı az
B6	111	90	Uygun değil	Hata oranı az
B7	59	50	Uygun	Hata oranı fazla
B8	87	70	Uygun	Hata oranı fazla
B9	84	70	Uygun	Hata oranı fazla
B10	146	120	Uygun	Hata oranı az
B11	85	70	Uygun	Hata oranı az
B12	55	48	Uygun değil	Hata oranı az
Ortalama	99.33	80.08	6 uygun 6 uygun değil	7 hata fazla 5 hata az

Her iki grubun yazdığı metinler analiz edildiğinde büyük oranda benzerliğin olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre deney grubunda olan öğrencilerin ortalama 100.25 kelime kullandıkları ve bu kelimelerden farklı olanların ortalamasının ise 82.08 olduğu tespit edildi. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sonuçları incelendiğinde ise kelime kullanım ortalamasının 99.33, farklı kelime kullanım ortalamasının ise 80.08 olduğu görüldü. İki grup arasındaki benzerlik oranının saptanabilmesi için t testi yapıldı.

Tablo 3: Grup İstatistikleri

	Gruplar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Kelime sayısı	A grubu	12	100,2500	31,16561	8,99674
	B grubu	12	99,3333	33,93130	9,79512

Tablo 4: Ön Test Kompozisyon Kelime Sayısı

		t-test for Equality of Means						
		T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Kelime sayısı	Equal variances assumed	,069	22	,946	,91667	13,29984	-26,66551	28,49885
	Equal variances not assumed	,069	21,843	,946	,91667	13,29984	-26,67702	28,51036

A ve B gruplarına uygulanan ön test sonuçları Spss 20 programı ile analiz edilmiştir. Bu analiz sırasında iki grup arasındaki benzerliğin anlamlı olup olmadığı incelendiği için *one sample t test (bağımsız örneklem t testi)* tercih edildi. Bu test sonuçlarına göre öğrencilerin yazdıkları metinlerin ortalama değerleri değerlendirildiğinde sig. (2- tailed) değerinin 0,946 olduğu görüldü. Bu değer $p > 0,05$ olduğu için iki grup arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı söylenebilir. Yani ön test sonuçlarına göre A ve B gruplarının araştırmanın başındaki yazma becerilerinin metinlerindeki kelime kullanım sayısı bakımından birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Grup İstatistikleri

	Gruplar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Kelime sayısı	A grubu	12	100,2500	31,16561	8,99674
	B grubu	12	99,3333	33,93130	9,79512

Tablo 6: Ön test kompozisyon farklı kelimeler

		t-test for Equality of Means						
		t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Kelime sayısı	Equal variances assumed	,202	22	,842	2,08333	10,31496	-19,30858	23,47525
	Equal variances not assumed	,202	21,999	,842	2,08333	10,31496	-19,30864	23,47531

A ve B gruplarına uygulanan ön test sonuçlarına göre öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki farklı kelime kullanım oranları bağımsız örneklem t-testi ile incelendiğinde sig. (2-tailed) değerinin 0,842 olduğu görülmektedir. Bu değerin p>0,05 olmasından dolayı gruplar arasında farklı kelimeleri kullanımları açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu durum grupta yer alan öğrencilerin genelinin ön test sonuçlarına göre benzer durumda oldukları söylenebilir.

Metinler yapısal özellikler açısından incelendiğinde türe uygunluk ve yazım noktalama kurallarına uygunluk göz önünde bulunduruldu. Öğrencilerden ön test aşamasında hikâye yazmaları istendiği için hikâye türünün özelliklerini yansıtan metinler kaleme alıp almadıkları incelendi. Öğrencilerin yazdıkları metinlerde tür yönünden yarı yarıya başarı sağlandığı görülmektedir. Aynı durum yazım noktalama kurallarına uygunluk açısından da geçerlidir.

Araştırma sürecinin sonunda öğrencilere son test uygulanmıştır. Öğrencilerin metinleri kelime ve farklı kelime sayısı yönünden analiz edilmiştir. Daha sonra öğrencilerin kaleme aldıkları bu metinler yapısal ve içeriksel özellikler bakımından incelenmiştir. Öğrencilerin son test sonuçlarına yönelik veriler aşağıda sıralanmıştır:

Tablo 7: Son Test Kompozisyon Ortalamaları (Deney Grubu)

Öğrenci	Kullanılan kelime sayısı	Kullanılan farklı kelime sayısı	Metinlerin türe uygunluğu	Metinlerin yazım noktalama kuralları açısından uygunluğu
A1	109	88	Uygun	Hata oranı az
A2	187	155	Uygun	Hata oranı az
A3	44	34	Uygun değil	Hata oranı fazla
A4	199	159	Uygun	Hata oranı az
A5	157	130	Uygun	Hata oranı az
A6	169	133	Uygun	Hata oranı az
A7	139	112	Uygun	Hata oranı az
A8	146	121	Uygun	Hata oranı az
A9	145	123	Uygun	Hata oranı az
A10	123	99	Uygun	Hata oranı az
A11	87	75	Uygun	Hata oranı fazla
A12	142	118	Uygun	Hata oranı fazla
Ortalama	137.25	112.25	11 uygun 1 uygun değil	9 az hatalı 3 hata oranı fazla

Tablo 8: Son Test Kompozisyon Ortalamaları (Kontrol Grubu)

Öğrenci	**Kullanılan kelime sayısı**	**Kullanılan farklı kelime sayısı**	**Metinlerin türe uygunluğu**	**Metinlerin yazım noktalama kuralları açısından uygunluğu**
B1	119	88	Uygun	Hata oranı az
B2	92	70	Uygun	Hata oranı az
B3	95	70	Uygun	Hata oranı az
B4	93	73	Uygun değil	Hata oranı az
B5	98	71	Uygun	Hata oranı fazla
B6	93	74	Uygun	Hata oranı az
B7	69	40	Uygun değil	Hata oranı fazla
B8	85	76	Uygun	Hata oranı fazla
B9	144	103	Uygun	Hata oranı az
B10	90	76	Uygun değil	Hata oranı az
B11	109	80	Uygun	Hata oranı az
B12	92	75	Uygun değil	Hata oranı fazla
Ortalama	98.25	80.83	8 uygun 4 uygun değil	8 az hatalı 4 hata oranı fazla

Tablo 9: Grup İstatistikleri

	Gruplar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Kelime sayısı	A grubu	12	133,7500	43,99199	12,69939
	B grubu	12	98,25	25,87192	7,46858

Tablo 10: Son Test - Kompozisyon Kelime Sayısı

		t-test for Equality of Means						
		t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Kelime sayısı	Equal variances assumed	2,907	22	,020	42,83333	14,73276	12,27945	73,38721
	Equal variances not assumed	2,907	17,796	,020	42,83333	14,73276	11,85551	73,81116

Tablo 11: Grup İstatistikleri

	Gruplar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Farklı kelime sayısı	A grubu	12	112,2500	34,71737	10,02204
	B grubu	12	80,83	22,68760	6,54935

Tablo 12: Son Test - Farklı Kelimelerle Kompozisyon

		t-test for Equality of Means						
		T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Farklı kelime sayısı	Equal variances assumed	3,195	22	,010	38,25000	11,97227	13,42103	63,07897
	Equal variances not assumed	3,195	18,946	,010	38,25000	11,97227	13,18692	63,31308

Araştırma sürecinde deney grubunda bulunan öğrencilere iki hafta boyunca türü hikâye olan kitapları okumaları önerilmiştir. Araştırmacı bu konuda 100 temel eserler içinde yer alan hikâyelerin okunmasını tavsiye etmiştir. Araştırma süreci boyunca araştırmacı hem öğrencilerin okudukları kitapların türe uygunluğu hem de amaca göreliliği hakkında geri bildirimler vermiştir. Süreç boyunca deney grubundaki öğrencilerin genelinin hikâye okudukları görülmüştür. İki haftanın sonunda iki grupta bulunan öğrencilerden ön testin benzeri olan ve farklı anahtar kelimelerin olduğu bir hikâye yazmaları isteniştir. Elde edilen kompozisyonlar ön testteki ölçütler kullanılarak analiz edilmiştir.

İki grubun analiz sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama kelime kullanım oranları 98,25, farklı kelime kullanım oranları 80,83 olarak tespit edilmiştir. Yapılan son testler analiz edildiğinde araştırmanın kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin kelime kullanımında, herhangi bir belirgin değişikliğin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca bu grupta yer alan öğrencilerin metinlerindeki farklı kelime kullanım oranlarında da belirgin bir değişiklik oluşmamıştır.

Deney grubunun son testleri incelendiğinde ise kelime kullanım ortalamalarının 137,25, farklı kelime kullanım ortalamalarının ise 112,25 olduğu görülmüştür. Deney grubunda bulunan öğrencilerin son testleri analiz edildiğinde hem aynı grubun ön test sonuçları hem de kontrol grubunun son test sonuçları arasında belirgin değişimin olduğu görülmektedir.

A ve B gruplarında bulunan öğrencilerin kelime kullanım ortalamaları ile ilgili analiz sonuçları bağımsız örneklem t-test ile incelendiğinde sig. 2- tailed değerinin 0,020 olduğu görülmektedir. Bu değerin $p < 0,05$ şeklinde olması gruplar açısından kelime kullanım yönünden belirgin farklılığın olduğunu göstermektedir.

A ve B gruplarında bulunan öğrencilerin farklı kelime kullanım ortalamaları ile ilgili analiz sonuçları bağımsız örneklem t-test ile incelendiğinde sig. 2- tailed değerinin 0,010 olduğu görülmektedir. Bu değerin $p < 0,05$ şeklinde olması gruplar açısından kelime kullanım yönünden belirgin farklılığın olduğunu göstermektedir.

Araştırma sürecinde iki grupta bulunan öğrencilere de yapısal yönden geri bildirimler verilmiştir. Araştırmanın asıl amacının öğrencilerin kelime hazinesinin gelişimi üzerine olmasından dolayı bu yönde iki gruba da geri bildirim verilmiştir. Bu geri bildirimler hikâye türünün özelliklerinin neler olduğu ve kompozisyonlarındaki yazım, noktalama hataları konusunda olmuştur. Her iki grupta bulunan öğrencilerin de bu yöndeki test sonuçları incelendiğinde verilen geri bildirimlerin etkili olduğu görülmüştür. Çünkü hem yazım ve noktalama kuralları hem de türe uygun metin yazabilme konusunda öğrencilerin olumlu gelişim gösterdikleri görülmüştür. Bu durum geri bildirim vermenin eğitim-öğretim sürecindeki etkisini ortaya koymaktadır. Ancak

deney grubunda bulunan öğrencilerin türe uygunluk yönünden diğer gruba göre daha fazla gelişim gösterdikleri görülmektedir. Çünkü deney grubunda sadece bir öğrenci türe uygun olmayan metin yazmışken, diğer grupta dört öğrenci türe uygun olmayan metin yazmıştır. Bu durum türsel özelliklerin içselleştirilmesinde teorik bilginin yanında o türe ait metin okumanın da etkili olduğunu göstermektedir. Nitekim hikâye okuyan öğrencilerin aynı türde metin kaleme almaları daha yüksek oranda gerçekleşmiştir. Burada araştırmacıların tür ayrımına dair genel kanıları etkili olmuştur. Metinlerin türsel özelliklerinin belirlenmesinde olay, zaman, mekân, kişiler temel alınmıştır.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin iki hafta boyunca hikâye okumaları onların kelime hazinelerine ve metinlerinde farklı kelime kullanımlarına olumlu yönde katkı sağlamıştır. Bu durum kitap okumanın önemine işaret etmektedir. Okuma becerisi zihinsel gelişimi doğrudan etkileyen bir yapıda bulunmaktadır. Düzenli okuma alışkanlığı bireylerin kelime hazinesinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Nitekim araştırmada bir hafta kadar kısa bir süreçte dahi düzenli bir şekilde kitap okuyan öğrencilerin kelime hazinelerinde belirgin değişimler olmuştur. Elde edilen sonuçlar araştırmanın başında ortaya konan kitap okumanın bireylerin kelime hazinesi ve yazılı anlatım becerilerini geliştireceği hipotezini doğrular niteliktedir. Çünkü deney grubundaki öğrencilerin bu sıralanan becerilerinin belirgin oranda gelişim gösterdiği görülmektedir.

Bu durumda daha uzun metinlerin daha nitelikli olup olamayacağına dair bir sorunun belirmesi muhtemeldir. Ancak çalışma sırasında elde edilen metinlerin yalnızca niceliksel değil niteliksel özellikleri de araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Yazılan metinlerin türe uygunluğu belirlenip, konu yönünden bütünsellik olup olmadığı, ana fikir ya da ana duygunun yer alıp almadığı da araştırma sürecinde incelenen özellikler arasında yer almıştır. Bu çalışmaların araştırmaya güvenirlilik ve geçerlilik yönünden olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Sonuçlar

Araştırma sonuçları incelendiğinde kitap okumanın öğrencinin okuma becerisinin yanı sıra yazma becerisine de doğrudan etki edebildiğini göstermektedir. Nitekim bu durumun tespiti amacıyla yapılan bu araştırmaya göre ön test ve son test sonuçlarını gruplar açısından önemli farklılıklara işaret etmektedir. Araştırmanın ilk aşamasında her iki gruba uygulanan ön testin sonuçlarının benzer olduğu görülmüştür. Daha sonra uygulanan son testin sonuçları incelendiğinde ise gruplar arasında belirgin farklılıkların oluştuğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinde okumanın etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilere metin kaleme aldıktan sonra verilen içeriksel ve yapısal geri bildirimlerin ileriki aşamalarda etkili olduğu, öğrencilerin bu geri bildirimler doğrultusunda yazdıkları diğer metinlerin içerik ve yapı yönünden daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler aldıkları geri bildirimler sonucunda yazma becerilerini daha iyi geliştirmişlerdir.

Öğrencilerin yazdıkları metinler türsel yönden incelendiğinde iki gruba da geri bildirim verilmesine rağmen deney grubundaki öğrenciler daha fazla gelişim göstermişlerdir. Bu durum aynı türde metin okumanın türsel özellikleri içselleştirme açısından önemine işaret etmektedir.

Yazma eğitimi tek boyutlu değil bütünsel bir yapıdadır. Bu araştırma kitap okumanın yazma becerisine olumlu katkısını ortaya koymaktadır. Okullarda öğretmenlerin metin türlerinin kavratmaları aşamasına dair bu araştırmadan yola çıkarak bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Örneğin hikâye türünü kavratabilmek için bir hafta boyunca öğrencilere yaşlarına uygun hikâyeler okutmak bu yönde olumlu bir gelişmeyi sağlayacaktır. Bu nedenle metin türlerinin kavratılması eğitiminde okullarda teorik bilgi vermek yerine, bu konunun yıl boyunca devam eden bir sürece yayılması ve her haftanın bir metin türüne ayrılacak şekilde planlanması öğrencilerin metin türlerini içselleştirmelerine yardımcı olması açısından önemli görülmektedir.

Kaynakça

Arıcı, A. F., (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(10), 91-100.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç., E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Basım). Ankara: Pegem Yayınevi.

Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği, 23*(3), 489-509.

Çekerol, G. S. ve Kurulgan, M. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 237-258.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tanju, *E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. Aile ve Toplum, 6* (22), 30-39.

Sever, S., (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece, 107*, 14-15.

Cinsiyetin Epistemolojik İnançlar Üzerindeki Etkisi: Meta-Analiz Çalışması

Hasan ZÖĞ, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye, zoghasan@gmail.com

Hasan Hüseyin ŞAHAN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye, hasansahan@windowslive.com

Öz

Bireylerin sahip oldukları inançları, onun düşüncelerini ve davranışlarını etkilemektedir. Öğretme-öğrenme süreci içerisinde, bu nedenle inançların dikkate alınmasını zorunlu hale getirmektedir. Eğitim alanındaki birçok kuram farklı zamanlarda farklı türden inançları ön plana çıkarmaktadır. Birey davranışlarını etkileyen bu inançlardan birisi de epistemolojik inançlarıdır.

Epistemolojik inançlar, bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili kişisel inançları olarak tanımlanmakta ve dayandırıldıkları temellere bağlı olarak birçok araştırmada farklı şekillerde ele alınmaktadır.

Bu çalışmada cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerine etkisini inceleyen bireysel çalışma sonuçlarının meta analiz yöntemi ile sentezlenmesi ve çalışmaların etki büyüklüklerinin birleştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada 2005-2016 yılları arasında epistemolojik inançlarla ilgili yayımlanan toplam 77 tez çalışması yıllara, çalışma türüne, örneklemlerine, çalışma amacına, kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenlere göre incelenmiş, meta-analizine uygun olan 24 tanesi (N=14901) araştırmaya dâhil edilmiş ve bireysel çalışmalardan elde edilen etki büyüklükleri rastgele etkiler modeli ile birleştirilerek toplam etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerine etkisi erkekler lehine ve küçük etki (d=0,034) düzeyinde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Epistemolojik İnanç, Cinsiyet, Meta-Analiz.

Abstract

Individuals' beliefs influence their thinking and behavior. Within the teaching-learning process, it is therefore necessary to take beliefs into consideration. Many theories of education have different kinds of beliefs on the foreground at different times. One of these beliefs that affect individual behavior is epistemological beliefs.

Epistemological beliefs are defined as subjective beliefs about what information individuals know, how knowledge and learning are done, and are interpreted and interpreted by researchers in different ways, depending on the foundations on which they are based.

This study aims to synthesize the results of individual studies examining the effect of gender on epistemological beliefs by means of meta-analysis and to combine the effect sizes of the studies.

The sample of research composes of published and accessible master and doctoral theses in Turkish and English related with epistemological beliefs in scope of education field. In the study, a total of 77 theses studies published about epistemological beliefs between 2005 and 2016, were examined for years, study type, study aims, dependent and independent variables used. 24 of these studies (N=14901) were included in the study and the effect sizes obtained from the individual studies were combined with the random effects model to calculate the total effect size. As a result of the research, the effect of gender on epistemological beliefs was found in favor of men and has small effect (g=0,034) size.

Keywords: Epistemological Beliefs, Gender, Meta-Analysis

Giriş

Bilginin ne olduğu konusu filozofların, eğitimcilerin, bilim adamlarının yani öğrenme isteğine sahip olan herkesin ilgisini çekmektedir. 21. Yüzyılda bilgiye erişimin çok hızlı olmasından dolayı bu çağa "bilgi çağı"; bu çağda var olan toplumlara da bilgi toplumu denilmektedir (Yankayış, Güven ve Oğuz, 2014). Bilginin ne olduğunu açıklamaya çalışan epistemoloji, yunanca episteme ve bilim anlamına gelen *logos* sözcüklerinin bileşiminden ortaya çıkan terimin ifade ettiği disiplin olup Türkçeye bilgi kuramı veya bilgi bilim olarak yer edinmiştir (Cevizci, 2003).

1950'de Piaget'in, entelektüel gelişim teorisini tanımlamak için genetik epistemoloji terimini kullanması, Perry'nin 1970'lerde bilmenin ve değer vermenin soyut yapısal yönlerini ortaya çıkarmasına öncülük etmiştir. Sonrasında psikologlar ve eğitimciler epistemolojik inançlarla ve inançların düşünme ve akıl yürütmenin bilişsel süreçlerini nasıl etkiledikleri ile ilgilenmeye başladılar (Peer ve Atputhasamy, 2005). Schommer (1998) epistemolojiyi tek boyutlu değil, çok boyutlu bir inanç sistemi olarak tanımlayarak, bu sisteme göre bilginin otoriteler tarafından aktarılan basit ve yalın parçalar halinde olduğunu, aynı zamanda değişmez ve mutlak olduğu şeklindeki inançlara gelişmemiş/olgunlaşmamış epistemolojik inançlar, bilginin ispatlarıyla türetilmiş ve birbirleriyle ilintili karmaşık yapılara sahip olarak değişip gelişebileceği şeklindeki inançlara da gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançlar olduğunu belirtmiştir.

Bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin inançlar olan epistemolojik inançlar, sınıftaki öğretmenlerin seçimlerini ve kararlarını etkileyebilecek durumdadır. Bir öğretmenin kullandığı yöntemler, öğretmenin sınıfı nasıl yönettiği, öğrenmeye odaklanmanın nasıl olacağı ve öğretmenlerin bilgi ve edinimi hakkında sahip oldukları inançlardan etkilenmesi muhtemeldir. Öğretmen eğitim programlarının hazırlanmasında ve öğrencilerin epistemolojik inançları hakkında bilgi sahibi olmaları durumunda öğrencilerle etkileşimde bulunmada öğretmenlere yardımcı olabilecektir (Elliott ve Chan, 1998).

Epistemolojik inançların bireylerin nasıl öğrendiklerinden çok öğrenmeye yönelik tutumlarını etkilediğine yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır (Peer ve Atputhasamy, 2005). Ayrıca bir çok araştırmada epistemolojik inançların oluşumunu ve gelişimini etkileyen değişkenlerin, zihinsel gelişim, yaş, aile yapısı, eğitim düzeyi ve içinde yaşanılan kültür olarak ele alındığı, henüz güçlü biçimde kanıtlanmamış olmasına rağmen, cinsiyetin de epistemolojik inançların biçimlenmesinde etkili olduğu söylenebilir (Deryakulu, 2004).

Hem yurt-içi hem de yurt-dışı alanyazında epistemolojik inanç ile cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği birçok araştırma bulunmaktadır. Terzi, Şahan, Çelik ve Zöğ (2015), Kienhues, Bromme ve Stahl (2008), Oğuz (2008), Schommer (1990), Alpaslan, Yalvaç ve Willson (2017) cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğu bulgusuna erişirken, Chan ve Elliott (2002), Conley, Pintrich, Vekiri ve Harrison (2004), Yankayış, Güven ve Türkoğuz (2014) ise cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında yapılan araştırmaların sonuçlarının genel bir değerlendirmesi yapıldığında cinsiyet açısından elde edilen sonuçlarda bir ortak bir paydanın oluşmadığı açıktır. Bunun nedenin epistemolojik inançlar kişisel oluşuna ve kişisel deneyimler sonucu elde edilmesine bağlı olduğundan kaynaklanmakta olduğu ileri sürülebilir (Terzi, Şahan, Çelik ve Zöğ, 2015).

Alan taraması sonucunda elde edilen çalışmalardan bazılarının parametrik istatistiğe dayalı hesaplama yöntemlerinden yetersiz denek sayısı, bazılarının da çalışmalarında nonparametrik hesaplama yöntemlerinden gruplar arası farklılaşmaları hesaplamada yardımcı olan Mann-Whitney U yöntemi kullanıldığı tespit edilmiştir. Alanyazın içerisinde nonparametrik yöntemler için etki–büyüklüğü dönüştürme formülü tespit edilememiştir. Etki büyüklüğü dönüştürme fomülleri parametrik istatistik yöntemlerine sınırlıdır (Borenstein, Hedges, Hisggins ve Rothstein, 2009).

Bu çalışmada genellikle tezlerin makalelere oranla daha geniş istatistiksel veri sunmaları nedeniyle epistemolojik inançlar ile cinsiyet değişkeni arasındaki nedensel karşılaştırmayı inceleyen 2005-2016 yılları arasında epistemolojik inançlarla ilgili yayımlanan lisansüstü tezler ele alınmıştır. Çalışmada toplam 77 tezin meta analiz yöntemi ile incelenerek, cinsiyet değişkeninin epistemolojik inanç üzerine etkisine ortak bir paydanın bulunması ve genellemenin yapılarak alanyazına katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Cinsiyetin epistemolojik inançları istatistiksel olarak etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada sistematik sentezleme yöntemlerinden biri olan "Meta-Analiz Yöntemi" yöntemi kullanılmıştır. Meta analizi, belirli bir konuda daha önceden yapılmış olan bireysel çalışmaların sonuçlarını istatistiksel olarak bütünleştirilmesinde kullanılan bir araştırma yöntemdir (Bakioğlu ve Özcan, 2016). Bu çalışmada araştırmanın problemine uygun literatür taranmış, çalışmalar kodlanmış, heterojenlik testi yapılmış, analizlerde kullanılacak model seçilmiş ve genel etki hesaplanarak yorumlanmıştır.

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini, epistemolojik inançlar ile ilgili eğitim alanında yayımlanmış, erişilebilir nitelikteki İngilizce ve Türkçe Yüksek Lisans ve Doktora tezleri oluşturmaktadır. Araştırmada 2005-2016 yılları arasında epistemolojik inançlarla ilgili yayımlanan toplam 77 tez çalışması yıllara, çalışma türüne, örneklemlerine, çalışma amacına, kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenlere göre incelenmiştir. Parametrik istatistiksel analiz tekniklerini kullanmayan testler kapsam dışında bırakılmıştır.

Literatür taraması sonucunda elde edilen araştırmaların meta analize dâhil edilebilmesi için çalışmanın;

(i) Cinsiyet ile epistemolojik inançları nedensel karşılaştırma yapmış olması,

(ii) Araştırmanın öğretme-öğrenme süreci temele alınarak yapılmış olması,

(iii) Etki büyüklüğü değerinin hesaplanabilmesi için gerekli istatistiksel verileri içermesi ve

(iv) Araştırmada kullanılan dilin İngilizce veya Türkçe olmasına dikkat edilmiştir. Literatür tarama sonucunda yukarıda sayılan kriterlere sahip olan 24 araştırma bu meta analiz çalışmasına dâhil edilmiş ve bu araştırmaların listesi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Dâhil edilen Çalışmalar.

SNO	TEZ NO	YAZAR	SNO	TEZ NO	YAZAR
1	187309	AKSAN (2006)	13	322428	KÖSEMEN (2012)
2	211317	EREN (2006)	14	338278	YAMAN (2013)
3	217994	KIZILGÜNEŞ (2007)	15	357094	OFLAZ (2012)
4	219319	KARHAN (2007)	16	357097	ÖZDEMİR (2013)
5	238269	ÖZKAN (2008)	17	358212	SADIÇ (2013)
6	250701	KURT (2009)	18	368170	YILMAZ (2014)
7	266400	TÜKEN (2010)	19	377618	DEMİREL (2014)
8	268848	UYSAL (2010)	20	383790	GÜNEŞ (2014)
9	277976	KURT (2010)	21	407689	ALEMDAĞ (2015)
10	317163	ISLICIK (2012)	22	419343	GÜNGÖR (2016)
11	320301	İÇEN (2012)	23	426181	YILDIRIM (2016)
12	321182	KALECİ (2012)	24	456771	KIZIKLI (2016)

Cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmaya dâhil edilen 24 araştırmadaki aritmetik ortalamalar, örneklem sayısı ve standart sapmaları kullanılarak genel karakteristikler belirlenmiş ve etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Tamamı lisansüstü tezlerden oluşan bu araştırmalarda toplam örneklem büyüklüğü 14901 olup bu örneklemin %48,5'i (n=7221) erkeklerden; % 51,5'i (n=7680) kadınlardan oluşmaktadır.

Veri Analizi Süreci

Meta analize dahil edilen birbirinden farklı özelliklere sahip araştırmalar incelendiğinden, çalışmaların özellikleri kategoriklerine ayrılarak kodlanmıştır. Kodlanan araştırmalar oluşturulan veri kodlama formuna aktarılmıştır. Bireysel çalışmaların etki büyüklüklerini (Hedges' g) hesaplamak amacıyla çalışmaların değişkenleri

(örneklemin büyüklüğü, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, yayın türü, yılı) ve çalışmaların nicel verileri (aritmetik ortalama, standart sapma, t değerleri veya p) aynı kodlama formuna aktarılmıştır.

Meta analize dâhil edilen araştırmalarda etki büyüklüğü olarak Hedge's g formülü kullanılmıştır.

$$g = \frac{\overline{X}_e - X_k}{S}$$

Şekil 1. Hedges' g Formülü

Etki büyüklüğü erkeklerin epistemolojik inanç ortalamalarından kadınların aritmetik ortalamaları çıkarılarak, bulunan değerin her iki gruba ait bileşik standartlaştırılmış sapmaya bölünmesiyle hesaplanmıştır. Hesaplama formülü Şekil 1'de sunulmuştur. Formülde yer alan $\overline{x}$e erkeklerin ortalamalarını, $\overline{x}$e kadınların ortalamalarını, S ise her iki gruba ait bileşik standardize edilmiş sapmayı ifade etmektedir. Standardize edilmiş sapma formülü Şekil 2'de sunulmuştur.

$$S = \sqrt{\frac{(n_e - 1)S_e^2 + (n_k - 1)S_k^2}{n_e + n_k - 2}}$$

Şekil 2. Standardize Edilmiş Sapma Formülü

Şekil 2'de yer alan formülde n_e erkeklerin, n_k kadınların sayılarını, S_e erkeklere ait standart sapmayı ve S_k kadınlara ait standart sapmayı ifade etmektedir. Çalışmalarda aritmetik ortalamalar verildiğinden etki büyüklükleri standartlaştırılmış ortalama türünden hesaplanmıştır. Bulunan etki büyüklükleri, küçük örneklemlerde, örneklem büyüklüğü etkisini ortadan kaldırmak amacıyla g değeri, n örneklemin büyüklüğü olmak üzere 1-(3/4n-9) katsayısı ile çarpılarak yeniden hesaplanmıştır. Ayrıca etki büyüklükleri araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait varyansların çarpmaya göre tersi alınarak etki büyüklükleri daha güçlü hale getirilmiştir.

Meta analiz çalışmalarında sabit etki modelinde, meta analizine alınacak olan her bir araştırmanın ortak bir etki büyüklüğüne sahip olma varsayımına dayanır. Bir başka deyişle, etki büyüklüğüne etki eden tüm faktörler meta analizine dâhil edilen tüm araştırmalarda aynı olduğundan, gerçek etki büyüklüğü çalışmaya dâhil edilen araştırmalarda sabit olup standart sapmaları sıfıra eşittir. Rastgele etki modelinde ise, evren etki büyüklüklerinin birbirinden farklı olabileceği, yapılan araştırmaya göre değiştiği varsayılır. Dolayısıyla araştırmalara ait evren etki büyüklükleri standart sapması sıfırdan farklıdır (Ellis, 2010).

Bu araştırmada bütün etki büyüklükleri farklılıklarının örnekleme hatasından kaynaklandığı varsayımına dayanan sabit etkiler modeli kullanılmıştır. Etki büyüklüklerinin homojenliğini kontrol etmek amacıyla Q ve I^2 testlerinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada yer alan istatistiklerin anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde MS Excel ve Comprehensive Meta Analysis programlarından yararlanılmıştır.

Bulgular

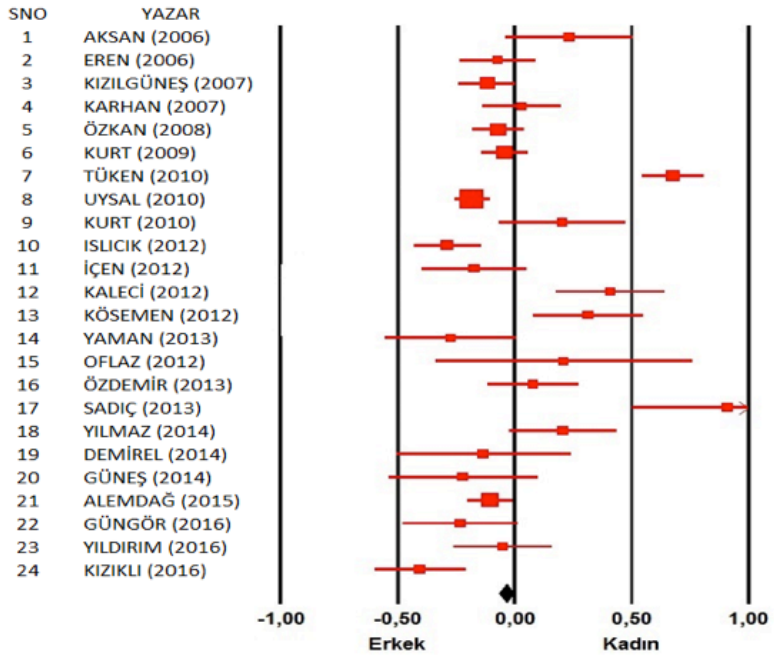
Meta Analizine Dâhil Edilen Araştırmalara Ait Etki Büyüklükleri

Araştırmaya dâhil olan çalışmaların parametrik istatistiksel analizleri, standart hatası ve varyans değerleri Hedges' g etki büyüklüğü ortak analizi hesaplanarak birleştirilmiş, her bir çalışmaya dâhil edilen araştırmalara ait varyans, standart hata, güven aralıkları z-değerleri ve p-değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Dâhil edilen Çalışmalara Ait Hesaplanan Değerler.

Çalışmalar	Hedges g	Varyans	Standart hata	En Düşük Güven Aralığı	En Düşük Güven Aralığı	Z Değeri	P Değeri
AKSAN (2006)	0,234	0,139	0,019	-0,038	0,505	1,685	0,092
EREN (2006)	-0,072	0,082	0,007	-0,233	0,088	-0,885	0,376
KIZILGÜNEŞ (2007)	-0,117	0,062	0,004	-0,239	0,004	-1,888	0,059
KARHAN (2007)	0,030	0,086	0,007	-0,138	0,198	0,347	0,729
ÖZKAN (2008)	-0,070	0,057	0,003	-0,182	0,042	-1,224	0,221
KURT (2009)	-0,043	0,051	0,003	-0,144	0,058	-0,830	0,406
TÜKEN (2010)	0,677	0,067	0,005	0,546	0,809	10,094	0,000
UYSAL (2010)	-0,183	0,039	0,001	-0,259	-0,108	-4,745	0,000
KURT (2010)	0,202	0,139	0,019	-0,070	0,474	1,456	0,145
ISLICIK (2012)	-0,287	0,072	0,005	-0,428	-0,145	-3,973	0,000
İÇEN (2012)	-0,173	0,115	0,013	-0,398	0,052	-1,510	0,131
KALECİ (2012)	0,409	0,119	0,014	0,176	0,642	3,440	0,001
KÖSEMEN (2012)	0,315	0,121	0,015	0,078	0,552	2,606	0,009
YAMAN (2013)	-0,273	0,144	0,021	-0,556	0,010	-1,889	0,059
OFLAZ (2012)	0,209	0,280	0,078	-0,340	0,758	0,746	0,455
ÖZDEMİR (2013)	0,079	0,100	0,010	-0,116	0,275	0,798	0,425
SADIÇ (2013)	0,909	0,210	0,044	0,497	1,320	4,332	0,000
YILMAZ (2014)	0,206	0,118	0,014	-0,025	0,437	1,751	0,080
DEMİREL (2014)	-0,134	0,190	0,036	-0,506	0,238	-0,704	0,481
GÜNEŞ (2014)	-0,221	0,162	0,026	-0,539	0,098	-1,360	0,174
ALEMDAĞ (2015)	-0,105	0,050	0,002	-0,202	-0,007	-2,094	0,036
GÜNGÖR (2016)	-0,234	0,126	0,016	-0,481	0,013	-1,860	0,063
YILDIRIM (2016)	-0,051	0,108	0,012	-0,262	0,160	-0,476	0,634
KIZIKLI (2016)	-0,404	0,100	0,010	-0,600	-0,207	-4,029	0,000
Sabit Ekiler	-0,034	0,017	0,000	-0,067	-0,001	-2,042	0,041

Analizlere dâhil edilen araştırmalara ait verilerin yanında, çalışmaya dâhil edilen etki büyüklüklerinin incelenmesi için forest plot (meta analiz diyagramı) oluşturulmuştur. Oluşturulan meta analiz diyagramı Şekil 3'de sunulmuştur.



Şekil 3. Etki Büyüklükleri Yönünü Gösteren Meta Analiz Diyagramı

Diyagramına göre, en geniş güven aralığına Yaman'a (2013) ait araştırma iken, en dar güven aralığına Uysal'a (2010) ait araştırmanın olduğu görülmektedir. Meta analiz çalışmasına dâhil edilen 24 araştırmadan onunun pozitif etki büyüklüğüne; on dördünün ise negatif etki büyüklüğüne sahiptir. 24'üncü satırdan sonra yer alan koyu baklava renkli şekil toplam etki büyüklüğünü göstermektedir. Baklava şekli meta analiz diyagramına yer alan etkinin olmadığının ifadesi olan 0,00 çizgisinin erkekler lehine çok az da olsa geçtiği için erkeklerin kadınları epistemolojik inanç ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu söylenebilir.

Birleştirilmiş Etki Büyüklüğü Hesaplamaları

Sabit etki modeline göre yapılan analizler sonucunda standart hata 0.017, %95'lik güven aralığının üst sınırı 0.067 ve alt sınırı 0.001 olarak, bununla birlikte toplam etki büyüklüğü 0.034 olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu değer, erkeklerin epistemolojik inançlarının, kadınlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Hesaplanan bu toplam etki büyüklüğü değeri Cohen ve diğerleri (2000) tarafından düşük olarak kabul edilmiştir.

Homojenlik testi sonucunda Q istatistiksel değeri 3,152 olarak hesaplanmıştır. Q istatistiksel değeri 42,94 ile 23 serbestlik derecesindeki ki-kare dağılımının kritik değerinden ($x^2(0.95)=35,17$) küçüktür. Bu değerlere göre, araştırmaların etki büyüklükleri dağılımlarının homojen özellikte olduğu değerlendirilmektedir. Q istatistik değeri sonucunda çalışmaya dâhil edilen araştırmaların homojen özellikte olması, etki büyüklükleri değişiminin örneklem hatasından kaynaklanmış olabileceği anlamına gelmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu meta analiz çalışması, epistemolojik inançlar üzerindeki etkisini inceleyen bireysel araştırmaların sonuçlarını birleştirerek istatistiksel olarak bir genelleme oluşturmak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmanın örnekleme ölçütlerine uyan yirmidört araştırmadaki (n=14901) standartlaştırılmış ortalamalar incelenmiştir. Yapılan meta analiz hesaplamaları sonucunda cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerindeki etkisi sabit etkiler modeliyle incelenmiştir.

Genel olarak bireysel araştırmalar, bireylerin epistemolojik inançlara ilişkin algılarını ölçmekte ve bu araştırmaların birçoğunda cinsiyet nedensel karşılaştırma değişkeni olarak ele alınmaktadır. Cinsiyet değişkeninin epistemolojik inançlara üzerindeki etkisini hesaplamak için yapılan bu meta analiz çalışmasına dâhil edilen 24

araştırmadan elde edilen verilere göre, cinsiyetin, hesaplanan epistemolojik inançlara etki büyüklüğü, erkekler lehine 0,034 (%95 GA 0.001–0,067 aralığında) olup, küçük bir etkiye (g=0,034) sahiptir

Etki büyüklüğü, grupların sahip olduğu ortalamalar arasındaki farkın standardize edilmiş bir ölçümüdür. Araştırma sonuçlarında çoğunlukla sadece gruplar arası bu fark rapor edilir. İstatistiksel güç ise karşılaştırılması yapılan iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkması durumunda, gruplar arası fark sonucunun gerçek olabilme ihtimalini ifade eder (Çapık, 2014). Bu araştırmanın küçük etki büyüklüğü sonucuna göre, az da olsa cinsiyetin, bireylerin sahip oldukları kişisel epistemolojik inançlarını etkilediğinin bir göstergesi olduğu söylenebilir. Alpaslan, Yalvaç ve Willson (2017)'da yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkeninin epistemolojik inançlarla ilgili teorik modellerde göz önüne alınması gerektiği bulgusuna erişmişlerdir.

Bireyin sahip olduğu epistemolojik inanışların geliştirilebilmesi; bireysel çaba ve farkındalıklarının yanı sıra onun öğrenme ortamında bulunanlara ve çevresine oldukça fazla sorumluluklar vermektedir (Demir ve Akınoğlu, 2010). Bu sorumlulukların merkezinde olan öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakültelerinde de bu farkındalığın oluşturulabilmesi adına epistemolojinin önemsenmesi ve epistemolojik inançlara etki eden diğer faktörlerle birlikte cinsiyet faktörünün de hesaba katılması önemle üzerinde durulması gereken bir konudur.

Ayrıca epistemolojik inançlar üzerine yapılmış meta analiz çalışmalarına daha çok yer verilmesinin, farklı değişkenlerle ele alınmış epistemolojik inançların diğer yönlerinin de ortaya çıkmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle benzer meta analiz araştırmalarının farklı değişkenlerle, yayımlanmış makaleler ve diğer araştırmaların da dâhil edilmek suretiyle genişletilerek tekrarlanması, bu alanda çalışacak araştırmacılara yol gösterebilecek ve araştırmaların genellenebilirliğini artırabilecektir.

Kaynakça

Alpaslan, M. M., Yalvaç, B. ve Willson, V. (2017). A meta analytical review of the relationship between personal epistemology and selfregulated learning. *Turkish Journal of Education, (6)*2, 48-67.

Akgün, A. ve Gülmez, H. (2015). Lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının kimya dersi akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 14(54), 68-80.

Aksan, N. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları.* Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Bakioğlu, A. ve Özcan, Ş. (2016). *Meta Analiz.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Borenstein, M., Hedges, L., V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H.R. (2009). *Introduction to Meta-Analysis.* United Kingdom: John Wiley and Sons Inc.

Cevizci, A. (2003). *Felsefe Sözlüğü*. (2.Baskı). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Chan, K-W. & Elliott, R.G. (2000). Exploratory study of epistemological beliefs of Hong Kong teacher education students: Resolving conceptual and empirical issues, *Asia Pasific Journal of Teacher Education*, 28: 225-234.

Cohen, J., Welkowitz, J. ve Ewen, R. B. (2000). *Introductory statistics for the behavioral sciences.* Orlando: Harcourt Brace College Publishers.

Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology, 29*(2), 186-204.

Çapık, C. (2014). İstatistiksel güç analizi ve hemşirelik araştırmalarında kullanımı: Temel bilgiler. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 17*(4), 268-274.

Demir, S. ve Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32,* 75-93.

Demirel, A. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete, akademik başarıya ve sınıf düzeyine göre incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik inançlar. İçinde Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde bireysel farklılıklar,* (ss.259-287). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Elliot, B. & Chan, K.W. (1998). Epistemological beliefs in learning to teach: Resolving conceptual and emprical issues. Paper presented at the European Conference on Educational Research in Ljubljana, Slovenia.

Ellis, P. (2010). *The essentials of effect sizes.* New York: Cambridge University Press.

Eren, A. (2006). Üniversite öğrencilerinin genel ve alan-odaklı epistemolojik inançlarının incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Güneş, G. (2014). Çocukların epistemolojik görüşlerinin ve öğrenme stillerinin öklidyen geometrisinde modellenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güngör , N., B. (2016). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Islıcık, T. (2012). *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bilimsel epistemolojik inançlara etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İçen, M. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karhan, İ. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kızıklı, G. (2016). *Bilimsel epistemolojik inançlar, TEOG sınavına ilişkin tutumlar ve TEOG başarısı arasındaki ilişkilerin analizi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep

Kızılgüneş, B. (2007). Öğrencilerin sınıflandırma konularındaki başarılarının epistemolojik inançlar, motivasyon ve öğrenme yaklaşımları ile tahmini. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kienhues D, Bromme R. & Stahl E. (2008). Changing Epistemological Beliefs: The Unexpected İmpact of a Short-Term İntervention. *British Journal of Educational Psychology*, *78*, 545-65.

Kösemen, S. (2012). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin epistemolojik inançları bağlamında değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Kurt , C., B. (2010). Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurt, F. (2009). *Cinsiyetin, sınıf seviyesinin ve eğitim gördükleri alanların, öğrencilerin epistemolojik inançları üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Oflaz, V. (2012). *Proje tabanlı çevre eğitiminin öğretmen adaylarının çevre bilincine ve epistemolojik inançlarına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Oğuz, A. (2008). Investigation Of Turkish Trainee Teachers' Epistemological Beliefs. *Social Behavior And Personality, 36,* 709-720.

Özdemir, İ. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Özkan, Ş. (2008). İlköğretim öğrencilerinin fen başarıları ile ilgili bir modelleme çalışması: Epistemolojik inançlar, öğrenme yaklaşımları ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Peer, J. & Atputhasamy, L. (2005). Students' Epistemological beliefs about science: the impact of school. *Journal of Science and Mathematics Education In S.E. ASIA*. *28*(2), 81-95.

Sadıç, A. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançları ile PISA başarıları ve fen ve teknoloji okuryazarlığı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82(3),* 498-504.

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 406-411.

Schommer, M. (1998). The role of adults' beliefs about knowledge in school, work, and everyday life. In M. C. Smith, C. T. Pourchot (Eds.), *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology.* Mahwah, NJ: Lawrance Erlbaum Associate. 127-143.

Terzi, A., R., Şahan, H., H., Çelik, H. ve Zöğ, H. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 344-356.

Tüken, G. (2010). *Kentlerde ve kırsal kesimde öğrenim gören öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Uysal, U. (2010). *Bir modelleme çalışması: ilköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme ortamları ile ilgili algıları, öğrenme yaklaşımları ve fen başarıları arasındaki ilişkiler.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yaman, İ. (2013). *Bilişsel köprüleme ve bilişsel çelişkiye dayalı öğretim metotlarının 9. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusundaki anlamaları ile epistemolojik inançları ve öz yeterlikleri üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yankayış, K., Güven, A. ve Türkoğuz, S. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 53-71.

Yıldırım, G. (2016). *Epistemolojik inanç ölçeğine göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredata ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, Y. (2014). İlk ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Müzik Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri Üzerine İnceleme

Şevki Özer AKÇAY, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, Türkiye, soakcay@atauni.edu.tr

Öz

Müzik öğretmenlerinin sahip oldukları niteliksel özelliklerin belirlenmesi müzik eğitiminin ve müzik öğretmeni eğitiminin başarısı açısından önem taşımaktadır. Aynı eğitim programına tabi olsalar dahi her öğretmen ve her öğrenci şüphesiz ki diğerlerinden farklıdır. Her öğretmenin ve her öğrencinin kendine ait bir yöntemi, yaklaşımı, stratejisi, stili olması doğaldır. Burada önemli olan müzik öğretmenlerinin hem kendi stilleri hakkında hem öğrencilerin stilleri hakkında hem de genel olarak stiller konusunda bir farkındalığa sahip olması gerektiğidir. Bu farkındalık sayesinde müzik öğretmeni ders içi etkinliklerde, sınıf yönetimi konusunda ve ihtiyaç duyulan diğer durumlarda kendi stilleri ile öğrencilerin stilleri arasındaki çatışmadan kaynaklanacak olan olası sorunları öngörebilir, çözebilir, sorun olmadığı durumlarda öğrenme-öğretme süreçlerini etkili şekilde yönetebilir.

Eğitim fakültelerinin müzik eğitimi bölümü öğrencileri ile diğer mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında pedagojik formasyon alarak müzik öğretmeni olacak olan öğretmen adaylarının düşünme stilleri açısından değerlendirilmesi bu çalışmanın temel amacıdır. Bu çalışma; Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisans eğitimi almakta olan 93 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Sternberg ve Wagner (1991) tarafından geliştirilen ve Fer (2005) tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerliği ve güvenirliği yapılmış olan "Düşünme Stilleri Envanteri" kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve betimleyici istatistiki teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında müzik öğretmeni adayı olan lisans öğrencilerinden oluşan çalışma grubunun kayıtlı olduğu Fakülte/Bölüm/Programdan, Program türünden, mezun oldukları lise türünden, akademik başarı düzeylerinden ve bireysel çalgılarından bağımsız şekilde Yasamacı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Hiyerarşik, İçsel ve Liberal düşünme stillerine sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Düşünme Stilleri, Müzik Eğitimi, Müzik Öğretmeni Adayları.

An Examination on the Thinking Styles of Music Teacher Candidates

Abstract

Defining the quality traits of music teachers who are the basic stakeholders of music teaching is important for the success of music education and music teacher training programs. Each teacher and student is different from each other even if they are subjected to the same educational program. Every teacher and student has his/her own method, approach, strategy, and style. The most important thing here is the fact that music teachers must have awareness on their own styles and the styles of their students both in terms of styles and in general terms. With this awareness, the music teacher may predict and resolve possible problems that may stem from the conflict between their own styles and the styles of the students in intra-class activities, in classroom management, and in other necessary situations; and in case there are no problems, may manage the learning-teaching processes in an efficient manner.

The basic aim of the present study was defined as determining the thinking styles of music training department students of educational faculties and the students who are graduated from other higher education programs who receive pedagogical formation training to become music teachers. It is also the aim of the study to analyze the thinking styles of music teacher candidates according to various demographic variables.

The present study was conducted with 93 students who studied at Atatürk University, Fine Arts Faculty, Atatürk University, Kazım Karabekir Educational Faculty, and Ağrı İbrahim Çeçen University, Educational Faculty at undergraduate level. The data of the study were collected by using the "Thinking Styles Inventory", which was developed by Sternberg and Wagner (1991), and which was translated into Turkish and whose validity and reliability studies were conducted by Fer (2005). The data obtained were analyzed by using One-Way Variance Analysis (ANOVA) and descriptive statistical analyses.

When considered in general terms, it was determined according to the average scores of the students included in the present study that the Study Group which consisted of undergraduate students who were music teacher candidates had a thinking style profile that was Legislative, Executive, Judicial, Hierarchic, Internal and Liberal independently from their Faculty/Department/Programs, the school they graduated, academic success levels, and individual musical instruments. According to the study results, it was determined that the average of the sub-scale items obtained from the thinking styles inventory were generally over the medium level although there are some variations according to gender. The differentiation according to gender showed that the male group had higher scores than females in Monarchic, Internal and External thinking styles sub-dimensions.

Keywords: Thinkin Styles, Music Education, Music Teacher Candidates.

Giriş

Genelde öğretmen yetiştirme, özelde de müzik öğretmeni yetiştirme konusunda Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren yapılan çalışmalardan okullaşma ve öğretmen yetiştirme uygulamalarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar konunun her dönemde önemini koruduğunu ortaya koymaktadır. 1982 yılında öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere geçmesiyle birlikte bu konuda daha profesyonel yaklaşımların işe koşulduğu görülmektedir. Ancak Türkiye'nin öğretmen yetiştirme konusunda sürekli bir arayış içerisinde olduğu ve bu arayışa cevap vermek için sıklıkla geçici çözümlere de (hızlandırılmış eğitim, vekil öğretmenlik, mektupla öğretim vb.) başvurduğu görülmektedir. Bununla birlikte Milli Eğitim Temel Kanunu ile her düzeydeki öğretmenlerin genel kültür, özel alan bilgisi ve meslek formasyonu bakımından dengeli biçimde yetiştirilmeleri yasal bir esasa bağlanmıştır (Kavak, Aydın, & Akbaba Altun, 2007). 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya giren öğretmen yetiştirme programlarının geneli %50'si alan bilgisi, %30'u öğretmenlik bilgisi ve %20'si de genel kültür bilgisi içerecek şekilde tasarlanmıştır. Bu oran ve dersler öğretmenlik dallarına göre değişiklik göstermektedir. Özellikle belli düzeyde genel kültüre ve bilişim teknolojisi bilgisine sahip, bilimsel araştırma yapabilen ve yapılan araştırmalardan yararlanabilen, çok yönlü aydın öğretmenler yetiştirebilmek amacıyla yeni programlarda genel kültür derslerinin oranları artırılmış, eğitim fakültelerine de hangi derslerin okutulabileceğine ilişkin esneklik imkânı sağlanmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007).

1924'te kurulan Musiki Muallim Mektebi'nden günümüze kadarki süreçte müzik öğretmeni yetiştirme konusunda da pek çok yol izlenmiş, yeni metotlar, yaklaşımlar işin içine dahil edilmiş, araştırma ve değerlendirmeler yapılmıştır. Bugüne bakıldığında ise müzik öğretmeni yetiştirmede gelinen noktanın, eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği programlarında müzik öğretmeni yetiştirmenin yanı sıra diğer mesleki müzik eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarının müzik bölümlerinde okuyan öğrencilere pedagojik formasyon eğitimi verilerek müzik öğretmeni yetiştirme şeklinde olduğu görülmektedir.

Uçan (2005b), dal öğretmenliğinin, dal bilgisi ile öğretmenlik bilgisinin kendine özgü bir kesişim alanı olduğunu; bu özelliğiyle iki yönlü, karmaşık bir yapıya sahip olduğunu; güçlü bir dal öğretmenliği formasyonunun kazanılmasının bu kesişim alanının büyüklüğüne bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda bakıldığında öğretmenliğin bir dalı olarak müzik öğretmenliğinin müzik alanı bilgisinin ve genel öğretmenlik bilgisinin bir kesişim alanında durduğunu söylemek mümkündür. Müzik öğretmeni, müzik eğitiminin dört ana unsurundan (öğrenci, öğretmen, çevre ve içerik) birisi olarak öğrencilerde müzik eğitiminin hedefleri doğrultusunda belirli davranış değişiklikleri oluşturmakla görevli kişi olarak tanımlanmaktadır (Uçan, 2005a).

Günümüzde Türkiye'de müzik öğretmenleri yetiştiren eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği programlarına ek olarak diğer mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında eğitim alan öğrenci ve mezunlar da pedagojik formasyon almaları durumunda müzik öğretmeni olma hakkına sahip olabilmektedirler (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017). Pedagojik formasyon alarak müzik öğretmeni olma hakkı tanınan mesleki müzik eğitimi alanları ve ders okutma esaslarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esaslarına ilişkin çizelge (MEB, 2017)

Atamaya Esas Olan Alan	Mezun Olunan Yükseköğretim Programı/Fakülte	Okutacağı Dersler
Müzik *(Değişik: 18/08/2015 tarih ve 74 sayılı TTKK)* *(Değişik: 09/05/2017 tarih ve 51 sayılı TTKK)* *(Değişik: 05/07/2017 tarih ve 64 sayılı TTKK)*	1. Müzik Öğretmenliği 2. Müzik Bölümü/Anabilim Dalları (*) 3. Müzik ve Sahne Sanatları Bölümünün; • Müzik Toplulukları Anasanat Dalı (*) • Duysal (ses) Sanatları Tasarımı Anabilim Dalı (*) • Koro(*)	Müzik Müzik Alt Alanı Sanat Etkinlikleri (Ortaokul)
Müzik/ - Bağlama (**)/ - Kanun (**)/ - Ut (**)/ - Kontrbas (**)/ - Flüt (**)/ - Keman (**)/ - Gitar (**)/ - Viyola (**)/ - Viyolonsel (**)/ - Piyano (**)/ - Ney (**)/ - Kemençe (**)/ - Tambur (**)/ - Klarnet (**)/ - Bireysel Ses Eğitimi (**)/ - Türk ve Batı Müziği Koro Eğitimi (**)/ - Türk ve Batı Müziği Çalgı Toplulukları (**)/ - Müziksel İşitme Okuma ve Yazma (**) (**) Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik öğretmenliğine seçilenler, sınavda başarılı oldukları bu liselerin Bağlama …Müziksel İşitmeOkuma ve Yazma gibi müzik alt alanları norm kadrosu ile ilişkilendirilirler.	4. Güzel Sanatlar Fakültesi ve Türk Musikisi Devlet Konservatuarı ile Devlet Konservatuarının; • Temel Bilimler Bölümü (*) • Kompozisyon Bölümü (*) • Ses Eğitimi Bölümü (*) • Müzik Bilimleri Bölümü (*) • Çalgı Bölümleri (Nefesli Çalgılar, Yaylı Çalgılar, Vurmalı Çalgılar, Piyano ve Harp, Piyano, Mızraplı Çalgılar) (*) • Bando Şefliği (*) • Folklor ve Etnomüzikoloji (*) • Müzikoloji (*) • Opera (*) • Şan ve Opera (*) • Opera ve Konser Şarkıcılığı (*) • Türk Sanat Müziği (*) • Şan (*) • Türk Halk Oyunları (*) • Türk Müziği (*) • Türk Musikisi (*) • Koro (*) • Müzik Teknolojisi (*) • Müzik Teorisi (*) • Türk Halk Müziği (*) • Türk Halk Müziği (Ses Eğitimi Ana Sanat Dalı/ Çalgı Eğitimi Ana Sanat Dalı) (*) 5. Osmanlı Dönemi Karşılaştırmalı Müzik Programı (*) 6. Geleneksel Türk Müzikleri (*)	Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Müzik alanı ile ilgili dersleri Diğer Alanların Müzik alanı ile ilgili dersleri

Müzik Aletleri Yapımı	1. Enstrüman Yapım Bölümü (*) 2. Çalgı Yapımı (*) 3. Mobilya ve Dekorasyon Öğretmenliği/Eğitimi (**) (**) 1 ve 2'nci sıradaki bölüm mezunlarınca İhtiyacın karşılanamaması durumunda atanırlar.	Müzik Aletleri Yapımı Alanının; • Mızraplı Halk Müziği Enstrümanları Yapımı • Mızraplı Sanat Müziği Enstrümanları Yapımı • Mızraplı Batı Müziği Enstrümanları Yapımı • Yaylı Enstrüman Yapımı dallarının alan/dal dersleri • Diğer alanların Müzik Aletleri Yapımı alanına ait alan/dal dersleri ve modülleri

(*) Bakanlık ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliği ile açılan / açılacak olan Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon Programı / Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifikası Programını başarı ile tamamlayanlar.

Amaçları, hedefleri, eğitim programları vb. yönleriyle değerlendirildiğinde eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği programları ile diğer mesleki müzik eğitimi veren fakülte ve konservatuvarların birbirlerinden çok farklı oldukları görülmektedir. Bu farklılıklar fakültelerin misyon ve vizyon bilgilerine bakıldığında açıkça görülebilmektedir. Örnek olarak bir üniversitenin Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümünün ve Eğitim Fakültesinin misyon ve vizyon tanımları aşağıda verilmiştir.

> Müzik Bilimleri Bölümü yurdumuzun ihtiyaç duyduğu akademisyen, müzik bilimcisi, müzik yapımcısı, kompozitör, ses ve saz sanatçılarını yetiştirmek, evrensel ve milli müziğin kaynağını, tarihsel gelişim süreçlerini araştırmak, bu alanda araştırma ve inceleme yapmak için gerekli yöntem ve teknikleri içeren genel kültürü öğrencilerine kazandırmak amacını taşımaktadır. Bölümümüz, alanda yaptığı bilimsel ve sanatsal çalışmalarla, alanın bilgi repertuarına olası bilimsel bilgi katkılarının sağlanacak olması ve bölgesinin ve ülkesinin bilimsel, sanatsal ve kültürel kalkınmasında itici bir güç olacağı düşüncesinden hareketle faaliyetlerini sürdürmektedir. Genellikle alan araştırmacısı ve teorisyeni yetiştirmeyi amaçlayan Müzik Bilimleri Bölümü mezunları bu çalışmalarını çeşitli kamu kurum ve kuruluşları bünyesinde yürütme imkânı bulmakta, programın devamında yürüttükleri yüksek lisans eğitimleri ile de seminer, rapor ve tezlerini alanın bilgi birikimine katmaktadırlar. Halen yürütülen lisans programından mezun olan öğrencilerin yukarıda sözü edilen amacın gerçekleştirilmesine dönük pek çok bilimsel ve sanatsal çalışmaları olmuş ve olmaktadır. Mevcut lisans programından mezun olan öğrencilerimiz güzel sanatlarla ilgili eğitim ve araştırma kurumlarında akademik eleman, özel ve kamu kuruluşlarında müzik danışmanı, Millî Eğitim Bakanlığı'nda Müzik öğretmeni ve TRT ve Kültür Bakanlığı gibi kurumlarda ses ve saz sanatçısı olarak görev yapmakta, buradan elde edilen geri dönütler amacın gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bölümümüz hedeflerini daha da genişletme anlayışı ile faaliyetlerine devam etmektedir (Atatürk Üniversitesi, tarih yok).

> Bilimsel anlayışlı, çağdaş, demokrat, üretken, ülke ve dünya sorunlarına duyarlı olup çözüm üreten, değişen koşullara uyum gösterebilen, geleceğe yönelik hedefleri olan, ekip çalışması liderlik ve iletişim becerilerine sahip, iletişim ve eğitim teknolojilerini kullanabilen, farklı bilim dalları arasında ilişki kurabilen ve bilgilerini farklı alanlara uygulayabilen, kültüre ve sanata duyarlı, çeşitliliği bir zenginlik olarak algılayan, teori ile uygulamayı birleştiren, özgüveni ve hoşgörüsü olan, yaşam boyu öğrenmeyi ve kendini yenilemeyi ilke edinmiş, kendisiyle ve çevresiyle barışık, mesleğine adanmışlık duygusuna sahip, eleştirel düşünebilen ve düşüncesini uygar bir şekilde ifade edebilen öğretmenler yetiştirir. Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen öğretmen yeterliliklerini (genel kültür, özel alan ve eğitme-öğretme bilgi, beceri ve alışkanlıkla-

rı) kazanmış öğretmenler yetiştirir. Genel eğitim ve özel öğretim alanlarında teorik ve uygulamalı bilimsel çalışmalar yapar, bu çalışmaların sonuçlarını ulusal ve uluslararası yayın ortamlarında yayımlar ve sonuçların toplum yararına kullanılması için çaba sarf eder. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlar başta olmak üzere yurt içi ve yurt dışındaki diğer kurumlarla iş birliği yaparak hem onların gelişmelerine katkıda bulunur hem de onların bilgi ve deneyimlerinden yararlanır. Lisansüstü eğitim ile alanında uzman elemanlar yetiştirir. Yetişkinlerin eğitimi ile ilgili etkinlikleri destekler. Toplumda ve eğitim kurumlarında öğrenme ve öğretme düzeylerinin nitelik ve nicelik açısından yükseltilmesine katkıda bulunur. Türkçenin gelişmesine, doğru ve güzel kullanılmasına özen gösterir. Eğitim kurumlarının ve toplumun spor, kültür ve sanat anlayışının gelişmesine katkıda bulunur. Üstün nitelikli öğretmenler yetiştirerek, genel eğitim ve özel öğretim alanlarında bilimsel araştırmalar yaparak, ülkemizdeki ve dünyadaki eğitim sorunlarının çözümüne katkıda bulunarak ulusal ve uluslararası düzeyde bir fakülte olmak (Atatürk Üniversitesi, tarih yok).

Burada yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere Eğitim Fakültesi yalnızca öğretmen yetiştirmeye odaklanırken, Güzel Sanatlar Fakültesinin Müzik Bilimleri Bölümü müzik alanında ihtiyaç olabilecek diğer elemanları (müzikolog, araştırmacı, sanatçı, danışman vb.) yetiştirmeye odaklanmaktadır.

Türkiye'de müzik eğitiminin istenilen niteliğe erişmesi için eğitim-öğretim işlerinin organize edilmesinde, programların hazırlanmasında, uygulanmasında ve ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesinde ihtiyaçların doğru belirlenmesinin yanı sıra paydaşların da iyi tanınmasında yarar vardır. Bu bağlamda müzik eğitiminin temel paydaşı olan müzik öğretmenlerinin sahip oldukları niteliksel özelliklerin belirlenmesi müzik eğitiminin ve müzik öğretmeni eğitiminin başarısı açısından önem taşımaktadır. Müzik eğitiminde öğretmenler, belirlenen hedef ve davranışları gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerine kendi öğrenmeleriyle ilgili dönütler yapmalarına fırsat tanımalıdır. Böylece öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili eksikliklerin ya da bireysel ihtiyaçların farkına vararak bilinçli etkinlikler düzenleyebilme imkânı sağlanmış olur (Yokuş & Yokuş, 2010). Bu imkanların sağlanabilmesi için müzik öğretmeninin kendi donanımını ve öğrencilerinin bireysel farklılıklarını iyi bilmesi, öğretmen-öğrenci iletişiminde bu farklılıkları öğrenci lehine kullanabileceği stratejiler geliştirebilmesi ve uygulayabilmesi gerekir. Aynı eğitim programına tabi olsalar dahi her öğretmen ve her öğrenci şüphesiz ki diğerlerinden farklıdır. "Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır" atasözünün de ifade ettiği gibi her öğretmenin ve her öğrencinin kendine ait bir yöntemi, yaklaşımı, stratejisi, stili olması doğaldır. Müzik öğretmenlerinin kendi stilleri hakkında, öğrencilerin stilleri hakkında ve genel olarak stiller konusunda bir farkındalığa sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bu farkındalık sayesinde müzik öğretmeni ders içi etkinliklerde, sınıf yönetimi konusunda ve ihtiyaç duyulan diğer durumlarda kendi stilleri ile öğrencilerin stilleri arasındaki çatışmadan kaynaklanacak olan olası sorunları öngörebilir, çözebilir, sorun olmadığı durumlarda öğrenme-öğretme süreçlerini etkili şekilde yönetebilir.

Türkçedeki sözlük tanımı "üslup, biçem" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016) şeklinde olan stil sözcüğü, yapılan, yazılan, üretilen ya da söylenen herhangi bir şeydeki ayırt ediciliktir. Aynı zamanda stil resim, müzik, mimari ve edebiyatta ya da bir kişinin bir işi yapmadaki kendine özgü karakteri olarak da tanımlanmaktadır (Webster, 1993). Burada bir jimnastikçinin zarafetini, bir futbolcunun oyununu, bir müzisyenin yorumculuğunu betimlemek için kullanılan kişiye özgülük anlamı içeren stil kavramı, psikoloji ve eğitim gibi alanlarda düşünme, öğrenme, öğretme şekillerini betimlemek için kullanılmaktadır (Esmer, 2013). Zhang (2000) stil kavramını insan performansını etkileyen farklılıklar olarak tanımlamaktadır. Stil, yetenek ile kişilik arasında bir bağlantıdır; bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi, bilgi ve becerisini uygularken kullanmayı tercih ettiği yoldur. Başka bir ifadeyle stil, bireylerin bir çalışmayı, projeyi, işi yapmayı düşünürken ya da yaparken kullanmayı tercih ettikleri yoldur (Sternberg, 1988, 1997 ve 2009; Zhang, 2000).

Kişinin bilgiyi işlemede ve verilen görevle ilgilenmede tercih ettiği yol (Zhang & Sternberg, 2005 ve 2006) olarak tanımlanan zihinsel stiller de bireysel farklılıklar içinde yapılandırılmış önemli ve gelişmeye açık bir çalışma alanıdır. Zihinsel stil kavramı düşünme stilleri, öğrenme stilleri, karar verme ve problem çözme stilleri gibi, alan yazında stil sözcüğüyle birlikte kullanılan pek çok kavramı kapsayacak şekilde kullanılmakta ve yetenek ya da benlik olarak değil, bu ikisi arasında yer alan arayüz olarak görülmektedir (Zhang & Sternberg, 2006). Özellikle eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmen adaylarının zihinsel stil tercihlerini bilmeleri ve bu tercihlerini işe uygun olarak kullanabilme becerisini kazanmaları oldukça önemlidir. Esnek olmayan ya da işe göre değişmeyen bir stil tercihinin üretkenliği ve mesleki beceriyi de olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülebilir (Esmer, 2013).

Stiller üzerine yapılan araştırmalar sonucunda, her biri farklı modellere sahip çeşitli stil türleri ya da kuramları ortaya çıkmıştır. Literatürde yaygın olarak kullanılan kapsamlı bir sınıflandırma Sternberg ve Grigorenko (Sternberg, 1997, 2009; Sternberg & Grigorenko 1997) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalarda stiller, biliş odaklı, kişilik odaklı ve etkinlik odaklı olmak üzere üç başlık altında toplanmışlardır. Bu sınıflandırmada biliş odaklı yaklaşım bilişsel stiller, etkinlik odaklı yaklaşım da öğrenme stilleri olarak bilinmektedir (Esmer, 2013).

Biliş odaklı zihinsel stillerden düşünme stilleri Sternberg (1988, 1997, 2009) tarafından geliştirilen "Zihinsel Öz-Yönetim Kuramı"na dayanmaktadır. Kuramın temelini, düşünmeyi organize eden birey zihninin dış dünyaya yansıma biçimi oluşturur. Kurama göre "Düşünme Stili" insanların zihin ve bilgilerini kullanmak için seçtikleri, düşünmeyi tercih ettikleri yol olarak tanımlanmıştır. Zihinsel Öz-Yönetim kuramında zekâ ya da yetenek olmayan düşünme stili, zekanın ya da yeteneğin kullanılma yolu olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda bireyler tek bir stile değil, stillerden oluşan bir profile sahiptir. Bireyler bir işi yaparken ya işi stillerine ya da stillerini işe uyumlu hale getirirler. Bireyler bir işte tercih ettikleri stili başka bir işte tercih etmeyebilirler. Stiller göreve, hedeflere, kaynakların sınırlarına, bireyin yaşına göre değişiklik gösterebilir. Bireyin sahip olduğu düşünme stili bir ölçüde sosyalleşebilir; bir dereceye kadar bireyin yaşadığı çevre ile etkileşime girerek değişebilir. Stiller öğrenilebilir ve geliştirilebilir; okul, ev, iş, sosyal yaşam gibi yaşamın çeşitli alanlarında kullanılabilir (Sternberg, 1988, 1997 ve 2009; Zhang & Sternberg, 2000).

Zihinsel özyönetim kuramı tek değil, beş boyut altında 13 düşünme stilini açıklamaya yönelir; tek bir stil yerine, bireyin stillerinin profili üzerinde durur; stilleri, iyi ya da kötü olarak sınıflamaz, çünkü stil tercihi, bireyin yaptığı iş ile etkileşimini içerir; ikili karşıtlık yerine, süreklilik gösterir (Sternberg, 1988, 1997 ve 2009). Bu araştırmada kullanılan ve Sternberg'in Zihinsel Özyönetim Kuramına dayalı olarak Sternberg ve Wagner (1991) tarafından geliştirilen, 5 temel boyut altında 13 alt ölçeği bulanan düşünme stillerinin (Sternberg, 1988, 1997 ve 2009; Zhang, 2002) ana özellikleri aşağıda sunulmuştur.

I. İşgörüler (Functions)

1. Yasamacı (Legistlative): Yenilikçi, yaratıcı, fikir üreten, işleri kendi bildikleri gibi yapmayı seven, kendi kurallarını kendileri koymaktan hoşlanan bireylerin sahip olduğu stil olarak tanımlanmıştır. Meslek olarak yazar, şair, besteci, ressam, bilim insanı, kâşif, moda tasarımcısı, politika yapıcı, girişimci vb. olmayı tercih ederler.

2. Yürütmeci (Executive): Uyumlu, düzenli, verilen talimatları izleyen kişilerin stili olarak belirtilmiştir. Bu stile sahip kişiler kendilerine hazır ya da planlanmış olarak verilen problemleri çözmeyi severler ve Yasamacı stildeki kişilere sıkıcı gelen bürokratik işlere tahammül edebilirler. Meslek olarak polis memurluğu, öğretmenlik, yöneticilik, tıp doktorluğu vb. seçme eğilimindedirler.

3. Yargılayıcı (Judicial): Yargılayan, değerlendiren, görüş belirten kişilerin stilidir. Bu stile sahip kişiler nesneleri ve görüşleri çözümleyebilecekleri ve değerlendirebilecekleri problemleri tercih ederler. Hem yapıyı hem de içeriği yargılamaktan hoşlanırlar. Dolayısıyla yargılayıcı kişiler yasamacı kişilerin önerilerinin gerçekten uygun olup olmadıklarını değerlendirme işlevini yerine getirirler. Mesleki açıdan eleştiri yazmak, görüş bildirmek, insanları ve programları değerlendirmek, öğrenci kabul görevliliği vb. işleri tercih ederler.

II. Biçimler (Forms)

4. Monarşik (Monarchic): Aynı anda tek amaca ve işe odaklanan monarşik kişiler olayları "uğraştıkları şey" açısından görme eğilimindedirler. Eğer bu stile sahip bir kişi, bir şeyin tercih ettiği konuyla ilgisini görmezse o konudan sıkılabilir. Bu nedenle monarşik kişilerin ilgisini çekmek için teklif edilen şeyin onun odaklandığı konuyla ilişkilendirilmesi yararlı olabilir.

5. Hiyerarşik (Hierarchic): Çok işi, aynı anda, öncelik belirleyerek yapan bu stile sahip kişiler, bazı hedeflerin diğerlerinden daha önemli olduğunu bilir ve hedeflerin önem derecelerine göre sıralanmasıyla motive olurlar. Önceliklerini belirlemeye ve kaynaklarını dikkatli dağıtmaya çalışırlar.

6. Oligarşik (Oligarchic): Çok işi, aynı anda, öncelikleri belirleyemeden yapan oligarşik kişiler genellikle hedeflere eşit derecede önem verirler, kaynakları bölüştürmekte zorlanabilirler, işlerin öncelik sırasını belirleyemedikleri için yönlendirilmeye ihtiyaç duyabilirler.

7. Anarşik (Anarchic): İşlere rastgele yaklaşan, sistemlerden kaçınan anarşik stile sahip kişiler, genellikle yalnız kendileri için değil başkaları için de zor olan çok çeşitli gereksinim ve hedeflerle motive olma eğilimindedirler. Sorunlara karşı gelişigüzel bir yaklaşım benimsemeye meyillidirler. Okul ortamında anarşik stildeki öğrenciler uyum sorunları yaşarlar ve okuldan fiziksel ya da psikolojik olarak kopabilirler. Anarşik stilin özellikleri olumsuz gibi görünse de özellikle sistemi sorgulama özelliği ile bu stil yararlı olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca genelde insanların düşüncelerle eylemler arasına çizdikleri sınırlar anarşik stildeki insanları kısıtlamadığı için çoğu insandan farklı bir yaratıcılığa sahip olabilirler.

III. Düzeyler (Levels)

8. Bütünsel (Global): Soyut düşüncelerle, genel çerçeveyle uğraşan, tek tek ayrıntılarla ilgilenmek yerine resmin bütününe odaklanan bütünsel kişiler, ağaçları değil ormanı görmeyi tercih ederler. Bu nedenle bazen gerekli küçük ayrıntıları gözden kaçırabilirler.

9. Ayrıntısal (Local): Somut düşüncelerle, ayrıntılarla uğraşan, bazen önemsiz ve çoğunlukla da somut konularla ilgili ayrıntılara odaklanan ayrıntısal kişiler, yalnızca ormanı oluşturan ağaçlara tek tek odaklandıkları için ormanın bütününü görmekte zorlanırlar.

IV. Yönelim (Scope)

10. İçsel (Internal): Bağımsız, kendine yeten, iletişimden kaçınan içsel stile sahip kişiler içlerine kapanık, göreve odaklı, bazen mesafeli ve sosyal açıdan diğer insanlardan daha duyarsız olma eğilimindedirler. Geleneksel eğitim sistemi biraz dışsal eğilimleri olan içsel öğrencilere avantaj sağlayıcı niteliktedir.

11. Dışsal (External): Başkalarıyla çalışan, sosyal olan, bağımlı olan dışsal stildeki insanlar dışa dönük, insana odaklı, cana yakın, sosyal açıdan daha duyarlı ve bireyler arası bilince sahip olma eğilimindedirler. Günümüzdeki bazı eğitim yaklaşımları (iş birliğine dayalı öğrenme gibi) dışsal stildeki öğrencilere avantaj sağlayıcı niteliktedir.

V. Eğilimler (Leanings)

12. Liberal (Liberal): Yenilikçi, geleneğe karşı çıkan, hayalci liberal stildeki kişiler mevcut kural ve prosedürlerin ötesine geçerek değişimi en üst düzeye çıkarmaktan hoşlanırlar. Hayatlarında bir miktar yabancı unsur bulunması, belirsizlik durumlarından rahatsız olmazlar. Bununla birlikte yasamacı stilin aksine liberal kişiler için yeni fikirlerin kendilerine ait olması gerekmez.

13. Tutucu (Conservative): Geleneksel, denenmişi tercih eden, gerçekçi olan tutucu stildeki kişiler mevcut kural ve prosedürlere sadık kalmayı tercih ederler. Değişimden ve belirsizliklerden hoşlanmazlar, işlerinde ve yaşamlarında tanıdık unsurları tercih ederler. Yürütmeci stildeki kişilerin aksine tutucu kişiler kendi fikirlerini ortaya koymak isteyebilirler ancak bu fikirler mevcut geleneklere dayalı olurlar (Stenberg 1988, 1997, 2009; Sternberg & Grigorenko, 1997).

Düşünme stillerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen yurt dışında pek çok alanda araştırma yapılmıştır. Ülkemizde de çeşitli alanlardan araştırmacıların yaptığı pek çok düşünme stilleri araştırmaları bulunmaktadır. Yerli ve yabancı literatüre bakıldığında çeşitli branşlarda öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinin ve öğrencilerin düşünme stillerinin yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yeri, akademik başarı, medeni hal, mesleki kıdem, seyahat tecrübesi vb. açısından incelendiği pek çok çalışma bulunmaktadır (Akbulut, 2006; Başol & Türkoğlu, 2009; Buluş, 2006; Cano-García & Hughes, 2000; Sternberg & Grigorenko, 1997; Tüzer, 2016; Zhang, 1999; Zhang, 2000; Zhang & Sternberg, 2000). Türkiye'de mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin dönemlere ve bireysel çalgılarına göre düşünme stillerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmaya göre mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin 1. Tip olarak tanımlanan düşünme stillerini (yasamacı, hiyerarşik ve liberal) yüksek düzeyde kullandıkları, bunun yanı sıra bütünsel ve yürütmeci düşünme stilleri puanlarının da yüksek olduğu belirtilmiştir (Akbulut, 2006).

Türkiye'de bireysel farklılıkların en belirgin olduğu müzik eğitimi alanında, düşünme stilleri üzerine çok az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma müzik öğretmeni adaylarının düşünme stillerinin ve farklı eğitim kurumlarından yetişen müzik öğretmeni adaylarının düşünme stillerinde farklılık olup olmadığının belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Müzik öğretmeni adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi ve bu stillerin çeşitli değişkenlere göre durumunun incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma; Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisans eğitimi almakta olan 93 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubuna ilişkin kişisel bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler.

Değişken	Seçenekler	f	%
Cinsiyet	Kadın	58	62,4
	Erkek	35	37,6
	Toplam	93	100
Fakülte/Bölüm/Program	Eğitim Fakültesi	50	53,8
	Güzel Sanatlar Fak. Müzik Bil. Böl.	43	46,2
	Toplam	93	100
Program Türü	Örgün Öğretim	70	75,3
	İkinci Öğretim	23	24,7
	Toplam	93	100
Mezun Olunan Okul Türü	GSL	44	47,3
	Diğer	46	49,5
	Yanıtsız	3	3,2
	Toplam	93	100
Bireysel Çalgı	Bağlama	15	16,1
	Keman	24	25,8
	Gitar	2	2,2
	Çello	6	6,5
	Piyano	8	8,6
	Flüt	13	14,0
	Ud	2	2,2
	Kanun	4	4,3
	Viyola	6	6,5
	Mey	3	3,2
	Tambur	1	1,1
	Şan	6	6,5
	Trompet	1	1,1
	Kontrbas	1	1,1
	Toplam	92	100

Veri Toplama Aracı ve Yöntemi

Araştırmanın verileri Sternberg ve Wagner (1991) tarafından geliştirilen ve Fer (2005) tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerliği ve güvenirliği yapılmış olan "Düşünme Stilleri Envanteri" ile elde edilmiştir. Bu envanter düşünme stillerini ölçme konusunda genel kabul görmüş ve değişik kültürlerde çeşitli yaş gruplarında yeterince denenmiş olması nedeniyle seçilmiştir.

Düşünme Stilleri Envanteri, 5 temel boyut altında yer alan 13 düşünme stilinden, bireyde baskın olanları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Envanterin tümünden alınan bir puan yoktur. Çünkü bir temel boyut altında yer alan alt ölçeklerle bireyde baskın olan düşünme stili diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçülmektedir. Puanların analizi alt ölçek puanlarının alt ölçekteki madde sayısına bölünmesiyle yapılmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanlar 1 ile 8 arasında değişmekte, elde edilen sürekli puanlar ise kişileri temel boyut altında yer alan düşünme stiline göre gruplandırmak için kullanılmaktadır. Her birey en yüksek puanı aldığı temel düşünme boyutu altındaki alt ölçeğe ait düşünme stiline atanmaktadır. Envanter, tamamı olumlu cümlelerle kurulmuş 104 maddeden oluşmaktadır. Değerlendirme yedili likert tiptedir. Düşünme Stilleri Envanterinin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlılığı incelemek için yapılan Pearson korelasyon katsayıları sonucunda 4. ve 73. dışındaki tüm maddelerde 0.40 ile 0.99 arasında değişen ve 0.01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. Envanterin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi; 5 faktörlü, 13 alt ölçekli, 70 maddeli bir yapı ortaya koymuştur. Envanterin bütününün iç tutarlık güvenirliği 0.89 alpha katsayısıdır. Bulgular, alt ölçek maddelerinin iç tutarlık güvenirliğinin 0.37-0.88 arasında değişen madde-toplam korelasyonu olduğunu göstermiştir. Alt ölçeklerin dış tutarlık güvenirliği için yapılan test-tekrar test tekniği bulguları ise 0.63-0.78 arasında korelasyon değeri almıştır (Fer, 2005).

Araştırma kapsamında düşünme stilleri ile ilişkisi incelenen demografik veriler ise, araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Bu bağlamda ele alınan demografik değişkenler, "Cinsiyet, Fakülte/Bölüm/Program, Program türü, Mezun olunan okul türü, AGNO düzeyi ve Bireysel çalgı" olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Düşünme stilleri envanteri ve kişisel bilgi formu ile elde edilen veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve betimleyici istatistiki teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Varyans analizi, k bağımsız ya da k bağımlı gruptan elde edilen verilerin grup ortalamalarının ya da işlem ortalamalarının farklılığını test etmek için kullanılır. Tek yönlü varyans analizi, normal dağılım gösteren k toplumdan alınan k bağımsız grup nicel verilerin analizinde kullanılır. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre $p<0,05$ ise grup ortalamaları birbirinden önemli düzeyde farklıdır (Özdamar, 2009).

Bulgular

Bu bölümde, düşünme stilleri envanteri ve kişisel bilgi formundan elde edilen verilere ilgili istatistik analizler yapılarak ulaşılan bulgular yer almaktadır. Çalışma grubunun genel düşünme stili profilini belirlemek amacıyla Düşünme Stili Envanteri puan ortalamalarının genel dağılımına betimsel olarak bakılmış ve puan ortalamaları dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çalışma Grubunun Düşünme Stilleri Envanteri Puan Ortalamalarının Genel Dağılımı.

Düşünme Stilleri	N	En Az	En Çok	Ortalama	Std. Sapma
Yasamacı	92	1,71	7,00	5,78	,839
Yürütmeci	93	2,00	7,00	5,42	,955
Yargılayıcı	93	2,00	7,00	5,23	,936
Monarşik	93	2,63	7,00	4,88	1,020
Hiyerarşik	93	1,88	7,00	5,53	1,148
Oligarşik	93	1,63	7,00	4,54	1,104
Anarşik	93	1,75	7,00	4,80	1,097
Bütünsel	93	1,75	7,00	4,78	,977
Ayrıntısal	93	1,63	7,00	4,76	1,098
İçsel	93	1,75	7,00	5,00	1,106
Dışadönük	93	1,63	7,00	4,92	1,178
Liberal	93	1,75	7,00	5,51	1,049
Tutucu	93	1,50	7,00	4,33	1,258

Tablo 3'teki bulgular çalışma grubunun Düşünme Stilleri Envanterinden elde edilen puan ortalamalarının tüm alt boyutlarda 4,30'un üzerinde olduğunu göstermektedir. En yüksek ortalama 5,78 puan ile Yasamacı düşünme stili alt boyutunda görülürken, en düşük ortalama ise 4,33 puanla Tutucu düşünme stili alt boyutunda görülmektedir. Tablo 3'te yer alan bulgular çalışma grubunun tüm düşünme stillerine ortanın üstünde düzeyde sahip olduğunu, bunun yanında genel olarak Yasamacı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Hiyerarşik, İçsel ve Liberal düşünme stillerine daha yüksek düzeyde sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Çalışma grubunun demografik özellikleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi yapılmış, test sonuçları ve yorumları tablolar halinde verilmiştir. ANOVA yapılabilmesi için grupların varyanslarının homojen olması şartı aranır. Homojenlik testi Levene testi ile yapılır (Durmuş, Yurtkoru, ve Çinko, 2016).

Düşünme stillerinin cinsiyete göre homojenlik testine (Levene testi) ilişkin bulgular, düşünme stillerinin cinsiyet gruplarının varyansları arasında anlamlı fark olmadığını (p>0,05), grup varyanslarının homojen olduğunu göstermektedir. Cinsiyet gruplarının ANOVA testi sonuçlarına göre bakıldığında çalışma grubunun genel olarak düşünme stillerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir. Yalnızca Tutucu ($F(1,92)=6,062$; $p< .050$) düşünme stillerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni için betimsel istatistik değerlerine bakıldığında, düşünme stilleri envanterinden elde edilen alt ölçek ortalamalarının, cinsiyete göre bazı farklılıklar göstermekle birlikte genelde orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Kadın grubunda en düşük ortalama 4,09 puanla Tutucu düşünme stili alt boyutunda görülürken erkek grubunda en düşük ortalama 4,64 puanla Oligarşik düşünme stili alt boyutunda görülmektedir. En yüksek ortalama puanları ise kadın (5,82) ve erkek (5,71) gruplarının ikisinde de Yasamacı düşünme stili alt boyutunda görülmüştür. Çalışma grubunun düşünme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren yüksek ortalama bulguları kadınların ve erkeklerin genel olarak Yasamacı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Hiyerarşik ve Liberal düşünme stillerinden oluşan bir profile sahip olduklarını göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşma erkek grubunun Monarşik, İçsel ve Dışsal düşünme stilleri alt boyutlarında görülmüştür.

Düşünme stillerinin Fakülte/Bölüm/Program değişkenine göre grupların homojenlik testi sonuçlarına bakıldığında düşünme stillerinin Fakülte/Bölüm/Program değişkenine göre grupların varyansları arasında anlamlı fark olmadığını (p>0,05), grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Bu değişken için yapılan ANOVA testi sonuçları, çalışma grubunun genel olarak düşünme stillerinde Fakülte/Bölüm/Program değişkenine göre anlamlı farklılıklar olmadığını göstermektedir. Betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında düşünme stilleri envanterinden elde edilen alt ölçek ortalamalarının, Fakülte/Bölüm/Program değişkenine göre bazı farklılıklar göstermekle birlikte genelde orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. En yüksek ortalama puanları hem Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği (5,70) programında okuyan öğrencilerde hem de Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde (5,88) okuyan öğrencilerde Yasamacı düşünme stili alt boyutunda tespit edilmiştir. En düşük ortalama puanları ise hem Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği (4,34) programında okuyan öğrencilerde hem de Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde (4,33) okuyan öğrencilerde Tutucu düşünme stili alt boyutunda görülmüştür. Çalışma grubunun düşünme stilleri ile Fakülte/Bölüm/Program değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren yüksek ortalama bulguları Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin ve Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde okuyan öğrencilerin genel olarak Yasamacı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Hiyerarşik ve Liberal düşünme stiline sahip olduklarını göstermektedir.

Düşünme stillerinin program türüne göre grupların homojenlik testi sonuçları düşünme stillerinin program türü değişkenine göre grupların varyansları arasında anlamlı fark olmadığını (p>0,05), grup varyanslarının homojen olduğunu göstermektedir. Bu değişkenin ANOVA testi sonuçları çalışma grubunun genel olarak düşünme stillerinde program türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiştir. Program türü değişkenine göre betimsel değerlerine bakıldığında düşünme stilleri envanterinden elde edilen alt ölçek ortalamalarının, program türü değişkenine göre bazı farklılıklar göstermekle birlikte genelde orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ortalama puanları hem örgün öğretim (5,77) programında okuyan öğrencilerde hem de ikinci öğretim (5,83) programında okuyan öğrencilerde Yasamacı düşünme stili alt boyutunda görülmüştür. En düşük ortalama puanları ise örgün öğretim (4,12) programında okuyan öğrencilerde Tutucu, ikinci öğretim (4,24) programında okuyan öğrencilerde ise Oligarşik düşünme stili alt boyutlarında görülmüştür.

Düşünme stillerinin mezun olunan okul türü gruplarına göre homojenlik testi sonuçları düşünme stillerinin grup varyanslarının homojen (p>0,05) olduğunu, grupların varyansları arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Düşünme stillerinin mezun olunan okul türü gruplarına göre ANOVA testi sonuçları çalışma

grubunun mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılıklara sahip olmadığını ortaya koymuştur. Mezun olunan okul türü değişkenine göre betimsel değerlere bakıldığında düşünme stilleri envanterinden elde edilen alt ölçek ortalamalarının, mezun olunan okul türü değişkenine göre bazı farklılıklar göstermekle birlikte genelde orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ortalama puanları hem Güzel Sanatlar Liselerinden (5,78) mezun olan öğrencilerde hem de diğer liselerden (5,79) mezun olan öğrencilerde Yasamacı düşünme stili alt boyutunda görülmüştür. En düşük ortalama puanları ise hem Güzel Sanatlar Liselerinden (4,36) mezun olan öğrencilerde hem de diğer liselerden (4,29) mezun olan öğrencilerde Tutucu düşünme stili alt boyutunda görülmüştür.

Düşünme stillerinin AGNO düzeyi gruplarının homojenlik testi sonuçlarına göre düşünme stillerinin AGNO düzeyi grup varyanslarının homojen (p>0,05) olduğu görülmüştür. AGNO düzeyi gruplarına göre ANOVA testi sonuçları çalışma grubunun AGNO düzeyine göre anlamlı farklılıklara sahip olmadığını göstermiştir. Düşünme stillerinin AGNO düzeyi değişkenine göre betimsel değerleri, düşünme stilleri envanterinden elde edilen alt ölçek ortalamalarının, AGNO düzeyi değişkenine göre bazı farklılıklar göstermekle birlikte genelde orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermiştir. En yüksek ortalama puanları 3,51-4,00 AGNO aralığındaki öğrencilerde (6,17) Hiyerarşik düşünme stili alt boyutunda görülmüştür. En düşük ortalama puanları ise yine 3,51-4,00 AGNO aralığındaki öğrencilerde (3,52) Tutucu düşünme stili alt boyutunda görülmüştür.

Düşünme stillerinin bireysel çalgı gruplarına göre homojenlik testi sonuçları Yargılayıcı (p=,043) düşünme stilinde bireysel çalgı grup varyanslarının homojen olmadığını (p<0,05); diğer düşünme stillerinin grup varyanslarının homojen (p>0,05) olduğunu ortaya koymuştur. Düşünme stillerinin bireysel çalgı gruplarına göre ANOVA testi sonuçları çalışma grubunun Yasamacı (F= 3,446, p< .050), Yürütmeci (F=1,981, p< .050), Dışsal (F=2,551, p< .050) ve Liberal (F=2,732, p< ,050) düşünme stillerinde farklılıklara sahip olduğunu göstermiştir. Ancak bireysel çalgı gruplarının sayıları birbirine denk olmadığı için elde edilen bulgular çok anlamlı bulunmamıştır. Bu nedenle çalışma grubundan elde edilen bulgulara bakıldığında düşünme stillerinin bireysel çalgı değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermediği belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Müzik öğretmeni adayı olan lisans öğrencilerinden oluşan çalışma grubunun genel olarak Yasamacı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Hiyerarşik, İçsel ve Liberal düşünme stillerine daha yüksek düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen bulgular ilgili literatürle kısmen tutarlılık göstermektedir. Yapılan önceki çalışmalarda öğretmen adaylarının 1. Tip düşünme stilleri olarak da kavramsallaştırılan Yasamacı, Hiyerarşik, Yargılayıcı, Bütünsel, Dışsal ve Liberal düşünme stillerini sıklıkla tercih ettikleri (Akbulut, 2006; Buluş, 2005 ve Dinçer, 2009), bunun yanı sıra Tutucu, Oligarşik, Ayrıntısal ve Bütünsel düşünme stillerini en az tercih ettikleri saptanmıştır. Buluş'a (2005) göre öğrencilerde var olan bu eğilim, zihinsel öz yönetim gerçekleştirilirken yapılan tercihler açısından olumlu bir durumdur. Mesleki müzik eğitimi açısından bakıldığında bu durum öğrencilerin çalgı çalma, yorumlama, besteleme, eşlik etme, düzenleme yapma, armoni uygulamaları vb. müzik sanatının üretim ve yeniden üretim uygulamalarında 1. Tip düşünme stillerine sahip olmalarından dolayı daha başarılı olabileceklerini gösterebilir. Ya da diğer açıdan bu uygulamalarda yerine getirilmesi gereken görevler ve uyulması gereken kurallar 1. Tip düşünme stillerinin bazı alt boyutlarında (Yürütmeci gibi) bireylerin gelişim göstermelerine sebep olabilir. Zihinsel özyönetim kuramına göre düşünme stilleri zamana ve göreve göre hedeflere, kaynakların sınırlarına, bireyin yaşına göre değişiklik gösterebilir; öğrenilebilir ve geliştirilebilir; okul, ev, iş, sosyal yaşam gibi yaşamın çeşitli alanlarında kullanılabilir (Sternberg, 1988, 1997 ve 2009; Zhang & Sternberg, 2000) olduğundan müzik öğretmeni adayı olan lisans öğrencilerinin düşünme stilleri de aldıkları eğitime ve müzik sanatına özgü uygulamalardan edindikleri deneyimlere bağlı olarak değişebilir. Bu açıdan bakıldığında elde edilen bulgular kuramın genel özellikleriyle tutarlıdır.

Zihinsel Öz Yönetim kuramına göre düşünme stilleri (kültüre göre değişiklikler göstermekle birlikte) cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Her kültürde kadınlar ve erkekler farklı değerlendirileceği için düşünme stilleri de kültürel cinsiyet algısı bağlamında ele alınmalıdır (Sternberg, 2009). İlgili literatüre bakıldığında bazı çalışmalarda kadınlar ile erkeklerin farklı düşünme stillerine sahip oldukları, erkeklerin Yasayapıcı, Oligarşik, Anarşik, Bütünsel, Dışsal ve Tutucu; kadınların ise Yürütmeci, Monarşik ve Hiyerarşik düşünme stillerine sahip oldukları tespit edilmiştir (Dinçer, 2009; Esmer, 2013). Bu çalışmada düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında, düşünme stilleri envanterinden elde edilen alt

ölçek ortalamalarının, cinsiyete göre bazı farklılıklar göstermekle birlikte genelde orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Çalışma grubunun düşünme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren yüksek ortalama bulguları kadınların ve erkeklerin genel olarak Yasamacı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Hiyerarşik ve Liberal düşünme stiline sahip olduklarını göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşma erkek grubunun Monarşik, İçsel ve Dışsal düşünme stilleri alt boyutlarında görülmektedir. Bu durum müziksel bağlamda düşünüldüğünde müzik öğretmeni adaylarının besteleme, yorumlama gibi müziksel yaratıcılığın yoğun olduğu müzik etkinliklerini tercih etme durumlarında cinsiyete göre fark olmadığı; buna karşın erkeklerin kadınlara kıyasla bir işle uğraşırken bir başka işe odaklanamadıkları hem kendi başlarına hem de başka çalışma arkadaşlarıyla (diğer alan ve/veya zümre öğretmenleri vb.) çalışmayı tercih edebildikleri/edebilecekleri şeklinde yorumlanmıştır.

Düşünme stillerinin bu araştırma kapsamında ele alınan diğer değişkenler olan Fakülte/Bölüm/Program, Program türü, mezun olunan okul türü, AGNO düzeyleri ve bireysel çalgı değişkenlerine göre elde edilen bulgularda anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Bu değişkenlerin tamamında çalışma grubunun en yüksek ortalama puanları Yasamacı düşünme stilinde görülürken en düşük ortalama puanları Tutucu düşünme stilinde görülmüştür. Bu durum ilk bakışta yaratıcılık gibi faaliyetlerde Yasamacı stil ile Tutucu düşünme stilinin değil Liberal düşünme stilinin daha yüksek ilişkiye sahip olacağını akla getirebilir. Ancak Sternberg'e (1997 ve 2009) göre düşünme stilleri duruma, göreve, hedefe göre değişeceğinden bir durum için tercih edilen stil profilinde yer alan düşünme stilleri (bazıları veya tamamı) başka bir durum için tercih edilmeyebilir. Bu nedenle, müzik öğretmeni adayı olan lisans öğrencilerinin soruları yanıtlarken soruları müzikle ilgili görev ve durumları düşünerek cevaplamış olabilecekleri göz önüne alınarak bakıldığında, müzik alanına özgü, müziksel yaratıcılığın yoğun olduğu görev ve durumlar için geçerli olabilecek bir düşünme stili profilinin, hayatın diğer alanlarındaki başka görev ve durumlar için geçerli olamayabileceği unutulmamalıdır.

Eğitim fakültelerinin müzik eğitimi bölümü öğrencileri ile diğer mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında pedagojik formasyon alarak müzik öğretmeni olacak olan öğretmen adaylarının düşünme stilleri açısından değerlendirildiği bu çalışmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında müzik öğretmeni adayı olan lisans öğrencilerinden oluşan çalışma grubunun kayıtlı olduğu Fakülte/Bölüm/Programdan, Program türünden, mezun oldukları lise türünden, akademik başarı düzeylerinden ve bireysel çalgılarından bağımsız şekilde Yasamacı, Yürütmeci, Yargılayıcı, Hiyerarşik, İçsel ve Liberal düşünme stillerine sahip oldukları görülmüştür. Müzik öğretmenliğinin mesleki gerekleri açısından değerlendirildiği zaman bu stillerden oluşan stil profile sahip bir müzik öğretmeni ders içi ve ders dışı eğitim-öğretim süreçlerinde yenilikçi (yenilik fikirleri kendilerine ait olmak zorunda değil), yaratıcı, fikir üreten, mesleki prosedürleri yerine getirebilen (günlük, haftalık, yıllık planlar vb.), müziksel ölçme-değerlendirme yapabilen, işleri organize ederken ve yaparken öncelikleri doğru belirleyebilen ve kaynakları etkili kullanabilen, bağımsız, kendine yeten bir öğretmen olarak çalışabilir. Düşünme stilleri konusunda bilinçli bir öğretmen olarak da ders içi ve ders dışı etkinliklerde, sınıf yönetimi konusunda ve ihtiyaç duyulan diğer durumlarda kendi stilleri ile öğrencilerin stilleri arasındaki çatışmadan kaynaklanacak olan olası sorunları öngörebilir ve çözebilir. Bu nedenle müzik öğretmenlerinin düşünme stilleri konusunda farkındalıklarının artırılmasına yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu, ileride yapılacak olan daha fazla sayıda katılımcıyla yürütülen pek çok araştırmanın bu alandaki eksiği kapatacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Akbulut, E. (2006). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin düşünme stil profilleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi* (s. 510-528). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğtitim Fakültesi.

Atatürk Üniversitesi. (tarih yok). *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü Genel Tanıtımı*. 17.10.2017 tarihinde https://atauni.edu.tr/muzik-bilimleri-bolumu adresinden alındı.

Atatürk Üniversitesi. (tarih yok). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Genel Tanıtım*. 17.10.2017 tarihinde https://atauni.edu.tr/kazim-karabekir-egitim-fakultesi adresinden alındı.

Başol, G., & Türkoğlu, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 737-757.

Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 6*(1), 1-24.

Buluş, M. (2006). Assesment of thinking styles ınventory, academic achievement and student teacher's characteristics. *Eğitim ve Bilim, 31*(139), 35-48.

Cano-García, F., & Hughes, E. H. (2000). Learning and Thinking styles: an analysis of their ınterrelationship and ınfluence on academic achievement. *Educational Psychology, 20*(4), 413-430.

Dinçer, B. (2009). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.

Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2016). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (6. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Esmer, E. (2013). *Öğretmen adaylarının zihinsel stil tercihlerinin (düşünme stillerinin) incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı, İstanbul.

Fer, S. (2005). Düşünme stilleri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5*(1), 31-68.

Kavak, Y., Aydın, A., & Akbaba Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi).* Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017, 07, 05). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. *Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları.* Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Bakanlığı.

Özdamar, K. (2009). *Paket Programlar ile istatistiksel veri analizi* (7. Basım). Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A Theory of ıntellectual styles and their development. *Human Development*(31), 197-224.

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles.* New York, USA: Cambrige University Press.

Sternberg, R. J. (2009). *Düşünme stilleri.* (E. Güngör, Çev.) İstanbul: SEV Matbaacılık ve Yayıncılık.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist, 52*(7), 700-712.

Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1991). *MSG Thinking style inventory.* Yayımlanmamış el kitabı.

Tüzer, L. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.

TDK. (2016). *Tük Dil Kurumu*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.582ee9dd5e50b2.60052982 adresinden alındı.

Uçan, A. (2005a). Türkiye'de müzik öğretmenliği eğitimi. *Müzik Eğitimi. Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşomlar ve Türkiye'deki Durum* (3. Basım, s. 175-183) A. Uçan içinde,. Ankara: Evrensel Müzikevi.

Uçan, A. (2005b). Türkiye'de dal öğretmenliği eğitiminde öğretmenlik formasyonu kazandırmada karşılaşılan bazı sorunlar ve çözüm yolları. *Müzik Eğitimi: Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum* (3. Baskı, s. 184-198) A. Uçan içinde. Ankara: Evrensel Müzikevi.

Webster. (1993). *The new Lexicon Webster's encyclopedic dictionary of the English language* . Lexicon.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

Yokuş, H., & Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi I.* Ankara: Pegem Akademi.

Zhang, L. F. (1999). Further cross-cultural validation of the theory of mental self-government. *The Journal of Psychology, 133*(2), 165-181.

Zhang, L. F. (2000). Are thinking styles and personality types related? *Educational Psychology, 20*(3), 271-283.

Zhang, L. F. (2002). Measuring thinking styles in addition to measuring personality traits? *Personality and Individual Differences*(33), 445–458.

Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? a study in two chinese populations. *The Journal of Psychology, 134*(5), 469-489.

Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of ıntellectual styles. *Educational Psychology Review, 17*(1), 1-53.

Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2006). *The nature of ıntellectual styles.* New Jersey, Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Examining Thoughts of 60-72 Months Children About Philosophical Concepts In The Changing And Developing World

Şeyda İnce Sezer, Hacettepe Üniversitesi, seydagul34@gmail.com

Fatma Yücel Dinç, Doku Anaokulu, fatma.yucel.fy@gmail.com

Abstract

According to The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) reports, 21 century skills of children were analysed. Children who have higher order thinking skills will be needed and will build the the basis of the societies in the future was emphasized in this report. In the changing and developing world in which the effects of technology increases day by day. So, children should gain critical, reflective, metacognitive, logical and creative thinking skills as well as self-monitoring, persistence, flexible attitudes and being open-minded by doing philosophy to challenge problems in the future. The aims of this research are seeing whether children have skills doing philosophy or not and what are the background knowledges of children about abstract concepts. This study was done with 32 children in the private preschool. Children are between 60-72 months. The research is qualitative. Researchers used observation, interview and document analysis techniques in this study. Also, teachers and researchers argued philosophical concepts in the classroom. Preschool children can have trouble to explain abstract concept but they can do philosophy.

Key Words: Early childhood education, philosophy, critical thinking, preschoolers.

Today's world purposes to move away children from education system based on rote-learning. For this reason thoughtful and inquirer individuals should be raised. In order to make it real philosophy for children is necessary. Philosophy is a phenomenon which children argue specific philosophic concepts in the guidance of adults. Doing philosophy with children is a method that is combined with individual thinking deeply and thinking together in educational field (Kuindersma, 2013). According to Wittgenstein (1922) philosophy is an activity, not a theory. So children have an opportunity to express their thoughts, feelings and ideas freely without hesitation of making any mistakes thanks to arguments.

The philosophy concept for children was used firstly in the literature in 1953 by Karl Jaspers. This concept is used for four different meanings. First one is philosophy of adults about children. This part makes analysis and evaluations about the children's philosophical skills (Bürününig, 1985). The second one is philosophy which is done for children. In this part adults prepare books, programmes and other tools which provide philosophical methods to children. Third concept stresses on child philosophy. In this part children think themselves. The last one is doing philosophy with children. In this part children have a chance to improve their thoughts (Karakaya, 2005). In this research the last concepts were taken into consideration.

There are educational methods for philosophy in some countries. One of them is Lipmann's method. In the early part of 20th century doing philosophy with children started to be seem thanks to pedagogical reforms. The systematic child philosophy's bases were done in the Columbia University by Matthew Lipmann. When Lippmann was talking to their students he realized that his students do not have enough thinking skills. So, he claims that individuals should have thinking skills in the childhood period. For this reason, firstly whether children can have concept based philosophical thoughts or not was searched (Martens, 1999). Another method is Jackson model. It was used in Hawaii. Jackson asserts that children should start doing philosophy in preschool years and philosophy should have a place in primary school curriculum (Cıldır, 2002). Jackson stresses that who says something either children or adult should be listened without underestimated. Individuals should explain their ideas freely.

According to Daurer (1999) thanks to doing philosophy with children, they can develop some skills like;

- They trust themselves
- They can create their own ideas
- Self-criticism

- They advocate their ideas in front of others and they can say "no" if they need
- Having readiness for argue something
- Having respect and tolerance to others
- Having language and communication skills
- Acceptance of others ideas
- Democratical understanding
- Having different problem solving skills and being open to any suggestions
- Having critical thinking
- Improving evaluation and argumentation skills

When examining the work of children, the structured activities are seen more than unstructured activities. It means children do not find more time for doing philosophy. In the changing and developing world, the importance of philosophy is aimed to be emphasized building societies and raising children who inquire, interpret, explain their feelings, thoughts and themselves deeply; be aware of the needs of themselves, the environment where they live in and the world throughout early childhood years.

Some answers for the questions;

Teacher: Can you give a sample about being tolerant?

Child 1: While we're doing ballet, if a boy hits a girl without noticing, the girl expects a sorry from the boy.

Teacher: What is freedom?

Child 2: it means to walk hand by hand.

Teacher: Where did you hear about that?

Child 3: I've learnt it from a song.

Teacher: What is freedom?

Child 4: It's like that a cat is out of a cage.

Teacher: How do you show your love to someone?

Child 5: By smiling.

Teacher: How should be unity among friends?

Child 6: if we finish a puzzle together, it means the unity amongst friends.

Teacher: What are the children's rights?

Child 7: Adults should not smoke near children. Then it means that they respect children's right.

Teacher: What is justice?

Child 8: When more than a child wants to read the same book, they should raise their fingers and teacher should help us to pick one. So we would be fair to each other.

Teacher: What are the advantages of cooperation?

Child 9: While I'm going to plant a tree, it's better to invite my friends. Because if we're a team and help each other, we can plant lots of trees instead of one.

Method

In this research 16 philosophical concepts which include early childhood basic principles can be asked to children were determined; information, sharing, helping each other, unity, cooperation, respect, tolerance, empathy, self-confidence, love, justice, freedom, children rights, equality, democracy and individual differences. Each concept includes one or two questions which are related to concepts to create an environment where children can argue and share their thoughts freely, exchange their ideas and express their feelings; why do you need information, what kind of things do you want to share with someone, why do you help someone, how should be unity among friends, what are the advantages of cooperation and in which situations do you need

cooperation, how do you understand when someone respects you, can you give a sample about being tolerant, why do you need to show empathy, is self confidence necessary and why, how do you show your love to someone, how do you behave to be fair to you friends, when do you feel free, which rights must children have, what does being equal of people mean and how do you do that, what is your expectation from a democratic school and what kind of features make different you from others.

These concepts and questions were used and asked to thirty two children, who are between 60-72 months, during sixteen weeks. These children were chosen from a private preschool because of its accessibility. In this preschool there are totally 32 children at this age group so all children between 60-72 months were taken for this research. Each week one concept and its questions were asked to children in turn by two researchers, and then all concepts were argued with children together in the classrooms. One brainstorming argumentative question for all children took about two hours. So, totally it took about thirty two hours during four months. In the research children's ideas were recorded by two researchers.

The qualitative research process was used in this study.Researchers can have different observer types. In this study researchers were participant observers. Participant observers either observer to get information for the study or include herself or himself in the activities in group (Gold, 1958).

In this study unstructured observation was used. The observer does not have any standard observational tool (Yıldırım and Şimşek, 2013).

16 concepts and their sub-questions in accordance with answers of each child were analysed one by one. If children could give exact definition for the concept, they get 2 points for each question. When they can not give an exact definition to concepts but they could give an example, they took 1 point for each question. At the same time children get 1 point, too if they can give an example to each sub-question.

Findings

Researchers have found children's personal interests and needs by the help of these philosophical questions;

- Most children express the answers with a sample of their own experiences instead of giving definition,
- Most children said that they don't like to share their favourite toys,
- When researchers looked at the how many children made the right definition of concepts in the private kindergarten they found that;
- Information: 4 Children
- Sharing: 1 Child
- Helping each other: 3 Children
- Unity: 1 Child
- Cooperation: 5 Children
- Respect: 3 Children
- Tolerance: 1 Child
- Empathy: 9 Children
- Self-confidence: 3 Children
- Love: none
- Justice: 4 children
- Freedom: 7 children
- Children rights: 1 child
- Equality: 4 children
- Democracy: none
- Individual Differences: 2 children

When researchers looked at the how many children gave examples to sub-questions they saw these;

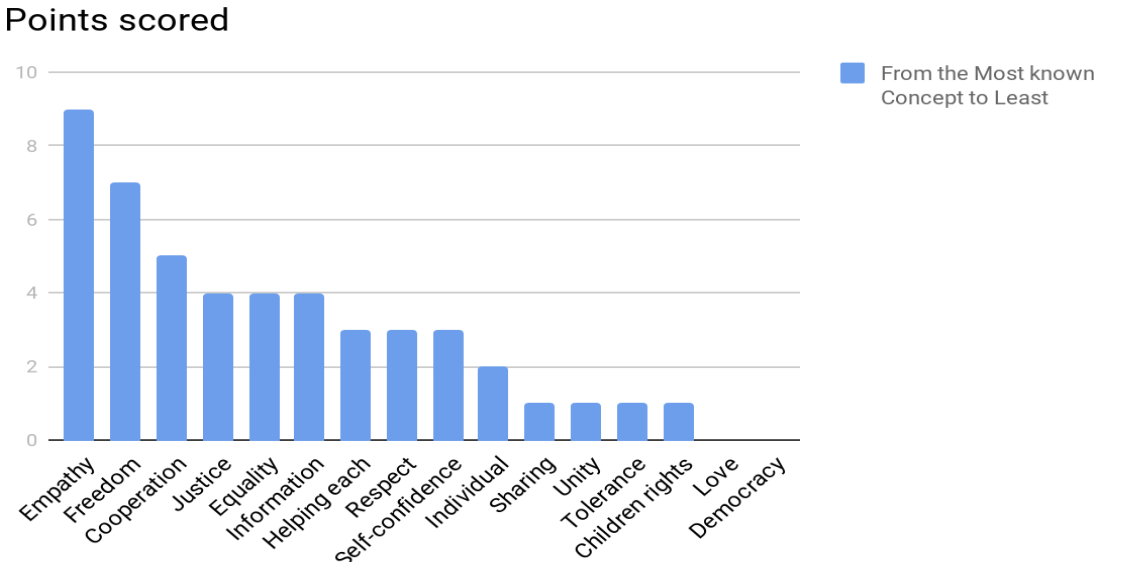
- Why do you need information? 16 children

- What kind of things do you want to share with someone? 23 children
- Why do you help someone? 21 children
- How should be unity among friends? 1 child
- What are the advantages of cooperation and in which 18 children
- situations do you need cooperation?
- How do you understand when someone respects you? 17 children
- Can you give a sample about being tolerant ? 5 children
- Why do you need to show empathy? 14 children
- Is self confidence necessary and why ? 5 children
- How do you show your love to someone? 22 children
- How do you behave to be fair to you friends ? 7 children
- When do you feel free? 21 children
- Which rights must children have? 18 children
- What does being equal among people and how do you do that? 6 children
- What is your expectation from a democratic school? none
- What make you different from others? 15 children

From The Most Known Sub-Questions to Least Questions

What kind of things do you want to share with someone? 23 children

- How do you show your love to someone? 22 children
- Why do you help someone? When do you feel free? 21 children
- What are the advantages of cooperation and in which situations do you need 18 children
- cooperation?
- How do you understand when someone respects you? 17 children
- Why do you need information? 16 children
- What kind of features make different you from others? 15 children
- Why do you need to show empathy? 14 children
- How do you behave to be fair to you friends? 7 children
- What does being equal among people mean and how do you do that? 6 children
- Is self confidence necessary and why? Can you give a sample about being tolerant? 5 children
- How should be unity among friends ? 1 children
- What is your expectation from a democratic school? 0 children



If children could make a definition totally they could take 40 points. The highest point in this research is 24. The least point for this research is 7.

Results, Discussion and Suggestion

Research includes positive and negative results in the light of answers of children. The positive results are;

1. Each child could express their ideas freely without hesitation
2. Each child has information and interpretation ability for some concepts thanks to experiences from their early life
3. Children have enough ideas, thoughts and feelings
4. Children have the ability to exchange the ideas
5. They are always eager to be the first to talk

The negative results are;

1. Lack of exact definition

2. it's sometimes superficial

3. They do not know how to transmit it during an argumentative conservation or they need teacher's guidance

4. When a child tells another child about a concept, s/he could change his or her ideas easily without accepting

5. They are not patient enough to wait for their turn during an argument

At the end of the research, in order to provide children extensive perspective and knowledge, this study showed them a way about how they can use their ideas in an argument, how they can express their feelings, how they can show their viewpoints about concepts and how they can create a platform. This study showed each child has information and interpretation ability for some concepts thanks to experiences from their early life but it is superficial. Also, most of children did not know how they can argue their ideas in the classroom with their friends properly. It showed that they do not know the rules of argument. Some children did not have the syllogise ability.

If teachers afforded children with different methods like stories or visual support such as videos , their grasp over the concepts would have been better.

Also, for the future researches children can explain their ideas about some argumentative sentences like "if you have a chance to be invisible, what kind of things you want to do and why?" or "Is money necessary to be happy, why?".

References

Brüning, B. (1985).Philosophieren mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der ausserschulischen Erziehung. Überlegungen zu einem handlungsorientierten Ansatz unter Berücksichtigung praktischer Erfahrung. Doktora, Hamburg 1985. Çıldır, Kadir: Philosophieren mit Kindern.

Çıldır, K. (2002). Philosophieren mit Kindern. Seminararbeit.

http://www.hausarbeiten.de/faecher/hausarbeit/phz/23404.html

Daurer, D. (1999). *Staunen, Zweifeln und Betroffensein.* Mit Kindern Philosophieren, Weinheim, Basel.

Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observation. Oxford University Press, 36(3), 217-223.

Karakaya, Z. (2005). *Çocuk Felsefesi ve Çocuk Edebiyatı.* 104-105, pp. 338-351. Ankara.

Kuindersma, H. (2013). *Powerful Learning Environments and Theologizing and*

Philosophizing with Children. Kassel University Press, ISBN: 978-3-86219-492-6, 2013, 172. Netherlands. http://www.oecd.org/

Martens, E. (1999). Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart.

Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus logico-philosophicus*. London: Routledge & Kegan Paul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokullarda Öğretim Zamanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Teachers' Views about the Effectiveness of Instructional Time in Public Secondary Schools

Mirgul ENTERİEVA, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Doç. Dr. Ferudun SEZGİN, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokullarda öğretim zamanının etkililiğinin değerlendirilmesidir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni benimsenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu ve sondalarla desteklenmiş 16 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmaya Ankara ortaokullarında görev yapan 15 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak öğretmenlerin *temel derslere ayrılmış öğretim süresini yeterli buldukları görülmektedir. Bununla birlikte,* ikili öğretimde günlük okul süresinin ya da ders sayısının 7 dersten daha az olması gerektiği yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Araştırmada öğretim zamanının daha etkili kullanılmasında öncelikli etkileyici faktörler olarak sırayla öğretmen, öğrenci, veli ve okul müdürü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak öğretmenlerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini zayıf buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretim zamanını olumlu ve olumsuz etkileyen bazı faktörlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada bazı öğretmenlerin zamanın etkili kullanılmasına yönelik öz eleştirilerde bulunduğu da görülmektedir. Araştırma bulgularına dayalı olarak öğrenci, veli ve öğretmenlerde öğretim zamanının etkili kullanımı yönünde bilinçlendirme çalışmalarının yapılması, eğitim sisteminde istikrarın sağlanması vb. önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: öğretim zamanı, akademik başarı, ortaokul

Abstract

The purpose of this study is to assess the effectiveness of instructional time in secondary schools. The qualitative research technique and phenomenological design were used in the study. Data of this research was collected via a semistructured interview form consisting 11 openended questions and probes, which were developed by the researchers. A total 15 teachers who worked in secondary schools in Ankara participated in the research. Depending on the results of the research, the teachers have found sufficient the allocated instructional time for the basic lessons. Nevertheless, it has been reached that the number of courses per day must be less than 7 lessons in dual teaching. It was concluded that teachers, students, parents and school principals were the most important factors in the effective use of instructional time in the research. Depending on the results of the research, it is concluded that teachers find the level of readiness of the students to be weak. However, it has been achieved that there are some factors that affecting instructional time negatively. It is also seen that there are self-criticisms about the effective use of time by some teachers in the research. Based on the research findings, awareness-raising activities for effective use of instructional time in students, parents and teachers, stabilization of education system, etc. recommended.

Keywords: instructional time, academic achievement, secondary school

GİRİŞ

Dünyada ve aynı zamanda Türkiye'de öğretim zamanı kavramı önemli bir konu olarak ele alınmaktadır. Öğretim zamanının, öğrencinin başarısında güçlü bir etkileyici değişken olduğu yönünde çalışmalar bulunmaktadır (Lomax ve Cooley, 1979). Frederick'e (1993) göre, öğretim zamanıyla akademik başarı arasında %88 oranında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Lavy'nin (2015) PISA (Programme for International Student Assessment) başarısını konu alan araştırma sonucuna göre, öğretim zamanı öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Woessmann'ın (2003) TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) uluslararası sınavını temel alarak yaptığı araştırma sonuçlarına göre de, öğretim zamanı öğrencinin performansına olumlu etki göstermektedir.

Öğretim zamanının uzatılmasının öğrencinin başarısını artırabileceği yönünde çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Hincapie, 2016; Rivkin ve Schiman, 2015). PISA'da başarılı ülkelerdeki öğrencilerin, başarılı olmayan ülkelere göre zamanlarının çoğunu okulda veya sınıfta geçirdikleri, çok az zamanı da bireysel ve okul dışı çalışmalara harcadıkları belirlenmiştir (Organizaton of Economic Cooperation and Development) [OECD], 2011). Bununla birlikte, Hincapie (2016) öğretim zamanının uzatılmasının tek faktör olarak yeterli olmadığı, uzatılmış zaman süresince uygulanan niteliksiz bir öğretimin başarıyı olumsuz etkileyebileceğini de belirtmektedir.

OECD (2016) ve Karweit (1985a)'e göre, tipik bir okul gününün yalnızca %38›i öğrenmeyle meşgul olunan zamana ayrılmaktadır. Yapılan araştırmalara göre öğretim zamanının %46,5'i yoklama alma, derse ve etkinliklere geç katılımı dikkatsizlik vb. faktörler nedeniyle kaybedilmektedir (Anderson, 1981; Fredrick vd., 1979). Türkiye'de ilkokul ve ortaokullarda yıllık öğretim süresi içinde zaman kayıplarının miktarı konusunda sistematik bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak genel eğilimler çerçevesinde sadece öğretim yılı başında ve sonundaki en az birer haftalık öğretim süresi kaybı olduğu dikkate alındığında, 180 gün öğretim süresinden en azından 10 gününün kayıp olduğu şeklinde bir değerlendirme yapmak mümkündür. Bununla birlikte, öğrenci devamsızlığından kaynaklanan kayıpların da dikkate alınması gerekmektedir. Türkiye'de öğretim süresinde kayıpların öğrenci başarısı üzerinde etkileri veriye dayalı olarak değerlendirme ihtiyacı araştırmaya açık bir alan olarak görülmektedir (Türk Eğitim Derneği [TED]).

Bazı araştırmalara göre (Aronson, Zimmerman ve Carlos, 1999; Gromada ve Shewbridge, 2016) okulda zamanın etkili kullanımı, sınıf yönetimi ve öğretim niteliğini geliştirmeye bağlıdır. Zamanın etkili kullanımı öncelikle okul yöneticisi ve öğretmenlerin zamanı etkili kullanmalarına bağlıdır (Fisher, 2009; Grissom, Loeb ve Mitani, 2015). Smith'e (2000) göre, başarılı öğretmenler zamanlarının %14'nü öğretim dışı aktivitelere harcarken, diğerleri %30'nu harcamaktadırlar.

Talmage ve Rasher'e (1979) göre, öğrencinin akademik başarısını doğrudan sınıftaki öğretim zamanı etkilemektedir. Öğrencilerin okul dışında öğrenmeye ayırdıkları zaman en az OECD ülkelerinde görülürken, Türkiye'de bu oran %70'tir (OECD, 2012). Türkiye, AB (Avrupa Birliği) ile kıyasla ortaokul düzeyinde toplam öğretim süresine oranla temel derslere ayrılan öğretim süresinin düşük olduğu ülkelerden biri olarak belirtilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; OECD, 2016). OECD (2016) ve TED (2016) raporlarına göre, Türkiye'de öğrenciler zorunlu eğitimin ilk sekiz yılı içinde OECD ülkeleri ve AB ülkelerindeki akranlarından önemli ölçüde daha az süre öğretim görmektedirler. Türkiye'deki matematik, fen bilimleri, yabancı dil, sosyal bilgiler, müzik ve sanat alanlarında öğretime ayrılan süre AB ülkeleri ortalamasının altında kalmaktadır.

AMAÇ

Öğretim zamanına ilişkin daha önce yapılmış araştırmaların öğretim zamanını daha etkili kullanma yollarına gidilebileceğine işaret ettiği belirtilebilir. Bu araştırmanın bulguları ortaokullarda öğretim zamanının etkililiğinin değerlendirilmesi bakımından önemli görülmektedir. Türkiye'de öğrenciler ilkokuldan ortaokula sınav olmadan ya da herhangi bir sınava girmeden gelmektedir. Türkiye'nin PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda tatmin edici sonuçlar veremediğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; MEB, 2016). Bu sınavların daha çok ortaokul düzeyinde edinilen kazanımların değerlendirilmesine yönelik olduğu belirtilebilir. Bu nedenle bu araştırmada resmi ortaokullar örnek alınarak öğretim zamanı etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin öğretim zamanı kavramına ilişkin tanımlama ve kavramsallaştırmaları nasıldır?
- Öğretmenlerin sınıfta öğretim sürecine ve öğrenme etkinliklerine ayrılan zamana ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
- Öğretmenlerin ikili öğretimde günlük okul süresinin ya da ders sürelerinin artırılması ya da azaltılması yönündeki önerileri nelerdir?
- Öğretmenlerin öğretim zamanını etkili yönetme konusunda kendilerine ilişkin olumlu ve olumsuz buldukları hususlar ya da geliştirilmesi gereken özellikleri nelerdir?
- Öğretmenlerin öğretim zamanı ve akademik öğrenme zamanı içinde öğrencilerin tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
- Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel/okul dışı eğitime ve öğrenmeye ayırdıkları zamana ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okuldaki zamanın etkili kullanımının denetimi konusunda öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri nelerdir?
- Öğretmenlerin öğretim zamanının etkili kullanımına ilişkin öneri ve beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmada amaç, belirli bir durumu derinlemesine ve ayrıntılı incelemedir (Boğdan ve Biklen, 1992). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim yaklaşımı ve amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada çalışılan olgu, öğretmenlerin öğretim zamanının etkili kullanımıyla ilgili algı, yaşantı, deneyim ve izlenimleridir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir. Araştırma örneklemini Ankara'da resmi ortaokullarda görev yapan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları betimsel anlatımla sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Öğr. Kodu	Eğitim Düzeyi	Branşı	Kıdemi (yıl)	Okuldaki hizmet Süresi (yıl)	Yaş	Cinsiyet
Ö1	Yük. L.	Matematik	8	5	32	Erkek
Ö2	Lsans	Matematik	6	1	28	Kadın
Ö3	Lisans	Fen Bilimleri	6	2	32	Kadın
Ö4	Lisans	Matematik	2	2	29	Kadın
Ö5	Lisans	Türkçe Öğr.	4	4	25	Kadın
Ö6	Yük. L.	Fen Bilimleri	17	2	41	Kadın
Ö7	Lisans	Türkçe Öğr.	3	5	36	Kadın
Ö8	Lisans	Fen Bilimleri	4	4	33	Kadın
Ö9	Lisans	Fen Bilimleri	22	5	44	Kadın
Ö10	Lisans	Türkçe Öğr.	4	4	26	Kadın
Ö11	Lisans	Türkçe Öğr.	2	3	29	Kadın
Ö12	Lisans	Fen Bilimleri	6	5	28	Kadın
Ö13	Lisans	Matematik	8	2	25	Kadın
Ö14	Lisans	Matematik	3	2	33	Kadın
Ö15	Lisans	Fen Bilimleri	2	4	31	Kadın

Tablo 2. Okulun Genel Özellikleri

Öğrenci Profili	**Görüşler**	**n**	**Katılımcı**
Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi	Orta	4	$Ö_{1,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{10}$
	Düşük	7	$Ö_{2,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{11}$
Anne babanın eğitim düzeyi	Orta	6	$Ö_{1,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{10,}$ $Ö_{12}$
	Düşük	5	$Ö_{2,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7}$
Ailenin sosyo-ekonomik durumu	Orta	6	$Ö_{1,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{10,}$ $Ö_{13}$
	Düşük	5	$Ö_{2,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7}$
Öğretmen Motivasyonu	Yüksek	5	$Ö_{2,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{14}$
	Orta	2	$Ö_{8,}$ $Ö_{10}$
	Düşük	5	$Ö_{1,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{15}$

BULGULAR

Öğretmenlerin Öğretim Zamanı Kavramıyla İlgli Tanımlama ve Kavramsallaştırmalarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim zamanı kavramına ilişkin tanımlama ve kavramsallaştırmalarına ilişkin düşünceleri Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların bir kısmı öğretim zamanını ders süresi (*n = 3*) şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların bir diğer kısmı öğretim zamanını öğretmenin fiili olarak ders işleyebildiği zaman (*n = 2*) şeklinde tanımlamışlardır. Katılımcıların bazıları öğretim zamanını okul içi ve okul dışını kapsayan geniş bir kavram (*n = 2*) şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların bir kısmı, öğrencinin bilgiyi almaya en açık olduğu an veya zaman (*n = 2*), öğrencinin derse odaklandığı zaman (*n = 2*) şeklinde tanımlamışlardır. Bir katılımcı ($Ö_{7}$) ise ailede başlayan kavram olarak ifade etmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretim Zamanı Kavramına İlişkin Tanımlama ve Kavramsallaştırmaları

	Görüşler	**n**	**Katılımcı**
Öğretim zamanının tanımlanması	Ders süresi	3	$Ö_{3,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{10}$
	Öğretmenin fiili olarak ders işleyebildiği zaman	2	$Ö_{1,}$ $Ö_{4}$
	Okul içi ve okul dışını kapsayan geniş kavram	2	$Ö_{2,}$ $Ö_{8}$
	Öğrencinin bilgiyi almaya en açık olduğu an ya da zaman	2	$Ö_{5,}$ $Ö_{6}$
	Öğrencinin derse odaklandığı zaman	2	$Ö_{9}$
	Ailede başlayan kavram	1	$Ö_{7}$
Öğretim zamanı kavramına ilişkin kavramsallaştırma	Eğitim sistemi (bir bütün olarak)	10	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{10,}$ $Ö_{11}$
	Müfredatın yoğunluk derecesi	10	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{12}$
	Öğretmenin zaman yönetimi yeterliği, becerikliği	10	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{13}$
	Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, azmi, motivasyonu, akademik başarısı	10	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{15}$
	Okulun fiziksel yapısı	10	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{10}$

Öğretim zamanının kavramsallaştırılmasıyla ilgili katılımcıların tamamına yakını (*n = 10*) öğretim zamanını bir bütün olarak eğitim sistemi, müfredatın yoğunluk derecesi, öğretmenin zaman yönetimi yeterliği ya da becerikliği, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, azmi, motivasyonu, okulun fiziksel yapısı gibi kavramlarla ilişkili olduğunu, tüm bu kavramların birbirleriyle bağlı olarak, birbirini tamamladığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcıların düşünceleri şu şekildedir:

> "Bence öğretim zamanı öğretmenin fiili olarak ders işleyebildiği zamandır. Yani ders zamanı 40 dakika olsa da bence öğretim zamanı 40 dk değildir. Öğretmen hiçbir zaman dersine vaktinde girmez. Derse girdin çocuklarla selamlaştın 5 dk geçti. Yoklama aldın 5 dk geçti. Şimdi 30 dk kaldı ama asla 30 dk ders işleyemezsin çünkü mutlaka arada çocukların motivasyonu kaybolur. Onların dikkatini toparlamaya çalışırken aşağı yukarı kaldı 20 dk. Öğretim zamanı budur. Yani 20 dk ders işleyebilirsin." (Ö1)

> "Benim bu program dahilinde çocuklara öğretmem gereken bilgileri vermem gereken süre. Bu ders bazına baktığımızda 40 dk'lık süre. Ancak her zaman 40 dk ders işlenmiyor".(Ö4)

> "Öğretim zamanı çok geniş bir kavram. Çocuğun okula geldiği andan itibaren okul dışı etkinlikleri de kapsayan zaman, sadece okul içinde yeterli olan süreç değil. Okulda belki sadece temel basamak yapıyoruz, sadece okulla sınırlandırmanın doğru olduğunu düşünmüyorum".(Ö2)

"İnsan beyninin bilgiyi alabileceği en uygun vakittir bence".(Ö6)

"Çocuğun ilk algı düzeyi başladığı zaman, ailede başlar" .(Ö7)

"Yani bu ders süresinden biraz bahsediliyor galiba".(Ö3)

Öğretmenlerin Sınıfta Öğretim Sürecine ve Öğrenme Etkinliklerine Ayrılan Zamana Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıfta Öğretim Sürecine ve Öğrenme Etkinliklerine Ayrılan Zamana İlişkin Değerlendirmeleri

	Görüşler	**n**	**Katılımcı**
Temel derslere ayrılmış öğretim süresinin yeterliği	Müfredat yetişiyor	9	$Ö_1, Ö_3, Ö_4, Ö_5, Ö_6, Ö_7, Ö_8, Ö_9, Ö_{11}$
	Daha fazla süre tanınmalı	1	$Ö_2$
Öğretim zamanının etkili kullanımı	Temel bilgileri vermede yeterli	5	$Ö_5, Ö_6, Ö_7, Ö_9, Ö_{10}$
	Müfredat yetiştirme kaygısından dersler anlatma düzeyinde kalıyor	2	$Ö_2, Ö_8$
	Çocuktan ne beklediğine bağlı değişir	1	$Ö_9$
	Öğretmenin ya da sınıfın özelliğine bağlı değişir	1	$Ö_1$
Öğrencinin akademik başarısının artırılması ya da etkilemesi	Yeterli	5	$Ö_5, Ö_6, Ö_7, Ö_9, Ö_{12}$
	Gereken eğitim yöntemleri tam anlamıyla kullanılamıyor	1	$Ö_2$
Öğretmene daha çok öğretim zamanı tanınması	Yeterli	5	$Ö_5, Ö_6, Ö_7, Ö_9, Ö_{10}$
	Nitelikli eğitim için daha fazla zaman tanınmalı	1	$Ö_2$

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların tamamına yakını (*n = 9*) temel derslere ayrılmış öğretim süresinin müfredatı yetiştirme bakımından ya da bazı katılımcıların belirttiği şekilde temel bilgileri vermede yeterli (*n = 5*) olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte, katılımcılardan biri ($Ö_2$) bu sürenin daha fazla olması gerektiği yönündeki düşüncesini "*Ayrılmış ders saatlerinin daha fazla olmasını isterdim. Çünkü müfredatı yetiştirme kaygısı ister istemez her öğretmenin yaşadığı sıkıntı. Daha geniş daha detaylı bilgilendirme, daha keyifli, öğrencinin daha aktif olduğu bir sürecin içinde olmasını isterdim. Ama müfredat kaygısından dolayı zaman zaman bizim öne çıktığımız, derslerin sadece anlatma düzeyinde kaldığı, o eğitim yöntemlerini tam anlamıyla kullanamadığımız*

zamanlar oluyor. Nitelikli eğitim için daha fazla zaman tanınmalı." şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Bunun yanında araştırma kapsamındaki katılımcıların tamamına yakını (*n = 9*) 40 dakikalık temel derslere ayrılmış öğretim süresinin ortalama 20 dakikasını öğretime ayırdıkları, geri kalan zamanın rutin işlere harcandığını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcıların düşünceleri şu şekildedir:

> "Bana göre yeterli. Zaten daha fazlası öğrenciyi sıkacak, zorluk çıkar. Daha azı da olmaz.
>
> Müfredat olarak yeterli. Ders süresi olarak 40 dakika normal".(Ö5)
>
> "Ben çocukları sıkmamak adına 20-25 dk etkin ders yapabiliyorum. Öğretmene ya da öğrenciye bağlı. Mesela bir sınıfta etkin kullanan zamanı öbür sınıfta da kullanamıyorum. Mesela bir haylaz sınıfa girerken zamanı etkin kullanıyım diye girmiyor. Sınıfta disiplin sorunu yaşanmasın diye giriyor".(Ö1)
>
> "Çocuktan ne beklediğinize bağlı. Temel bilgileri vermede yeterli. Program, müfredat dışına çıkarsak o zaman daha fazla zaman gerekli".(Ö9)

Öğretmenlerin ortaokullarda ikili öğretimde günlük okul süresinin ya da ders sürelerinin artırılması ya da azaltılması yönündeki önerilerine ilişkin bulgular

Tablo 5. Öğretmenlerin İkili Öğretimde Günlük Okul Süresinin veya Ders Sürelerinin Artırılması ya da Azaltılması Yönündeki Önerileri

Günlük Okul Süresi	Görüşler	n	Katılımcı
7 ders	Azaltılmalı	8	$Ö_1, Ö_3, Ö_4, Ö_6, Ö_7, Ö_8, Ö_9, Ö_{10}$
	Artırılmalı	1	$Ö_2$
40 dakikalık ders süresi	Yeterli	6	$Ö_1, Ö_3, Ö_4, Ö_6, Ö_7, Ö_9$
	Artırılmalı	1	$Ö_2$
	Etkili bir şekilde işlenmesi için yetersiz	1	$Ö_8$

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların tamamına yakını (*n = 8*) günlük 7 saatlik ders süresinin azaltılmasını önermişlerdir. Bunun yanında katılımcıların yarsından fazlası (*n = 6*) günlük 40 dakikalık ders süresinin yeterli olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcılardan arasında ($Ö_2$) bu sürenin artırılması gerektiğini belirtenler olmuştur. Bir diğer katılımcı ($Ö_8$) 40 dakikalık ders süresinin etkili bir şekilde dersin işlenmesi bakımından mola şeklinde bölünerek işlenmesinin daha verimli olacağı yönündeki düşüncesini "Sistemin bu halinde bu süre ders anlatıp çıkmak için yeterli oluyor. Süre yeterli ama eğitim niteliği düşük. Yani mesela 20 dakika ders 10 dakika mola tekrar 20 dakikalık ders olarak devam edilebilir." şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Bu konudaki bazı katılımcıların düşünceleri şu şekildedir:

> "Günlük 7 ders süresi çok fazla, çocuklar sıkılır. 6 dersin ideal olduğunu düşünüyorum. 6 ders olursa ikili öğretimde hem öğlenciler daha erken çıkar, hem çocuklar sıkılmaz, hem biz rahat şekilde teneffüs sürelerini uzatabiliriz. Ya da 7 ders olacaksa okul günü tam olmalı, ikili öğretim olmamalı". ($Ö_1$)
>
> "Bence 7 saat çok fazla. Öğleden sonra çocuklar adapte olamıyorlar. Bence yaz tatilinin bu kadar uzun olmasının yerine keşke ders saatleri 4 ders olsa yaz tatilleri daha kısa olsa. Yani ders saatleri kısa olup, gün olarak artırılabilir, yani 1 ay daha fazla gelebilirler ama verimli olur".($Ö_3$)
>
> "7 ders saati kesinlikle azaltılmalı, ortaokul için uzun bir süre. Eski sistemdeki gibi 6 ders ya da 5 ders olabilir. Yaz tatil süresi 3 aylık süresi çok uzun. Çocuk herşeyi unutarak geliyor. Mesela 180 iş günü 190 iş günü yapılabilir. Yani yaz tatili kısaltılarak yerine dersler sıkıştırılabilir. Tabi biraz uygulamalı ders olursa sıkıcı da olmaz".($Ö_4$)

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkileyen faktörlere ilişkin bulgular

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların tamamına yakını (*n* = 9) öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkileyen faktör olarak öğretmeni belirtmişlerdir. Bunun yanında yüklü eğitim programı, program içeriği, güncel olmayan bilgiler (*n* = 8), öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ya da motivasyonu (*n* = 8) ve velinin eğitim düzeyi,

çocuğun eğitimine verdiği önem (*n = 8*) olarak belirtmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların bir kısmı öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkileyen faktör olarak eğitim sistemi (*n = 5*), okul müdürü (*n = 4*) ve okulun fiziksel yapısını (*n = 4*) işaret etmişlerdir.

Tablo 6. Öğretim Zamanının Etkili Kullanılmasını Etkileyen Faktörler

Görüşler	**n**	**Katılımcı**
Öğretmen	9	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{15}$
Eğitim programı ya da müfredat (yüklü program, program içeriği, güncel olmayan bilgiler vb.)	8	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{11}$
Öğrenci (öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ya da motivasyonu)	8	$Ö_{2,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{14}$
Veli (velinin eğitim düzeyi, çocuğun eğitimine verdiği önem)	8	$Ö_{2,}$ $Ö_{3,}$$Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$$Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{9}$
Eğitim sistemi (öğretim gün sayısı, sınavlar vb.)	5	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6}$
Okul müdürü (okulda bulunması ve denetimi)	4	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{9}$
Okulun fiziksel yapısı (laboratuvar, kantin)	4	$Ö_{1,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{8}$

Bu konudaki bazı katılımcıların düşünceleri şu şekildedir:

"Örneğin öğretmende bir motivasyonsuzluk varsa, öğretmenler zil çalsa bile çayını içmeye devam eder. Öğretmenin motivasyonu ve eğitim düzeyine bağlıdır. Öğretmenin eğitim düzeyi yüksekse motive etme ve motive olmada daha etkili olur". ($Ö_1$)

"Öğretmen konusunda yetersizse, mesleğini sevmiyorsa, öğrenciyi, sınıfı, okulunu benimsemiyorsa o öğretmenden fayda sağlayamayız. Öğrencinin azmi, isteği de önemli ama bunu sağlayacak olan da öğretmen".($Ö_9$)

"Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi çok önemli. Mesela çarpım tablosunu bilmeyen öğrenciyle ortaokulda karşılaşabiliyoruz, bu şekilde öğrenciye bilgi vermek zor oluyor. İlkokul önemli burada, ilkokulda temel çalışma prensiplerini kazanamayan öğrenci için sonradan kazanması çok zor oluyor".($Ö_2$)

"Eğitim programı güncelleştirildi diyorlar ama çok sığ kalıyor. Yani sadece adı güncellenmiş oldu. Bence bu konuda ciddi düzeltici çalışmalar yapılması gerekiyor. Matematik eskiden içerik olarak ağırdı. Ama şimdi çok hafif. Ancak şu da var çocukların bilgi düzeyi giderek düştüğü için ne kadar hafifletilirse de onlara yine ağır geliyor".($Ö_4$)

"Anne babanın eğitime verdiği önem, çocuktan beklentisi, ekonomik durumu neyse çocuk da onu yansıtıyor".($Ö_3$)

Öğretmenlerin öğretim zamanını etkili yönetmeyle ilgili kendilerine ilişkin olumlu ve olumsuz hususları veya geliştirilmesi gereken özelliklerine ilişkin bulgular

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretim Zamanını Etkili Yönetmeyle İlgili Olumlu ve Olumsuz Hususları veya Geliştirilmesi Gereken Özellikleri

	Görüşler	n	Katılımcı
Olumlu	Derse erken girme	5	$Ö_{2,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{8}$
	Ders içeriğini amaca ve zamana yönelik düzenleme	5	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{11}$
	Dersi başarılı planlama	4	$Ö_{2,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{8}$
	Öğrencilerle kişisel ilgilenme, motive etme, yüksek performans bekleme	2	$Ö_{2,}$ $Ö_{9}$
Olumsuz	Derse geç girme	3	$Ö_{1,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{10}$
	Ödeve fazla zaman harcama	1	$Ö_{1}$
	Kendi kişisel sorunlarını anlatma, ders içeriğinden uzaklaşma	1	$Ö_{8}$

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların yarısı (n = 5) öğretim zamanını etkili yönetmeye bağlı olarak derse erken girmeyi ve ders içeriğini amaca ve zamana yönelik düzenlemeyi kendilerine ilişkin olumlu özellik olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısına yakını (n = 4) dersi başarılı planlamayı olumlu bir özellik olarak belirtirken, katılımcıların bir kısmı (n = 2) öğrencilerden yüksek performans beklemeyi, öğrencilerle kişisel ilgilenme, motive etme davranışlarını kendilerine ilişkin olumlu buldukları bir özellik olarak belirtmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların bir kısmı (n = 3) derse geç girmeyi kendilerine ilişkin olumsuz bir özellik olarak işaret etmişlerdir. Katılımcıların bazıları ise ödeve fazla zaman harcama ($Ö_{1}$) ve kendi kişisel sorunlarını anlatma, ders içeriğinden uzaklaşmayı ($Ö_{8}$) kendilerine ilişkin olumsuz bir özellik olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcıların düşünceleri şu şekildedir:

> "Yoklama gibi rutin işleri çocukların vakti kaybolmasın diye teneffüslere bırakıyorum".($Ö_{6}$)
>
> "Öğretim zamanı diliminin öğrenciye ait olduğunu düşünüyorum. Öğretim zamanından maksimum düzeyde faydalanmaya çalışıyorum." ($Ö_{2}$)
>
> "Derse geç girdiğim oluyor".($Ö_{3}$)
>
> "Okulda düzenlenen bir seminerde öğrencileri motive etmek için övmenin önemli olduğunu anlamıştım. Bu yüzden her derste öğrencileri gerekli yerlerde överim".($Ö_{9}$)

Öğretmenlerin öğretim zamanı ve akademik öğrenme zamanı içinde öğrencilerin tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğretim Zamanı ve Akademik Öğrenme Zamanı İçinde Öğrencilerin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Günlük Okul Süresi	Görüşler	n	Katılımcı
Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri	Yetersiz	7	$Ö_{2,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{10}$
	Orta	3	$Ö_{1,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{8,}$
Derse ilgi ve isteklilik, öğrenme azmi	Eksik	3	$Ö_{4,}$ $Ö_{6}$ $Ö_{7}$
	İstekli	2	$Ö_{3,}$ $Ö_{9,}$
	Orta	2	$Ö_{1,}Ö_{8}$
Disiplin	Orta	3	$Ö_{1,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{11}$
	Disiplinli	2	$Ö_{6,}$ $Ö_{9}$
	Disiplinsiz	2	$Ö_{3,}$ $Ö_{7}$
Ev ödevlerinin düzenli yapılması	Düzenli	5	$Ö_{1,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{14}$
	Düzensiz	2	$Ö_{6,}$ $Ö_{7}$
	Ödev çok vermem	1	$Ö_{8}$

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların yarısından fazlası (*n* = 7) öğretim zamanı ve akademik öğrenme zamanı içinde öğrencilerin tutum ve davranışlarına ilişkin olarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük ya da yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında katılımcılardan bir kısmı (*n* = 3) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin orta seviyede olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların bir kısmı (*n = 3*) öğrencilerin derse ilgi ve isteklilik, öğrenme azimlerinin yetersiz olduğunu belirtirken, katılımcıların kısmı (*n = 2*) istekli olduklarını, katılımcıların bir diğer kısmı (*n = 2*) ise orta derecede ilgi ve istek gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcıların düşünceleri şu şekildedir:

"Disiplin bakımından büyük problemler var. Biz öğrencilere ceza veremedikçe öğrencilerin disiplin problemleri arttı".($Ö_3$)

"Hazır bulunuşluk düzeyleri çok düşük çocukların, azim ve isteklilikleri eksik. Devamsızlık var, çocuk istemiyor derse gelmeyi, bu biraz daha aileye bağlı".($Ö_4$)

"Bizim öğrenciler akademik başarı olarak düşük öğrenciler. Zaten akademik başarı düşük olduğu için zaten hazır bulunuşluk düzeyi de düşük. Bunlar çalışmadan ev ödevlerini yapmadan gelen öğrenciler".($Ö_6$)

"Çocukların bu eğitimi tam olarak almadığını düşünüyorum".($Ö_7$)

"Kimi öğrencinin başarı ve disiplini iyi, kimisi yetersiz, yani sınıfa göre değişiyor".($Ö_8$)

Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel/okul dışı eğitime ve öğrenmeye ayırdıkları zamana yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 9. Öğretmenlerin Öğrencilerin Bireysel/Okul Dışı Eğitime ve Öğrenmeye Ayırdıkları Zamana İlişkin Görüşleri

	Görüşler	**n**	**Katılımcı**
Okul başarısı ve genel akademik performansı, sınav başarısı	Olumlu	8	$Ö_1, Ö_3, Ö_4, Ö_5, Ö_6, Ö_7, Ö_8, Ö_{12}$
	Olumsuz	2	$Ö_8, Ö_9$
Öğrenme motivasyonu	Olumlu	4	$Ö_1, Ö_4, Ö_6, Ö_7$
	Olumsuz	3	$Ö_1, Ö_5, Ö_8$
Okula karşı tutumu, devam etme isteği	Değişmiyor	11	$Ö_1, Ö_2, Ö_3, Ö_4, Ö_5, Ö_6, Ö_7, Ö_8, Ö_9, Ö_{10}, Ö_{11}$

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların tamamına yakını (*n* = 8) öğrencilerin bireysel ya da okul dışı eğitime ve öğrenmeye ayırdıkları zamanın öğrencinin okul başarısı ve genel akademik performansını ve sınav başarısını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların bir kısmı (*n = 4*) öğrencilerin bireysel ya da okul dışı eğitime ve öğrenmeye ayırdıkları zamanın öğrencinin öğrenme motivasyonunu olumlu etkilediğini belirtirken, katılımcıların bir diğer kısmı (*n = 3*) olumsuz etkilediğini işaret etmişlerdir. Katılımcıların tamamına yakını (*n = 11*) öğrencilerin bireysel ya da okul dışı eğitime ve öğrenmeye ayırdıkları zamanın öğrencinin okula karşı tutumu, devam etme isteği üzerinde bir etki yaratmadığını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcıların düşünceleri şu şekildedir:

"Özel ders alan veya dershaneye giden öğrencinin zaten hazır bulunuşluğu iyiyse bu ona daha iyi etki ediyor, motivasyonunu yükseltiyor. Ama hazırbulunuşluk düzeyi düşük ise bir olumlu etkisi olmuyor. Özel ders alırsa olumlu katkısı olabilir".($Ö_1$)

"Öğrencilerin çok motive oldukları düşünmüyorum. Okul dışı eğitim bence zaman kaybı. Dışarıdan destek almaya gerek yok bence. Öğrenmeleri açısından gerekmiyor ama test çözmeleri ya da sınavlar için gerekiyor".($Ö_8$)

"Veliler mesela TEOG gibi sınavlardan korkarak çocukları dershaneye gönderiyor. Bence çocuğun o dershanelerde aldığının kesinlikle bilgi olduğunu düşünmüyorum. Bence orda aldıkları test tekniği ve benzeri şeylerdir. Bence okulda verilen bilgi yeterli".($Ö_9$)

Öğretmenlerin öğretim zamanını etkin yönetme konusunda okul yöneticisine yönelik değerlendirme ve görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 10. Öğretmenlerin Öğretim Zamanını Etkin Yönetme Konusunda Okul Yöneticisine Yönelik Değerlendirme ve Görüşleri

Görüşler	n	Katılımcı
Öğretim zamanını etkin yönetmeye yönelik davranışlarda bulunma	4	$Ö_2, Ö_4, Ö_5, Ö_7$
Okulun fiziksel yapısı, öğrencilerin disiplin sorunları, öğretmenlerle ilgili resmi prosedürlerle meşgul olma	6	$Ö_1, Ö_3, Ö_6, Ö_8, Ö_9, Ö_{10}$

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların yarısından fazlası (n = 6) okul yöneticisinin okulun fiziksel yapısı, öğrencilerin disiplin sorunları, öğretmenlerle ilgili resmi prosedürlerle meşgul olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı (n = 4) okul yöneticisinin öğretim zamanını etkin yönetmeye yönelik davranışlarla ilgili olarak derse giriş saatlerini kontrol ettiğini belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcıların düşünceleri şu şekildedir:

> "Derslere vaktinde girilsin, çıkılsın diye uyarıyor. Ders kontrollerini belli dönemlerde yapıyor. Ama uyarı dışına çıkmıyor. Zil çalınca öğretmen odasına gelip zil çaldı diyor. Ama öğretmenler arasında oturmaya devam edenler oluyor. Ama öğretmenin böyle bir uyarıya kalmaması gerekiyor. Dediğiniz gibi öğretmenin öz denetimi olması gerekiyor".($Ö_4$)

> "Yönetici aşırı sıkı davranıyor. Bu öğretmenlerde stres yaratıyor. Daha zil çalmadan ayaklanıp gittiğimiz oluyor. Bu da öğretmenleri geriyor. Öğretmende isteksizlik uyandırıyor. Sıkı davranıyor ama okulda bir hareketlilik de olmadı. Bir zorunluluk yaratıyor, bu şekilde güdüleme olmaz. Öğrencilere karşı uyguladığı projeler de havada kalıyor, çünkü öğrenci seviyesini aşıyor".($Ö_7$)

Öğretmenlerin öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların tamamına yakını (n = 7) öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi faktör olarak öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olmasını ilk etkileyici faktör olarak göstermişlerdir. Bunun yanında katılımcıların yarısından fazlası (n = 6) eğitim programı içeriğinin karmaşıklığı, yüklü program, güncel olmayan eksik eğitim programının öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi faktörler olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı (n = 5) öğretmenin derse geç girmesi, kendini yetersiz görmesinin olumsuz etkileyen faktör olarak ifade etmişlerdir. Bunun yanında katılımcılardan bazıları (n = 2) okul müdürü, öğrencilerin dersi, öğretmeni bekleme zamanı ($Ö_1$) ve sınıf temizliğinin ($Ö_7$) öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi faktörler olarak belirtmişlerdir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Öğretim Zamanını Olumsuz Etkileyen Okul İçi ve Okul Dışı Faktörlere Yönelik Görüşleri

	Görüşler	n	Katılımcı
Okul içi	Öğrenci (derse geç kalma, disiplin sorunları, hazır bulunuşluk düzeyi vb.)	7	$Ö_2, Ö_3, Ö_4, Ö_5, Ö_6, Ö_8, Ö_9$
	Eğitim programı (program içeriği, yüklü program, güncel olmayan, eksik bilgiler)	6	$Ö_3, Ö_4, Ö_5, Ö_6, Ö_7, Ö_8$
	Öğretmen (rutin işler, derse geç gelme, kendini yetersiz görme)	5	$Ö_2, Ö_3, Ö_4, Ö_8, Ö_9$
	Okul müdürü	2	$Ö_7, Ö_8$
	Öğrencilerin dersi, öğretmeni bekleme zamanı	1	$Ö_1$
	Sınıf temizliği	1	$Ö_7$
Okul dışı	Aile	5	$Ö_1, Ö_4, Ö_6, Ö_7, Ö_8$
	Yaz tatili	5	$Ö_2, Ö_3, Ö_4, Ö_5, Ö_6$
	Kantin sırası	5	$Ö_1, Ö_2, Ö_3, Ö_7, Ö_8$
	Resmi tatiller (törenler)	3	$Ö_2, Ö_3, Ö_6$
	Eğitim sistemi	2	$Ö_7, Ö_9$
	Ülkenin kültürel özellikleri	2	$Ö_1, Ö_3$
	Ders kitaplarının yetersizliği	2	$Ö_1, Ö_4,$
	Disiplin yönetmeliğinin yetersizliği	1	$Ö_1$
	Okulun fiziksel yapısı	1	$Ö_1$
	WC sırası	1	$Ö_3$

Katılımcıların yarısı (n = 5) öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul dışı faktörler olarak ailenin eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durumu, yaz tatilinin uzunluğu (n = 5) ve uzun kantin sırasını (n = 5) işaret etmişlerdir. Bunun yanında, resmi törenler (n = 3), eğitim sistemi (n = 2), ülkenin kültürel özellikleri (n = 2) ve ders kitaplarının yetersizliği (n = 2) öğretim zamanını olumsuz etkileyen dış faktörler olarak gösterilmiştir. Bununla birlikte disiplin yönetmeliğinin yetersizliği ve okulun fiziksel yapısı ($Ö_1$) ile WC sırasını ($Ö_3$) olumsuz dış faktörler olarak belirtenler de olmuştur. Bu konudaki bazı katılımcıların düşünceleri şu şekildedir:

> "Yaz tatili çok uzun süre, üç ay boyunca kitap açan öğrenci çok az oluyor ve herşeyi unutmuş halinde geliyorlar". ($Ö_4$)
>
> "Yaz tatilleri uzun, bölünürse daha iyi olur".($Ö_6$)
>
> "Derse geç gelmeyi alışkanlık haline getiren öğrenciler var".($Ö_4$)
>
> "Bizim okul çok katlı kantin en aşağı katta. Kantinde her zaman sıra oluşur. Hizmet personeli yetersiz kalıyor". ($Ö_7$)
>
> "Programın güncel olduğunu düşünmüyorum. Birçok konunun yanlış öğretildiğini düşünüyorum".($Ö_8$)

Okuldaki zamanın etkili kullanımının denetimi konusunda öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerine ilişkin bulgular

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların bir kısmı (n = 3) okuldaki zamanın etkili kullanımının denetiminin zor olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında katılımcıların bir kısmı (n = 4) denetimin zor olacağını belirterek, denetimin ya da disiplinin herkesin vicdanına bağlı olarak geliştiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan bazıları ($Ö_8$) denetimin eğitimle bilinçlendirerek sağlanabileceği, öğretmenlerin öz denetime sahip olmaları ($Ö_9$) ve müdürün denetimden çok öğretmenlerle sosyal ve akademik işbrliği ($Ö_1$) yaparak ortaklaşa bir disiplin kurulabileceği yönündeki düşüncelerini belirtmişlerdir.

Tablo 12. Okuldaki Zamanın Etkili Kullanımının Denetimi Konusunda Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri

Görüşler	n	Katılımcı
Vicdana bağlı	4	$Ö_{3,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7}$
Denetlenmesi zor	3	$Ö_{2,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{10}$
Eğitimle bilinçlendirme	1	$Ö_{8}$
Öğretmenlerin öz denetimi	1	$Ö_{9}$
Denetim değil, müdürün öğretmenlerle sosyal ve akademik işbrliği	1	$Ö_{1}$

Bu konudaki bazı katılımcıların düşünceleri şu şekildedir:

"Öğretmenlik mesleği vicdan işi olduğu için öğretim zamanında denetim olamaz. Yani bu öğretmende bitiyor. Öğretmen kendisini denetlemeli. Vicdanı rahat edecekse boş geçirebilir. Ama vicdanı rahat etmiyorsa zamanı verimli şekilde geçirir".($Ö_{6}$)

Öğretmenlerin öğretim zamanının etkili kullanımına ilişkin öneri ve beklentilerine ilişkin bulgular

Tablo 13. Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkili Kullanımına İlişkin Öneri ve Beklentileri

	Görüşler	**n**	**Katılımcı**
Eğitim politikası	İstikrarı sağlama	2	$Ö_{1,}$ $Ö_{4}$
	Etkili zaman yönetme kitapları	1	$Ö_{9}$
Eğitim sistemi	Tepeden inme olmaması	1	$Ö_{1}$
	Zorunlu eğitimin 12 seneden az olması, mesleki teknik liseler	1	$Ö_{3}$
Eğitim programı	Ders saatlerinin azaltılması	10	$Ö_{1,}$ $Ö_{2,}$ $Ö_{3,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{5,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7,}$ $Ö_{8,}$ $Ö_{9,}$ $Ö_{13}$
	Program yoğunluğunda denge sağlama	2	$Ö_{5,}$ $Ö_{7}$
	Daha sağlam, anlaşılır program, uygulamalı eğitim	2	$Ö_{4,}$ $Ö_{6}$
	Uzmanlar tarafından hazırlanma	1	$Ö_{4,}$ $Ö_{8}$
Okul müdürü	Öğretmen kökenli, yüksek lisans, liyakat, cazip statü	1	$Ö_{1}$
Öğretmen	Motivasyon sağlama, kariyer basamaklı, maddi doyurucu meslek, iyi oluşu sağlama, performansı artırma	2	$Ö_{1,}$ $Ö_{8}$
	Öğretmenleri sınıflandırarak görevlendirme	1	$Ö_{3,}$
	Bilinçlendirme	3	$Ö_{2,}$ $Ö_{4,}$ $Ö_{9}$
Öğrenci	Hazır bulunuşluk, motivasyon sağlama	3	$Ö_{6,}$ $Ö_{7,}Ö_{8}$
Veli	Bilinçlendirme	5	$Ö_{4,}$ $Ö_{6,}$ $Ö_{7,}Ö_{8,}$ $Ö_{9}$

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların tamamına yakını (*n = 10*) ders saatlerinin azaltılmasını önermişlerdir. Bunun yanında katılımcılar arasında öğretim zamanının etkili kullanılmasına yönelik eğitim sisteminde istikrarın sağlanması, zorunlu eğitimin 12 seneden az olması ($Ö_{3}$), okul müdürüyle ilgili okul müdürünün öğretmen kökenli, yüksek lisans mezunu, liyakat sahip olması, cazip statülü bir meslek olmasını ($Ö_{1}$) önerenler olmuştur. Katılımcıların bir kısmı (*n = 3*) eğitim ve öğretim zamanına yönelik öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerektiğini önerirken, katılımcıların bir diğer kısmı (*n = 5*) velilerin bilinçlendirilmesini önermişlerdir. Buna bağlı olarak, katılımcıların bir kısmı (*n = 3*) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin artırılmasını önermişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcıların düşünceleri şu şekildedir:

"Öğretmenin öğretim zamanıyla ilgili ve genel olarak bilinçlendirilmesi için eğitimler yapılabilir. Aynı zamanda okul müdüründe de farkındalık yaratılmalı".($Ö_2$)

"Çocuğun eğitimiyle ilgilenen bilinçli anne baba her şekilde kendini gösteriyor ve bu da çocuğa yansıyor. Bilinçlenme olunca öğrenci okula hangi amaçla geldiğini biliyor ve böylece herşey yakından takip ediliyor ".($Ö_7$)

"Çocukların hazır bulunuşluk düzeyi artırılmalı, böylece çocuklar daha kolay ve zevkli öğrenme sağlayabilir".($Ö_8$)

"Önceden öğretmen kitapları vardı, öğretmenin sınıfta 40 dakikada adım adım ne yapacağını yazıyordu, yönelndiriyordu. Ama kullanılmadı, o kitaplar kaldırıldı, bence tekrar çıkartılmalı".($Ö_9$)

"Öğretmenlere uygulayıcı sınavlar yapılabilir ve sınıflandırılabilir. Fen lisesi ve teknik lisesi olarak görevlendirilebilir. Yani öğretmen kendini yetiştirsin. Neden dershaneler doğuyor, niteliksiz eğitimden yada öğretmenden kaynaklanıyor. Bu yüzden nitelikli öğretmenler bir arada olmalı, birbirini görerek gelişmeli".($Ö_3$)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak araştırma kapsamındaki okulların genel özelliklerine bakıldığında öğrenci profili ve öğretmen motivasyonu bakımından orta seviyede okullar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim zamanı kavramıyla ilgli tanımlama ve kavramsallaştırmalarına ilişkin sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin öğretim zamanıyla ilgili farklı tanımlamalar yaptıkları ve kavramsallaştırdıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıfta öğretim sürecine ve öğrenme etkinliklerine ayrılan zamana ilişkin değerlendirmelerine ilişkin sonuçlara bakıldığında temel derslere ayrılmış öğretim süresinin müfredatı yetiştirme bakımından ya da temel bilgileri vermede yeterli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın bu sonucuna bağlı olarak müfredat dışına çıkılmadığı, öğretime ayrılmış zamanın müfredat yetiştirme amaçlı kullanıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte katılımcılar arasında müfredat yetiştirme kaygısından derslerin anlatma düzeyinde kaldığı, nitelikli eğitim için daha fazla zaman tanınması gerektiğini belirtenlerin olduğu görülmüştür. Araştırmada 40 dakikalık temel derslere ayrılmış öğretim süresinin ortalama 20 dakikasını öğretime ayrıldığı, geri kalan zamanın rutin işlere harcandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle katılımcıların belirttiği gibi temel derslere ayrılmış öğretim süresinin müfredatı yetiştirme bakımından ya da temel bilgileri vermede yeterli olduğu düşünüldüğünde, 20 dakikalık ders süresinin müfredatı yetiştirme bakımından da yetersiz kaldığı şeklinde bir değerlendirme yapmak mümkündür. Araştırmanın bu bulgusu Türkiye'nin, AB ile kıyasla ortaokul düzeyinde toplam öğretim süresine oranla temel derslere ayrılan öğretim süresinin düşük olduğu ülkelerden biri olduğu rapor sonucunu desteklediği belirtilebilir (European Commission/EACEA/ Eurydice, 2017; OECD, 2016). Araştırmanın bu bulgusu Karweit (1985a) ve OECD'nin (2016) tipik bir okul gününün yalnızca %38'inin öğrenmeyle meşgul olunan zamana ayrıldığı ve öğretim zamanının %46,5'i yoklama alma, derse ve etkinliklere geç katılım ve dikkatsizlik,vb. faktörler nedeniyle kaybedildiği araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir (Anderson, 1981; Frederick vd., 1979).

İkili öğretimde günlük okul süresinin ya da ders sürelerinin artırılması ya da azaltılmasına ilişkin sonuçlara bakıldığında, 7 saatlik ders süresinin azaltılması gerektiği, 40 dakikalık ders süresinde bir değişikliğe gerek olmadığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır.

Öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkileyen faktörlere ilişkin sonuçlara bakıldığında, öğretmen, yüklü eğitim programı, program içeriği, güncel olmayan bilgiler, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ya da motivasyonu, velinin eğitim düzeyi ve çocuğun eğitimine verdiği önem, eğitim sistemi, okul müdürü ve okulun fiziksel yapısının öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkileyen faktörler olduğu ortaya çıkmaktadır. Zamanın etkili kullanımı öncelikle okul yöneticisi ve öğretmenlerin zamanı etkili kullanmalarına bağlıdır (Fisher, 2009; Grissom, Loeb ve Mitani, 2015). Smith'e (2000) göre, başarılı öğretmenler zamanlarının %14'nü öğretim dışı aktivitelere harcarken, diğer öğretmenler %30'nu harcamaktadırlar. Öğretim zamanını etkili kullanmada nitelikli öğretim ve eğitim içeriğinin oluşturulmasının önemi tartışılmazdır. Araştırmanın bu sonucunun okulda zamanın etkili kullanımı, sınıf yönetimi ve öğretim niteliğini geliştirmeye bağlı olduğunu belirten araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir (Aronson, Zimmerman ve Carlos, 1999; Gromada ve Shewbridge, 2016).

Öğretmenlerin öğretim zamanını etkili yönetmeyle ilgili olumlu ve olumsuz hususları veya geliştirilmesi gereken özelliklerine ilişkin sonuçlara bakıldığında, katılımcılar arasında derse erken girme ve ders içeriğini amaca ve zamana yönelik düzenlediklerini, dersi başarılı planladıklarını belirtenler yanında derse geç girdiklerini,

rutin işlere gereğinden fazla zaman harcadıklarını ve kendi kişisel sorunlarını anlatma, ders içeriğinden uzaklaştıklarını belirtenlerin olduğu da görülmektedir.

Öğretim zamanı ve akademik öğrenme zamanı içinde öğrencilerin tutum ve davranışlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğu, derse ilgi ve isteklilik, öğrenme azimleri ve disiplin düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Derse ilgi ve isteklilik, öğrenme azminin öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, ailenin eğitim düzeyi ve eğitime veren önemine, öğrencinin kişisel özelliklerine göre değiştiği belirtilebilir.

Öğrencilerin bireysel ya da okul dışı eğitime ve öğrenmeye ayırdıkları zamana ilişkin sonuçlara bakıldığında, bireysel ya da okul dışı eğitimin öğrencinin okul başarısı ve genel akademik performansı ile sınav başarısına, öğrenme motivasyonuna olumlu etki ettiği yönünde sonuca ulaşılmıştır. Bununla birlikte, bireysel ya da okul dışı eğitimin öğrencinin çoktan seçmeli test sonuçlarına olumlu katkı sağladığı, dershanelerin test tekniğini öğrettiği yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgusunun mevcut eğitim sisteminin zorunluluğu gereği dershanelere gidildiğini, bununla birlikte hazır bulunuşluk düzeyi yüksek öğrencinin bilgisini pekiştirdiği, hazır bulunuşluk düzeyi düşük öğrencide ise zaman ve motivasyon kaybına uğratabileceği belirtilebilir. Bu bakımdan velilerin eğitim düzeylerinin ve çocuğun hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılması gerektiği belirtilebilir.

Öğretim zamanını etkin yönetme konusunda okul yöneticisine yönelik değerlendirme ve görüşlerle ilgili sonuçlara bakıldığında, okul yöneticisinin resmi ve rutin işlerle meşgul olduğu, sayılı okul yöneticisinin öğretim zamanını etkin yönetmeyle ilgili olarak ders giriş saatlerini kontrol ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Ancak, bunun uyarı düzeyinde kaldığı, öğretmenlerin uygulamaya yanaşmadığı durumların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okulda okul yöneticisi seçme ve atama ile okul yöneticisinin statüsünün yükseltilmesi, öğretmenlerde sorumluluk uyandırılması ya da öz denetim ve motivasyon sağlanması gerektiği belirtilebilir.

Öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlerle ilgili sonuçlara bakıldığında, öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi faktörler olarak öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, disiplin sorunları, eğitim programı içeriği, yüklü program, programda güncel olmayan, eksik bilgiler, öğretmenin derse geç girmesi vb. faktörler olduğu belirlenmiştir. Okul dışı faktörler olarak ailenin eğitim düzeyi, uzun yaz tatili, uzun kantin sırası, törenler, eğitim sistemi, ülkenin kültürel özellikleri, ders kitaplarının ve disiplin yönetmeliğinin yetersizliği, okulun fiziksel yapısı gibi faktörler olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu yaz tatili süresinin uzun olduğu, öğrencilerde bilgi kaybına neden olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda yaz tatilinin kısaltılması yönünde değişikliklere gidilebileceği yönünde bir öneri sunulabilir.

Okuldaki zamanın etkili kullanımının denetimiyle ilgili sonuçlara bakıldığında, denetimin sağlanmasının zor olacağı, denetimin mevcut sistemde olduğu gibi herkesin vicdanına bağlı şekilde sağlanabileceği yönünde sonuca ulaşılmıştır. Bunun yanında, denetimin okul paydaşlarını eğitimle bilinçlendirerek sağlanabileceği, öğretmenlerde öz denetim sağlanarak gerçekleşebileceği, müdürün denetimden çok öğretmenlerle sosyal ve akademik işbrliği yaparak sağlanabileceği yönünde sonuca ulaşılmıştır. Bu bağlamda eğitim politikalarına yönelik denetimle ilgili çalışmaların yapılması ve kararların alınması gerektiği belirtilebilir.

Öğretmenlerin öğretim zamanının etkili kullanımına ilişkin öneri ve beklentilerine ilişkin sonuçlara bakıldığında, öğretmenler ders saatlerinin azaltılması, eğitim politikasında istikrarı sağlama, zorunlu eğitimin 12 seneden az olması, program yoğunluğunda denge sağlama, daha anlaşılır program, uygulamalı eğitim, öğretmenlere yönelik motivasyon sağlama, kariyer basamaklı, maddi doyurucu meslek, iyi oluşu sağlama, performansı artırma ve bilinçlendirme, öğrencilerde hazır bulunuşluk, motivasyon sağlama ve velilerin bilinçlendirilmesi gerektiği yönünde önerilerde bulundukları görülmektedir.

Futbol Yönetim Sistemi

Özet

Her geçen gün futbol oyununun standartları yükselmekte ve bu oranda beklentiler de artmaktadır. Futbol pastasından yeterince pay alabilmek ise sportif başarıya ve bunun sürekliliğine bağlı bulunmaktadır çünkü sportif başarı ve onun getirisi ile başlayan ve bunu ekonomik başarıya dönüştürme çabası içine giren bir organizasyon hizmet yaşam eğrisinde sürekliliği sağlamanın en önemli kriterini yerine getirmiş olacaktır.

Bu çalışmanın amacı; futbolun yönetsel ve teknik dinamiklerini belli bir forma aktararak o form içinde geliştirme ve idame sürecinin yürütülmesini sağlamaktır. Bu maksatla, Futbol yönetimi, dokuz (8) fonksiyonel ayrılmış ve bu yapının içinde sistem ve süreç yaklaşımı ile yönetilebileceği öngörülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fonksiyon, Sistem, Süreç, Performans, Başarı

Abstract

The standards of football are increasing every day and the expectations are also increasing. Sporting success and its continuity is critical point because an organization that starts with sporting success and makes an effort to turn it into economic success would fulfill the most important criteria of providing continuity in the service life cycle. The aim of this study is to transfer the managerial and technical dynamics of football to a certain form and to ensure that the process of development and execution is carried out in that form. This research was examined in accordance with qualitative research method. In this research, the data were collected by interview technique. With this research, Football management divided into eight (8) functional area and it was concluded that this structure should be managed with system and process approach.

Keywords: Function, System, Process, Performance, Success

Giriş

Günümüzde işletmeler, verimliliklerini artırabilmek için, fonksiyonel iş bölümüne dayalı, uzmanlık gerektiren bölümler (*sistemli bir yapı)* oluşturmakta, kendi içinde bilgi akışının hızlandırarak kararların daha çabuk alınmasına ve dolayısıyla zaman ve kaynak tasarrufuna imkan sağlamakta ve hiyerarşik yapılarını devamlı gözden geçirerek risklere karşı tedbir almaktadır

Bunların yanında işletmeler, Kalite Yönetim Prensipleri çerçevesinde: Müşteri Odaklılık, Liderlik, İnsanların katılımcılığı, Süreç Yaklaşımı, Sürekli İyileştirme, Karar vermede gerçeklere dayalı yaklaşım, Yönetimde Sistem Yaklaşımı ve Kurumsallaşmaya önem vermektedir.

Sportif bir işletme/organizasyon olan profesyonel spor kulüplerinin kurulma amacı, sportif hizmet ve uygulamalarında sürekli başarılı olabilmektir. Sürdürebilir sportif başarı kulüp markasının güçlenmesine ve kulübün taraftarı tarafından daha fazla desteklenmesine fırsat vermektedir.

Bu çalışmanın amacı; futbolda sportif başarıyı üretmek maksadıyla, farklı dinamiklere sahip futbolun yönetsel ve teknik dinamiklerini belli bir forma aktararak o form içinde geliştirme ve idame sürecinin yürütülmesini sağlamaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi içinde bu araştırmanın modeli için *betimsel* bir yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın desenini fenemoloji/ phenomenology (olgubilim) oluşturmuştur. Bu araştırmanın evrenini, Türkiye Süper Lig (18 spor Kulübü) kulüp temsilcileri oluşturmaktadır.

Bu araştırmada veriler görüşme (mülakat) tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniği olarak ise Patton'un görüşme yaklaşımlarında olan "*görüşme formu yaklaşımı*" kullanılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Hızla artan teknolojik değişimler ile ürün ve hizmetlerde yaşanan çeşitliliklerin artması rekabette yeni yönetim uygulamalarından biri olan süreç yönetimini gündeme getirmektedir. Süreç yönetimi girdilerin işletme çıktılarına dönüştüren etkinliklerin bileşimidir. (Doğan,Ö.2013) Sportif organizasyonların da hem ürün hem de hizmet üreten iş süreçleri bulunmaktadır. Bu süreçler sermaye, iş gücü, araç gereç ,hammadde vb. girdi kaynakları aracılığıyla beklenen çıktıları gerçekleştirilen faaliyetlerin düzenli ve sistematik akışını gerektirmektedir.

Spor Kulüplerinde kurumsal başarı; mevcut durumu daha iyi şartlara taşıyabilmek ve bunu sürekli hale getirerek bir değer yaratmaktır. Değer yaratmada süreklilik için, modern yönetim yaklaşımlarından istifade edilmektedir.

Rekabetin yoğun olarak yaşandığı günümüz piyasa ortamlarında örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, gerek ulusal gerekse uluslararası piyasada rekabet üstünlüklerini sağlayabilmeleri, geniş ölçüde bilgi toplayıp, yorumlayıp çabuk bir şekilde eyleme geçirebilme yeteneklerine bağlı olmaktadır. (Durma,2005). Bu eylem ise en etkili olarak süreç yönetiminde yerine getirilmektedir.

Profesyonel Spor kulüplerinin hayatlarını idame ettirebilmeleri, süreç yönetimi ile desteklenen sportif başarının sürekliliğine bağlı bulunmaktadır. Sürdürebilir sportif başarının kulüp markasının güçlenmesini sağlayacağı en önemli katkı, sponsor piyasasının gözde kulübü olmayı sağlayacaktır. Sportif başarının ekonomik başarıya dönüşmesi ve bunun tekrar sportif yapıya aktarılacak bir döngünün kurulması ve buna uygun yönetim modeli geliştirilmesi sportif bir organizasyonun en önemli amacı haline gelmektedir.

Spor organizasyonların, kendilerini günün ihtiyaçlarına göre güncellemesi ve oluşturduğu deneyim ve bilgi birikimi ile doğru karar alabilecek ve geleceği tahmin edebilecek bir yapıya doğru evrilmesi gerekir.

Bu düşünce içinde yönetim yaklaşımlarından süreç yönetimi ile sistem yaklaşımına uygun bir modelde bir örgüt yapısı oluşturmak ve bu yapı içimde süreci yönetmek esas olmalıdır.

Örgüt yapısının oluşturulması da bir süreci ifade eder. Bu süreç: faaliyetleri anlamlı ve etkili şekilde gruplamak, bu grupları belirli örgüt kademe ve mevkileri haline getirmek, Bu mevkilere çalışanları atamak safhalarını içermektedir. (Koçal, 2003)

Çağdaş dünyanın uyguladığı futbol yönetim strateji ve politikalara göre futbol dinamiklerini değer üretecek şekle dönüştürebilmek maksadıyla, Futbolu kapsayan konular, ana süreç unsurları olarak aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilmektedir.

- Rakip Takım İstihbaratı,
- Takım Yönetimi (Antrenman ve Performans Yönetimi ile Maç Yönetimi)
- Gençlik Geliştirme
- Futbolcu Transferi/İnsan Kaynakları Yönetimi
- Lojistik Destek
- Ekonomi-Finans
- Komuta-Kontrol ve İletişimdir.
- Spor Hukuku

Bütün ana süreçleri kurumsal yönetim ilkeleri ışığında yönetilmesine ihtiyaç vardır.

Söz konusu fonksiyon alanları futbolun temel bileşenlerini bir araya getiren ve bunu canlı bir organizma gibi düşünen bir yapıya benzetmenin bir uygulaması olarak görülmelidir.

Sonuç olarak: Futbol Yönetimi ana süreçleri sistemi ile futbolu kavrayan bütün birimler yatay sistemde işleyen bir yapıya dönüşmüş olacak, bu yapının oluşturduğu bilgi havuzu ile doğru kararlar alınabilmesine imkan sağlayacak, teknoloji ve dış çevrede meydana gelebilecek değişimlere kendini hazırlayabilecek, yatay ve dikey iletişim imkanlarını kullanarak, standart hale getirebilen mal ve hizmet ile kurum içi sorunları ve süreç yönetimindeki sorunları çözebilecek yapıya ulaşabilecektir.

Kaynaklar

Doğan, Ö., 2013,"Süreç Tasarımı ve Süreçlerle Yönetim,"Paradigma Akademi, İzmir

Ewalt,D.M.,2002,"Prescription for Critical Processes",Information week, Issue:886

Özgür, K., Hande, K., 2009, "Belge Yönetiminde Program Geliştirme: Belge Yönetimi Kapasite Değerlendirme Sistemi" Bilgi dünyası,cilt 10,sayı,2,s.269

Robbins, Stephen P. ve Judge, Timoty A., 1993,"Organizational Behavior, çeviri editörü: İnci

Erdem, 14. Baskıdan Çeviri, 2012, Maasie, 1987, Bransel,1993

İlter, A., Gönül, B.,1994" İşletme Yönetimi, Beta yayınları, İstanbul

Musa Öz, A. Ve İsmail, S.,2010 ''Türk Kamu Yönetiminde Bilgi Sistemleri ve E dönüşüm, Eğitim Kitabevi, Konya 2010, s.25

Topkaya,İ ve Tekin Ata,T.,2004"Futbol Genel Kuramsal bir çerçeve ve Teknik ve Temel Taktik Öğretim."Nobel Yayın Dağıtım.

Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Serkan Aslan, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye, serkanaslan@sdu.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada, tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Elazığ ilinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 562 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Otrar, Gülten ve Özkan (2012) tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, Kruskal Wallis H testi, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ölçeğinin işitsel, dokunsal, kinestetik ve görsel boyutlarına ait görüşlerinin "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ölçeğine ait boyutları ile cinsiyetleri açısından kız öğrencilerin lehine, akademik başarıları açısından not ortalamaları 70-84 puan arası ile 85-100 puan arası lehine, anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ölçeğine ait boyutları ile öğrenim görülen sınıf düzeyi, anne - baba eğitim durumu, anne ve baba meslekleri, sosyo-ekonomik düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı derecede ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğrencisi, öğrenme, öğrenme stili.

Abstract

The main aim of the research is to explore the learning styles of secondary school students in terms of several variables. This research used descriptive survey method, one of the survey models. The population of the research is consisted of secondary school students who study in the province of Elazığ during the academic year of 2016 and 2017. The research sample holds a total of 562 secondary school students who were selected through simple random sampling method. The study deployed The "Learning Styles Scale for Primary School Students" developed by Otrar, Gülten and Özkan (2012). Descriptive statistics, Kruskal Wallis H test, multivariate analysis of variance (MANOVA) and Pearson correlation analysis were used during data analysis. Research results have suggested that the views of the secondary school students about the auditory, tactile, kinesthetic and visual dimensions of the learning style scale were at the level of "high". Besides, a significant difference has been found between students' learning styles in favor of female students. There is also a significant difference between students' learning styles in terms of their grade point average. This difference has been found to be in favor of those whose grades are between 70-84 and 85-100. On the other, students' learning style sub-dimensions do not significantly vary across class level, mother education status, father education status, socio-economic levels and parental occupation status. There also has been found a significant positive and medium level relationship between students' learning styles.

Keywords: Secondary school students, learning, learning styles.

Giriş

Son yıllarda, öğrencilerin nasıl düşündükleri, nasıl öğrendikleri ile ilgili sorular eğitim bilimlerinin önemli soruları haline gelmeye başlamıştır. Özellikle farklı özelliklere sahip bireylerin öğrenmelerinin nasıl olduğu üzerine birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Nitekim Güven ve Kürüm (2008) tarafından öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınarak tek düze öğretim yöntemlerinin geride bırakılması gerektiği, aynı sınıfta öğrenim gören farklı bireylerin her birinin özellikleri dikkate alınarak öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bireysel farklılıklardan birisi de öğrenme stilleridir.

Öğrenme stilleri, temelde uygun öğretme-öğrenme ortamı oluşturulduğunda her bireyin öğrenebileceği ve her bireyin farklı şekillerde öğrenebileceği fikri yatmaktadır. Öğrenme stili kavramını ilk olarak Rita Dunn tarafından 1960'lı yılların başında ortaya atılmıştır. Bu tarihten itibaren günümüze kadar öğrenme stilleri ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış ve öğrenme stilleri farklı şekillerde tanımlanıp sınıflandırılmıştır (Erdamar-Koç, 2016). Dunn (1993) öğrenme stilini "her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine yoğunlaşmasıyla başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yol" şeklinde tanımlamıştır. Erdamar-Koç (2016) tarafından öğrenme stili "bireyin nasıl öğrendiğini, nasıl algıladığını, öğrenme ortamı ile nasıl etkileşime girdiğini ve çevreye yönelik tepkilerinin neler olduğunu belirleyen fiziksel, duyuşsal ve bilişsel davranışlar" olarak tanımlanmıştır. Kolb (1984) ise öğrenme stilini "bireyin genetik mirasının, geçmişteki yaşantılarının ve şu anda içinde bulunduğu çevrenin ondan beklentilerinin bir sonucu olarak veya bireyin bilgiyi işleme ve elde etmede tercih ettiği yollar" şeklinde tanımlamıştır. Kısaca belirtmek gerekirse öğrenme stili, bireyin öğrenme sürecinde kullanmış olduğu yollardır.

Genel olarak literatürde görsel, işitsel ve kinestetik olmak üzere üç öğrenme stili üzerinde durulduğu görülmektedir. Bazı öğrenciler görsel şekillere, şemalara, grafiklere ve resimlere tepki verebilirlerken, bazıları da sözlü ve yazılı açıklamaları tercih etmektedirler. Bazıları bilgiyi öğrenirlerken aktif ve etkileşimli olmayı tercih ederken bazıları da bireysel ve kendi duyguları ışığında öğrenmeyi yeğlemektedirler (Poyraz, Gülten & Soytürk, 2012: 3). Bu farklılıklar öğrencilerin öğrenme stillerini belirler (Felder, 1996: 20). Görsel öğrenenler için ise gördükleri önemlidir ve en çok gördüklerini hatırlarlar. Görsel öğrenme stiline sahip bireyler sözel verilerden daha çok görsel unsurlardan bilgi edinirler. İşitsel öğrenme stiline sahip bireyler, daha çok sözlü ve yazılı uyarıcılar sayesinde kolay öğrenirler. İşitsel öğrenme stiline sahip bireyler sözel açıklamaları, tartışmaları görsel gösterimlere tercih ederler ve bir konuyu başkalarına açıklarken en iyi şekilde öğrenirler (Felder & Silverman, 1988; Veznedaroğlu & Özgür, 2005). Kinestetik öğrenme stiline sahip bireyler ise bedenini kullanarak bir konuyu öğrenmeye çalışırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler bedenini iyi bir şekilde kullanırlar ve konuyu en iyi kendileri yaptıklarında öğrenirler (Felder & Henriques, 1995).

Rita Dunn tarafından 1960'lı yılların başında ortaya atılan öğrenme stili kavramı 1970'li yıllarda önem kazanmaya başlmış ve bu yıllarda yaygın bir şekilde araştırılmaya başlanmıştır (Can, 2011). Öğrenme stiline yönelik yapılan araştırmalar neticesinde pek çok model geliştirilmiş, fakat geliştirilen bu modellerin en iyisinin hangisi olduğu üzerinde bilim insanlarınca fikir birliğine varılamamıştır (Jarc, 1999). Öğrenme stillerine yönelik literatür tarandığında daha çok Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanıldığı görülmektedir. Bu envanter ile ilgili araştırmalar incelendiğinde daha çok deneysel ve ilişkisel araştırma modellerinin kullanıldığı görülmektedir. Envantere yönelik yapılan deneysel araştırmalarda, öğretim durumlarının baskın öğrenme stillerine göre düzenlendiği ve akademik başarı üzerinde etkisi olup olmadığı, ilişkisel çalışmalarda ise öğrenme stilleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Aktaş & Mirzeoğlu, 2008; Aslan, 2012; Demirbaş & Demirkan, 2003; Ergür, 1998; Fowler, 2002; Kılıç, 2002; Kılıç & Karadeniz, 2004; Loo, 2002; Tümkaya, 2011; Yenice & Saracaloğlu, 2009; Yıldırım ve Aslan, 2008; Yoon, 2000).

Ülkemizde ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerine yönelik bazı çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Arslan ve Durukan (2015) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile yazma eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Kolb öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme stillerinden biri olan ayrıştıran öğrenme stili ile yazma eğilimi arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özkan (2013) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile bazı değişkenler açısından anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Arslan ve Babadoğan (2005) tarafından ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarı düzeyi, yaş ve cinsiyet ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, yaş ile

akademik başarı açısından anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bakır ve Mete (2014) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada Grasha-Riechmann öğrenme stili ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu ile sosyo ekonomik durum değişkenleri açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Türkiye'de alanyazın incelendiğinde, ortaokul öğrencilerine yönelik daha çok Kolb öğrenme stili ölçeğinin kullanıldığı ve öğrenme stilleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen az sayıda araştırmaya rastlanılmış ve bu durum araştırmacı tarafından bir eksiklik olarak görülmüştür. Çünkü günümüzde bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğretme-öğrenme sürecinin yürütülmesi gerektiği son derece önem arz eden bir konu haline gelmiştir. Bu bakımdan bireysel farklılıklara dayalı olarak geliştirilen öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenip öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, ortaokul öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenip genel bir resminin ortaya çıkarılması ve bu değişkenlerin dikkate alınarak öğretmenler tarafından öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan, bu çalışmanın ortaokullarda görev yapan öğretmenlere bir dönüt sağlayacağı ve öğretmenlerin araştırma sonucunda çıkan sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini düzenlerlerken öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alacakları umulmaktadır. Öğrenme sürecinde, bireyin yalnızca duyarak veya yalnızca görerek öğrenmesi bilgilerin daha kolay unutulmasına yol açar. Bu noktada öğrenmenin niteliği ve kalıcı izli olması açısından tüm duyu organları ile sürece katılmak önemlidir. Bu nedenle de tüm duyuların kullanılmasına dönük etkinliklerin eğitim ortamını oldukça zenginleştireceği açıkça görülmektedir (Demirel, 2002). Yirmi birinci yüzyılla birlikte yaşanan hızlı değişim ve yenilenme sürecinde öğretme-öğrenme kavramları; "öğrenmeyi öğrenme", "öğrenmeyi öğretme", "öğretmeyi öğrenme" gibi kavramlarla anılmaktadır. Dolayısıyla günümüz bilgi çağında öğrenenlerin bireysel farklılıklarının öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Çünkü her birey kendisine sunulan bilgiyi diğerlerinden farklı bir biçimde alıp işlemekte ve buna göre de öğrenmektedir (Özkan, 2013). Öğrencilerin cinsiyetleri, akademik başarıları, anne-baba eğitim durumları ve sosyo-ekonomik düzeyleri öğrenme stillerini etkilemektedir (Arslan & Babadoğan, 2005; Erdamar-Koç, 2016). Bu nedenle bu araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerinin bu değişkenler açısından incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin öğrenme stilleri düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin öğrenme stilleri arasında cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması, anne-baba eğitim durumları, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba meslek durumları değişkenleri açısından anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin öğrenme stilleri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmada, tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karakaya (2012:59) tarafından betimsel tarama "geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalar" şeklinde tanımlanmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007) tarafından bu araştırma yöntemi "nesnelerin, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanıldığı" belirtilmiştir. Bu araştırmada da, ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Elazığ ilinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, örneklemini 439 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlenirken tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2017: 113) tabakalı örnekleme yöntemini "alt evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme

türü" şeklinde tanımlamıştır. Tabakalı örnekleme yönteminde, öncelikle evren, araştırma açısından önemli görülen değişkene göre, kendi içinde benzeşikliği olan, alt evrenlere ayrılır. Bu araştırmada da örneklem alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylere ayrılmıştır. Araştırmacı, Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gidip araştırma evrenini oluşturan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulları belirlemiş, bu şekilde tabakalamayı oluşturmuştur. Her tabakayı temsil edecek sayıda olmak üzere seçkisiz örnekleme yoluyla alt örneklemler seçilmiş, ardından bu alt örneklemler birleştirilerek araştırmanın örneklemi oluşturulmuştur. Öğrencilerin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ortaokul öğrencilerinin özellikleri

Cinsiyet	f	%	Anne Eğitim Durumu	f	%
Kadın	244	56	Okur yazar değil	96	22
Erkek	195	44	Okur yazar	33	8
Sınıf Düzeyi			İlkokul	193	44
5. sınıf	76	17	Ortaokul	72	16
6. sınıf	162	37	Lise ve üstü	45	10
7. sınıf	95	22	Sosyo-Ekonomik Düzey		
8. sınıf	106	24	Düşük	190	43
Akademik Başarı Düzeyi			Orta	139	32
54 ve aşağısı	27	6	Yüksek	110	25
55-69 arası	99	23	Baba Mesleki Durum		
70-84 arası	137	31	İşsiz	51	12
85-100 arası	176	40	Esnaf	122	28
Baba Eğitim Durumu			Memur	66	15
Okur yazar değil	18	4	İşçi	103	23
Okur yazar	34	8	Serbest Meslek	97	22
İlkokul	168	38	Anne Mesleki Durum		
Oraokul	96	22	Ev hanımı	424	97
Lise	84	19	Memur	6	1
Üniversite	39	9	İşçi	9	2
Toplam	439	100	Toplam	439	100

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin kişisel özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde, %44'ünün erkek, %56'sının ise kadın olduğu, daha çok 6. sınıfta öğrenim gördükleri (%37), akademik başarılarının 85-100 arası olduğu (%40), babalarının (%38) ve annelerinin (%44) ilkokul mezunu olduğu, sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olduğu (%43), annelerinin mesleğinin ev hanımı olduğu (%97) ve babalarının mesleğinin esnaf olduğu (%28) görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgiler formu ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek üzere Otrar, Gülten-Çağırgan ve Özkan (2012) tarafından geliştirilen "*Öğrenme Stilleri Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçek *"kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum"* şeklinde 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Otrar, Gülten ve Özkan (2012) tarafından geliştirilen ölçek Dunn ve Dunn'ın öğrenme stilleri modelinin fizyolojik boyutlarından algısal boyutunu ele almaktadır. Ölçek öğrencilerin görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik öğrenme stili boyutlarının belirlenmesine imkan tanımaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde de ölçeğin bu öğrenme stili boyutlatını kapsayan 36 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin açıklanan toplam varyansının %69.73 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından ölçek geliştirilirken iç güvenirlik katsayısı ad incelenmiş ve Cronbach Alpha katsayısının .92 ile .97 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu araştırmada ad, araştırmacı ölçeğin Cronbach Alpha katsaysını incelemiş ve .94 olarak bulmuştur. Bu sonuç da, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun 2014).

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, SPSS 21 istatistik analiz programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde anne çalışma durumu değişkeni dışındaki verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik, Kruskal Wallis H testi, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ve koralasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin öğrenme stilleri ölçeğinin işitsel, dokunsal, kinestetik ve görsel boyutlarına ait ortalamlara Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Ölçeğine Ait Boyutlarına Ait Ortalamalar

Boyutlar	N	$\overline{X}$	ss	Max	Min
İşitsel	439	3.84	.51	5.00	2.20
Görsel	439	3.84	.52	5.00	2.38
Dokunsal	439	3.67	.59	5.00	1.75
Kinestetik	439	3.71	.54	5.00	2.20

Tablo 2'de, öğrencilerin öğrenme stilleri ölçeğinin boyutlarına yönelik ortalamaları incelendiğinde işitsel öğrenme stilinin ($\overline{X}$ =3.83), görsel öğrenme stilinin ($\overline{X}$ =3.85), dokunsal öğrenme stilinin ($\overline{X}$ =3.66) ve kinestetik öğrenme stilinin ($\overline{X}$ =3.71) olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Tek Faktörlü MANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	ss	sd	F	p	η^2
İşitsel	Kadın	244	3.92	.47	1-437	13.38	.00*	.03
	Erkek	195	3.74	.55				
Görsel	Kadın	244	3.90	.52	1-437	6.16	.01*	.01
	Erkek	195	3.78	.51				
Dokunsal	Kadın	244	3.73	.61	1-437	5.66	.01*	.01
	Erkek	195	3.59	.56				
Kinestetik	Kadın	244	3.79	.53	1-437	12.53	.00*	.02
	Erkek	195	3.61	.54				

* p<.05

Öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde cinsiyetin etkisini ortaya koymak için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin varsayımlarından biri olan Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenliğine bakılmış ve bu varsayımın sağlandığı tespit edilmiştir ($F_{10\text{-}818028.797}$=1.394 , p>.05). Wilks Lambda Testi sonuçları, cinsiyet açısından öğrencilerin öğrenme stillerine ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Wilk's Λ= .959, $F_{(1\text{-}437)}$=4.64, p<.05).

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Tabloda, öğrencilerin işitsel ($F_{1\text{-}437}$=13.38, p<.05), görsel ($F_{1\text{-}437}$=6.16, p<.05), dokunsal ($F_{1\text{-}437}$=5.66, p<.05) ve kinestetik ($F_{1\text{-}437}$=12.53, p<.05) alt boyutlarının cinsiyet açısından kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan cinsiyet ile öğrenme stillerine ait etkileşiminin düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir (Green & Salkind, 2013).

Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrenim görülen sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Tek Faktörlü MANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Sınıf Düzeyi	n	$\overline{X}$	ss	sd	F	p	η^2
İşitsel	5. sınıf	76	3.85	.56	3-435	1.56	.19	.01
	6. sınıf	162	3.87	.46				
	7. sınıf	95	3.74	.55				
	8. sınıf	106	3.86	.53				
Görsel	5. sınıf	76	3.76	.54	3-435	1.23	.29	.00
	6. sınıf	162	3.84	.51				
	7. sınıf	95	3.84	.55				
	8. sınıf	106	3.91	.51				
Dokunsal	5. sınıf	76	3.69	.53	3-435	2.40	.06	.01
	6. sınıf	162	3.71	.65				
	7. sınıf	95	3.72	.56				
	8. sınıf	106	3.53	.55				
Kinestetik	5. sınıf	76	3.71	.58	3-435	.59	.61	.00
	6. sınıf	162	3.75	.54				
	7. sınıf	95	3.68	.56				
	8. sınıf	106	3.67	.51				

Öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde cinsiyetin etkisini ortaya koymak için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin varsayımlarından biri olan Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenliğine bakılmış ve bu varsayımın sağlandığı tespit edilmiştir ($F_{30\text{-}335014.434}$=1.262 , p>.05). Wilks Lambda Testi sonuçları, cinsiyet açısından öğrencilerin öğrenme stillerine ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Wilk's Λ= .959, $F_{(3\text{-}435)}$=2.13, p<.05).

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tabloda, öğrencilerin işitsel ($F_{3\text{-}435}$=1.56, p>.05), görsel ($F_{3\text{-}435}$=1.23, p>.05), dokunsal ($F_{3\text{-}435}$=2.40, p>.05) ve kinestetik ($F_{3\text{-}435}$=59, p>.05) alt boyutlarının öğrenim görülen sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan öğrenim görülen sınıf düzeyi ile öğrenme stillerine ait etkileşiminin düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Akademik Başarı Değişkenine Yönelik Tek Faktörlü MANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Akademik Başarı	n	$\overline{X}$	ss	sd	F	p	η^2	Fark
İşitsel	54 ve aşağısı (A)	27	3.70	.62	3-435	11.30	.00*	.07	A<D
	55-69 arası (B)	99	3.63	.52					B<C
	70-84 arası (C)	137	3.83	.48					B<D
	85-100 arası (D)	176	3.98	.48					C<D
Görsel	54 ve aşağısı (A)	27	3.50	.48	3-435	10.98	.00*	.07	A<C
	55-69 arası (B)	99	3.67	.55					A<D
	70-84 arası (C)	137	3.92	.49					B<C
	85-100 arası (D)	176	3.94	.49					B<D
Dokunsal	54 ve aşağısı (A)	27	3.43	.69	3-435	3.63	.01*	.02	A<D
	55-69 arası (B)	99	3.56	.64					
	70-84 arası (C)	137	3.68	.57					
	85-100 arası (D)	176	3.75	.55					
Kinestetik	54 ve aşağısı (A)	27	3.54	57	3-435	3.07	.02*	.02	A<D
	55-69 arası (B)	99	3.62	.55					
	70-84 arası (C)	137	3.70	.54					
	85-100 arası (D)	176	3.79	.52					

*p<.05

Öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde akademik başarının etkisini ortaya koymak için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin varsayımlarından biri olan Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenliğine bakılmış ve bu varsayımın sağlandığı tespit edilmiştir ($F_{30\text{-}37274.285}$=1.494 , p<.05). Bu durumda Wilks Lambda Testi yerine Pillai's Trace Testi sonuçlarına bakılması önerilmektedir (Akbulut, 2011). Pillai's Trace Testi sonuçları, akademik başarı açısından öğrencilerin öğrenme stillerine ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Wilk's Λ=.114, $F_{(3\text{-}435)}$= 4.269, p<.05).

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Tabloda, öğrencilerin işitsel ($F_{3\text{-}435}$=11.30, p<.05), görsel ($F_{3\text{-}435}$=10.98, p<.05), dokunsal ($F_{3\text{-}435}$=3.63, p<.05) ve kinestetik ($F_{3\text{-}435}$=3.07, p<.05) alt boyutlarının akademik başarı düzeyi açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan akademik başarı düzeyi ile işitsel ve görsel öğrenme stillerine ait etkileşiminin orta, dokunsal ve kinestetik öğrenme stillerine ait etkileşiminin düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Tek Faktörlü MANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Anne Eğitim Durumu	n	$\overline{X}$	ss	sd	F	p	η2
İşitsel	Okur yazar değil	96	3.86	.47	4-434	1.87	.11	.01
	Okur yazar	33	3.63	.43				
	İlkokul mezunu	193	3.83	.53				
	Ortaokul mezunu	72	3.85	.49				
	Lise ve üstü mezun	45	3.94	.60				
Görsel	Okur yazar değil	96	3.84	.58	4-434	.45	.76	.00
	Okur yazar	33	3.77	.50				
	İlkokul mezunu	193	3.87	.49				
	Ortaokul mezunu	72	3.80	.50				
	Lise ve üstü mezun	45	3.85	.59				
Dokunsal	Okur yazar değil	96	3.62	.64	4-434	.39	.81	.00
	Okur yazar	33	3.64	.51				
	İlkokul mezunu	193	3.70	.56				
	Ortaokul mezunu	72	3.63	.65				
	Lise ve üstü mezun	45	3.70	.62				
Kinestetik	Okur yazar değil	96	3.75	.57	4-434	1.25	.28	.01
	Okur yazar	33	3.59	.57				
	İlkokul mezunu	193	3.74	.53				
	Ortaokul mezunu	72	3.62	.52				
	Lise ve üstü mezun	45	3.69	.55				

Öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde anne eğitim durumunun etkisini ortaya koymak için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin varsayımlarından biri olan Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenliğine bakılmış ve bu varsayımın sağlandığı tespit edilmiştir ($F_{40\text{-}81499.199}$=1.111 , p>.05). Wilks Lambda Testi sonuçları, anne eğitim durumu açısından öğrencilerin öğrenme stillerine ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilk's Λ= .963, $F_{(4\text{-}434)}$=1.02, p>.05).

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Tabloda, öğrencilerin işitsel ($F_{4\text{-}434}$=1.87, p>.05), görsel ($F_{4\text{-}434}$=.45, p>.05), dokunsal ($F_{4\text{-}434}$=.39, p>.05) ve kinestetik ($F_{4\text{-}434}$=1.25, p>.05) alt boyutlarının anne eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan anne eğitim durumu ile öğrenme stillerine ait etkileşiminin düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile baba eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Tek Faktörlü MANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Baba Eğitim Durumu	n	$\overline{X}$	ss	sd	F	p	η2
İşitsel	Okur yazar değil	18	3.77	.56	5-433	1.54	.17	.01
	Okur yazar	34	3.72	.43				
	İlkokul mezunu	168	3.78	.55				
	Ortaokul mezunu	96	3.87	.50				
	Lise mezunu	84	3.94	.49				
	Üniversite mezunu	39	3.87	.47				
Görsel	Okur yazar değil	18	3.61	.44	5-433	1.69	.13	.01
	Okur yazar	34	3.79	.53				
	İlkokul mezunu	168	3.83	.52				
	Ortaokul mezunu	96	3.89	.55				
	Lise mezunu	84	3.94	.50				
	Üniversite mezunu	39	3.75	.50				
Dokunsal	Okur yazar değil	18	3.65	.74	5-433	.31	.90	.00
	Okur yazar	34	3.74	.44				
	İlkokul mezunu	168	3.65	.58				
	Ortaokul mezunu	96	3.63	.61				
	Lise mezunu	84	3.72	.62				
	Üniversite mezunu	39	3.65	.60				
Kinestetik	Okur yazar değil	18	3.76	.67	5-433	.44	.81	.00
	Okur yazar	34	3.82	.50				
	İlkokul mezunu	168	3.68	.53				
	Ortaokul mezunu	96	3.73	.56				
	Lise mezunu	84	3.69	.56				
	Üniversite mezunu	39	3.68	.47				

Öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde baba eğitim durumunun etkisini ortaya koymak için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin varsayımlarından biri olan Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenliğine bakılmış ve bu varsayımın sağlandığı tespit edilmiştir ($F_{50\text{-}33236.170}$=.989 , p>.05). Wilks Lambda Testi sonuçları, baba eğitim durumu açısından öğrencilerin öğrenme stillerine ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilk's Λ= .963, $F_{(5\text{-}433)}$=1.23, p>.05).

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Tabloda, öğrencilerin işitsel ($F_{5\text{-}433}$=1.54, p>.05), görsel ($F_{5\text{-}433}$=1.69, p>.05), dokunsal ($F_{5\text{-}433}$=.31, p>.05) ve kinestetik ($F_{5\text{-}433}$=.44, p>.05) alt boyutlarının baba eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan baba eğitim durumu ile öğrenme stillerine ait etkileşiminin düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Yönelik Tek Faktörlü MANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Sosyo-Ekonomik Düzey	n	$\overline{X}$	ss	sd	F	p	η^2
İşitsel	Düşük	190	3.81	.53	2-436	1.35	.25	.00
	Orta	139	3.90	.48				
	Yüksek	110	3.81	.53				
Görsel	Düşük	190	3.80	.53	2-436	2.32	.09	.01
	Orta	139	3.92	.50				
	Yüksek	110	3.82	.51				
Dokunsal	Düşük	190	3.58	.56	2-436	3.51	.03*	.01
	Orta	139	3.75	.63				
	Yüksek	110	3.71	.58				
Kinestetik	Düşük	190	3.70	.52	2-436	.25	.77	.00
	Orta	139	3.73	.53				
	Yüksek	110	3.69	.59				

*p<.05

Öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde sosyo-ekonomik düzeyinin etkisini ortaya koymak için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin varsayımlarından biri olan Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenliğine bakılmış ve bu varsayımın sağlandığı tespit edilmiştir ($F_{20\text{-}484000.964}$=.821 , p>.05). Wilks Lambda Testi sonuçları, baba eğitim durumu açısından öğrencilerin öğrenme stillerine ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilk's Λ= .973, $F_{(5\text{-}433)}$=1.51, p>.05).

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Tabloda, öğrencilerin işitsel ($F_{2\text{-}436}$=1.35, p>.05), görsel ($F_{2\text{-}436}$=2.33, p>.05) ve kinestetik ($F_{2\text{-}436}$=.25, p>.05) alt boyutlarının sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı bir farklılık göstermediği, dokunsal ($F_{2\text{-}436}$=3.51, p<.05) alt boyutunda düşük ile orta sosyo-ekonomik düzey arasında orta düzey lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca tablodan sosyo-ekonomik düzey ile öğrenme stillerine ait etkileşiminin düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile baba mesleki durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Baba Mesleki Durumu Değişkenine Yönelik Tek Faktörlü MANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Baba Mesleki Durumu	n	$\overline{X}$	ss	sd	F	p	η^2
İşitsel	İşsiz	51	3.80	.52	4-434	1.00	.40	.00
	Esnaf	122	3.89	.50				
	Memur	66	3.88	.52				
	İşçi	103	3.82	.52				
	Serbest meslek	97	3.76	.53				
Görsel	İşsiz	51	3.80	.53	4-434	.52	.71	.00
	Esnaf	122	3.90	.51				
	Memur	66	3.80	.53				
	İşçi	103	3.84	.52				
	Serbest meslek	97	3.83	.53				
Dokunsal	İşsiz	51	3.56	.57	4-434	1.49	.20	.01
	Esnaf	122	3.74	.58				
	Memur	66	3.56	.64				
	İşçi	103	3.67	.58				
	Serbest meslek	97	3.70	.60				
Kinestetik	İşsiz	51	3.70	.52	4-434	.91	.45	.00
	Esnaf	122	3.75	.57				
	Memur	66	3.64	.53				
	İşçi	103	3.75	.54				
	Serbest meslek	97	3.65	.53				

Öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde baba mesleki durumun etkisini ortaya koymak için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin varsayımlarından biri olan Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenliğine bakılmış ve bu varsayımın sağlandığı tespit edilmiştir ($F_{40\text{-}219275.217}$=.653, p>.05). Wilks Lambda Testi sonuçları, baba mesleki durumu açısından öğrencilerin öğrenme stillerine ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilk's Λ= .966, $F_{(4\text{-}434)}$=.941, p>.05).

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Tabloda, öğrencilerin işitsel ($F_{4\text{-}434}$=1.00, p>.05), görsel ($F_{4\text{-}434}$=.52, p>.05), dokunsal ($F_{4\text{-}434}$=1.49, p>.05) ve kinestetik ($F_{4\text{-}434}$=.91, p>.05) alt boyutlarının baba mesleki durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan baba mesleki durumu ile öğrenme stillerine ait etkileşiminin düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme stiller ile anne mesleki durumu değişkeni arasındaki farklılığın belirlenmesine yönelik yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 10. Anne Mesleki Durum Değişkenine Yönelik KWH Testi Sonuçları

Boyut	Anne Mesleki Durumu	n	Sıra Ort.	KWH	p
İşitsel	Ev hanımı	424	220.91	.79	.67
	Memur	6	210.42		
	İşçi	9	183.72		
Görsel	Ev hanımı	424	222.19	4.04	.13
	Memur	6	181.33		
	İşçi	9	142.72		
Dokunsal	Ev hanımı	424	220.03	2.08	.35
	Memur	6	276.92		
	İşçi	9	180.67		
Kinestekik	Ev hanımı	424	221.01	.81	.66
	Memur	6	198.00		
	İşçi	9	187.11		

Tablo 10 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile anne mesleki durum değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerine ait boyutların arasındaki ilişki incelenip Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Ait Boyutları Arasındaki İlişkinin Dağılımı

Değişkenler	X	ss	1	2	3	4
İşitsel (1)	3.84	.51	-	.43*	.35*	.41*
Görsel (2)	3.84	.52	.43*	-	.45*	.43*
Dokunsal (3)	3.67	.59	.35*	.45*	-	.51*
Kinestetik (4)	3.71	.54	.41*	.43*	.51*	-

N=439, *p<.01

Tablo 11'de ortaokul öğrencilerinin işitsel öğrenme stili ile görsel (r=.43, p<.01), dokunsal (r=.35, p<.01), kinestetik (r=.41, p<.01) öğrenme stilleri arasında *orta* düzey (Sungur, 2016); görsel öğrenme stili ile dokunsal (r=.45, p<.01), kinestetik (r=.43, p<.01) öğrenme stilleri arasında *orta* düzey; dokunsal öğrenme stili ile kinestetik (r=.51, p<.01) öğrenme stili arasında *orta* düzey anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ölçeğinin işitsel, görsel, dokunsal ve kinestetik boyutlarına ait ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretme-öğrenme süreci düzenlenirken öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurularak tasarlanması son derece önemlidir. Bu bakımdan yapılan bu araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme sitillerine ait ortalamaların yüksek çıkması, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecini düzenlerlerken öğrenme sitllerini göz önünde bulundurmalarının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin derste motivastonları artabilir ve derse etkin bir şekilde katılabilirler. Ayrıca öğrenme sitlleri dikkate alınarak öğretme-öğrenme ortamının düzenlenmesi öğrencilerin akademik başarılarını da arttırabilir. Nitekim Arslan ve Babadoğan (2005) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı derecede bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında kadın öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca da, kadın öğrencilerin renkli tablolardan ya da şekillerden hoşlandıkları, ders anlatılırken görsellerin kullanılması gerektiği, sesli okumayı yeğledikleri, işittiklerini daha kolay hatılayabildikleri, dokunarak iletişim kurdukları, konuşurken jest ve mimik kullandıkları söylenebilir (Babadoğan, 2011). Zengin ve Alşahan (2010), Bakır ve Mete (2014), Keleş (2009), Özgür ve Tosun (2012), Süral (2008) ile Çiğdem ve Memiş (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları yapılan bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumları, anne-baba meslekleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak, öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde öğrenim görülen sınıf düzeyinin, anne-baba eğitim durumlarının, anne-baba mesleklerinin ve sosyo-ekonomik düzeylerinin etkili olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonuçları oldukça ilgi çekicidir. Zira Erdamar-Koç (2016) tarafından öğrenme stilleri üzerinde aile yapısının, sosyo-ekonomik durumun etkili olduğu beliritilmiştir. Aynı şekilde anne ve baba eğitim durumlarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkileri bilinmektedir. Anne ve baba eğitim durumları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılığın çıkması beklenen bir durumdu. Ancak yapılan bu araştımada beklenen bu durumun tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Bakır ve Mete (2014) tarafından yapılan araştırmada ise ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri anne-baba eğitim durumu, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik duruma göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın sebebi olarak, farklı bir bölgede farklı öğrenci grupları üzerinde çalışılmış olması ile farklı bir ölçeğin kullanılmış olması gösterilebilir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin işitsel, görsel, dokunsal ve kinestetik alt boyutlarının akademik başarı düzeyi açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuca dayalı olarak, akademik başarının öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik öğrenme stillerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde öğrenme stillerinin akademik başarı üzerinde etkileri olduğuna dönük birçok çalışmaya rastlanmıştır (Burke & Dunn, 1998; Bozkurt & Aydoğdu, 2009; Dunn, Denig & Lovelace, 2001; Dupree, 1991; Ming, 2004; Roberts, 1998). Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bakımdan öğretmenler öğretme-öğrenme sürecini düzenlerlerken bir öğrenme stiline göre etkinlik yapmaları takdirde diğer öğrenme stilleri de olumlu yönde gelişecektir. Özkan (2013) tarafından yapılan araştırmada da, öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuç da, yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın ve bahsedilen diğer araştırmaların sonuçları dikkate alındığında öğrenme stillerinin, öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir yer teşkil ettiği görülmektedir. Mümkün olduğunca öğrenciyi merkeze alan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve bu yaşantıların düzenlenmesinde öğrenen bireyin özelliklerini bilmenin öğrenme-öğretme sürecinde etkililiği artıracağı apaçıktır. Bu bağlamda bireylerin öğrenme tercihlerinin dikkate alınması ile tasarlanacak eğitim-öğretim ortamlarının öğrenme yaşantılarını olumlu destekleyeceğini vurgulamakta yarar vardır. Kişiler birbirinden farklı olarak her ne kadar görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik öğrenme stiline sahip olsalar da diğer stillerine de hitap edebilecek türde tasarlanacak yaşantılar, öğrenme sürecinde etkili olacaktır. Bu bağlamda, öğrenme faaliyetleri düzenlenirken öğrenme stillerinin dikkate alınması ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların göz önüne alınması öğrenme-öğretme sürecinde önem teşkil etmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmenler öğretme-öğrenme ortamını düzenlerlerken öğrecilerin öğrenme stillerini dikkate almaları öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir.
2. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyebilmek için görüşme, gözlem gibi farklı veri toplama araçlarının kullanılarak araştırmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.
3. Farklı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenip farklı değişkenler açısından incelenebilir.
4. Velilere öğrenme stillerinin önemi ile ilgili seminerler verilmesi faydalı olacaktır. Böylece öğrencilerin öğrenme stillerini destekleyecek etkinlikler düzenleyebilirler.

Kaynakça

Akbulut, Y. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal.

Aktaş, İ., & Mirzeoğlu, D. (2008). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin demografik özellikleriyle ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8* (1), 173-189.

Arslan, N., & Durukan, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yazma eğilimleri arasındaki ilişki. *Uluslar arası Türkçe, Edebiyat, Kültür, Eğitim Dergisi, 4*(3), 1251-1267.

Arslan, B., & Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research, 21,* 35 - 48.

Aslan, A. (2012). *Öğrenme stillerine uygun sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Babadoğan, C. (2011). Stil temelli öğretim. B. Duman (Edt). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bakır, S., & Mete, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri: Burdur ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), 127-145.

Bozkurt, O., & Aydoğdu, M. (2009). A comparative analysis of the effect of dunn and dunn learning styles model and traditional teaching method on 6 grade students' achievement levels and attitudes in science education lesson. *Elementary Education Online, 8*(3), 741-754.

Burke, K., & Dunn, R. (1998). *Learning style: the clue to you!* Jamaica, NY: St. John's University, Center for the Study of Learning and Teaching Styles.

Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 70-82.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Çiğdem, G., & Memiş, A. (2011). Sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(40), 57-77.

Demirbaş, O.O., & Demirkan, H. (2003). Focus on architectural design process through learning styles. *Design Studies, 24*(5), 437-445.

Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara:Pegem A Yayıncılık

Dunn, R. (1993). Coming to grips with misconception: Who is most alert in the morning? *Learning Styles Newsletter, 4*(2).

Dunn, R., Denig, S.J. and Lovelace, M.K. (2001). Multiple intelligences and learning styles: two sides of the same coin or different strokes for different folks? *Teacher Librarian, 28*(3), 9–15

Dupree, B.M. (1991). *The relationship between traditional instructional methods, contract activity packages, and math achievement of fourth grade gifted students*. Unpublished doctoral disseration. The University of Southern Mississippi, USA.

Erdamar-Koç, G. (2016). Öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri. Y. Budak (Edt.) *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ergür, D.O. (1998). Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Felder, R.M., & Silverman, L. (1988). Learning and teaching stylesin engineering education. *Engineering Education,78*(7), 674-681.

Felder, R.M., & Henriques, E.R. (1995). Learning and teaching stylesin foreign and secon language education. *Foreing Language Annals, 28*(1), 21-31.

Felder, R.M. (1996). Matters of style. *ASSE PRİSM, 6* (4), 18-23.

Fowler, P. (2002). Learnig styles of radiographers. *The College of Radiographers, 8*, 3-11.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill Education.

Green, S.B., & Salkind, N.J. (2013). *Using spss for windows and macintosh: analyzing and understanding data.* New Jersey: Pearson.

Güven, M., & Kürüm, D. (2008). öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim-Online, 7*(1), 53-70.

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Edt). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keleş, D. (2009). *Öğretmen adaylarının alan eğitimi ve bazı psikososyal değişkenlere göre denetim odağı eğilimleri ile öğrenme stilleri tercihleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Kılıç, E. (2002). Baskın öğrenme stilinin öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1* (1), 1-15.

Kılıç, E., & Karadeniz, S. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stilinin gezinme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24* (3), 129-146.

Kolb, A.D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersy: PrenticeHall.

Loo, R. (2002). A Meta-Analytic Examination of Kolb's Learning Styles Preferences Among Business Majors. *Journal of Educationfor Business, 77* (5), 252-256.

Ming, C.S. (2004). *Effects of programmed learning sequences versus traditional instruction on the achievement and attitudes of bermudian seventh graders in social studies and the comparison of two learning-style identification instruments' interpretations*. Unpublished doctoral disseration. St. John's University, USA.

Otrar, M., Gülten-Çağırgan, D., & Özkan, E. (2012). İlköğretim öğrencilerine yönelik öğrenme stilleri ölçeği (AÖZ-İ). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 123-136.

Özgür, H., & Tosun, N. (2012). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), 113-125.

Özkan, E. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Poyraz, C., Gülten, D., & Soytürk, İ. (2012). Öğrenme stillerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısı üzerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 1-11.

Roberts, A.V. (1998). *Effects of tactual of kinesthetic Nnstructional resources on the social studies achievement and attitude test scores and short and long term memory of suburban fourth-grade students.* Unpublished doctoral disseration. St. John's University, USA.

Sungur, O. (2014). Korelasyon analizi. Ş. Kalaycı (Edt.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Ankara: Asil.

Süral, S. (2008). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Tümkaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (3), 215-234.

Veznedaroğlu, L, & Özgür, O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online, 4* (2), 1-16.

Yenice, N., & Saracaloğlu, A.S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (1), 162-17.

Yıldırım, N., & Aslan, B. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma (Tokat ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7* (24), 238-255.

Yoon, S.H. (2000). Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geograph students in Korea. *Dissertation Abstract International, 61* (5), 1735-1747.

Zengin, R., & Alşahan, Ö.L. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *E-Journal of New Sciences Akademy, 7*(1).

BİLİM SANAT MERKEZİ RESİM ALANI ÖĞRENCİLERİNİN GÜZEL SANATLAR LİSESİ KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

METAPHORICAL PERCEPTIONS OF STUDENTS FROM SCIENCE ART CENTER ART DEPARTMENT ABOUT FINE ARTS HIGH SCHOOLS (RİZE CASE)

Esra YILDIRIM, Öğretmen Esra YILDIRIM Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş Öğretmenliği Bölümü Doktora Öğrencisi, Rize Türk Telekom Güzel Sanatlar Lisesi Resim/Görsel Sanatlar Öğretmeni
esraal670@gmail.com

ÖZ

Güzel Sanatlar Liseleri, "yetenek sınavıyla öğrenci seçen dört yıllık eğitim sonrasında öğrenciyi bir üst eğitim kademesine yerleştirmeyi amaçlayan kurumlar" olarak tanımlanabilir. Güzel Sanatlar Liseleri, genellikle şu kavramlarla bir arada kullanılmaktadır: özel yetenek, ilgi ve yetenek, özgünlük, özgürlük. Güzel Sanatlar Liseleri öğrencilerin, güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini, özel yetenek gerektiren yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını, alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini ve millî ve milletler arası sanat eserlerini tanımalarını ve yorumlamalarını sağlamaktadır. Bilim Sanat Merkezi öğrenci seçiminde ise ilkokul 1, 2 ve 3. sınıfa devam eden genel zihinsel, resim ve müzik yetenek alanlarında akranlarından ileri düzeyde farklılık gösterdiği düşünülen öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından aday gösterilmesiyle bilim ve sanat merkezlerine öğrenci seçim süreci başlar. Tablet Bilgisayar Grup Tarama Uygulama Süreci sonrasında ise yetenek alanlarına göre belirlenen puan barajını geçen öğrenciler yine yetenek alanlarına (genel zihinsel, resim, müzik) göre bireysel değerlendirmeye alınır. Bu bağlamda Bilim Sanat Merkezlerinin resim alanına sınav ile seçilen öğrencilerinin Güzel Sanatlar Liselerine karşı sahip oldukları algının belirlenmesi önem arz etmektedir. Çünkü eğitim sürecinin bir üst kademesi olarak sayılacak Güzel Sanatlar Liseleri için özel yetenekli bu öğrencilerin algılarının önemi söz konusu olmaktadır. Bu bağlamda, son zamanlarda tüm dünyada olduğu gibi özellikle Türkiye'de de metaforik algıların araştırılması noktasında yapılan çalışmalarda önemli oranda bir artış gözlenmektedir. Metafor, özellikle olguları ve kavramları anlamlandırırken alışılmışın dışına çıkma konusunda bir açılım yaratmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Güzel Sanatlar Lisesi, Bilim Sanat Merkezi Resim Alanı, Özel Yetenekli Öğrenci, Metaforik algı

ABSTRACT

Fine Arts High Schools can be defined as "institutions which select students through aptitude tests aiming to place students at a higher level of education after four years of education ". Fine Arts High schools are often used in combination with the following concepts: special ability, interest and ability, originality, freedom. Fine Art High Schools enables the students to have education in the field of fine arts based on their interest and talents, to be prepared for higher education programs requiring special ability, to conduct researches in their field, to be able to interpret and practice based on their talents, to be creative and productive people and to recognize and interpret national and international artworks. In selection of students in Science Art Center, students who are considered as being at the higher level in general mental, artistic and musical talent areas when compared to their peers in primary school 1, 2 and 3 class by their classroom teachers, are nominated by their teachers. Following the Tablet Computer Group Assessment Application process, the students who achieved the required achievement level are subjected to individual assessment based on their aptitudes (general mental, art, music). In this context, the perceptions of the students who are selected to the Science Art Centers about the Fine Arts High School are important because Fine Arts High Schools are considered as the upper echelon of the education process. In this context, recently, it has been observed that there is an increase in Turkey as well as in all over the world in the research conducted about the metaphorical perceptions. The metaphor, while making sense of the facts and concepts in particular, is creating novelty as being different from the usual.

Key words: Fine Arts High School, Science Art Center Art Department, Special Talented Student, Metaphorical Perception

1.Giriş

Meta"değişmek" pherein ise "katlanmak" anlamındadır. Günümüzde ise iki nesne, olay veya durum arasındaki yakın ilişkileri ortaya çıkarmak anlamında kullanılmaktadır (Draaisma, 2007; Levine, 2005). Metaforlar eğitimsel fenomendeki algılarımızı zenginleştirmek için başvurulan teorik düşünmenin yaratıcı sonucudur (Sticht, 1993). Metaforlar, çoğu insan için poetik bir hayal ve retorik gösteriş hilesidir. Olağan/ gündelik dille ilgili bir sorun değil, olağandışı dille ilgili bir sorundur. Ayrıca metafor genellikle yalnızca dilin karakteristiği, düşünce veya eylem sorunundan çok sözcükler sorunu olarak görülür. Bu nedenle çoğu insan pekâlâ metaforsuz da mükemmel bir hayat sürdürülebileceğini düşünür. Tam aksine, metaforun gündelik hayatta sadece dilde değil, düşünce ve eylemde de yaygın olduğu keşfedilmiş, gündelik kavram sisteminin – kendileriyle düşünülen ve eylemde bulunulan terimlerin – temelde doğası gereği metaforik olduğu söylenebilir (Lakoff ve Johnson, 2005). Metaforların farklı fonksiyonlara sahip oldukları söylenebilir. Saban, Koçbeker, Saban (2006)'a göre metaforlar bireyin soyut, karmaşık bir kavramı veya kuramsal bir yapıyı anlamasına ve açıklamasına imkan tanıyan güçlü bir zihinsel araç olarak önemli olduğunu ifade etmektedir. Keklik (1984)'e göre metafor, ilk çağdan günümüze felsefede farklı şekillerde ve farklı amaçlar için kullanılmıştır. Eğitim- öğretim sürecinde metaforlar farklı amaçlarla kullanılsa da metaforların birçok yararlarından söz edilebilir. Bu yararlar ise şu şekilde sıralanabilir:

1- Soyut veya karmaşık olan olguları daha somut olgularla karşılaştırılmasında (Lakoff ve Johnson, 2007),

2- Anlaşılamayan, anlaşılması zor olan konuların veya bazı kavramların daha anlaşılır şekilde ifade edilmesinde (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Döş 2010),

3- Tartışma ve araştırma aracı olarak kullanılmasında (Saban, 2004),

4- Alternatif yorum getirerek gerçekliği ve bilgiyi kavramada (Çalışkan, 2009),

5- Düşünme ve görme biçimi olarak dünyayı kavrayışa yardım etme (Morgan, 1998),

6- Analiz edilmek istenen kavramlarının nasıl algılandığını ortaya çıkarmada metaforlardan faydalanılabilir (Cerit, 2008).

Bu çalışmada metaforun kullanım amacı ise güzel sanatlar lisesinin ne olduğu, bilim sanat öğrencileri tarafından nasıl algılandığı, güzel sanatlar liselerine nasıl bir anlam yüklediklerini ortaya çıkarmaktır.

Literatür incelendiğinde metafor çalışmalarının daha çok öğretmen adayları, okul müdürleri, öğretmenler, lisans yada lisansüstü öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Lise öğrencilerinin metafor algılarını ortaya koymaya yönelik ise çok az çalışma bulunmaktadır. Aydın (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaöğretim öğrencileri coğrafyayı %34'ü"mekânın ifadesi", % 19'u "bilginin ifadesi", %17'si "yaşamın ifadesi", % 9'u"sonsuzluğun ifadesi", % 8'i "kıyametin ifadesi", %5'i "değişimin ve gelişimin ifadesi", % 5'i "kılavuzun ifadesi" ve % 3'ü "zorunluluğun ifadesi" olarak algıladıkları görülmüştür. Coşkun (2010)'un yaptığı çalışmada ise 108 lise öğrencisinin iklim kavramına yönelik algıları metafor yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler iklim kavramını daha çok bir değişim şeklinde algılamıştır. Bağçeci ve Korkmaz (2013)'ın yaptıkları çalışmada ise"üniversite" kavramını lise öğrencilerinin % 20.4' ü "özgürlüğün ifadesi" ; %17.3'ü "mekan"(Köprü, tarla v.b) % 22.4'ü "bir süreç"; %16.3'ü "gelecek" ; % 9.1'i "kültürel çeşitlilik"olarak; % 12.2 "karamsarlığın bir ifadesi" olarak değerlendirmişlerdir. Pilav ve Üstün (2013) ise ortaöğretim öğrencilerinin edebiyat kavramına yönelik düşüncelerini metaforlar yoluyla belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda lise öğrencileri altı kategoride metafor üretmiştir. Metaforlar incelendiğinde öğrencilerin edebiyatın insanla ve günlük hayatla olan ilişkisinin farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapıcı (2015)'nın lise öğrencilerinin, biyoloji kavramına ilişkin metafor algılarını incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrenciler 8 kategoride 36 metafor üretmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu biyolojiyi; değişen/gelişen olarak yaşamın kaynağı-yaşamın kendisi şeklinde nitelendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Genellikle öğrencilerin biyolojiyle ilgili olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. (Ünsal, Korkmaz ve Çetin, 2016)

Literatür incelendiğinde bilim sanat merkezi resim alanı öğrencilerinin güzel sanatlar lisesi kavramına yönelik algılarını ortaya koymaya yönelik bir çalışma bulunmamıştır. Bu çalışmanın öğrencilerinin güzel sanatlar lisesi kavramına ilişkin algı ve düşüncelerini ortaya koyarak literatüre katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Bilim Sanat Merkezi resim öğrencilerinin Güzel Sanatlar Lisesi kavramına ilişkin metaforik algılarını metaforlar yardımıyla ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Bilim Sanat Merkezi Resim Öğrencilerinin Güzel Sanatlar Lisesi Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforlar nelerdir? ve Bu metaforlar nasıl anlamlandırılmaktadır?

2. Bilim Sanat Merkezi Resim Öğrencilerinin Güzel Sanatlar Lisesi Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

3. Kavramsal metaforlar öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları ve sınıf kategorisi bakımından bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bilim sanat merkezi resim alanı öğrencilerinin güzel sanatlar lisesi kavramına ilişkin sahip oldukları algıları, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomonolojik (olgu bilim) desen kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmanın olgusunu ise "Güzel Sanatlar Liselerine yönelik algı" kavramı oluşturmaktadır. Olgu bilim araştırma desenin amacı; bireylerin bir olguya ilişkin deneyimlerini, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları, gerçekçi bir şekilde ortaya çıkarmaktır (Eraslan, 2011).

2.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın araştırma grubunu Rize ilinde bilim sanat merkezinde resim alanında eğitim gören 30 öğrenci katılmıştır. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin cinsiyet dağılımı görülmektedir.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	kız	26	86.6	86.6
	erkek	4	13.3	13.3
	Total	30	100,0	100,0

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan Bilim Sanat Merkezi resim alanı öğrencilerinin her birine "güzel sanatlar lisesi" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak için, "Güzel Sanatlar Lisesi…...… gibidir;/ çünkü ……"ibaresinin yazılı olduğu bir kağıt verildi. Saban (2008)'e göre metafor çalışmalarında "gibi" kavramı metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki bağı daha net bir şekilde çağrıştırmak için kullanır. "Çünkü" kavramıyla da öğrencilerin ürettikleri metaforlar için bir gerekçe veya mantıksal bir dayanak oluşturması beklenir. Daha sonra metaforun ne demek olduğuyla ilgili açıklama yapıldıktan sonra, bu çalışmanın amacı konusunda da öğrencilere bilgi verildi. Özellikle bu çalışmanın bir notla değerlendirilmeyeceği ve katılımın serbest olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin 15 dakikalık sürede sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışmada, "içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. Amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Analiz sürecinde öğrencilerin kullandıkları metaforların betimsel analizi yapılmıştır. Öğrencilerin metaforları kullanma sıklıkları ve yüzdelikleri verilmiştir. Araştırmanın başlangıcında 30 öğrencinin metafor geliştirmeleri istenmiştir. Tüm metaforlar değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Araştırmada güvenirliği sağlamak için, iki araştırmacı tarafından oluşturulan kavramsal kategoriler eşleştirilmiş ve daha sonra ise eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliği Miles & Huberman'ın (1994) (Güvenirlik = görüş birliği / görüş

birliği + görüş ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Genel olarak yapılan analizler neticesinde ortaya çıkan, % 94 sonucunun ise güvenirlik açısından yeterli olduğu söylenebilir. Bu araştırmaya özgü olarak bulgular kısmında öğrenci görüşlerinden alıntılar sunulmuştur. Araştırmacı, öğrencilerin güzel sanatlar lisesi kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarma sürecinde mümkün olduğu kadar nesnel tavır sergileyerek dış güvenirliği sağlamaya çalışmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, çalışmaya katılan öğrencilerinin "Güzel Sanatlar Lisesi" kavramına yönelik kullandıkları metaforlar ve bu metaforların yer aldığı kategoriler verilerek analiz edilmiştir.

Rize Fatma Nuri Erkan Bilim Sanat Merkezi Resim Alanı Öğrencilerinin "Güzel Sanatlar Lisesi" Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlar:

1. Sanatın Merkezi
2. Güneş Sistemi
3. Yeni Açmış Menekşe Buketi
4. Öğrenme Evi
5. Şövale
6. Saksı
7. Yeni Doğan Bir Bebeğin Kalbi
8. Bir Tuval Ve Fırça
9. Sanatçı Deposu
10. Biz Ressamlar İçindir
11. Sanat Balosu
12. Bilim Sanat Ve Hayal Dünyası
13. Bir Kitap
14. Sevgi, Şevkat Birazda Eğlence
15. Öğrencilerin Sanat Yaptığı Ev
16. Bir Çiçek
17. Gökkuşağı
18. Karamelli Dondurma
19. Mutluluk Yuvası
20. Ay
21. Yapboz
22. Bir Karınca Yuvası
23. Nehir
24. Müze
25. Evren
26. Bir Zaman Yolculuğu
27. Her Şeye Benzer
28. Renkli Çiçek Bahçesi
29. Orman
30. Gökkuşağı

Metaforlar incelendiğinde öğrencilerin "Güzel Sanatlar Lisesi" kavramına yönelik 30 adet metafor geliştirdikleri görülmektedir. Öğrenciler tarafından üretilen toplam 30 metaforun ortak özelliklerinden hareketle 10 kategori oluşturulmuştur. Öğrencilerin 2'si (% 6.6) Güzel Sanatlar Lisesi' ni sanatın yeri olarak, 6'sı (% 20)

Güzel Sanatlar Lisesi' ni sanatı öğrenebilecekleri bir mekan olarak, 3'ü (% 10) Güzel Sanatlar Lisesi'ni sanatçı yetiştiren bir yer olarak; 2'si (% 6.6) Güzel Sanatlar Lisesi' ni duyguların yansıması ve hayalgücü olarak, 2'si (%6.6) Güzel Sanatlar Lisesi' ni eğlenceli bir ortam olarak, 2'si (% 6.6) Güzel Sanatlar Lisesi' ni farklı sanat dallarının uygulandığı bir ortam olarak, 2'si (%6.6) Güzel Sanatlar Lisesi' ni mutluluğun kaynağı olarak, 3'ü (% 10) Güzel Sanatlar Lisesi' ni üretken bir ortam olarak, 5'i (%16.6) Güzel Sanatlar Lisesi' ni sınırsız bir ortam olarak, 3'ü (% 10) Güzel Sanatlar Lisesi' ni renkli ve güzel bir ortam olarak algılamaktadır.

Kavramsal Kategoriler ve Analizleri

Bilim sanat merkezi resim alanı öğrencilerinin "Güzel Sanatlar Lisesi" kavramına ilişkin ürettikleri kavramsal kategorilere yönelik çözümlemeler aşağıda belirtilmiştir.

Kategori 1: Sanatın Yeri Olarak

Kategori 2: Sanatı Öğretmek Olarak

Kategori 3: Sanatçı Yetiştiren Olarak

Kategori 4: Duyguların Yansıması ve Hayal gücü Olarak

Kategori 5: Eğlence olarak

Kategori 6: Farklı sanat dalları olarak

Kategori 7: Mutluluk kaynağı olarak

Kategori 8: Üretici bir yer olarak

Kategori 9: Sınırsız Bir Yer Olarak

Kategori 10: Renkli ve Güzel Bir Ortam Olarak

Kategori 1: Sanatın Yeri Olarak

Bu kategoride 2 kişi Güzel Sanatlar Lisesi' ni sanatın yeri olarak betimlemektedir. Bu da 30 kişilik grubun % 6.6.' sını oluşturmaktadır.

Kullanılan metaforlar ise şunlardır:

Sanatın Merkezi (1,3,1)

Güneş Sistemi (1,3,1)

Bu kategoride 2 kız öğrencinin ikisi de 4. sınıftır ve 85 ve üzeri ortalamaya sahiptirler.

"Güzel Sanatlar Lisesi sanatın merkezi gibidir. Çünkü Güzel Sanatlar Lisesi, öğrencilerine sanatın anlamını ve nasıl yapıldığını ve özgürce düşünmeleri gerektiğini öğretiyor. Tek kelimeyle bence muhteşem bir yer. Umarım bir gün Güzel Sanatlar Lisesi' ne giderim." (1,3,1)

Güzel Sanatlar Lisesi güneş sistemi gibidir. Çünkü sırayla dizilmiş harika ve eşsiz dünyalardır. Biri yok olursa denge bozulur." (1,3,1)

Kategori 2: Sanatı Öğretmek Olarak

Bu kategoride 6 kişi Güzel Sanatlar Lisesi' ni sanatın öğrenebilecekleri bir mekân olarak betimlemektedir. Bu da 30 kişilik grubun % 20 ' sini oluşturmaktadır. Bu da çok yüksek bir yüzdedir.

Kullanılan metaforlar ise şunlardır:

Yeni Açmış Menekşe Buketi (1,3,1)

Öğrenme Evi (2,3,1)

Şövale(1,7,1) Saksı (1,3,1)

Yeni Doğan Bir Bebeğin Kalbi (1,3,1)

Bir Tuval Ve Fırça (1,3,1)

Bu kategoride metafor üreten 6 kişinin biri erkektir ve sadece o 8.sınıftır. Diğerleri 4.sınıftadır. Ayrıca ortalamaları hepsinin 85 ve üzeridir.

Güzel Sanatlar Lisesi yeni açmış menekşe buketi gibidir. Çünkü öğretmenler yeni açmış bir menekşe buketine, öğrenciler ise yeni açmış sanat meraklısı menekşelerdir. (1,3,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi öğrenme evi gibidir. Çünkü kadrosu iyidir." (2,3,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi şövale gibidir. Çünkü isteyen herkese resim çizme konusunda destek olur." (1,7,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi saksı gibidir. Çünkü her bir başarının sonucunda içine bir tohum düşer ve bir ağaç gibi o başarı da büyür." (1,3,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi yeni doğan bir bebeğin kalbi gibidir. Çünkü tertemiz eğitimiyle ve çocukların geleceğine çok önem veriyor." (1,3,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi bir tuval ve fırça gibidir. Çünkü bomboş bir tuval renklenir, fırçada renklendirir." (1,3,1)

Kategori 3: Sanatçı Yetiştiren Olarak

Bu kategoride 3 kişi Güzel Sanatlar Lisesi' sanatçı yetiştiren bir yer olarak betimlemektedir. Bu da 30 kişilik grubun %10' unu oluşturmaktadır.

Kullanılan metaforlar ise şunlardır:

Sanatçı Deposu (1,3,1)

Biz Ressamlar İçindir (1,3,1)

Sanat Balosu (1,3,1)

Bu kategoride metafor üretenlerin hepsi kızdır ve hepsi de 4. sınıftır. Not ortalamaları da 85 ve üzerindedir.

"Güzel Sanatlar Lisesi sanatçı deposu gibidir. Çünkü orası sadece özel resim yapan ve güzel çalanlar içindir." (1,3,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi biz ressamlar içindir gibidir. Çünkü oraya sadece biz gideriz." (1,3,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi sanat balosu gibidir. Çünkü orası sanatçı deposu." (1,3,1)

Kategori 4: Duyguların Yansıması ve Hayalgücü Olarak

Bu kategoride 2 kişi Güzel Sanatlar Lisesi' ni duyguların yansıması ve haylgücü olarak betimlemektedir. Bu da 30 kişilik grubun % 6.6' sını oluşturmaktadır.

Kullanılan metaforlar ise şunlardır:

Bilim Sanat Ve Hayal Dünyası (1,3,1)

Bir Kitap (1,3,1)

Metaforları oluşturan 2 kişinin 2' si de kızdır ve 4.sınıftır. Not ortalamaları ise 85 ve üzeridir.

"Güzel Sanatlar Lisesi bilim sanat ve hayal dünyası gibidir. Çünkü bilim sanat merkezinde resim, müzik ve daha pek çok şey hayal dünyası ise çünkü sanat hayaldir. Sanat duyguları yansıtmadır." (1,3,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi bir kitap gibidir. Çünkü kitaplar yazılarıyla öğretir, resimleriyle hayal gücünü geliştirir." (1,3,1)

Kategori 5: Eğlence olarak

Bu kategoride 2 kişi Güzel Sanatlar Lisesi' ni **eğlenceli bir ortam olarak betimlemektedir. Bu da 30 kişilik grubun %** 6.6' sını oluşturmaktadır.

Kullanılan metaforlar ise şunlardır:

Sevgi, **Şevkat** Birazda Eğlence (1,2,1)

Öğrencilerin Sanat Yaptığı Ev (1,3,1)

Metaforları oluşturan 2 kişinin 2' si de kızdır ve biri 4.sınıf diğeri ise 3.sınıftır. Not ortalamaları ise 85 ve üzeridir.

"Güzel Sanatlar Lisesi sevgi, şefkat birazda eğlence gibidir. Çünkü oradaki bütün öğretmenler gülümsüyor ve çok eğlenceli şeyler yapıyor." (1,2,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerin sanat yaptığı ev gibidir. Çünkü orada çok eğlendiklerini düşünüyorum." (1,3,1)

Kategori 6: Farklı sanat dalları olarak

Bu kategoride 2 kişi Güzel Sanatlar Lisesi' ni farklı sanat dallarının uygulandığı bir ortam olarak betimlemektedir. Bu da 30 kişilik grubun % 6.6' sını oluşturmaktadır.

Kullanılan metaforlar ise şunlardır:

Bir Çiçek (1,2,1)

Gökkuşağı (1,5,1)

Metaforları oluşturan 2 kişinin 2' si de kızdır ve biri 3.sınıf diğeri ise 6.sınıftır. Not ortalamaları ise 85 ve üzeridir.

"Güzel Sanatlar Lisesi bir çiçek gibidir. Çünkü her sanat bir yapraktır." (1,2,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi gökkuşağı gibidir. Çünkü her sanat dalı bir renk gibidir." (1,5,1)

Kategori 7: Mutluluk kaynağı olarak

Bu kategoride 2 kişi Güzel Sanatlar Lisesi' ni mutluluğun kaynağı olarak betimlemektedir. Bu da 30 kişilik grubun % 6.6' sını oluşturmaktadır.

Kullanılan metaforlar ise şunlardır:

Karamelli Dondurma (1,2,1)

Mutluluk Yuvası (1,1,1)

Metaforları oluşturan 2 kişinin 2' si de kızdır ve biri 2.sınıf diğeri ise 3.sınıftır. Not ortalamaları ise 85 ve üzeridir.

"Güzel Sanatlar Lisesi karamelli dondurma gibidir. Çünkü ben karamelli dondurmayı çok severim ve sanatı da çok severim." (1,2,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi mutluluk yuvası gibidir. Çünkü beni mutlu ediyor." (1,1,1)

Kategori 8: Üretici bir yer olarak

Bu kategoride 3 kişi Güzel Sanatlar Lisesi' ni üretken bir ortam olarak betimlemektedir. Bu da 30 kişilik grubun % 10' unu oluşturmaktadır.

Kullanılan metafor ise şudur:

Ay (1,3,1)

Yapboz (1,3,1)

Bir Karınca Yuvası (1,3,1)

Metaforları oluşturan 3 kişinin 3' ü de kızdır ve üçü de 4.sınıftır. Not ortalamaları ise 85 ve üzeridir.

"Güzel Sanatlar Lisesi ay gibidir. Çünkü kaynağı asla tükenmez ve fikirleri asla bitmez." (1,3,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi yapboz gibidir. Çünkü parçalar öğretmenler ve öğrencilerdir. Birleşince eşsiz ve güzel bir manzara resmi ortaya çıkar." (1,3,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi bir karınca yuvası gibidir. Çünkü öğrenciler ve öğretmenler birer çalışkan karınca gibidir." (1,3,1)

Kategori 9: **Sınırsız Bir Yer Olarak**

Bu kategoride 5 kişi Güzel Sanatlar Lisesi' ni **sınırsız bir ortam olarak betimlemektedir. Bu da 30 kişilik grubun %** 16.6' sını oluşturmaktadır.

Kullanılan metafor ise şudur:

Nehir (2,5,1)

Müze (2,7,1)

Evren (1,4,1)

Bir Zaman Yolculuğu (1,3,1)

Her Şeye Benzer (1,3,1)

Metaforları oluşturan 5 kişinin 2' si erkek 3' ü de kızdır. Sınıf düzeyleri 2'sinin 4, diğerleri 5,6 ve 8.sınıftır. Not ortalamaları ise hepsinin 85 ve üzeridir.

"Güzel Sanatlar Lisesi nehir gibidir. Çünkü sürekli yanınızda olur hiç tükenmez." (2,5,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi müze gibidir. Çünkü içinde her şey bulunur." (2,7,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi evren gibidir. Çünkü bak bak bitmez." (1,4,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi bir zaman yolculuğu gibidir. Çünkü sanatın zamanı yoktur." (1,3,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi her şeye benzer gibidir. Çünkü sanatla her şey olabilir." (1,3,1)

Kategori 10: Renkli ve Güzel Bir Ortam Olarak

Bu kategoride 3 kişi Güzel Sanatlar Lisesi' ni renkli ve güzel bir ortam olarak betimlemektedir. Bu da 30 kişilik grubun %10' unu oluşturmaktadır.

Kullanılan metaforlar ise şunlardır:

Renkli Çiçek Bahçesi (1,1,1)

Orman (2,3,1)

Gökkuşağı (1,1,1)

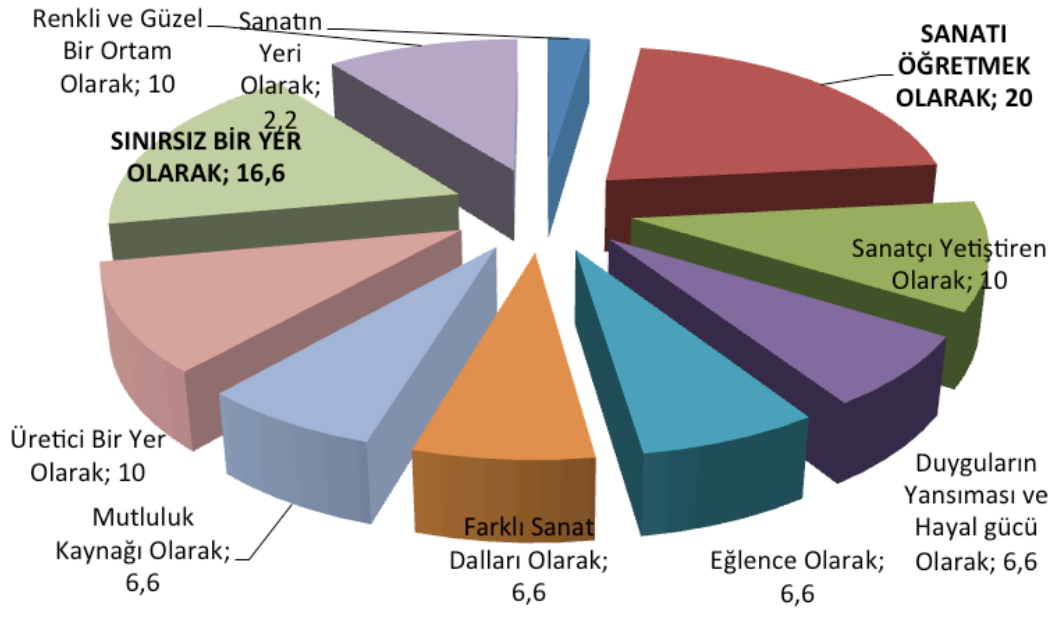
Metaforları oluşturan 5 kişinin 2' si kız biri de erkektir. Sınıf düzeyleri 2'sinin 2, diğeri ise 4.sınıftır. Not ortalamaları ise hepsinin 85 ve üzeridir.

"Güzel Sanatlar Lisesi renkli çiçek bahçesi gibidir. Çünkü her yer rengârenk." (1,1,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi orman gibidir. Çünkü orman gibi güzellikler vardır." (2,3,1)

"Güzel Sanatlar Lisesi gökkuşağı gibidir. Çünkü her yer rengârenk." (1,1,1)

4.TARTIŞMA ve SONUÇ



Güzel Sanatlar Lisesi kavramına yönelik 30 öğrencinin de birbirinden farklı metaforlar ürettikleri gözlemlenmiştir. Kavramsal kategoriler incelendiğinde en yüksek orana sahip kategori (% 20) "sanatı öğretmek olarak" kategorisidir. Bu kategorinin en yüksek oranda çıkması aslında Güzel Sanatlar Lisesi' nin amacı ile örtüşmektedir. Öğrencilerin bu kategoride ürettikleri her bir metafor sanat ile ilişkilendirilebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin sanatın özellikleri konusunda bir farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşabiliriz. Öğrenci grubunun yaş ortalaması küçük yaş gruplarının metafor oluşturmasına göre metaforlar anlamlıdır.

"Güzel Sanatlar Lisesi karamelli dondurma gibidir. Çünkü ben karamelli dondurmayı çok severim ve sanatı da çok severim." (1,2,1) Bu kategori de üretilen bu metafor, öğrencinin sevdiği nesnelerle sanatı ilişkilendirmesi, sanatı sevip benimsediğini göstermektedir. Bu öğrencin,n 2.sınıf öğrencisi olduğunu da dikkate alırsak; sanatın hayatındaki yerine dair bir sonuca ulaşabiliriz. Sınırsız bir yer olarak algıladıkları Güzel Sanatlar Lisesi' ni, *"Güzel Sanatlar Lisesi nehir gibidir. Çünkü sürekli yanınızda olur hiç tükenmez."* ,*"Güzel Sanatlar Lisesi müze gibidir. Çünkü içinde her şey bulunur."* ,*"Güzel Sanatlar Lisesi evren gibidir. Çünkü bak bak bitmez."* ,*"Güzel Sanatlar Lisesi bir zaman yolculuğu gibidir. Çünkü sanatın zamanı yoktur."* ,*"Güzel Sanatlar Lisesi her şeye benzer gibidir. Çünkü sanatla her şey olabilir."* gibi metaforlarla belirtmeleri sanatın doğası gereği sınır ve mekân tanımadığı vurgulanmaktadır. **Üretici bir yer olarak algıladıkları Güzel Sanatlar Lisesi'ni şu** metaforları üreterek açıklamışlardır: *"Güzel Sanatlar Lisesi ay gibidir. Çünkü kaynağı asla tükenmez ve fikirleri asla bitmez."*,*"Güzel Sanatlar Lisesi yapboz gibidir. Çünkü parçalar öğretmenler ve öğrencilerdir. Birleşince eşsiz ve güzel bir manzara resmi ortaya çıkar."* ,*"Güzel Sanatlar Lisesi bir karınca yuvası gibidir. Çünkü öğrenciler ve öğretmenler birer çalışkan karınca gibidir."* Sanatta üretmek ve çalışmak gibi kavramlara dikkat çeken öğrenciler, fikirlerin üretmeye yardımcı olduğunu da belirtmektedir. Sanatta farklı sanat dallarına da dikkat çekerek; *"Güzel Sanatlar Lisesi bir çiçek gibidir. Çünkü her sanat bir yapraktır."* ,*"Güzel Sanatlar Lisesi gökkuşağı gibidir. Çünkü her sanat dalı bir renk gibidir."* gibi oluşturulan metaforlarla sanatın diğer dallarının varlığı unutulmamıştır. Sanatı sadece resim ile sınırlandırmamışlardır. Sonuç olarak metaforlar bilim sanat merkezi resim alanı öğrencilerinin "güzel sanatlar lisesi" kavramına ilişkin algılarını açıklamada önemli bir araştırma aracı olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

5. ÖNERİLER

Araştırmacılar için öneri: Öğrencilerin 8. sınıftan sonra Güzel Sanatlar Lisesi' ne yerleşip yerleşmedikleri incelenip sonrasında yeniden metafor üretmeleri amaçlanarak, bu metaforları birbirleriyle karşılaştırılabilir. Bu bağlamda metaforların değişip değişmediği gözlemlenebilir.

KAYNAKLAR

Arslan M. M. & Bayrakçı M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim,* 171,100-108

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(4), 693-712.

Çalışkan, N. (2009). Metaforların izinde bir yazarın kavramlar dünyasına giriş: Cemil Meriç'in bu ülkesinde kitap metaforları. *Dil Araştırmaları.* 4, 87-100.

Döş, İ. (2010) Aday Öğretmenlerin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metafor Algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 9(3), 607-629.

Draaisma, D. (2007). *Metaphors of memory: A history of ideas about the mind* (Çev. G. Koca). İstanbul: Metis Press

Eraslan, L.(2011). *Sosyolojik metaforlar.* Akademik Bakış,27, 1-22.

Keklik, N. (1984). Felsefe bakımından metafor. *İstanbul Üniversitesi Felsefe Arkivi Dergisi,* (25).

Lakoff, G., Johnson M. (2005). *Metaforlar Hayat Anlam ve Dil.* İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Lakoff, G. &Johnson, M. (2007) *Metaforlar: hayat, anlam ve dil* (Çev: Gökhan Yavuz Demir) Ankara: Paradigma.

Morgan, G.(1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor.*(Çev: Gündüz Bulut) İstanbul: Mess

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 55, 459-496.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri. 2*(2), 131-155.

Saban, A.,Koçbeker, B. N. & Saban A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (EducationalSciences: Theorye&Practice)*,6(2), 461-522 Sözer, Ö.(2009).Felsefenin Abc'si (4. Baskı).İstanbul: Say Yayınları.

Sticht, T. G. (1993). Educational uses of metaphor, in A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought,* (pp. 621-632), Cambridge: Cambridge University Press.

Ünsal, S., Korkmaz, F & Çetin, A .(2016).Lise Öğrencilerinin "Felsefe" Kavramına Yönelik Metafor Algılarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 16 (3), 1047-1064.

Yıldırım, A. &Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ve Üstbilişsel Okuma Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Özet

Bu araştırmada amacı ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve üstbilişsel okuma stratejilerinin cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli içinde yer alan tesadüfi olmayan örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas il merkezinde 11 farklı ortaokulda eğitim görmekte olan 524 kız, 595 erkek toplamda 1119 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin okumaya yönelik kaygı durumlarını belirlemek amacıyla Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen "Okuma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıklarını belirlemek amacıyla Karatay (2009) tarafından geliştirilen *"Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği"* kullanılmıştır. Ölçek planlama, düzenleme ve değerlendirme olmak üzere üç boyut ve toplamda 32 maddeden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde; Kolmogorov-Smirnov (K-S), Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Bağımsız t testi, ANOVA, Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma kaygısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, anne ve baba eğitim surumu değişkenleri açısından ise anlamlı farklılık göstermediği belirlemiştir. Öğrencilerin okuma kaygısı ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon testi sonuçlarına göre; okuma kaygısı ve planlama arasında negatif yönde orta düzeyde (-.58); okuma kaygısı ve düzenleme arasında negatif yönde orta düzeyde (-.47); okuma kaygısı ve değerlendirme arasında negatif yönde orta düzeyde (-.52) bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma kaygıları ve üstbilişsel okuma stratejileri toplam puanları korelasyon sonuçlarına göre ise orta düzeyde bir ilişkinin (-.51) olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma kaygısı, Kaygı, Bilişüstü, Okuma, Eğitim

Abstract

This study aims to determine whether there is a difference in the reading anxiety and metacognitive reading strategies of secondary school students in terms of gender, grade level, educational status of the mother and the father variables and the correlation between reading anxieties metacognitive reading strategies of the students. In the study, non-random sampling method in relational method was used as the research method. The study was conducted on 1119 students, 524 females and 595 males in 11 different secondary schools from Sivas province centre in 2017-2018 academic years during spring semester. To determine students' reading anxiety, the *"Reading Anxiety Scale"* developed by Çeliktürk and Yamaç (2015) was used. The scale consists of one dimension of 29 items. The *"Cognitive Awareness Scale of Reading Strategies"* developed by Karatay (2009) was used to determine the metacognitive reading strategies of the students. The scale consists of three dimensions including planning, organization, and evaluation and a total of 32 items. Kolmogorov-Smirnov (KS), Arithmetic Mean, Standard Deviation, Independent T-Test, ANOVA, Pearson Correlation Coefficient tests were used in the analysis of the data. It was determined that the students' reading anxiety scores did not show any significant difference according to the gender variable, however, they showed a significant difference according to the variables of grade and the mother's and father's educational statuses. It was determined that the students' scores of metacognitive reading strategies were significantly different in favor of female students in the sub-dimensions of planning, evaluation, and organization according to the gender variable. According to the results of the correlation test performed to determine the relationship between students' reading anxiety and subscales of metacognitive reading strategies scale, it was determined that there is a negative moderate relationship between reading anxiety and planning (-.58), a negative moderate relationship between reading anxiety and organization (-.47), and a negative moderate relationship between reading anxiety and evaluation (-.52). According to the correlation results of the students' total scores of reading anxiety and metacognitive reading strategies, a moderate relationship (-.51) was determined.

Key words: Reading anxiety, Anxiety, Metacognitive, Reading, Education

Giriş

Bireyin doğduğu andan itibaren hayatı boyunca çevresiyle iletişim kurması ve uyum sağlaması, kendini ifade etmesi, geliştirmesi için kullandığı dört temel beceri dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir (Altunkaya & Erdem, 2017: 60; Arslan, 2017: 30). Temel beceriler arasında yer alan okuma becerisi, yazının icadından sonra kâğıt ya da diğer materyaller üzerindeki sembol, şekil, grafik, resim vb. her türlü bilginin içerdiği mesajın algılanarak anlaşılması ve ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Altunkaya & Erdem, 2017: 60). Colheart (2005) okumayı, anlamı oluşturmak için yazının anlama çevrilmesi ve işlenmesi; Akyol (2011) yazarın anlatmak istediği şey ile okurun okuduğu şey arasında etkin ve dinamik bir etkileşim süreci; Johnson (2008), metnin anlam oluşturma sürecinde kullanılması; Özdemir (1990: 13) ise yazılı işaretlerin kavranarak yorumlanmasına yönelik yapılan zihinsel bir etkinlik olarak ifade etmiştir. Tanımlara bakıldığında okuma sürecinin sadece bilişsel bir süreç olmadığı, duyuşsal ve davranışsal süreçleri de kapsadığı anlaşılmaktadır (Altunkaya, 2017: 11). Bireyin okuma sürecinde ulaştığı seviye hakkında karar verilirken özellikle duyuşsal boyutta hissettiklerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Tekindal, 2009). Bireyin duyuşsal boyutta hissettiği stres, gerginlik, korku, kaygı vb. etkenler okuma sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu etkenler arasında yer alan kaygı bireyin zihninde okumayı anlamlandırma becerisini etkilemekte ve öğrenme sürecine olumlu veya olumsuz yansımaktadır (Williams, Vickers & Rodriges, 2002). Okumaya karşı geliştirilen bir tepki olan okuma kaygısı derste yapılan bir okuma etkinliği ya da sınav gibi okumanın zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterdiği gibi okumanın zorunlu olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilir (Torgesen, 2000). Okuma süreci; okuma öncesi, okuma süreci ve sokuma sonrası olarak üç aşamadan oluşmaktadır (Akyol, 2007). Bireyin okumaya ilişkin kaygı durumlarına yönelik olarak da bu üç sürecin incelenmesi gerekmektedir. Bireyin okumaya ilişkin bir amacının olmaması, okuma metni hakkında bilgi eksikliği yaşaması, okuma yapacağı mekâna yönelik yabancılık hissetmesi vb. durumlar okuma öncesi; okuma sürecinde kullanacağı uygun stratejileri kullanamaması, dikkat dağınıklığı yaşaması, aşırı heyecanlanması vb. durumlar okuma süreci (Tobias, 1986); okuduğu metindeki bilgilerle kendi zihnindeki bilgiler arasında bağlantı kuramaması ise okuma sonrasına yönelik kaygı yaşamasında etkili olmaktadır (Koizimu, 2002). Okumaya yönelik kaygı yaşayan birey kaygı düzeyi yükseldikçe okuma yapmaktan kaçınmaktadır. Bireyin yaşadığı bu durumun çok geç kalınmadan belirlenmesi ve bireyi okumaya güdüleyecek, cesaretlendirecek ve okuma kaygısını azaltacak tedbirlerin alınması gerekmektedir (Altunkaya, 2015; Melanlıoğlu, 2014: 96). Bireyin sadece dışardan destek alarak değil kendi motivasyonunu sağlayacak özgüven duygusunun gelişmesi, yeterlik duygularının artması (Arslan, 2017: 31) ve üst düzey düşünme becerilerinin farkında olarak etkin kullanmasının da yaşadığı kaygı durumlarıyla başa çıkmasında etkili olduğu ifade edilmektedir (Melanlıoğlu, 2014: 107).

Üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan bilişötesine yönelik çalışmalar başlangıçta çocukların hafıza sürelerine yönelik olarak yapılan araştırmalardan elde edilen verilerden doğmuştur (Wong, 1991). Flavell (1976) yürüttüğü araştırmada hafıza geliştirme teknikleri öğretilen çocukların başarıya ilişkin stratejileri uygulama ve öğrendiklerini genellemede başarısız olma nedenlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma sonuçlarındaki veriler doğrultusunda bilişötesi olarak adlandırılan, öğrenilen bilginin bilinçli bir şekilde hafızada tutulması ve istenildiğinde geri çağrılması ile ilgili süreçlere odaklanmıştır (Hacker, 1998: 11). Flavell'in çalışmalarının sonrasında Brown (1980) bilişötesi stratejilerinin öğrenmeye olan etkilerini araştırmıştır. Özellikle 1990'lı yıllarda itibaren bilişötesinin bireyin öğrenmesine olan etkileri üzerindeki araştırmalara yoğunlaşılmış ve çalışmalar süreç içerisinde teoriden pratiğe çevrilmiştir. Bilişötesi temelde bireyin öğrenme etkinliğini planlama, kavramayı algılama ve öğrenmenin sonun da etkin ve gerçekçi değerlendirme yapabilmesini ifade etmektedir (Akın, 2006: 41). Bireyin okuduklarına yönelik duygu durumunu düzenleme, anlama ilişkin farkındalık oluşturma ve kendi anlam oluşturma sürecini izleme süreçleri literatürde bilişüstü olarak tanımlanmaktadır (Koç & Arslan, 2017: 751). Bilişötesini Hartman (1998), bireyin bilgiyi öğrenme, kavrama, hatırlama ve uygulama süreçlerini doğrudan etkileyen bir stratejiler bütünü; Cornoldi ve Lucangeli (1996) öğrenme süreçlerinin bilinçli olarak kullanılması ve yönetilmesi olarak tanımlamıştır. Flavell (1979) bilişötesinin iletişim, okuduğunu hızlı ve doğru anlama, dil edinme, dil becerileri, sosyal biliş, öz-denetim, öz-yeterlik, öz-öğretim, hafıza, problem çözme ve karakter gelişiminde oldukça önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Wong (1991) ise bilişötesinin bireyin bilgiye ilişkin bilişini doğru şekilde düzenlemesi, düşünme ve öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalığının artması ve olumlu ya da olumsuz çevresel uyarıcıları istediği gibi yönlendirme potansiyellerini en üst seviyede kullanmasında etkili olduğunu söylemektedir. Bireyin bilişötesini etkin kullanmasının öğrenmesinde kritik bir öneme sahip olması nedeniyle bilişötesi becerilerin geliştirilmesi ve daha aktif nasıl kullanılabileceğinin öğrenilmesi oldukça önemli olmaktadır (Akın, 2006: 41). Mokhtari ve Reichard (2002) okumaya ilişkin bilişüstünü, okuyucunun

okuduğu metne ve okuma sürece ilişkin bilişsel bilgisi, metin okuma sürecini düzenlerken uyguladığı öz kontrol mekanizmaları olarak ifade etmektedir. Bu doğrultuda bilişüstünün; okumaya ilişkin kaygı durumunun azaltılması, okunulan metnin doğru bir şekilde anlaşılması için bireyin bilişsel ve güdüsel süreçleri üzerindeki olumlu etkilerine ilişkin olarak bilişüstü farkındalığın önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Akın, 2006: 41).

Bilişüstü; bilişin bilgisi ve bilişin düzenlemesi olarak iki farklı temel boyutta incelenmektedir. Bilişin bilgisi boyutu; bireyin genel bir kavrama ilişkin bilişi ve kendi biliş düzeylerinin farkında olmaları olarak ifade edilmektedir (Akın, Abacı & Çetin, 2007). Bilişin düzenleme boyutu ise kendi içinde planlama, düzenleme ve değerlendirme olarak üç farklı kategoriye ayrılmaktadır (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Planlama boyutu, okuma için uygun kaynakların belirlenerek performansa etkisi olan stratejilerin belirlenmesi; düzenleme boyutu, öğrenme sürecini izlenerek öğrenmenin kontrol edilmesi; değerlendirme boyutu ise hedefe ulaşılıp ulaşılmadığına ilişkin bireyin kendi öğrenme süreçlerini ve öğrenme ürünlerinin farkında olarak değerlendirme yapmasından oluşmaktadır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014; Schraw, 1998). Bireyin bilişüstü stratejilerini kullanarak okuma yaparken, bunun farkında olması gerekmektedir (Ateş, 2013: 262). Bilişsel farkındalık bireyin, okumanın her sürecinde gösterdiği bilişsel çabaya ilişkin olan tüm ögeleri düzenlemekte kullandığı bilişsel bilgi (Flavell, 1999)ve bireyin etkin olarak kendi bilişsel süreçlerini, öğrenme ürünlerini ya da bununla ilgili herhangi bir şeyi etkin olarak izlemesi olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2007: 27). Yapılan araştırmalarda başarılı okuyucuların aynı zamanda bilişsel farkındalıklarının da yüksek olduğu belirlenmiştir (Jacobs & Paris, 1987; Zhang & Wu, 2009). Ayrıca bireyin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının üst düzeyde olması sadece okuma süreçlerinde etkili olmayıp diğer akademik alanlarda başarı düzeyini olumlu etkilemekte (Koç & Arslan, 2017: 753); bilişsel ve duyuşsal süreçlerdeki olumsuz etkenlerle daha kolay baş edilebilmesini sağlamaktadır (Oluk ve Başöncül, 2009). Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin literatüre, öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulama süreçlerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre bu çalışmada; ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda aşağıda yer verilen soruların yanıtları aranmıştır:

a. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
b. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
c. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde evren / örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgiler sunulmaktadır.

Evren/Örneklem

Araştırmaya ilişkin verileri elde etmek için 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Merkez ilçede, eğitim bölgelerine dikkat edilerek seçilen 11 farklı ortaokulda eğitim görmekte olan 524'ü kız, 595'i erkek olmak üzere toplamda 1119 öğrenci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin 306'sı 5. sınıf, 385'i 6. sınıf, 228'i 7. sınıf ve 200'ü 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Tablo 1'de örneklem grubuna ilişkin demografik özellikler yer almaktadır.

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler.

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
	Kız	524	46.8
	Erkek	595	53.2
Sınıf	5. Sınıf	306	27.3
	6. Sınıf	385	34.4
	7. Sınıf	228	20.4
	8. Sınıf	200	17.9
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	435	38.9
	Ortaokul	427	38,2
	Lise	175	15.6
	Üniversite	82	7.3
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	201	18.0
	Ortaokul	377	33.7
	Lise	352	31.5
	Üniversite	189	16.9

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin verileri elde etmek için Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirilen "Okuma Kaygısı Ölçeği" ve Karatay (2009) tarafından geliştirilen *"Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği"* kullanılmıştır.

Okuma kaygısı ölçeği

Bu çalışmada Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirilen Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 29 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam güvenirliği .95, bu çalışmada ise .96 olarak belirlenmiştir. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek olumsuzdan olumluya doğru "Hiçbir zaman=1", "Çok nadiren=2", "Ara sıra=3", "Genellikle=4" ve "Her zaman=5" biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeğin uygulanmasından elde edilebilecek puan okuma kaygısı en yüksek olan birey için 145; okuma kaygısı en düşük olan birey için ise 29 olacaktır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğrencilerin okuma kaygılarının yükseldiği, azaldıkça düştüğü görülmektedir.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği.

Karatay (2009) tarafından geliştirilen "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik olarak bilişsel farkındalık seviyelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek planlama, düzenleme ve değerlendirme stratejileri olmak üzere üç alt boyutlu olup toplamda 32 madde içermektedir. Ölçeğin güvenirliği planlama stratejileri alt boyutunda .68, düzenleme stratejileri alt boyutunda .80, değerlendirme stratejileri alt boyutunda .80 ve toplamda ise .92 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin güvenirliği planlama stratejileri için .76, düzenleme stratejileri için .83, değerlendirme stratejileri için .77 ve toplamda ise .92 olarak hesaplanmıştır. Beşli likert olarak hazırlanan ölçek "Hiçbir Zaman Yapmam" (1), "Nadiren Yaparım" (2), "Bazen Yaparım" (3), "Genellikle Yaparım" (4) ve "Her Zaman Yaparım" (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 160, en düşük puan ise 32 olmaktadır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe öğrencilerin bilişüstü okuma stratejileri farkındalıklarının da arttığı söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma, Sivas il merkezinde bulunmakta olan farklı eğitim bölgelerinde yer alan 11 farklı ortaokulda gerekli izinler alınmak suretiyle 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler toplamda 1180 öğrenciye uygulanmış ancak uygulanan ölçeklerden 61 tanesi gerekli

özellikleri taşımadığı için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma 5. sınıf düzeyinde 306, 6. sınıf düzeyinde 385, 7. Sınıf düzeyinde 228 ve 8. sınıf düzeyinde 200 olmak üzere toplamda 1119 öğrenciden elde edilen verilerle yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır. Puanların normal dağılımını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi uygulanmıştır. Verilerin normallik analizleri yapılmış ve normallik varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına bakılmıştır. Öğrencilerin okuma kaygıları ve okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız T testi; sınıf, anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testinde görülen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için LSD testi uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma kaygı puanları ile okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanları arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçeklerin betimsel istatistikleri ve verilerden elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmaktadır. Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler.

Ölçekler	N	En düşük puan	En yüksek puan	Ort.	ss
Okuma kaygı	1119	29	145	61.88	29.04
Planlama	1119	9	45	32.54	7.15
Düzenleme	1119	14	70	51.18	10.42
Değerlendirme	1119	9	45	31.18	7.59
Okuma St. Bil. Far. Top	1119	160	32	114.90	23.14

Tablo 2'de yer verilen araştırma ölçeklerinin ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin okuma kaygılarına ilişkin puanlarının, okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları ölçeğinin değerlendirme alt boyutunda orta düzeyde; okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları ölçeğinin toplam puanının, planlama ve düzenleme alt boyutlarında ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuma kaygılarının değişip değişmediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız T-testi sonucuna göre ulaşılan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Kaygıları Bağımsız T Testi Bulguları.

	Cins.	N	Ort.	ss	t	p
Okuma kaygısı	Kız	524	61.97	28.22	2.99	.92
	Erkek	595	61.80	29.76		

p>.05

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okuma kaygı puanlarının anlamlı farklılık göstermediği, kız ve erkek öğrencilerin okuma kaygılarına ilişkin puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan ANOVA testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Okuma Kaygıları ANOVA Testi Bulguları.

	Sınıf	N	Ortalama	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Okuma kaygısı	5.Sınıf	306	65.06	28.78	4.42	.00	*5-8, *6-8, *7.8
	6.Sınıf	385	62.88	29.86			
	7.Sınıf	228	61.29	29.61			
	8.Sınıf	200	55.76	26.31			

*p<.05

Tablo 4'teki bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılık p<.05 gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla yapılan LSD testinde "5 ve 8 ", "6 ve 8" ve "7 ve 8." sınıflar arasında 8. sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okuma Kaygıları ANOVA Testi Bulguları.

	Sınıf	N	Ortalama	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Okuma kaygısı	İlkokul	435	61.89	27.91	4.01	.01	İlkokul-Lise*
	Ortaokul	427	63.70	29.36			Ortaokul-Lise*
	Lise	175	55.46	28.42			Lise-Üniversite*
	Üniversite	82	66.07	32.75			

*p<.05

Tablo 5'te bulunan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı p<.05 belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre "ilkokul ve lise" arasında ilkokul eğitim durumu lehine; "ortaokul ve lise" ve "üniversite ve lise" grupları arasında ise lise eğitim durumu lehine olmak üzere anlamlı farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okuma Kaygıları ANOVA Testi Bulguları.

	Sınıf	N	Ortalama	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Okuma kaygısı	İlkokul	201	60.30	28.99	3.02	.03	İlkokul-Ortaokul*
	Ortaokul	377	65.52	29.07			Ortaokul-Lise*
	Lise	352	60.08	28.71			Ortaokul-Üniversite*
	Üniversite	189	59.63	2918			

*p<.05

Tablo 6'da bulunan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı p<.05 tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre; "ilkokul ve ortaokul", "ortaokul ve lise" ve "ortaokul ve üniversite" arasında ortaokul eğitim durumu aleyhine olmak üzere anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları Bağımsız T Testi Bulguları.

	Cins.	**N**	**Ort.**	**ss**	**t**	**p**
Planlama	Kız	524	33.46	7.15	.24	.00*
	Erkek	595	31.72	7.05		
Düzenleme	Kız	524	53.27	9.76	3.72	.00*
	Erkek	595	49.34	10.64		
Değerlendirme	Kız	524	32.44	7.38	.377	.00*
	Erkek	595	30.07	7.60		

*p<.05

Tablo 7'de yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları puanlarının planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık p<.05 gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın her üç alt boyutta da kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları ANOVA Testi Bulguları.

	Sınıf	**N**	**Ort.**	**ss**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark LSD**
Planlama	5.Sınıf	306	32.97	7.39	10.98	.00*	*5-8, *6-7, *6-8, *7-8
	6.Sınıf	385	33.70	6.74			
	7.Sınıf	228	31.92	6.56			
	8.Sınıf	200	30.33	7.63			
Düzenleme	5.Sınıf	306	52.09	10.71	17.20	.00*	*5-7, *5-8, *6-7, *6-8, *7-8
	6.Sınıf	385	53.19	10.06			
	7.Sınıf	228	56.16	9.15			
	8.Sınıf	200	47.10	10.80			
Değerlendirme	5.Sınıf	306	32.17	7.63	18.00	.00*	*5-7, *5-8, *6-7, *6-8, *7-8
	6.Sınıf	385	32.56	7.30			
	7.Sınıf	228	30.06	6.71			
	8.Sınıf	200	28.30	8.06			

*p<.05

Tablo 8'de yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin sınıf değişkenine göre okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarına ilişkin puanlarının planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık p<.05 gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın hangi grupla arasında olduğun belirlenmesi amacıyla yapılan LSD testinden elde edilen verilere göre okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları ölçeğinin planlama stratejileri alt boyutunda "5 ve 8", "6 ve 7", "6 ve 8" ve "7 ve 8." sınıflar arasında alt düzeydeki sınıflar lehine; düzenleme stratejileri alt boyutunda "5 ve 7", "6 ve 7" arasında yedinci sınıflar lehine, "5 ve 8", "6 ve 8" ve "7 ve 8." sınıflar arasında ise sekizinci sınıflar aleyhine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. En yüksek puana sahip grubun yedinci sınıf, en düşük puana sahip grubun ise sekizinci sınıf olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme

alt boyutunda ise "5 ve 7", "5 ve 8", "6 ve 7", "6 ve 8" ve "7 ve 8." sınıflar arasında daha alt düzeydeki sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları ANOVA Testi Bulguları.

	Sınıf	**N**	**Ortalama**	**ss**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark LSD**
Planlama	İlkokul	435	32.97	7.20	.30	.83	Yok
	Ortaokul	427	32.75	6.99			
	Lise	175	32.65	7.48			
	Üniversite	82	32.54	7.12			
Düzenleme	İlkokul	435	51.20	10.27	.26	.85	Yok
	Ortaokul	427	51.44	10.12			
	Lise	175	50.83	11.18			
	Üniversite	82	50.52	11.21			
Değerlendirme	İlkokul	435	30.94	7.34	1.37	.25	Yok
	Ortaokul	427	31.63	7.45			
	Lise	175	30.42	8.33			
	Üniversite	82	31.70	7.85			

*p<.05

Tablo 9'da yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarına ilişkin puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları ANOVA Testi Bulguları.

	Sınıf	**N**	**Ortalama**	**ss**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark LSD**
Planlama	İlkokul	201	32.60	7.16	1.29	.28	Yok
	Ortaokul	377	32.08	7.27			
	Lise	352	32.56	6.88			
	Üniversite	189	33.33	7.36			
Düzenleme	İlkokul	201	51.36	10.24	.49	.69	Yok
	Ortaokul	377	50.76	10.30			
	Lise	352	51.17	10.39			
	Üniversite	189	51.86	10.94			
Değerlendirme	İlkokul	201	30.94	7.60	.56	.64	Yok
	Ortaokul	377	30.95	7.37			
	Lise	352	31.24	7.51			
	Üniversite	189	31.77	8.15			

*p<.05

Tablo 10'da yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarına ilişkin puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizinin sonuçları Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları.

	Okuma Kaygısı	**Planlama**	**Düzenleme**	**Değerlendirme**	**Ok. St. Bil. Toplam**
Okuma Kaygısı	1.00	-.58**	-.47**	-.52**	-.51**
Planlama		1.00	.66**	.60**	.90**
Düzenleme			1.00	.62**	.94**
Değerlendirme				1.00	.91**
Ok. St. Bil. Toplam					1.00

Tablo 11'de bulunan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarına ilişkin puanlarının planlama stratejileri alt boyutu arasında (r=-.58) negatif yönde orta düzeyde, düzenleme alt boyutu arasında (r=-.47) negatif yönde orta düzeyde, değerlendirme alt boyutu arasında (r=-.52) negatif yönde orta düzeyde ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalık toplam puanları arasında (r=-.51) negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygı puanlarının orta düzeyde olduğu, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Kılınç ve Yenen'in (2016) yaptığı araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarını belirlemeyi amaçladıkları araştırma sonuçlarında da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Arslan'ın (2017) ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve özyeterliklerini belirlemek için yaptığı araştırma bulgularında da yine bu çalışmayla uyumlu olarak cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Altunkaya (2017) tarafından yürütülen araştırma sonuçları incelendiğinde de öğrencilerin okuma kaygılarının orta seviyede olduğu, cinsiyet değişkeni açısından bu çalışmayla benzer olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma kaygılarını belirlemek için yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu da tespit edilmiştir. Jafarigohar ve Behrooznia'ın (2012) İran'daki üniversite öğrencilerinin yabancı dilde yaptıkları okumaya ilişkin kaygı düzeylerinin belirlemeyi hedefleyen araştırma verileri incelendiğinde erkek öğrenciler lehine olmak üzere cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Kuşdemir ve Katrancı (2016) tarafından yapılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının anlama düzeylerine olan etkisini belirlemeyi amaçladıkları araştırma bulgularında kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Genç'in (2016) üniversitede yabancı dilde hazırlık sınıfı okumuş 18-28 yaş arasındaki üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre okuma kaygıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçladığı araştırma verilerinde kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygı puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla yapılan LSD testinde "5 ve 8 ", "6 ve 8" ve "7 ve 8." sınıflar arasında 8. sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Köroğlu (2010) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik olarak yapılan araştırma bulguları incelendiğinde sınıf düzeyi değişkenini açısından anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Ancak bu çalışmadan farklı olarak öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe okumaya yönelik kaygılarının da arttığı tespit edilmiştir. Kılınç ve Yenen (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin okuma kaygılarının sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık gösterdiği ve bu farklılığın üst sınıflar aleyhine olduğu belirlenmiştir. Arslan'ın (2017) ortaokul öğrencileri

üzerinde yaptığı araştırma verileri incelendiğinde yine sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu ve en düşük kaygıya yedinci sınıf, en yüksek kaygıya ise sekizinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında genel olarak öğrencilerin okuma kaygılarının üst sınıflar aleyhine olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının anne eğitim durumu değişkenine anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farklılığın "ilkokul ve lise" arasında ilkokul eğitim durumu lehine; "ortaokul ve lise" ve "üniversite ve lise" grupları arasında ise lise eğitim durumu lehine olduğu tespit edilmiştir. Kuşdemir ve Katrancı (2016) tarafından yapılan çalışma sonuçları incelendiğinde bu çalışmayla uyumlu olarak anne eğitim durumunun okuma kaygısını etkilediği ancak bu farklılığın üst düzeyde eğitimli anneler lehine olduğu, annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okumaya ilişkin kaygının da azaldığı belirlenmiştir. Yıldız ve Ceyhan (2016) yaptığı çalışma sonucunda ise anne eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin okuma kaygı puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Yine Arslan (2017) tarafından yapılan araştırma bulgularında da ortaokul öğrencilerinin okuma kaygı puanlarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı ancak anlamlı farklılık oluşturma sa da puanların daha üst düzeydeki eğitim durumu lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik kaygılarını belirlemek amacıyla yapılan araştırma bulgularına genel olarak bakıldığında farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygı puanlarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın "ilkokul ve ortaokul", "ortaokul ve lise" ve "ortaokul ve üniversite" arasında ortaokul eğitim durumu aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Kuşdemir ve Katrancı'nın (2016) yaptığı araştırma sonuçlarına göre baba eğitim durumu değişkeni açısından öğrencilerin okuma kaygı puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Yine Arslan (2017) tarafından çalışma sonuçlarında da baba değişkeni açısından öğrencilerin okumaya ilişkin kaygı puanlarında anlamlı farklılığın olduğu ve bu farklılığın "ilkokul ve üniversite", grupları arasında ilkokul baba eğitim durumu lehine bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) yaptıkları araştırma sonucuna göre ise baba eğitim durumunun öğrencilerin okuma kaygı puanlarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının ölçeğin her üç boyutunda da anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akın ve Çeçen (2014) tarafından ortaokul kademesindeki öğrenciler üzerinde yapılan araştırma bulgularında da bu çalışmayla uyumlu olarak kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kana (2014) tarafından yine ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışma sonuçlarında da kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Koç ve Arslan'ın (2017) yaptıkları araştırma bulguları incelendiğinde yine bu çalışmayla uyumlu olarak öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Karatay (2010), Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011), Kaya ve Fırat (2011), Bulut'un (2016) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma verilerinde de kız öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları ölçeğinin planlama stratejileri alt boyutunda "5 ve 8", "6 ve 7", "6 ve 8" ve "7 ve 8." sınıflar arasında alt düzeydeki sınıflar lehine; düzenleme stratejileri alt boyutunda "5 ve 7", "6 ve 7" arasında yedinci sınıflar lehine, "5 ve 8", "6 ve 8" ve "7 ve 8." sınıflar arasında ise sekizinci sınıflar aleyhine olduğu görülmektedir. En yüksek puana sahip grubun yedinci sınıf, en düşük puana sahip grubun ise sekizinci sınıf olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme alt boyutunda ise "5 ve 7", "5 ve 8", "6 ve 7", "6 ve 8" ve "7 ve 8." sınıflar arasında daha alt düzeydeki sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Koç ve Karabağ (2013) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışma sonuçlarında düzenleme boyutu ile toplam puanda 6. Sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bulut (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının sınıf düzeyi değişkenine göre planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında beşinci sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılık göstermiştir. Koç ve Arslan'ın (2017) ortaokul öğrencilerinin özyeterlik ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarını belirlemek üzere yaptıkları araştırma bulgularında da planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında beşinci sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılık bulunmuştur. Atay (2014), Evran ve Yurdabakan'ın (2013) yaptıkları çalışmalarda da sınıf düzeyi değişkeni açısından öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalık puanlarının farklılaştığı görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkların ilişkin puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Aslında doğal olarak beklenilen sonuç ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin puanlarının da artmasıdır. Ancak bu çalışmada elde edilen sonuç bu beklentiyi karşılamamıştır. Benzer bir sonuç da Koç ve Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada elde edilmiştir. Anne ve baba eğitim durumunun ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Kaya ve Fırat'ın (2011) yaptıkları araştırma bulgularında ise anne ve baba eğitim durumu açısından anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Yine Kana'nın (2014) yaptığı çalışmada da ailede okuma alışkanlığı olmasının öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarını etkilediği belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarına ilişkin puanlarının planlama stratejileri alt boyutu arasında (r=-.58) alt boyutunda negatif yönde orta düzeyde, düzenleme alt boyutu arasında (r=-.47) alt boyutunda negatif yönde orta düzeyde, değerlendirme alt boyutu arasında (r=-.52) alt boyutunda negatif yönde orta düzeyde ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalık toplam puanları arasında (r=-.51) alt boyutunda negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu, öğrencilerin okuma kaygılarının okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarını olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin okuma kaygıları ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) öğrencilerin okuma kaygıları ile yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırma sonuçlarına göre aralarında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Arslan (2017) tarafından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ile akademik özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonuçlarında negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koç ve Arslan'ın (2017) yaptıkları araştırma bulgularında öğrencilerin akademik özyeterlik ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre genel olarak öğrencilerin okuma kaygılarının yüksek olmasının diğer akademik becerilerini olumsuz etkilediği, okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının yüksek olmasının ise olumlu etkilediği şeklinde ifade edilebilir.

Kaynakça

Akın, A (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Akın, A., Abacı, R. & Çetin, B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7(*2), 655-680.

Akın, E. & Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 9*(8), 91-110.

Akyol H. (2007). Görsel okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri.* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences (NWSAES), 12*(3), 107-121, DOI: 10.12739/NWSA.2017.12.3.1C0672

Altunkaya, H. & Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education, 7*(1), 59-77. DOI: 10.19126/suje.307045

Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 30-44.

Atay, A. D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon* **düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2*(4), 258-273.

Balcı, G. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. R. J. Spiro, B. B. Bruce, & W.F. Brewer (Eds.). In *theoretical issues in reading comprehension* (s.453-481), Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Bruning, R. H.,Schraw, G. J. & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Çev. Edit. Z. N. Ersözlü, R. Ülker). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bağçeci, B., Döş, B. & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 551-566.

Bulut, S., Ertem, G. & Sevil, Ü. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 2*(2), 27-38.

Coltheart, M. (2005). Comprehension instruction: Research-based best practices. Margaret J. Snowling & Charles Hulme (Eds.). In *the science of reading: A handbook.* Oxford UK: Blackwell Publishing.

Cornoldı, C. & Lucangeli, D. (1996). Metacognitive trainings for children with learning difficulties: A program focused on metamemory competence. *Learning difficulties in Europe: Assessment and Treatment,* 57-62.

Çeliktürk, Z. & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107. DOI: 10.17051/io.2015.03320

Evran, S. & Yurdabakan (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 213-220.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. L. Resnick (Ed.). In *the nature of intelligence* (s.231-235), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911.

Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual review of psychology*, *50*(1), 21-45. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.21

Genç, G. (2016). Can ambiguity tolerance, success in reading, and gender predict the foreign language reading anxiety? *Journal of Language and Linguistic Studies, 12*(2), 135-151.

Hacker, D. J. (1998). Metacognition: Definitions and empirical foundations. D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser (Ed.). In *metacognition in educational theory and practice.* (s. 1–24.) Mahwah, N. J.: Erlbaum.

Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional Science,* 26, 1-3.

Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist, 22*(3-4), 225-278.

Jafarigohar, M. & Behrooznia, S. (2012). The effect of anxiety on reading comprehension among distance EFL learners. *International Education Studies, 5*(2), 159-174. DOI: http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n2p159

Johnson, A. P. (2008). *Teaching reading and writing: A guıdebook for tutorıng and remediating students.* Lanham: The Rowman and Littlefield Publishing.

Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 100- 120.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(19), 58-80.

Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*(27), 457-475.

Kaya, N. B. & Fırat, T. (2011). İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde üstbilişsel becerilerinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (1), 56- 70.

Kılınç, H. H. & Yenen, E. T. (2016). Investigation of students' reading anxiety with regards to some variables. *International Journal of Higher Education, 5*(1), 111-118. DOI: 10.5430/ijhe.v5n1p111

Koç, C. & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty), 14*(1):745-778. DOI: http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.29

Koç, C. & Karabağ, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi. *Education Sciences, 8*(2), 308-322.

Koizumi, R. (2002). The effect of motivation, language anxiety, and test anxiety on English proficiency of Japanese junior high school students. *Japan Language Testing Association Journal,* 5, 91-110. DOI: http://doi.org/10.20622/jltaj.5.0_91

Kusdemir, Y. & Katranci, M. (2016). Anxiety and comprehension in reading: ı can not find the main **ıdea**, my teacher! *Eğitim ve Bilim-Educatıon and Scıence, 41*(183), 251-266. DOI: 10.15390/EB.2016.4951

Melanlıoğlu, D. (2014). Impact of metacognitive strategies **ınstruction** on secondary school students' reading anxieties. *Egitim ve Bilim, 39*(176), 107-119. DOI: 10.15390/EB.2014.3540

Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 249-259.

Oluk, S. & Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 17(1), 183-194.

Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı.* İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.

Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özeliklerin ölçülmesi için araç oluşturma.* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of ınstruction. R. Schwarzer (Ed.). *In self-related cognition in anxiety and motivation* (pp. 35-54). New Jersey: Hillsdale.

Torgesen, J. K. (2000). Individual responses in response to early interventions in reading: the lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice,* 15, 55-64. DOI: http://dx.org/10.1207/SLDRP1501_6

Williams, A. M., Vickers, J. & Rodrigues, S. (2002). The effects of anxiety on visual search, movement kinematics and performance in table tennis: A test of Eysenck and Calvo's processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology,* 24, 438-455. DOI: https://doi.org/10.1123/jsep.24.4.438

Wong, B. Y. L. (1991). The relevance of metacognition to learning disabilities. B. Y. L. Wong (Ed.). In *learning about learning disabilities.* (s.232–258). New York: Academic Press.

Yıldız, M. & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(2), 1301-1316. DOI: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9370

Zhang, L. J. & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language,* 21, 1, 37-59.

Profesyonellerin Psikolojik Danışma Sürecine İlişkin Deneyimleri: Nitel Bir Çalışma

Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, niluferozabaci@hotmail.com

Arş. Gör. Ahmet KARA, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, ahmetkara9126@gmail.com

Arş. Gör. Serdar KÖRÜK, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, serdarkoruk1989@gmail.com

Uzm. Psk. Dan. Kadir Burak SALİMOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, burakkadir@gmail.com

Uzm. Psk. Dan. Safiye Yılmaz DİNÇ, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, safiyepdr@hotmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı psikolojik danışma yapan profesyonellerin Türk kültürüne ilişkin psikolojik danışma süreciyle ilgili farklılık algılarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda psikolojik danışma sürecine ilişkin yaşantıları sorgulamak üzere yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Nitel araştırma olarak yürütülen bu çalışmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen psikolojik danışma hizmeti veren on altı (altı erkek, 10 kadın) profesyonelden oluşmaktadır. Katılımcılar, özel psikolojik danışma merkezleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve RAM'larda çalışan profesyonellerden oluşmaktadır. Ölçüt örneklemenin kriterleri şu şekilde belirlenmiştir: En az beş senedir profesyonel olarak psikolojik danışma/psikoterapi hizmeti veriyor olmak, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve psikoloji bölümlerinden en az birinin yüksek lisans programlarından mezun olmuş olmak veya süpervizyonlu olarak en az bir psikoterapi eğitimi almış olmak. Verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans ve cümle bazında içerik analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türk Kültürüne özgü danışma süreci ile ilgili farklılıklar ve beklentiler olarak; "Yetersiz otonomi, Zedelenmiş sınırlar, Kural dışılık ve Danışma sürecine ilişkin algılar" olarak belirlenen dört temaya ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışma, Türk kültürü, nitel araştırma

Abstract

The aim of this study is to reveal the different perceptions of psychological counseling professionals regarding the Turkish cultural process. In accordance with this purpose, semi-structured interview form was formed in order to examine the experiences related to the counseling process. In this study which was conducted as a qualitative research, phenomenological design was used. The study group consisted of sixteen (six male, ten female) professionals who give the service of psychological counseling, and who were determined by using criterion sampling technique under the scope of non-probability sampling methods. The participants work in private counseling centers, and schools and guidance-research centers affiliated to the Ministry of National Education. The criterion for the criterion sampling is as follows: Giving at least five years of professional psychological counseling / psychotherapy service, having at least master degree from psychological counseling and guidance and psychology departments or have received at least one supervised psychotherapy training. Interview technique was used to collect the data. In the analysis of the data, frequency and sentence based content analysis were used. According to the findings, in the differences and expectations related to the counseling process specific to Turkish culture, four themes were reached named as "Impaired autonomy, Impaired limits, Irregularity, and Perceptions related to counseling process".

Keywords: Psychological counseling, Turkish culture, qualitative research

Giriş

Psikolojik danışmanlık, insanlara yardım etme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu yardım etme süreci çeşitli aşama ve becerileri içinde barındıran dinamik etkileşimli bir süreçtir (Cormier & Hackney, 2015). Bu süreci kişilerarası geleneksel yardım modellerinden ayıran özellik, tamamen yapılandırılmış ve bilimsel temellere oturtulmuş uygulamalara dayanıyor olmasıdır. Pedersen'e (1987) göre psikolojik danışmada kabul edilen temel olgu bireysel gelişimdir ve içinde yaşadıkları topluma yaptıkları katkılar ile bireylerin kendini gerçekleştirme sürecini tamamlamalarına yardım etmektir.

Psikolojik danışma hizmeti incelendiğinde, danışanla danışman arasında organik bir yaşantının olduğu görülmektedir. Psikolojik danışma, bir sürece vurgu yapmaktadır. Süreç belli bir oluşun meydana gelebilmesi veya değişimin ortaya çıkabilmesi için gerekli olan zamansal yapıya verilen isimdir. Bu sürecin beklentiler, belli basamaklar ve görevlerden oluştuğu kabul edilir. Psikolojik danışma sürecinin ana hedefi danışanın ulaşmak istediği değişim hedefleridir. Süreç bu hedeflere ulaşılmasında, psikolojik danışmanın yararlandığı etkileşimli yapıyı ifade etmektedir. Yapısal olarak süreç tüm teorilerde farklı şekilde ayrıntılandırılmasına rağmen, genelde güven, açıklık şeffaflık, amaçlar, farkındalık ve iç görü geliştirmeyi içermektedir (Eisenberg & Delaney, 1998). Psikolojik danışma süreci etkileşimli bir süreç olduğundan dolayı bireylerin içerisinde yaşadıkları sosyal yapıdan ve sahip oldukları kültürel unsurlardan etkilenmektedir.

Ng'ye (1992) göre ülkemizin de içinde bulunduğu Hindistan, Orta Doğu ve Çin gibi doğu kültürlerinde psikolojik olarak sağlıklı bireyin tanımı yapılırken bireysel unsurlardan ziyade aile ve toplum etmenleri üzerinde durulmaktadır. Kolektivist kültür olarak tanımlanan bu kültürlerde bağımsız bir birey olmak kavramı ile kıyaslandığında bir ailenin veya toplumun parçası olmak kavramları daha fazla ön plana çıkmaktadır (Aycan & Kanungo, 2000). Bu kültürel unsurların Türkiye'de psikolojik danışma sürecine nasıl yansıdığının belirlenmesi bu çalışmanın temel amacıdır.

Psikolojik danışma uygulamaları konusunda dünyadaki ve Türkiye'deki çalışmalar ve gelişmeler doğrultusunda, Türkiye'de, genel psikolojik danışma sürecinin yürütülmesinde profesyonellerin psikolojik danışma sürecine ilişkin deneyimlerini araştırmak ve Türkiye'ye özgü unsurlarını keşfedebilmek için bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma olarak yürütülen bu çalışmada fenomenolojik desen kullanılmıştır Fenomenolojide, katılımcılar tarafından oluşturulan anlamları bulmak ve katılımcıların fenomene ilişkin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmek amaçlanmaktadır (Patton, 2014).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği (Schumacher & McMillan, 2006) kullanılarak belirlenen, psikolojik danışma hizmeti veren on altı (6 erkek, 10 kadın) profesyonelden oluşmaktadır. Ölçüt örneklemenin kriterleri şu şekilde belirlenmiştir;

- En az beş senedir profesyonel olarak psikolojik danışma/psikoterapi hizmeti veriyor olmak
- Psikolojik danışmanlık ve rehberlik veya psikoloji bölümlerinden birinin en az yüksek lisans programlarından mezun olmuş olmak veya süpervizyonlu olarak en az bir psikoterapi eğitimi almış olmak

On altı profesyonelden beşi psikoloji lisans programından, on biri ise psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans programından mezun olmuştur. Altı profesyonel özel danışmanlık merkezlerinde psikoterapist olarak, altı profesyonel Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki öğretim kurumlarında / rehberlik ve araştırma merkezlerinde psikolojik danışman olarak, bir profesyonel Adalet Bakanlığı bünyesindeki bir kurumda psikolog olarak, bir profesyonel özel bir hastanede psikoterapist olarak, bir profesyonel İçişleri Bakanlığı bünyesindeki bir belediyede psikolog olarak ve bir profesyonel ise bir üniversitenin psikolojik danışmanlık merkezinde psikolojik danışman olarak görev yapmaktadır. Profesyonellerin mesleki deneyimleri 4-20 yıl arasında değişiklik göstermektedir.

Sekiz profesyonel psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında yüksek lisansını tamamlamış olup bir profesyonel aynı alanda yüksek lisans öğrenimine devam etmektedir. Aynı şekilde üç profesyonel klinik psikoloji alanında, bir profesyonel sağlık psikolojisi ve bir profesyonel ise uygulamalı psikoloji alanında yüksek lisans öğrenimlerini tamamlamışlardır. Yüksek lisans öğrenimlerini tamamlayan profesyonellerden yedi birey psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında doktora öğrenimine devam etmektedir. Alınan süpervizyonlu terapi eğitimlerine bakıldığında, iki bireyin sistemik psikoterapi, üç bireyim EMDR eğitimi, üç bireyin çözüm odaklı terapi eğitimi, iki bireyin şema terapi, dört bireyin bilişsel davranışçı terapi, bir bireyin pozitif psikoterapi ve psikodrama ve birer bireyin bütüncül psikoterapi, naratif terapi ve aile terapisi eğitimlerini aldıkları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler profesyonellerle bireysel olarak yapılmıştır. Formdaki şu soru katılımcılara yöneltilmiştir;

1. Danışma sürecinde Türk kültürüne özgü birtakım farklılıklar, beklentiler fark ettiniz mi? Bunlar nelerdir?

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmak amaçlanmaktadır Bu araştırmada veriler analiz edilirken dört aşama izlenmiştir. Bu aşamalar sırayla şu şekildedir; öncelikle verileri kodlama işlemi yapılmış, kodlanan veriler, ortak özelliklerine göre sınıflandırılarak alt temalara ve temalara ulaşılmış, daha sonra oluşturulan alt temalar ve temalar düzenlenmiş ve son olarak bulgular olarak tanımlanması ve yorumlanması işlemi gerçekleştirilmiştir (Şimşek & Yıldırım, 2011).

Bulgular

Danışma sürecinde Türk kültürüne özgü farklılıklar ve beklentilerle ilgili *zedelenmiş özerklik, yetersiz öz-denetim, danışma süreci algısı* ve *kural dışılık* temalarına ulaşılmıştır. Profesyonellerin zedelenmiş özerklik teması ve ilgili alt temaları Şekil 1'de, yetersiz öz-denetim teması ve ilgili alt temaları Şekil 2'de, danışma süreci algısı teması ve ilgili alt temaları Şekil 3'te, kural dışılık teması ve ilgili alt temaları Şekil 4'te verilmiştir.

Profesyoneller, Türk kültürüne özgü zedelenmiş özerklik temasını, anne ve baba tutumları, köken ailenin beklentileri, iç-içelik ve ipotekli benlikle açıklamışlardır. Bununla ilgili profesyonellerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Kesinlikle Türk kültürüne özel şeyler var mesela işte biz genelde problem durumlarında ortaya çıkan şeyin anne baba tutumlarına gittiğini fark ediyorum danışanlarla çalışırken. Bizim genel olarak bireysel olmayan ilişkisel bir benliğimiz olduğu için çocukların gelişiminde işte anne babaların tarzı ve tavrı etkili oluyor. İster istemez çocukla kendi gücünü ortaya çıkarmaya çalışırken bu da zorlandığımız bir faktör oluyor. Bu Türk kültürünün danışanların kişiliklerine ve davranışlarına yansıdığı bir durum (Melek)."

"Biz kolektif bir kültürüz. Benim gördüğüm kadarıyla bizim kültürün ön plana tarafı daha bir büyüğüm bana ne yapacağımı söylesin kısmı. Otokratik, her şeyi bilen birisini bekliyorlar. Doğruyu birileri bilsin ve bana yol göstersin istiyorlar. Varoluşçu açıdan sorumluluk almıyorlar diye yorumlanabilir belki ama ben bunun daha çok kültürle ilgili olduğunu düşünüyorum. Bizim kültür kolektif bir kültür, insanlar kendi başlarına bir şey yapmak istemeyebiliyor. Baba ile aile reisi, vardır ya hani sülalenin akil kişisi o tarz karışım bir şey bekliyor insanlar (Savaş)."

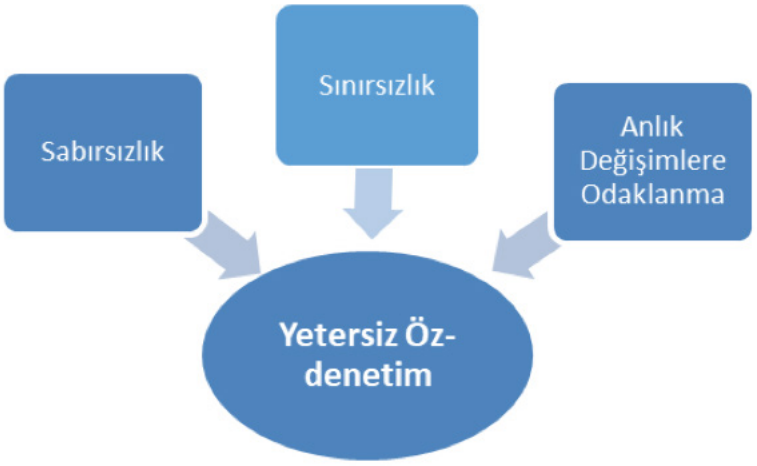


Şekil 1. Zedelenmiş Özerklik Teması ve Alt Temaları

Profesyoneller, Türk kültürüne özgü yetersiz öz-denetim temasını, sabırsızlık, sınırsızlık ve anlık değişimlere odaklanma alt temaları ile ifade etmişlerdir. Bu konuda profesyonellerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Türk kültüründeki danışanların sıkıntıya gelemeyen, zorluklarla baş etme becerisi düşük ve kısa sürede hemen sorunun çözülmesini bekleyen sabırsız olan bireylerden oluşmakta olduğunu düşünüyorum. Ayrıca anında sorunum çözülsün ya da böyle gelmiş böyle gider tarzında kendini fark etmeyen, düşünmeyen, akıl yürütme becerilerini kullanmayan bireylerle çalışırken sanki bir anda her şeyi düzeltebilecekmişiz gibi veya hiçbir şey çözülmeyecekmiş gibi karamsar bir algıya sahip olmalarının büyük bir problem olduğunu düşünüyorum (Canan)."

"Sabırsızlık var hani şey anlamında işin doğasıyla ilgili. Biraz doktor tedavisiyle karıştırıldığını düşünüyorum. Böyle bir şey var çünkü alışkanlık var. Gelip anlattıklarında hemen bir problemin ne olduğunu öğrenmek istiyorlar, hastalık teşhisi konulması gibi. Çok böyle katılımlarının olmayacağını düşünüyorlar. Bizim kültüre özgü olabilir diye düşünüyorum. Yoğun olarak ama sabırsızlık var. Bir an önce bir şeyler söyle yapalım biz hani. Öyle bir yaklaşım içindeler (Metin)."



Şekil 2. Yetersiz Öz-denetim Teması ve Alt Temaları

Profesyoneller, Türk kültürüne özgü danışma sürecine ilişkin algılar temasını, danışanların etiketlenme kaygısı, samimi, konuşkan ve yönlendirici danışman beklentisi ve danışma sürecinin sihirli değnek gibi bir etkisinin olması isteği ile açıklamışlardır. Bununla ilgili profesyonellerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Aslında şu şekilde farklılıklar var, klasik diyebilirim rehberliğe karşı, psikolojik bir duruma karşı bir ön yargı var. Bunu son gittiğim okulda da çok net bir şekilde görüyorum. Veliler arasında şu muhabbetler var. Ya ben deli miyim, ben buraya geldim de komşular sen deli misin niye gidiyorsun diyorlar. Şimdi bizim kültürümüzde hala böyle bir yere gelmenin bir delilik olduğunu söyleyebilen bir profil var. Bu önyargıyı kırmaya çalışıyorum şu an ve çok zorlanıyorum. Daha sonra mesela çocuklarda da benzer bir ön yargı var. Doktor sanabiliyorlar mesela öyle bir algı oluşuyor. Sadece hasta çocukların geleceğini düşünüyorlar. Rehber öğretmen kelimesini anlamakta güçlük çekiyorlar. Ebeveynlerde işte benim çocuğumda bir şey yok ki benim çocuğum mükemmel gibi kültürümüzde var olan kötü göstereceklerini düşündükleri için kendini açmada problem yaşayan bir kültürümüz var. Bunu açmak istemiyorlar bir eksiklik olarak görüyorlar, ayıp görüyorlar (Gamze)."

"Bizde danışanlar danışmadan çok şey bekliyor. Beni iyileştir. Bir şey yapmayım. Ben geleyim. Gideyim sadece sen bana bir şeyler yap ben düzeleyim. Danışman odaklı yaklaşım beklentisi var. Bana söyleyin ne yapacağımı. Yönlendirmeci danışan beklentisi var. Sihirli değneğe kafama dokunsun ve üç oturumda hemen iyileşeyim gideyim. Kültürel olduğunu düşünüyorum (Ali)."

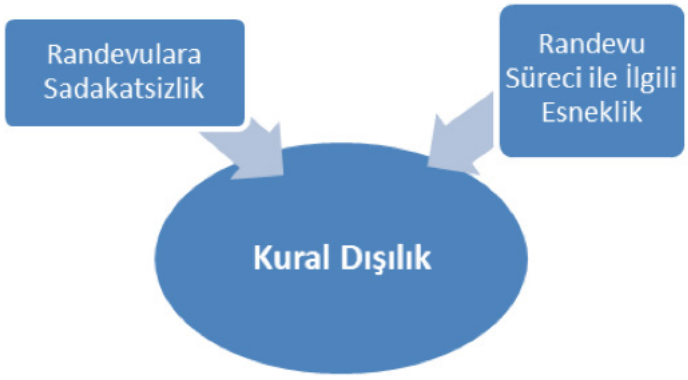


Şekil 3. Danışma Sürecine İlişkin Algılar Teması ve Alt Temaları

Profesyoneller, Türk Kültürüne özgü kural dışılık temasını, danışanların randevu saatlerine uyma ve ödeme konusunda esnek davranma eğilimi içerisinde olduklarını ve randevulara gelmeyle ilgili tutarsız davrandıklarını ifade ederek oluşturmuşlardır. Bu konuda profesyonellerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Danışan arayıp bugün gelmeyeceğim demiyor gelmiyor. Ayrıca bizde randevu iptal etme durumu yok. Arayıp da söylemiyor bugün ben katılamayacağım. Bekliyorsun danışanın gelir mi diye gelmiyor. Yani danışmanını arayıp iptal etmiyor. Bunun kültürel bir yanı olduğunu düşünüyorum (Ali)."

"Mesela Avrupa veya Amerika'da uygulamalar, daha standardize edilmiştir. Randevu saati, süresi, ödeme konusu. Daha keskin çizgiler var. Bizim kültürümüzde bazı esneklikler olmak zorunda (Mehmet)."



Şekil 4. Kural Dışılık Teması ve Alt Temaları

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Profesyonellerin psikolojik danışma sürecinde, Türk kültürüne özgü karşılaştıkları farklılıklar ve beklentiler dört ana başlıkta temalanmış olup, bunlar zedelenmiş özerklik, yetersiz öz-denetim, danışma süreci algısı ve kural dışılık olarak isimlendirilmiştir.

Zedelenmiş özerklik teması ipotekli benlik, anne ve baba tutumları, köken ailenin beklentileri ve iç-içelik alt temalarından oluşmuştur. İkinci tema olan yetersiz öz-denetim teması sabırsızlık, sınırsızlık ve anlık değişimlere odaklanma alt temalarından oluşmuştur. Türk toplumunda aileler aracılığıyla kolektif olarak kuşaklar arası aktarılan bazı mesajlar bulunmaktadır. Gültekin & Acar'a (2004) göre "mükemmel ol, başkalarını hoşnut et, güçlü ol, kendini zorla ve acele et" mesajları toplumumuzda en yaygın mesajlardır. Güçlü sosyal ilişkiler örüntülerinde edinilen bu mesajlar kalıcı olabilmekte ve bireylerin yaşam tarzlarına etki edebilmektedir. Bu araştırmada da profesyonellerin danışanların sabırsızlıklarına, bireysel sınırlarını zorlamalarına ve iyileşme sorunlarını halletme konusunda kısa vadedeki gelişmelere odaklanmalarına yönelik ifadeleri kolektif aktarımlar bağlamında açıklanabilir.

Samimi ve konuşkan danışman beklentisi, etiketlenme kaygısı, sihirli değnek beklentisi ve yönlendirilme beklentisi alt temaları Türk kültürüne özgü danışma sürecine ilişkin algılar temasını oluşturmuştur. Kültürel farklılıklar terapötik sürece ilişkin algılarda da kendisini göstermektedir. Yapılan çalışmalar danışanların kendilerine benzediklerini düşündükleri (kültürel, görünüm, davranış vb.) danışmanlara daha fazla yöneldiklerini göstermektedir (Erdur, Rude & Baron, 2003). Paylaşımcılık, yakın ilgi gösterme, konuşkanlık ve ikili ilişkilere verilen önem kültürümüzdeki önemli kolektif sosyal unsurlardandır. Bu doğrultuda danışmana yüklenen rollerde de kültüre göre farklılık oluşabilmektedir. Mocan-Aydın'a (2000) göre yönlendirilme isteğinde bir diğer vurgulanan kavram ise Türk insanının dış denetime olan yatkınlığıdır. Bir diğer husus da kültürümüzde profesyonel olarak ruh sağlığı hizmeti almaya duyulan ön yargılardır. Etiketlenme kaygısı olarak isimlendirilen bu alt temada yine sosyal olarak değerlendirilmenin ve ilişkisel benliğin etkileri görülmektedir.

Son olarak randevulara sadakatsizlik ve randevu süreci ile ilgili esneklik alt temaları kural dışılık temasını oluşturmuştur. Planlanan danışma sürecine tek taraflı olarak uymamak olarak tanımlanabilecek bu tema sosyal bir kurala uymamayı ifade etmektedir. Türkiye gibi gelişmekte olan kolektif toplumlarda resmi ve sosyal kurallar üzerinde toplumsal kontrol mekanizması yeterince gelişmediğinden dolayı bireyler daha çok dıştan denetimli-yaptırımları olan kurallara uymayı tercih etmekte, yaptırımları olmayan kurallara uymayı, içselleştirmediklerinden dolayı, tercih etmemektedirler. Balcı'nın (2003) da belirttiği üzere batı toplumları birey merkezliyken, bireyler sorumluluklarının farkındayken, doğu toplumlarında kolektif davranış egemendir ve belirsizliğe tolerans yüksektir. Belirtilen terapötik süreçte de danışanlar eğer tek taraflı olarak planlanmayan bir şekilde süreci bırakırlarsa herhangi bir yaptırım olmayacağının farkındadırlar. Özetlemek gerekirse kolektivist toplumlarda birey hakları ile ilgili bilincin ve bireysel sorumluluklarla ilgili farkındalığın bireyci toplumlara oranla daha düşük seviyede ve ihlal yaptırımların daha az caydırıcı olmasından dolayı bireylerin kurallara daha göreli uydukları söylenebilir ve bu durum psikolojik danışman danışan ilişkisinde de kendisini göstermektedir.

Kaynakça

Aycan, Z., & Kanungo, R. N. (2000). *'Toplumsal kültürün kurum kültürü ve insan kaynaklan uygulamaları üzerine Etkileri.* Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayinlan.

Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *33*(33), 26-61.

Cormier, S., & Hackney, H. (2014). *Psikolojik danışma: Stratejiler ve müdahaleler* (S. Dogan & B. Yaka, Çev). Ankara: Pegem Akademi.

Eisenberg, S., & Delaney, D. J. (1998). *Psikolojik danışma süreci* (N. Ören & M. Takkaç, Çev). Istanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Erdur, O., Rude, S. S., & Baron, A. (2003). Symptom improvement and length of treatment in ethnically similar and dissimilar client-therapist pairings. *Journal of Counseling Psychology, 50*(1), 52-58.

Gültekin, F., & Acar, N. V. (2004). Transaksiyonel analizin Türk kültürüne uygulanabilirliği: Kültür açısından eleştirel bakış. *Eğitim ve Bilim, 29*(133), 28-38.

Mocan-Aydin, G. (2000). Western models of counseling and psychotherapy within Turkey: Crossing cultural boundaries. *The Counseling Psychologist*, *28*(2), 281-298.

Ng, M. L. (1992). Cultural factors in psychiatric rehabilitation in Hong Kong. *International Journal of Mental Health, 21*(4), 33-38.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev), Ankara: Pegem Akademi.

Pedersen, P. (1987). Ten frequent assumptions of cultural bias in counseling. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, *15*(1), 16-24.

Schumacher, S., & McMillan, J. (2006). *Research in education evidence–based inquiry.* Boston: Pearson Education.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Değişim Liderleri Eğitim Programının Öğrencilerin Liderlik Algılarına Etkisi

Kadriye Begüm Doğruyol-Aladak, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye, kadriyedogruyol@sdu.edu.tr

Hasan Basri Gündüz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, hgundus@gmail.com

Said Taş, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye, saidtas@sdu.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğrenci liderlik eğitiminin öğrencilerin liderlik gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaçla, Sosyal Değişim Liderliği Modeli (HERI, 1996) esas alınarak hazırlanan Sosyal Değişim Liderleri eğitim programının öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemi olan ön test- son test tek gruplu deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya Isparta ilinde bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 30 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Socially Responsible Leadership" ölçeğinin Türkçe uyarlaması olan "Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik" ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin, son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $t(29)=2,75$, $p<0,05$. Bu sonuç, bağımsız değişken olan Sosyal Değişim Liderleri eğitim programının, bağımlı değişken olan öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algısı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir. Ölçeğin 8 alt boyutuna ilişkin ilişkili örneklem t-testi sonucuna göre ise; öğrencilerin, öz farkındalık, işbirliği, vatandaşlık ve değişim alt boyutlarına ilişkin ön-test puan ortalamalarının, son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Sosyal Değişim Liderleri eğitim programının öğrenci liderlik gelişimini desteklediği ve öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını geliştirdiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik eğitimi, öğrenci liderlik gelişimi, öğrenci liderliği.

Abstract

The purpose of this study is to determine the effect of student leadership training on the leadership development of students. For this purpose, the effect of the Social Change Leaders training program, which is based on the Social Change Model of Student Leadership Development (HERI, 1996), on the students' perceptions of socially responsible leadership. The research is conducted as a quantitative research method by using a single-group experimental design with a pre-test and post-test single-group. 30 students studying at the Faculty of Education at a state university in the province of Isparta participated in the research. The Socially Responsible Leadership Scale was used as data collection tool. Data was analyzed through the Paired Samples t-test. The results showed a statistically significant difference between the pre test and post test scores, $t(29)=2,75$, $p<0,05$. It shows that the Social Change Leaders training program, an independent variable, is a significant influence on the perceptions of the students on socially responsible leadership, an independent variable. According to the Paired Samples t-test results for 8 sub-dimesions of the scale; students' post test scores for conscious of self, collaboration, citizenship and change sub-dimensions were significantly higher than the pre test scores. These results show that the Social Change Leaders training program supports student leadership development and contributes to the students' perceptions on Socially Responsible Leadership.

Keywords: Leadership education, student leadership development, student leadership.

Giriş

Liderliğin öğrenilebilir olduğundan hareketle; liderliğin geliştirilmesi üzerine çeşitli teoriler bulunmaktadır. Özellikle 1990'lardan itibaren üniversite öğrenci liderliğini geliştirme amaçlı çalışmalar yapılmaktadır (Komives, Dugan & Owen, 2011). Bunlardan biri de Amerika'da Yüksek Öğretim Araştırmaları Enstitüsü (HERI) tarafından 1996'da oluşturulan Sosyal Değişim Modeli Öğrenci Liderlik Gelişimi'dir. Bu çalışmada, liderlik eğitiminin verilmesinin ve bu modelin seçilmesinin birkaç nedeni bulunmaktadır.

Öğrencilerin liderlik kapasitelerini geliştirmek için uygulanan modellerden olan Sosyal Değişim Liderliği Modeli'nin temel felsefesi liderliğin geliştirilebilir olduğu yönündedir. Liderliği doğuştan gelen birtakım özellikler gibi gören teorilerin aksine bireyin kapasitesinin geliştirilebilir olduğu inancı bu teorinin uygulama alanını oluşturmaktadır(Komives, et. al., 2011). Bu nedenle bireylerin liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi, liderliği öğrenme veya anlamalarını sağlama amacı ile bu çalışmada Sosyal Değişim Liderliği Modeli'ne uygun olarak hazırlanan eğitim programı ile öğrencilerin liderlik gelişimlerine odaklanılmıştır.

Bu modelin seçilmesinin bir diğer nedeni ise günümüz toplumunda değişimin kaçınılmaz olmasıdır. Temelde; pozitif yönde değişim gerçekleştirmeyi amaç edinen bu model, "İyi bir dünya ve iyi bir toplum yaratma" hümanist anlayışına sahip olduğundan (HERI, 1996; Komives, Lucas & McMahon, 2013; Komives & Wagner, 2017) uygulanabilirliği hem toplum hem birey hem de gelecek için yararlı olacaktır. Bu nedenle, değişimi bilen ve değişimle hareket eden bireylere ihtiyaç vardır.

Aynı zamanda, öğretmen rol ve bilinci doğrultusunda öğretmenlerin toplumsal rolleri vardır. Bu çalışma, üniversite öğrencisi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle toplumsal rolleri benimsemiş, toplumu kalkındırmakla ilgilenen, sosyal değişim liderlerine ihtiyaç vardır.

Bir diğer neden olarak toplumların değişmesinde ve gelişmesinde örgütler içerisinde eğitim örgütü ayrıcalıklı ve önemli bir rol üstlenmektedir. Çünkü eğitim örgütleri, içinde bulundukları çevreyi etkiler, çevreden etkilenir ve süreç olarak değişimi gerçekleştirip uygulayacak bireyleri topluma yetiştirip kazandırır (Argon & Özçelik, 2008). Bu nedenle üniversitelere misyon yüklenmektedir. Bu misyon ile hareket eden üniversitelerin topluma yararlı bireyler yetiştirmesi gerekmektedir. Diğer deyişle, liderlik eğitimi üniversitelerin de işi olmalıdır. Sadece ders olarak okutulan liderlik, üniversite eğitiminin yan ürünü olarak ortaya çıkmaktadır; hâlbuki tüm üniversiteler öğrencilerin liderlik kapasitelerini geliştirmeyi hedef olarak belirlemelidir (Komives et. al., 2011).

Aynı zamanda süreç ve işbirliğine dayalı liderlik değişen toplumda önem kazanmaktadır; çünkü liderlik değişen toplumda ortak amaçları gerçekleştirmeyi hedefleyen birliktelik olarak değişmiştir. Liderlik, disiplin ve seçilen tek kişinin iktidarından ziyade birlikteliğin iktidarlık etmesi şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda liderlik gelişimi süreç içerisinde sağlanmaktadır. Geleneksel liderler (Lichtenstein et. al., 2006) ve geleneksel teoriler günümüz dünyasında yetersiz kalmaktadır (Gündüz, Beşoluk & Önder, 2011). Bu nedenle topluma hizmet etmekle ilgilenen ve liderliği bir süreç ve işbirliği olarak gören liderlik modelleri önem kazanmakta ve uygulanabilirliği geçerli kılınmaktadır.

Sosyal Değişim Modeli Öğrenci Liderlik Gelişimi

Sosyal Değişim Liderliği modelinin temel varsayımları aşağıda yer almaktadır (HERI, 1996; Komives, et.al., 2011; Komives & Wagner, 2017):

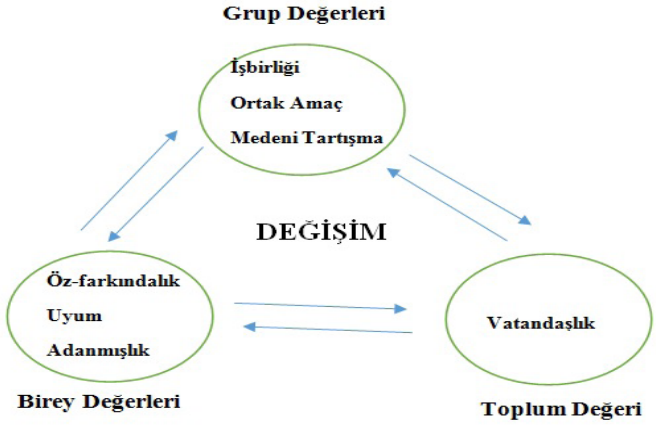
- Liderlik, diğer insanların ve toplumun adına/yararına değişimi etkilemekle ilgilidir.
- Liderlik işbirliğidir.
- Liderlik bir pozisyondan ziyade süreçtir.
- Liderlik değer-temelli olmalıdır.
- Tüm öğrenciler lider olma potansiyeline sahiptir.
- Hizmet, öğrencilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesinde güçlü bir araçtır.

Sosyal Değişim Liderliği Modeli, üç boyut altında sekiz değer olarak incelenmektedir (HERI, 1996):

1. Öz-farkındalık (conscious of self),
2. Uyum (congruence),
3. Adanmışlık / Sorumluluk (commitment),

4. İşbirliği (collaboration),
5. Ortak amaç (common purpose),
6. Medeni tartışma (controversy with civility),
7. Vatandaşlık (citizenship),
8. Değişim (change).

Sosyal Değişim Liderliği Modeli'ni oluşturan değerler Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. Sosyal Değişim Modeli Öğrenci Liderlik Gelişimi Temel Değerleri

Öğrencilerin liderlik kapasitelerini geliştirmeye destek olmayı amaçlayan Sosyal Değişim Liderleri eğitim programının öğrencilerin liderlik algılarına etkisinin araştırıldığı deneysel bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmanın temel amacı hazırlanan Sosyal Değişim Liderleri eğitim programının öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarını geliştirmede etkisini belirlemektir. Araştırma probleminin doğrultusunda aşağıdaki alt problem oluşturulmuştur:

Sosyal Değişim Liderleri eğitim programının;

a. Özfarkındalık
b. Uyum
c. Adanmışlık/Sorumluluk
d. İşbirliği
e. Ortak Amaç
f. Medeni Tartışma
g. Vatandaşlık
h. Değişim alt boyutlarına ilişkin öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarına etkisi nedir?

Yöntem

Çalışma, ön test-son test tek gruplu deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkeni öğrenci liderliğini geliştirme amaçlı hazırlanan eğitim programı; bağımlı değişkeni ise öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algısıdır.

Katılımcılar

Araştırma 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı Bahar döneminde Isparta ilinde bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu üniversite bünyesinde Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi uygun örnekleme yaklaşımı ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme

yaklaşımı, zaman ve para açısından ekonomik ve araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklem yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016).

Eğitim Programının Geliştirilmesi

Sosyal Değişim Liderliği Modeli esas alınarak bir eğitim programı geliştirilmiştir. Modeli oluşturan 8 bileşeni kapsayan etkinlikler kullanılmıştır. Etkinlikler, ilgili alan yazın taranarak belirlenmiş (HERI, 1996; Komives et. al., 2011; Komives & Wagner, 2013; Skendall, Ostick, Komives & Wagner, 2017) ve uyarlanmıştır. Bu aktiviteler, model için hazırlanmıştır ve modele özgüdür. Sosyal Değişim Liderleri Programının genel hedefi, öğrencilerin liderlik kapasitelerini geliştirmelerine destek olmaktır. Sosyal Değişim Liderliği modelini temel alan liderlik eğitimi programının içeriği; modelin alt boyutlarını içermektedir.

Programın Uygulanması

Pilot uygulama, asıl uygulamanın yapıldığı üniversitede Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 16 gönüllü öğrenci ile yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra uygulama yapılan öğrencilerin eğitimle ilgili görüşleri yapılandırılmış görüşme formu ile yazılı olarak toplanmıştır. Pilot uygulamadan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri ve katılımcıların görüşleri doğrultusunda aktivitelerin süreleri yeniden belirlenmiş ve görüşler doğrultusunda içerikler genişletilmiştir.

Program haftada 2 saat olmak üzere toplamda 5 oturum şeklinde uygulanmıştır. Program uygulanırken bireysel çalışma, grup çalışması, örnek olay, tartışma, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ve ayrılıp birleşme, rol oynama ve görüş geliştirme tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını anlamak amacıyla ölçme ve değerlendirme yapmak için her hafta öz yansıtma günlüğü doldurmuş olan öğrenciler öz değerlendirme yapmış ve performans görevi gerçekleştirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak Tyree (1998) tarafından geliştirilen, Külekçi (2015) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak Türkçe'ye uyarlanan "Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, eğitime katılan öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını belirlemek amacıyla deneysel uygulama öncesi ve sonrasında kullanılmıştır.

Tükçe'ye uyarlanan Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği, sekiz faktör; (i) öz farkındalık, (ii) uyum, (iii) sorumluluk(/adanmışlık), (iv) işbirliği (v) ortak amaç, (vi) medeni tartışma, (vii) vatandaşlık ve (viii) değişim ve toplam 60 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4) katılıyorum (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li Likert tipi bir skalaya sahiptir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları 692 kişilik üniversite öğrencisinden (442 Kadın, 250 Erkek) oluşan bir örneklem grubu üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin öz farkındalık, uyum, adanmışlık/sorumluluk, işbirliği, ortak amaç, medeni tartışma, vatandaşlık ve değişim algıları belirlenmektedir (Tyree, 1998).

Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış (Tabachnick & Fidell, 2007) ve Q-Q grafiğinde noktaların 45 derecelik doğru üzerinde veya yakın bir durumda gözükmesi dikkate alınmıştır (Can, 2014). Normal dağılım gösteren verilerin analizinde ön-test ve son-test puanlarına göre değerlendirmek amacıyla ilişkili örneklem t-testi yapılmış ve sonuçlar α=0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulgularının sunulduğu bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin ön-test ve son-testlerinden elde ettikleri sonuçlar verilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği'nin ön test ve son test uygulamalarından elde ettikleri betimsel değerler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algısı Ölçeğine Ait Ön Test ve Son Test Betimsel Değerleri

	n	En Düşük	En Yüksek	$\overline{X}$	Ss
Ön Test	30	221	292	258,83	18,48
Son Test	30	242	299	271,60	18,92

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırma kapsamında ön test ve son test olarak uygulanan Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeğine 30 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeğinin ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması, $\overline{X}$ =258,83 ve standart sapması 18,48 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların son test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması ise $\overline{X}$ =271,60 ve standart sapması 18,92 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların son test sonuçlarından elde ettiği toplam puanların aritmetik ortalamasının ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanın aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algısı Ölçeğine Ait T-Test Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\overline{X}$	Ss	sh	Sd	t	p
Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algısı Puanları	Ön Test	30	258,83	18,48	3,37	29	2,75	0,01*
	Son Test	30	271,60	18,92	3,45			

*p<0,05

Elde edile bulgulara göre, Sosyal Değişim Liderleri eğitim programının, test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak için yapılan ilişkili örneklem t-testi sonucuna göre; öğrencilerin, ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında son test puanları lehine anlamlı bir artış sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır, t(29)=2,75, p<0,05. Bu sonuç, bağımsız değişken olan Sosyal Değişim Liderleri eğitim programının, bağımlı değişken olan öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algısı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir.

Aşağıdaki Tablo 3'te Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğine ait alt boyutların ön test ve son test betimsel değerleri verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algısı Ölçeğine Ait Alt Boyutların Ön Test ve Son Test Betimsel Değerleri

Boyutlar	Gruplar	N	En Düşük	En Yüksek	$\overline{X}$	Ss
Özfarkındalık	Ön Test	30	19	40	32,30	4,96
	Son Test	30	28	40	35,30	3,71
Uyum	Ön Test	30	20	35	31,23	3,23
	Son Test	30	26	35	32,30	2,61
Sorumluluk	Ön Test	30	18	30	26,97	2,39
	Son Test	30	24	30	28,07	1,95
İşbirliği	Ön Test	30	29	40	34,30	3,01
	Son Test	30	31	40	35,93	3,07
Medeni Tartışma	Ön Test	30	22	30	27,27	2,00
	Son Test	30	24	30	27,93	1,89
Ortak Amaç	Ön Test	30	31	45	39,33	3,71
	Son Test	30	33	45	40,90	3,58
Vatandaşlık	Ön Test	30	28	40	33,30	3,70
	Son Test	30	29	40	35,10	3,70
Değişim	Ön Test	30	29	40	34,13	2,95
	Son Test	30	31	40	36,07	2,62

Öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının alt boyutlarına ilişkin ortalamaları dikkate alındığında son test puanlarına göre en yüksek ortalamanın ortak amaç boyutunda olduğu ($\overline{X}$ =40,90), bu boyutu sırasıyla değişim ($\overline{X}$ =36,07), işbirliği ($\overline{X}$ =34,30), öz farkındalık ($\overline{X}$ =35,30), vatandaşlık($\overline{X}$ =35,10), uyum(=32,30), sorumluluk/adanmışlık (X=28,07) ve medeni tartışma ($\overline{X}$ =27,93) boyutlarının izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 4'te Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin alt boyutlarına ait t-test analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algısı Ölçeğinin Uyum Alt Boyutuna Ait T-Test Analizi Sonuçları

Boyutlar	Ön Test			Son Test					
	n	$\overline{X}$	Ss	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Özfarkındalık	30	32,30	4,96	30	35,30	3,71	29	2,43	0,02*
Uyum	30	31,23	3,23	30	32,30	2,62	29	1,51	0,14
Sorumluluk/Adanmışlık	30	26,97	2,39	30	28,07	1,95	29	1,88	0,07
İşbirliği	30	34,30	3,01	30	35,93	3,07	29	2,11	0,04*
Medeni Tartışma	30	27,27	2,00	30	27,93	1,89	29	1,38	0,18
Ortak Amaç	30	39,33	3,71	30	40,90	3,58	29	1,83	0,08
Vatandaşlık	30	33,30	3,68	30	35,10	3,70	29	2,27	0,03*
Değişim	30	34,13	2,95	30	36,07	2,63	29	3,10	0,01*

*p<0,05

Öğrencilerin, öz farkındalık alt boyutuna ilişkin ön-test puan ortalamalarının, son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır, t(29)=2,43, p<0,05. Öğrencilerin, uyum alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur, t(29)=1,51, p>0,05. Öğrencilerin, adanmışlık/sorumluluk alt boyutuna ilişkin ön-test ile son-test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur, t(29)=1,88, p>0,05. Öğrencilerin, işbirliği alt boyutuna ilişkin ön-test puan ortalamalarının, son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır, t(29)=2,11, p<0,05. Öğrencilerin, medeni tartışma alt boyutuna ilişkin ön-test ile son-test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur, t(29)=1,38, p>0,05. Öğrencilerin, ortak amaç alt boyutuna ilişkin ön-test ile son-test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur, t(29)=1,83, p>0,05. Öğrencilerin, vatandaşlık alt boyutuna ilişkin ön-test puan ortalamalarının, son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır, t(29)=2,27, p<0,05. Öğrencilerin, değişim alt boyutuna ilişkin ön-test puan ortalamalarının, son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır, t(29)=3,10, p<0,05. Bu bulgulara göre; Sosyal Değişim Liderleri eğitim programının öğrencilerin öz farkındalık, işbirliği, vatandaşlık ve değişim algıları üzerinde anlamlı etkisi bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Deneysel çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin betimsel analiz sonuçlarına bakıldığında, eğitime katılan öğrencilerin ön test sonucundan elde ettikleri toplam puanların ortalamasının son test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda; Sosyal Değişim Liderleri eğitim programına katılmanın, öğrencilerin liderlik gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğine ait ilişkili örneklem t-testi sonucuna göre eğitime katılmanın öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur. Diğer deyişle, Sosyal Değişim Liderleri öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını anlamlı düzeyde arttırmıştır. Aynı zamanda; Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin her bir alt boyutuna ait ilişkili örneklem t-testi sonucuna göre ise, öz farkındalık, işbirliği, vatandaşlık ve değişim alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular, Sosyal Değişim Liderleri eğitim programının, Sosyal Değişim Liderliği modelinin temel aldığı sekiz liderlik boyutundan dördü üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Diğer deyişle; liderlik eğitimine katılmanın öğrenci liderlik gelişimi üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular alan yazını destekler niteliktedir (Buschlen ve Dvorak, 2011; Buschlen ve Johnson, 2014; Haber, 2006; Dugan & Komives, 2010; Külekçi, 2015; Seemiller, 2006; Skendall, 2012).

Diğer yandan; Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin her bir alt boyutuna ait ilişkili örneklem t-testi sonucuna göre, verilen eğitim öğrencilerin uyum, adanmışlık/sorumluluk, ortak amaç ve medeni tartışma alt boyutlarına ilişkin algılarını geliştirmede etkili olmamıştır. Alan yazında benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Haber'in (2010) ve Buschlen & Dvorak'ın (2011) çalışmasında, liderlik eğitimine katılmanın birey değerleri üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Medeni tartışma alt boyutunda elde edilen sonuç, Dugan (2006) tarafından yapılan çalışma ile uyumluyken; ortak amaç alt boyutunda elde edilen sonuç, alan yazında farklılık göstermektedir (Buschlen & Dvorak, 2011; Dugan, 2006; Dugan & Komives, 2010). Bu çalışmadaki katılımcılar "millennial" nesli olarak bilinmektedir (Strauss & Howe, 2000). Bu nesil teknolojiyle iç içe olan, sosyal medya ile sosyalleşen, pragmatist, zeki, kendine güvenen bir nesil olarak değerlendirilmektedir (Lancester & Stillman, 2002; Geck, 2007). Haber'e (2006) göre yapılan eğitimlerin sonuçlarının farklılık göstermesinin nedeni üniversite öğrencilerinin kuşak değişimleri ve eğitimin süresinin hedeflenen kazanımlara etkisi ile ilgili olabilir (Haber, 2006). Bu nedenle, değişen dünyada farklı kuşaklara mensup bireylerin farklı niteliklere sahip olması kazandırılması hedeflenen çıktılarda değişkenlik oluşturabilir. Diğer yandan, liderlik eğitiminin süresinin çıktılar üzerinde farklı etkiler yapmaktadır (Dugan, 2006; Haber, 2010). Örneğin; kısa dönemli liderlik programının eğitimin herhangi bir kazanıma yönelik olumlu etkisi varken; orta veya uzun vadeli liderlik eğitimi programlarının o kazanım üzerinde etkisi olmayabilir (Haber, 2010). Özetle, liderlik eğitimi katılımcıları ve eğitimin süresi modelin farklı boyutlarına farklı etkiler yapabilmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda; aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Öğrencilerin lider olma potansiyelleri keşfedilmelidir. Bu doğrultuda, liderlik eğitimi, farklı örneklemlerde verilebilir. Bu araştırmada geliştirilen Sosyal Değişim Liderleri eğitim programının etkisinin olmadığı boyutlar revize edilerek program geliştirilebilir.
2. Liderlik eğitimi yaygınlaştırılmalıdır. Liderlik eğitimi, okul öncesinden başlayarak yükseköğretime kadar tüm öğretim kademelerinde zorunlu veya seçmeli ders olarak verilmelidir.
3. Liderlik eğitimi üniversitelerde programlar dahilinde verilebilir.
4. Bu araştırmaya katılan öğrenciler aynı zamanda öğretmen adayıdır. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde, öğrencilerin liderlik kapasitelerinin arttırılması yönünde girişimler yapılmalıdır.

Kaynakça

Argon, T., & Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(16), 70-89.

Buschlen, E., & Dvorak, R. (2011). The Social Change Model as Pedagogy: Examining Undergraduate Leadership Growth. Journal of Leadership Education, 10(2):38-56.

Buschlen, E. and Johnson, M. (2014). The Effects of an Introductory Leadership Course on Socially Leadership, Examined by Age and Gender. Journal Of Leadership Education, 13(11), 31-45.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 21. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2016). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. 4. bs. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dugan, J.P. (2006). Involvement and leadership: A descriptive analysis of socially responsible leadership. Journal of College Student Development, 47(3): 335-343.

Dugan, J. P., & Komives, S. R. (2010). Influences on college students' capacity for socially responsible leadership. Journal of College Student Development, 51, 525–549.

Haber, P. (2006). Cocurricular Involvement, Formal Leadership Roles, and Leadership Education: Experiences Predicting College Student Socially Responsible Leadership Outcomes. (Doctoral dissertation). Master of Arts, University of Maryland, U.S.A.

HERI. (1996). A Social Change Model Of Leadership Development, Guidebook III. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute.

Geck, C. (2007). The generation Z connection: Teaching information literacy to the newest net generation. Toward a 21st-Century School Library Media Program, 235, 2007.

Gündüz, H. B., Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2011). Karmaşık sistemlerde liderlik bakışıyla: DNA liderlik. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 520-544.

Komives, S. R., Lucas, N., & McMahon, T. R. (2013). Exploring Leadership: For College Students Who Want to Make a Difference (3rd ed.). San Francisco: John Wiley & Sons.

Komives, S. R., Wagner, W. E. (2017). Leadership for a Better World: Understanding The Social Change Model of Leadership Development. (2nd ed.). San Francisco: John Wiley & Sons.

Komives, S. R., Dugan, J. P., & Owen, J. E. (2011). The handbook for student leadership development. John Wiley & Sons.

Külekçi, E. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma.* Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Lancaster, L. C., & Stillman, D. (2002). When generations collide: Who they are, why they clash, how to solve the generational puzzle at work (pp. 53-54). New York: HarperCollins.

Lichtenstein, B. B., Uhl-Bien, M., Marion, R., Seers, A., Orton, J. D., & Schreiber, C. (2006). Complexity leadership theory: An interactive perspective on leading in complex adaptive systems.

Seemiller, C. (2006). Impacting Social Change through Service Learning in an Introductory Leadership Course. Journal of Leadership. 5(2): 41-49.

Skendall, K. C. (2012). Socially Responsible Leadership: The Role of Participation in Short-Term Service Immersion Programs. University of Maryland, College Park.

Skendall, K. C., Ostick, D. T., Komives, S. R., & Wagner, W. (2017). The Social Change Model: Facilitating Leadership Development. San Francisco: John Wiley & Sons.

Howe, N., & Strauss, W. M. R. (2000). The next great generation. Millennials Rising, New York: Vintage Books.Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007). Using Multivariate Statistics. 5. bs. Boston: Allyn and Bacon.

Tyree, T. M. (1998). *Designing an Instrument to Measure Socially Responsible Leadership Using the Social Change Model of Leadership Development.* Doctoral dissertation. University of Maryland, College Park, Maryland.

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi

Ayşegül ERÖZYÜREK, OnDokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye erozyurekayse@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN, OnDokuz Mayıs Üniversitesi Türkiye, huseyarslan@yahoo.com

Öz

Türkiye'de cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte kadınlar toplumsal değişimin içerisinde yer almaya başlamıştır. Seksen yılı aşkın süredir yasa karşısında eşit durumda olan kadın ve erkek maalesef uygulama boyutunda aynı eşitlik düzeyinde değildir. Toplumsal bakış açısında, kadının çalışma hayatında olmasına yönelik önyargılar, ekonomik gereksinimler sebebiyle aşılmaya başlanmış olsa da, kadın yönetici olma yönündeki zorluklar ve önyargılar halen mevcut durumdadır. Türkiye'de özellikle eğitim alanında çalışan kadın sayısı erkek sayısından fazladır. Eğitim alanında sayının kadınlar açısından fazla olmasına rağmen, maalesef eğitim yönetimi boyutunda en düşük ülkeler arasındadır. Alan yazında kadın yöneticilere ve kariyer engellerine yönelik çok sayıda çalışma varken, eğitim yönetimi alanında bu çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutumları belirlenerek, kadın yönetici sayısının arttırılmasına yönelik çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, kadın yönetici, tutum.

Abstract

Women have began to take part in social change since the foundation of the republic in our country. Men and women who are regarded as individuals having equal rights in the written law over 80 years are unfortunately not at the same level of equality in practice. From a social point of view, the prejudices regarding women's working life have begun to be overcome because of economic necessities, but the difficulties and prejudices about being a woman manager are still present in many areas. Women outnumber men especially in the field of education in Turkey. Despite the fact that the number of students in the field of education is higher in favour of women, unfortunately it is in the lowest level among many countries in terms of education management. While there are a many studies about female managers and career obstacles they face with in that field, it is seen that these studies are limited in the field of education management. This study is expected to contribute to the literature regarding the increase of female managers by determining the attitudes of the teachers in the secondary education institutions to the women managers. This study is expected to make a positive contribution to the management of education because it examines attitudes towards female managers who work in the Ministry of National Education.

Keywords: Teacher, women managers, attitude.

1.Giriş

Kadınların çalışma hayatına girmelerinde en büyük rolü savaşlar oynamıştır. Savaşların olduğu dönemlere kadar, asıl görevi ev işi olan kadınlar, cephelere giden erkeklerin boşluğunu doldurmak, temel ihtiyaçları karşılayabilmek için işgücüne girmişlerdir. Türkiye'de özellikle Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte, kadınlar toplumsal değişimin içinde yer almıştır. Cumhuriyetle birlikte sanayileşmenin hızla artması, dolayısıyla artan kentleşme, hukuk sisteminin kadına getirdiği haklar, seçme seçilme, erkekler gibi öğrenim görebilme, meslek edinme gibi birçok yeni hak kadınlar için yeni iş alanlarının doğmasını sağlamıştır (Ersöz, 1997). Kadının genelde hizmet sektörüne yönelmesi şeklindeki genel durum, Türkiye'de de geçerlidir. Kadınlar giderek artan bir şekilde kamu görevlerini yürütmektedirler. Kadınların bu alandaki hızlı artışı bu görevlerin, kadınların annelik rollerine uygun olduğu yönündeki geleneksel yargılarla ilgilidir. Bunun sonucu olarak da doğal olarak, eğitim, sağlık ve büro hizmetleri gibi kadınlara özgü özelliklerin ağır olduğu alanlarda kadın çalışan sayısı artmıştır (Çitçi, 1988).

Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında özellikle eğitim alanında çalışan kadınların sayısı erkeklerin sayısından fazladır. 1980 yılında ilkokullardaki erkek öğretmen sayısı 127 bin 663, kadın öğretmenlerin sayısı ise 87 bin 796 iken yıl 2017 olduğunda ilköğretimdeki kadın öğretmen sayısı 251.716, erkek öğretmenlerin sayısı ise 118.271'e ulaşmıştır (TUİK, 2011-2017). Eğitim alanında sayı kadınlar açısından bu kadar çok olmasına rağmen, Türkiye maalesef eğitim yönetimi boyutunda kadın oranı en düşük ülkeler arasındadır. Gerek atamalarda gerekse göreve gelmede cinsiyete bağlı herhangi bir engel ve kısıtlama olmamasına rağmen, eğitim yöneticisi statüsünde kadın yönetici sayısı oldukça azdır.

Okul müdürlüğü görevi yapma, müdür olarak atanma şartları incelendiğinde kadınların aleyhinde hiçbir madde yoktur. Ancak sayısal veriler dikkate alındığında, kadın öğretmen sayısı ile kadın okul müdürleri arasında dengesiz bir dağılım vardır (Altınışık, 1995). Yöneticilik statüsünde görev yapan kadınların azlığı toplumsal cinsiyet eşitsizliği durumunu kuvvetlendirmektedir. Çoğunluk kadın-erkek eşitsizliğinden rahatsız olurken, çözüme yönelik olarak öncelikli söz sahibi olabilecek olan yönetici statüsündeki kadın oranının azlığı, yeterli çalışmanın yapılamamasına neden olmaktadır. Mevcut durum arasındaki sayısal oranlarda görülen farklar, bunun normal olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Ancak yine yönetici boyutunda kadın temsilcinin az olması sorun için geliştirilebilecek çözümleri azaltmaktadır.

Eğitim kademeleri arasında farklılık göstermekle birlikte genel olarak baktığımızda öğretmenlik mesleğinde kadınların sayıca fazla olmasına rağmen, annelikle özdeşleşen öğretmenlik mesleğinde, okullarda yönetici statüsünde kadınların azlığı bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

2. Çalışma Hayatında Kadın

Kadın işgücü insanlığın varoluşundan bu yana hep var olmuştur. Türkiye de kadınların iş gücüne dahil olma süreçleri dünyadaki gelişmelere paralel olmuştur**.** Sanayileşmenin etkisiyle işgücüne olan ihtiyacın artması, kadın iş gücünü geçici bir zorunluluk değil, ihtiyacı karşılayacak kalıcı bir çözüm haline getirmiştir (Güldal, 2006). Bu sebeplerle, kadının çalışma hayatına girmesi, sanayi devrimi öncesi ile sanayi devrimi sonrası şeklinde ele alınabilir. Sanayi devrimi öncesi, erkeğin daha çok avcılık işleriyle uğraştığı dönemde, ücretsiz aile işçisi statüsündeki kadın ağırlıklı olarak, kumaş, halı dokuma, toplayıcılık, çömlek yapma gibi işlerle ilgilenmiştir.

18.Yy'da, İngiltere de buharın dokuma sektöründe üretim amacıyla kullanılmasıyla birlikte başlayan sanayi devrimi, birçok yeniliği ve değişimi de beraberinde getirmiştir. Bu değişikliklerin başında kadınların çalışma hayatlarındaki sayılarının artması gelir. Sanayi devrimiyle birlikte, kadınlar iş hayatına ekonomik anlamda dahil olmuşlar, 19.yy. ikinci yarısı kadınlar için bu anlamda büyük bir kazanç olmuştur (Çoşkun, 2007). Sanayi devrimiyle birlikte kadın artık evden çıkmış, evin dışında üreten, ailesine ve kendisine katkı sağlayan birey haline gelmiştir.

Yakın tarihimizde kendi toplumumuz genelinde kadınların çalışma hayatına dahil oluş süreçlerine bakacak olursak; Osmanlı döneminde ilk olarak ebelik alanında çalışan kadın, 1873'de ilk kadın öğretmen, 1883 yılında ise ilk kadın okul yöneticisi olarak atanmıştır. Böylece, Osmanlı Döneminde de kadının çalışma hayatına girişi yine kadınsı uğraşlardan olan hemşirelik ve öğretmenlik alanlarından olmuştur (Çitçi, 1982). Cumhuriyet Döneminde gerçekleşen köklü değişikliklerle hızlanan sanayileşme, kentleşme, göç gibi etmenler aslında kadınların işgücüne katılımını zorunlu olarak arttırmıştır. Kadınlar ihtiyaca cevap veren grup olmuştur (Günindi, 2016). Erkeklerin çeşitli iş alanlarında yaptığı geçişler, sürdürmekte oldukları işlerde boşlukların doğmasına sebep olmuş ve ihtiyaca cevap veren kadın iş gücü olmuştur.

2.1.Türkiye de Kadın İstihdamı, Kadın İşgücü

Türkiye 2016 yılı TÜIK verilerine göre, erkek nüfusu 40 milyon 43 bin 650 olarak belirlenirken, kadın nüfusunun 39 milyon 771 bin 221 olduğu belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle ülke nüfusunun %50,2 sini erkekler, %49,8'ini kadınlar oluşturmaktadır (TUİK, 2017). Türkiye'de son on yıl içerisinde kadınların istihdam oranında iyileşmeler olduğunu görmek mümkündür. 2007 yılında %21 olan istihdam oranı 2016 yılında erkeklerin istihdam oranlarından da fazla artarak %28 'e ulaşmıştır.

Türkiye'nin 2023 yılı kadın işgücüne katılım oranı hedefi %43 olarak belirlenmişken, üyesi olmayı planladığımız Avrupa Birliği'nin 2020 yılı kadın istihdam hedefi %75'tir. Yaklaşık olarak dört kadından birinin istihdam içerisinde olduğunu dikkate alarak geliştirilecek stratejilerle bu oranları çok daha yukarılara çıkarmak mümkün olabilecektir (Toksoy, 2012).

2.2.Milli Eğitimde Kadın İşgücü

Osmanlı döneminde ilk olarak ebelik alanında çalışan kadın, 1873'de ilk kadın öğretmen, 1883 yılında ise ilk kadın okul yöneticisi olarak atanmıştır Kadın çalışanların kurumlar arası dağılımlarında belirleyici olanın "kadınsı uğraş alanları" diye isimlendirilen, genel idare, eğitim ve sağlık hizmetlerinde olduğu görülmektedir. Geleneksel annelik işlevinin uzantısı olduğu düşünülen öğretmenlik mesleği kadına yakışan ve kadınlar tarafından tercih edilen uğraşlar içinde genel idare hizmetlerinden sonra eğitimde ön sırayı almaktadır. Gelişmiş ülkelerdeki oranlara ulaşılmamış olsa da Türk toplumunda da kadınların öncelikle seçtiği işlerden birisi öğretmenlik olmuştur (Çitçi, 1982: 113).

Kamu kuruluşlarının sayısal artışı, eğitim alanında kız çocukları için yapılan düzenlemeler, aile ve doğum kontrolü konusundaki değişiklikler, işgücüne olan ihtiyaçlar neticesinde 1938-1988 yılları arasındaki 50 yıllık süreçte kadın memurların sayısı 34,5 kat artmıştır. Ancak aynı durum, eğitim kurumlarında kadın öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmesi noktasında görülmemektedir. Kadın öğretmen sayısı ile milli eğitimde görev yapan kadın yönetici sayısı arasında büyük fark vardır. İlk kadın İlçe Milli Eğitim Müdürünün 1968 yılında, ilk kadın İl Milli Eğitim Müdürü 1990 yılında ve ilk kadın Milli Eğitim Bakanının ise 2009 yılında atandığını düşünecek olursak tek tek sayılabilecek kadar az olan bu oranların arttırılması gerektiği açıktır (Aydın, 2005; Akt. Asar, 2014).

2016-2017 öğretim yılı verilerine göre; Okulöncesi eğitimde görev yapan 77.109 öğretmenin %94,2'si (72.680), İlkokul düzeyinde görev yapan 292,878 öğretmenin %61,1'i (179,036), Ortaokul düzeyinde görev yapan 359,534 öğretmenin %56,3'ü (202,748). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan 333.040 öğretmenin ise %49,1'i (163.522) kadınlardan oluşmaktadır.

2.3. Eğitim Yönetiminde Kadın

MEB Strateji Geliştirme Başkanlığının Eylül 2017 yılı verilerinde MEB bünyesinde görevli veya kadrolu olarak görev yapan 1.239 yöneticiden 499'u (%40,27) kadındır. Taşra teşkilatında ise 81 İl Milli Eğitim Müdürünün 2'si (%2,4), 919 İlçe Milli Eğitim Müdürünün ise 8'i (%0,8) i kadındır. Okullarda bu oran ise; 28.299 okul müdürünün 2.238'i (%7,91), 1936 müdür başyardımcısının 115'i (%5,94) ve 37.042 müdür yardımcısının 7.431'i (%20,04)'ü kadındır (MEB, 2017). Türk Eğitim sisteminde okul müdürlerinin öğretmenler arasından atandığını, ve öğretmen oranlarına bakıldığında kadınların sayıca fazla olmasına ve müdür olarak atanmaları esnasında "erkek olmak" gibi bir şart olmamasına rağmen kadın yönetici sayısının bu kadar büyük oranlarda düşük olması dikkat çekicidir.

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutumlarınının düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, kadın yöneticilere karşı tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2- Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, kadın yöneticilere karşı tutumları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3- Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, kadın yöneticilere karşı tutumları öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4- Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, kadın yöneticilere karşı tutumları öğretmenin okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, kadın yöneticilere karşı tutumlarının değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan bu araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem, okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi araştırmanın alt amaçları olarak alınmış olup ve öğretmenlerin görüşleri bu bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tarama modeliyle, geçmişte yahut şu an var olan bir durumun olduğu haliyle betimlenmesi amaçlanmaktadır. Genel tarama modeli, evrene dair genel bir çıkarıma ulaşmak amacıyla evrenin bütünü ya da ondan alınan belirli ölçülerdeki bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmasıdır. Tarama modelinde önemli olan var olanı değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir (Karasar, 1984).

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Karabük ilinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan, kadın yöneticilerin bulunduğu orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Karabük ilinde 17 ortaöğretim kurumunda toplam 28 kadın yönetici görev yapmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında kadın yöneticilerle çalışan 397 öğretmen çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşılabildiği için örneklem alınmamıştır. Anket formuna katılmak istemeyenler, hatalı ve eksik doldurulan anketler çalışmaya dahil edilmemiştir. İstatistiksel değerlendirmeye uygun olan ve değerlendirilen anket sayısı 338'dir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgiler Formu" ve "Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel Bilgiler Formu, araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğretmenlerin demografik (cinsiyet, medeni durum, okuldaki çalışma süresi, kıdem) gibi özellikleri ile ilgili soruları içeren bir formdur. Bu form ile istenen kişisel bilgiler araştırmacı tarafından öğretmenlerden alınmıştır.

Araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, kadın yöneticilere karşı tutumlarının belirlenmesi amacıyla Aycan, Bayazıt ve Berkmani (2012) tarafından geliştirilen "Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği" (ATWOM) gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

Ölçek iki aşamada geliştirilmiştir. Birinci aşamada madde seçimi, geçerlilik ve faktör analizi yapılmıştır. İkinci aşamada geçerliliğini tekrarlamak amacıyla yeni bir uygulama ile ölçeğin son şekli oluşturulmuştur. Yedili likert tipi dereceleme biçiminde oluşturulan ölçek son haliyle 27 maddeden oluşmuştur. Bu maddelerin 13'ü olumlu 14'ü ise olumsuz olmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar "kesinlikle katılmıyorum" dan "kesinlikle katılıyorum" a doğru değişmektedir.

Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; Profesyonel Çalışma Davranışları (14 madde), İnsanlar Arası İlişkiler (9 madde) ve Çalışma Ahlakı (4 madde) ile ele alınmıştır. Ölçek sonucunda oluşan yüksek puanlar, kadın yöneticilere karşı tutumların olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirilmesi çalışmalarında ilk aşamada iç tutarlılık kat sayısı 91, ikinci aşamada ise iç tutarlılık kat sayısı 90 olarak bulunmuştur.

Bulgular

1.Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeyleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinin Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma İle Ölçek Madde Sayısı

	N	$\overline{X}$	Ss	Madde Sayısı
Profesyonel Çalışma Davranışları Alt Boyutu	338	3,44	1,23	14
İnsanlar Arası İlişkiler Alt Boyutu	338	4,87	1,28	9
Çalışma Ahlakı Alt Boyutu	338	5,32	1,21	4
Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği	338	4,20	,49	27

Tablo 1. incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeylerinin; profesyonel çalışma davranışları alt boyutunda aritmetik ortalamasının $\overline{X}$ =3,44 ve standart sapmanın Ss= 1,23 , insanlar arası ilişkiler alt boyutunda aritmetik ortalamanın $\overline{X}$ = 4,87 ve standart sapmanın Ss=1,28 , çalışma ahlakı alt boyutunda aritmetik ortalamanın $\overline{X}$ =5,32 ve standart sapmanın Ss= 1,21 ve tüm ölçekte aritmetik ortalamanın $\overline{X}$ = 4,20 ve standart sapmanın Ss= ,49 olduğu gözlenmektedir.

2. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre değerlendirilmesi Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Profesyonel Çalışma Davranışları Alt Boyutu	Kadın	232	158,78	36838,00	9810,00	,003*
	Erkek	106	192,95	20453,00		
İnsanlar Arası İlişkiler Alt Boyutu	Kadın	232	175,73	40770,50	10849,500	,082
	Erkek	106	155,85	16520,50		
Çalışma Ahlakı Alt Boyutu	Kadın	232	173,23	40190,00	11430,00	,297
	Erkek	106	161,33	17101,00		
Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği	Kadın	232	36,96	1922,00	9984,000	,006*
	Erkek	106	38,77	853,00		

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeylerine ilişkin düşüncelerinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; Tablo 2'de görüleceği üzere ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeyleri cinsiyete göre profesyonel çalışma davranışları alt boyutunda [U= 9810,0, p < .05]. ve tüm ölçekte anlamlı farklılık göstermektedir [U= 9984,0, p < .05]. Profesyonel çalışma davranışları alt boyutunda ve tüm ölçekte erkek öğretmenlerin tutum düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur

3. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Düzeylerinin Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumlarına göre değerlendirilmesi Tablo 3'da verilmektedir.

Tablo 3. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Düzeylerinin Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Boyut	Medeni Durum	N	$\overline{X}$	Ss	t	Sd	P
Profesyonel Çalışma Davranışları Alt Boyutu	Evli	189	3,32	1,26	-2,83	336	,00*
	Bekâr	149	3,72	1,12			
İnsanlar Arası İlişkiler Alt Boyutu	Evli	189	4,91	1,34	1,03	336	,30
	Bekâr	149	4,76	1,14			
Çalışma Ahlakı Alt Boyutu	Evli	189	5,36	1,22	,90	336	,37
	Bekâr	149	5,23	1,20			
Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği	Evli	189	4,15	,49	-2,40	336	,02*
	Bekâr	149	4,29	,49			

*p <.05

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeylerine ilişkin düşüncelerinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi testi sonucunda; Tablo 3'de görüleceği üzere ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeyleri medeni duruma göre profesyonel çalışma davranışları alt boyutunda [t (336)=-2,83; p<.05] ve tüm ölçekte anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [t (336) = -2,40; p <.05].

4.Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Düzeylerinin Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeylerinin öğretmenlerin kıdem durumlarına göre değerlendirilmesi Tablo 4'de verilmektedir.

Tablo 4. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Düzeylerinin Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri				Kruskall-Wallis Sonuçları		
	Kıdem	N	$\overline{X}$ Sıra	χ^2	Sd	P
Profesyonel Çalışma Davranışları Alt Boyutu	1-5 yıl	129	158,93	6,26	4	,18
	6-10 yıl	102	172,54			
	11-15 yıl	45	191,62			
	16-20 yıl	32	188,83			
	21 yıl ve üstü	30	150,83			
İnsanlar Arası İlişkiler Alt Boyutu	1-5 yıl	129	174,75	3,50	4	,48
	6-10 yıl	102	170,09			
	11-15 yıl	45	160,79			
	16-20 yıl	32	144,69			
	21 yıl ve üstü	30	184,43			
Çalışma Ahlakı Alt Boyutu	1-5 yıl	129	168,59	4,20	4	,38
	6-10 yıl	102	171,96			
	11-15 yıl	45	173,04			
	16-20 yıl	32	141,08			
	21 yıl ve üstü	30	190,05			
Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği	1-5 yıl	129	157,17	3,40	4	,62
	6-10 yıl	102	177,33			
	11-15 yıl	45	179,96			
	16-20 yıl	32	174,36			
	21 yıl ve üstü	30	175,00			
	Toplam	338				

Örneklemin kıdem durumlarına göre, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskall-Wallis testi uygulanmıştır. Tablo 4'e göre hem alt boyutlarda hem de tüm ölçekte grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (x^2= 3,40; p>.05).

5. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutumunun Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresi Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeylerinin öğretmenlerin okulda çalışma süresi durumlarına göre değerlendirilmesi Tablo 5'de verilmektedir.

Tablo 5. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Düzeylerinin Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresi Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri				**Kruskall-Wallis Sonuçları**		
	Okulda Çalışma Süresi	**N**	**$\overline{X}$ Sıra**	**χ^2**	**Sd**	**P**
Profesyonel Çalışma Davranışları Alt Boyutu	1-5 yıl	254	173,03	6,50	3	,90
	6-10 yıl	57	173,79			
	11-15 yıl	14	145,50			
	16-20 yıl	13	107,62			
İnsanlar Arası İlişkiler Alt Boyutu	1-5 yıl	254	164,95	4,81	3	,18
	6-10 yıl	57	172,55			
	11-15 yıl	14	193,57			
	16-20 yıl	13	219,12			
Çalışma Ahlakı Alt Boyutu	1-5 yıl	254	164,47	6,90	3	,08
	6-10 yıl	57	172,66			
	11-15 yıl	14	188,25			
	16-20 yıl	13	233,65			
Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği	1-5 yıl	254	168,86	,45	3	,93
	6-10 yıl	57	172,86			
	11-15 yıl	14	179,43			
	16-20 yıl	13	156,58			
	Toplam	338				

Tablo 5'e göre grupların sıralama ortalamaları arasında hem alt boyutlarda hem de tüm ölçekte anlamlı farklılık bulunmamıştır (x^2= ,45 p>.05).

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutumları incelendiğinde en yüksek ortalamaya '' ...düzenlidir." ($\overline{X}$ =5,72) maddesi sahipken, en düşük ortalamaya ise ''...sorunlar karşısında dinamik değildirler, pasif kalırlar." ($\overline{X}$ =2,93) maddesi sahiptir.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeylerine dair düşüncelerinin aritmetik ortalamalarına öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, tüm ölçekte erkek öğretmenlerin tutum düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Örneklemin kıdem, medeni durum, çalışma süresi durumlarına göre, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğe göre, kadın yöneticilere karşı tutumlar 3 ayrı alt boyutta ele alınmıştır. Bu alt boyutlar; kadınların profesyonel çalışma davranışları, insanlar arası ilişkiler ve çalışma ahlakıdır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği sonucunda çıkan puanların aritmetik ortalamalarından hareketle, ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı olumlu bir tutum içinde oldukları söylenebilir. Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutumları incelendiğinde en yüksek ortalama "düzenlidir" ($\overline{X}$ *=5,72)* maddesinde iken, en düşük ortalamaya "sorunlar karşısında dinamik değildirler, pasif kalırlar." ($\overline{X}$ *=2,93*) maddesi sahiptir. Bu sonuçlar Negiz ve Yemen (2012), Dağlı (2012) Kılınç Akıncı ve Akıncı'nın (2006) çalışma sonuçlarındaki bulgularla farklılık göstermektedir. Bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlarda kadın yöneticilere karşı genel tutumun olumsuz olduğu sonucu gözlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar Balcı'nın (2016) yılında yapmış olduğu çalışmayı ise destekler niteliktedir.

Araştırmanın alt amaçları açısından sonuçlara bakacak olursak;

Çalışma Grubunun Cinsiyetine Göre; Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeyleri cinsiyete göre profesyonel çalışma davranışları alt boyutunda ve tüm ölçekte anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre profesyonel çalışma davranışları alt boyutunda ve tüm ölçekte erkek öğretmenlerin tutum düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar Sümertaş (2011), Aycan'ın (2004) yapmış olduğu çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu araştırmaların sonucunda da erkek öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutumunun yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sakallı ve Beydoğan (2002), Özkan (2006), Çelik (2015) ve Tat'ın (2015) yapmış olduğu çalışma sonuçları ile ise çatışmaktadır.

Çalışma Grubunun Medeni Durumlarına Göre**;** Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeyleri medeni duruma göre profesyonel çalışma davranışları alt boyutunda ve tüm ölçekte anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Bu durum Çelikesir (2015), Ergin (2013) ve Çelik'in (2015) çalışmalarını destekler niteliktedir. Bu çalışma bulguları sonucunda da medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Çalışma Grubunun Kıdem Durumlarına Göre; Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeylerinin kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında hem alt boyutlarında hem de tüm ölçekte grupların sıralama ortalamaları aralarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum Dağlı'nın (2012) yapmış olduğu çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Asar (2014) ve Çelikesir (2015) yapmış olduğu çalışma sonuçları ile ise farklılık göstermektedir. Asar'ın (2014) çalışmasında 1-5 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem sahiplerine göre kadın yöneticilere karşı olumlu tutuma sahipken, 26 yıl üstü kıdem sahibi öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre kadın yöneticilere karşı olumsuz tutum içerisinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çelikesir'in (2015) çalışma bulguları sonucunda beş yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin olumlu tutum içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Çalışma Grubunun Okulda Görev Yapma Süresine Göre; Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeylerinin okulda görev yapma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında hem alt boyutlarda hem de tüm ölçekte anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın bu sonucu Asar'ın (2014) çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Öneriler

Uygulayıcılara Öneriler

1. Kadınların geleneksel rollerini ve annelik rollerini aksatmayacak şekilde çalışma saatlerinde esneklik sağlanabilir.
2. Kadınlar, yöneticilik konumunu seçmeleri için özendirilebilir.
3. Her bir eğitim kurumunda yönetici kadrolardan birinin kadın olması zorunluluğu getirilebilir.
4. Kadın öğretmenlerin yönetim alanında eğitim almalarını teşvik eden çalışmalar yapılabilir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, Kadın yöneticilere karşı tutumlarının incelenmesi amacıyla Karabük ilinde yapılan bu araştırma, Türkiye genelinde de yapılabilir.
2. Aynı araştırma her bir eğitim kademesindeki öğretmenlerle ayrı ayrı yapılabilir.
3. Kadın yöneticilere yönelik yapılan bu araştırma gibi, erkek yöneticilere yönelik araştırmalarda yapılabilir.
4. Kadın yöneticilerin yaşadığı engelleri tespit etmek amacıyla kadın yöneticilerle nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Altınışık, S. (1995). Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasının engelleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 3, 333-334.

Asar, R. (2014). *Eğitim kurumlarında kadın yöneticilere karşı tutumların değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri

Aycan, Z., Bayazıt, M. ve Berkmani, Y. (2012). Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği.

Aycan, Z., Bayazit, M., Berkman, Y., & Boratav, H. B. (2012). Attitudes towards women managers: Development and validation of a new measure with Turkish samples. European Journal of Work and Organizational Psychology, 21(3), 426-455

Aydın, B. ve Kuruoğlu, H. (2014). *Toplumsal Cinsiyet ve Medya*, Ankara:Detay Yayıncılık.

Çelik, B. (2015). *Kadın yöneticilere yönelik tutumlar ve düşünme stilleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Çelikesir, D. (2015). *Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre eğitim kurumlarında kadın yöneticiler*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Çitçi, O. (1982). *Kadın Sorunu ve Türkiye'de Kamu Görevlileri Kadınlar*. Ankara: TODAİE Yayınları No, 200.

Çoşkun, S. (2007). *İstihdam, Kadın İşgücü ve Yeni Bir İş Kanunu Sempozyumu*, TİSK Yayınları, http://www.tisk.org.tr/yayinlar.asp?sbj=ic&id=1100 (17.03.07)

Ersöz, A. (1997). *Cinsiyet rollerine ilişkin beklenti, tutum davranışlar ve eşler arası sorumluluk paylaşımı; kamuda çalışan yönetici kadınlar örneği*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dağlı, E. (2012). İlköğretim okullarında kadın yöneticilere yönelik öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, 10(4), 637-662.

Günindi, E. A. (2016). *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık, 21.

Güldal, D., (2006). *Kadın yöneticileri motive ve demotive eden faktörlerin tespitine yönelik bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar, N. (1984). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.

Negiz, N. ve Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı, *SDÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 24.

Özkan, D. (2006). The relationship between attrbution related to aquisition of managerial position by women attitudes toward women managers, sexim and differences, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Sakallı, U. ve BEYDOĞAN, B. (2002). Turkish college students, attitude toward women managers: the effect of patriarchy, sexism, and gender differences. the journal of psycohology, 136(1), 647-656

Tat, F. (2015). *Kadın yöneticilerle çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin kadın yöneticilerin yeterliliklerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Toksoy, B. (2012) "*Üst yönetimde Kadın Temsili: Avrupa Birliği ve Türkiye'deki Gelişmeler*", 10.01.2018 tarihinde, http://www.tusiad.org.tr/bilgi-merkezi/fikiruretenfabrikadan/ust-yonetimde-kadin-temsili--avrupa-birligi-ve-turkiyedekigelismeler/ sayfasından alınmıştır.

TÜİK, *Hane Halkı İşgücü Anketleri* www.tuik.gov.tr,2017

Öğretmenlerin Etik Liderlik Davranışlarının Sınıf Yönetimi Açısından İncelenmesi

Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ, Mersin Üniversitesi, Türkiye, lutfiuredi@gmail.com

Uzm. Pelin KÖSECE, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, pelinksc91@gmail.com

Öz

Bu araştırma ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin etik liderlik davranışlarının sınıf yönetimine etkisine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır. Araştırmaya ilişkin veriler Ekim-Kasım 2017 tarihleri arasında araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin tanımlarının kişisel tutum ve özellikleri doğrultusunda şekillendiği görülmektedir. Katılımcılar öğretmen liderliğini çoğunlukla yönlendirme ve rol model olma olarak tanımlamışlardır. Yani katılımcılar sınıftaki öğretmen liderliğinin öğrencileri yönlendirme onlara rehber olma yönünde olması ve örnek olabilecek davranışları bizzat öğretmenin sergilemesi gerektiğini düşünmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler, sınıftaki öğretmen liderliğinin etik olması gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcılar özellikle bu liderliğin karşılıklı rol dengesi, sınıfta öğrencilerle paylaşılan liderlik, demokratik tutum ve bireye saygı duyma yönünde etik özellik göstermesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin sınıfta liderlik rollerini kullanış biçimleri incelendiğinde, öğretmenlerin sınıfta en fazla yönlendirmeye yönelik davranışlar sergiledikleri ve öğrenci merkezli eğitim-öğretim faaliyetlerine ağırlık verdikleri görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetiminde en fazla kullandıkları etik davranışların; öğrencilere eşit davranma, sınıf kurallarının birlikte belirlenmesi ve uygulanması ve bireysel farklılıkları önemseme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en fazla ifade edilen, sınıf yönetiminde sergilenmesi gereken etik liderlik rolleri sırasıyla adil olma, bireysel farklılıkları önemseme, demokratik ortam oluşturma, öğrencilere eşit davranma, davranışlarda tutarlı olma şeklindedir. Son olarak katılımcıların, etik liderlik davranışlarının hangi boyutta sınıf yönetimini etkilediğine yönelik görüşleri incelendiğinde, en fazla olumlu model olma, yönlendirme-rehberlik etme boyutunda sınıf yönetimine olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Etik davranış, Sınıf yönetimi, Liderlik rolü

Abstract

This research was a qualitative study carried out for determining the views of teachers carrying on their duties in elementary and secondary education institutions towards the effect of ethical leadership behaviors upon classroom management. The data related to the research were collected through the interviews made with the teachers who participated into the research on October-November 2017. It was noticed that definitions of the teachers who participated into the research related to teacher leadership were shaped in accordance with their personal attitudes and traits. The participants mostly defined teacher leadership as being a role model and orienting the students. Namely, the participants considered that teacher leadership in classroom should be for being a guide for the students and orienting them and teachers should present model behaviors. The teachers who participated into the research also considered that teacher leadership in the classroom should be ethical. The participants especially emphasized that this leadership should have an ethical property related to mutual role balance, leadership shared with the students in the classroom, democratic attitude and respect to individuals. When teachers' ways of using their leadership roles in the classroom were analyzed, it was noticed that the teachers mostly presented behaviors for orientation, and focused mostly on student-centered educational activities. The ethical behaviors participant teachers used mostly in classroom management were concluded to be behaving equally to the students, determining and practicing the classroom rules together, and regarding the individual differences.

Keywords: Ethical behavior, Role of leadership, Classroom management

Giriş

Sosyal bir varlık olarak insan, diğer insanlarla birlikte yaşamını devam ettirmektedir. Bu yaşam şeklinde, insanlar arasında farklı tür ve düzeylerde etkileşimin yaşanması kaçınılmazdır. Etkileşimler sırasında bir birey diğerlerine göre daha baskın olabilmekte ve bunu tutum ve davranışlarına dönüştürerek ön plana çıkarabilmektedir. Liderlik olarak nitelendirilen bu davranışlar, bireyin diğer bireylerle etkileşimi sonucu ortaya çıkan ve onu diğerlerinden farklı kılan davranışlardır. Dolayısıyla liderlik insan yaşamının her döneminde ortaya çıkan, bireyler arası etkileşim ve davranışları temel alan bir kavramdır.

İnsanlığın varoluşundan günümüze kadar devam eden ve insanlık tarihi boyunca da devam edecek olan böylesi önemli bir konu hakkında pek çok tanım yapılmıştır. Turan'a (2012) göre liderlik, bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, hedeflerin ve aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir. Barth'ın (2001) liderlik hakkındaki tanımı ise neye inanıyorsan onu yap şeklindedir. Bir başka tanımda liderlik, ikna etme işlemi olarak ifade edilmiştir. Bu işlemin gerçekleşmesi için de, iletişimin iyi olması, ihtiyaçların dikkatle gözlemlenmesi, gücün yerli yerinde kullanılması, grubun güdülenmesi, desteklenmesi, güvenin sağlanması ve grupta var olan coşkunun ayakta tutulması gerekmektedir (Sakallı 2001, 89-90). Bu tanımlarda liderliğin, insanlar arasındaki pek çok farklı boyutta ele alındığı ve şekillendiği görülmektedir.

Bireyler arası etkileşimin önemli olduğu ortamlardan biri de okuldur. Dolayısıyla okul, liderlik rol ve davranışlarının ön plana çıktığı bir kurumdur. Okul, içerisinde farklı yapı ve özelliklerdeki sınıfları barındıran bir ortam ve tüm sınıfların birleşmesiyle oluşan bir iklimdir. Böyle bir ortamda bireylerden bazılarının diğerlerine göre daha baskın ve ön planda olması söz konusudur. Bu durum beraberinde liderlik özelliklerini ve bu özelliklerin davranışa dönüşme şeklini getirmiştir. Okulların lideri konumunda olan yöneticilerin tutum ve davranışları, onların liderliği hangi boyutta kullandıklarıyla ilgili bir takım ipuçları verir. Ve bu liderlik rolleri, okulun hem iç hem de dış çevresinin bu çerçevede şekillenmesine sebep olur. Ancak okulların lideri konumunda yöneticiler varken, sınıfların lideri konumundaki kişinin de öğretmen olduğunu unutmamak gerekir. *Çünkü bir sınıfta farklı koşullardan gelen* otuzun üzerinde öğrenci olduğu düşünüldüğünde; onlara *öğrenme-öğretme* sürecinde rehberlik eden, etkinlikleri düzenleyen, öğrenciler arası ilişkileri koordine eden kişinin liderlik rollerini nasıl kullandığını göz ardı etmek imkansızdır ki *öğretmenlerin* liderlik rollerini kullanma şekilleri *sınıf ikliminin oluşmasını şekillendirecek en önemli unsurlardan biridir.*

Etik Liderlik

Etiğin ilgi alanı, insanın bütün davranış ve eylemlerinin temelinin araştırılmasıdır (Aydın, 2002, 5). Bu davranış ve eylemlere yönelik iyi ve kötü olabilecek düşüncelerimizi temellendirmektir. Bir başka tanımda etik, ötekine karşı sorumluluk duymaktır (Sarıbay, 1998, 80). Etik liderlik ise, örgütte etik bir iklimin oluşabilmesi için liderin etik davranışlarıyla diğerlerine örnek olmasıdır (Aronson, 2001). Etik liderlik, kişisel eylemler, bireyler arası ilişkiler aracılığı ile normlara uygun bir davranış gösterme, karar alma ve özendirme yoluyla bu davranışları izleyenlere aktarmak olarak tanımlanmaktadır (Celep, 2014). Etik liderlik, liderlik yapma sürecinde liderlik becerisi ile etik değerlerin dengesi olarak belirtilir. Etik liderlik, insanların karakter yapılarına bakmaksızın ve önyargı olmaksızın onların bireysel farklılıklarını ve inançlarını kabul etmektir. Etik liderlik, etik karar verme, etik değerleri sistem yapısına dâhil etme ve bu sistemi oluşturma becerileridir (Yılmaz, 2006). Uğurlu'ya (2009) göre etik liderlik, toplumsal yaşamın birçok alanında insanların davranış biçimlerini şekillendirmektedir. Etik liderlik, doğruluk, dürüstlük gibi özelliklerin yanında liderlerin duygu dünyası içerisindeki doğru, yanlış, sadakatli, erdemli gibi değerlerinin bir parçası olarak görülebilmektedir (Uğurlu, 2009). Etik liderlik üzerine yapılan tanımlardan hareket ederek; etik liderliği, liderlik yapma sürecinde liderlik becerisi ile etik değerlerin dengeli birleşimi olarak belirtmek yanlış olmayacaktır. Bununla birlikte eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin etik liderliği anlayış biçimleri, kullanma şekilleri ve sınıf yönetimine entegre etme düzeylerinin ne durumda olduğunu belirlemek, günden güne daha önemli bir hale gelen etik liderliğin sınıf içindeki durumunu ortaya koymak açısından önemli görülmektedir.

Sınıf Yönetimi

Sınıfın yönetimi, işbirliğine dayalı bir sınıf ortamı oluşturma, uygun davranışı pekiştirme ve teşvik etme yoluyla kontrolü sağlama anlamına gelmektedir (Kılıç Atıcı, 2014). Arslan'a (2012) göre sınıf yönetimi, sınıftaki

öğrencilerin davranışlarının yönetildiği, öğretimsel hedeflerin kazandırılmasını sağlamaya yardımcı karmaşık bir ortamdır. Kısaca sınıf yönetimi, içerisinde pek çok farklı ögeyi barındıran karmaşık bir süreçtir. Müfredatta belirtilen kazanımlar ne kadar iyi olursa olsun; bunları öğrencilere kazandırmak için öğretmenin becerisi ön plana çıkmaktadır. Öğretmen bu süreçte sınıf yönetimi becerilerini ne kadar iyi ve etkili kullanırsa, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşması da o kadar kolay olacaktır. İşte tam bu noktada öğretmenlerin etik liderlik rollerini kullanış biçimlerinin sınıf yönetimini nasıl etkilediğine, istenmeyen öğrenci davranışlarında ne gibi değişiklikler meydana getirdiğine yönelik bu iki durum arasında bir ilişki olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin, etik liderlik davranışlarının sınıf yönetimine etkisine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara ilişkin araştırma soruları oluşturulmuştur.

- Katılımcıların öğretmen liderliğine yönelik görüşlerini belirlemek.
- Katılımcıların sınıf içindeki etik liderlik davranışlarına yönelik görüşlerini belirlemek.
- Katılımcıların sınıftaki etik liderlik davranışlarının sınıf yönetimine etkisi konusundaki düşüncelerini belirlemek.

Yöntem

Bu araştırma ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin etik liderlik davranışlarının sınıf yönetimine etkisine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır. Çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. "Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgubilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.78). Etik liderlik kavramı da bu bağlamda ele alınarak derinlemesine araştırılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden görüşme kullanarak derinlemesine bilgi toplamak amaçlandığından maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları görüşme yapmayı gönüllü olarak kabul ederek çalışmaya katkıda bulunmaya istekli olan öğretmenler arasından seçilmiştir. Araştırma sorularına yanıt aramak için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan ve yaşları 23-59 arasında değişen, farklı branşlardan olan 3'ü erkek, 17'si kadın toplam 20 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Katılımcıların 4'ü matematik öğretmeni, 4'ü okul öncesi öğretmeni, 3'ü sınıf öğretmeni, 1'i Türkçe öğretmeni, 1'i fen bilimleri öğretmeni, 1'i felsefe öğretmeni, 1'i tarih öğretmeni, 1'i Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 1'i özel eğitim öğretmeni, 1'i bilişim teknolojileri öğretmeni, 1'i okul rehber öğretmeni ve 1'i de görsel sanatlar öğretmenidir. Katılımcıların 10'u 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip, 6'sı 5-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip, 2'si 10-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip, 1'i 15-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip ve 1'i de 30 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden olan görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Öncelikle alanyazın taraması yapılarak araştırmanın kuramsal temelleri oluşturulup konu hakkında kapsamlı bilgilere ulaşıldıktan sonra, görüşme formunda yer alması düşünülen sorular oluşturulmuştur. Ardından açık uçlu soruların olduğu bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formun başına katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla bazı sorular eklenmiştir. Görüşme formu hazırlanırken soruların araştırmanın amacı ve alt amaçların kapsamına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Kapsam geçerliliği için ilk olarak soruların içeriği, sırası ve anlaşılabilirliği açısından uzman görüşüne başvurulmuş ve örneklem gurubundan olmayan iki öğretmen ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonrasında sorular tekrar düzenlenmiştir. Görüşmede öğretmenlerin liderlik özellikleri, etik liderlik davranışları, etik liderlik davranışlarının sınıf yönetimine etkisi gibi konular üzerinde durulmuştur. Katılımcıların verdikleri bilgilerin sınıf içi davranışlarıyla örtüşüp örtüşmediğini tespit ederek yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin güvenirliğini artırmak amacıyla, iki katılımcının her biri için altışar ders saati olmak üzere derslerine katılarak sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Gözlem esnasında sınıfta gözlenen bütün durum ve davranışlar not edilmiş ve 14 sayfa yazılı metin elde edilmiştir. Bu yazılı metinlere içerik analizi yapılarak, araştırma sorularını içeren durum ve davranışlar üzerinde durulmuştur.

Araştırmaya ilişkin veriler Ekim-Kasım 2017 tarihleri arasında araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek amacıyla ses

kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılara görüşmelerde kayıt cihazı kullanılacağı önceden belirtilmiş, ancak kayıtların araştırmaya veri sağlamak amacıyla tutulacağı ve gizlilik esaslı olduğu konusunda bilgiler verilerek ses kayıt cihazının katılımcılar üzerinde oluşturabileceği olumsuz etkiler engellenmeye çalışılmıştır. Ancak buna rağmen bazı katılımcıların izin vermemesi üzerine veriler sadece yazılarak kaydedilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar bilgisayar ortamında yazılı metin haline getirilmiştir. Katılımcıların görüşme esnasında söyledikleri değiştirilmeden aynen yazılı metne çevrilmiş olup, toplam 23 sayfa yazılı metin elde edilmiştir.

Verilerin analizi

Görüşme ve gözlemlerden elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle elde edilen verilerin kodlaması yapılmıştır. Görüşme verileri için her bir sorunun altına katılımcıların isim kodları ve verdikleri cevaplar sırasıyla bilgisayar ortamında yazılmış, böylelikle her bir sorunun kendi içinde bütünlüğü sağlanarak analiz edilmiştir. Her soru kendi içinde değerlendirilmiştir. Ardından sorulara verilen cevaplar 2 uzman tarafından incelenmiş, kodlar belirlenmiş, benzer özellik gösteren kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Benzer kodlama işlemi gözlem verileri için de yapılmıştır ve güvenirliği sağlamak amacıyla gözlem verileri için de iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda yapılan kodlama işlemi tekrar gözden geçirilmiştir. Bulguların sunumunda katılımcıların görüşlerini belirtmek amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Katılımcılardan alıntı yaparken "Ö" harfi ve katılımcılara verilen numaralar Ö1, Ö2,… gibi kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların Öğretmen Liderliğine Yönelik Görüşleri

Katılımcıların öğretmen liderliği tanımlarına bakıldığında; çoğunluğunun öğretmen liderliğini öğretmenin kişisel tutum ve özelliklerine bağlı olarak algıladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenler, öğretmen liderliğini en fazla sırasıyla "yönlendirme ve rol model olma" ve "ortak anlayış oluşturma" bağlamında ele almışlardır.

Tablo 1. Katılımcıların Öğretmen Liderliği Tanımları.

Alt Tema	Kodlar	Frekans
Kişisel tutumlar ve Özellikler	Yönlendirme ve rol model olma	18
	Ortak anlayış	2
	Demokratik tutum	1
	Toplumsal değerleri aktarma	1
	Çözüm odaklı	1
	Kaynakları verimli kullanma	1
	Davranışlarda tutarlılık	1
	Öğretmen merkezlilik	1
	Öğrenci merkezlilik	1
	İletişim	1
Toplam	10	28
Mesleki bilgi ve beceri	Bilgi ve tecrübe	1
	Mesleki gelişim	1
Toplam	2	2

Katılımcıların bazılarının öğretmen liderliğine ilişkin tanımları aşağıdaki gibi betimlenmiştir.

"Öğretmenin sınıf içinde görevini yaparken öğrencileri yönetme, yönlendirme konusunda en iyi ve en doğru performansı göstermesini anlıyorum" (Ö2).

"Öğretmenin öğrencilerine yol göstermesi, rehberlik etmesi, davranışlarıyla örnek olması, yeni bilgiler kazandırması, öğrencilerin potansiyelini ortaya çıkarabilmesidir" (Ö6).

"Öğretmen liderliği denilince aklıma ilk gelen sınıfı tek çatı altında toplamak ve güven duygusunu öğrencilere aşılamak. Sonra ortaya öğretmenin otoritesi çıkar. Ama benim kastettiğim olumlu olması gereken otorite" (Ö13).

"Öğretmenin daha bilgili, daha yetenekli, öğrencilere örnek olucu, toplumun diğer kesimlerinden daha farklı davranışlarıyla örnek olması demek. *Herkese örnek olması demektir. Sadece öğrencilere değil. Hem çocuklara, hem velilere hem çevreye*" (Ö20).

Katılımcı öğretmenlerin, öğretmen liderliğinin etik olması gereken yönlerine ilişkin görüşlerinin yer aldığı tablo 2 incelendiğinde, davranışlarda etik olmanın en çok ifade edilen yön olduğu görülmektedir. "karşılıklı rol dengesi", "paylaşılan liderlik" ve "demokratik tutum" öğretmenlerin davranışlarında etik olmaları gerektiğine en fazla vurgu yaptıkları yönler olmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların, Öğretmen Liderliğinin Etik Olması Gereken Yönlerine İlişkin Görüşleri.

Alt Tema	Kodlar	Frekans
Kişisel	Bireye saygı ve önem	2
	Öğrencilerin çok yönlü gelişimi	1
	Farklı fikirlere değer verme	1
	Öğrenci merkezli eğitim	1
Toplam	4	5
Davranışsal	Karşılıklı rol dengesi	4
	Paylaşılan liderlik	3
	Demokratik tutum	2
	Karakter-davranış uyumu	1
	Davranışlarda tutarlılık	1
	Ortak anlayış	1
Toplam	6	12
Ortama Bağlı	Okul iklimi	1
	Sosyokültürel yapı	1
	Sınıf iklimi	1
	Kurumun ortak yararı	1
Toplam	4	4

Katılımcı öğretmenlerin bazılarının öğretmen liderliğinin etik olması gereken yönlerine ilişkin görüşleri aşağıdaki alıntılarda görülmektedir.

"Öğretmen lider olma rolünü zaman zaman öğrencileri ile paylaşırsa, yani öğretmenin liderlik özelliği öğrencilerin kişisel özelliklerine ve ayrı bir birey olma durumuna gölge düşürmezse süreç etik olur *"(Ö7).*

"Liderliğe yüklenen anlam etik olup olmamasını belirler. Liderlik bir güç gösterişine dönüşüp muhataplarını istemedikleri duruma sokuyorsa etik olmaz" (Ö12).

"Eğer okul idarecileri ve okul ortamı destek ve teşvik edici nitelikte olursa liderlik rolü benim için başarılı olabilir. Öğretmenler arasında iletişim, işbirliği olduğu sürece öğretmen liderliği etik olabilir. Ancak iletişim kopukluğu, yeniliğe açık olmayan, rol tanımını iyi yapamayan öğretmenler ile liderlik kavramı amacına ulaşmaz. Bu durumda öğretmen liderliğinin etik olup olmaması çalışılan ortama göre değişiklik gösterir" (Ö15).

Katılımcıların sınıfta liderlik rollerini kullanış biçimlerine yönelik görüşleri incelendiğinde; kodların kişisel davranış ve tutumlarda liderlik ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde liderlik alt temalarında toplandığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin sınıf içinde liderlik rollerini en fazla "yönlendirme", "öğrenci merkezli eğitim" ve "rol model olma" ekseninde kullandıkları görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Sınıfta Liderlik Rollerini Kullanış Biçimleri.

Alt Tema	Kodlar	Frekans
Kişisel Davranış ve Tutumlarda Liderlik	Rol model olma	3
	Ortak anlayış oluşturma	2
	Rol paylaşımı ve dengesi	2
	Fikir ve bilgi paylaşımı	2
	Uzlaştırıcı olma	2
	Empati kurma	1
	Karar alma ve uygulama	1
	Otoriter tutum	1
	Emir verme	1
	Davranışlarda tutarlılık	1
	Çözüm odaklı olma	1
	Karşılıklı belirleyicilik	1
	Toplumsal değerleri kazandırma	1
	Açıklama yapma	1
Toplam		20
Eğitim-öğretim faaliyetlerinde Liderlik	Yönlendirme	4
	Öğrenci merkezli eğitim	4
	Bireysel farklılıkları önemseme	2
	Dönüt-düzeltme	1
	Hedef ve beklentileri paylaşma	1
	Görev ve sorumluluk verme	1
	Görmezden gelme	1
	Sembolik ödül kullanma	1
	Alan uzmanlığını kullanma	1
	Sorulara cevap verme	1
Toplam		17

Katılımcı öğretmenlerin bazılarının sınıfta liderlik rollerini kullanış biçimlerine yönelik verdikleri örnekler aşağıdaki alıntılarda görülmektedir.

"Sınıfta örneğin kavga eden öğrenciler vardı. Bunlardan bir tanesi Suriyeli öğrenciydi ve diğerleri onu dışlıyordu, en arkaya oturtmuşlar, ağlıyordu o öğrenci. Burada her iki tarafında incinmemesi için onlarla ayrı ayrı konuştum. Aralarını yaptım. Barıştılar" (Ö1).

"Öğrencimin bir tanesinin saçında bit vardı ve bunu tüm sınıf duymuş. Kızı deyim yerindeyse tecrit etmişler. Kimse yanında oturmuyor ve kız ağlıyor. Etik kurallardan bahsettim öğrencilerime. Uzun bir açıklama yaptım

ve *empati kurmalarını istedim. Aynı durumda olsaydınız üzülmez miydiniz diye. Evet hepsi üzüldü. Ve şöyle bir karar aldık. Bit herkesten herkese geçmiş olabilir. Eve gideceğiz ve annelerimize söyleyip ne gerekiyorsa yapmalarını isteyeceğiz*" (Ö2).

"Çocuk illaki ben bu oyunu oynamak istiyorum dediğinde şu anki ders akışımıza uygun değil önce dersimizi yapalım derim ve sonra çocuğun istediğini yaparım" (Ö4).

Katılımcıların Sınıf İçindeki Etik Liderlik Davranışlarına Yönelik Görüşleri

Katılımcıların sınıf yönetiminde kullandıkları etik davranışlara yönelik verdikleri örnekler incelendiğinde; verilen örneklere ait kodların sırasıyla yapılandırmacı eğitim anlayışı, demokratik tutum ve kişisel tutum alt temalarında toplandığı görülmektedir. Verilen örneklerin sırasıyla en fazla "eşit davranma", "bireysel farklılıkları önemseme" ve "kuralların birlikte belirlenmesi ve uygulanması" kodlarına ait olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öte yandan katılımcı öğretmenlerden biri sınıfının özelliklerinden dolayı etik liderlik davranışı gösteremediğini belirtmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Etik Davranışlar.

Alt Tema	Kodlar	Frekans
Demokratik tutum	Eşit davranma	6
	Kuralların birlikte belirlemesi ve uygulanması	3
	Adaletli olma	2
	Farklı fikirleri önemseme	2
	Saygı ve hoşgörü	2
	Tarafsız olma	1
	Güven ortamı oluşturma	1
Toplam		17
Yapılandırmacı eğitim anlayışı	Bireysel farklılıkları önemseme	4
	Açıklama yapma	2
	Motivasyonu önemseme	2
	Ceza ve ödül kullanma	1
	Rol model olma	1
	Dönüt ve düzeltme kullanma	1
	Hazır bulunuşluğu önemseme	1
	Bireysel görüşme yapma	1
	Farklı ortamlar sunma	1
	Gizliliği önemseme	1
	Rehber olma	1
	Kendini ifade hakkı tanıma	1
	Söz hakkı verme	1
Toplam		18
Kişisel tutum	Davranışlarda tutarlı olma	3
	Kılık kıyafete özen gösterme	2
	Emekleri takdir etme	2
	Problemlere müdahale etme	1
	Kişilik gelişimini önemseme	1
	Sesini etkili kullanma	1
Toplam		10

Katılımcıların bazılarının sınıf yönetiminde kullandıkları etik davranış örnekleri aşağıdaki gibi betimlenmiştir.

"Ben sınıf yönetiminde etik davranışlara önem vermiyorum, uygulamıyorum da. Çünkü çalıştığım yerde katı ve disiplinli davranmazsam ders yapamam" (Ö5).

"Malzeme konusundan mesela ortak kararlar alıyoruz. Birisi yanlış yapıp yapmadığında ortak karar alıp uyguluyoruz. Hangi malzemelerden neler yapabileceğimize birlikte karar veriyoruz" (Ö10).

"Herkesin kendini ifade etmesine fırsat tanımak, yargılamadan, eleştirmeden herkesi olduğu gibi kabul etmek, doğru ve güzel olan işlerde takdir etmek, yanlış uygulamalarda sebep ve çözüm üzerine konuşabilmek" (Ö11).

Tablo 5 te de görüldüğü gibi, katılımcılar öğretmenlerin mesleki ve kişisel olarak etik liderlik rollerini sergilemeleri gerektiğini düşünmektedirler. Mesleki olarak en fazla sırasıyla "model olma" ve "demokratik ortam oluşturma" rolleri etik liderlik olarak ifade edilmiştir. Kişisel olarak ise en fazla sırasıyla "adil olma" ve "bireysel farklılıkları önemseme" rolleri etik liderlik olarak ifade edilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Sınıf Yönetiminde Sergilenmesi Gereken Etik liderlik Rollerinin Ne Olması Gerektiğine Yönelik Görüşleri.

Alt Tema	Kodlar	Frekans
Mesleki roller	Model olma	5
	Demokratik ortam oluşturma	3
	Kuralları birlikte belirleme	2
	Güven ortamı oluşturma	2
	Toplumsal değerleri önemseme	2
	Görev paylaşımı yapma	2
	Sorumluluk verme	1
	Çözüm odaklı olma	1
	Meslek ahlakına uyma	1
	Bilginin keşfedilmesini sağlama	1
	Kendini ifade hakkı tanıma	1
	Ceza ve ödül kullanma	1
	Rehber olma	1
	Öğrenci yararını gözetme	1
Toplam		24
Kişisel roller	Adil olma	6
	Bireysel farklılıkları önemseme	4
	Eşit davranma	3
	Destekleyici-teşvik edici olma	3
	Tutarlı olma	3
	Krizle başa çıkabilme	1
	Vicdanlı olma	1
	Duyarlı olma	1
	Çağdaş ve açık fikirli olma	1
	Dürüstlük	1
	Uzlaşmacı olma	1
Toplam		25

Katılımcı öğretmenlerin bazılarının sınıf yönetiminde sergilenmesi gereken etik liderlik rollerinin ne olması gerektiğine ilişkin görüşleri aşağıdaki alıntılarda görülmektedir.

"Öğrencilere karşı tutarlı olmak, örnek olmak, onları geliştirecek, topluma karşı faydalı birer birey haline

getirecek şekilde yetiştirmek. Eşit davranmak, ayrım yapmamak, öğretimden önce eğitime önem veren etkinlikler yapmak" (Ö1).

"Öğrenciye saygın hitap, öğrenciye değerli olduğunu hissettirme, eşitlik kavramını uygulamalı sınıf içerisine yansıtma, cezayı ve ödülü yerinde kullanma, tutarlı davranma ve konuşma, sorumluluk bilincini aşılama gibi etik olan davranışları sergilemeliler" (Ö3).

"Sınıf içinde yapılacak her etkinlikte her öğrenciye görev vermeli, kimseyi dışarda bırakmamalı, çocuklar yalnızlaşmamalı" (Ö16).

Katılımcıların Sınıftaki Etik Liderlik Davranışlarının Sınıf Yönetimine Etkisi Konusundaki Düşünceleri

Katılımcılar, sınıftaki etik liderlik davranışlarının sınıf yönetimine etkisi olduğunu düşünmektedirler. Katılımcı öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri "istenmeyen davranışı ortadan kaldırmaya yönelik" ve "istenmeyen davranışın ortaya çıkmasını engellemeye yönelik" olarak gruplandırılmıştır. Katılımcı öğretmenler çoğunlukla sınıftaki etik liderlik davranışlarının, istenmeyen davranışın ortaya çıkmasını engelleme noktasında sınıf yönetimine katkı sağladığını düşünmektedirler. Özellikle öğretmenin olumlu model olmasının, sınıftaki istenmeyen davranışların ortaya çıkma sıklığını azaltacağı görüşündedirler.

Tablo 6. Katılımcıların Etik Liderlik Davranışlarının Hangi Boyutta Sınıf Yönetimini Etkilediğine Yönelik Görüşleri.

Alt Tema	Kodlar	Frekans
İstenmeyen Davranışı Ortadan Kaldırmaya Yönelik	Yönlendirme-rehberlik etme	3
	Karar alma ve uygulama	1
	Öğrenci-öğretmen işbirliği	1
Toplam		5
İstenmeyen Davranışın Ortaya Çıkmasını Engellemeye Yönelik	Olumlu model olma	8
	Sınıf iklimi	2
	Demokratik ortamı	2
	Etik kuralları önemseme	2
	Bireysel farklılıkları önemseme	2
	Öğrenci merkezli eğitim	1
	Öğretmen merkezli eğitim	1
	Karşılıklı saygı ve hoşgörü	1
	Bilgi üretme	1
Toplam		20

Katılımcı öğretmenlerin bazılarının sınıftaki etik liderlik davranışlarının sınıf yönetimine etkisi konusundaki görüşleri aşağıdaki gibi betimlenmiştir.

"Evet düşünüyorum. Öğrencilere nasıl davranırsanız sınıf iklimi buna göre oluşuyor. Sert ve katı davranırsanız sınıfı yönetmek zorlaşır; anlayışlı, samimi ama disiplinli yani tatlı sert davranırsanız sınıfı yönetmek kolaylaşır. Çünkü temelinde etik kavramlar olan davranışlar öğrencilerin davranışlarının da etikleşmesini sağlar ve böyle bir sınıfta disiplin problemleri azalır" (Ö1).

"Öğretmenin liderlik davranışları bu ortama uyum sağlayabilen öğrencilerle yürütüldüğünde özsaygı, özgüveni olumlu yönde etkiler. Öğrencilerde sorumluluk bilinci oluşmasını sağlar. Liderlik özelliklerini onların da kazanmasını sağlar. Kendilerini ifade etme yetenekleri gelişir. Adalet duygusu gelişir. Çünkü öğrenciler bu davranışları deneyimler ve öğretmeninde gözlemler. Doğru davranışı yaşayarak öğrenir. Bu da sınıfta disiplin sorunlarının görülme sıklığını azaltır" (Ö5).

"Etik lider sınıf yönetiminde de en doğru kararları vererek en uygun öğrenme ortamını hazırlayabilmektedir. Çözüme ulaşmadaki kararlılığı ve işbirliği ile sınıf yönetimini olumlu etkileyecektir" (Ö14).

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin ardından elde edilen verilerin güvenirliğini artırmak amacıyla, iki katılımcı öğretmenin sınıfında araştırmanın amacı doğrultusunda gözlem yapılmıştır. Ö8 ve Ö9 ile ayrı ayrı altışar ders saati sınıf gözlemi yapılmıştır. Yapılan sınıf gözlemlerinden elde edilen 14 sayfa ham veri üzerinde kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen kodlar benzerlik ve farklılıkları göz önüne alınarak uygun alt temalara yerleştirilmiştir. Yapılan analiz sonuçları tablo 7 ve tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ö8'in Sınıfta Sergilediği Davranışlar.

Alt Tema	Kodlar
Eğitim-öğretim uygulamaları	Planı izleme-uygulama Önkoşul bilgi eksiklerini giderme Hedeften haberdar etme Konular arası bağlantı kurma Konu özeti Farklı çözümlere açık olma Derse katılmaya teşvik Dönüt verme İpuçları verme Ek süre tanıma Soruları yanıtlama Açıklama yapma
Toplam	12
İstenmeyen davranışlarla başa çıkma yöntemleri	Göz teması Görmezden gelme İsmiyle uyarma Sınıfta dolaşma Ben dili kullanma Sorunu anlamaya çalışma Kızma Uyarma
Toplam	8
Disiplin uygulamaları	Sessizliği sağlama Derse zamanında gelmeyi sağlama Sınıf kurallarını uygulama Sınıftaki karmaşayı yönetmek Yönlendirme Öğretmen merkezli eğitim
Toplam	6
Öğretmenin öğrencilere karşı olumsuz tepkileri	Azarlama Emir verme Suçlama Önemsememe
Toplam	4

Ö8'in sınıfta sergilediği davranışlara bakıldığında, sınıfta eğitim-öğretim uygulamalarına ağırlık bir süreç olduğu görülmektedir. Ö8'in istenmeyen davranışlarla başa çıkma yöntemleri arasında kızma yolunu seçtiği, öğrencilere karşı olumsuz tepkilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmen merkezli eğitime önem veren Ö8'in etik liderlik davranışlarını kısmen sergilediği söylenebilir.

Tablo 8. Ö9'un Sınıfta Sergilediği Davranışlar.

Alt Tema	Kodlar
Eğitim-öğretim uygulamaları	Planı izleme-uygulama Önkoşul bilgi eksiklerini giderme Hedeften haberdar etme Konu tekrarı Farklı çözümlere açık olma Derse katılmaya teşvik Dönüt verme İpuçları verme Soruları yanıtlama Bilgilendirme Birebir ders anlatma
Toplam	11
İstenmeyen davranışlarla başa çıkma yöntemleri	Ses tonunu kullanma Görmezden gelme İsmiyle uyarma Sınıfta dolaşma Uyarma Görev verme
Toplam	6
Disiplin uygulamaları	Olumlu sınıf iklimi Derse zamanında gelmeyi sağlama Ortak anlayış oluşturma Yönlendirme Öğrenci merkezli eğitim
Toplam	5
Öğretmenin öğrencilere karşı olumlu tepkileri	Bireye saygı ve ilgi Öğrenci isteklerini önemseme Takdir etme İsmiyle hitap
Toplam	4

Ö9'un sınıfta sergilediği davranışlara bakıldığında, sınıfta eğitim-öğretim uygulamalarına ağırlık veren bir süreç izlendiği görülmektedir. Ö9'un sınıf içinde istenmeyen davranışlarla başa çıkmada kullandığı yöntemlerin etik olduğu düşünülmektedir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışına önem veren Ö9'un öğrencilere karşı takdir etme, bireye saygı ve ilgi gibi olumlu tepkilerinin ön planda olması onun etik liderlik rollerini sergilediğini gösterir niteliktedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin tanımlarının kişisel tutum ve özellikleri doğrultusunda şekillendiği görülmektedir. Katılımcılar öğretmen liderliğini çoğunlukla yönlendirme ve rol model olma olarak tanımlamışlardır. Yani katılımcılar sınıftaki öğretmen liderliğinin öğrencileri yönlendirme onlara rehber olma yönünde olması ve örnek olabilecek davranışları bizzat öğretmenin sergilemesi gerektiğini düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenler, sınıftaki öğretmen liderliğinin etik olması gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcılar özellikle bu liderliğin karşılıklı rol dengesi, sınıfta öğrencilerle paylaşılan liderlik, demokratik tutum ve bireye saygı duyma yönünde etik özellik göstermesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenlere göre demokratik bir sınıf ortamında karşılıklı saygı sevgi çerçevesinde öğrencilerin de yerine göre liderlik rolünü kullanmalarıyla etik bir öğretmen liderliği oluşabilmektedir. Ve öğretmenlere göre sınıf içindeki öğrenci-öğretmen arasındaki rol dengesinin doğru bir şekilde kurulması da bu noktada önem taşımaktadır. Erdem ve Şimşek'e (2013) göre, öğretmenlik mesleğini profesyonel anlamda yerine getiren öğretmenlerin, öğretmenlik meslek etiğinin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretmenlerin etik rollere uygun davranmaları gerektiğine yönelik görüşleri meslekleri açısından doğru bir düşüncedir.

Öğretmenlerin sınıfta liderlik rollerini kullanış biçimleri incelendiğinde, öğretmenlerin sınıfta en fazla yönlendirmeye yönelik davranışlar sergiledikleri ve öğrenci merkezli eğitim-öğretim faaliyetlerine ağırlık verdikleri görülmüştür.

Katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetiminde en fazla kullandıkları etik davranışların; öğrencilere eşit davranma, sınıf kurallarının birlikte belirlenmesi ve uygulanması ve bireysel farklılıkları önemseme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aksoy'un (1999) araştırmasına göre öğretmenler, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmak, bir öğrenci hakkındaki gizli bilgileri ve sorunları sınıf arkadaşlarına açıklamak gibi davranışları etik dışı bulmaktadırlar. Yılmaz ve Altınkurt'un (2009) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış olup; öğretmen adayları tarafından öğrenciler arasında ayrım yapma, öğrenciyi sınıf içerisinde aşağılama, sınıftaki bazı grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına göz yumma gibi davranışlar etik dışı davranışlar olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en fazla ifade edilen, sınıf yönetiminde sergilenmesi gereken etik liderlik rolleri sırasıyla adil olma, bireysel farklılıkları önemseme, demokratik ortam oluşturma, öğrencilere eşit davranma, davranışlarda tutarlı olma şeklindedir. Bütün bu roller aslında öğretmen olarak tercih edilmesi gereken değerlerdir. Bu değerleri liderlik rolleriyle bütünleştirerek kullanan öğretmenlerin sınıf hakimiyeti de daha etik ve çağdaş olacaktır. Aktepe ve Yel'in (2009) ilköğretim öğretmenlerinin değer yargılarını betimlemeye yönelik yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin en çok adalet, güvenlik, aileye değer verme, dürüst olma, eşitlik gibi değerleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Son olarak katılımcıların, etik liderlik davranışlarının hangi boyutta sınıf yönetimini etkilediğine yönelik görüşleri incelendiğinde, en fazla olumlu model olma, yönlendirme-rehberlik etme boyutunda sınıf yönetimine olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Yani öğretmenler, öğrencilerinde olmasını istedikleri davranışları kendileri uygulayıp rol model olurlarsa, öğrencilerinde de bu davranışların daha kolay oluşacağını ve bu durumun sınıftaki istenmeyen davranışları azaltarak disiplin sorunlarını azaltacağını düşünmektedirler.

- Elde edilen bu sonuçlardan hareket ederek şu önerilerde bulunulmuştur:
- Öğretmenler, sınıf yönetim becerilerini kullanış biçimleriyle ilgili kedilerine yönelik farkındalık sağlamaları için eğitime alınabilir.
- Etik liderlik rollerinin sınıf içinde kullanım durumuna yönelik farklı kademeleri karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin gözünden, öğretmenlerinin sınıf içi liderlik davranışlarının ne durumda olduğu ve öğrencileri nasıl etkilediğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Aksoy, N. (1999). Educators' beliefs about ethical dilemmas in teaching: a research study among elementary school teachers in Turkey. American Association of Behavioral and Social Sciences, 2 (Fall).

Aktepe, V. & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi. Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(3), 607-622.

Aronson, E. (2001). İntegrating leadership styles and ethical perspectives, *Canadian Journal of Administrative Sciences, 18* (4), 244- 256.

Arslan, H. (2012). *Sınıf yönetimi* (Ed. Ruhi Sarpkaya), Ankara: Anı yayıncılık.

Aydın, İ. P. (2002). *Yönetsel, mesleki ve örgütsel etik*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Barth, R.(2001). Learning by heart. San Francisco: Jossey-Bass.

Celep, C. (2014). *Eğitim yöneticisinin liderlik davranışı.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Erdem, A.R. & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(6), 185-203.

Kılıç Atıcı, M. (2014). *Sınıfta davranış yönetimi,* Adana: Karahan Kitabevi.

Sakallı, N (2001). *Sosyal etkiler: kim kimi nasıl etkiler*? Ankara: İmge Kitabevi.

Sarıbay, A. Y.(1998). *Siyaset, demokrasi ve kimlik,* İstanbul Asa Yayınları.

Turan, S. (2012). *Eğitim yönetimi; teori, araştırma ve uygulama,* Ankara: Nobel akademik yayıncılık.

Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim *okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi: Hatay ili örneği*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki* örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikler ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. İş Ahlakı Dergisi, *2*(2), 71–88.

SAYISAL VE SÖZEL ORTAÖĞRETİM 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK TARİHİ ALGI VE BİLİNCİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA (TÜRKİYE-KARS İLİ ÖRNEĞİ)

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü aliosman.engin@atauni.edu.tr
Uz. Dr. M. Çağatay ENGİN Atatürk Üniversitesi Tıp fakültesi Ortopedi ve Travmatoloji Anabilim Dalı –Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi mcagatayengin@hotmail.com
Doç. Dr. A. Gökhan YAZICI Atatürk Üniversitesi K.K. Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü agokhanyazici@hotmail.com
Sümeyye Aysima ENGİN Kars fen Lisesi aysimaengin123@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma da, Kars Fen Lisesi 11. Sınıf öğrencileri sayısal öğrenci grubu ve Kars Cumhuriyet Anadolu Lisesi 11. Sınıf öğrencileri de sözel öğrenci grubu olarak belirlenmiştir. Örneklem gruplarının belirlenmesinde sayısal öğrenci grubu için seçkici davranılmış ve bunun için en anlamlı örneklem grubu olarak Kars Fen Lisesi 11. sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Sözel öğrenci grubu için de ulaşılabilirliği ve öğrenci sayısı açısından daha uygun olacağı düşünülen Kars Cumhuriyet Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencileri de sözel öğrenci grubu olarak belirlenmiştir. Her iki örneklem grubunun da yapılan araştırma için elde edilmesi plânlanman veriler açısından uygun olduğu düşünülmüştür. Bu çalışma,Türk tarih bilinci, tarih şuuru, tarihsel okuma ve tarih algıları üzerine yapılmış betimsel bir çalışmadır. Bilindiği gibi akıllı adamlar akıllarını kullanırlar. Ancak daha akıllı adamlar ise başkalarının akıllarını ve bakış açılarına dayalı araştırma ve değerlendirmelerini de kullanırlar. İşte betimsel çalışmalarla ilgili olarak en iyi ifadelerden biriside budur. Bir konuda mevcut durumun araştırılması ve belirlenmesi şeklinde yürütülür. Bunlar tarama, örnek olay, gelişimci araştırma yöntemi ve karşılaştırmalı araştırma yöntemleridir. Bu taramada özellikle konuya ışık tutacak kavramsal betimlemeler yapılmış, problem cümlesiyle ortaya konulan sorun hakkında açıklayıcı değerlendirmelere yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın özeti, giriş ve devamında da ilgili alanda literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taramasında önemli detaylara vurgu yapılmış ve konuya ışık tutacak çalışma ve değerlendirmelere yer verilmiştir. İkinci bölümünde araştırmanın önemi, araştırma problemi ve alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar, evren ve araştırma örneklemi üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde ise, araştırmanın uygulanması süreci gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler daha önceden belirlenen uygun istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiş ve hazırlanan tablo değerleri ile ilgili yorumlar yapılmıştır. En sonunda da elde edilen veriler ışığında birtakım yorumlar yapılmış ve sorun çözme odaklı ve insan kaynaklarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmada görüleceği gibi tarihe/tarihsel bakış ve tarih bilinci açısından sayısal ve sözel grup arasında genel olarak negatif doğrultuda bir ilişki ortaya çıkmıştır ve sözel gruplardaki tarih bilinci ve tarih algısının biraz daha geniş olduğu söylenebilir. Sayısal gruplarda ise tarih algı ve bilincinin çok belirleyici olmadığı ve konuya bir ölçüde geçiştirilmesi gereken bir ders olarak bakıldığı ve diğer fen dersleri gibi üzerine odaklanılamadığı sonucu çıkarılabilir. Derslerin bu duruma vurgu yapmak ve daha da detaylı araştırmalara bağlı ortaya çıkarılacak ihtiyaçlar çerçevesinde birtakım temel konulara oturtularak daha merak edilir ve daha dikkat çekici hale getirilmesi önemli olacaktır.

Yapılan çalışmanın sonucunda, birinci anket sorusu kapsamında elde edilen verilerden bazıları şu şekildedir; tarihsel bilinç ve tarih algısı açısından sözel grup için; 1- Tarih sizce neyi ifade ediyor? Sorusuna "okulda bir ders başka bir şey değil" diyenlerin % 30,7 ve bu görüşe katılmayanların oran ise; % 57,7'dir. Sayısal grupta ise; % 58,3 düzeyinde bu görüşe katılımın olmadığı anlaşılmaktadır. "Beni etkileyen ve hayal gücümü harekete geçiren bir macera ve heyecan kaynağı" görüşü de; sözel grup için % 65,4 kabul ve sayısal grup tarafından da, % 45,9 oranında kabul edildiği açığa çıkmıştır. "Benim için başkalarının başarılarından ve başarısızlıklarından ders çıkarma şansı" olduğu görüşü; sözel grup için % 76,9 kabul, sayısal grup için % 29,2'düzeyinde benimsenmiştir. "Şimdiki yaşamımla hiç ilgisi olmayan olmuş ve geçmişte kalmış bir şey" görüşü; sözel grup için; % 50 kabul edilmemiş ve sözel grup için de; % 45,8 oranında kabul edilmemiştir. "Neyin iyi yada kötü, neyin doğru yada yanlış olduğunu öğretici birçok örnek" ifadesi; sözel grup tarafından % 80,8 düzeyinde onaylanmış ve sayısal grup

tarafından ise % 50 düzeyinde onaylanmıştır. "Bugünkü yaşamın geçmişini aydınlatan ve bugünün sorunlarını açıklayan bilgiler bütünü" görüşü; sözel grup tarafından % 57,7 oranında onaylanmış ve sayısal grup tarafından ise % 58,4 oranında kabul görmemiştir. "Bir zulüm ve felaketler zinciri" görüşü; sözel grup tarafından % 84,6 oranında reddedilmiş, %,11,5 oranında reddedilmiştir. Sayısal grup tarafından ise % 29,2 oranında reddedilmiş, %29,1 oranında da kabul edilmiştir. Sayısalcı grup için karasızların oranı da % 37,5 düzeyindedir. "Yaşamıma tarihsel değişimlerin bir parçası olarak egemen olma aracı" ifadesi; sözel grup tarafından % 65,4 kabul ve sayısal grup tarafından % 41,7 düzeyinde kabul, % 41,7 oranında reddedilmiştir. Anket maddeleri ve sorularıyla ilgili tüm veriler uygulama ve sonuç bölümünde verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Türk tarih bilinci, Tarih algısı, Tarih öğretimi.

ABSTRACT

This study was orginized/done/carried out a kind of screening, descriptive research on Turkish historical consciousness and understanding of history among eleventh class students of Kars Science High School such as numeric group and Cumhuriet Anatolian Highschool eleventh class students such as verbal group. As it is known well that intelligant persons use their own intelligence/mind. But more intelligant persons use their own and otherones' intelligence/minds and the data of their researches too. This sentence is one of the best descriptive explanation to understand what screening and descriptive research is. This research method is executed to any research and applied to explain the present subject. These methods are screening, case study, developmental researching method and comperative researching method. In this screening especially conceptual descriptions, definitions were done, explanative evaluations were done with the problem to lighten the subject.

In the first chepter of the study the abstract, introduction and after that literature screening were done. In the literatüre screening some details were emphasized and some work and evaluations to shed light on the problem were given place. In the second part, chapter of the study the importance of it, research problem and sub problems, assumptions, limitations, universe and reseaech sampling were defined and explained. In the third chepter of the study the research application was carried out and the handed data were evaluated with the help of appropriate statistical methods and commented about the table values. At the end of the study some suggestions were made, prepared focusing on problem solving including human sources. As it was understood from the result of this study commanly a negative relation was definedbetween the numeric and verbal groups about historical dimension and also the historical consciousness perception of vebal group was higher than the numeric group. On the other hand it was defined that the historical consciousness and and understanding of numeric group was lower and not definitive. So it may be said that according to the numeric group history lesson was a kind of ordinary lesson because of the other intensive science lessons. For that reason it would be important for the numeric group to newly planned the history lesson to be more interesting, wondering.

As a result some data handed, collected from the questionnaire of this study were like this: for example the verbal group defined their point of view and anwers for the question; "According to you, what does the history mean?" They think "it was a kind of lesson in school and not any other thing" having a pecentage of %30,7 and the rate of the other students not to accept this idea was %57.7. In the numeric group the students accepting that the history lesson was a kind of lesson in school and not any other thing" having a pecentage of %58,3. "The history lesson is a kind of lesson to effect me and a source to make me more active and excited" sentence of the questionnaire was accepted by the verbal group with the rate of %65,4 and it was accepted by the numeric group with a rate of %45,9. "According to me the history lesson is a chance to learn from otherones' success and unsuccess" idea was accepted by the verbal group with the rate of %76,9 and by the numeric group with the rate of %29,2 and % this ide was denied by more students of the numeric group. "The history lesson is not related to my present life and it is any thing to be left in the past" idea was not accepted by the verbal group with the rate of %50 and by the numeric group with the rate of %45,8. "It is a kind of instructive example about what is good and bad or what is correct and wrong" idea was accepted by the verbal group with the rate of %80 and by the numeric goup by the rate of %50.

As a result of this study it may be said that the verbal group has more historical consciousness and perception than numeric group in turkey.

Key Words: History, Turkish consciousness of history, The understanding oh history, History teaching.

Giriş

Eğitim ve öğretim etkinlikleri adına yürütülen tüm faaliyetler ve insan kaynaklarının yapılandırılması ve yönetimi gibi alanlarda hem hizmet verilen ve hem de hizmeti üreten unsur insanın kendisidir. Bu tür teşebbüs ve gayretler planlı ve programlı düzeylerde organize edilirler ve önceden belirlenen hedefleri ve bu hedeflerin öğrenci davranış ve performansına dönüşen kazanım ve davranışları vardır. İnsan canlısı genel olarak ele alındığı zaman, en başta antropolojinin çalışma sahasına girer. Biyo - psişik ve sosyo - kültürel bir varlık olarak farklı disiplin alanları da insanı; felsefi, biyolojik, sosyal, psikolojik, ekonomik bir varlık olarak tanımlamışlardır. Bu disiplin alanları insana kendi perspektiflerinden bakmaktadırlar. Bu farklı unsurların oluşturduğu insan bütün olarak ele alındığı zaman değer olarak parçalarının toplamının üzerinde bir varlık olduğu anlaşılmalıdır. Örneğin; felsefe insanı düşünen bir varlık olarak, sosyoloji sosyal bir varlık olarak, skolastik felsefe inanan ve inanma ihtiyacı olan bir varlık olarak, biyoloji insan olma özellikleri yanında hayvani özellikleri de olan, tarih ise insanı tarihsel olayların hem öznesi ve hem de nesnesi olarak ve ekonomi ise ekonomik bir varlık olarak hem üreten ve hem de tüketen bir özelliğe sahip olduğu şeklinde bakmaktadır.

BÖLÜM I

Tarih ve Tarihsel Düşünme: Bilimsel olarak tanımlamak gerekirse, geçmişte bire bir somut olarak yaşanılan olaylardan yola çıkılarak tarih bir olay bilimdir. Geçmişte yaşanılan olayları sebep ve sonuç ilişkisi içerisinde yer ve zaman göstererek anlatan bir disiplindir. İnsanlık tarihine bu bakış açısıyla bakıldığı zaman, tarihin tamamen bir insan bilimi olduğunu, tarihi anlamanın esasında insanı anlamak olduğu düşünülmelidir. Çünkü gerçekte tarih biliminin uzak ve yakın paydaşlarının insan veya insanla ilgili olduğu söylenebilir. Tarihsel olarak insanlık ile ilgili olayların öznesi de, nesnesi de, anlatanı da, anlatılanı da insandır. Dolayısıyla denildiği gibi tarih bir insan bilimidir. Bire bir somut olarak yaşanılan olaylardan yola çıkılarak ulaşılan genellemeler boyutuyla toplum bilimin konu alanına girer. Böyle bir bakış açısıyla denilebilir ki tarih, geçmişten günümüze ve insanlığın şu an bulunduğu konum ve pozisyon itibariyle şekillendirdiği bilgi toplumu çerçevesinde, geleceğin daha istendik ve beklendik olarak tasarımı ve yapılandırılması için adıyla da anılan bir araştırma ve sorgulama yöntemi ve faaliyeti, geleceğin geçmişe düşürdüğü iz düşümler ve bu manada gerçekleşen yaşantı, tecrübe ve deneyimler öncülüğünde geleceğin yeniden tanzim edilmesidir.

İçerisinde yaşadığımız evren itibariyle, etrafımızı kuşatan eşya, olay ve olguların ancak karşıtlarıyla betimlenebileceği, aksi halde eşya olay ve olgulara açıklayıcı ve tanımlayıcı anlamlar yükleyemeyeceğimizi söyleyebiliriz. Nasıl ki iyinin karşıtı kötü, güzelin karşıtı çirkin, doğrunun karşıtı yanlış ise, bir bakıma geleceğin zıddı da geçmiştir. Her var olan değer kendi varlığını zıddıyla olan ilişkileri çerçevesinde ortaya koymakta ve anlaşılır olabilmektedir. O halde geçmiş yaşandıktan sonra geleceğin geldiğini ve bu gelişin geçmişin izlerini taşıyacağı, dolayısıyla geçmişle şimdi arasında kurulacak bağ çerçevesinde, yaşanılan an itibariyle yüz yüze gelinen olgusal veya olay boyutlu olumsuzlukların tasarımlarının geçmişte yapıldığını, bu tasarımların yaşantılar çerçevesinde karşı karşıya gelinen sonuçlarıyla daha anlaşılır hale geldiği ve şimdiyle gelecek arasında da aynı ilişkiyi kurarak geçmişin kötü sonuç doğuran sebeplerine şimdi müdahale edilerek daha beklendik ve istendik gelecekler inşa edilebileceği unutulmamalıdır. İnsanlığın gerek planlı ve gerekse başka türlerdeki tüm çaba ve gayretleri, kendi geleceğini, insan olma onur ve haysiyetine yakışır şekilde inşa etmek ve böylece de yaratılışı gereği ve kalıtsal miras olarak getirip çevresel faktörlerle gerçekleşen etkileşimlere dayalı olarak olgunlaştırıp geliştirdiği yeterliliklerine bağlı olarak, kendisini gerçekleştirmek amacına ulaşmak içindir. İşte bütün bu çabalar ve teşebbüsler, geleceğe göre hep geçmiş yaşantı ve deneyimler olarak kalacaklardır. Bunların bir başka adı da, çeşitli hizmet alanı farklılıkları olmakla beraber tecrübe, deneyim ve yaşantılarımızın tarihi süreci, yani tarih olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilindiği gibi kendisine has ve insanlığın öğrenmesi gereken ve geleceğin inşasında gerekli olan önemli bilgileri barındırdığı, çıplak gözle ve basit yordamalarla elde edilmesi mümkün olmayan, derinliklerde saklı hazineleri olan ve bu değerlerin ortaya çıkarılarak insanlığın hizmetine sunulması için araştırma yöntem ve teknikleri olan disiplin alanları, farklı bilim alanlarını oluştururlar. İşte tarih de kendisine ait araştırma yöntem ve teknikleri olan farklı bir disiplin alanıdır. Burada insanlığın geçmişte yapmış oldukları eylem ve faaliyetlerle ilgili sorulara verilen cevapların tarih alanının merkezini oluşturduğunu vurgulayabiliriz.

İnsanlığın doğal çevresini kuşatan bitki örtüsü de bizlere tasviri olarak bu konuda önemli ip uçları vermektedir. Örneğin bir ağacın üzerinde çalışılabilecek farklı boyutları olarak ifade edebileceğimiz üç önemli

yanı vardır. Bunlar; toprak altında bulunan kök kısmı, en üst kısım olarak çiçek, yaprak ve ürettiği ürün ile kök arasında kalan gövde bölümü ve gövdeden sonraki çiçek, yaprak ve verdiği meyve türü üründen oluşan ve her mevsim yeniden canlanan kısmı. Ağacın kökü onun geçmişine uzanan yaşantı, deneyim ve tecrübe birikimlerini, o yeri kendine mekan edinmesini ve o yerde geleceğe doğru boy vermesi çabalarında geçirdiği aşamaları temsil eden bir bölümdür. Ağacın diğer iki yanının varlığını sürdürebilmesi ve kendisinden beklenen görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmesi de bir önceki ve toprağın altında gerçekleşen süreçler çerçevesinde sağlanabilir. Oradan alınması gereken destek olmadan, başka ağaçların aynı unsurlarına her ne kadar heveslenip özenseler bile, ne onlar gibi olabilecekler ve nede kendileri olarak varlıklarını sürdürebileceklerdir. Ağacın aradaki gövdesi ise içerisinde bulunduğumuz bu günü andırmakta olup, kök ile dal, yaprak ve meyveler arasında irtibatı sağlamaktadır. Alttan aldığı mesajları üste yani yukarıya iletmek ile görevlidir. En üst kısım olarak bildiğimiz yaprak, dal ve meyve kısmı ise ağacın ürettiği değerler olarak geleceği kucaklamaktadır. Bu değerlerin mükemmelliği şüphesiz ilk iki bölümde gerçekleştirilen süreçlerdeki gereken fırsat ve şartların oluşturulmasına ve bunlara dayalı doğru kararların verilmesine bağlıdır. Ağacın ürün olarak da değerlendirilebilecek olan bu kısmı bir anlamda ağacın geleceğini yansıtmaktadır. Geleceğin mükemmelliği geçmişin ve bu günün akılcı ve tarafsız bir şekilde değerlendirilip oralardan yeterli düzeylerde istifade edilmesine dayanacaktır.

Tarih, var olan gerçekliklerin kanıtları üzerinde çalışarak yeni yorumlara ulaşılmasına destek sağlar. Çünkü esas gerçeklik yaşanan deneyimler ve geçirilen yaşantılardır. Bunlar geleceğe ait depolanan bilgilerden oluşmaktadır. Hakikaten geçmişteki yaşanan her olay ve çatışmanın gerçekleşme sebebi; mevcudun ve geçmişin kurtarılması değil, geleceğin yeniden tanzim edilmesi düşünce ve kaygılarına dayanmaktadır. Kısacası tarih, birçok boyuttan soyut olan geleceğin somutlaştırılmış ve tablolaştırılmış resimleridir. İnsanlık kendisine verilen potansiyel değerleriyle ancak sonuçlar üzerinde araştırmalar yapıp elde edeceği verileri yine kendisine verilen zihinsel süreçlerin yardımıyla değerlendirip yorumlar yaparak sebepler hakkında kestirimlerde bulunabilir. Bu süreçte başka değişkenleri de sürece dahil ederek yeni sonuçlar elde etmek gibi, sonuçlara da müdahale edebilir. Tarihi bilgilerde, çeşitli olay ve olgular karşısında insanlığın göstermiş olduğu hal ve hareketleri yansıtmaktadır. Bu eyleme dönüşen hareketler; oluşumlarını hazırlayan sebepler ve ortaya çıkan sonuçları ile beraber incelenerek o süreçlerde yapılmış hatalar varsa ve bu hatalara bağlı sebeplerden dolayı da o zamanın geleceği olan şimdi bazı beklenmedik sonuçlarla karşı karşıya gelmişsek, benzer olaylarla karşılaşıldığında bu hataları süreç dışına iterek beklenmedik sonuçların karşımıza çıkmasını engelleyebiliriz. Tarih, olay ve olguları sebep ve sonuçları bağlamında inceler ve yorumlarda bulunur. Böylece insanın ne olduğunu ve ne yaptığını da öğrenmiş oluruz. Bu inceleme ve veri toplama olayı sağlam kanıtlar çerçevesinde olur. İnsanın biyo-psişik ve sosyo-kültürel bir varlık olduğu gerçeği tarih bilimiyle insanın farklı boyutlarının bilgisini taşıyan; psikoloji, sosyoloji, biyoloji ve kültür disiplin alanlarının ve eğitim bilimlerinin tarih bilimiyle çok yakın bir bağı vardır. Adeta birbirlerini tamamlayan özellikler göstermektedirler.

Tarih bilinci, tarih ve tarihi süreçleri bu bakış açısıyla analiz ederek gelecekle aramıza sağlam köprüler kurma gayretleri olarak ortaya konulabilir. Bu bilince sahip olan bireyler, hem başkalarıyla olan ilişkilerinde hakkaniyetli ve daha objektif davranacaktır. Çünkü kendisini başkalarıyla olan ilişkilerinde geçirilen, yaşanan ve edinilen deneyimler gibi temel gerçeklikler yönlendirecektir. Genellikle tarih bilimciler tarihin; a- geçmişteki insan eylemleriyle ilgilenmesi, b- kanıtın yorumlanmasıyla uğraşması, c- yeni açılımlara temel oluşturulabilmesi için problem oluşturan soruları yanıtlaması, d- insanın bilgisine bilgi katmaya uğraşması gibi. Ayrıca tarihin nasıl olması gerektiği noktasında temel özellikleri olarak aşağıdaki sıralama yapılabilir: 1- Tarih bilimseldir ve sorular sorarak başlar. Ancak efsanelerde yazarlar konuya yeterli bilgiye sahip olarak başlarlar. 2- Tarih hümanist bir bakış açısı getirir ve insanların geçmişte yapmış oldukları olay ve olgularla ilgili sorular sorar. 3- Sebepleri ve sonuçları itibariyle zihinsel süreçleri de harekete geçirir ve sorduğu sorulara akla uyan ve kanıtlara dayalı cevaplar arar. Burada aranan cevaplar soruyu soranın kendi zihinsel süreçleriyle de alakalıdır. Başka bir ifadeyle, adeta bir beyin jimnastiğidir ve insanın kendisini olaylar çerçevesinde yetiştirmesi, geliştirmesi ve böylece yeni ufuklara yönelerek yine kendisini gerçekleştirmesidir. 4- İnsanın yaptıklarından hareketle insana yine insanı anlatmaya çalışır.*

Geçmiş toplumlar bütün dünyayı sürekli değişen bir sistemler bütünü olarak tanıyordu. Bu yüzden insan yaşamının bu değişim sürecinin dışında kalamayacağını da anlıyorlardı. Özellikle yunanlılar, Çinlilerin veya Ortaçağ Avrupa uygarlıklarının, toplum anlayışları, değişimin önüne geçerek var olan özelliklerin olduğu gibi korunması düşüncelerinin tersine, bu kalıcılığın olanaksız olduğu olgusunu cesaretle kabul edip buna uymayı

* Collingwood R. G., **"Tarih Tasarımı"**, Çeviren: Kurtuluş Dinçer, Ara Yayıncılık, 1990, İstanbul, s:, 28-50.

hedeflemişlerdir. Yunanlılara bu duyarlılığı kendilerine özgü olan tarih duyarlılıkları vermiştir. Toplumsal hayatta da hiçbir şeyin değişmeden kalamayacağını algılayabildiklerinden, değişimin ne olduğunu da sorgulamaya başlamışlardır.

Tarih sadece eğitim ve öğretim etkinliklerinde bilginin belli bir aşamalılık ilkesine dayalı olarak karşımıza gelmesi gibi, ard arda gelen olayların hikayesi veya değişmenin açıklaması değildir. Bu konularla daha çok doğa bilimciler ilgilenirler. Tarihçi, düşüncelerin dışa yansıyan davranış ve eylemleriyle ilgilenir. Bu davranışlarla da ancak arka planı oluşturan zihinsel süreçleri çağrıştırdığı sürece ilgilenirler. Çünkü netice itibariyle tarihçinin ele alarak cevaplamaya çalıştığı sorular, eylemlere yön veren zihinsel süreçler ve onları tetikleyen davranışlardır.

Tarihsel bilgi aklın geçmişte ne yaptığının bilgisi olup, "tarih tekerrürden ibarettir" özdeyişinde olduğu gibi tekrarlanma olasılığı da vardır. Eğer tekrarlanmıyorsa, olayların arka planındaki zihinsel ve düşünsel süreçler iyi analiz edilmiş ve problem oluşturan zayıf noktalar güçlendirilmiş demektir. Bu bir programlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme sürecidir. Yani; içerisinde bulunduğumuz zaman diliminde, her hangi bir konuda başkalarına karşı herhangi bir eylem veya tepki koymaya başlamadan önce, bunun daha sonrasını yani gelecekte bize sağlayacağı yararları belirleriz. Bunlar eylem olarak gerçekleştireceğimiz olayın hedeflerini oluşturur. Eylemi gerçekleştirmek için ortamın hazırlanması ise eğitim programlarındaki içeriğin hazırlanmasına benzemektedir. Planımızı uygulamaya koyduğumuz an ise, öğretim programlarındaki öğretme ve öğrenme süreçlerini veya açık bir sistem olan eğitim sisteminin bilgi işlem boyutunu oluşturmaktadır. Daha sonra gerçekleşen olayın geleceğe dönük yansımaları, yani başlangıçta belirlediğimiz hedefler bu sürecin çıktıları olarak önümüze gelecektir.

Tarihçi için, geçmişini incelediği etkinlikler görsel boyutta seyredilecek gösteriler değil, kendi zihinsel süreçlerinde yaşanacak deneyimlerdir. İşte zihinsel süreçlerde değişen yeni şartlar içerisinde gerçekleştirilen geçmişteki tarihi süreçlerle ilgili yaşantılar, bireylere yeni ufukların açılmasını sağlayan önemli ve anlamlı öğrenmeler olacaklardır. Bireylerdeki tarih bilincini anlatmaya çalıştığımız bu bakış açılarının oluşturması gerekir.

Tarihçinin olay ve olguları tarihi süreç içerisinde sorgulaması, olay ve olguların kahramanlarını sorgulamak şeklinde gerçekleşemez. Çünkü karşı tarafı temsil etmesi gereken kişiler hayatta olmadığı zaman sorgulama yapılamaz. O zaman tarihçinin esasında sorguladığı, o olay ve olgularla bağlantılı olan kendi düşünce ve yakıştırmalarıdır. Eğer tarihçi üzerinde düşündüğü bir tarihi süreçle ilgili yorum ve çıkarımlar yapamıyorsa, bu durum aslında tarihçinin zihinsel süreçlerindeki bir kaosun ifadesi olabilir.

Tarihsel bilgi, sadece uzunca bir geçmişte gerçekleşen olayların bilgisi değildir. Geçmişte yaşamış bazı önemli kişilerin düşüncelerini tarihsel düşünme kapsamında yeniden düşünerek bir başlangıç noktası oluşturup yeniden keşfedebiliyorsak, çeşitli şekillerde iletişim içerisinde olduğumuz kişilerin bize göndermiş oldukları iletilere dayalı olarak, onların düşünsel boyutları hakkında da bilgi sahibi olabiliriz.

Gerçekten psikoloji kuramlarından davranışçı yaklaşımda da insanların davranışlarının incelenmesinin, zihinsel süreçlerle ilgili ip uçlarını verebileceği savunulmaktadır. Özellikle sosyal psikoloji de bu konuyu işlemektedir. Bir yazarın yirmi yıl önceki düşüncelerini o dönemde yazdığı eserlerinden okuyabilirsiniz. Durumu daha da genelleştirerek, insanların davranışları zihinsel süreçlerinin dışa yansımaları olarak yorumlanmalıdır diyebiliriz. Bir topluluğa veya belli bir çağa ait düşünceler de yine vurguladığımız tarihsel düşünme ve araştırma yoluyla keşfedilebilir. Burada insanın maksadı başkalarının yaşantı, deneyim ve tecrübelerinden istifade etmek olacaktır. İnsanlar tarihsel olayları kendi dinamikleriyle beraber düşündüğü zaman, kendi düşünme ve düşünsel üretim yapma yeteneğini daha da geliştirip olgunlaştırmaktadır.

Aynı bakış açıları ile eğitimin tarihi temellerinin incelenmesi de, eğitim ve öğretim etkinlikleri adına yapılanların, bugün bize yansıyan eğitim ve öğretim kazanımlarının ve vardığımız noktaların, ulaşılan hedefler olarak açık ve doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlayarak, eğitim ve öğretim uygulamalarımızın gelecekte varmayı hedeflediğimiz kazanımları nasıl gerçekleştirebileceğimiz ile ilgili bugün nelerin nasıl yapılabileceğinin kararının isabetli bir şekilde verilebilmesine fırsat verilecektir. Eğitim ve öğretim etkinlikleri olarak bugün'ün gerçekleşen kazanımları dünün eğitim programlarının . Dinamik ve sürekli yeni oluşacak şart ve sürece etki edebilecek yeni değişkenlere bağlı olarak değişen ve gelişen eğitim ve öğretim uygulamalarının gelinen noktaları itibariyle ölçülüp, elde edilecek nicel ve nitel verilere dayalı bir değerlendirme yapılabilmesi ve daha gelişmiş ve ileri bir planlama yapabilmek için, bu süreç mutlaka tarihi temelleri kapsamında ve bir bütünlük içerisinde analiz edilmelidir.

Öğrencilerimize tarih bilgisi öğretiminin eğitim ve öğretim programlarına mutlaka yeterli boyutlarda konulmasının geleceğimiz açısından önemli bir zorunluluk olduğu anlaşılmaktadır. Böylece geliştirilecek olan tarihsel düşünme ve tarih bilinciyle toplumların gelecekleri daha sağlam zeminlere oturtulmuş olunacaktır.

Hıristiyanlığın tarih anlayışını temellendiren kişi olan Augustinus'a göre; tanrı zamanın dışında (öncesiz - sonrasız); fakat onun yarattığı her şey zamanın içinde'dir(önceli – sonralı). Zaman ise, artık var olmayan geçmiş, bir boyuttan yoksun şimdi ve daha var olmamış olan gelecek arasında bulunan ve bu yüzden ancak şimdi yaşamakta olan kişinin anımsaması (geçmiş) ve beklentisi (gelecek) dolayısıyla anlam kazanan bir değerdir. Hıristiyanlıkta olduğu gibi, İslamiyet dede benzer tarih anlayışı benimsenmiştir. Burada fiziksel zaman kavramı yanında, sadece insana ve insanlığa (Hıristiyanlıkta: "totus humanium", İslâmiyet de: "beşeriyet") özgü bir tarihsel zaman bilincini geliştirdiği anlaşılmaktadır. İnsan yaşamı, yaratılıştan Kıyamet'e kadar tanrının planına göre akıp giden bir zaman sürecinin içerisinde yorumlanmaktadır. Tarihin tanrı tarafından saptanmış ve vahye inanan için geçmişi ve geleceği objektif olarak bilinir bir düzeni vardır. *

Böyle bir tarih teolojisinden hareket eden İslâm tarihçileri, tarihin tanrısal bir plana göre gerçekleşecek bir hedefi olduğu kanaatinden hareketle ve daha çok sonuçları üzerinde yorumlar yapılan bir tarihçilik anlayışı üzerinde durmuşlardır. Onlar geçmişteki olayları, Kur'an dan ve Hz. Muhammed'in hadislerinden hareketle böyle bir tarih felsefesi bakış açısıyla yorumlamışlardır. Böyle bir tarih yazıcılığı (historyografya) elde edilebilecek en yararlı pratik sonuç; tarihsel olaylardan dinsel, ahlâksal derslerin alınması ve kıssadan hisseler çıkartılmasıdır. Aslında bütün bu bakış açılarına paralel olarak tarih biliminin diğer bütün sosyal bilimlerle derin bağlantıları olduğu söylenebilir. Bunların en önemlileri; sosyoloji, psikoloji, ekonomi, coğrafya, siyaset ve eğitim bilimleridir. Örneğin, İbni Haldun'un tarih ve toplum bilimlerinin metodolojilerine ait fikirleri, kendisinin sosyoloji olarak tanımlayabileceğimiz "umrân ilmi"nde savunduğu tarih felsefesinde de gözlenmektedir.

Toplumsal Yapı ve Tarih Bilinci: Bildiğimiz gibi, ortak akla dayalı, kolektif bir bilincin egemen olduğu ve ortak ideal ve hedef birlikteliklerinin toparlayıcı unsurlar olarak göze çarptığı, belirli bir mekan üzerinde belirli ve bilinen birtakım amaçsal beklentiler çerçevesinde bir araya gelmiş, hemen hemen herkes tarafından paylaşılan ortak değerlere sahip insanların oluşturduğu kümelere toplum denilmektedir. Her toplumun doğa ve insan unsurlarına ihtiyacı vardır. Doğa unsuru; insanı saran toprak, su, hava gibi fiziki doğayla, bitki ve hayvanları içerisine alan biyolojik doğayı da kapsamaktadır. Sosyoloji veya toplum bilim; beşeri toplumun sistematik incelenmesiyle ilgilenen bir toplumsal kurallar bütünü olan toplumun bilimidir. Davranış bilimlerindendir ve toplumsal ilişkilerle ilgilenir. Toplumun her faaliyet alanını dolduran toplumsal ve örgütsel davranışın kalıplaşmış sistemlerini inceler. Bu alandaki sosyal kuralları ve yasaları belirlemeye çalışır.

Sosyoloji, toplumsal varlığı oluşturan kolektif yaşam hakkında kendine has bilimsel yöntem ve teknikleri kullanarak bilgi toplar. Yani sosyoloji, toplumu oluşturan gruplar ile ilgili çalışmalar yapar, grup ve örgütlerin yapı ve işlevlerinin çözümlenmesini ele almakta, grupların kökenleri, yapısı ve birbirleriyle olan ilişkilerini insan davranışları yönünden incelemektedir.

Bilimsel yöntem ve tekniklerle toplumsal olay ve olguları inceler. Eğitsel ve öğretimsel olay ve etkinliklerde aynı toplum içerisinde gerçekleşen sosyal boyutlu faaliyetler olduğuna göre, sosyolojinin eğitimi bir toplumsal kurum olarak ele alması kaçınılmazdır. Eğitim sosyolojisinin uğraşı alanı da budur.**

Toplumsal yapı, arz ve talep dengeleri arasında birtakım kısıtlama ve sınırlamaların sistematik şeklidir. Sosyolojik olarak kurulmaya çalışılan bu örgütsel ve sistematik yapı ve yapılanmalar içerisinde istenmedik ve beklenmedik doğrultularda gelişebilen sapmalar gözlemlenebilir. Toplumsal yapıyı güçlendirecek toplumsal dönüşümü sağlayan davranışlar korunur. Sosyal yapıyı oluşturan değişkenler arasında sınırlar ve etkileşimler vardır. Bu sınırların ayırdığı parçalar kendilerine ait farklı özellikleri ifade ederler. Ancak toplum dediğimiz bütünü oluşturdukları zaman nitelik olarak daha büyük bir değer arz etmektedirler. Çünkü bütün kendisini meydana getiren parçaların toplamından daha fazla bir şeydir. Sosyal yapıyı tamamlayıcı değişkenler olarak her unsur, üstlendikleri sorumluluk, rol ve statüleri gereği tamamlayıcı bir özelliğe sahiptir. Tekamül anlamındaki toplumsal değişim ve dönüşüm düzensiz bir yapılanma göstermez. Bu süreç içerisinde oluşacak olan kaos ortamları toplumsal hayatın çeşitli evrelerini oluşturur. Toplumsal yapının esas belirleyici yanı sosyal yapının sağlıklı devamlılığı için gerekli olan istikrar dönemleri ve sosyal dengenin kurulduğu evrelerdir. Dinamik bir

* Özlem Doğan, **"Tarih Felsefesi",** Anka Basım ve Matbaacılık, İnkılâp Kitabevi Yayın Sanayi ve Ticaret A.Ş., İstanbul, 2001, s:, 28-40.

** Tezcan Mahmut, **"Eğitim Sosyolojisi"**, Feryal Matbaası, Ankara, 1995, s.: 11.

süreç olarak devam eden yenilenme ve değişme olgusu zaman içerisinde daha da durulur ve toplumsal gerçeğe göre bir boyut kazanır.*

Toplumsal yapı aşağıdaki temel değişkenlerden müteşekkildir:** 1- "Fert" yapıyı tamamlayıcı nitelik taşır. 2- Bir "sosyal grup" aynı görevi yerine getirebilir. 3- Nüfusun fiziki yapı özellikleri (yerleşme, iskân, barınma) morfolojik (bitki ve hayvanların şekil ve yapılarına benzer) bir tamlaşma şeklinde ele alınabilir. 4- Sosyal rolleri gerektiren farklı faaliyet dalları sistemli tamlaşmaya yol açar. 5- Yapıyı kültürel tamamlayıcılar olarak paylaşılan ve fertten ferde intikal eden normlar, değer hükümleri ve inançlar yapıyı meydana getirirler.

Toplumsal gerçeğin eylem ve karar mekanizmalarının temel dinamiklerinden birisi de bireyler bazında yeni nesillere aktarılması zorunluluğu olan toplumsal kültürdür. Toplumsal yapının belirleyici unsurlarından olan; paylaşım, uzlaşma, yardımlaşma, işbölümü, hoşgörü, farklılıklara tahammül ve ortak gelecek gibi davranışlar sosyal süreçlerin olumlu yansımalarıdır. Yukarıda temel iş görü alanı ve özelliklerini vurgulamaya çalıştığımız sağlıklı bir toplumsal yapının tesisi için bilinçli bir tarih algılamasının yani tarih bilincinin oluşması gerekir. İçerisinde bulunduğumuz asırda tarih bilincine (şuuruna) sahip olan toplumlar her türlü refleks ve medeniyet hamlelerinde isabetli kararlar verecekler ve hedeflerin tutturulmasında yanılmayacaklardır. Tarih ve tarihsel düşünme süreci boyunca elde edilen tarih bilinci toplumlara bulanık ve fırtınalı sularda bile güvenilir rotalar çizerek güvenli bir şekilde hedefe vardıracaktır. Günümüzde toplumsal olarak gelişmiş ve belli bir medeniyet seviyesini yakalamış olan her toplum, vurgulamaya çalıştığımız düzeylerde tarihsel düşünmeyi gerçekleştirmiş ve böylece toplumsal geleceğini güvence altına alan tarih bilincini oluşturmuşlardır. Toplumların tarihleri ile siyasi düşünce ve inançları arasında yadsınamayacak bir ilişki bulunmaktadır. İnsanlığın hafızası ve tecrübe birikimi olarak isimlendirebileceğimiz tarih şuuru yaşadıkça, milletlerin şahsiyetlerini geliştirme, kültür ve mefkurelerini güçlendirme gayretlerinin önünde hiçbir engel dayanamaz. Tarihini bilmeyen ve tarih bilincini kaybeden toplumlar, hafıza ve idraklerini kaybetmiş şaşkın ördeklere benzerler. Geçmişteki sosyal ve tarihi süreçlere bağlı olarak edinilen yaşantılar olarak adlandırabileceğimiz bu tecrübi değerlerden yoksun olan topluluklar millet olma vasıflarını da kaybederler.***

Toplumsal yapının dışarıdan gelebilecek olumsuz değişkenler karşısında direncini koruyabilmesi, gelişme ve ilerlemeye devam edebilmesi için tarihsel sorgulama yoluyla elde edilecek kanıtlara dayanan verileri değişen şartlar ve gelişen durumlara göre yeniden değerlendirerek yeni savunma mekanizma ve stratejilerinin hazırlanması gerekir. Çünkü daha öncede belirtmeye çalıştığımız gibi, geçmiş, şimdi ve gelecek kendi aralarında bütün bir hayatı kucaklayan bir sistem olma özelliği göstermektedirler. Geçmişteki yaşanan yaşantı, deneyim ve olaylar, o an itibariyle bunları hazırlayan sebepler, bu sebeplere etki eden değişkenler, karşı tarafın durumu, onları böyle bir çatışmaya yönelterek taraf olmalarına zorlayan faktörler ve diğer tali unsurlar bu sistemde temel girdileri oluştururlar. Temel girdiler olarak adlandırdığımız, tarihsel düşünme yoluyla elde ettiğimiz ve kanıtlara dayanan veriler içerisinde bulunduğumuz zaman diliminde yani şimdi değişen ve gelişen yeni bilgi teknolojileri ve yeni girdiler kapsamında yeniden zihinsel süreçlerden geçirilerek işlenmesi ise sistemimizin bilgi işlem boyutunu oluşturur. Bu noktada gerçekleştirilebilecek olan ön uygulama ve senaryolar esas uygulamalar için dönüt almamıza yardım eder. Böylece yeni ve gelecekte tarihi geçmiş olacak olan eylem ve uygulamalara sağlam temeller oluşturulabilmektedir. Hedef yani çıktı ise, yeni planlamalara bağlı olarak elde edilen sosyal, kültürel ve bu günkü küresel dünyanın gündemini meşgul eden çatışmaların merkezindeki değer olan ekonomik kazanımlarla ilgili çıkar ve katma değer arz eden değişkenlerdir.

Bireylerin Kendilerini Gerçekleştirmelerinde Tarih Bilincinin ve Tarihsel Düşünmenin Etkisi: Bilindiği gibi, insan doğumla beraber getirdiği kalıtsal miras olarak adlandırılan yetenek ve özelliklerinin doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası çevresel faktörlerle etkileşim sonucunda açığa çıkarak şekillenmesi sonucunda, sahip olduğu yetenek ve potansiyel değerlerini en üst seviyeye çıkarmaya çalışır. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için bireye dönük eğitim ve öğretim etkinlikleri devreye girmektedir.

Günümüzde çağdaş eğitim ve öğretim anlayışının bireysel farklılıklar kapsamında bireyi merkeze alarak, kendi potansiyel değer ve yeteneklerini geliştirip, doğuştan getirdiği temayüle bağlı olarak kendisini gerçekleştirmesine imkân oluşturmak olduğu anlaşılmaktadır. Daha önce de vurgulamaya çalıştığımız gibi, geçmişte tarih bilimi adına gerçekleşen olay ve olgular, insanların kendilerine has zihinsel süreçler sonucunda

* Erkal Mustafa, **"Sosyoloji (Toplumbilim)"**, Der Yayınları, İstanbul, 1997, s.:183 – 185.

** Stanley, H., *Social Structure*, International Encycloprdia of the Social Science, V.:14, S.:489.

*** Turan Osman, **"Türk Cihan Hakimiyeti Mefkûresi"**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1993, s.:1 – 25.

verilen kararların sonucunda, eyleme dökülen insan faaliyetleridir. O halde tarihi araştırmak veya tarihle ilgili bilgilere sahip olmak bir açıda bireyin kendisini tanıması ve eyleme dökülen faaliyetler kapsamında kendisini anlaması olarak da söylenebilir. Bireyin kendisini gerçekleştirmesinin ön koşulu kendisini tanımasıdır.

İnsanın kendisini gerçekleştirmesi olayı eğitim ve öğretim etkinliklerinin temel hedefidir. Bu süreç içerisinde kendi çevresi, içerisinde bulunduğu dünya, obje, olay ve olgularla ilgili edineceği öğrenmeler sayesinde gerçekleşecektir. Bireyi geliştiren ve bir anlamda var olan bilgiler bugünün geçmişi olan düne ve geleceğin geçmişi olacak olan bugüne ait olan bilgilerdir. Bu bilgiler; hangi disiplin alanı ile ilgili olursa olsun, oluşturdukları örgütlü ve sistematik yapılarıyla birbirlerinden etkilendikleri gibi, bugünün olay ve olgularını da yöneten, yönlendiren ve şekillendiren mekanizmaları vardır. Bu mekanizmalar duruma göre şekil alabilen ve değişen durumlar karşısında yeni etkinlik alanları oluşturabilirler. Bugün dünyamızda gerçekleşen ve nedenleri hakkında yorum yapamadığımız birçok olay ve olguların ip uçları mutlaka geçmiş tarihi süreçlerde saklıdır.

Kendini gerçekleştirme olayı dünün, bugünün ve yarının bilgileriyle olacaksa, ki bunlar açıklamaya çalıştığım gibi dinamik bir sistemi oluşturmaktadır, yeni nesillere kendi ulusal tarih bilgilerini ve uluslar arası ilişkilerde daha avantajlı olmak ve yanılmamak için dünya tarihi ile ilgili bilgileri doğru bir şekilde öğrenmelerine fırsat vermek gerekir.

Herhangi bir disiplin alanıyla ilgili bilimsel bir araştırma yapılacağı zaman, temel boyutlardan birisi; o alanla ilgili detaylı bir literatür taramasının yapılmasıdır. Araştırmanın bu yönü o konunun tarihi sürecini ve bu süreçte elde edilen sonuçları ortaya koyacaktır. Bu sonuçlar yapacağımız araştırmaya başlangıç noktaları oluşturacak ve yön verecektir. Aksi halde belki de defalarca yapılmış olan şeylerin basitçe bir tekrarını yapmış oluruz. Böyle bir çalışmada ilerleme ve herhangi bir soruna çözün getirmek gibi bir hedef gerçekleştirilemez. İşte birey kendisini gerçekleştirirken başkalarıyla olan ilişkiler odağında gerçekleşen olay ve çatışma noktaları itibariyle kendi literatürünü taramaması ve bu konuda tarihsel bir düşünme bilinci geliştirememiş olması geleceğin tarihi olacak olan bugün için önemli bir kayıp olacaktır.

Tarih ve Eğitim: Tarih ve tarihi araştırmalar, geleceğe dönük olarak oluşturulacak tekamül anlamındaki değişim ve dönüşüm süreç, strateji ve planlarının hazırlanması ve uygulanması için gerekli olan başlangıç noktalarının oluşturulabilmesi için var olan sağlam kanıtlara dayalı olarak yapılan veri toplama çalışması ve bu verilere bağlı olarak sürdürülen zihinsel süreçlerdir. Çünkü tarihsel düşünmeyle tarihi araştırma yapan kişiler geçmişteki tarihsel gelişmelerin taraflarını ve onların eyleme dönüşen zihinsel süreçleri yanında esasında aynı olay ve olgularla ilgili olarak kendi düşünsel süreçlerini işletmektedir.

Eğitim ve öğretim hizmetlerinde değişen ve gelişen yeni öğretim teknolojilerinin gerekli kıldığı gibi, artık öğrenenlerin zihinsel süreçlerde de geliştirilmelerine çalışılmaktadır. Örneğin ilköğretimin değişen müfredat programında temel hedeflerden birisi de; öğrencilerin düşünmeye sevk edilmesi ve zihinsel süreçler temelli kendi öz değerleri ile beraber yeni ufukların açılmasıdır. Öyleyse bütün bu çabaların anlamlı olarak gerçekleştirilebilmesi için, öğrencilerimize tarihsel düşünme ve tarih bilincinin kazandırılmasına çalışılmalıdır ve öğretim programlarının da bu çerçevede yeniden düzenlenmesi gerekir. Gerçekten sağlıklı ve doğru bir tarih öğretiminin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde belirlenen hedeflere ulaşılması noktasında tamamlayıcı bir rol oynayacağı bilinmelidir. Eğer bu insan olmanın doğasına da uygun düşen öğretim faaliyeti gerçekleştirilmez ise, o boşluk psikolojik olarak başka değişkenlerle doldurulacak ve bu unsurlarda toplumsal devamlılığı ve diğer öğrenmeleri sabote ederek önemli sosyal, kültürel ve eğitimsel sorunlara yol açacaktır. Günümüzde eğitim sistemimiz adına yüz yüze olduğumuz sorunların temelinde bu önemli etkinlik alanına yeterli düzeyde ve doğru bir şekilde yer verilmemiş olması gibi bir zayıf nokta da bulunmaktadır (Engin, A.O.E, 2007).

BÖLÜM II

Araştırmanın Önemi: Bu araştırma özellikle orta öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin tarih bilinci ve tarih algıları üzerine yapılmıştır. Bu boyutuyla elde edilen veriler çerçevesinde bir durum değerlendirmesi yapılmaya çalışılmıştır. Yapılan analiz ve değerlendirmelere bağlı olarak sunulan önerilerle bu alanla ilgili kurum ve program geliştirme alan uzmanlarına yapacakları çalışmalarda katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Diğer yandan örneklem olarak seçilen öğrenciler üzerinden araştırma evrenine de olumlu yansımaları olacağı düşünülmektedir.

Evren ve Örneklem: Bu çalışmada örneklem grubu olarak; sayısal grup için Kars Fen Lisesi 11. Sınıf öğrencileri ve sözel grup olarak ta; Cumhuriyet Anadolu Lisesi 11. Sınıf öğrencileri seçkisiz tesadüfi örneklem

grupları olarak belirlenmişlerdir. Herhangi bir istisnai özellik dikkate alınmamıştır. Gruplardan birisinin Fen Lisesi olması araştırmayı yapan araştırıcıların bu okulun öğrencileri olmasından dolayıdır. Araştırma evreni ise, aynı düzeyde eğitim alan tüm öğrencilerdir.

Amaç: Bu çalışmada amaç; sözel v sayısal ağırlıklı lise 11.sınıf öğrencilerinin tarih algıları ve tarih bilinci düzeylerini tespit etmek ve hem mevcut durumla ilgili bir değerlendirmesi yapmak ve farkına varılacak sorunların giderilmesine dönük olarak çeşitli önerilerde bulunmaktır.

Araştırma Problemi: Araştırma problemi; Fen Lisesi (sayısal) ve Cumhuriyet Anadolu Lisesi (sözel) 11.Sınıf öğrencilerinin tarih bilinç ve algı düzeyleri.

Alt Problemler: 1-Fen Lisesi sayısal öğrencilerinin tarih bilinç ve algı düzeyleri nedir? 2- Fen Lisesi sözel sınıf öğrencilerinin tarih bilinç ve algı düzeyleri nedir?

varsayımlar: Bu araştırmada, örneklem grup olarak seçilen Kars Fen Lisesi sayısal ve sözel olan 11. Sınıf öğrencilerinin anket maddelerine kendi serbest iradeleriyle objektif cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar: Bu araştırma, örneklem grup olarak seçilen Kars Fen Lisesi sayısal ve sözel olan 11. Sınıf öğrencileri ve onların veri toplama aracı olan anket sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

Uygulama: Bu çalışma için kullanılan tarih algısı ve tarih bilinci ile ilgili çoktan seçmeli ve derecelendirmeli likert türü anket sorularına verilen cevaplar istatistiksel olarak yüzdelik oranlar şeklinde değerlendirilmiştir. Anket 11. Sınıf Fen Lisesi sayısal öğrencilerine ve sözel öğrenci grubu olarak seçilen, Cumhuriyet Anadolu Lisesi 11. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır ve iki örneklem grubu arasında herhangi bir korelasyon olup olmadığına da bakılmıştır.

Veri Toplama Aracı: Veri toplama aracı; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi cilt: 21, sayı 2 (2001) 231-244' te yayınlanan; "Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin (Lisans) "Tarih Bilinci Üzerine Bir Anket Değerlendirmesi" isimli çalışmada kullanılmış olup, onay alabileceğimiz muhatap bulunamadığından alınan kaynağa atıf yapılması yolu tercih edilmiştir. Anket çoktan seçmeli ve derecelendirmeli likert türü bir veri toplama aracıdır. Anketin ilk 8 sorusuyla tarih'in neyi ifade ettiği ile ilgili öğrenci görüşleri, devam eden 3 soruyla; tarih öğretmenin vurgulanan amaçlarının ne kadar önemli olduğu, yine devam eden 8 soruyla; tarihin hangi biçimde sunuluşundan KEYİF alındığı, sonraki 8 soruyla; tarihin hangi biçimde sunuluşuna GÜVEN duyulduğu ve son 8 soru ile de; tarih derslerinde en çok nelerin üzerinde durulduğu üzerinde durulmuştur.

Verilerin Değerlendirilmesi: Toplanan veriler yüzdelik oranlar şeklinde ve her iki grup arasındaki korelasyonlara da bakılmıştır. Aşağıda verilen tablo değerleri grafik okunması şeklinde açıklanmış ve kısa gerekçelerle anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM III

TABLOLAR VE DEĞELENDİRMELER

SÖZEL VE SAYISAL GRUPLAR İÇİN (SOL TARAF VE İLK PARAGRAF SÖZEL, SAĞ TARAF VE İKİNCİ PARAGRAF SAYISAL GRUPLAR İÇİN)

Tablo-1: (Tarih Sizce Neyi İfade Ediyor?) Okulda Bir Ders Başka Bir şey Değil

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Hiç katımıyorum	9	3	34,6	12,5	36,0	12,5	36,0	12,5
Katılmıyorum	6	11	23,1	45,8	24,0	45,8	60,0	58,3
Kararsızım	2	1	7,7	4,2	8,0	4,2	68,0	62,5
Katılıyorum	3	3	11,5	12,5	12,0	12,5	80,0	75,0
Tamamen Katılıyorum	5	6	19,2	25,0	20,0	25,0	100,0	100,0
Total	25	24	96,2	100,0	100,0	100,0		
Missing System	1		3,8					
Total	26	24	100,0					

Yukarıdaki tablo verileri incelendiği zaman, sözel grup için tarihin "sadece okulda bir ders başka bir şey değil" şeklindeki görüşe hiç katılmayanların oranı, % 34,6 ile en yüksektir. Katılmayanların oranı da, % 23,1 şeklindedir. Katılanlar, % 11,5 ve Tamamen katılanların oranı da % 19,2 düzeyindedir. İfade edilen görüşe katılmayanların oran olarak toplamı; % 57,7'dir. Öğrencilerin çoğunluğunun tarihin okulda bir ders olup başka bir şey olmadığını düşünmedikleri söylenebilir. Aynı görüşe katılanların oranı ise, % 30,7'dir. Bu oran da ihmal edilemeyecek kadar önemlidir. Tablo verileri sayısal katılımcılar bakımından incelendiği zaman, "tarih sizce neyi ifade ediyor?" Sorusu için; "okulda bir ders başka bir şey değil" görüşüne hiç katılmayanların oranı, % 12,5, katılmayanların oranı, % 45,8 şeklindedir. Bu iki olumsuz seçenek oranlarının toplamı % 58,3 düzeyindedir. Diğer yandan, katılanlar, % 12,5 ve Tamamen katılanların oranı da % 25,0 düzeyindedir. Bu iki olumlu tercihle ilgili oranların toplamı % 37,5'tir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunluğunun; % 58,3 ifade edilen görüşe katılmadıkları söylenebilir.

Tablo-2: (Tarih Sizce Neyi İfade Ediyor?) Beni Etkileyen ve Hayal Gücümü Harekete Geçiren Bir Macera ve Heyecan Kaynağı

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Hiç Katılmıyorum	2	5	7,7	20,8	7,7	20,8	7,7	20,8
Katılmıyorum	3	1	11,5	4,2	11,5	4,2	19,2	25,2
Kararsızım	4	7	15,4	29,2	15,4	29,2	34,6	54,2
Katılıyorum	10	10	38,5	41,7	38,5	41,7	73,3	95,8
Tamamen Katılıyorum	7	1	26,9	4,2	29,9	4,2	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tablo verileri sözel grup için incelendiği zaman, tarihin "öğrencileri etkileyen ve onların hayal güçlerini harekete geçiren bir macera ve heyecan kaynağı" olduğu görüşüne hiç katılmayanların oranı, % 7,7 ile en düşüktür. Katılmayanların oranı da, % 11,5 şeklindedir. Katılanlar, % 38,5 ve Tamamen katılanların oranı da % 26,9 düzeyindedir. Bu iki oranın toplamı % 65,4'tür. Bu durumda öğrencilerin çoğunluğunun tarihi sadece hayal gücünü harekete geçiren macera ve heyecan kaynağı olarak gördükleri söylenebilir. Tarihe bu bakış açısıyla bakmayan öğrencilerin oranı da toplam olarak, % 19,2 düzeyindedir. Esasında bu oran için de konuyla ilişkili olarak ihmal edilmemesi gereken bir durumun söz konusu olduğu gözden ırak tutulmamalıdır. Tablo verileri sayısal grup açısından incelendiği zaman, "tarih sizce neyi ifade ediyor?" Sorusuna; "beni etkileyen ve hayal gücümü harekete geçiren bir macera ve heyecan kaynağı" görüşüne hiç katılmayanların oranı, % 20,8, katılmayanların oranı, % 4,2 şeklindedir. Bu iki olumsuz seçenek oranlarının toplamı % 25'tir. Diğer yandan, bu görüşe katılanlar, % 41,7 ve tamamen katılanların oranı da % 4,2 düzeyindedir. Bu iki olumlu tercihle ilgili oranların toplamı % 45,9'dur. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunluğunun; % 45,9'u tarih için; "beni etkileyen ve hayal gücümü harekete geçiren bir macera ve heyecan kaynağı" olduğu görüşünü benimsedikleri ifade edilebilir

Tablo-3: (Tarih Sizce Neyi İfade Ediyor?) Benim İçin Başkalarının Başarılarından ve Başarısızlıklarından ders Çıkarma şansı

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Hiç Katılmıyorum		6		25,10		25,10		25,0
Katılmıyorum	1	4	3,8	16,7	3,8	16,7	3,8	41,7
Kararsızım	5	7	19,2	29,2	19,2	29,2	23,1	70,8
Katılıyorum	13	4	50,0	16,7	50,0	16,7	73,1	87,5
Tamamen Katılıyorum	7	3	26,9	12,5	26,9	12,5	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tablo-3 verilerine göre ve sözel katılıcılar olan öğrenciler açısından tarihin öğrenciler için "başkalarının başarılarından ve başarısızlıklarından ders çıkarma şansı yarattığı" görüşüne hiç katılmayanların oranı, % 0 ile en düşüktür. Katılmayanların oranı ise, % 3,8 şeklindedir. Katılanlar, % 50,0 ve tamamen katılanların oranı da % 26,9 düzeyindedir. Bu iki oranın toplamı %76,9'dur. Bu orandan hareketle, tarih'in öğrencilerin çoğunluğunun nezdinde; başkalarının başarı ve başarısızlıklarından ders çıkarma aracı olduğu düşünülebilir. Yukarıdaki tablo

verileri incelendiği zaman, "tarih sizce neyi ifade ediyor?" Sorusuna; "benim için başkalarının başarılarından ve başarısızlıklarından ders çıkarma şansı" görüşüne hiç katılmayanların oranı, % 25,0, katılmayanların oranı, % 16,7 şeklindedir. Bu iki olumsuz seçenek oranlarının toplamı % 41,7'dir. Diğer yandan, bu görüşe katılanlar, % 16,7 ve tamamen katılanların oranı da % 4,2 düzeyindedir. Bu iki olumlu tercihle ilgili oranların toplamı % 29,2'dir. Sonuç olarak öğrencilerin; % 41,7'si tarih için; "benim için başkalarının başarılarından ve başarısızlıklarından ders çıkarma şansı" olduğu görüşünü benimsemedikleri ifade edilebilir. % 29,2'si ise bu görüşü benimsemişlerdir. % 29,2 oranında bir öğrenci grubu da bu konuda karar verememiştir.

Tablo-4: (Tarih Sizce Neyi İfade Ediyor?) Şimdiki Yaşamımla Hiç İlgili Olmayan Olmuş ve Geçmişte Kalmış bir şey

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Hiç Katılmıyorum	4	5	15,4	20,8	15,4	20,8	15,4	20,8
Katılmıyorum	9	6	34,6	25,0	34,6	25,0	50,0	45,8
Kararsızım	4	7	15,4	29,2	15,4	29,2	65,4	75,0
Katılıyorum	7	4	26,9	16,7	26,9	16,7	92,3	91,7
Tamamen Katılıyorum	2	2	7,7	8,3	7,7	8,3	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Yukarıdaki tablo verilerine göre, tarihin öğrenciler için "şimdiki yaşamla hiç ilgisi olmayan olmuş ve geçmişte kalmış bir şey" olduğu görüşüne hiç katılmayanların; % 15,4 ve kararsızların, % 15,4 ile en düşüktür. Katılmayanların oranı ise, % 34,6 şeklindedir. Katılanlar, % 26,9 ve tamamen katılanların oranı da % 7,7 düzeyindedir. Olumsuz sayılabilecek seçeneklerin oransal toplamı % 50'dir. Bu orandan hareketle, tarih'in öğrencilerin yarısı nezdinde; şimdiki yaşamla hiç ilgisi olmayan geçmişte kalmış bir şey olduğu algısının yerleşmediği düşünülebilir. Diğer yandan kararsızlarla beraber, % 50 düzeyinde bir oranın da bu görüşe katıldığını ifade etmek gerekir. Yukarıdaki tablo verileri incelendiği zaman, "tarih sizce neyi ifade ediyor?" Sorusuna; "şimdiki yaşamımla hiç ilgili olmayan, olmuş ve geçmişte kalmış bir şey" olduğu görüşüne hiç katılmayanların oranı, % 20,8, katılmayanların oranı, % 25,0 şeklindedir. Bu iki olumsuz seçenek oranlarının toplamı % 45,8'dir. Diğer yandan, bu görüşe katılanlar, % 16,7 ve tamamen katılanların oranı da % 8,3 düzeyindedir. Bu iki olumlu tercihle ilgili oranların toplamı % 25'dir. Karasızların oranı da; % 29,2'dir. Sonuç olarak öğrencilerin; % 45,8'i tarih için; "şimdiki yaşamımla hiç ilgili olmayan olmuş ve geçmişte kalmış bir şey" olduğu görüşünü benimsemedikleri ifade edilebilir. % 25'i ise bu görüşü benimsemişlerdir. % 29,2 oranında bir öğrenci grubu da bu konuda karar verememişlerdir. Karasız öğrenci oranı ihmal edilemeyecek düzeyde önemlidir.

Tablo-5: (Tarih Sizce Neyi İfade Ediyor?) Neyin iyi Yada Kötü, Neyin Doğru Yada Yanlış Olduğunu Öğretici Birçok Örnek

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Hiç Katılmıyorum	1	1	3,8	4,2	3,8	4,2	3,8	4,2
Katılmıyorum		4		16,7		16,7		20,8
Kararsızım	4	7	15,4	29,2	15,4	29,2	19,0	50,0
Katılıyorum	13	11	50,0	45,8	50,0	45,8	69,2	95,8
Tamamen Katılıyorum	8	1	30,8	4,2	30,8	4,2	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tablo-5 verileri sözel katılımcılar açısından incelendiğinde, tarihin neyi ifade ettiğine ilişkin soruya "neyin iyi yada neyin kötü, neyin doğru yada yanlış olduğunu öğretici bir çok örnek" şeklinde verilen görüşe hiç katılmayanların oranı, % 3,8 ve katılmayanların oranı ise, % 0 ile en düşüktür. Katılanlar, % 50,0 ve tamamen katılanların oranı da % 30,8 düzeyindedir. Son olumlu iki seçeneğin oranın toplamı % 80,8'dir. Bu orandan hareketle, tarihin; "neyin iyi yada neyin kötü, neyin doğru yada neyin yanlış olduğunu öğretici bir çok örnek" oluşturduğu anlayışının oldukça yüksek bir oranda gelişmiş olduğu düşünülebilir. Yukarıdaki tablo verileri sayısalcı katılımcılar açısından incelendiği zaman, "tarih sizce neyi ifade ediyor?" Sorusuna cevap olarak verilen; "neyin iyi yada kötü, neyin doğru yada yanlış olduğunu öğretici birçok örnek" olduğu görüşüne hiç katılmayanların oranı, % 4,2, katılmayanların oranı, % 16,7 şeklindedir. Bu iki olumsuz seçenek oranlarının toplamı % 20,9'dur.

Diğer yandan, bu görüşe katılanlar, % 45,8 ve tamamen katılanların oranı da % 4,2 düzeyindedir. Bu iki olumlu tercihle ilgili oranların toplamı % 50'dir. Karasızların oranı da; % 29,2'dir. Sonuç olarak öğrencilerin; % 20,9'u tarih için; "Neyin iyi Yada Kötü, Neyin Doğru Yada Yanlış Olduğunu Öğretici Birçok Örnek" olduğu görüşünü benimsemedikleri ifade edilebilir. % 50'si ise bu görüşü benimsemişlerdir. % 29,2 oranında bir öğrenci grubu da bu konuda karar verememişlerdir. Karasız öğrenci oranı ihmal edilemeyecek düzeyde önemlidir

Tablo-6: (Tarih Sizce Neyi İfade Ediyor?) Bugünkü Yaşamın Geçmişini Aydınlatan ve Bugünün Sorunlarını Açıklayan Bilgiler Bütünü

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Hiç Katılmıyorum	1	1	3,8	4,2	4,0	4,2	4,0	4,3
Katılmıyorum	2	1	7,7	4,2	8,0	4,2	12,0	8,7
Kararsızım	7	7	26,9	29,2	28,0	29,2	40,0	39,1
Katılıyorum	10	10	38,5	41,7	40,0	41,7	80,0	82,6
Tamamen Katılıyorum	15	4	19,2	16,7	20,0	16,7	100,0	100,0
Total	25	23	96,2	95,8	100,0	95,8		
Missing System	1	1	3,8	4,2		100,0		
Total	26	24	100,0	100,0				

Yukarıdaki tablo verileri sözel katılımcılar açısından incelendiği zaman, "Tarih sizce neyi ifade ediyor? Sorusunun karşılığı olan; "Bugünkü yaşamın geçmişini aydınlatan ve bugünün sorunlarını açıklayan bilgiler bütünü" olduğu görüşüne hiç katılmayanların oranı, % 3,8 şeklinde en düşük ve katılmayanların oranı da % 7,7'dir. Katılanlar, % 38,5 ve tamamen katılanların oranı da % 19,2 düzeyindedir. Belirtilen görüşe katılanların oran olarak toplamı; % 57,9'dur. Bu orandan hareketle, tarihin öğrencilerin çoğunun bakış açısına göre; "bugünkü yaşamın geçmişini aydınlatan ve bugünün sorunlarını açıklayan bilgiler bütünü" olduğu görüşünün hakim bir görüş olduğu söylenebilir. Kararsızların oranı da; % 26,9 ihmal edilmemelidir. Tablo-6 değerleri sayısalcı katılımcı öğrenciler bakımından incelendiği zaman, "tarih sizce neyi ifade ediyor?" Sorusuna karşılık olarak verilen; "bugünkü yaşamın geçmişini aydınlatan ve bugünün sorunlarını açıklayan bilgiler bütünü" olduğu görüşüne hiç katılmayanların oranı, % 4,2, katılmayanların oranı, % 4,2 şeklindedir. Bu iki olumsuz seçenek oranlarının toplamı % 8,4'tür. Diğer yandan, bu görüşe katılanlar, % 41,7 ve tamamen katılanların oranı da % 16,7 düzeyindedir. Bu iki olumlu tercihle ilgili oranların toplamı % 58,4'tür. Karasızların oranı da; % 29,2'dir. Sonuç olarak öğrencilerin; % 58,4'ünün tarih için; "bugünkü yaşamın geçmişini aydınlatan ve bugünün sorunlarını açıklayan bilgiler bütünü" olduğu görüşünü benimsedikleri ifade edilebilir. % 29,2'sinin ise karasız oldukları anlaşılıyor. % 8,4 oranında bir öğrenci grubu da bu konuda diğer çoğunluğun görüşüne katılmadıkları gözlenmektedir.

Tablo-7: (Tarih Sizce Neyi İfade Ediyor?) Bir Zulüm ve Felaketler Zinciri

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Hiç Katılmıyorum	15	5	57,7	20,8	57,7	20,8	57,7	21,7
Katılmıyorum	7	2	26,9	8,3	26,9	8,3	84,6	30,4
Kararsızım	1	9	3,8	37,5	3,8	37,5	88,5	69,6
Katılıyorum	1	3	3,8	12,5	3,8	12,5	92,3	82,6
Tamamen Katılıyorum	2	4	7,7	16,7	7,7	16,7	100,0	100,0
Total	26	23	100,0	95,8	100,0	95,8		
Missing System		1		4,4		4,4		
Total		24		100,0		100,0		

Yukarıdaki tablo-7 verilerine sözel grup boyutuyla bakıldığında, tarihin öğrenciler için "bir zulüm ve felaketler zinciri" olduğu görüşüne hiç katılmayanların oranı, % 57,7 ile en yüksektir. Katılmayanların oranı ise, % 26,9 şeklindedir. Katılanlar, % 3,8 ve tamamen katılanların oranı da % 7,7 düzeyindedir. Bu görüşe katılmayanların oranlarının toplamı % 84,6'düzeyindedir. Bu orandan hareketle, öğrencilerin çoğunluğunun; "tarihin bir zulüm ve felaketler zinciri olduğu" görüşünü benimsemedikleri düşünülebilir. Öğrencilerin bu görüşü reddetmeleri tarih

bilinci ve tarihsel bakış açısından olumlu karşılanmalıdır. Aynı tablodaki sayısalcı grup için elde edilen veriler incelendiği zaman, "tarih sizce neyi ifade ediyor?" Sorusuna verilen cevap olarak; "bir zulüm ve felaketler zinciri" olduğu görüşüne hiç katılmayanların oranı, % 20,8, katılmayanların oranı, % 8,3 şeklindedir. Bu iki olumsuz seçenek oranlarının toplamı % 29,1'dir. Diğer yandan, bu görüşe katılanlar, % 12,5 ve tamamen katılanların oranı da % 16,7 düzeyindedir. Bu iki olumlu tercihle ilgili oranların toplamı % 29,2'dir. Karasızların oranı da; % 37,5'tir. Sonuç olarak sayısalcı öğrencilerin; % 29,1'inin tarih için; "bir zulüm ve felaketler zinciri" olduğu görüşünü benimsemedikleri ifade edilebilir. % 37,5'inin ise karasız oldukları anlaşılıyor. % 29,2 oranında bir öğrenci grubu da bu konuda diğer çoğunluğun görüşüne katılmadıkları gözlenmektedir. Karasızların oranı oldukça anlamlıdır.

Tablo-8: (Tarih Sizce Neyi İfade Ediyor?) Yaşamıma Tarihsel Değişimlerin Bir Parçası Olarak Egemen Olma Aracı

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Hiç katılmıyorum	2	4	7,7	16,7	7,7	16,7	7,7	16,7
Katılmıyorum	1	6	3,8	25,0	3,8	25,0	11,5	41,7
Kararsızım	6	8	23,1	33,3	23,1	33,3	34,6	75,0
Katılıyorum	13	4	50,0	16,7	50,0	16,7	84,6	91,7
Tamamen Katılıyorum	4	2	15,4	8,3	15,4	8,3	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Yukarıdaki tablo verilerine göre, "tarihin öğrenciler için kendi "yaşamlarına tarihsel değişimlerin bir parçası olarak egemen olma aracı olduğu" görüşüne hiç katılmayanların oranı, % 7,7 ve katılmayanların oranı ise, % 3,8 ile en düşük orandır. Katılanlar, % 50,0 ve tamamen katılanların oranı da % 15,4 düzeyindedir. Bu iki oranın toplamı % 65,4'düzeyindedir.. Bu orandan hareketle, sözel katılımcı öğrencilerin çoğunluğu açısından; tarihin "insan yaşamına tarihsel değişimlerin bir parçası olarak egemen olma aracı olduğu" anlayışının gelişmiş olduğu düşünülebilir. %23' lük kararsızlığın değerlendirilmesi gereği açıktır. Yukarıdaki tablo verileri sayısal grup açısından incelendiği zaman, "tarih sizce neyi ifade ediyor?" Sorusuna verilen karşılık olarak; "yaşamıma tarihsel değişimlerin bir parçası olarak egemen olma aracı" olduğu görüşüne hiç katılmayanların oranı, % 16,7, katılmayanların oranı, % 25,0 şeklindedir. Bu iki olumsuz seçenek oranlarının toplamı % 41,7'dir. Diğer yandan, bu görüşe katılanlar, % 16,7 ve tamamen katılanların oranı da % 8,3 düzeyindedir. Bu iki olumlu tercihle ilgili oranların toplamı % 25'dir. Karasızların oranı da; % 33,3'tür. Sonuç olarak öğrencilerin; % 41,7'sinin tarih için; "yaşamıma tarihsel değişimlerin bir parçası olarak egemen olma aracı" olduğu görüşünü benimsemedikleri ifade edilebilir. % 33,3'ünün ise karasız oldukları anlaşılıyor. % 25 oranında bir öğrenci grubu da bu konuda diğer çoğunluğun görüşüne katılmadıkları gözlenmektedir. Burada da karasızların oranı oldukça anlamlıdır.

Tablo-9: (Size Göre Tarih Öğretmenin Aşağıdaki Amaçları Ne Kadar Önemlidir?) Geçmişle İlgili Bilgi Edinmek

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Az	1	2	3,8	8,3	3,8	8,3	3,8	8,3
Biraz	2	4	7,7	16,7	7,7	16,7	11,5	25,0
Çok	9	8	34,6	33,3	34,6	33,3	46,2	58,3
Pek Çok	14	10	53,8	41,7	53,8	41,7	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tarih öğretmenin belirtilen amaçlarının ne kadar önemli olduğuyla ilgili sorulan soruya, verilen cevap olan; "geçmiş ile ilgili bilgi edinmek" ifadesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin yani bu görüşe az katılanların oranı; % 3,8 ve biraz katılanların oranı; 7,7'dir. Toplam % 11,5 düzeyinde düşük bir orandır. Ancak bu görüşe çok katılanların oranı, % 34,6 ve pek çok katılanların oranı da; % 53,8'dir. Bu durumda hemen hemen öğrencilerin tamamına yakını bu görüş doğrultusunda fikir beyan ettikleri söylenebilir. Tarih öğretmenin belirtilen amaçlarının ne kadar önemli olduğuyla ilgili sorunun cevabı olan; "geçmiş ile ilgili bilgi edinmek" görüşüne az katılanların oranı; % 8,3 ve biraz katılanların oranı; 16,7'dir. Bu iki olumsuz tercih seçeneklerinin toplamı; % 25 düzeyinde bir orandır. Ancak bu görüşe çok katılanların oranı; % 33,3 ve pek çok katılanların oranı da; % 41,7'dir. Olumlu tercih yapan öğrencilerin toplam oranı; % 75 düzeyindedir. Bu durumda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bu görüş doğrultusunda fikir beyan ettikleri söylenebilir.

Tablo-10 :(Size Göre Tarih Öğretmenin Aşağıdaki Amaçları Ne Kadar Önemlidir?) Bugünü Anlamak

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	3	1	11,5	4,2	11,5	4,2	11,5	4,2
Az	6	1	23,1	4,2	23,1	4,2	34,6	8,3
Biraz	5	7	19,2	29,2	19,2	29,2	53,8	37,5
Çok	6	5	23,1	20,8	23,1	20,8	76,9	58,3
Pek Çok	6	10	23,1	41,7	23,1	41,7	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Verilen tabloda, tarih öğretmenin belirtilen amaçlarının ne kadar önemli olduğuyla ilgili sorunun karşılığı olan; "bugünü anlamak" ifadesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin yani bu görüşe çok az katılanların oranı; % 11,5, az katılanların oranı; % 23,1 ve biraz katılanların oranı ise; % 19,2'dir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 53,8'dir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğu tarihi, "bugünü anlamak" olarak algılamadıkları düşünülebilir. Geriye kalan % 46,2 oranında bir öğrenci kitlesinin ise bu ifadeyi önemsedikleri anlaşılıyor. Tarih öğretmenin belirtilen amaçlarının ne kadar önemli olduğu sorusunun; "bugünü anlamak" şeklindeki cevabına; az katılanların oranı; % 4,2, biraz katılanların oranı; 4,2 ve biraz katılanların oranı da; 29,2 düzeyindedir. Bu üç olumsuz tercih seçeneklerinin toplamı; % 37,6 düzeyinde bir orandır. Ancak olumlu olarak bu görüşe çok katılanların oranı; % 20,8 ve pek çok katılanların oranı da; % 41,7'dir. Olumlu tercih yapan öğrencilerin toplam oranı; % 62,5 düzeyindedir. Bu durumda öğrencilerin çoğunluğunun bu görüş doğrultusunda olumlu fikir beyan ettikleri söylenebilir.

Tablo-11: (Size Göre Tarih Öğretmenin Aşağıdaki Amaçları Ne Kadar Önemlidir?) Gelecek İçin Hazırlanma

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	5	1	19,2	4,2	19,2	4,2	19,2	4,2
Az	7	3	26,9	12,5	26,9	12,5	46,2	16,7
Biraz	5	5	19,2	20,8	19,2	20,8	65,4	37,5
Çok	3	7	11,5	29,2	11,5	29,2	76,9	66,7
Pek Çok	6	8	23,1	33,3	23,1	33,3	100,0	10,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Yukarıda verilen tabloda, tarih öğretmenin belirtilen amaçlarının ne kadar önemli olduğuyla ilgili sorulan soruya, verilen cevap olan; "gelecek için hazırlanma" ifadesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin yani bu görüşe çok az katılanların oranı; % 19,2, az katılanların oranı; % 26,9 ve biraz katılanların oranı ise; % 19,2'dir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 65,3'tür. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğu tarihi; "Gelecek için hazırlanma" olarak algılamadıkları düşünülebilir. Geriye kalan % 34,6 oranında bir öğrenci kitlesinin ise bu ifadeyi önemsedikleri anlaşılıyor. Tarih öğretmenin belirtilen amaçlarının ne kadar önemli olduğuyla ilgili sorulan soruya, verilen cevap şeklinde belirlenen; "gelecek için hazırlanma" ifadesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin yani bu görüşe çok az katılanların oranı; % 4,2, az katılanların oranı; 12,5 ve biraz katılanların oranı da; 20,8 düzeyindedir. Bu üç olumsuz tercih seçeneklerinin toplamı; % 37,5 düzeyinde bir orandır. Ancak olumlu olarak bu görüşe çok katılanların oranı; % 29,2 ve pek çok katılanların oranı da; % 33,3'tür. Olumlu tercih yapan öğrencilerin toplam oranı; % 62,5 düzeyindedir. Bu durumda öğrencilerin çoğunluğunun bu görüş doğrultusunda olumlu fikir beyan ettikleri söylenebilir.

Tablo-12: (Tarihin Hangi Biçimde Sunuluşundan KEYİF Alırsınız?) Ders Kitapları

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	4	14	15,4	58,3	15,4	58,3	15,4	58,3
Az	6	5	23,1	20,8	23,1	20,8	38,5	79,2
Biraz	8	3	30,8	12,5	30,8	12,5	69,2	91,7
Çok	5	1	19,2	4,2	19,2	4,2	88,5	95,8
Pek Çok	3	1	11,5	4,2	11,5	4,2	100,0	1000
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Yukarıda verilen tabloda, "tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alındığı" sorusuna cevap olarak belirlenen; "ders kitapları" ifadesini sözel grup olarak benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin yani bu görüşe çok az katılanların oranı; % 15,4, az katılanların oranı; % 23,1 ve biraz katılanların oranı ise; % 30,8'dir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 69,3'tür. Dolayısıyla sözel grup öğrencilerinin çoğunluğu tarihin ders kitaplarından sunulmasına karşı oldukları söylenebilir. Geriye kalan % 30,7 oranında bir öğrenci kitlesinin ise tarihin ders kitaplarından sunulmasını istedikleri düşünülebilir. Yukarıda verilen tabloda, "tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alındığı" sorusuna verilen cevap olan; "ders kitapları" ifadesini sayısalcı katılımcılar olarak benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin, yani bu görüşe çok az katılanların oranı; % 58,3, az katılanların oranı; % 20,8 ve biraz katılanların oranı ise; % 12,5'tir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 91,3'tür. Olumlu görüş beyan ederek çok katılanlar; % 4,2 ve pek çok katılanlar da; 4,2 düzeyindedir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğu tarihin ders kitaplarından sunulmasına karşı oldukları söylenebilir. Geriye kalan % 8,4 oranında bir öğrenci kitlesinin ise tarihin ders kitaplarından sunulmasını istedikleri düşünülebilir.

Tablo-13: (Tarihin Hangi Biçimde Sunuluşundan KEYİF Alırsınız?) Tarihsel Belge ve Kaynaklar

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	3	2	11,5	8,3	11,5	8,3	11,5	8,3
Az	2	5	7,7	20,8	7,7	20,8	19,2	29,2
Biraz	6	5	23,1	20,8	23,1	20,8	42,3	50,0
Çok	11	5	42,3	20,8	42,3	20,8	84,6	70,8
Pek Çok	4	7	15,4	29,2	15,4	29,2	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Yukarıda verilen tablo değerlerine sözel katılımcı olan grup açısından bakıldığı zaman, "tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alındığı" sorusuna verilen cevap olan; "ders kitapları" ifadesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin yani bu görüşe çok az katılanların oranı; % 11,5, az katılanların oranı; % 7,7 ve biraz katılanların oranı ise; % 23,1'dür. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 42,3'tür. Öğrencilerin kayda değer bir oranının tarihin tarihsel belge ve kaynaklardan sunulmasına karşı oldukları söylenebilir. Geriye kalan % 57,7 oranında bir öğrenci kitlesinin ise çoğunluk olarak tarihin tarihsel belge ve kaynaklardan sunulmasını istedikleri düşünülebilir. Yukarıda verilen tabloda, "tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alındığı" sorusunun cevabı; "tarihsel belge ve kaynaklar" ifadesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin yani bu görüşe çok az katılanların oranı; % 8,3, az katılanların oranı; % 20,8 ve biraz katılanların oranı ise; % 20,8'dir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 49,9'dur. Olumlu görüş beyan ederek çok katılanlar; % 20,8 ve pek çok katılanlar da; 29,2 düzeyindedir. Son iki olumlu seçeneğin toplamı da; % 50,1 oranındadır. Dolayısıyla öğrencilerin eşit oranlarla tarihin ders kitaplarından sunulmasına karşı ve taraf oldukları söylenebilir.

Tablo-14: (Tarihin Hangi Biçimde Sunuluşundan KEYİF Alırsınız?) Tarihsel Romanlar

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	4	3	15,4	12,5	15,4	13,0	15,4	13,0
Az	3	1	11,5	4,2	11,5	4,3	26,9	17,4
Biraz	3	8	11,5	33,3	11,5	34,8	38,5	52,2
Çok	8	6	30,8	25,0	30,8	26,1	69,2	78,3
Pek Çok	8	5	30,8	20,8	30,8	21,7	100,0	100,0
Total	26	23	100,0	95,8	100,0	100,0		
Missing System		1		4,2				
Total		24		100,0				

Yukarıda verilen tablo değerleri sözel katılımcılar ile ilgili veriler açısından incelendiği zaman, "tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alındığı" sorusuna verilen cevap olan; "tarihsel romanlar" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin yani bu görüşe çok az katılanların oranı; % 15,4, az katılanların oranı; % 11,5 ve biraz katılanların oranı ise; % 11,5'düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 38,4'tür. Diğer olumlu

seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 30,8 ve pek çok katılanların oranı da yine % 30,8'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 61,6'dır. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğu tarihin tarihsel romanlardan sunulması lehinde tercihte bulunmuş oldukları anlaşılıyor. Aynı tablodaki sayısalcı grup için verilen değerler incelendiğinde, "tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alındığı" sorusu için belirlenmiş olan; "tarihsel romanlar" ifadesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin yani bu görüşe çok az katılanların oranı; % 12,5, az katılanların oranı; % 4,2 ve biraz katılanların oranı ise; % 33,3'tür. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 50'dir. Olumlu görüş beyan ederek çok katılanlar; % 25,0 ve pek çok katılanlar da; 20,8 düzeyindedir. Son iki olumlu seçeneğin toplamı da; % 45,8 oranındadır. Yaklaşık % 4,2 düzeyinde de işlem dışı bir durum söz konusudur. Dolayısıyla öğrencilerin birbirlerine yakın oranlarda tarihin ders kitaplarından sunulmasına karşı ve taraf oldukları söylenebilir.

Tablo-15: (Tarihin Hangi Biçimde Sunuluşundan KEYİF Alırsınız?) Tarihi Filmler

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az								
Az	1		3,8		3,8		3,8	
Biraz	3	1	11,5	4,2	11,5	4,2	15,4	4,2
Çok	4	9	15,4	37,5	15,4	37,5	30,8	41,7
Pek Çok	18	14	69,2	58,3	69,2	58,3	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Yukarıda verilen tablo değerleri sözel gruplarla ilgili olarak incelendiği zaman, "tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alındığı" sorusuna verilen cevap olan; "tarihi filmler" ifadesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin yani bu görüşe çok az katılanların oranı; % 0, az katılanların oranı; % 3,8 ve biraz katılanların oranı ise; % 11,5'düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 15,3 gibi oldukça düşük bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 15,4 ve pek çok katılanların oranı da yine % 69,2'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 84,6'dır. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğunun tarihin tarihi filmlerden sunulmasını istedikleri düşünülebilir. Tablo-15 de verilen ve sayısalcı katılımcılar için olan veriler incelendiğinde, "tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alındığı" sorusunun karşılığı olan; "tarihi filmler" ifadesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin yani bu görüşe çok az katılanların oranı; % 0, az katılanların oranı; % 0 ve biraz katılanların oranı ise; % 4,2'dir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 4,2'dir. Olumlu görüş beyan ederek çok katılanlar; % 37,5 ve pek çok katılanlar da; 58,3 düzeyindedir. Son iki olumlu seçeneğin toplamı da; % 95,8 oranındadır. Yaklaşık % 4,2 düzeyinde de ifade edilen görüşe biraz katıma olmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin tamamına yakını tarihin tarihi filmlerden sunulmasına taraf oldukları söylenebilir.

Tablo-16: (Tarihin Hangi Biçimde Sunuluşundan KEYİF Alırsınız?) TV ve Belgeseller

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	1		3,8		3,8		3,8	8,3
Az	2	2	7,7	8,3	7,7	8,3	11,5	41,7
Biraz	3	8	11,5	33,3	11,5	33,3	23,1	62,5
Çok	4	5	15,4	20,8	15,4	20,8	38,5	100,0
Pek Çok	16	9	61,5	37,5	61,5	37,5	100,0	
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Sözel katılımcılar açısından, verilen yüzdelik oran tablosu verilerine bakıldığı zaman, "tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alındığı" sorusuna cevap olarak verilen; "TV ve belgeseller" fikrini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin yani bu görüşe çok az katılanların oranı; % 3,8, az katılanların oranı; % 7,8 ve biraz katılanların oranı ise; % 11,5'düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 23 gibi biraz daha düşük bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 15,4 ve pek çok katılanların oranı da yine % 61,5'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 76,9'dur. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğunun tarihin TV ve belgesellerden sunulmasını istedikleri söylenebilir. Yukarıdaki tabloda sayısalcı grup için verilen değerlerle ilgili olarak, "tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alındığı" sorusunun cevabı olan; "TV ve

belgeseller" ifadesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin, yani bu görüşe çok az katılanların oranı; % 0, az katılanların oranı; % 8,3 ve biraz katılanların oranı ise; % 33,3'tür. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 41,6'dır. Olumlu görüş beyan ederek çok katılanlar; % 20,8 ve pek çok katılanlar da; 37,5 düzeyindedir. Son iki olumlu seçeneğin toplamı da; % 58,3 oranındadır. Yaklaşık % 41,6 düzeyinde de ifade edilen görüşe karşıt bir durum ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla sayısalcı katılımcılar çoğunluk olarak; (%58,3) ifadeye taraf ve geri kalanlar da verilen ifadeye karşıt görüş bildirmişlerdir.

Tablo-17: (Tarihin Hangi Biçimde Sunuluşundan KEYİF Alırsınız?) Öğretmenlerin Anlatması

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	7	5	26,9	20,8	26,9	20,8	26,9	20,8
Az	4	6	15,4	25,0	15,4	25,0	42,3	45,8
Biraz	8	6	30,8	25,0	30,8	25,0	73,1	70,8
Çok	5	5	19,2	20,8	19,2	20,8	92,3	91,7
Pek Çok	2	2	7,7	8,3	7,7	8,3	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Verilen tablo değerlerine bakıldığı zaman, "tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alırsınız?" sorusunun karşılığı olan; "Öğretmenlerin anlatması" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 26,9, az katılanların oranı; % 15,4 ve biraz katılanların oranı ise; % 30,8 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 73,1 gibi daha yüksek bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 19,2 ve pek çok katılanların oranı da yine % 7,7'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 26,9'dur. Dolayısıyla sözel katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun tarihin TV ve belgesellerden sunulmasını istemedikleri söylenebilir. Yukarıda verilen tabloda, "tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alındığı" sorusuna verilen cevap seçeneği olan; "öğretmenlerin anlatması" ifadesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin yani bu görüşe çok az katılanların oranı; % 20,8, az katılanların oranı; % 25,0 ve biraz katılanların oranı ise; % 25,0'dır. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 70,8'dir. Olumlu görüş beyan ederek çok katılanlar; % 20,8 ve pek çok katılanlar da; 8,3 düzeyindedir. Son iki olumlu seçeneğin toplamı da; % 29,1 oranındadır. Yaklaşık % 70,8 düzeyinde ifade edilen görüşe karşıt bir durum ortaya çıkmıştır. Bu nedenle sayısal katılımcı öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ifadeye karşı görüş bildirmişlerdir. Anlaşılan odur ki; sayısal katılımcılar tarihi diğer dersler gibi algılamadıkları için, diğer dersler gibi öğretmenler tarafından sunulmasına karşıdırlar.

Tablo-18: (Tarihin Hangi Biçimde Sunuluşundan KEYİF Alırsınız?) Diğer yetişkinlerin Anlatması (Anne-Baba, Büyükanne-Büyükbaba, v.b.)

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	5	5	19,2	20,8	19,2	20,8	19,2	20,8
Az	4	2	15,4	8,3	15,4	8,3	34,6	29,2
Biraz	7	8	26,9	33,3	26,9	33,3	61,5	62,5
Çok	8	4	30,8	16,7	30,8	16,7	92,3	79,2
Pek Çok	2	5	7,7	20,8	7,7	20,8	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Verilen tablo-18 değerlerine bakıldığı zaman, "tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alırsınız?" sorusuna karşılık olarak verilen; "Öğretmenlerin anlatması" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin oranı; % 26,9, az katılanların oranı; % 15,4 ve biraz katılanların oranı ise; % 26,9 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 61,5 gibi biraz daha yüksek bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 30,8 ve pek çok katılanların oranı da yine % 7,7'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 38,5'tir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğunun tarihin TV ve belgesellerden sunulmasını istemedikleri söylenebilir. Yukarıda verilen tabloda, "tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alındığı" sorusuna verilen cevap olarak belirlenen,; "diğer yetişkinlerin anlatması (anne-baba, büyükanne-büyükbaba, v.b.)" ifadesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin yani bu görüşe çok az katılanların oranı; % 20,8, az katılanların oranı; % 8,3 ve biraz katılanların oranı ise; % 33,3'tür. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 62,4'tür. Olumlu

görüş beyan ederek çok katılanlar; % 16,7 ve pek çok katılanlar da; % 20,8 düzeyindedir. Son iki olumlu seçeneğin toplamı da; % 37,5 oranındadır. Yaklaşık % 62,4 düzeyinde bir çoğunluğun ifade edilen görüşe karşıt bir tutum sergiledikleri söylenebilir. % 37,5'lik bir oran ise ifade edilen görüşü benimsemişlerdir

Tablo-19: (Tarihin Hangi Biçimde Sunuluşundan KEYİF Alırsınız?) Müzeler ve Tarihi Yerler

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az		1		4,2		4,2		4,2
Az	1	2	3,8	8,3	3,8	8,3	3,8	12,5
Biraz	3	3	11,5	12,5	11,5	12,5	15,4	25,0
Çok	9	5	34,6	20,8	34,6	20,8	50,0	45,8
Pek Çok	13	13	50,0	54,2	50,0	54,2	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Yukarıda sözel katılımcılar için verilen tablo değerlerine bakıldığı zaman, "tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alırsınız?" sorusuna verilen cevap seçeneklerinden; "müzeler ve tarihi yerler" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 0, az katılanların oranı; % 3,8 ve biraz katılanların oranı ise; % 11,5 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 15,3 gibi oldukça düşük bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 34,6 ve pek çok katılanların oranı da yine % 50,0'dır. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 84,6'dır. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğunun tarihin müzeler ve tarihi yerlerden sunulmasını istedikleri söylenebilir. Tablo-19 da verilen değerler sayısalcı katılımcılar için incelendiğinde, "tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alındığı" sorusuna verilen cevap seçeneklerinden; "müzeler ve tarihi eserler" ifadesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin oranı; % 4,2, az katılanların oranı; % 8,3 ve biraz katılanların oranı ise; % 12,5'tir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 25'tir. Olumlu görüş beyan ederek çok katılanlar; % 20,8 ve pek çok katılanlar da; % 54,2 düzeyindedir. Son iki olumlu seçeneğin toplamı da; % 75 oranındadır. % 75 düzeyinde ifade edilen görüşe katılım ortaya çıkmıştır. % 25 ise bu görüşe karşıdır.

Tablo-20: (Tarihin Hangi Biçimde Sunuluşuna GÜVENİRSİNİZ?) Ders Kitapları

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	3	7	11,5	29,2	11,5	29,2	11,5	29,2
Az	1	4	3,8	16,7	3,8	16,7	15,4	45,8
Biraz	1	9	3,8	37,5	3,8	37,5	19,2	83,3
Çok	17	4	65,4	16,7	65,4	16,7	84,6	100,0
Pek Çok	4		15,4		15,4		100,0	
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tablo-20 de verilen değerlerinden anlaşıldığı kadarıyla, "tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz?" sorusuna verilen cevap seçeneklerinden; "ders kitapları" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 11,5, az katılanların oranı; % 3,8 ve biraz katılanların oranı ise; % 3,8 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 19,2 gibi düşük bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 65,4 ve pek çok katılanların oranı da yine % 15,4'dür. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 80,8'dir. Dolayısıyla sözel katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun tarihin ders kitaplarından sunulmasını istedikleri varsayılabilir. Yukarıda sayısalcı katılımcılar için verilen tablo değerlerinden anlaşıldığı kadarıyla, "tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz?" sorusuna verilen cevap seçeneklerinden; "ders kitapları" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 29,2, az katılanların oranı; % 16,7 ve biraz katılanların oranı ise; % 37,5 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 83,4 gibi yüksek bir düzeydedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tarihin ders kitaplarından sunulması görüşünü benimsemedikleri söylenebilir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 16,7 ve pek çok katılanların oranı ise % 0' dır.

Tablo-21: (Tarihin Hangi Biçimde Sunuluşuna GÜVENİRSİNİZ?) Tarihsel Belge ve Kaynaklar

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az		1		4,2		4,2		4,2
Az	3	2	11,5	8,3	11,5	8,3	11,5	12,5
Biraz	2	3	7,7	12,5	7,7	12,5	19,2	25,0
Çok	13	7	50,0	29,2	50,0	29,2	69,2	54,2
Pek Çok	8	11	30,8	45,8	30,8	45,8	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100	100,0	100,0		

Sözel katılımcı öğrencilerle ilgili olarak verilen tablo değerlerinden anlaşıldığı kadarıyla, "tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz?" sorusuna verilen cevap seçeneklerinden; "tarihsel belge ve kaynaklar" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 0, az katılanların oranı; % 11,5 ve biraz katılanların oranı ise; % 7,7 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 19,2 gibi düşük bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 50,0 ve pek çok katılanların oranı da yine % 30,8'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 80,8'dir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğunun tarihin tarihsel belge ve kaynaklardan sunulmasını tercih ettikleri söylenebilir. Tablo-21 değerlerinden anlaşıldığı kadarıyla, "tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz?" sorusuna verilen cevap seçeneklerinden; "tarihsel belge ve kaynaklar" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 4,2, az katılanların oranı; % 8,3 ve biraz katılanların oranı ise; % 12,5 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 25 düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 29,2 ve pek çok katılanların oranı da yine % 45,8'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 75'tir. Dolayısıyla sayısalcı katılımcı olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tarihin ders kitaplarından sunulmasını istedikleri varsayılabilir.

Tablo-22: (Tarihin Hangi Biçimde Sunuluşuna GÜVENİRSİNİZ?) Tarihsel Romanlar

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	1	4	3,8	16,7	3,8	16,7	3,8	16,7
Az	6	4	23,1	16,7	23,1	16,7	26,9	33,3
Biraz	12	9	46,2	37,5	46,2	37,5	73,1	70,8
Çok	6	7	23,1	29,2	23,1	29,2	962	100,0
Pek Çok	1		3,8		3,8		100,0	
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	10,0		

Yukarıdaki tablo-22 değerleri sözel grup açısından incelendiği zaman, "tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz?" sorusuna verilen cevap seçeneklerinden; "tarihsel romanlar" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 3,8, az katılanların oranı; % 23,1 ve biraz katılanların oranı ise; % 46,2 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 73,1 gibi yüksek bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 23,1ve pek çok katılanların oranı da yine % 3,8'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 26,9'dur. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğunun tarihin tarihsel romanlardan sunulmasını istemedikleri düşünülebilir. Yukarıda sayısalcı katılımcılar için verilen tablo değerlerinden anlaşıldığı kadarıyla, "tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz?" sorusuna verilen cevap seçeneklerinden; "tarihsel romanlar" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 16,7, az katılanların oranı; % 16,7 ve biraz katılanların oranı ise; % 37,5 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 70,9 düzeyindedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 29,2 ve pek çok katılanların oranı da yine % 0'dır. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 29,1'dir. Dolayısıyla öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tarihin ders kitaplarından sunulmasını istemedikleri söylenebilir.

Tablo-23: (Tarihin Hangi Biçimde Sunuluşuna GÜVENİRSİNİZ?) Tarihsel Filmler

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	5	6	19,2	25,0	19,2	25,0	19,2	25,0
Az	10	4	38,5	16,7	38,5	16,7	57,7	41,7
Biraz	9	8	34,6	33,3	34,6	33,3	92,3	75,0
Çok	1	4	3,8	16,7	3,8	16,7	96,2	91,7
Pek Çok	1	2	3,8	8,3	3,8	8,3	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tablo-23 değerleri sözel katılımcı öğrenciler açısından incelendiği zaman, "tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz?" sorusuna verilen cevap seçeneklerinden; "tarihsel filmler" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 19,2, az katılanların oranı; % 38,5 ve biraz katılanların oranı ise; % 34,6 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 92,3 gibi yüksek bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 3,8 ve pek çok katılanların oranı da yine % 3,8'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 7,7'dır. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğunun tarihin tarihsel filmlerden sunulmasını istemedikleri söylenebilir. Yukarıda sayısalcı katılımcı öğrenciler için verilen tablo-23 değerlerinden anlaşıldığı kadarıyla, "tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz?" sorusuna verilen cevap seçeneklerinden; "tarihsel filmler" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 25,0, az katılanların oranı; % 16,7 ve biraz katılanların oranı ise; % 33,3 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 75 düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 16,7 ve pek çok katılanların oranı da yine % 8,3'tür. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 25'tir. Dolayısıyla öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tarihin ders kitaplarından sunulmasını istemedikleri söylenebilir.

Tablo-24: (Tarihin Hangi Biçimde Sunuluşuna GÜVENİRSİNİZ?) TV Belgeselleri

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	1	6	3,8	25,0	3,8	25,0	3,8	25,0
Az	4		15,4		15,4		19,2	
Biraz	10	10	38,5	41,7	38,5	41,7	57,7	66,7
Çok	11	5	42,3	20,8	42,3	20,8	100,0	87,5
Pek Çok		3		12,5		12,5		100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Yukarıda sözel grup için verilen tablo değerlerine bakıldığında, "tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz?" sorusuna verilen cevap seçeneklerinden; "TV ve belgeselleri" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 3,8, az katılanların oranı; % 15,4 ve biraz katılanların oranı ise; % 38,5 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 57,7 gibi bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 42,3 ve pek çok katılanların oranı da yine % 0'dır. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 42,3'tür. Dolayısıyla öğrencilerin yaklaşık yarısından biraz fazlasının tarihin TV ve belgesellerden verilmesine karşı oldukları ve yarıya yakını da tarihin TV ve belgesellerden sunulmasını istedikleri söylenebilir. Aynı şekilde tablo-24 değerlerine bakıldığında, "tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz?" sorusuna verilen cevap seçeneklerinden; "TV belgeselleri" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 25,0, az katılanların oranı; % 0 ve biraz katılanların oranı ise; % 41,7 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 66,7 düzeyindedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 20,8 ve pek çok katılanların oranı da yine % 12,5'tir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 33,3'tür. Dolayısıyla sayısalcı katılımcılar olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun tarihin ders kitaplarından sunulmasını istemedikleri söylenebilir. İsteyenlerin oranının da kayda değer olduğu anlaşılıyor.

Tablo-25: (Tarihin Hangi Biçimde Sunuluşuna GÜVENİRSİNİZ?) Öğretmenlerin Anlatması

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	2	4	7,7	16,7	7,7	16,7	7,7	16,7
Az	3	8	11,5	33,3	11,5	33,3	19,2	50,0
Biraz	5	7	19,2	29,2	19,2	29,2	38,5	79,2
Çok	12	4	46,2	16,7	46,2	16,7	84,6	95,8
Pek Çok	4	1	15,4	4,2	15,4	4,2	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Yukarıda sözel katılımcılar için verilen tablo-25 değerlerine bakıldığında, "tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz?" sorusuna verilen cevap seçeneklerinden; "öğretmenlerin anlatması" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 7,7, az katılanların oranı; % 11,5 ve biraz katılanların oranı ise; % 19,2 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 38,4 gibi bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 46,2 ve pek çok katılanların oranı da yine % 15,4'tür. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 61,6'dır. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğunun tarihin öğretmenlerin anlatması şeklinde verilmesini istedikleri düşünülebilir. Ancak ihmal edilemeyecek bir oranda da tarih dersinin öğretmenlerin anlatmaları şeklinde verilmesini istemiş oldukları söylenebilir. Yukarıdaki tablo-25 de sözel katılımcılarla ilgili olarak verilen değerlere bakıldığında, "tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz?" sorusuna verilen cevap seçeneklerinden; "öğretmenlerin anlatması" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 16,7, az katılanların oranı; % 33,3 ve biraz katılanların oranı ise; % 29,2 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 79,2 düzeyindedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 16,7 ve pek çok katılanların oranı da yine % 4,2'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 20,9'dur. Dolayısıyla öğrencilerin büyük çoğunluğunun tarihin ders kitaplarından sunulmasını istemedikleri söylenebilir.

Tablo-26: (Tarihin Hangi Biçimde Sunuluşuna GÜVENİRSİNİZ?) Diğer yetişkinlerin Anlatması (Anne-Baba, Büyükanne-Büyükbaba, v.b.)

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	1	6	3,8	25,0	3,8	25,0	3,8	25,0
Az	8	4	30,8	16,7	30,8	16,7	34,6	41,7
Biraz	12	4	46,2	16,7	46,2	16,7	80,8	58,3
Çok	4	8	15,4	33,3	15,4	33,3	96,2	91,7
Pek Çok	1	2	3,8	8,3	3,8	8,3	100,0	100
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tablo-26 değerleri sözel katılımcılar açısından okunduğunda , "tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz?" sorusunun cevabı olan; "diğer yetişkinlerin anlatması" algısını benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 3,8, az katılanların oranı; % 30,8 ve biraz katılanların oranı ise; % 46,2 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 80,8 gibi yüksek bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 15,4ve pek çok katılanların oranı da yine % 3,8'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 19,2'dir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğunun tarihin diğer yetişkinlerin anlatması şeklinde verilmesini istemedikleri düşünülebilir. Yukarıda verilen tablo değerlerine sayısalcılar açısından bakıldığında; "tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz?" sorusunun karşılığı olan; "diğer yetişkinlerin anlatması (anne-baba, büyükanne-büyükbaba, v.b.)" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 25,0, az katılanların oranı; % 16,7 ve biraz katılanların oranı ise; % 16,7 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 58,4 düzeyindedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 33,3 ve pek çok katılanların oranı da yine % 8,3'tür. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 41,6'dır. Dolayısıyla öğrencilerin az bir çoğunluğunun tarihin diğer yetişkinlerin anlatması (anne-baba, büyükanne-büyükbaba, v.b.) istemedikleri söylenebilir.

Tablo-27: (Tarihin Hangi Biçimde Sunuluşuna GÜVENİRSİNİZ?) Müzeler ve Tarihi Yerler

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az		2		8,3		8,3		8,3
Az	3		11,5		11,5		11,5	
Biraz	1	6	3,8	25,0	3,8	25,0	15,4	33,3
Çok	12	8	46,2	33,3	46,2	33,3	61,5	66,7
Pek Çok	10	8	38,5	33,3	38,5	33,3	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Yukarıda sözel katılımcı öğrenci grubu ile ilgili olarak verilen tablo değerlerine bakıldığında, "tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz?" sorusuna verilen cevap seçeneği; "müzeler ve tarihi yerler" fikrini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 0, az katılanların oranı; % 11,5 ve biraz katılanların oranı ise; % 3,8 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 15,3 gibi düşük bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 46,2 ve pek çok katılanların oranı da yine % 38,5'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 84,7'dir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğunun tarihin müzeler ve tarihi yerlerden anlatılmasına güvendikleri dillendirilebilir. Tablo-27 değerlerine sayısal katılımcılar boyutuyla bakıldığında; "tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz?" sorusuna verilen cevap seçeneği; "müzeler ve tarihi yerler" anlayışını benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 8,3, az katılanların oranı; % 0 ve biraz katılanların oranı ise; % 25 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 33,3 düzeyindedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 33,3 ve pek çok katılanların oranı da yine % 33,3'tür. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 66,6'dır. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğunun tarihin müzeler ve tarihi yerlerden anlatılmasını istedikleri söylenebilir.

Tablo-28: (Tarih Derslerinizde En Çok Nelerin Üzerinde Yoğunlaşırsınız?) Tarihteki Temel Olgular hakkında Bilgi Edinmeye Çalışırız

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az		2		8,3		8,3		8,3
Az	4	3	15,4	12,5	15,4	12,5	15,4	20,8
Biraz	4	11	15,4	45,8	15,4	45,8	30,8	66,7
Çok	11	6	42,3	25,0	42,3	25,0	73,1	91,7
Pek Çok	7	2	26,9	8,3	26,9	8,3	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Yukarıda verilen tablo değerlerine sözel katılımcılar açısından bakıldığında; "tarih derslerinizde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?" sorusunun karşılığı olan; "tarihteki temel olgular hakkında bilgi edinmeye çalışırız" anlayışını benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 0, az katılanların oranı; % 15,4 ve biraz katılanların oranı ise; % 15,4 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 30,8 gibi bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 42,3 ve pek çok katılanların oranı da % 26,9'dur. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 69,2'dir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğunun tarih derslerinde; tarihteki temel olgular hakkında bilgi edinilmesine çalışıldığını belirtmişlerdir. Aynı tablo değerleri sayısalcı olan katılımcılar için incelendiğinde ise; "tarih derslerinizde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?" sorusunun cevabı olan; "tarihteki temel olgular hakkında bilgi edinmeye çalışırız" seçeneğini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 8,3, az katılanların oranı; % 12,5 ve biraz katılanların oranı ise; % 45,8 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 66,6 gibi bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 25,0 ve pek çok katılanların oranı da % 8,3'tür. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 33,3'tür. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğunun tarih derslerinde; tarihteki temel olgular hakkında bilgi edinilmesine çalışılmadığını belirtmişlerdir.

Tablo-29: (Tarih Derslerinizde En Çok Nelerin Üzerinde Yoğunlaşırsınız?) Tarihsel Olayları İnsan ve Vatandaşlık Hakları Ölçülerine Göre Ahlâki Açıdan Değerlendiririz

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	2	3	7,7	12,5	7,7	12,5	7,7	12,5
Az	3	5	11,5	20,8	11,5	20,8	19,2	33,3
Biraz	12	6	46,2	25,0	46,2	25,0	65,4	58,3
Çok	7	8	26,9	33,3	26,9	33,3	92,3	91,7
Pek Çok	2	2	7,7	8,3	7,7	8,3	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tablo-29 değerlerine sözel katılımcılar boyutuyla bakıldığında; "tarih derslerinizde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?" sorusunun; "tarihsel olayları insan ve vatandaşlık hakları ölçülerine göre ahlâkî açıdan değerlendiririz " şeklindeki karşılığını benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 7,7, az katılanların oranı; % 11,5 ve biraz katılanların oranı ise; % 46,2 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 65,4 düzeyindedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 26,9 ve pek çok katılanların oranı da % 7,7'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 34,6'dır. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğunun tarih derslerinde; tarihsel olayları insan ve vatandaşlık hakları ölçülerine göre ahlâkî açıdan değerlendiririz seçeneği ile ilgili olarak olumsuz görüş beyan ettikleri anlaşılmaktadır. Aynı şekilde tablo-29 değerlerine sayısalcı katılımcılar açısından bakıldığında; "tarih derslerinde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?" sorusuna verilen cevap olan; "tarihsel olayları insan ve vatandaşlık hakları ölçülerine göre ahlâkî açıdan değerlendiririz" düşüncesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 12,5, az katılanların oranı; % 20,8 ve biraz katılanların oranı ise; % 25,0 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 58,3 gibi bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 33,3 ve pek çok katılanların oranı da % 8,3'tür. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 41,6'dır. Dolayısıyla öğrencilerin azda olsa çoğunluğunun tarih derslerinde; tarihsel olayları insan ve vatandaşlık hakları ölçülerine göre ahlâkî açıdan değerlendirilmediği görüşü benimsenmiştir..

Tablo-30: (Tarih Derslerinizde En Çok Nelerin Üzerinde Yoğunlaşırsınız?) Tüm Bakış Açılarını Dikkate Alarak Geçmişin Nasıl Olduğunu Kafamızda Canlandırmaya Çalışırız

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	2	1	7,7	4,2	7,7	4,2	7,7	4,2
Az	2	4	7,7	16,7	7,7	16,7	15,4	20,8
Biraz	8	7	30,8	29,2	30,8	29,2	46,2	50,0
Çok	13	9	50,0	37,5	50,0	37,5	96,2	87,5
Pek Çok	1	3	3,8	12,5	3,8	12,5	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tablo değerleri sözel katılımcılar açısından incelendiğinde, "tarih derslerinizde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?" sorusunun tek cevap seçeneği olan; "tüm bakış açılarını dikkate alarak geçmişin nasıl olduğunu kafamızda canlandırmaya çalışırız" düşüncesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 7,7, az katılanların oranı; % 7,7 ve biraz katılanların oranı ise; % 30,8 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 46,2 düzeyindedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 50,0 ve pek çok katılanların oranı da % 3,8'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 53,8'dir. Dolayısıyla öğrencilerin yarısından biraz fazlasının; "tüm bakış açılarını dikkate alarak geçmişin nasıl olduğunu kafamızda canlandırmaya çalışırız", seçeneği ile ilgili olarak olumlu görüş beyan ettikleri ve yarıya yakın bir oranda da, bu görüşü kabul etmedikleri anlaşılmaktadır. Yukarıda verilen tablo-30 değerlerine sayısalcı katılımcılar açısından bakıldığında; "tarih derslerinde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?" sorusuna verilen cevap olan, "tüm bakış açılarını dikkate alarak geçmişin nasıl olduğunu kafamızda canlandırmaya çalışırız" anlayışını benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 4,2, az katılanların oranı; % 16,7 ve biraz katılanların oranı ise; % 29,2 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 50,1 gibi bir düzeydedir.

Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 37,5 ve pek çok katılanların oranı da % 12,5'tir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 50'dir. Dolayısıyla öğrencilerin yarı yarıya, "tüm bakış açılarını dikkate alarak geçmişin nasıl olduğunu kafamızda canlandırmaya çalışırız" görüşünü benimsedikleri ve aynı oranda da benimsemedikleri söylenebilir.

Tablo-31: (Tarih Derslerinizde En Çok Nelerin Üzerinde Yoğunlaşırsınız?) Yaşadıkları Döneme Özgü Özel Durumları ve Düşünceleri Canlandırarak Geçmişteki İnsanların davranışlarını Anlamayı Deneriz

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	2	3	7,7	12,5	7,7	12,5	7,7	12,5
Az	6	5	23,1	20,8	23,1	20,8	30,8	33,3
Biraz	7	6	26,9	25,0	26,9	25,0	57,7	58,3
Çok	7	6	26,9	25,0	26,9	25,0	84,6	83,3
Pek Çok	4	4	15,4	16,7	15,4	16,7	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	1000	100,0	100,0		

Yukarıda sözel grup için verilen tablo değerlerine bakıldığında, "tarih derslerinizde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?" sorusuna verilen cevap olarak belirlenen; "yaşadıkları döneme özgü özel durumları ve düşünceleri canlandırarak geçmişteki insanların davranışlarını anlamayı deneriz" algı ve olgusunu benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 7,7, az katılanların oranı; % 23,1 ve biraz katılanların oranı ise; % 26,9 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 57,7 düzeyindedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 26,9 ve pek çok katılanların oranı da % 15,4'tür. Bu iki olumsuz görüş seçeneğinin toplam oranı; % 42,3'tür. Dolayısıyla öğrencilerin %57,7'si tarih derslerinde; yaşadıkları döneme özgü özel durumları ve düşünceleri canlandırarak geçmişteki insanların davranışlarını anlamayı deneriz, seçeneği ile ilgili olarak olumsuz görüş beyan ettikleri ve % 42,3 oranında bir öğrenci grubu ise bu görüşü benimsemişlerdir. Tablo değerlerine sayısalcı grup için bakıldığında, "tarih derslerinde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?" sorusunun karşılığı olan; "yaşadıkları döneme özgü özel durumları ve düşünceleri canlandırarak geçmişteki insanların davranışlarını anlamayı deneriz" fikrini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 12,5, az katılanların oranı; % 20,8 ve biraz katılanların oranı ise; % 25,0 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 58,3 gibi bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 25,0 ve pek çok katılanların oranı da % 16,7'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 41,7'dir. Dolayısıyla öğrencilerin az bir çoğunlukla, "yaşadıkları döneme özgü özel durumları ve düşünceleri canlandırarak geçmişteki insanların davranışlarını anlamayı deneriz" görüşünü benimsemedikleri ve buna yakın bir oranda da, aynı görüşün kabul gördüğü düşünülebilir.

Tablo-32: (Tarih Derslerinizde En Çok Nelerin Üzerinde Yoğunlaşırsınız?) Tarihi, Dünyanın Bugünkü Durumunu Açıklamak ve Değişim Eğilimlerini Kavramak İçin Kullanırız

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az		1		4,2		4,3		4,3
Az	4	5	15,4	20,8	15,4	21,7	15,4	26,1
Biraz	3	9	11,5	37,5	11,5	39,1	26,9	65,2
Çok	12	6	46,2	25,0	46,2	26,1	73,1	91,3
Pek Çok	7	2	26,9	8,3	26,9	8,7	100,0	100,0
Total	26	23	100,0	95,8	100,0	100,0		
Missing System		1		4,2				
Total		24		100,0				

Tablo-32 değerlerine sözel katılımcılar tarafından bakıldığında; "tarih derslerinizde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?" sorusunun cevabı olan, "tarihi, dünyanın bugünkü durumunu açıklamak ve değişim eğilimlerini kavramak için kullanırız " ifadesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin elde ettikleri puanları yüzdelik olarak şöyledir; bu görüşe çok az katılanların oranı; % 0, az katılanların oranı; % 15,4 ve biraz katılanların oranı

ise; % 11,5 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplamı, % 26,9 düzeyindedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 46,2 ve pek çok katılanların oranı da % 26,9'dur. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 73,1'dir. Dolayısıyla öğrencilerin % 73,1'i tarih derslerinde; dünyanın bugünkü durumunu açıklamak ve değişim eğilimlerini kavramak için kullanmaya istekli oldukları anlaşılmaktadır ve % 42,3 oranında bir öğrenci grubu ise bu görüşü benimsememişlerdir. Tablo-32 değerleri sayısalcı katılımcılar açısından incelendiği zaman, "tarih derslerinde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?" sorusuna verilen cevap olan; "tarihi, dünyanın bugünkü durumunu açıklamak ve değişim eğilimlerini kavramak için kullanırız" düşüncesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 4,2, az katılanların oranı; % 20,8 ve biraz katılanların oranı ise; % 37,5 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 62,5 gibi bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 25,0 ve pek çok katılanların oranı da % 8,3'tür. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 33,3'tür. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunlukla, "tarihi, dünyanın bugünkü durumunu açıklamak ve değişim eğilimlerini kavramak için kullanırız" görüşünü benimsemedikleri ve % 33,3'lük bir oranda da, aynı görüşün kabul gördüğü düşünülebilir.

Tablo-33: (Tarih Derslerinizde En Çok Nelerin Üzerinde Yoğunlaşırsınız?) Tarihten Büyülenir ve Onunla Uğraşmaktan Keyif Alırız

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	5	4	19,2	16,7	19,2	17,4	20,0	17,4
Az	2	5	7,7	20,8	7,7	21,7	28,0	39,1
Biraz	7	4	26,9	16,7	26,9	17,4	56,0	56,5
Çok	8	9	30,8	37,5	30,8	39,1	88,0	95,7
Pek Çok	3	1	11,5	4,2	11,5	4,3	100,0	100,0
Total	25	23	96,2	95,8	96,2	100,0		
Missing System	1	1	3,8	4,4	3,8			
Total	26	24	100,0	100,0	100,0			

Tablo-33 değerleri sözel katılımcı öğrenciler açısından incelendiğinde, "tarih derslerinizde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?" sorusunun cevabı olan; "tarihi, tarihten büyülenir ve onunla uğraşmaktan keyif alırız" fikrini ve algısını benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin oranları şöyle ortaya çıkmıştır; bu görüşe çok az katılanların oranı; % 19,2, az katılanların oranı; % 7,7 ve biraz katılanların oranı ise; % 26,9 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin oran olarak toplamı, % 53,8 düzeyindedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 30,8 ve pek çok katılanların oranı da % 11,5'tir. Bu iki olumlu tercih seçeneğin toplam oranı; % 42,3'tür. Dolayısıyla öğrencilerin % 53,8'i tarih derslerinde; tarihi, tarihten büyülenir ve onunla uğraşmaktan keyif alırız düşüncesine katılmadıkları ve % 42,3 oranında bir öğrenci grubu ise bu görüşü benimseyerek farklı görüş bildirmişlerdir. Aynı tablo değerleri içerisindeki sayısalcı katılımcıların görüşlerine bakıldığında; "tarih derslerinde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?" sorusuna verilen cevap seçeneği olan; "tarihi, tarihten büyülenir ve onunla uğraşmaktan keyif alırız" düşüncesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin oranları şöyledir; bu görüşe çok az katılanların oranı; % 16,7, az katılanların oranı; % 20,8 ve biraz katılanların oranı ise; % 16,7 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 54,2 gibi bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, %37,5 ve pek çok katılanların oranı da % 4,2'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 41,7'dir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunlukla, "tarihi, tarihten büyülenir ve onunla uğraşmaktan keyif alırız" görüşünü benimsemedikleri ve % 41,7'lik bir oranda da, aynı görüşün kabul gördüğü düşünülebilir.

Tablo-34: (Tarih Derslerinizde En Çok Nelerin Üzerinde Yoğunlaşırsınız?) Toplumumuzun ve Ulusumuzun Geleneklerini, Özelliklerini, değerleri ve Görevlerini Tanımayı Öğreniriz

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	3	2	11,5	8,3	11,5	8,3	11,5	8,3
Az	4	2	15,4	8,3	15,4	8,3	26,9	16,7
Biraz	9	7	34,6	29,2	34,6	29,2	61,5	45,8
Çok	6	9	23,1	37,5	23,1	37,5	84,6	83,3
Pek Çok	4	4	15,4	16,7	15,4	16,7	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tablo-34 değerlerine göre sözel katılımcılar için; "tarih derslerinizde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?" sorusunun; "toplumumuzun ve ulusumuzun geleneklerini, özelliklerini, değerleri ve görevlerini tanımayı öğreniriz" şeklindeki cevabını benimseyen ve benimsemeyenlere bakıldığında; bu görüşe çok az katılanların oranı; % 11,5, az katılanların oranı; % 15,4 ve biraz katılanların oranı ise; % 34,6 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin oran olarak toplamı, % 61,5 düzeyindedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 23,1 ve pek çok katılanların oranı da % 15,4'tür. Bu iki olumlu seçeneğin toplam oranı; % 38,5'tir. Dolayısıyla öğrencilerin % 61,5'i tarih derslerinde; toplumumuzun ve ulusumuzun geleneklerini, özelliklerini, değerleri ve görevlerini tanımayı öğreniriz şeklindeki görüşe katılmadıklarını belirtmişler ve % 38,5 oranında bir öğrenci grubu ise bu görüşü benimsemişlerdir. Yukarıda verilen tablo değerleri sayısalcı katılımcılar açısından incelendiği zaman; "tarih derslerinde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?" sorusuna verilen cevap seçeneği olan; "toplumumuzun ve ulusumuzun geleneklerini, özelliklerini, değerleri ve görevlerini tanımayı öğreniriz" düşüncesini benimsemeyen ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 8,3, az katılanların oranı; % 8,3 ve biraz katılanların oranı ise; % 29,2 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 45,8 gibi bir düzeydedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 37,5 ve pek çok katılanların oranı da % 16,7'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 54,2'dir. Dolayısıyla öğrencilerin çok az bir çoğunlukla, "toplumumuzun ve ulusumuzun geleneklerini, özelliklerini, değerleri ve görevlerini tanımayı öğreniriz" görüşünü benimsedikleri ve % 45,8'lik bir oranda da, aynı görüşün kabul görmediği düşünülebilir.

Tablo-35: (Tarih Derslerinizde En Çok Nelerin Üzerinde Yoğunlaşırsınız?) Tarihsel kalıntıların ve Eski Yapıların Korunmasına Değer Vermeyi Öğreniriz

	Frequency		Percent		Valid Percent		Cumulative P.	
Valid Çok Az	1	2	3,8	8,3	3,8	8,3	3,8	8,3
Az	2	3	7,7	12,5	7,7	12,5	11,5	20,8
Biraz	10	10	38,5	41,7	38,5	41,7	50,0	62,5
Çok	10	5	38,5	20,8	38,5	20,8	88,5	83,3
Pek Çok	3	4	11,5	16,7	11,5	16,7	100,0	100,0
Total	26	24	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tablo-35 değerleri sözel katılımcılar için incelendiğinde, "tarih derslerinizde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?" sorusu için düşünülen cevap seçeneği; "tarihsel kalıntıların ve eski yapıların korunmasına değer vermeyi öğreniriz" cevabını tercih eden ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 3,8, az katılanların oranı; % 7,7 ve biraz katılanların oranı ise; % 38,5 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin oran olarak toplamı, % 50 düzeyindedir. Diğer olumlu seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 38,5 ve pek çok katılanların oranı da % 11,5'tir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 50'dir. Dolayısıyla sözel katılımcı olan öğrencilerin yarısı tarih derslerinde; "tarihsel kalıntıların ve eski yapıların korunmasına değer vermeyi öğreniriz", diğer yarısı ise, bu görüşe katılmamışlardır. Aynı tablo içerisinde verilen sayısal katılımcı grup değerleri incelendiği zaman, "tarih derslerinde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?" sorusunun cevabı olan; "tarihsel kalıntıların ve eski yapıların korunmasına değer vermeyi öğreniriz" seçeneğini onaylamayan ve olumsuz karşılık verenlerin ve bu görüşe çok az katılanların oranı; % 8,3, az katılanların oranı; % 12,5 ve biraz katılanların oranı ise; % 41,7 düzeyindedir. Bu üç olumsuz seçeneğin toplam oranı, % 62,5 gibi bir düzeydedir. Diğer olumlu

seçenekleri tercih edenlerin oranı; çok katılanların, % 20,8 ve pek çok katılanların oranı da % 16,7'dir. Bu iki seçeneğin toplam oranı; % 37,5'tir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunlukla, "tarihsel kalıntıların ve eski yapıların korunmasına değer vermeyi öğreniriz" görüşünü benimsemedikleri ve % 37,5'lik bir oranda da, aynı görüşün kabul gördüğü düşünülebilir.

CORRELATIONS (GRUPLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ)

	Sayısal Toplam	Sözel Toplam
Sayısal Toplam Pearson Correlation	1	-,132
Sig. (2-tailed)		,539
N	24	24
Sözel Toplam Pearson Correlation	-,132	1
Sig. (2-tailed)	,539	
N	24	26

Gruplar arasında toplam puanlar itibariyle negatif bir ilişki bulunmuştur. Grupların birisinde tarih bilinci ve farkındalık düzeyi yükseldikçe diğer grupta düşmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmanın sonucunda, tarihsel bilinç ve tarih algısı açısından sözel grup için;

1- **Tarih sizce neyi ifade ediyor?** Sorusuna "okulda bir ders başka bir şey değil" diyenlerin % 30,7 ve bu görüşe katılmayanların oran ise; % 57,7'dir. Sayısal grupta ise; % 58,3 düzeyinde bu görüşe katılımın olmadığı anlaşılmaktadır. "Beni etkileyen ve hayal gücümü harekete geçiren bir macera ve heyecan kaynağı" görüşü de; sözel grup için % 65,4 kabul ve sayısal grup tarafından da, % 45,9 oranında kabul edildiği açığa çıkmıştır. "Benim için başkalarının başarılarından ve başarısızlıklarından ders çıkarma şansı" olduğu görüşü; sözel grup için % 76,9 kabul, sayısal grup için % 29,2'dir ve % 41,7 düzeyinde reddedilmiştir. "Şimdiki yaşamımla hiç ilgisi olmayan olmuş ve geçmişte kalmış bir şey" görüşü; sözel grup için; % 50 kabul edilmemiş ve sözel grup için de; % 45,8 oranında kabul edilmemiştir. "Neyin iyi yada kötü, neyin doğru yada yanlış olduğunu öğretici birçok örnek" ifadesi; sözel grup tarafından % 80,8 düzeyinde onaylanmış ve sayısal grup tarafından ise % 50 düzeyinde onaylanmıştır. "Bugünkü yaşamın geçmişini aydınlatan ve bugünün sorunlarını açıklayan bilgiler bütünü" görüşü; sözel grup tarafından % 57, 9 oranında onaylanmış ve sayısal grup tarafından ise % 58,4 oranında kabul görmemiştir. "Bir zulüm ve felaketler zinciri" görüşü; sözel grup tarafından % 84,6 oranında reddedilmiş ve sayısal grup tarafından ise % 29,1 oranında reddedilmiş ve sayısal grup için de % 29,2 oranında kabul edilmiş ve % 29,1 oranında da reddedilmiştir. Sayısal grup için karasızların oranı da % 37,5 düzeyindedir. "Yaşamıma tarihsel değişimlerin bir parçası olarak egemen olma aracı" ifadesi; sözel grup tarafından % 65,4 kabul ve sayısal grup tarafından % 41,7 düzeyinde kabul, % 41,7 oranında reddedilmiştir.

2- Size göre tarih öğretmenin aşağıdaki amaçları ne kadar önemlidir? Sorusuna; "Geçmişle ilgili bilgi edinmek" seçeneği; sözel grup tarafından % 88,4 oranında kabul görmüş ve sayısal grupta ise % 75 düzeyinde onaylanmıştır. "Bugünü anlamak" ifadesi; sözel grup tarafından % 53,8 oranında kabul edilmemiş ve sayısal grup tarafından da % 62,5 düzeyinde kabul edilmiştir. "Gelecek için hazırlanma" görüşü sözel grup tarafından; % 53,8 düzeyinde reddedilmiş ve sayısal grup tarafından ise % 62,5 düzeyinde kabul edilmiştir. "Ders kitapları" düşüncesi; sözel grup tarafından % 69,3 düzeyinde reddedilmiştir. Sayısal grupta ise % 91,3 oranında reddedilmiştir. "Tarihsel belge ve kaynaklar" ifadesi; sözel grup tarafından % 57,7 düzeyinde kabul ve sayısal grup içinse % 50 onaylanmıştır. "Tarihsel romanlar" düşüncesi; sözel grup tarafından % 61,6 oranında kabul ve sayısal grup tarafından ise % 50 düzeyinde kabul edilmemiştir. "Tarihi filmler" düşüncesi; sözel grup tarafından % 84,7 düzeyinde olumlu karşılanmış ve sayısal grup tarafından ise % 95,8 oranında kabul edilmiştir.

3- Tarihin hangi biçimde sunuluşundan keyif alırsınız? Sorusuna; "TV ve belgeseller" ifadesi sözel grup tarafından % 76,9 oranında kabul edilmiş ve sayısal grup tarafından da % 58,3 düzeyinde kabul görmüştür. "Öğretmenlerin anlatması" düşüncesi; sözel grup tarafından % 72,3 oranında reddedilmiş ve sayısal grup tarafından ise % 58,3 düzeyinde reddedilmiştir. "Diğer yetişkinlerin anlatması" düşüncesi sözel grup tarafından

% 72,3 oranında kabul görmemiş ve sayısal grup tarafından % 62,4 oranında reddedilmiştir. "Müzeler ve tarihi yerler" düşüncesi sözel grup üyeleri tarafından % 84,6 düzeyinde kabul edilmiştir.

4- Tarihin hangi biçimde sunuluşuna güvenirsiniz? Sorusuna "ders kitapları" düşüncesi sözel grup tarafından % 80,8 oranında onaylanmış ve sayısal grup tarafından ise % 83,4 düzeyinde reddedilmiştir. "Tarihsel belge ve kaynaklar" ifadesi sözel grup tarafından % 80,8 oranında kabul edilmiş ve sayısal grup tarafından ise % 75 oranında kabul edilmiştir. "Tarihsel romanlar" düşüncesi sözel grup tarafından % 73, 1 düzeyinde reddedilmiş ve sayısal grup tarafından ise % 70,9 oranında reddedilmiştir. "TV belgeselleri" düşüncesi sözel grup tarafından % 57,7 düzeyinde kabul edilmemiş ve sayısal grup tarafından da % 66,7 düzeyinde reddedilmiştir. "Öğretmenlerin anlatması" düşüncesi sözel grup açısından % 61,6 oranında kabul edilmiş ve sayısal grup tarafından ise % 79,2 oranında reddedilmiştir. "Diğer yetişkinlerin anlatması (anne-baba, büyükanne-büyükbaba, v.b.)" düşüncesi sözel grup tarafından % 80,8 oranında kabul görmemiş ve sayısal grup tarafından da % 58,5 oranında kabul edilmemiştir. "Müzeler ve tarihi yerler" ifadesi sözel grup tarafından 84,7 oranında kabul görmüş ve sayısal grup için de % 66,6 oranında onaylanmıştır.

5- Tarih derslerinizde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız? Sorusuna "Tarihteki temel olgular hakkında bilgi edinmeye çalışırız" düşüncesi sözel grup tarafından % 69,2 oranında onaylanmış ve sayısal grup tarafından ise % 66,6 oranında reddedilmiştir. "Tarihsel olayları insan ve vatandaşlık hakları ölçülerine göre ahlâki açıdan değerlendiririz" ifadesi sözel grup tarafından % 65,4 oranında kabul edilmemiş ve sayısal grup tarafından % 58,3 düzeyinde reddedilmiştir. "Tüm bakış açılarını dikkate alarak geçmişin nasıl olduğunu kafamızda canlandırmaya çalışırız" düşüncesi sayısal grup tarafından % 53,8 düzeyinde onay almış ve sayısal grup için ise % 50 düzeyinde kabul ve % 50 düzeyinde de rd almıştır. "Yaşadıkları döneme özgü özel durumları ve düşünceleri canlandırarak geçmişteki insanların davranışlarını anlamayı deneriz" düşüncesi sözel grup tarafından % 57,7 oranında reddedilmiş ve sayısal grup tarafından ise % 50 kabul ve % 50 ret görmüştür. "Tarihi tarihten büyülenir ve onunla uğraşmaktan keyif alırız" ifadesi sözel grup tarafından % 53,8 bu görüşe katılmamış ve sayısal grupta ise % 54,2 oranında kabul görmemiştir. "Toplumumuzun ve ulusumuzun geleneklerini özelliklerini değerleri ve görevlerini tanımayı öğreniriz" görüşü sözel grup tarafından % 61,5 oranında kabul görmüş ve sayısal grup tarafından ise % 54,2 oranında kabul görmüştür. "Tarihsel kalıntıların ve eski yapıların korunmasına değer vermeyi öğreniriz" düşüncesi sözel grup tarafından % 50 düzeyinde kabul ve % 50 düzeyinde ret almıştır. Sayısal grup tarafından ise % 62,5 düzeyinde ret almıştır.

Bu çalışmada görüleceği gibi tarihe/tarihsel bakış ve tarih bilinci açısından sayısal ve sözel grup arasında genel olarak negatif doğrultuda bir ilişki ortaya çıkmıştır ve sözel gruplardaki tarih bilinci ve tarih algısının biraz daha geniş olduğu söylenebilir. Sayısal gruplarda ise tarih algı ve bilincinin çok belirleyici olmadığı ve konuya bir ölçüde geçiştirilmesi gereken bir ders olarak bakıldığı ve diğer fen dersleri gibi üzerine odaklaşılamadığı sonucu çıkarılabilir. Derslerin bu duruma vurgu yapmak ve daha da detaylı araştırmalara bağlı ortaya çıkarılacak ihtiyaçlar çerçevesinde birtakım temel konulara oturtularak daha merak edilir ve daha dikkat çekici hale getirilmesi önemli olacaktır.

KAYNAKÇA

Akyüz, Yahya, **"Türk Eğitim Tarihi"**, Ankara Ün. Eğt. Bil. Fak. Yayınları, Ankara, 1987.

Collingwood R. G., **"Tarih Tasarımı"**, Çeviren: Kurtuluş Dinçer, Ara Yayıncılık, 1990,

İstanbul.

Cicioğlu, Hasan, **"Türkiye Cumhuriyetin'de İlk ve Ortaöğretim"**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri FakültesiYayınları, Ankara, 1985.

Demirel Özcan, **"Eğitim Bilimine Giriş"** Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006.

Dilaver, Hüseyin, **"Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları"**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1994.

Engin Ali Osman, **"Avrupa'da Üniversitenin Doğuşu ve Gelişimi"**, yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, 1998.

Engin Ali Osman, **"Eğitim Bilimine Giriş", (Eğitimin Tarihi Temelleri),** PAGEM A.Ş., Ankara, 2007.

Erkal Mustafa, **"Sosyoloji (Toplumbilim)"**, Der Yayınları, İstanbul, 1997.

Koçer, H. Ali, **"Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi"**, Ankara, 1997.

"MEB, 2000 Yılı Başında Milli Eğitim", Ankara, 2000.

Özlem Doğan, **"Tarih Felsefesi"**, Anka Basım ve Matbaacılık, İnkılâp Kitabevi Yayın Sanayi ve Ticaret A.Ş., İstanbul, 2001.

Stanley, H., *Social Structure*, International Encycloprdia of the Social Science, V.:14.

Şişman Mehmet, **"Eğitim Bilimine Giriş"**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006.

Tezcan Mahmut, **"Eğitim Sosyolojisi"**, Feryal Matbaası, Ankara, 1995.

Turan Osman, **"Türk Cihan Hakimiyeti Mefkûresi"**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1993.

EXTENDED ABSTRACT

This study was planned a kind of screening/descriptive research on Turkish historical consciousness and understandin of history among eleventh (11th) classroom students of Kars Science High School such as numeric group and Cumhuriyet Anatolian High school eleventh (11th.) class students such as verbal group. As it is known that historical consciousness is the most important factor to keep the social health and continuousness. On the other hand historişcal consciousness is a kind of social system to understand the reasons of all social problems. The problem of historical consciousness is becaose of not plannin the future more correctly and more objectively. The historical past of a nation is a shining mirror to show the planned future as well.

So it is very necessary for the youth to learn the national history to plan the future by having enough information about all historical variables. The aim of this study was defined to find out the behaviors and manner about historical consciousness of numeric and verbal student groups. As a result it was understood that the verbal group students had higher historical consciousness an historical intelligance than numeric group students. Fort hat reson it may be said that verbal group students' historical consciousness should derive from social basement of the historical consciousness and historical thought. But the lower level of the historical consciousness of numeric group students was a result of not being a numeric learned behavior and manner. Forinstance, numeric group of students believed that historical consciousness was not a numeric data to be produced by experimental disciplines such as mathematics, physics and biology.

In the first chepter/section of the article/manuscript an operational literature screening was carried out about the subject title. It is known that history is kind of event science. It studies on objective events related to reason and result by showing place and time. By following this method it may be easier to understand the reason and result of different kind of events and positions. For that reasotn everybody must have history information. In the second section, some necessary explanations and information were given about the importance, aim, the research problem question, sub problem questions and positions, the research hypothesis, limitations, the data collecting instrument and the evaluation of research. In the third and last section of the study, some important suggestions were presented and studied on with the statistical analyses and evaluations of data. Because the aim of this study was tried to understand point of views of selected participant students to make some general commends about historical consciousness for study universe.

As aresult ıt was understood that the youth/ students having history lesson must be thought history and national consciousness well enough to be stronger to produce enemies' attacks focussing on falling the Turkish Republic and producing difficulties to stop the national development. For that reason, all history lesson programmes may be developed more scientifically by focussing on historical consciousness. It must be known well that national development may be carried out by having historical intelligance, reading and information.

EKLER: Ek-1: 1 Adet anket örneği

ANKET SORULARI

1. Tarih size neyi ifade ediyor?

a. Okulda bir ders, başka bir şey değil

b. Beni etkileyen ve hayal gücümü harekete geçiren bir macera ve heyecan kaynağı

c. Benim için başkalarının başarılarından ve başarısızlıklarından ders çıkarma şansı

d. Şimdiki yaşamımla hiç ilgili olmayan olmuş ve geçmişte kalmış bir şey

e. Neyin iyi yada kötü, neyin doğru yada yanlış olduğunu gösteren, öğretici birçok örnek

f. Bugünkü yaşamın geçmişini aydınlatan ve bugünün sorunlarını açıklayan bilgiler bütünü

g. Bir zulüm ve felaketler zinciri

h. Yaşamıma tarihsel değişimlerin bir parçası olarak egemen olma aracı

Hiç Katılmıyor

Katılmıyor

Kararsız

Katılıyor

Tamamen Katılıyor

2. Size göre tarih öğretmenin aşağıdaki amaçları ne kadar önemlidir?

a. Geçmişle ilgili bilgi edinmek

b. Bugünü anlamak

c. Gelecek için hazırlanma

Çok Az

Az

Biraz

Çok

Pek Çok

3. Tarihin hangi biçimde sunuluşundan KEYİF alırsınız?

a. Ders kitapları

b. Tarihsel belge ve kaynaklar

c. Tarihsel romanlar

d. Tarihsel filmler

e. TV belgeselleri

f. Öğretmenlerin anlatması

g. Diğer yetişkinlerin anlatması (Anne-baba, büyükanne-büyükbaba, v.b.)

e. Müzeler ve tarihi yerler

Çok Az

Az

Biraz

Çok

Pek Çok

4. Tarihin hangi biçimde sunuluşuna GÜVENİRSİNİZ?

a. Ders kitapları

b. Tarihsel belge ve kaynaklar

c. Tarihsel romanlar

d. Tarihsel filmler

e. TV belgeselleri

f. Öğretmenlerin anlatması

g. Diğer yetişkinlerin anlatması (Anne-baba, büyükannebüyükbaba, vb.)

e. Müzeler ve tarihi yerler

Çok Az

Az

Biraz

Çok

Pek Çok

5. Tarih derslerinizde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?

a. Tarihteki temel olgular hakkında bilgi edinmeye çalışırız.

b. Tarihsel olayları insan ve vatandaşlık hakları ölçülerine göre ahlaki açıdan değerlendiririz.

c. Tüm bakış açılarını dikkate alarak geçmişin nasıl olduğunu kafamızda canlandırmaya çalışırız.

d. Yaşadıkları döneme özgü özel durumları ve düşünceleri canlandırarak geçmişteki insanların davranışlarını anlamayı deneriz.

e. Tarihi, dünyanın bugünkü durumunu açıklamak ve değişim eğilimlerini kavramak için kullanırız.

f. Tarihten büyülenir ve onunla uğraşmaktan keyif alırız.

g. Toplumumuzun ve ulusumuzun geleneklerine,özelliklerine, değerlerini ve görevlerini tanımayı öğreniriz.

h. Tarihsel kalıntıların ve eski yapıların korunmasına değer vermeyi öğreniriz.

Çok Az

Az

Biraz

Çok

Pek Çok

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları İle Teknolojiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Doç. Dr. Hasan Bozgeyikli, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, hbozgeyikli@gmail.com

Doç. Dr. Mustafa Durmuşçelebi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, mdcelebi@gmail.com

YL. Öğrencisi Hande Kuzucu, Erciyes Üniversitesi, Türkiye, hndkzc@hotmail.com.tr

Öz

Pedagojik Formasyon öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada genel tarama modeline dayalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada öncelikle formasyon öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve teknolojiye yönelik tutumlarının cinsiyet, branş ve algılanan sosyoekonomik düzey değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Daha sonra formasyon öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Erciyes üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik formasyon programında eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 358 pedagojik formasyon öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin kapalı uçlu sorular bulunan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterliği algı düzeylerini tespit etmek amacıyla "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği", teknolojiye yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla da "Teknolojiye yönelik tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi, branş değişkenine göre farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ve teknolojiye yönelik tutum arasındaki ilişkiye dönük elde edilen bulgulara göre ise yaşam boyu öğrenme yeterlik algısının altı alt boyutu ile teknolojiye yönelik tutum ölçeğinin teknolojik araçların eğitim alanında kullanılma durumu alt boyutu arasında pozitif, teknolojinin eğitim yaşamına etkileri ve teknolojik araçların kullanımının öğretilmesi alt boyutları arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik formasyon, Yaşam boyu öğrenme, Teknolojiye yönelik tutum

Abstract

In this study the relationship of pedagogical formation students between their lifelong learning sufficiency perceptions and their attitudes towards technology was searched and in the study a relational survey model based on the general survey model was used. In the study, firstly it was questioned that whether pedagogical formation students' lifelong learning sufficiency perceptions and their attitudes towards technology differed significantly cording to their sex, branch, perceived socio-economic level differences. Then, formation students' lifelong learning sufficiency perceptions and their attitudes towards technology relationship levels were examined. The study area is composed of university students who attend to pedagogical programs at Erciyes University Education Faculty in 2017-2018 academic year. The research sample consists of 358 pedagogical formation students' of faculty. A personal information form developed by researchers with closed-ended questions about the demographic characteristics of participants was used to collect researcher data. Besides in order to define the participants' lifelong learning sufficiency perception levels "Life Long Learning Sufficiency Perception Scale" and to define their attitudes towards technology "Attitude Scale Towards Technology" was used. In the analysis of data beside descriptive statistics, in order to reveal the differentiation according to sex and socio-economical level variances for individual groups "t test" was used; in order to reveal the differentiation according to branch variances one-way variance analysis (ANOVA) technique was used. According to the findings derived from the relationship between lifelong learning sufficiency perception and attitude towards technology a positive relation was observed between lifelong learning sufficiency perception and its six lower dimensions with attitude towards technology and its statement of nonuse in education field lower dimension on the other idea significant negative relation was observed between the effects of technology to education life and teaching the usage of technological devices.

Giriş

Bilginin hızla geliştiği bir çağda değişimin etkileri kişilerde ve özelikle toplumda açık bir şekilde görülmektedir. Günümüzde eğitimde ön plana çıkan kişi tipi; öğrenmeyi öğrenebilen, karşılaştığı problemleri çözebilen, toplumun ihtiyaçlarına sağduyu ile cevap verebilen, toplumda meydana gelen farklılaşmaları fark edebilen ve farklılaşmanın odak noktasında bulunan kişidir. İnsanların bu vasıfları kazanmasının tek yöntemi ise yaşam boyu öğrenmedir (Polat & Odabaş, 2008; Karakaya, 2004; Karafilik, 2007). Ohidy' e (2008) göre yaşam boyu öğrenme kavramı ilk kez Hamburg'da gerçekleştirilen konferansta ortaya çıkmıştır. Hamburg'daki konferansta, UNESCO Eğitim Enstitüsü tarafından yaşam boyu öğrenme kavramı yeniden ele alınmıştır. Daha sonra yaşam boyu öğrenmeye ilişkin teorik ve pratik çalışmalar 1970 ve 1980'li yıllarda yapılamaya başlanmıştır (Akt: Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Araştırmacılar tarafından yaşam boyu öğrenme için birçok tanım yapılmıştır. Değişen zaman zarfında yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamlarının bütününün ve eğitimin hayatlarının bütün bölümlerini içeren belli bir süre olarak tanımlanmıştır (Uysal, 2009).

Yaşam boyu öğrenme yeterliği Avrupa Komisyonu tarafından 8 temel boyut altında ele alınmıştır. Bu boyutlar:

1. **Anadilde İletişim Yeterlikleri:** Bireylerin hem sözlü hem de yazılı olarak duygu ve düşüncelerini ifade edebilme,
2. **Yabancı Dil Yeterliği:** Bireylerin yabancı bir dili sözlü ve yazılı olarak kullanabilme, yabancı dille yazılmış bir metni okuyup anlayabilme,
3. **Fen ve Teknoloji İle İlgili Temel Yeterlikler:** Bireylerin fen ve teknolojideki temel ilkeleri öğrenebilme, bilim ve teknolojideki gelişmeleri izleyebilme,
4. **Matematiksel Yeterlikler:** Bireylerin zihinsel ve yazılı olarak toplama, çıkarma, bölme ve çarpma işlemlerini yapabilme, günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözebilme,
5. **Dijital Yeterlikler:** Bireylerin bilgisayar yoluyla bilginin kullanımını, depolanmasını ve üretimini sağlayabilme; internet üzerinden ilgili paydaşlarla iletişim ve işbirliğine yönelebilme,
6. **Öğrenmeyi Öğrenmeye İlişkin Yeterlikler**: Bireylerin zaman ve bilgiyi etkin şekilde kullanarak kendi öğrenmelerini düzenleyebilme,
7. **Sosyal Sorumluluğa İlişkin Yeterlikler:** Bireylerin sosyal yaşama daha etkin ve işlevsel şekilde katılabilme,
8. **Kültürel Yeterlikler:** Bireylerin yazılı ve görsel medya, sanat dalları, edebiyat alanlarında duygularını ifade etme ve yaratıcı fikirler geliştirebilme yeterlikleri şeklinde tanımlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2007).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda toplumlar bilgi çağına ulaşmışlardır. Bu nedenle bilginin nasıl elde edildiği ve ne kadar doğru olduğunu öğrenmeleri büyük bir sorun haline gelmiştir. Özellikle internette yer alan bilgilerin doğruluğu ve yanlışlığı bireyler tarafından tam olarak anlaşılamamaktadır (Yıldız, 2016). Günümüzde bilgilerin çokluğu ve bireylere ulaşması hızlanmıştır. Bu gelişmelerle birlikte toplumdaki bireylerden beklenen nitelikler değişmiştir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002).

21. Yüzyıl teknoloji ve inovasyonun geliştiği hareketli dönemlerden biri olmuştur. Gelişmeler gün geçtikçe bireyler üzerinde etkisini artırmaktadır. Birçok alan gelişme göstermekte ve farklı bir iklime bürünmektedir. Bireylerde ister istemez bu gelişmeden etkilenmektedir (Aktan ve Tunç,1998). Hayatımızın büyük bir kısmını eline geçiren teknoloji günlük yaşantımızın bir parçası haline gelmekte ve eğitim ortamlarında uygulanması ve öğrencilerin bunlardan faydalanması kaçınılmaz bir hal almaktadır. Burada en önemli nokta öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojik ürünleri kullanma becerileri değil bilgi ve farkındalık yönünden kendilerini geliştirme düzeyleridir. Bu durumda nitelikli öğrenme için öğretmenlerin eğitilmesi çok önemlidir(Öztürk, 2013).

Öğretmenlerin teknolojiyi yönelik ilgi ve merakları yetiştirdikleri öğrencilere de yansımaktadır (Oktay ve Çakır, 2012). Sever (2010)'e göre öğretmenler derse hazırlık sırasında hangi teknolojik materyali dersinde kullanacağına karar vermeli ve teknolojik materyallerin kullanımında öğrencilere rol model olmalıdır. Öğretmenlerin, teknolojik gelişmelerden eğitim alanında faydalanmasındaki en önemli etmenlerden biri öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarıdır (Gömleksiz ve Sağlam, 2004). Eğer öğretmenlerin böyle bir yatkınlığı yoksa bu yeterlilikleri öğrencilerine aktaramaz. Öğrencilerin hem okul döneminde hem de iş ve sosyal

hayatlarında teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve çağın gerektirdiği yeterliliklere sahip olabilmeleri gerekmektedir (Karakuyu ve Karakuyu, 2015). Burada en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen adaylarının iş yaşantılarında belirli bir noktaya gelmek istiyorlarsa teknolojiye yönelik tutumlarının üst seviyede bulunması gerekmektedir (Erdemir, Bakırcı ve Eyduran, 2009).

Bu araştırmanın hedefi öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri algıları arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyerek bu konuda alanyazına katkı sağlamaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme yeterlilik algıları arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Alt Problemler

1. Pedagojik formasyon eğitim alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve teknolojiye yönelik tutumları nasıldır?
2. Pedagojik formasyon eğitim alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve teknolojiye yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Pedagojik formasyon eğitim alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve teknolojiye yönelik tutumları branşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Pedagojik formasyon eğitim alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve teknolojiye yönelik tutumları SED'e göre farklılaşmakta mıdır?
5. Pedagojikformasyon eğitim alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve teknolojiye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Literatür taraması yapıldığında teknolojiye yönelik tutumlarla ilgili birçok araştırmanın yapıldığı fakat yaşam boyu öğrenme algısıyla ilişkilendirilmesinin alanyazında yer almadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmayla birlikte alanyazına yaşam boyu öğrenme yeterlilik algıları açısından çeşitlilik sağlanacaktır.

Yöntem

Bu araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme yeterlilik algıları var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Erciyes üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik formasyon programında eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, basit tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 358 pedagojik formasyon öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma örneklemine alınan 358 öğrenciden %76,5'i (274 Kişi) kadın, %23,5'i (84 Kişi) erkektir. Katılımcıların %45,3'ü (162 Kişi) sosyal bilimler, %11,2'si (40 Kişi) fen bilimleri, %10,1'i (36 kişi) matematik, %11,2'si (40 Kişi) Güzel sanatlar, %12'si (43 Kişi) Yabancı dil ve %10,3'ü (37 Kişi) BESYO alanından kişilerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların %17,3'ü (62 Kişi) kendilerini alt sosyoekonomik düzey, %82'si (296 kişi) orta sosyo-ekonomik düzey olarak tanımlamışlardır. Aşağıda (Tablo 1) araştırmaya katılan öğretmen adayların demografik özellikleri özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Demografik Dağılımları

Değişken	Özellik	N	%
	Kadın	274	76,5
Cinsiyet	Erkek	84	23,5
	Toplam	358	100,0
	Sosyal Bilimler	162	45,3
	Fen Bilimleri	40	11,2
	Matematik	36	10,1
Branş	Güzel Sanatlar	40	11,2
	Yabancı Dil	43	12,0
	BESYO	37	10,3
	Toplam	358	100,0
	Alt SED	62	17,3
Sosyo Ekonomik Düzey	Orta SED	296	82,7
	Toplam	358	100,0

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada " Kişisel Bilgi Formu", "Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının demografik nitelikleri hakkında veri toplamak amacıyla hazırlanan " Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada, veri toplamak amacıyla, Yavuz (2005) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Teknoloji Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert yapıda olup 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95'dir. "Teknolojik araçların eğitim alanında kullanılmama durumu, teknolojik araçların eğitim alanında kullanılma durumu, teknolojinin eğitim yaşamına etkileri, teknolojik araçların kullanımının öğretilmesi ve teknolojik araçların değerlendirmesi" isimli beş alt faktörden oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarını belirlemek maksadıyla 2011 yılında Uzunboylu ve Hürsen tarafından geliştirilen "hiç", "az", "orta", "çok" ve "tam" olmak üzere 5 likert'li, 51 madde ve 6 alt boyuttan oluşan "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ)" kullanılmıştır. Altı tane alt boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra cinsiyet ve sosyo ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi, branş değişkenine göre farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme yeterlilik algılarını tespit etmeye yönelik yapılan bu çalışmanın bulguları araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilmiştir. Tablo 2'de öğretmen adaylarının her iki değişkene ilişkin betimsel verileri yer almaktadır.

Tablo 2. Formasyon öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve teknolojiye yönelik tutum düzeylerine ilişkin minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel bulgular

	Min	Max	$\overline{X}$	SS
Öz Yönetim Yeterliliği	26,00	65,00	48,95	7,55
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği	17,00	60,00	44,60	7,39
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliliği	20,00	50,00	38,16	6,04
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	11,00	30,00	23,54	3,99
Dijital Yeterlikler	12,00	30,00	23,49	4,60
Karar Verebilme Yeterliği	7,00	20,00	14,90	3,12
Teknolojik Araçların Eğitim Alanında Kullanılmama Durumu	6,00	25,00	20,01	3,43
Teknolojik Araçların Eğitim Alanında Kullanılma Durumu	4,00	20,00	8,48	2,82
Teknolojinin Eğitim Yaşamına Etkileri	4,00	18,00	8,67	2,38
Teknolojik Araçların Kullanımının Öğretilmesi	4,00	20,00	8,83	2,60
Teknolojik Araçların Değerlendirilmesi	2,00	10,00	4,54	1,67

Tablo 2 'deki bulgular incelendiğinde; yaşam boyu öğrenme yeterlilik algılarının alt boyutlarında en yüksek ortalama (= 48,95) ile öz yönetim yeterliliği alt boyutundadır. En düşük ortalama ise (= 14,90) ile karar verebilme yeterliliğidir. Yaşam boyu öğrenme algılarının alt boyutlarında standart sapma değeri en yüksek 7,55 ile öz yönetim yeterliliği alt boyutudur. En düşük (SS) ise 3,12 ile karar verebilme yeteneğindedir. Teknolojiye yönelik tutumun alt boyutlarında ise en yüksek ortalama =20,01 ile teknolojik araçların eğitim alanında kullanılma durumudur. En düşük ortalama = 4,54 ile teknolojik araçların değerlendirilmesi alt boyutudur. Standart sapmaları da aynı şekildedir.

Araştırmanın alt problemlerinden birisi, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve teknolojiye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıklarını belirlemektir. Tablo 3'te bu duruma ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 3. Formasyon öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve teknolojiye yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Değişkenler		**Cinsiyet**	**N**	$\overline{X}$	**St. Sapma**	**t**	**p**
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı	Öz Yönetim Yeterliliği	Kadın	274	48,80	7,79	-,677	,499
		Erkek	84	49,44	6,69		
	Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği	Kadın	274	44,99	7,26	1,805	,072
		Erkek	84	43,33	7,70		
	İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliliği	Kadın	274	38,24	5,98	,414	,679
		Erkek	84	37,92	6,28		
	Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	Kadın	274	23,66	4,03	,992	,322
		Erkek	84	23,16	3,86		
	Dijital Yeterlikler	Kadın	274	23,66	4,54	1,256	,210
		Erkek	84	22,94	4,76		
	Karar Verebilme Yeterliği	Kadın	274	14,97	3,04	,769	,442
		Erkek	84	14,67	3,36		

Teknolojiye Yönelik Tutum	Teknolojik Araçların Eğitim Alanında Kullanılmama Durumu	Kadın	274	20,09	3,34	,740	,460
		Erkek	84	19,77	3,72		
	Teknolojik Araçların Eğitim Alanında Kullanılma Durumu	Kadın	274	8,45	2,78	-,395	,693
		Erkek	84	8,59	2,94		
	Teknolojinin Eğitim Yaşamına Etkileri	Kadın	274	8,77	2,18	1,496	,136
		Erkek	84	8,33	2,94		
	Teknolojik Araçların Kullanımının Öğretilmesi	Kadın	274	8,74	2,46	-1,201	,231
		Erkek	84	9,13	3,02		
	Teknolojik Araçların Değerlendirilmesi	Kadın	274	4,56	1,61	,561	,575
		Erkek	84	4,45	1,85		

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde formasyon öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilik algıları ve teknolojiye yönelik tutumlarının cinsiyete göre farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Yapılan analizde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve teknolojiye yönelik tutum ölçeklerinin alt boyutları açısından da gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın bir diğer bağımsız değişkeni öğretmen adaylarının branşlarıdır. Öğretmen adaylarının branşlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlilik algıları ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki değişkenliği gösteren verilere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Formasyon öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının branşa göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı	**Branşlar**	**N**	$\overline{X}$	**St. Sapma**	**F**	**p**	**Fark**
Öz Yönetim Yeterliliği	Sosyal Bilimler (SB)	162	48,50	7,25	2,074	,068	
	Fen Bilimleri (FB)	40	48,17	9,02			
	Matematik (MB)	36	48,75	5,97			
	Güzel Sanatlar (GS)	40	47,30	8,17			
	Yabancı Dil (YD)	43	51,62	5,96			
	BESYO (BSB)	37	50,64	8,77			
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği	Sosyal Bilimler (SB)	162	43,95	6,99	1,940	0,87	
	Fen Bilimleri (FB)	40	44,15	7,92			
	Matematik (MB)	36	43,27	6,45			
	Güzel Sanatlar (GS)	40	44,82	9,15			
	Yabancı Dil (YD)	43	47,39	6,70			
	BESYO (BSB)	37	45,72	7,54			
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliliği	Sosyal Bilimler (SB)	162	37,37	5,90	2,017	,076	
	Fen Bilimleri (FB)	40	37,82	6,31			
	Matematik (MB)	36	38,00	5,38			
	Güzel Sanatlar (GS)	40	39,47	6,06			
	Yabancı Dil (YD)	43	40,25	5,49			
	BESYO (BSB)	37	38,32	7,08			

Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	Sosyal Bilimler (SB)	162	23,24	3,88	**3,479***	,004	YD
	Fen Bilimleri (FB)	40	23,65	3,62			
	Matematik (MB)	36	23,13	3,77			
	Güzel Sanatlar (GS)	40	23,85	4,40			
	Yabancı Dil (YD)	43	25,65	3,30			SB, BSB
	BESYO (BSB)	37	22,35	4,60			YD
Dijital Yeterlikler	Sosyal Bilimler (SB)	162	22,91	4,43	**6,929***	,001	YD
	Fen Bilimleri (FB)	40	24,05	4,33			
	Matematik (MB)	36	22,16	4,03			YD
	Güzel Sanatlar (GS)	40	23,32	4,58			YD
	Yabancı Dil (YD)	43	27,00	3,70			BSB
	BESYO (BSB)	37	22,81	5,28			YD
Karar Verebilme Yeterliği	Sosyal Bilimler (SB)	162	14,57	2,79	1,371	,059	
	Fen Bilimleri (FB)	40	14,17	3,50			
	Matematik (MB)	36	15,11	2,85			
	Güzel Sanatlar (GS)	40	15,17	2,95			
	Yabancı Dil (YD)	43	16,13	3,57			
	BESYO (BSB)	37	15,24	3,57			

Tablo 4'teki verilerde pedagojik formasyon öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilik algılarının branşa göre farklılaşmasının f testi (ANOVA) sonuçları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının Öz Yönetim Yeterliliği *(F: 2,074; p:,068), Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği (F: 1,940; p:,087), İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliliği (F: 2,017; p:,076), Karar Verebilme Yeterliği (F: 1,371; p:,059)* onların branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak öğretmen adaylarının yaşam boyu yeterlik algıları, *Bilgiyi Elde Etme (F: 3,479; p:,004) ve Dijital Yeterlikler (F: 6,929; p:,001)* alt boyutlarına göre farklılaşmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koyabilmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonunda, Yabancı Dil bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algı ölçeğinin "*Bilgiyi elde etme*" alt boyutu ortalamalarının (25,65), diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Yabancı dil öğrencilerinin ortalamaları Sosyal Bilimler (23,24) ve Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin ortalamalarından (22,35) arada istatistiksel fark oluşturacak düzeyde yüksek çıkmıştır. Benzer farklılıklar "*Dijital Yeterlikler*" alt boyutunda görülmektedir. Bu boyutta da yabancı dil bölümlerinde okuyan öğrencilerin ortalamaları (27,00), Sosyal Bilimler (22,91), Matematik (22,16), Güzel Sanatlar (23,32) ve Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin ortalamalarından (22,81) istatistiksel olarak anlamlı farka neden olabilecek kadar yüksek bulunmuştur.

Tablo 5. Formasyon öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumlarının branşa göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları

Teknolojiye Yönelik Tutum	Branşlar	N	$\overline{X}$	St. Sapma	F	p	Fark
Teknolojik Araçların Eğitim Alanında Kullanılmama Durumu	Fen Bilimleri	40	20,15	1,99	**9,274***	,001	
	Matematik	36	17,88	4,34			SB, YD
	Güzel Sanatlar	40	20,57	2,88			YD
	Yabancı Dil	43	22,44	2,28			SB
	BESYO	37	18,72	3,89			BSB
Teknolojik Araçların Eğitim Alanında Kullanılma Durumu	Sosyal Bilimler	162	8,50	2,75	,837	,524	
	Fen Bilimleri	40	8,45	2,02			
	Matematik	36	8,47	1,71			
	Güzel Sanatlar	40	8,17	3,86			
	Yabancı Dil	43	8,09	2,75			
	BESYO	37	9,27	3,42			
Teknolojinin Eğitim Yaşamına Etkileri	Sosyal Bilimler	162	9,01	2,19	**3,589***	,004	GS
	Fen Bilimleri	40	8,32	1,99			
	Matematik	36	8,91	2,51			
	Güzel Sanatlar	40	7,52	2,42			SB
	Yabancı Dil	43	8,16	1,60			
	BESYO	37	9,16	3,49			
Teknolojik Araçların Kullanımının Öğretilmesi	Sosyal Bilimler	162	9,15	2,75	**2,946***	,013	GS, YD
	Fen Bilimleri	40	8,65	1,54			
	Matematik	36	8,80	2,05			
	Güzel Sanatlar	40	7,85	2,57			BSB
	Yabancı Dil	43	8,11	1,60			BSB
	BESYO	37	9,54	3,70			
Teknolojik Araçların Değerlendirilmesi	Sosyal Bilimler	162	4,53	1,63	1,693	,136	
	Fen Bilimleri	40	4,10	1,37			
	Matematik	36	4,66	1,17			
	Güzel Sanatlar	40	4,27	2,28			
	Yabancı Dil	43	4,62	1,13			
	BESYO	37	5,10	2,14			

Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının meslek alanına (branşa) göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçlarının yer aldığı Tablo 5 incelendiğinde; "*Teknolojik araçların eğitim alanında kullanılma durumu ve teknolojik araçların değerlendirilmesi*" alt boyutlarında gruplar arasında bir farklılık bulunmamıştır. Ancak "*Teknolojiye yönelik tutum*" ölçeğinin diğer alt boyutları öğretmen adaylarının mesleki alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (p<,05) fark etmektedir. "*Teknolojik Araçların Eğitim Alanında Kullanılmama Durumu (F: 9,274; p: ,001)* alt boyutundaki ortalamalar incelendiğinde, Matematik bölümü öğrencilerinin tutum ortalamalarının en düşük (17,88) olduğu ve Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil bölümlerinde okuyan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı fark oluşturacak kadar düşük bulunmuştur. Teknolojinin Eğitim Yaşamına Etkileri ile

Teknolojik Araçların Kullanımının Öğretilmesi alt boyutlarında da durum yukarıdakine benzer olarak ortaya çıkmıştır. Teknolojinin Eğitim Yaşamına Etkileri alt boyutunda Sosyal bilimler (9,01) ile güzel sanatlar (7,52), Teknolojik Araçların Kullanımının Öğretilmesi alt boyutunda da Sosyal bilimler (9,15) ile güzel sanatlar (7,85) ve yabancı dil (8,11), beden eğitimi ve spor bölümü öğrencileri (9,54) ile güzel sanatlar ve yabancı dil bölümlerinde okuyan öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Güzel sanatlar bölümlerinde okuyan öğrencilerin ortalamaları diğer bölüm ortalamalarından daha düşük görülmektedir.

Araştırmanın bir bağımsız değişkeni de, araştırmaya katılan öğretmen adayların sosyo-ekonomik düzeylerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeylerine ve teknolojiye yönelik tutumlarına göre değişiklik gösterip göstermediğidir. Tablo 7'de söz konusu değişkene ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 6. Formasyon öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve teknolojiye yönelik tutumlarının SED'e göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Değişkenler		**SED**	**N**	$\overline{X}$	**St. Sapma**	**t**	**p**
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı	Öz Yönetim Yeterliliği	Alt SED	62	48,22	8,43	-,833	,405
		Orta SED	296	49,10	7,35		
	Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği	Alt SED	62	43,66	7,65	-1,104	,270
		Orta SED	296	44,80	7,33		
	İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliliği	Alt SED	62	37,24	6,02	-1,327	,185
		Orta SED	296	38,36	6,04		
	Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	Alt SED	62	22,87	4,07	-1,464	,144
		Orta SED	296	23,68	3,96		
	Dijital Yeterlikler	Alt SED	62	22,45	4,60	-1,965	,053
		Orta SED	296	23,70	4,57		
	Karar Verebilme Yeterliği	Alt SED	62	14,11	2,94	**-2,218***	,027
		Orta SED	296	15,07	3,13		
Teknolojiye Yönelik Tutum	Teknolojik Araçların Eğitim Alanında Kullanılmama Durumu	Alt SED	62	20,19	3,66	,445	,657
		Orta SED	296	19,97	3,39		
	Teknolojik Araçların Eğitim Alanında Kullanılma Durumu	Alt SED	62	8,35	3,08	-,411	,681
		Orta SED	296	8,51	2,76		
	Teknolojinin Eğitim Yaşamına Etkileri	Alt SED	62	8,85	2,66	,659	,510
		Orta SED	296	8,63	2,32		
	Teknolojik Araçların Kullanımının Öğretilmesi	Alt SED	62	8,59	2,62	-,783	,434
		Orta SED	296	8,88	2,60		
	Teknolojik Araçların Değerlendirilmesi	Alt SED	62	4,64	1,71	,535	,59,
		Orta SED	296	4,52	1,66		

Tablo 6'daki verilerde formasyon öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve teknolojiye yönelik tutumlarının SED'e göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır. Yaşam boyu öğrenme yeterlik algısından karar verebilme yeterliği SED'e göre farklılaşmaktadır (p=0,027). Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin "*karar verebilme* yeterliği" alt boyutunda orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olanların algıladıkları yeterlik düzey ortalamaları (14,11) ile üst gelir grubu (15,07) arasında farklılık görülmüştür. Diğer bütün alt boyutlarda katılımcıların sosyo ekonomik düzeylerine göre bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 7. Formasyon öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki

Değişlenler		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Öz Yönetim Yeterliliği	r											
	p	-										
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği	r	,746**										
	p	,000	-									
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliliği	r	,706**	,736**									
	p	,000	,000	-								
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	r	,628**	,606**	,627**								
	p	,000	,000	,000	-							
Dijital Yeterlikler	r	,429**	,411**	,452**	,693**							
	p	,000	,000	,000	,000	-						
Karar Verebilme Yeterliği	r	,616**	,660**	,706**	,558**	,466**						
	p	,000	,000	,000	,000	,000	-					
Teknolojik Araçların Eğitim Alanında Kullanılmama Durumu	r	,168**	,182**	,253**	,284**	,307**	,162**					
	p	,001	,001	,000	,000	,000	,002	-				
Teknolojik Araçların Eğitim Alanında Kullanılma Durumu	r	-,093	-,082	-,062	-,040	-,077	-,053	-,265**				
	p	,079	,121	,241	,449	,148	,319	,000	-			
Teknolojinin Eğitim Yaşamına Etkileri	r	-,163**	-,157**	-,145**	-,217**	-,190**	-,157**	-,247**	,540**			
	p	,002	,003	,006	,000	,000	,003	,000	,000	-		
Teknolojik Araçların Kullanımının Öğretilmesi	r	-,165**	-,192**	-,232**	-,216**	-,181**	-,204**	-,330**	,521**	,483**		
	p	,002	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	-	
Teknolojik Araçların Değerlendirilmesi	r	-,060	-,108*	-,082	-,091	-,078	-,111*	-,177**	,422**	,370**	,530**	
	p	,258	,040	,121	,087	,142	,036	,001	,000	,000	,000	-

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde formasyon öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki tespit edilmiştir. 7, 9 ve 10. maddelere baktığımızda p değeri 0,05ten küçük olduğu için Yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ile teknolojik araçların eğitim alanında kullanılmama durumu alt boyutu arasında pozitif, teknolojinin eğitim yaşamına etkileri ve teknolojik araçların kullanımının öğretilmesi alt boyutları arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Literatür taraması yapıldığında ve çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının ve yükseköğretim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini ya da özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen araştırmalara (Demirel ve Yağcı, 2012; Diker, Coşkun ve Demirel, 2012; İzci ve Koç, 2012) yer verildiği görülmektedir. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve teknolojiye yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, branş değişkeni açısından ise gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu bulunmuştur. Özgür (2016) ' ün öğretmen adaylarının yaşam boyu

öğrenme yeterlilikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilikleri üzerine bir çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinde kadınların erkeklere oranla daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin alt boyutunda yer alan dijital yeterlilik alt boyutunda kadın öğretmen adaylarına oranla daha iyi ortalama puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ve bilgi okuryazarlığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin oluştuğu sonucu bulunmuştur.

Katılımcıların branşları açısından elde edilen bulgulara göre ise yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ölçeği alt boyutlarından bilgiyi elde etme yeterliği ve dijital yeterlikler alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine branş değişkeni açısından teknolojiye yönelik tutum ölçeğinin teknolojik araçların eğitim alanında kullanılmama durumu, teknolojinin eğitim yaşamına etkileri ve teknolojik araçların kullanımının öğretilmesi alt boyutlarında da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Matematik bölümündeki öğretmen adaylarının Yabancı Dil ve Güzel Sanatlar bölümündeki öğretmen adaylarına göre teknolojik araçları eğitim alanında daha sık olarak kullanmaktadır (Tablo 6). Tınmaz (2004) ile Usta ve Korkmaz (2010) oluşturdukları tez çalışmalarında sayısal bölümlerde eğitim alan öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliği ve teknolojiye yönelik algıları açısından sözel bölümlerde eğitim alan öğretmen adaylarına göre daha yüksek bir şekilde ortalamalara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlarda bulguları destekler niteliktedir. Katılımcıların sosyo-ekonomik düzeyleri açısından ise sadece yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeğinin karar verebilme yeterliği alt boyutunda orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada ele alınan yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı ve teknolojiye yönelik tutum arasındaki ilişkiye dönük elde edilen bulgulara göre ise yaşam boyu öğrenme yeterlik algısının altı alt boyutu ile teknolojiye yönelik tutum ölçeğinin teknolojik araçların eğitim alanında kullanılma durumu alt boyutu arasında pozitif, teknolojinin eğitim yaşamına etkileri ve teknolojik araçların kullanımının öğretilmesi alt boyutları arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Sözel branşta eğitim alan öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarını geliştirilmeli ve teknolojiye yönelik dersler müfredata konulmalıdır. Ayrıca sosyo-ekonomik durumu eşitlemek amacıyla fakültelerde teknolojik laboratuarlar oluşturulmalı ve fırsat eşitliği sağlanarak herkes teknoloji yönelik tutumunu pozitif anlamda geliştirmelidir. Sözel bölümlerde ders veren akademisyenlerin teknolojiyi etkin bir biçimde kullanması ve öğretmen adaylarının kullanmaları konusunda da rol model olmalıdır.

Kaynakça

Aktan, C. C. & Tunç, M. (1998). Bilgi Toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye Dergisi*, Cilt 4, ss 118-134.

Avrupa Komisyonu, (2007). *Key Competences for Lifelong Learning European Reference* [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf] web Adresi.

Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). "Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Özel Sayı:1: 100-111.

Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48 (2012), 108-120.

Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi okuryazarlığı becerileri ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için düzenlenecek öğrenme ortamlarının özellikleri. Jurnal of Qafqaz University. Sayı 9.

Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eyduran E. (2009), Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti, Türk Fen Eğitimi Dergisi, 6(3).

Gömleksiz, M.N & Sağlam, Z. (2004).Polis meslek yüksekokullarında okuyan **ö**ğrencilerin bilgisayar kullanma alışkanlıkları (Elazıg, Malatya, Diyarbakır illeri polis meslek yüksekokulları örneği) .

Günüç, İ., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). "Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler." *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2): 309-325

İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Karafilik, A. (2007). *Öğrenmeyi Öğren.* Ankara: Akro Akademi Yayınları.

Karakaya, Ş. (2004). *Esnek Öğrenme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık

Karakuyu, Y , Karakuyu, A . (2015). The Contribution of Epistemological Beliefs andMetacognition on Pre-Service Primary School Teachers' Technological Attitude. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2015 (24), . Retrieved from http://dergipark.gov.tr/usaksosbil/issue/21661/232944.

Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları

Oktay, S. ve Çakır, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ve bilgi okuryazarlılığı öz-yeterlilikleri üzerine bir çalışma. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2016; 12(1): 22-38" DOIhttp://dx.doi.org/10.17860/efd.08241

Öztürk, E (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 6/2,223-228

Polat, C. ve Odabaş, H. (2006). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı Bilgi Okuryazarlığı *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* Sayı:30, Erzurum.

Sever, R. (2010). Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı, Tasarım Örnekleri, Anı Yayıncılık.

Tınmaz, H. (2004). An Assessment of Preservice Teachers' Technology Perception in Relation to Their Subject Area. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.* 7 (1),1335-1349.

Uysal, M. (2009). Adult Education in Developed Countries. *International Journal of Educational Policies,* 3 (2), 17-23

Uzunboylu, H. ve Hursen, Ç. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ): Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 449-460.

Yavuz, S. (2005). Developing a technology attitude scale for pre-service chemistry teachers. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4, 1–9

Yıldız Kakırman, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerisinin gelişiminde araştırma metotları dersinin rolü. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi. Aralık.

Öğretmen Adaylarının Müziksel Davranışları İle Psikolojik Durumları Arasındaki İlişkiler

Sabahat Burak, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye,buraksabahat@gmail.com

Oğuzhan Atabek, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, atabek@akdeniz.edu.tr.

Günseli Orhon, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye gnslorhon@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının psikolojik durumlarının, müziksel geçmiş, enstrüman çalma ve müzik konserlerine katılma gibi müziksel davranışları ile olan ilişkilerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmaya Eğitim Fakültesi pedagojik formasyon programına devam eden ve branşları psikoloji, felsefe, müzik, görsel sanatlar, Türk dili gibi alanlarda çeşitlilik gösteren 113 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veriler, katılımcılara uygulanan toplam 3 ölçek ve 2 bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır. Bilgi formları, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup katılımcıların kişisel bilgileri ve müziksel geçmişlerine yönelik soruları içermektedir. Öğretmen adaylarına uygulanan diğer ölçekler ise Algılanan Stres Ölçeği; Beck Depresyon Envanteri, Sürekli Kaygı Envanteri'dir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Kendall's τ ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre daha önce müzik eğitimi almış olan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri müzik eğitimi almamış olanlara göre anlamlı derecede düşüktür (τ=-208, $p<0.01$). Müzik eğitimini daha uzun süre ile alan öğretmen adaylarının stres (τ=-191, $p<0.01$), depresyon (τ=-146, $p<0.05$), ve kaygı (τ=-230, $p<.001$) düzeylerinin anlamlı derecede düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Müzik grubuna üye olan öğretmen adaylarının olmayanlara göre depresyon (τ=-185, $p<0.05$), ve kaygı (τ=-192, $p<0.05$) düzeyleri anlamlı derecede düşüktür. Müzik konserlerine katılan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri katılmayanlara göre anlamlı derecede düşüktür (τ=-160, $p<0.05$).Kendini geliştirici mizah düzeyleri ise anlamlı derecede yüksek olarak hesaplanmıştır (τ=173, $p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Müzik, öğretmen adayı, psikoloji

Abstract

The purpose of this work is to reveal the relationship between the psychological states of the teacher candidates and their musical behaviors such as musical history, instrument playing and participation in musical concerts. One hundred thirteen teacher candidates who are enrolled in the pedagogical formation program of the Faculty of Education of Akdeniz University and whose branches varied in areas such as psychology, philosophy, music, visual arts and Turkish language participated in the study. Data were collected through a total of 5 scales applied to the participants and 2 information forms. The information forms were developed by the researchers and include questions about the personal information and musical background of the participants. Other scales applied to teacher candidates are as follows: Beck's Depression Inventory, Trait Anxiety Inventory, Perceived Stress Scale. These scales were developed by other researchers and were validated and tested for validity and reliability. Relations between variables were measured by Kendall's τ. According to the results of the research, the anxiety levels of the teacher candidates who had previously received music education were significantly lower than those who did not have music education (τ=-208, $p<0.01$). stress (τ = -191, $p <0.01$), depression (τ = -146, $p <0.05$), and anxiety (τ = -230, $p <.001$) levels of teacher candidates who received music education for a longer period were significantly lower. Depression (τ = -185, $p <0.05$) and anxiety (τ = -192, $p <0.05$) levels of teacher candidates who were members of the music group were significantly lower than non-members. The anxiety levels of the teacher candidates participating in music concerts were significantly lower than those who did not participate (τ = -160, $p <0.05$).

Keywords: Music, teacher candidate, psychology

Giriş

Müziksel davranışlar, estetik deneyimler ve müzisyenlik (performans) boyutlarını kapsamakta ve hem müzik eğitimi hem de müzik psikolojisi alanlarında ele alınmaktadırlar. Estetik deneyimlemede müziği deneyimleme, dinleme, beğeni geliştirme ve eleştiri gibi deneyimler ile oluşurken, müzisyenlik tarafının performans ağırlıklı olduğu görülmektedir. Estetik deneyimler, *"zaman içinde değişim ve gelişim gösterebilen ve her çağda "iyi" olarak adlandırılan müziklere verilen çok değişkenli duygusal tepkiler"* olarak tanımlanmaktadır (Madsen, 1999). Buna göre; müziği deneyimleme, dinleme süreci içerisinde özneldir ve müzik dinleme sırasında ve sonrasında bireyler farklı duygu, düşünce ve izlenimlere sahip olmaktadırlar. Kısaca estetik deneyimler, müziğin insanda oluşturduğu, fikir, düşünce ve duygu gibi soyut boyutları kapsamaktadır. Müzisyenlik, başka bir deyişle performans alanında ise müziği deneyimlemede icra etmek en önemli boyuttur. Bu görüşe göre müzik bir insan etkinliğidir, insana özgü ve insanın yaptığı bir eylemdir. Müziği öğrenmek için, bizzat deneyimlemek gerekmektedir (Elliot, 2005). Müziği estetik deneyimleme ve performe etme gibi davranışlar, insan psikolojisini etkilemekte, kısaca müzik ve insan psikolojisi arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır. Bireyin müziksel davranışlarını etkileyen kaygı, stres ve depresyon gibi psikolojik etkenler bulunmaktadır (Kenny,2005; Kenny, Davis & Oates, 2004; Sinden 1999; Steptoe, 1989). Aynı zamanda bireyin müziksel davranışlarının da kendi psikolojik durumuna bir takım etkileri bulunmaktadır (Aydın ve Yıldız,2014; Doğan ve Şenturan, 2012; Üstün,2016). Bu araştırmada müzik ve insanın bazı psikolojik durumları arasındaki ilişkiler aşağıdaki başlıklar altında incelenmektedir.

Depresyon

Depresyon, kişinin kendini çökkün, üzüntülü hissettiği, konuşma ve hareketlerde yavaşlama, durgunluk, değersizlik düşünceleri, alınganlık, güven kaybı, isteksizlik, iş yapamama gibi şikâyetler ile seyreden psikiyatrik bir durumdur (Çoban, 2005). Depresyon, tedavisi olan bir hastalık olarak görülmekte ve tedavisinde müzik ile tedavi ilaç, psikoterapi ve Electro konvülsif tedavi yöntemleri gibi yöntemlerden biri olmaktadır. Depresyonun tedavisi sırasında müzik, genel bakımın sağlanması, dikkat-konsantrasyon azlığı ve unutkanlık, algı ve idrak bozuklukları, düşünce formu ve içeriği ile ilgili tedaviler için araç olarak kullanılmaktadır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar, müziğin depresyonun azaltılması yönünde olumlu etkileri bulunduğunu göstermektedir. (Field, Martinez, Nawrocki, Pickens, Fox & Schanberg, 1998; Magee & Davidson, 2002; Siedliecki & Good, 2006; Waldon, 2001). Müzik dinleme, majör depresyondaki hastaların depresyon düzeylerini düşürür (Field ve diğ., 1998), nörolojik sorunları olan depresyon hastalarında olumsuz duyguları ortadan kaldırır (Magee & Davidson, 2002). Müzik, farklı hastalıklara sahip kişilerin depresyon seviyelerinin azaltılması ve güç kazanmaları için de kullanılır. Müzik dinleyen kanser hastalarının duygu durumlarında olumlu değişiklikler olduğu (Waldon, 2001) ve hastaların daha az acı çektikleri görülmüştür (Siedliecki & Good, 2006).

Farklı müzik türlerinin depresyon üzerindeki etkileri de ele alınan diğer bir konudur. Bu konuda alanyazında çelişkili bulgular mevcuttur. Örneğin bir araştırma sonucuna göre rock müzik düşmanlık, hüzün, gerginlik ve yorgunluk duygularını arttırmakta, zihin açıklığı, zindelik ve gevşeme duygularını ise azaltmaktadır (McCraty, Barrios-Choplin, Atkinson, & Tomasino, 1998). Buna karşın, müzik dinlemenin genel anlamda depresyon seviyesini düşürdüğü fakat dinlenilen müzik türleri arasında depresyon düzeyinde farklılaşmanın olmadığı araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır (Esfandiari & Mansouri, 2014).

Kaygı

Kaygı sözcüğü sıkıntı ve darlık anlamına gelmektedir. Kaygı bozuklukları sıkıntı, bunalma ya da daralma duygusu ile gelen bozukluklardır (Çoban, 2005). Müzik, kaygı bozukluklarında panik atak, sosyal fobi, travma sonrası stres bozukluğu gibi rahatsızlıkların giderilmesinde bir araç olarak kullanılmaktadır. İnsandaki kaygı bozukluklarının giderilmesi ve kaygı seviyesinin azaltılmasında müziğin etkilerini ortaya çıkaran araştırmalar bulunmaktadır. (Gutiérrez & Camarena, 2015; Ni, Tsai, Lee, Kao & Chen, 2012; Park, Park, Cheon, Jang, Lee, Lee & Shin, 2012; Sung, Lee, Li & Watson, 2012). Müzik dinlemek kaygı ve depresyon seviyesini düşürmekte, (Gutiérrez & Camarena, 2015) ameliyat öncesi hastaların kaygı düzeylerini azaltmaktadır (Ni ve diğ., 2012).

Müzik alanı ile yakından ilişkili olan performans kaygısı, müziğe özgü bir kaygı türüdür. Konser ya da sınavlarda müzik performansı sırasında ve öncesinde gerçekleşen ve sahne korkusu olarak da adlandırılabilen performans kaygısı, müziğe yeni başlamış öğrencilerden profesyonel müzisyenlere kadar müzik performansının her boyutunda kendini göstermektedir. Performans kaygısı, kimi zaman müzisyenlerin sosyal olarak

değerlendirilmeleri sonucunda oluşmakta, hatta onların motor becerilerini etkileme ve kas-iskelet bozuklukları yaşama riskini arttırmaktadır (Yoshie ve diğ., 2009). Kadınlar, erkeklerden daha fazla performans kaygısı yaşamakta ve (Cheek, Bradley, Parr, & Lan, 2003; Coşkun-Şentürk & Çırakoğlu, 2017;Kokotsaki & Davidson, 2003) bu kaygıyı gidermede alınan eğitim ya da başarı düzeyi etkili olmamaktadır (Cheek, ve diğ., 2003). Buna karşın müzisyenler performans kaygısını önlemek için başa çıkma stratejileri geliştirirler (Biasutti & Concina, 2014). Performans kaygısını açıklayan değişkenler deneyim, haftalık çalışma süresi ve başa çıkma stratejilerinin kullanımıdır (Biasutti & Concina, 2014). Yaşanılan akış deneyimi de performans kaygısını azaltan etkenlerden bir olarak düşünülebilir çünkü akış deneyimi ile performans kaygısı arasında ters korelasyon bulunmaktadır (Cohen & Bodner, 2018).

Stres

Stres kişinin baş edebilme gücünü aşan ya da zorlayan durumlarla karşılaştığında kendini koruyabilmek ve hayata devam edebilmek adına verdiği otomatik tepkilerdir. (Yerebakan, n.d.). Çevreyle uyumu bozan, kapasiteyi zorlayan stres, kişiyi rahatsız eden bir duruma karşı organizmanın verdiği bir tepki olarak ta adlandırılabilir ("Stres Nedir", 2014). Stres; ülser, deri hastalıkları ve baş ağrısı gibi fiziksel etkilerin yanında psikolojik sıkıntılara da yol açabilmekte ve kişiler müzik yolu ile stres ile başa çıkabilmektedirler (Hanser, 1985). Stresin insan vücudunda yarattığı fizyolojik etkilerin azaltılmasında müziğin rolü bulunmaktadır (Knight & Rickard, 2001). Müziğin gevşetici etkisi zihinsel fonksiyonları normale getirerek ve zihni rahatlatarak aşırı uyarılmışlık halini azaltabilmekte, stresi harekete geçiren birçok mekanizmayı kontrol altına alabilmektedir. Müziğin etkisiyle stres hormonları azalmakta, kan basıncı, solunum ritmi ve sayısı düşmektedir (Khalfa, Roy, Peretz & Lupien, 2003; Neuloh & Curio, 2004).

Müzik, günlük hayatta stresle başa çıkmak için bir yol olmakla birlikte tıbbi tedavi sırasında hastaların stres düzeyini azaltmak için de yararlanılan bir yöntemdir (Leardi, Pietroletti, Angeloni, Necozione, Ranalletta, & Del Gusto, 2007). Rahatlama ve müzik terapi uygulamaları, hastalar üstünde stresi azaltmada, stresin belirtileri olan kalp atışının düşürülmesi ve sakinleştirilmesine destek olmaktadır (Guzzetta, 1989).

Öğretmen eğitiminde müziksel davranışlar ve psikolojik durumlar

Öğretmenlik mesleğinde kişilerin yaşayabileceği stres, kaygı, depresyon gibi psikolojik durumlar, onların eğitim ve öğretimlerine olumsuz etkilerde bulunabilir. Müziğin insan psikolojisine etkileri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının psikolojik durumlarına etki edebilecek ya da ilişkili olabilecek müziksel etkenlerin belirlenmesi ve onların doğru yaklaşımlar ile yönlendirilmeleri, onların psikolojik açıdan daha sağlıklı bireyler olmalarını sağlayacaktır. Bu durum onların daha iyi öğretmenler olmaları ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi açılarından önemlidir. Bu görüşten yola çıkılarak yapılan bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının psikolojik durumlarının, müzik eğitimi alma, bir müzik grubuna üye olma ve müzik konserlerine katılma gibi müziksel davranışları ile olan ilişkilerinin ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırmaya Eğitim Fakültesi pedagojik formasyon programına devam eden ve branşları psikoloji, felsefe, müzik, görsel sanatlar, Türk dili gibi alanlarda çeşitlilik gösteren 113 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veriler, katılımcılara uygulanan toplam 3 ölçek ve 2 bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır. Bilgi formları, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup katılımcıların kişisel bilgileri ve müziksel geçmişlerine yönelik soruları içermektedir. Öğretmen adaylarına uygulanan diğer ölçekler ise Algılanan Stres Ölçeği; Beck Depresyon Envanteri ve Sürekli Kaygı Envanteri'dir. Bu ölçekler, başka araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada, Beck, Ward, Mendelson, Mock ve Erbaugh (1961) tarafından geliştirilen ve Hisli (1988) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Beck Depresyon Envanteri, Spielberger, Gorsuch ve Lushene (1970) tarafından geliştirilen ve Öner ve Le Compte (1983) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sürekli Kaygı Envanteri, Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilen ve Yerlikaya ve İnanç (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Algılanan Stres Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık olarak 35 dakika sürmüştür. Veriler SPSS kullanılarak istatistiksel yöntemler ile analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Kendall's τ ile ölçülmüştür.

Bulgular

Araştırma sonuçlarına göre daha önce müzik eğitimi almış olan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri müzik eğitimi almamış olanlara göre anlamlı derecede düşüktür (τ=-208, p<0.01). Daha önce alınan müzik eğitiminin süresinin de psikolojik değişkenler ile anlamlı ilişkilerinin olduğu görülmüştür. Müzik eğitimini daha uzun süre ile alan öğretmen adaylarının stres (τ=-191, p<0.01), depresyon (τ=-146, p<0.05), ve kaygı (τ=-230, p<.001) düzeylerinin anlamlı derecede düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Müzik grubuna üye olan öğretmen adaylarının olmayanlara göre depresyon (τ=-185, p<0.05), ve kaygı (τ=-192, p<0.05) düzeyleri anlamlı derecede düşüktür.

Araştırmada ele alınan bir başka müziksel davranış ise konserlere katılmadır. Müzik konserlerine katılan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri katılmayanlara göre anlamlı derecede düşüktür (τ=-160, p<0.05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre müzik eğitimi alma, alınan müzik eğitiminin süresi, konsere katılma ve bir müzik grubuna üye olma gibi müzik davranışlarının çeşitli psikolojik durumlar ile ilişkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, müziğin insan psikolojisi ve psikolojik rahatsızlıklarının azaltılmasına olumlu yönde katkıda bulunduğunu bildiren araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. (Castillo-Perez, Gomez-Perez, Velasco, Pérez-Campos & Mayoral, 2010; Guzzetta, 1989; Park ve diğ, 2012; Sung ve diğ., 2012).

Araştırma sonuçlarından müzik eğitimi almış öğretmen adaylarının almamış olanlara göre kaygı düzeyleri anlamlı derecede düşük bulunmuş, daha uzun süre müzik eğitimi almış öğretmen adaylarının ise stres, depresyon ve kaygı düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı derecede düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, stres ve depresyonun azalmasında, alınan müzik eğitiminin süresine işaret etmektedir. Buna göre kaygı bir yana stres ve depresyonun azalması için yalnızca müzik eğitimi almak değil, müzik eğitimini uzun süre deneyimlemek gerekmektedir.

Araştırma sonucuna göre ayrıca, bir müzik grubuna üye olan öğretmen adaylarının depresyon ve kaygı düzeyleri, diğer öğretmen adaylarına göre düşük, müzik konserlerine katılan öğretmen adaylarının ise yalnızca kaygı düzeyleri diğerlerine göre düşüktür. Müziği bizzat deneyimleme ve performe etmenin hem kaygı hem de depresyonu düşürmesinin, topluluk içindeki sosyal etkileşimden ileri geldiği düşünülebilir. Müzik grubuna üye olma sürecindeki sosyal etkileşim, kişinin içine kapanıklığından sıyrılarak içinde bulunduğu çökkün ruh halinden kurtulmasını sağlıyor olabilir. Kişinin müzik grubuna üye olması sonucunda elde edeceği müzik ürünleri (koro ya da enstrüman grubu konserleri gibi) onun bir işi başarmanın verdiği hazzı deneyimlemesini sağlamasından dolayı beyninde salgılanan mutluluk hormonlarını arttırdığı düşünülebilir. Ayrıca müzik grubuna üye olma, kişinin fark edilme ve beğenilme duygularının ortaya çıkmasını sağlar ve böylelikle depresyonun neden olduğu kişinin kendisine yönelik olumsuz algılarının giderilmesine yardımcı olur. Müzik grubu içinde kişinin kendi müziğini icra etmesi ve gruba uyum sağlamaya çalışması, dikkat ve konsantrasyon becerilerinin artması, algı ve idrak bozukluklarının önlenmesi açılarından yararlı görünmektedir. Grup içinde bir müziksel rolünün bulunması onun depresyonda sıkça görülen değersizlik duygusunun giderilmesi açısından önemlidir.

Konsere katılma gibi bir estetik deneyime sahip olan öğretmen adaylarının depresyon düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı fark göstermemesi, kişinin müzik dinleme süresince pasif durumda bulunması, müzik performe etme deneyimine göre sosyal etkileşiminin az olması, bir beceri sergilemek durumunda olmaması, dolayısıyla içe kapanıklığının giderilmesi, beğenilme ve farkedilme duygularının yeterince doyuma ulaşmaması nedenlerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bu sonuç, konserde dinlenilen müzik türü ile de ilişkili olabilir. McCraty ve diğ. 'e (1998) göre bazı müzik türleri depresif ve olumsuz duyguları pekiştirmektedir.

Müzik konserlerine katılan, müzik eğitimi alan ve bir müzik grubuna üye olan öğretmen adaylarının diğerlerine göre kaygı düzeylerinin daha düşük olması, müziğin kaygı düzeyini azalttığını belirten araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. (Gutiérrez & Camarena, 2015; Park ve diğ, 2012; Sung ve diğ., 2012). Bu sonuca göre müziği, hem müzisyenlik hem de estetik deneyim yolu ile çeşitli şekillerde deneyimleyen öğretmen adayları bunaltı, endişeli beklenti, huzursuzluk ve çabuk yorulma, gerginlik ve konsantrasyon güçlüğü, boğulma hissi gibi psikolojik sıkıntıları daha az yaşamakta, dolayısıyla kaygının neden olduğu titreme, başağrısı, terleme, çarpıntı, mide şikayetleri, gibi fizyolojik sorunlar ile daha az karşılaşmaktadırlar. Müziği deneyimleme yolu ile kişiler, sosyal fobi, panik atak ve travma sonrası stres bozukluğu gibi sıkıntılarından kurtulmaktadırlar (Çoban, 2005).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir.

Öğretmen adaylarının bir müzik grubuna üye olmaları için amatör müzik gruplarına yönlendirilmeleri, konserlere daha sık katılım göstermeleri amacı ile öğretmen yetiştirme programlarında çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.

Müzik eğitimini uzun süre almanın insanın psikolojik durumu ile ilişkileri göz önünde bulundurulduğunda müzik eğitiminin süresi ve niteliğinin arttırılması yönünde önlemler alınmalıdır. Müzik alanı önem verilen bir alan haline getirilmelidir.

Bu ve benzeri araştırmalar sürdürülerek müzik türlerinin insanın psikolojik durumu ile ilişkilerini ortaya çıkaran araştırmalara yer verilebilir. Kişilik ile müzik davranışları arasındaki ilişkilere bakılabilir.

Kaynakça

Aydın, D., & Yıldız, S. (2014). Effect of Turkish music that premature infants are made to listen during care on stress, oxygen saturation level and length of hospital stay. *Journal of Human Sciences*, *11*(1), 1343-1359.

Biasutti, M., & Concina, E. (2014). The role of coping strategy and experience in predicting music performance anxiety. *Musicae Scientiae*, *18*(2), 189-202.

Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring. *Archives of general psychiatry*, *4*, 561-571.

Castillo-Perez, S., Gomez-Perez, V., Velasco, M. C., Pérez-Campos, E., & Mayoral, M. A. (2010). Effects of music therapy on depression compared with psychotherapy. *The Arts in Psychotherapy*, *37*(5), 387-390.

Cheek, J. R., Bradley, L. J., Parr, G., & Lan, W. (2003). Using music therapy techniques to treat teacher burnout. *Journal of Mental Health Counseling*, *25*(3), 204-217.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 385-396.

Cohen, S., & Bodner, E. (2018). The relationship between flow and music performance anxiety amongst professional classical orchestral musicians. *Psychology of Music*, 0305735618754689.

Coşkun-Şentürk, G., & Çırakoğlu, O. C. (2017). How guilt/shame proneness and coping styles are related to music performance anxiety and stress symptoms by gender. *Psychology of Music*, 0305735617721338.

Çoban, A. (2005). *Müzikterapi: ruh sağlığı için müzikle tedavi*. Timas Yayinlari.

Doğan, M. V., & Şenturan, L. (2012). The effect of music therapy on the level of anxiety in the patients undergoing coronary angiography. *Open Journal of Nursing*, *2*(03), 165.

Elliot, D. J. (Ed.). (2009). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. Oxford university press.

Esfandiari, N., & Mansouri, S. (2014). The effect of listening to light and heavy music on reducing the symptoms of depression among female students. *The Arts in Psychotherapy*, *41*(2), 211-213.

Field, T., Martinez, A., Nawrocki, T., Pickens, J., Fox, N. A., & Schanberg, S. (1998). Music shifts frontal EEG in depressed adolescents. *Adolescence*, *33*(129), 109-116.

Guzzetta, C. E. (1989). Effects of relaxation and music therapy on patients in a coronary care unit with presumptive acute myocardial infarction. *Heart & lung: the journal of critical care*, *18*(6), 609-616.

Gutiérrez, E. O. F., & Camarena, V. A. T. (2015). Music therapy in generalized anxiety disorder. *The Arts in Psychotherapy*, *44*, 19-24.

Hanser, S. B. (1985). Music therapy and stress reduction research. *Journal of Music Therapy*, *22*(4), 193-206.

Hisli, N. (1988). Beck Depresyon Envanteri'nin gecerliligi uzerine bir calisma. *Turkish Journal of Psychology*, *6*, 118-122.

Kenny, D. T., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of anxiety disorders*, *18*(6), 757-777.

Kenny, D. T. (2005). A systematic review of treatments for music performance anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, *18*(3), 183-208.

Khalfa, S. D., Roy, M., Peretz, I., & Lupien, S. J. (2003). Effects of relaxing music on salivary cortisol level after psychological stress. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *999*(1), 374-376.

Knight, W. E., & Rickard, N. S. (2001). Relaxing music prevents stress-induced increases in subjective anxiety, systolic blood pressure, and heart rate in healthy males and females. *Journal of music therapy*, *38*(4), 254-272.

Kokotsaki, D., & Davidson, J. W. (2003). Investigating musical performance anxiety among music college singing students: A quantitative analysis. *Music Education Research*, *5*(1), 45-59.

Leardi, S., Pietroletti, R., Angeloni, G., Necozione, S., Ranalletta, G., & Del Gusto, B. (2007). Randomized clinical trial examining the effect of music therapy in stress response to day surgery. *British journal of surgery*, *94*(8), 943-947.

Magee, W. L., & Davidson, J. W. (2002). The effect of music therapy on mood states in neurological patients: a pilot study. *Journal of Music Therapy*, *39*(1), 20-29.

Madsen, C. K. (1999). Research in music behavior. *Journal of Aesthetic Education*, *33*(4), 77-92.

McCraty, R., Barrios-Choplin, B., Atkinson, M., & Tomasino, D. (1998). The effects of different types of music on mood, tension, and mental clarity. *Alternative therapies in health and medicine*, *4*(1), 75-84.

Neuloh, G., & Curio, G. (2004). Does familiarity facilitate the cortical processing of music sounds?. *Neuroreport*, *15*(16), 2471-2475.

Ni, C. H., Tsai, W. H., Lee, L. M., Kao, C. C., & Chen, Y. C. (2012). Minimising preoperative anxiety with music for day surgery patients–a randomised clinical trial. *Journal of clinical Nursing*, *21*(5-6), 620-625.

Öner N, Le Compte A (1983) Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı. İstanbul Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Park, J. S., Park, S., Cheon, C. H., Jang, B. H., Lee, S. H., Lee, S. H., ... & Shin, Y. C. (2012). Effect of oriental medicine music therapy on patients with Hwa-byung: a study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, *13*(1), 161.

Siedliecki, S. L., & Good, M. (2006). Effect of music on power, pain, depression and disability. *Journal of advanced nursing*, *54*(5), 553-562.

Sinden, L. M. (1999). *Music performance anxiety: Contributions of perfectionism, coping style, self-efficacy, and self-esteem*(Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). Manual for the state-trait anxiety inventory.

Steptoe, A. (1989). Stress, coping and stage fright in professional musicians. *Psychology of Music*, *17*(1), 3-11.

Stres Nedir. (2014). Retrieved from http://www.psikolojik.gen.tr/stres-nedir.html

Sung, H. C., Lee, W. L., Li, T. L., & Watson, R. (2012). A group music intervention using percussion instruments with familiar music to reduce anxiety and agitation of institutionalized older adults with dementia. *International journal of geriatric psychiatry*, *27*(6), 621-627.

Üstün, E. (2016). A case study on the state–trait anxiety levels, general self-efficacy, and stress-control skills of undergraduate students having music education Müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri, genel öz yeterlik ve stres kontrolü becerileri üzerine bir durum çalışması. *Journal of Human Sciences*, *13*(2), 3529-3541.

Waldon, E. G. (2001). The effects of group music therapy on mood states and cohesiveness in adult oncology patients. *Journal of Music Therapy*, *38*(3), 212-238.

Yerebakan, Ş. (n.d.). *Stres nedir? Baş etme yolları nelerdir?* Retrieved from

http://psikolojienstitusu.com/kurumsal/psikoloji-enstitusu-yazilari/93-stres-nedir-bas-etme-yollari-nelerdir.html

Yerlikaya, E. E., & İnanç, B. (2007). Algılanan Stres Ölçeği'nin Türkçe çevirisinin psikometrik özellikleri. *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Özet Kitabı*.

Yoshie, M., Kudo, K., Murakoshi, T., & Ohtsuki, T. (2009). Music performance anxiety in skilled pianists: effects of social-evaluative performance situation on subjective, autonomic, and electromyographic reactions. *Experimental Brain Research*, *199*(2), 117.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Matematik Problemi Çözme Başarıları Arasındaki İlişki

Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ, Mersin Üniversitesi, Türkiye, lutfiuredi@gmail.com

Uzm. Pelin KÖSECE, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, pelinksc91@gmail.com

Öz

Bu araştırmada ortaokul kademesindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile matematik problemi çözme başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelikli tarama modeli araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adana ili Seyhan ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarının 5., 6. ve 7. sınıflarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden rastgele seçilen toplam 143 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Görücü (2014) tarafından geliştirilen ortaokul seviyesine uygun "eleştirel düşünme ölçeği" ve Kösece Loğoğlu (2016) tarafından geliştirilen "problem çözme başarı belirleme testi" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programında analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme başarıları ile eleştirel düşünme becerileri ölçeğinin "doğruyu arama" ve "iletişim" alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ve matematik problemi çözme başarılarını artırmaya yönelik olarak şu önerilerin dikkate alınması önem kazanmaktadır: Matematik problemlerinin çözümünde öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırmaya yönelik etkinliklerle ders işlenmelidir. Öğrencilere matematik problemi çözme çalışmalarının yanında matematik problemi kurma çalışmaları da yaptırılmalıdır. Öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için öncelikle öğretmenler eleştirel düşünebilen bireyler olmalıdırlar ve bu beceriyi öğretmenlere kazandırmak için gerekli eğitimler verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Doğruyu arama, Analiz etme, Bakış açısı, Sorgulama

Abstract

In this research, it was aimed to determine the relationship between critical thinking skills and mathematical problem solving successes of the secondary education students. Descriptive screening model was determined as the method of the research. The study group of the research included totally 143 students chosen randomly among the secondary education students studying at the 5th, 6th and 7th grades of state schools affiliated to Adana province Seyhan district National Education Directorate in 2017-2018 academic year. As data collection tools, "critical Thinking Scale" developed by Görücü (2014) in accordance with the level of secondary education, and "Problem Solving Success Determination Test" developed by Kösece Loğoğlu (2016) were used. Obtained data were analyzed in SPSS 22.0 statistical software. As result of the analyses, it was determined that there was a positive significant relationship between "looking for the truth" and "communication" sub-dimensions of problem solving successes and critical thing skills scale. In accordance with the results obtained from the study, considering the suggestions below was remarkable in terms of improving critical thinking skills and mathematical problem solving success of the secondary education students: The lessons should be lectured with activities related to getting the students acquire a critical point of view for solving the mathematical problems. The studies of establishing problems should also be carried out besides the studies of solving mathematical problems for the students. The teachers should primarily be individuals who can think critically for getting students acquire critical thinking skills, and necessary training should be provided for providing teachers to acquire this skill.

Keywords: Looking for the truth, analyzing, point of view, questioning

Giriş

Toplumlar her geçen gün mevcut bilgilerine yenisini eklemekte ve teknolojik gelişmeler ışığında ilerlemektedirler. Çağımızın bilgi toplumu çağı olması nedeniyle, bilgiyi elde etme, analiz etme ve gerektiği şekilde kullanma temel yaşamsal becerilerimizden olmuştur. Etrafımız her konuda bilgiyle doludur ve bize düşen görev bu bilgilerin analizini iyi yapmaktır. Çünkü bilgiyi doğru anlamak ve doğru yerde kullanmak, oldukça zor bir beceridir. İşte tam da bu noktada bilgiye farklı açılardan bakabilen, eleştirel bir şekilde yaklaşabilen ve problemlerini çözerken bu becerilerden doğru bir şekilde faydalanan bireyler günümüz toplumlarının vazgeçilmezi konumuna gelmiştir.

Seferoğlu ve Akbıyık'a (2006) göre, çağdaş dünyanın gereksinimleri günümüz bireylerinin düşünme becerilerine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir. Öğretimde bilgi alıp verme yerine; düşünen, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. "Günümüzde artık okullardan beklenen en önemli görev, demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir" (Aybek, 2006). Tüm bu beceriler doğrudan eleştirel düşünmeyi işaret etmektedir.

Nosich'e (2001) göre eleştirel düşünmenin üç parçası vardır. Bunlardan ilki, soru sorma; ikincisi, bu soruların mantığını kavrayarak çözmeye çalışma; üçüncüsü, mantığın sonuçlarına inanmadır (Aybek, 2015: 5-6). Belirtilen bu üç parçanın başlangıç noktası görüldüğü gibi soru sormadır. Yani bir konuya yaklaşırken onu daha iyi anlamak ve olayların tüm yönlerini görmek için soru sormak gerekir. Ardından çözme aşaması gelir ki bu aşama problem çözme süreciyle iç içe olan bir süreçtir. Ve son olarak elde edilen mantıklı sonuçlara ulaşma gelir.

Ülkemizde yapılandırmacı öğretim yaklaşımına geçilmesiyle birlikte, öğrencilere kazandırılacak becerilerde de değişiklikler meydana gelmiştir. Öğretim programlarında farklı temel becerilere yer verilerek derslerin bu becerileri öğrencilere kazandıracak şekilde işlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu beceriler arasında problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri de yer almaktadır. Çünkü bu iki beceri ve aslında diğer tüm temel beceriler birbirini tamamlar niteliktedir. Dolayısı ile eleştirel düşünmenin geliştirilmesi zorunlu bir hal almış, içinde yaşadığı dünyanın gerçeklerini pek çok açıdan anlamak ve transfer etmekle yükümlü olan insanın, eleştirel düşünmeye duyduğu gereksinimin desteklenmesine ilişkin çabalar artmıştır (Akar Vural ve Kutlu, 2004). Bu artan çabaların etkileri de eğitimin hemen her alanındaki araştırmalarda kendini hissettirmektedir.

Kurfiss'in (1988) tanımına göre eleştirel düşünme; "bir şey hakkında var olan bütün bilgiyi birleştiren ve böylece belirli bir şekilde doğrulanabilen bir durum hakkında hipotez oluşturmak veya karara varmak için bir durumu, olayı, soruyu veya problemi açıklamayı amaçlayan bir araştırmadır". Paul ve Elder'e (2013) göre eleştirel düşünme; düşünmeyi analiz etme, düşünmeyi değerlendirme ve düşünmeyi geliştirme olmak üzere iç içe geçmiş üç aşamadan oluşan bir düşünme şeklidir. Eleştirel düşünme üzerine yapılan tanımlara bakıldığında, hemen hemen bütün tanımlarda, eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, karşılaştırma, değerlendirme ve kullanma süreci olduğu dikkati çekmektedir. Bir başka deyişle eleştirel düşünme sıradan düşünceden farklıdır (Aybek, 2007).

Öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilere kazandırılması beklenen ve eleştirel düşünme becerisiyle yakından ilişkili olan bir diğer beceri de problem çözmedir. Problem çözme gerek matematiksel anlamda gerekse yaşamsal anlamda bireylerin karşısına çıkan bir beceridir. Aslında bireyler farkında olmasalar da gündelik yaşamlarının neredeyse tamamında küçük ya da büyük problem durumlarıyla karşılaşırlar. Alışverişlerde, banka vb. gibi gündelik işlerde, özel yaşamlarında ve daha pek çok yerde çözülmesi gereken problem durumları vardır. Bu problem durumlarının temeli öğrencilik yıllarındaki dört işlem problemlerine dayanmaktadır. Matematiksel bir problemi çözerken bireyler nasıl bir zihinsel süreç kullanıyorlarsa, diğer sözel problemlerde de otomatik bir şekilde aynı zihinsel süreçleri kullanırlar. Bu nedenle matematik problemlerinin çözümünde öğrencilere kazandırılan yaklaşımlar onları yaşamları boyunca etkiler.

Kayan ve Çakıroğlu (2008), öğretim programlarında ve matematik eğitimine yönelik olan değişikliklerde problem çözmenin her sınıf düzeyine ve her matematik konusuna entegre edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi problem çözme hayatın her alanındadır. Olkun ve Toluk (2004: 44), problemi kişide çözme arzusunu uyandıran ve çözüm prosedürü hazırda olmayan fakat kişinin bilgi ve deneyimlerini kullanarak çözebileceği durumlar olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere problem çözme farklı bakış açılarından yola çıkılarak gerçekleşen bir süreçtir. Kişinin bilgi ve deneyimlerinden o anki problem durumuyla ilgili olanı kullanması doğrudan eleştirel düşünme becerisini gerektirir.

İçinde bulunduğumuz dönemin en temel becerilerinden olan problem çözme, bütün derslerin amaçları arasında yer almaktadır. 21. yüzyılın öğretim yönteminin problem çözme olduğu açıktır. Bu nedenle problem ve problem çözme ve problem çözmede başarının artırılması sıklıkla üzerinde çalışılan bir konudur (Kılıç ve Samancı 2005: 100–112). Bu konunun hem alt boyutu hem de temeli niteliğinde olan matematiksel problem çözme süreçleri, eleştirel bir bakış açısının kullanılmasının gerekli olduğu süreçlerdir ve bu iki beceri arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. İşte bu nedenle matematik problemi çözme ve eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin var olabileceği, ancak bu ilişkinin ne düzeyde olduğu araştırılması gereken noktalardan biri olmuştur. Bu araştırmada matematik problemi çözme başarısının eleştirel düşünme becerileriyle ilişkisi çeşitli değişkenler kapsamında incelenmiştir.

Günümüz eğitim anlayışında; yaşadığı toplum ile bütünleşebilen, özgür düşünebilen, olaylara farklı açılardan bakabilen ve yaratıcı fikirler üretebilen bireyler önem kazanmıştır. Bütün bu özelliklerin yapı taşı konumunda olan eleştirel düşünme, her kademeden öğrencilere kazandırılması gereken önemli becerilerden biri olmuştur. Çünkü eleştirel düşünme becerisini kazanmış bireyler, farklılıklara uyum sağlama konusunda zorlanmayarak değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilecek nitelikteki bireylerdir. Bu nedenle öğrenme-öğretme ortamlarının da öğrencilere bu beceriyi kazandıracak şekilde düzenlenmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Ortaokul kademesi; gelişimsel özellikleri bakımından, öğrencilerin olayları yorumlarken farklı bakış açılarını kullanmaya başladıkları döneme denk gelmektedir. Bu da ortaokul kademesinde eleştirel düşünme becerisinin ne boyutta olduğunu ve farklı türdeki becerilerle nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu önemli hale getirmiştir. Bu farklı türdeki becerilerden birisi de problem çözme becerisidir. Problem çözme becerisinin temelleri matematiksel problem çözme süreçlerinde atılmaktadır. Çünkü matematiksel problem çözme yeteneğine sahip bireyler, gerçek hayatta karşılaştıkları sorunlara da bilimsel bir şekilde yaklaşarak karşılaştıkları sorunu çözme sürecini doğru bir şekilde sonlandırabilirler. Eleştirel düşünme becerisinin, matematik problemini çözme başarısıyla arasında nasıl bir ilişki olduğunun farklı değişkenler çerçevesinde ortaya çıkarılması gerektiği düşünülmüştür. Bu yüzden bu araştırmada ortaokul kademesindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile matematik problemi çözme başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme beceri puan ortalamaları anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre matematik problemi çözme başarı puan ortalamaları anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Farklı kitap okuma alışkanlığına sahip kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puan ortalamaları anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Farklı kitap okuma alışkanlığına sahip kız ve erkek öğrencilerin matematik problemi çözme başarı puan ortalamaları anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile matematik problemi çözme başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5.a. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ölçeği boyutlarından "iletişim" ile öğrencilerin matematik problemi çözme başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5.b. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ölçeği boyutlarından "doğruyu arama" ile öğrencilerin matematik problemi çözme başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5.c. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ölçeği boyutlarından "ön yargı" ile öğrencilerin matematik problemi çözme başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5.d. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ölçeği boyutlarından "özgüven" ile öğrencilerin matematik problemi çözme başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile matematik problemi çözme başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan bu çalışmada mevcut durumun olduğu gibi ortaya konması amaçlanmıştır. Bu nedenle betimsel nitelikli tarama modeli araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Betimsel araştırmalar

ilgilenilen durumu tanımlamaktadır; tarama modelinde de var olan bir durumun var olduğu şekliyle betimlenmesi amacı vardır (Karasar, 2008).

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adana ili Seyhan ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarının 5., 6. ve 7. sınıflarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden rastgele seçilen toplam 143 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemedir (Balcı, 2007). Öğrencilerin cinsiyete, sınıf düzeyine ve kitap okuma alışkanlıklarına göre dağılımı tablo 1, tablo 2 ve tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları.

	Frekans (N)	**Yüzde (%)**
Kız	72	50.34
Erkek	71	49.65
Toplam	143	100.0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin 72'si (%50.34) kız ve 71'i (%49.65) erkektir. Kız ve erkek öğrenci sayılarının birbirine yakın olması araştırmanın cinsiyet değişkenine bağlı olarak yapılan analizlerinin güvenirliğini artırması açısından önemlidir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları.

	Frekans (N)	**Yüzde (%)**
6. Sınıf	60	42.0
7. Sınıf	24	16.78
8. Sınıf	59	41.25
Toplam	143	100.0

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin 60'ı (%42.0) 5.sınıf düzeyinde, 24'ü (%16.78) 6.sınıf düzeyinde ve 59'u (%41.25) 7.sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları.

	Frekans (N)	Yüzde (%)
Her gün	38	26.57
Haftada iki gün	77	53.84
Haftada bir gün	22	15.38
Hiçbir zaman	6	4.19
Toplam	143	100.0

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin 38'i (%26.57) her gün, 77'si (%53.84) haftada iki gün, 22'si (%15.38) haftada bir gün kitap okuduğunu ve 6'sı (%4.19) hiçbir zaman kitap okumadığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma problemi ve alt problemler doğrultusunda; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Görücü (2014) tarafından geliştirilen "eleştirel düşünme ölçeği" kullanılmıştır. Söz konusu ölçek 5'li likert tipinde olup 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tümünden elde edilen güvenirlik Görücü (2014) tarafından 0.698 olarak hesaplanmıştır. "Eleştirel düşünme ölçeği" nin boyutlarının isimleri ve güvenirlikleri Görücü (2014) tarafından hesaplanmış ve tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Eleştirel Düşünme Ölçeği'nin Boyutları ve Boyutlarının Güvenirliği.

Boyutlar	Boyut Adı	Madde Sayısı	Maddeler	Güvenirlik
Boyut	İletişim	4	5, 6, 8, 17	.45
Boyut	Doğruyu arama	6	1, 3, 7, 10, 13, 14	.58
Boyut	Öz güven	3	2, 12, 16	.66
Boyut	Ön yargı	4	4, 9, 11, 15	.63

Katılımcıların matematik problemi çözme başarılarını belirlemek amacıyla Kösece Loğoğlu (2016) tarafından geliştirilen "problem çözme başarısı belirleme testi" kullanılmıştır. Söz konusu test ortaokul kademesinin her düzeyindeki öğrencinin yapabileceği soru tiplerinden oluşmaktadır. Problem çözme başarısı belirleme testi için Kösece Loğoğlu (2016) tarafından güvenirlik katsayısı 0.815 olarak hesaplanmıştır.

Bu iki veri toplama aracına ek olarak katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve kitap okuma alışkanlıklarına dair kişisel bilgilerini içeren bir form kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 22 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır. öğrencilerin demografik dağılımlarını belirlemek için yüzde ve frekans analizi; çoklu grup karşılaştırmaları için etkileşimsel etkiyi de görmek amacıyla $p<.05$ anlamlılık düzeyinde iki faktörlü ANOVA; oluşan farklılıkların kaynağını belirlemek için Scheffe testi; ikili grup karşılaştırmaları için t-testi ve one way ANOVA kullanılmış; eleştirel düşünme becerisi ve matematik başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için de pearson korelasyon katsayılarına bakılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme beceri puan ortalamaları anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yönelik olarak yapılan analiz sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleriyle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki Farklılığa İlişkin One Way ANOVA Sonuçları.

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	.75	2	.37	1.86	.15
Gruplar içi	28.19	140	.2		
Toplam	28.94	142			

Yapılan analizler neticesinde 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri puan ortalamaları x=2.44, 6.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri puan ortalamaları x=2.24 ve 5.sınıf öğrencilerinin eleştirel

düşünme becerileri puan ortalamaları x=2.34 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri daha yüksek çıkmıştır ancak bu farklılık manidar düzeyde olmamıştır (p>.05).

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre matematik problemi çözme başarı puan ortalamaları anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yönelik olarak yapılan analiz sonuçları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleriyle Matematik Problemi Çözme Başarıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One Way ANOVA Sonuçları.

	Kareler toplamı	**df**	**Kareler ortalaması**	**F**	**Sig.**
Gruplar arası	1.37	2	.68	24.5	.0
Gruplar içi	3.93	140	.02		
Toplam	5.31	142			

Yapılan analizler neticesinde 7.sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme başarı puan ortalamaları x=.58, 6.sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme başarı puan ortalamaları x=.42 ve 5.sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme başarı puan ortalamaları x=.37 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre matematik problemi çözme başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (p<.05). Ortaya çıkan farklılığın hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını saptamak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Araştırma Grubunun Sınıf Değişkenine Göre Matematik Problemi Çözme Başarı Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Karşılaştırılmasını Gösteren Dağılım.

	Sınıf değişkenleri	**Ortalamalar farkı**	**p**
5.sınıf	6.sınıf	-.04	.47
	7.sınıf	-.21*	.0
6.sınıf	5.sınıf	.04	.47
	7.sınıf	-.16*	.0
7.sınıf	5.sınıf	.21*	.00
	6.sınıf	.16*	.0

Sınıf düzeyleri arasındaki problem çözme başarı düzeyleri farklarının hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 7.sınıf öğrencilerinin (x=.58) 5.sınıf öğrencilerinden (x=.37) matematik problemi çözme becerisi bakımından daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Farklı kitap okuma alışkanlığına sahip kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puan ortalamaları anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yönelik olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Öncelikle farklı kitap okuma alışkanlığına sahip kız ve erkek ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik betimsel istatistiklerini gösteren Tablo 9 aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Betimsel Değerler.

Cinsiyet / Kitap Okuma Alışkanlığı	Kız			Erkek			Toplam		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S
Her gün	24	2.23	.45	14	2.2	.41	38	2.22	.43
Haftada iki gün	38	2.38	.41	39	2.47	.45	77	2.43	.43
Haftada bir gün	9	2.35	.43	13	2.38	.55	22	2.37	.49
Hiçbir zaman	1	2.41		5	2.5	.55	6	2.49	.5
Toplam	72	2.33	.42	71	2.4	.47	143	2.36	.45

Tablo 9'da görüldüğü gibi kız öğrencilerdeki kitap okuma alışkanlığı en fazla "*haftada iki gün*" olarak analiz edilmiştir (N=38). Erkek öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı ise yine en fazla "*haftada iki gün*" seçeneği olarak işaretlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin kitap okuma alışkanlığında en az işaretlenen seçenek ise "*hiçbir zaman*" olmuştur.

Verilerin normal dağılım gösterdiğine ilişkin analizler yapıldıktan sonra, kitap okuma alışkanlığının kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığını etkileşimsel olarak belirlemek için faktöryel ANOVA uygulanmış ve sonuçlar tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Farklı Kitap Okuma Alışkanlığına Sahip Kız Ve Erkek Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları.

Varyansın kaynağı	**Kareler toplamı**	**Sd**	**Kareler ortalaması**	**F**	**p**	**η**
Cinsiyet (C)	.02	1	.02	.09	.75	.0
Kitap okuma alışkanlığı(K)	1.09	3	.36	1.78	.15	.03
C*K	.08	3	.02	.141	.93	.0
Hata	27.6	135	.2			
Toplam	832.03	143				

Tablo 10'da görüldüğü gibi cinsiyet ve kitap okuma alışkanlığı açısından ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca cinsiyet ve kitap okuma alışkanlığı ortak etkisinde de anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (F1: .14, p> .001). Kısmi eta kare değişkeni incelendiğinde cinsiyetin, kitap okuma alışkanlığının ve cinsiyet ile kitap okuma alışkanlığı ortak etkisinin eleştirel düşünme beceri düzeyi üzerinde düşük etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır **(η<.06).**

Kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puan ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin beceri puan ortalamalarının (x=2.4), kız öğrencilerin beceri puan ortalamalarından (x=2.33) küçük bir farkla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu fark manidar düzeyde değildir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Farklı kitap okuma alışkanlığına sahip kız ve erkek öğrencilerin matematik problemi çözme başarı puan ortalamaları anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yönelik olarak yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Öncelikle farklı kitap okuma alışkanlığına sahip kız ve erkek ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme başarılarına yönelik betimsel istatistiklerini gösteren Tablo 11 aşağıda verilmiştir.

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Betimsel Değerler.

Cinsiyet / Kitap Okuma Alışkanlığı	Kız			Erkek			Toplam		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S
Her gün	24	.45	.2	14	.54	.22	38	.48	.21
Haftada iki gün	38	.48	.22	39	.46	.17	77	.47	.19
Haftada bir gün	9	.46	.18	13	.45	.13	22	.45	.15
Hiçbir zaman	1	.2		5	.36	.11	6	.33	.12
Toplam	72	.46	.2	71	.46	.17	143	.46	.19

Tablo 11'de görüldüğü gibi kız öğrencilerdeki kitap okuma alışkanlığı en fazla "*haftada iki gün*" olarak analiz edilmiştir (N=38). Erkek öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı ise yine en fazla "*haftada iki gün*" seçeneği olarak işaretlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin kitap okuma alışkanlığında en az işaretlenen seçenek ise "*hiçbir zaman*" olmuştur.

Verilerin normal dağılım gösterdiğine ilişkin analizler yapıldıktan sonra, kitap okuma alışkanlığının kız ve erkek öğrencilerin matematik problemi çözme başarı düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığını etkileşimsel olarak belirlemek için faktöryel ANOVA uygulanmış ve sonuçlar tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Farklı Kitap Okuma Alışkanlığına Sahip Kız Ve Erkek Öğrencilerin Matematik Problemi Çözme Başarıları Arasındaki Farklılığa İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η
Cinsiyet (C)	.03	1	.03	.79	.37	.0
Kitap okuma alışkanlığı(K)	.15	3	.05	1.39	.24	.03
C*K	.08	3	.02	.74	.52	.01
Hata	5.09	135	.03			
Toplam	36.71	143				

Tablo 12'de görüldüğü gibi cinsiyet ve kitap okuma alışkanlığı açısından ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca cinsiyet ve kitap okuma alışkanlığı ortak etkisinde de anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (F1: .74, p> .001). Kısmi eta kare değişkeni incelendiğinde cinsiyetin, kitap okuma alışkanlığının ve cinsiyet ile kitap okuma alışkanlığı ortak etkisinin matematik problemi çözme başarı düzeyi üzerinde düşük etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır (**η<.06).**

Kız ve erkek öğrencilerin matematik problemi çözme başarı puan ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin başarı puan ortalamalarının (x=.46), kız öğrencilerin başarı puan ortalamalarından (x=.46) küçük bir farkla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu fark manidar düzeyde değildir. Benzer şekilde kitap okuma alışkanlığına göre matematik problemi çözme başarı ortalamalarına bakıldığında her gün kitap okuyan öğrencilerin başarı puan ortalamalarının (x=.48) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak yine bu farklılık ta manidar düzeyde değildir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile matematik problemi çözme başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yönelik olarak, eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutlarıyla yapılan analiz sonuçları tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Alt Faktörleri Ve Matematik Problemi Çözme Başarıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.

	Matematik başarı puanı
Doğruyu arama	r= .21 p= .0
Özgüven	r= -.28 p= .0
Ön yargı	r= -.24 p= .0
İletişim	r= .19 p= .02
Eleştirel düşünme becerileri ölçeği	r= -.01 p= .81

Tablo 13'teki istatistiksel veriler incelendiğinde öğrencilerin matematik problemi çözme başarı puanlarıyla eleştirel düşünme becerileri ölçeğinin "doğruyu arama" (r= .21, p< .05) ve "iletişim" (r= .19, p<.05) alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise öğrencilerin matematik problemi çözme başarıları ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (p>.05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileriyle matematik problemi çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve farklı değişkenler açısından analiz edilerek tartışılıp yorumlanması amaçlanmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleriyle eleştirel düşünme becerileri arasında, 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri puan ortalamaları daha yüksek çıkmasına rağmen anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durum çalışma grubunun sınıf düzeylerinin ve dolayısıyla yaşlarının birbirine yakın olmasından kaynaklanıyor olabilir. Akar (2007)'ın çalışmasında, yaşın eleştirel düşünme becerisinde belirleyici bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Ancak literatür incelendiğinde farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu da yaş değişkeni boyutunun derinlemesine incelenmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Çalışmadan elde edilen bir başka sonuç ise, ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme başarılarının "sınıf düzeyi" değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmasıdır. Yapılan analizler neticesinde bu farklılığın, 7.sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme başarı puanlarının 5.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun matematik dersinin yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Matematik dersi sarmal bir yapıdadır. Konular birbirini tekrarlar niteliktedir. Örneğin ilkokulda kazanılan dört işlem becerisi ortaokulda, lisede, üniversitede ve hatta hayatın her alanında kişinin karşısına çıkar. Bu nedenle yaş ilerledikçe bu becerinin bireyde tam olarak kazanılma ve kullanılma düzeyi de artar. Dört işlem becerisi de doğrudan matematik problemi çözme becerisiyle bağlantılı olduğu için araştırmadan böyle bir sonuç elde edilmesi beklenen bir durumdur.

Ayrıca, bu araştırmada farklı kitap okuma alışkanlığına sahip kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve matematik problemi çözme başarıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği yönündeki bulgular literatürdeki benzer çalışmaların (Güven ve Akyüz, 2001; Özkütük ve arkadaşları, 2003) bulguları ile paralellik gösterirken Koray ve Azar (2008) ve Korkut (2002) gibi bazı araştırmaların sonuçlarıyla çelişmektedir. Bu farklılık çalışılan örneklemin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmanın ilgili alt probleminden elde dilen bir diğer sonuç, cinsiyetin eleştirel düşünme becerilerinde bir farklılık yaratmadığı sonucu olmuştur. Elde edilen bu bulgu literatürdeki benzer araştırmaların (Özdemir, 2005; Şen, 2009) bulgularıyla örtüşmektedir. Farklı

kitap okuma alışkanlığının eleştirel düşünme ve matematik problemi çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucu da araştırmadan elde edilen başka bir sonuçtur. Bu sonucun oluşmasına, öğrencilerin nitelikli kitap okumamaları, okudukları kitabı anlayarak okumamaları veya kitap okuma saatlerinin yetersizliği neden olmuş olabilir. Aslında okuma becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişki olması beklenmektedir. Ancak araştırma sonuçları bu beklentiyi karşılamamaktadır.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme başarıları ile eleştirel düşünme becerileri ölçeğinin "doğruyu arama" ve "iletişim" alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Alan yazına bakıldığında, eleştirel düşünme becerisi ve matematik problemi çözme başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sayıca azlığı dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalar çoğunlukla eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi üzerinedir. Gürleyük (2008)'ün çalışmasında problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, Tümkaya ve ark. (2009)'nın çalışmasında problem çözme ve eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Lüteratürde eleştirel düşünme becerisinin, problem çözme becerisine temel oluşturduğu ifade edilmiştir (Dil, 2001; Özdemir, 2005; Akar, 2007; Can ve ark., 2009). Bu araştırmadan elde dilen eleştirel düşünme beceri ölçeğinin bazı boyutlarıyla matematik problemi çözme arasındaki ilişkiye dair sonuç ta literatür ile uyumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ve matematik problemi çözme başarılarını artırmaya yönelik olarak aşağıdaki önerilerin dikkate alınması önem kazanmaktadır:

1. Matematik problemlerinin çözümünde öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırmaya yönelik etkinliklerle ders işlenmelidir.
2. Öğrencilere matematik problemi çözme çalışmalarının yanında matematik problemi kurma çalışmaları da yaptırılmalıdır.
3. Öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için öncelikle öğretmenler eleştirel düşünebilen bireyler olmalıdırlar ve bu beceriyi öğretmenlere kazandırmak için gerekli eğitimler verilmelidir.

Kaynakça

Akar Vural, R. & Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(2), 189-200.

Akar, C. (2007). İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akar, Ü. (2007). Öğretmen *adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düş*ünme eğilimi ve düzeyine etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Adana.

Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 7*(2).

Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Can, H., Öner, Ö.İ. & Çelebi, E. (2009). Üniversite öğrencilerinde eğitimin sorun çözme becerisine etkisinin incelenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, *4*(10), 35-58.

Dil, S. (2001). *Hacettepe* üniversitesi hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Erdem, Y. (2001). Yüksekokul ve sağlık meslek lisesi mezunu hemşirelerin problem çözme becerileri. *Yeni Tıp Dergisi, 18*(1), 11-13.

Görücü, E. (2014). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Gürleyük, G.C. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi,* Zonguldak.

Güven, A. & Akyüz, M. Y. (2001). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi, l*, 13-22.

Karasar, N.(2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kayan, F. & Çakıroğlu, E. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35,* 218-226.

Kılıç, D. & Samancı, O. (2005). İlköğretim okullarında okutulan sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin kullanılışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 100–112.

Koray, Ö. & Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(1), 125-136.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 177-184.

Kösece Loğoğlu, P. (2016). *Polya'nın problem çözme yöntemine dayalı etkinliklerle matematik öğretiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. *Mersin Üniversitesi,* Mersin.

Kurfiss, J. G. (1988). Critical thinking, theory, research, practice and possibilities.Washington, D.C:Association for the Study of Higher Education. *Institute of Education Sciences, 44*(6), 164.

Nosich, G.M. (2001/2015). *Learning to think things through; a guide to critical thinking across the curriculum,* (Çev. Birsel AYBEK). Ankara: Anı yayıncılık.

Olkun, S. & Toluk, Z. (2004). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 297-316.

Özkütük, N., Silkü, H.A., Orgun, F. & Yalçınkaya, M., (2003). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. *Ege Eğitim Dergisi, 2*, 1-9.

Paul, R. & Elder, L. (2013). Kritik düşünce. (Çev. E. Aslan ve G. Sart). Nobel Yayıncılık, Ankara.

Seferoğlu, S. S. & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* 193-200.

Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, *ZfWT, 1*(2), 69-89.

Tümkaya, S., Aybek. B. & Aldağ H. (2009). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi, *EJER, 36,* 57-74.

Suriyeli 5 Yaş Çocukların Oyunla İlgili Algılarının Çizdikleri Resimlerle Analizi

Y.L. Öğrencisi. Hasan Uğur Serdaroğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye, huserdaroglu@hotmail.com

Doç. Dr. Hatice Bekir, Gazi Üniversitesi, Türkiye, hsimsekbekir@gmail.com

Öz

Toplu göç ve mültecilik, zorlu ve geleceği belirsizlikler içeren bir yaşamı ifade etmekte ve göçe zorlayan nedenler, çoklu travmaların ve sosyal uyumda birçok sorun yaşanmasına sebep olmaktadır. Sorunlardan en çok etkilenenler ise çocuklardır. Çocuklar bu dönemde hem gelişimsel desteğe, hem yaşadıkları travmatik olayları atlatmaya ve yeni geldikleri ülkeye uyum sağlamaya yönelik psikososyal desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu aşamada oyun çocukların kendilerini ifade edebilmeleri açısından bir çıkış yolu sağlar. Bu nedenle oyuna çocuk tarafından yüklenen anlam çocuğun yaşamı için çok önemlidir. Bu çalışmanın amacı oyunun ülkemizde yaşayan Suriyeli çocuklarda nasıl algılandığını resim yolu ile analiz etmektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Şanlıurfa ili Siverek ilçesi merkezinde yer alan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 15 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların çizdikleri resimler ve görüşme kayıtları grupla oyun türü açısından incelendiğinde 11 çocuğun grupla oyun çizdiği görülmektedir. Resimler tek başına oyun türüne göre incelendiğinde ise dört çocuğun bu oyun türüne ait resimler çizdiği ve görüş beyan ettiği saptanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların çizdikleri resimler ve görüşme kayıtları incelendiğinde beş **çocuğun fiziksel oyun türüne ait,** bir erkek çocuğun ise kurallı oyun türüne ait resim çizdiği belirlenmiştir. Dokuz çocuğun nesnelerle oyun türüne ait resimler çizdiği ve görüş beyan ettiği saptanmıştır. Ayrıca çocukların resimledikleri oyunların içerisinde kendilerine yer verme durumları incelendiğinde 11 çocu**ğun** oyunların içerisinde kendisine yer verdiği, dört kız çocuğun ise resimledikleri oyunların içerisinde kendisine yer vermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mülteci, çocuk, oyun.

Abstract

Mass migration and immigration means a life of compelling and uncertain future and reasons that lead to migration result in multiple traumas and problems of social adaptation. Those who are mostly affected by these problems are children. Children need both developmental support and psychosocial support in recovering traumatic events they experience and getting accustomed to the new country. At this stage games mean a way out for expressing themselves. Thus, the meaning attributed to game by the children is of great importance. The aim of this study is to analyze how games are perceived by Syrian children living in Turkey through drawings. The aim of this study is to analyze how games are perceived by Syrian children living in Turkey through drawings. Research was conducted in phenomenology research design as a qualitative research. The study was conducted in preschool education schools in Siverek District of Şanlıurfa with 15 children aged five in 2017/2018 academic year. Study group was determined with the method of homogeneous study group which is a method of purposeful sampling. As a result of the study, analysis of drawings and interview records in terms of group games show that 11 children drew group games. When the drawings were analyzed according to type of game, three girls and one boy drew and reported on group games. In the analysis of drawings and interview records, five children drew physical games, one boy drew a picture in the category of game with rules. Nine children drew pictures and reported on games with objects. In addition, when the inclusion of themselves in the drawings of games was analyzed, it was observed that 11 children include themselves in the games and four girls did not include themselves in the games they drew.

Keywords: Refugee, children, game.

Giriş

Oyun çocukların içinde bulunduğu dezavantajlı durumlardan arınabildikleri en doğal ve en güvenli çevredir. Çocukların kendilerinin sorumlu olmadığı dış kaynaklı (savaş, açlık, doğal afetler, aile içi geçim, sağlık, güvenlik ve sosyal ilişki sorunları vb.) sorunların üstesinden gelebilecekleri tek iyileşme, arınma, korunma yolu, oyundur. Çocuğu çevreleyen negatif etkiler oyun ile kontrol altına alınabilir. Sosyal ve duygusal örselenmelerin giderilmesinde ve problemlerin çözümünde "oyun" en hızlı ve en güçlü çare olarak iş görür. Her oyun türünün farklı kazanımlara neden olduğu ancak, oyun türünün ana gelişimsel işlevi ya da odak noktası farklı olsa da hepsinin çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal büyüme yönlerini destekleyecek yararı sağlaması beklenir. Sağlıklı büyüme ve gelişme için yeterli ve dengeli beslenme gerekliliği gibi çocukların oyundan en üst seviyede yararlanabilmesi için, her oyun türünde oyun olanağı bulmaları önemlidir. Her oyun türünde oyun oynama fırsatı "sağlıklı oyun diyeti" olarak tanımlanmaktadır (Whitebread, Coltman, Jameson & Lander, 2009).

Oyunların şekli, özellikleri, oyun malzemeleri, kültürden kültüre değişse de çocuğun bulunduğu her yerde oyun bulunmaktadır (Erşan, 2006). Sosyal ve kültürel boyutta oyunu inceleyen anlayış, bir dereceye kadar oyunu evrensel bir aktivite olarak görmekte ve oyunun çocuğun yaşadığı toplumdaki kültürel değişimlerin oluşturduğu anlam ve değerler sistemi ile bağlantılı olarak incelenmesi gerektiği görüşünü kabul etmektedir (Göncü, Jain & Tuernmer, 2007).Bronfenbrenner'e göre (1976), çocuk sosyal ve kültürel bir ortamda doğar ve büyür. Her bir sosyal ve kültürel ortam diğer sosyal ve kültürel ortamların etkisi altındadır. Örneğin; bir çocuk bir ailede doğar ve her ailenin kendi sosyal normları, kültürü, tarihi, değerleri ve kuralları bulunmaktadır. Aile de okul, toplum ve diğer kurumlarla bağlantı içindedir. Çocuğu etkileyen ve birbirleriyle bağlantılı olan bu öğelerin hem çocuk hem de aile üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır (Bronfenbrenner,1976'dan akt.,Begum, 2007). Çocukların oyun algıları gelişimleri boyunca yaşadıkları çevrenin kültürel öğelerini ve imkânlarını şekillendirmesiyle oluşur. Oynamak için hazır olan çocuk için tek engel öncelikle yakın çevresindeki ve daha sonraları girdiği ortamlarındaki yetişkinlerdir.

İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olan "göç" kavramı dünyanın gündeminde her zaman önemli bir yer tutmuş, tarih boyunca meydana gelen göçler, dünyanın bugünkü nüfus dağılımı, sosyo-ekonomik yapısını ve kültürel gelişimini şekillendirmiştir (Gün, 2017). Toplu göç ve mültecilik/sığınmacılık, zorlu ve geleceği belirsizlikler içeren bir yaşamı ifade etmekte ve göçe zorlayan nedenler, çoklu travmaların ve sosyal uyumda birçok sorunun görülmesine sebep olmaktadır (Gökçan, Açıkyıldız & Ataman, 2010). Göçe zorlayan nedenlerin oluşturduğu çoklu travmalar ve sosyal uyum problemlerinden en çok etkilenenler hiç şüphesiz ki çocuklar olmaktadır. Çocuklar bu dönemde hem gelişimsel desteğe, hem yaşadıkları travmatik olayları atlatmaya ve yeni geldikleri ülkeye uyum sağlamaya yönelik psikososyal desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Türkiye'de mülteci/sığınmacı çocukların geleceklerinin bu kargaşadan en az şekilde etkilenmeleri için çeşitli önlemler alınmaktadır. Bu önlemlerden bir tanesi de çocukların çeşitli eğitim kurumlarında eğitimlerine devam edebilmesi için imkân tanınmasıdır. Ancak yapılan çalışmalarda eğitim kurumunda karşılaşılan temel sorunun dil farklılığı olduğu görülmüştür(Uzun & Bütün, 2016). Dil engeli sadece eğitim hizmetlerine erişimi engellemekle kalmamakta aynı zamanda çocukların okulda diğer çocuklardan izole edilmelerine ve yalnız kalmalarına neden olabilmekte, kendilerini ifade edemedikleri için içlerine kapanmalarına ya da saldırgan davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir (Yohani, 2010). Çocuk resimlerinin çocukların duygu ve düşüncelerine sansürsüz bir bakış sağlama ve dil becerileri henüz gelişmemiş, sözel ifadesi daha sınırlı ya da konuşmada isteksiz çocukların değerlendirilmesinde sözsüz bir iletişim yolu sağlama ya da sözlü olarak ele alındığında çok fazla kaygı yaratacak bilgileri ortaya çıkarma açısından yararları bulunmaktadır (Wilson & Ratekin, 1990; Arrington, 2001). Bu nedenlerle çocuklarla yapılan çalışmalarda yansıtıcı (projektif) bir yöntem olarak resim gibi sanat temelli değerlendirmeler, estetik eğitim ve klinik amaçlı olarak sıklıkla kullanılmaktadır (Jalongo & Stamp, 1997, akt., Lim, 2004). Resimlere dayalı değerlendirmelerde, yaptığı resim hakkında çocukla görüşme yapılarak kendi resimleri üzerine konuşmalarının sağlanması önem taşımaktadır (Lee & Hunsley, 2003; Rodari, 2007). Literatürde pek çok farklı toplumda ya da sosyo-ekonomik tabakada yer alan çocuk, aile ve öğretmenin oyun algılarının ve tercihlerinin belirlenmesi ya da karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen araştırmaya rastlanmaktadır (Cliff,1990; Bakar, Tüzün & Çağıltay, 2008; Güneş & Tuğrul, 2012; Tuğrul, Aslan, Ertürk & Altınkaynak, 2014). Ülkemiz alan yazınında sınırlıda olsa okul öncesi dönemdeki çocuk resimlerinin farklı konu alanlarında araştırma konusu yapıldığı görülmektedir. Beş-sekiz yaş arası 30 çocuk ile insan algısı (Buldu, 2006), beş ile yedi yaş arası 240 çocuk ile öğretmen algısı (Dağlıoğlu, 2011), 55-74 aylık çocuk ile aile algısı (Akgün & Ergül,2015), Türkkan (2004) tarafından ise okul öncesi dönem çocuklarının aile yaşamlarına ilişkin ipuçları resim yoluyla değerlendirilmiştir.

Özellikle çocukların sözel olarak kendilerini ifade etmede zorlandıkları durumlar söz konusu olduğunda resimle kendilerini ifade etmeleri daha da önem kazanmaktadır. Ayrıca oyunun çocuğun dünyasındaki önemli yerinden dolayı, oyuna çocuk resimlerinde yüklenen anlam çocuğun yaşamı için çok önemlidir. Alan yazına göre de okul öncesi dönem çocukları ile görüşme, tanı ve destekleme gibi çalışmalarda çocukların resimlerinden yararlanılmasının sözel ifadelerin yerine kullanmada önem taşıdığı bilinmektedir. Farklı toplumlardaki çocukların oyun algılarının araştırılmasının, oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılması açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür. Ülkemizde farklı kültüre sahip çocukların resimlerinin değerlendirildiği çalışmaların kısıtlı sayıda olduğunun görülmesi, daha sonra farklı gruplar arasında yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar ve müdahale çalışmaları için öncül bir çalışma olması niteliği ile bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden Suriyeli 5 yaş çocukların oyun algılarını çizdikleri resimler aracılığıyla ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu desende, belli bir olguya ilişkin bireysel algıların ya da bakış açılarının ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Oyun da çocuğun zihinsel yapısından kaynaklanır ve ancak bu yapı tarafından açıklanabilir (Nicolopoulou, 2004; akt., Güler, 2007). Bu çalışmada oyun olgusu, çocuklarının çizdikleri resimler ve resimler üzerinde gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla incelenmiştir. Çocuk çizimleri tüm dünyada duygu, düşünce ve tutumların belirlenmesinde, değerlendirme, tanı ve tedavi sürecinde çocukların ilgi gösterdikleri bir etkinlik olması, çizim için gereken malzemelerin kolaylıkla bulunabilmesi ve uygulamasının kolay olması gibi nedenlerle sıklıkla kullanılmakta ancak aynı zamanda bu tür değerlendirmelerin sınırlılıkları, geçerliği ve güvenirliği üzerinde önemli tartışmalar sürmektedir. Ancak okul öncesi dönemde çocukları anlamada önemli bir araç olan resimlerden yararlanılırken dikkatli olunması ve resmin dışındaki farklı kaynaklardan bilgi edinilmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmada da resimlerin değerlendirilmesinde sınırlılıkların en aza indirilmesi ve güvenirliğin artırılması için çocuklardan resimlerini anlatmaları istenmiş, aileleri hakkında öğretmenlerinden alınan bilgilerle birlikte resimler değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Şanlıurfa ili Siverek ilçesi merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki ilkokulun anasınıflarında (beş şube) ve bir anaokulunda (iki şube) eğitim gören beş yaş grubu 15 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların 10 tanesi kız, beş tanesi erkektir. Kardeş sayısı ortalaması 3.40 tır. Tüm çocukların anne ve babaları hayattadır. On beş annenin yedi tanesi ilkokul, dört tanesi üniversite, iki tanesi lise mezunudur. İki anne ise okuryazar değildir. On beş babanın beş tanesi ilkokul, üç tanesi ortaokul, üç tanesi üniversite, iki tanesi lise mezunudur. İki baba ise okuryazar değildir. Annelerin yaş ortalaması 30.60, babaların yaş ortalaması ise 35.53 dür. Ortalama 3.13 yıldır ülkemizde yaşamaktadırlar.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı çalışma grubu belirleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) çalışma grubu yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yer alan çocukların belirlenmesinde öncelikle çocukların yaşıtlarına benzer gelişim göstermesi ve Türkiye'de en az 1 yıl kalma özelliği dikkate alınmıştır. Veri toplama aşamasında çocukların gönüllü katılımı esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan çocuklar ayrı ayrı bir odaya tercüman eşliğinde alınmış ve çocuklara "Burada senin için hazırladığım malzemeler var, "bana oyunla ilgili bir resim çiz." yönergesi verilmiştir. Resim bittikten sonra resimde kimlerin ve nelerin yer aldığı, resimde yer alanların neler yaptığı sorulmuştur. Çocukların açıklamaları bir başka kâğıda not edilmiştir. Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Betimsel analiz çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türü (Yıldırım ve Şimşek, 2011) iken içerik analizi ise sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Arslan, 2001). Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan analizlerde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Ancak nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmada da çocukların çizmiş olduğu resimler (toplam 15 resim) ilk olarak bir ön elemeden geçirilmiş ve çocukların verilen yönergeye uygun resim çizip çizmedikleri değerlendirilmiştir. Daha sonra resimler kodlama güvenirliğini sağlamak amacıyla iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı anlamsal açıdan incelenmiş ve ilgili literatüre dayalı olarak önceden hazırlanmış kod listesinden (çeşitli oyun sınıflandırmaları), çocukların resimleriyle ilgili anlattıkları değerlendirilmiştir. Analizler sonrasında yeni ortaya çıkan kodlar da listeye dâhil edilerek kodlama tamamlanmıştır. Ortak kodlar birleştirilerek her kod için temalar bulunmuştur. Bu temalara göre katıcıların çizdikleri resimler ve çizdikleri resimlere ilişkin ifadeleri doğrudan alıntılar şeklinde paylaşılmıştır. Araştırmanın sonuç ve yorumları çalışma grubunu temsil etmekle sınırlı olup ulaşılan sonuçların geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak için derinlemesine veri toplama yöntemleri uygulanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden Suriyeli 5 yaş çocukların oyun algılarını çizdikleri resimler aracılığıyla ortaya koymaya yönelik bulgu ve tartışmalara yer verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyete Göre Oyun Türleri.

	Kız	Erkek	Toplam
Grupla Oyun	7	4	11
Tek Başına Oyun	3	1	4
Toplam	10	5	15

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların cinsiyete göre oynadıkları oyun türü incelendiğinde 11 çocuğun (7'si kız, 4'ü erkek) grupla oyun çizdiği, 3 kız çocuğu ve 1 erkek çocuğun ise tek başına oyun türüne ait resimler çizdiği ve görüş beyan ettiği saptanmıştır. Çocukların oyun tercihinin grupla oyun türü(%73,33) olduğu ortaya çıkmaktadır. Çocukların çizdikleri resimlerdeki oyun türlerini yansıtan görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur. K6: "Annem ve arkadaşlarımla oyun oynuyorum. Annem hamile, bunlar da küçük bebekler" K8: "Balık oyuncağımla oynuyorum. Öylesine çocuk çizdim, tanımıyorum."K9: "Elle top ve balon oynuyorum. Bunlar da güneşle büyüyen çiçekler" ifadelerini kullanmışlardır.

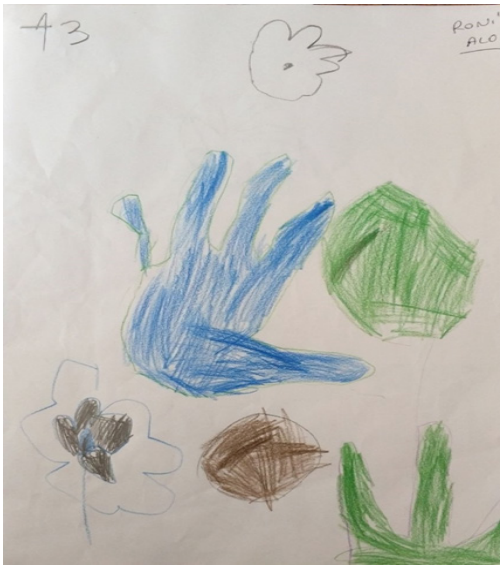
Literatürde çocukların oyun tercihlerini etkileyen pek çok faktörden bahsedilmektedir. Bunlardan üzerinde en çok çalışılmış olanı cinsiyet faktörüdür (Fein, 1981; Pellegrini, 1992). İlgili çalışmaların sonuçları incelendiğinde cinsiyetin, çocukların tercih ettikleri oyunların türleri, yapıları, oyun alanı seçimleri, oyun alanlarını paylaşma biçimleri, birlikte oyun oynama alışkanlıkları vb. pek çok değişken üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür (Sanders & Harper, 1976; McLoyd, 1980; Fein, 1981; Connolly, 1983;Thorne, 1993; Harper & Huie, 1998; Ihn, 1998). Araştırma sonuçları, okul öncesi çocuklar arasında özellikle sembolik oyunlarda cinsiyet farklılığının çok önemli olmadığını ortaya koymaktadır (Matthews, 1977). Bununla birlikte daha ileri yaşlarda erkeklerin açık havada oynanan sembolik oyunları kızlara göre, kızların da kapalı alanlarda oynanan oyunları erkeklere göre daha sık tercih ettikleri belirlenmiştir (McLoyd, 1980). Yine ileriki yaşlarda, oyunların büyük bir kısmının hem kızlar hem erkekler tarafından oynandığı, cinsiyete ilişkin en önemli farklığın oyunun amacı olduğu belirtilmektedir(Ormanlıoğlu, 1999).



Şekil 1. K6:Grupla oyun.



Şekil 2.K8:Tek başına oyun.



Şekil 3.K9:Tek başına oyun.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Grupla Oyun Türü.

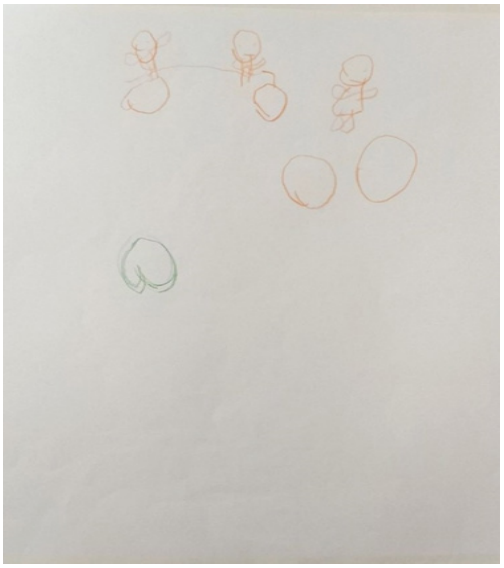
	Kız	Erkek	Toplam
Aile	3	2	5
Arkadaş	2	2	4
Aile ve Arkadaş	2	-	2
Toplam	7	4	11

Grupla oyun kategorisine giren resimler çizen 11 çocuktan 5'i (3 kız, 2 erkek) aile, 4'ü (2 kız, 2 erkek) arkadaş, 2 kız çocuğu ise hem aile hem arkadaş figürlerine resimlerinde yer vermişlerdir (Tablo 2). Çocukların resimlerinde en çok aileleriyle, arkadaşlarıyla daha sonra da hem aile hem arkadaşlarıyla oynadıkları belirlenmiştir. Çocukların çizdikleri resimlerdeki grupla oyun kategorisine giren figürleri yansıtan görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.K6: " Annem ve kız kardeşlerimle top oynuyorum. Annem hamile, bunlar da küçük bebekler." E2:"Mahalledeki arkadaşlarımla top oynuyorum. Bunlar arabaydı sonra topa dönüştü. Arkadaşımı sevdiğim için buraya kalp yaptım." K1: "Kendim, kardeşim ve arkadaşlarımla oyun oynuyoruz" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Ebeveynlerin çocukları ile yapacakları oyun arkadaşlığı oyunun çocuklarına sağlayacağı katkı açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak literatür incelendiğinde çocukların okul dışı zamanlarında en çok arkadaşlarıyla daha sonra anne, baba ve kardeşler, kendi başlarına ve akrabalarıyla oynadıkları(Erbay & Durmuşoğlu Saltalı, 2012), ebeveynlerin çocukların oyunlarına aktif katılmadıkları, çocukları oyun oynarken anne ya da babaların farklı işlerle meşgul oldukları sonucuna ulaşmışlardır(Tuğrul, Aslan, Ertürk & Altınkaynak,2014).



Şekil 4. K6: Aileyle oyun.



Şekil 5. E2:Arkadaşlarıyla oyun.



Şekil 6. K1: Hem arkadaşlarıyla hem ailesiyle oyun.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Nesneli/Fiziksel/Kurallı Oyun Türü.

	Kız	**Erkek**	**Toplam**
Nesneli Oyun	7	2	9
Fiziksel Oyun	3	2	5
Kurallı Oyun	-	1	1
Toplam	10	5	15

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların çizdikleri resimler ve görüşme kayıtları fiziksel, nesne, kurallı oyun türleri açısından incelendiğinde 9 çocuğun (7'si kız, 2'si erkek) nesneli oyun çizdiği, 5 çocuğun (3'ü kız, 2'si erkek) fiziksel oyun, 1 erkek çocuğun kurallı oyun türüne ait resimler çizdiği ve görüş beyan ettiği saptanmıştır. On kız çocuktan 7'sinin nesneli oyunu, 3'ünün ise fiziksel oyunu tercih ettiği görülmektedir. Beş erkek çocuktan 2'si nesneli oyunu, 2'si fiziksel oyunu, 1 kız çocuğu ise kurallı oyunu tercih etmiştir. Çocukların çizdikleri resimlerdeki oyunların nesneli/fiziksel/kurallı oyun türü olma durumunu K10: "Kardeşimle çiçek topluyoruz sonra uçan balonlarla oynayacağız." K2: "Zürafalar birbirleriyle oyun oynuyorlar sonra da yuvalarına giriyorlar. Babam burada taksi sürüyor abim de taksiyi temizliyor." " E1: "Arkadaşlarımla futbol maçı yapıyoruz, annem ve babam tribünden beni seyrediyor" şeklinde ifade etmişlerdir.

Küçük yaşlarda daha çok nesnelerle oynama yoluyla çevrelerini tanımaya ve öğrenmeye eğilimli olan çocuklar, ilerleyen yaşlarda daha fazla nesne kullanmakta, sembolik ve hayal gücüne dayalı oyunları, takip eden yıllarda daha çok dışarıda oynanan, kurallı ve sosyal oyunları tercih etmektedirler (Flavell, Miller & Miller, 2002; Pierce, 2000). Rothlein & Brett (1987) yaptıkları araştırmada iki- altı yaş arasındaki çocukların çoğunlukla koşma, bisiklet sürme, sallanma gibi harekete dayalı etkinlikleri, Barbie gibi oyuncak bebekleri, arabaları ve sanat aktivitelerini oyun olarak belirttiklerini bulmuşlardır. Aynı çalışmada çocuklardan bazıları da oyunun onlara eğlenmeyi, mutlu olmayı ve sevdikleri şeyleri yapmayı düşündürdüğünü belirtmiştir.

Doğu ve batı kültürlerinde yapılan çalışmalar cinsiyet faktörüne göre incelendiğinde erkek çocukların seçtikleri temaların daha çok uzay, canavar ve dinozor gibi doğaüstü ve sıra dışı özellikler ile mobil ve mekanik nesneleri ve binaları çizme eğiliminde oldukları ve daha fazla şiddet ve saldırgan sahneleri canlandırmayı seçtikleri, daha koyu ve soğuk renkler kullandıkları görülmüştür. Kız çocukların ise kral ve kraliçe gibi insan

temaları, iç mekân durumları, çiçekler, hayvanlar çizme eğiliminde oldukları, daha huzurlu ve sakin sahneleri tasvir ettikleri, daha ayrıntılı çizimler yaptıkları, yaşayan unsurlar ve duygusal özelliklere yer verdikleri, daha çeşitli ve sıcak renkler kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir (Arteche & Murray, 2011; Behrens & Kaplan, 2011; Picard & Boulhais, 2011).



Şekil 7. K10:Nesneli oyun.



Şekil 8. K2: Fiziksel Oyun



Şekil 9. E1: Kurallı oyun.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Nesneli Oyun Türü.

	Kız	Erkek	Toplam
Top	3	1	4
Oyuncak	1	1	2
Bisiklet	1	-	1
Balon	1	-	1
Top ve Balon	1	-	1
Toplam	7	2	9

Tablo 4'e göre nesneli oyun türünde resmedilen oyun araç ve gereçler arasında en fazla oranla 4 çocuğun (3'ü kız, 1'i erkek) top, 2 çocuğun(1 kız, 1 erkek) oyuncak, 1 kız çocuğun bisiklet, 1 kız çocuğun balon, 1 kız çocuğun ise top ve balon çizdikleri saptanmıştır. Nesneli oyun türünde çocukların en fazla topu tercih ettiği görülmektedir. Piaget (1962), mantıklı düşünmenin sadece çocukların nesnelerle ilgilenmeleri ile gerçekleşmeyeceğini, diğer çocuklarla oynamaları ile gelişeceğini belirtmektedir. Bu bakımdan, birlikte çalışmayı, bir grup içinde birlikte çaba sarf etmeyi ve birlikte konuşmayı zihinsel gelişim için önemli görmektedir.

Bağçeli'nin (2008) yaptığı araştırmaya göre köyde yaşayan çocukların % 93'ü, kentte yaşayan çocukların %90'ı top oyunlarından hoşlanmaktadır. Başal'a göre (2007), eskiden oynanan oyun ve oyuncaklar tüm dünyada şekil değiştirmiş ve eski oyuncakların yerini bugün yap-bozlar, Legolar, uzaktan kumandalı oyuncaklar, Barbie bebekler, robotlar, atari ve bilgisayar oyunları almıştır. Oyun boyunca karşılaşılan duyusal deneyimler ve faaliyetler bulunulan çevreye göre değişmektedir. Değişimin nedeni ise oyun alanı, oyuncak ve malzemenin türünden dolayıdır.

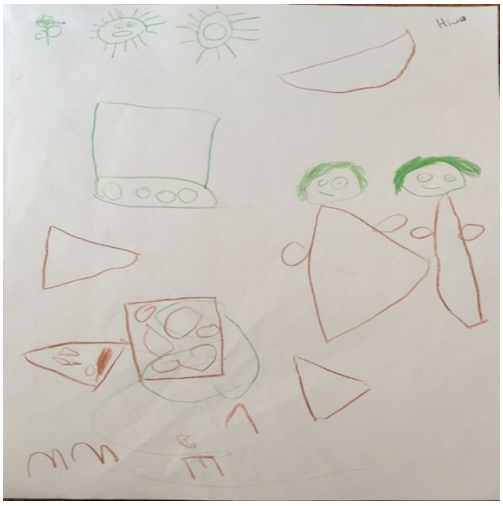
Tablo 5. Çocukların Cinsiyete Göre Oyun İçerisinde Yer Alma Durumu.

	Kız	**Erkek**	**Toplam**
Yer Alan	6	5	11
Yer Almayan	4	0	4
Toplam	10	5	15

Çocukların resimledikleri oyunların içerisinde kendilerine yer verme durumları incelendiğinde 11 çocuğun (6 kız, 5 erkek) resimledikleri oyunların içerisinde kendilerine yer verdiği, 4 kız çocuğunun ise resimledikleri oyunların içerisinde kendilerine yer vermedikleri belirlenmiştir (Tablo 5). Oyunlarda oyunun içerisinde yer aldığını belirten çocuk sayısı en fazladır. Beş erkek çocuğun tamamının oyunda aktif olduğu, 10 kız çocuğun ise 6'sının oyun içerisinde kendisine yer verdiği, 4'ünün kendisinin oyun içerisinde olmadığını ifade ettiği görülmüştür. Çocukların çizdikleri resimlerde oyunların içerisinde yer alıp almama durumunu yansıtan görüşünü K4: "Annem çiçeklerin arasında oturuyor, arkadaşım da top oynuyor, üzerlerinden uçak uçuyor." K7: "Kardeşimle birlikte top(top çizmemiş) oynuyorum. Yanımızdan bir otobüs geçiyor. Buraya da üçgen, kare ve taş çizdim."şeklinde ifade etmiştir. Miller & Kuhaneck (2008)'e göre, bir aktivitenin karakteri, sağladığı hareket imkânı onun oyun olarak algılanmasında etkilidir. Aktivitenin seviyesi yani zor ya da kolay olması, çocukların aktif katılması ya da pasif olması oyun olarak algılanmasında etkilidir. Başkalarıyla ilişki; yaşıtların, yetişkinlerin ve kardeşlerin varlığı ile işbirliği ve ortak seçimin oyun algısında etkili olduğu gözlenmiştir.



Şekil 10. K4:Oyunlarda kendisinin yer almadığı.



Şekil 11. K7: Oyunlarda kendisinin yer aldığı.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, Suriyeli çocukların çizdikleri resimlerinde oyun oynarken tek başına değil grupla oyunu tercih ettiği, erkek çocuklardan hiçbirinin hem aile hem de arkadaş figürüne resimlerinde yer vermediği görülmüştür. Çocuklar eşit oranda ailesiyle veya arkadaşlarıyla oynadıklarını resmetmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların çizdikleri resimler ve görüşme kayıtları en fazla nesneli oyun türünü tercih ettiklerini göstermiştir. Nesneli oyun türünde resmedilen oyun araç ve gereçleri arasında en fazla top tercih edildiği bunu sırasıyla oyuncak, bisiklet, balonun takip ettiği saptanmıştır. Nesneli oyun türünde kız ve erkekler resimlerinde en fazla top çizmişlerdir. Erkek çocukların tamamı oyun içerisinde kendisine yer verirken kız çocukların yarıya yakını kendilerini oyuna dahil etmemişlerdir. Çocukların resimlerinde oyun figürleri yer alsa da oyun figürlerinin beklenen düzeyin altında olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak Suriyeli çocukların oyunlarında nesnelerin çeşitliliğinin az olduğu, oyun figürlerinin beklenen düzeyin altında olduğu görülmüştür. Bu durum çocuk ve ebeveynlerin geçirdikleri travmalar ve uyum süreçleri

gibi nedenlerle çocuklara yeterli ortam ve desteğin sunulmadığını akla getirmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin Suriyeli çocuklarla dil engeli yaşamaları nedeniyle istenilen düzeyde iletişim kuramadıklarından çocukların diğer gelişimlerinde olduğu gibi oyun gelişimini de yeteri kadar destekleyemedikleri düşünülmektedir. Nitekim çocuk resimlerinde öğretmen figürü, sınıf veya okul ortamı bulunmamaktadır. Araştırma bulgularına yönelik olarak;

- Öğretmen adaylarına farklı kültürleri tanımaya yönelik eğitimler verilmesi, farklı kültürleri tanımaya yönelik lisans programına dersler eklenmesi,
- Akranları ve öğretmenleri ile iletişime geçebilecekleri temel dil becerilerinin kazandırılmasın da oyundan faydalanılması,
- Suriyeli çocukların eğitim gördükleri sınıfta kendi yurttaşlarıyla gruplaştıklarını ve sınıfın bütününden ayrı kaldıkları gözlenmiştir. Bu çocukların kendilerini izole etmemesi ve içlerine kapanmamaları adına grubu kaynaştırmada oyundan yararlanılması,
- Öğretmenler tarafından gözlem, resim yoluyla çocukların tercih ettikleri oyunlar gözlemlenerek etkinlik uyarlamalarında yer verilmesi,
- Oyun temelli olan MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın öğretmenler tarafından etkili uygulanması, aktif bir öğretim yöntemi olarak oyundan faydalanmaları için eğitim ortamlarının (öğrenme merkezleri, derslik, okul bahçesi) hazırlanmasına yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi seminerlerin arttırılması ve denetimlerin sıklaştırılması,
- Farklı kültürden çocuk, öğretmen ve ailelerin dahil edilerek bu konu hakkında daha kapsamlı çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Akgün E.,&Ergül A. (2015). 55-74 Aylık çocukların resimlerinde aile algısının değerlendirilmesi, Çukurova üniversitesi *eğitim fakültesi dergisi*, 44(2), 2015, 209-228

Arteche, A. &Murray, L. (2011). Maternal affective disorder and children's representation of their families. *Journal of Child and Family Studies*, 20 (6), 822-832.

Arrington, D. (2001). *Home is where the art is: An art therapy approach to family therapy*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.

Bağçeli, P. (2008). *Köyde ve kentte yaşayan 7-8 yaş arası* çocukların *cinsiyet kalıp yargıları ve cinsiyetlerine bağlı oynadıkları oyun ve oyuncaklar*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Biler Üniversitesi, Bursa.

Bakar, A., Tüzün, H., Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımınailişkin görüşleri: sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe* Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 27-37

Başal, A. H. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye'de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ* Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*,20(2), 243-266.

Begum, N. N. (2007). *Effect of parent involvement on math and reading achievement of young children: evidence from the early childhood longitudinal study*. Doktora Tezi, University of Kentucky. Birleşik Krallık.

Behrens, K.Y. & Kaplan, N. (2011). Japanese children's family drawings and their link to attachment. *Attachment & Human Development,* 13 (5), 437–450.

Buldu, M. (2006). Young children's perceptions of scientists: A preinary study. *Educational Research*, 48 (1), 121-132.

Cliff, J. M. (1990). Navajo games. *American Indian Culture and Research Journal*, 14, 1-81.

Connolly, J.A. (1983). A review of sociometric procedures in the assessment of social competenciesin children. *Applied Research in Mental Retardation,* 4, 315-327.

Dağlıoğlu, H. E. (2011). 5-7 yaş grubu çocukların resimlerine yansıyan öğretmen figürünün karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 36 (160), 144-157.

Erbay,F. & Durmuşoğlu Saltalı, N (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı, *Ahi Evran* Üniversitesi *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13(2), S. 249-264.

Erşan, Ş. (2006). *Okul* öncesi *eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki* çocukların *oyun ve* çalışma *(iş) ile ilgili algılarının incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood an integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.

Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitivedevelopment.* Upper Saddle River, NJ:PrenticeHall.

Gökçan, G. ve Açıkyıldız, Ç.ve Ataman, S. (2010). Göç ve Mültecilik. http://multeci.net/?p=16 sayfasından Nisan 2018 tarihinde erişilmiştir.

Göncü, A.,Jain, J., &Tuernmer, U. (2007). Children'splay as culturalinterpretation. In A. Göncü and S. Gaskins (Eds.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives* 278-320.

Güler, T. (2007). Erken çocukluk döneminde "Oyun Planlama" modeli. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 117-128.

Gün, Z.(2017).İltica, Uluslararası Göç ve Vatansızlık: Kuram, Gözlem ve Politika. http://www.unhcr.org/tr/11550-iltica-uluslararasi-goc-ve-vatansizlik-kuram-gozlem-ve-politika.html sayfasından Nisan 2018 tarihinde erişilmiştir.

Güneş, G. & Tuğrul, B. (2012). A play, tens of teachers and hundreds of their ideas about child who doesn't play. *Cyprus International Conference on Education Research (CY-ICER 2012),* Cyprus.

Harper, L.,&Huie, K. (1998). Freeplayuse of space by preschoolers from diverse backgrounds:Factors in fluencing activity choices. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 423–446.

Ihn, H. (1998). *Preschool children's play behaviors and equipment choices in an outdoor environment.* Unpublished research report, University of Texas at Austin.

Lee, C. M. &Hunsley, J. (2003). Evidence-based assessment of childhood mood disorders: Comment on McClure, Kubiszyn, and Kaslow. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 112-113.

Lim, B. Y. (2004). The magic of the brush and the power of color: integrating theory into practice of painting in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 113-119.

Matthews, W. (1977). Modes of transformation in theinitiation of fantasyplay. *Developmental Psychology*, 13, 212-216.

McLoyd, V. (1980). Modes of transformation in the pretend play of black, low-in come children.*Child Development*, 51, 1133-1139.

Miller, E.,&Kuhaneck, H. (2008). Children'sperceptions of playexperiencesandthedevelopmentof playpreferences: A qualitativestudy. *American Journal of Occupational Therapy,* 62, 407–415.

Ormanlıoğlu, M. (1999). *Niçin oyun?* Çocuğun *gelişiminde ve* çocuğu *tanımada oyunun* ö*nemi*.İstanbul: Özne.

Pellegrini, A. D. (1992). Preference for out door play during early adolescence. *Journal of Adolescence*, 15, 241-254.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood.* New York: Norton.

Picard, D. & Boulhais, M. (2011).Sex differences in expressivedrawing. *Personality and Individual Differences*, 51, 850–855.

Pierce, D. (2000). Maternal management of the home as a developmental play space for infants and toddlers. *American Journal of Occupational Therapy*, 54, 290–299.

Rodari, P. (2007). Science and scientists in the drawings of European children. *Journal of Science Communication*, 6 (3), 1-12.

Rothlein, L.,&Brett, A. (1987). Children'steachers' andparents' perceptions of play. *Early Childhood Quarterly*, 5, 495-512.

Sanders, K. M., & Harper, L. V. (1976). Free-play fantasy behavior in preschool children: Relations among gender, age, season, and location. *Child Development*, 47, 1182-1185.

Tavşancıl E.,& Arslan E. A. (2001). İçerik *analizi ve uygulama* örnekleri. İstanbul: Epsilon.

Thorne, B. (1993). *Gender play: girls and boys in school.* New Jersey: Rutgers University Press

Tuğrul, B., Aslan, Ö. M., Ertürk, G. & Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki **çocuklar** ile okul **öncesi öğretmenlerinin** oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi,**İnönü Üniversitesi** *Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(1), 97-116.

Türkkan, B. (2004). Okulöncesi dönem çocuklarının yaptıkları resimlerin aile yaşamlarına ilişkin ipuçları bakımından değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi*, (Cilt III). İstanbul: YA-PA.

Uzun, M. E.,& Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken* Çocukluk *Eğitimi* Çalışmaları *Dergisi,* 1 (1).

Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 865-873.

Whitebread, D.,Coltman, P., Jameson, H., &Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational & Child Psychology*, 26(2), 40-52.

Wilson, D. & Ratekin, C. (1990). An introduction to using children's drawings as an assessment tool. *Nurse Practitioner*, 15 (3), 23-24, 27, 30-35.

Kadın Okul Müdürlerinin Yönetsel Davranışlarının Etkililiği: Ankara İli Örneği

Ayşegül Çağlar, Meb, Türkiye, aysegulcaglarmeb@gmail.com

Songül Altınışık, Todaie, Türkiye, songulaltinisik@yahoo.com

Öz

Bu çalışma, kamu ortaokullarında görev yapan kadın müdürlerinin yönetim süreçlerindeki yönetsel davranışlarının etkililiğini konu edinmiştir. Araştırmanın amacı; öğretmenlere, müdür yardımcılarına, eğitim yöneticilerine ve okul aile birliği üyelerine göre kamu ortaokullarındaki kadın müdürlerinin etkililiğinin yönetsel davranışlar açısından belirlenmesidir. Araştırmada, nitel araştırma modellerinden durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Ankara ili Keçiören ve Çankaya ilçelerindeki kamu ortaokullarında çalışan 10 öğretmen, 10 müdür yardımcısı, 10 okul aile birliği üyesi ve adı geçen ilçe teşkilatlarında görev yapan iki ilçe milli eğitim müdürü ve sekiz şube müdürü olmak üzere toplam 40 kişi oluşturmaktadır. Veriler yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler, 2016- 2017 Eğitim- Öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, pilot uygulamadan ve uzman görüşlerinden yararlanılarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcılar bütün olarak değerlendirildiğinde, kadın okul müdürlerinin etkililiğinin en yüksek bulunduğu süreç 35 kişi ile (35/40) iletişim, en düşük bulunduğu süreç ise 27 kişi ile (27/40) denetleme ve değerlendirme süreçleri olmuştur. Araştırma sonucuna göre; öğretmenler, müdür yardımcıları ve okul aile birliği üyelerine göre kadın okul müdürlerinin en etkili oldukları süreç iletişim, en az etkili oldukları süreç denetleme ve değerlendirmedir. Müdür yardımcılarınca, denetleme ve değerlendirme sürecine ek olarak planlama da etkililiğin en düşük bulunduğu süreç olmuştur. İlçe milli eğitim müdürleri ve şube müdürlerine göre ise, etkililiğin en yüksek olduğu süreçler planlama ve koordinasyon, en düşük olduğu süreç ise karar vermedir.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, Yönetim Süreçleri, Kadın Okul Müdürü, Etkililik

Abstract

The purpose of this research; according to teachers, assistant principals, educational administrators and members of the school family association in order to determine the effectiveness of women school principals in public secondary schools in terms of managerial behavior. In the research, a case study approach was adopted from qualitative research models. The participants of the survey consisted of 10 teachers, 10 assistant principals, 10 school family members and two district national education directors and eight branch directors working in the mentioned district organizations total 40 people in the public secondary schools in the provinces of Kecioren and Çankaya in Ankara. The data were collected using face-to-face interview method. Negotiations were held during the 2016-2017 academic year. As a data collection tool, a semi-structured interview form was used that was created by piloting and using expert opinions. The data were assessed by descriptive analysis in the direction of qualitative research methods. According to research findings, when the participants were evaluated as a whole, the process with the highest effectiveness of the women school principals was 35 people (35/40) communication and the lowest process was the supervision and evaluation process with 27 people (27/40). According to the research result; teachers, assistant principals and members of the school family association are the most effective process of women school principals is communication, the least effective processes are supervisory and evaluation.

Keywords: Management, management processes, woman school principal, effectiveness

Giriş

Örgütlerin ayakta kalabilmeleri, amaca ulaşabilmeleri ile mümkündür. Amaca ulaşma düzeyi ise örgütsel etkililiği tanımlar. Örgütleri etkili kılmadaki önemli faktörlerden biri de şüphesiz etkili yöneticilerdir. Etkili yöneticilerse, her an değişen iç ve dış çevre şartlarına uyum sağlayarak kendini ve örgütünü yenileyebilen, birey ve örgüt amaçlarını dengede tutabilen liderlerdir. Kadın olsun erkek olsun, bu özellikleri göstererek amaca ulaşabilen yöneticiler, etkili yöneticilerdir. Son yıllarda etkili okul çalışmalarında artış söz konusudur. Okulları etkili yapan da etkili yöneticilerdir. Bu nedenle tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da cinsiyet ayrımı yapılmaksızın etkili yöneticilere gereksinim duyulmaktadır.

Bununla birlikte tarihte iş yaşamındaki kadına bakıldığında, bazı istisnalar dışında kadının çoğunlukla ev ve çocuk bakımı ile ilgilendiği, sanayi devrimiyle birlikte de daha çok ''hizmet" sektöründe ücretli işçi olarak çalışmaya başladığı, günümüzde de yöneticilikle ilgisi olmayan, kadın mesleği olarak nitelendirilen işlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Toplumsal cinsiyet algısı, kadınların omuzlarına yüklenen ev ve çocuk bakımı ve bu alanlarda eş ve devletten yeterli desteği alamama, örgütlerin özellikle yöneticilik kademelerine eleman seçiminde erkeklerin lehine yaklaşımları, kadınların yeterince istekli olmamaları gibi sebeplerle kadınlar yönetimden uzak kalmaktadırlar. Oysaki her alanda kalkınma, toplumların mevcut insan gücü potansiyelinden bütünüyle yararlanılmasıyla mümkün olabilecektir.

Türkiye' de kadınlara milletvekili seçme ve seçilme hakkının 1934' te verildiği düşünüldüğünde, günümüzde kadınların yukarıda değinilen durumdan çok farklı bir konumda olduğunu belirtmek zordur. Aradan geçen bir asra yakın zamana rağmen özellikle yönetim kademelerindeki kadın sayısı erkeklerden çok azdır. Oysaki dünyada gün geçtikçe azalan ve kıymetli hale gelen her türlü kaynağı etkili ve verimli bir şekilde yönetmek, kadın erkek ayrımı gözetmeksizin her bireyin ve her yöneticinin görevi olmalıdır.

Uyum yeteneği ve iş birliğinin önem kazandığı küreselleşen dünyada, iletişim, empati kurma, yatıştırma, takım çalışması kurup yürütebilme, motive edebilme özellikleri sayesinde kadın yöneticiler de fırsat sağlandığı ve imkanları arttırıldığı ölçüde erkekler kadar başarılı olabileceklerdir. Okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin hemen hemen yarısının kadınlardan oluştuğu göz önüne alındığında eğitim kurumlarında durum daha önemli hale gelmektedir.

Yöneticilerimizi yeterli hale getirmek, eğitim sistemimizi etkili kılmakla mümkündür. Bu da büyük oranda okullarımızda cinsiyet ayrımı gözetmeksizin etkili yöneticilerimizin varlığına bağlıdır. Bu nedenle Türk Eğitim Sistemi açısından kadın yöneticilerin etkililiğinin belirlenmesi, üzerinde durulmaya değer bir konudur. Bu çalışma, kadın okul müdürlerinin yönetim süreçlerindeki yönetsel davranışlarının etkililiğini konu edinmiştir.

Davranış; insanın gözlenebilen, yinelenebilen ve ölçülebilen bilinçli etkinliklerine denir. Bilgi ve becerinin çarpımı yeterliği, yeterlik ve güdülenmenin çarpımı davranışı oluşturmaktadır (Başaran, 2008, s. 16, 33). Yöneticilik görevlerindeki kadınlar ve erkekler arasındaki davranış farklılıkları tablo 5' teki gibi gruplandırılabilir (Barutçugil, 2002, s. 42). Tablo 1 incelendiğinde erkeklerin genellikle iş, kadınların ilişki odaklı olduğu görülmektedir.

Yönetsel davranış, yöneticinin örgütü etkili hale getirmek için sergilediği bilgi, beceri ve tutumların bileşkesidir. Yöneticinin etkililiği, yöneticinin görev ve iletişim anlayışına, yönetilenlerin özelliklerine ve bulunulan ortama bağlıdır (Başaran, 2004, s. 109).

Tablo 1. Kadın Yönetici ve Erkek Yönetici Arasındaki Davranış Farkları.

Erkekler	**Kadınlar**
- İş odaklıdırlar.	- İlişki odaklıdırlar.
- Analitik düşünürler, sistematik sorun çözerler.	- Bütüncül yaklaşım gösterirler. Akıl, beden, sosyal faktörleri birlikte değerlendirirler.
-Bilgileri, sayıları kullanırlar.	- Duygu ve sezgileri kullanırlar.
-Mücadeleci, rekabetçi, meydan okuyucudurlar.	-Rekabetçi ve çatışmacı değillerdir.
- Kendilerini ve diğer insanları iş rolleriyle görürler.	-Kendisini ve diğer insanları bütün rolleriyle (anne, eş, çalışan vb.) değerlendirirler.

Kaynak: (Barutçugil, 2002, s. 42).

Yöneticilerin yönetim tarzı, örgüt ve çevreden oluşan dışsal etmenler ile kişiden kaynaklanan içsel etmenlerin sonucunda oluşur. Aytürk' e (2010) göre yönetsel davranışı oluşturan başlıca etmenler;

A. Örgüt İçi Etmenler	B. Örgüt Dışı (Çevresel) Etmenler	C. Kişisel Etmenler
1. Mevzuat	**1.** Siyasi sistem	**1.** Yöneticilik tarzı
2. Meslek kültürü	**2.** Ekonomik yapı	**2.** Ailevi durum
3. Kurum kültürü	**3.** Sosyo- kültürel yapı	**3.** Eğitim durumu
4. Teknolojik altyapı	**4.** Medya, sivil toplum örgütleri,	**4.** Cinsiyet
5. Organizasyon yapısı	baskı grupları vb.	**5.** Yaş
		6. Askerlik durumu
		7. Ekonomik durum
		8. Amaç, hedef ve çıkarlar
		9. Siyasi, dini, felsefi, coğrafi etmenler
		10. İkamet durumu

Şekil 1. Yönetsel davranışı oluşturan başlıca etmenler. (Aytürk, 2010, s. 80).

Yönetimin temel işlevi, örgüt etkililiğini sağlamaktır (İra, 2011, s. 51). Örgüt içerisindeki insanlar birbirlerini çeşitli yöntemlerle etkileyerek, istendik yönde davranmalarını sağlamaya çalışırlar. Böylelikle de örgüt içi politikalar oluşur. Örgüt içindeki insanların, alınacak olan kararlarda kendi görüşlerini kabul ettirebilmek için, ellerindeki gücü kullanarak, birbirlerini etkilemelerine ise etkileme süreci denir (Keskinkılıç, 2007, s. 106).

Etkililik; bir etki meydana getiren yetenek, çıktılar ve belirli sonuçlar anlamlarına gelmektedir. Tanıma bakıldığında, anlamın sonuç odaklı olduğu görülür. Örgütsel etkililik ise; amaçlar bakımından, örgütün amaçlara ulaşma derecesi, kaynaklar bakımından, örgütün gerekli kaynakları sağlama durumu, sonuçlar açısından ise örgütün öngörülen sonuçları gerçekleştirme derecesidir (Şişman, 2002, s. 1, 2). Ayrıca etkililik, amaca ulaşma düzeyi, çevreye uyum yeteneğidir (Altunoğlu, 2013, s. 4).

Etkileme birinin başka birinin davranışını değiştirmesi ve onu harekete geçirmesidir. Etkilemenin olması için kişinin gücünün olması ve bu gücün karşıdaki insan tarafından algılanması ve kabul edilmesi gerekir. Etkilenen kişinin, etkilenmesinin derecesine bağlı olarak, etkileyenin istediği eylemleri yapması artar veya azalır. Örgütsel liderin astlarını etkilemek için, yönetsel gücünü hissettirmesi gerekir. Örgüt etkili olduğu oranda yaşar. Örgütün içsel etkililik ve dışsal etkililik olarak iki yönlü etkililiği bulunur. Örgüt, çevrenin istediği mal veya hizmeti, istenilen zaman, nitelik ve nicelikte üretmeye çalışarak dışsal etkililiği, amaçlarına uymayan çevresel sorunları etkileyip, bu sorunlarla başa çıkmaya çalışarak da içsel etkililiği sağlamaya uğraşır. Örgütsel etkililik, örgütün planlanan nitelik ve nicelikteki amaçlara ulaştırılmasıdır. Örgütsel etkililik, yönetsel etkililik ile sağlanabilir. Yönetsel etkililik, bir örgütteki tüm yöneticilerin, örgütsel etkililiği sağlamalarıyla gerçekleşir. Yönetsel etkililik, örgütün planladığı nitelik ve nicelikte ürüne ulaşacak şekilde yönetilmesidir. Örgütün yönetsel amacı, yönetsel etkililiği sağlamaktır. Bu, örgütteki üst, orta ve alt olmak üzere bütün yöneticilerin görevidir. Yönetsel etkililiği sağlamanın da ön koşulu; yöneticilerin gerek birbirleriyle gerekse diğer çalışanlar arasında iyi bir insan ilişkileri yumağı oluşturmaktır. Örgütsel etkililiği tanıtmak için çoğunlukla üç yaklaşım benimsenmiştir. Örgütsel etkililiği tanıtmak için çoğunlukla üç yaklaşım benimsenmiştir. Bunlar (Başaran, 2004, s. 25, 137, 140, 141, 172- 175);

1- Amaç Yaklaşımı: Örgütün varlık ve yaşama nedeni, örgütsel amaçlardır. Ürettiği mal veya hizmeti, çevrenin kendisinden istediği zaman, nitelik ve nicelik yönünden sunamayan örgütün, örgütsel etkililiği azalır.

2- Sistem Yaklaşımı: Sistem yaklaşımında örgütsel etkililik şu koşulların gerçekleşmesine bağlıdır:

a. Sistem, planlanan nitelik ve nicelikte girdi elde edebilmeli

b. İç ve dış sorunların çözümü, etkili bir şekilde yapılabilmeli

c. Dış çevreye hakim olabilmeli

d. Çatışmaları iyi yönetebilmeli

e. Alt sistemleri arasında bütünlük sağlayabilmeli

f. Çevreye uymak için yenilenebilmeli

g. Çıktılarını örgütte değerlendirebilmelidir.

3- Yararlılık Yaklaşımı: Yararlılık yaklaşımında etkililiğin ölçülmesi ise yarar bekleyenlerin doyumunun ölçülmesi ile gerçekleştirilir.

Örgüt etkililiğini belirleyen faktörlerin başında yöneticilerin etkililiği gelmektedir. Bu nedenle örgüt yöneticileri, örgütün etkililiğinin sağlanmasında kritik role sahiptirler (Göksoy, Sağır & Yenipınar, 2013, s. 19).

Ekonomiyle ilgili yapılan çalışmalar, insan kaynakları ve yetenekleri havuzundaki tüm kaynakların kullanılmasıyla kolektif performansın ortaya çıkacağını göstermektedir. Bu nedenle gerçekten eşit bir dünya, kadınların ülke ve şirketlerin yarısını yönettiği, erkeklerin de ev işlerinin yarısını üstlendiği bir dünya ile mümkün olabilecektir (Sandberg & Scovell, 2014, s. 24). Nasıl ki kadın çalışma hayatına girerek erkeğin yükünü paylaşıyorsa, erkek de ev içine girerek kadının yükünü paylaşmalıdır.

Kadınlar, 1980' li yıllardan itibaren yoğun bir şekilde çalışma yaşamında yer almaya ve yavaş yavaş yönetime katılmaya başlamışlardır. Bu alanda en çok zorlandıkları alan ise ev ve iş yaşamını dengelemektir. Bunu sağlayabilmek için, kadınların, eğer varsa mükemmeliyetçilikten vazgeçmeleri ve başkalarının da bazı işleri kendisi kadar iyi yapabileceğini fark ederek ev ve işteki görevlerini paylaşması yararlı olacaktır (Barutçugil, 2002, s. 202).

Yapılan araştırmalar, kadınların çoğunlukla hizmet sektörü gibi liderlikle bağlantısı olmayan ve erkeklerle eşit işler yapsa da onlardan daha az kazanan işlerle uğraştıklarını göstermiştir (Güçlü, 2016, s. 408). Yöneticilikte gerekli olan yapıyı harekete geçirebilme, risk alabilme, cesur davranabilme, hızlı karar verebilme yetenekleri erkeklere yakıştırılmış, uysal, sevecen, şefkatli ve yumuşak huylu olarak kabul edilen kadınlara da öğretmenlik, hemşirelik, sekreterlik gibi meslekler uygun görülmüştür. Durum böyle olunca da kadınlar özellikle üst yönetim kademelerinde çeşitli engellerle karşılaşmış, bu da beraberinde yönetim kademelerine karşı isteksizliği ve şevksizliği getirmiştir (Tat, 2015, s. 2).

İlk kadın yöneticiler, bilmedikleri bir alana adım attıklarında, erkeklerce denenip başarıya ulaşmış davranış kurallarını benimsemiş olmalarına rağmen, günümüzde kadınlar, ortak deneyimleriyle geliştirmiş oldukları beceri ve davranışları temel alıyorlar. Günümüzde kadın yöneticiler geleneksel emir- komuta liderlik tarzıyla değil, kadın olarak sahip oldukları deneyimle başarılı oluyorlar. Erkekler, liderliği bir dizi pazarlık olarak görmeye ve astları üzerindeki konumlarını ve kaynaklar üzerindeki kontrollerini kullanmaya yatkındır. Kadınlar ise, astlarının çıkarlarını, kurumun çıkarları haline dönüştürmeye ve astlarını motive etmede karizma, çalışma sicili ve ilişki becerilerini kullanmaya yatkındırlar. Kadın yöneticiler katılım, güç ve enformasyonu teşvik ederek, insanların kendilerini önemli hissetmelerini sağlamakta ve onlara enerji katmaktadırlar (Harvard Business Review, 2006, s. 187, 188).

Başarılı organizasyonlar, değişime adapte olabilenlerdir. Bu tür bir değişimi yönetmeyi ise, ailesini her türlü şartta ayakta tutma içgüdüsü ve yüzlerce yıllık yatıştırma, uyum ve uyarlama yeteneğiyle daha iyi kadınlar bilmektedirler (Palmer & Hyman, 1993, s. 159). Kadınların cinsiyetlerinden kaynaklanan özellikleri sayesinde yöneticiliğe getirecekleri ciddi katkılar bulunmaktadır (Bozpolat, 2009, s. vi). Kadın yöneticiler değişen iş hayatına farklılık ve dinamizm katmaktadırlar (Uçar, 2004, s. xvii). Kadınlar liderlik yaklaşımlarına yeni alternatifler sunarak, etkili liderliğin tanımını genişletmişlerdir (English, 2011, s. 219).

Yöntem

Hangi araştırma deseninin en iyisi olduğunu cevaplayacak basit ve evrensel bir cümle bulunmamaktadır. Her durum için bu soruya verilecek cevaplar, araştırmanın amacına, hedef kitlesine ve bütçesine, araştırmacının ilgisine, yeteneğine ve ön yargılarına bağlıdır. Önemli olan, mantıklı olanı yapmak, yapılanın hepsini raporlamak, niçin yapıldığını belirtmek ve sonuçları yorumlayabilmektir (Patton, 2014, s. 72, 253). Bu araştırmada, kadın okul müdürlerinin yönetim süreçlerindeki etkililiklerinin ortaya çıkarılması ve varsa etkililiklerini artırmaya yönelik önerilerin belirlenmesi amaçlandığından, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Nitel araştırmanın temelinde, dünyanın bize göstermek istediklerine dikkat etmek, bunların ne anlama geldiğini düşünmek ve açık olmak yatmaktadır. Nitel yöntemler, sonuçları benzersizlikler, tuhaflıklar ve karmaşık dinamikleri de dikkate alacak şekilde ortaya çıkarmaktadır. İnsancıl ve kişisel olmayı merkeze alan bir yaklaşım olan bu yöntem, özellikle keşfetmeye, ortaya çıkarmaya ve tümevarım mantığına dayanır. Nitel yöntemler, nicel yöntemlere göre genellikle daha az sayıda kişi ve durum üzerinde, çok daha fazla ve detaylı bilgi edinilmesine imkân sağlamaktadır. Böylelikle çalışılan durumların derinlemesine anlaşılması kolaylaşmakta, fakat genellenebilirlik sınırlandırılmaktadır (Patton, 2014, s. 14, 56, 176, 205).

Bu araştırma, kadın okul müdürlerinin yönetim süreçlerindeki etkililiklerini derinlemesine araştırmak ve gerekiyorsa etkililiği artırmaya yönelik öneriler geliştirmek üzere, mevcut durumu kendi koşulları çerçevesinde betimlemeye çalıştığı için, nitel araştırma desenleri içerisinde sık kullanılan "durum çalışması" üzerine kurgulanmıştır.

Durum çalışması, bir varlığın zamana ve mekâna bağlı olarak tanımlanmaya ve özelleştirilmeye çalışıldığı araştırmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015: 255). Bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılması, nitel durum çalışmasının temel özelliğidir. Bir durumu oluşturan etkenler bütüncül olarak incelenir, durumu nasıl etkilediği ve durumdan nasıl etkilendiğine odaklama yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2016: 73).

Araştırmanın amacı; kamu ortaokullarında görev yapan kadın müdürlerinin, öğretmenlere, müdür yardımcılarına, eğitim yöneticilerine ve okul aile birliği üyelerine göre, yönetsel davranış açısından yönetim süreçlerindeki etkililiğinin belirlenmesidir.

Araştırmanın amacına ulaşmak üzere şu sorulara yanıt aranmıştır; karar verme, planlama, örgütleme, eş güdümleme (koordinasyon), iletişim, denetleme ve değerlendirme süreçlerinde, yönetsel davranış açısından, öğretmenlere, müdür yardımcılarına, eğitim yöneticilerine, okul aile birliği üyelerine ve katılımcıların tamamına göre;

1. Kadın okul müdürleri etkili midir?
2. Kadın okul müdürlerinin etkililiğini arttırmaya yönelik öneriler nelerdir?
3. Kadın ve erkek müdürler arasında farklılık var mıdır?
4. Kadın ya da erkek müdür tercihi var mıdır?

Katılımcılar

Örneklem stratejisi, araştırmanın amacına, mevcut kaynaklara, sorulan sorulara ve karşılaşılan zorluklara göre belirlenmelidir. Çoğu durumda, bilgi açısından zengin örneklerin derinlemesine çalışılmasından elde edilecek bilgi, ortalama durumu gösteren istatistiksel betimlemelerin daha fazlasıdır. Bu kapsamda bu araştırmada, amaçlı örneklem çeşitlerinden ölçüt örneklem, kartopu örneklem ve kolay ulaşılabilir örneklemlerin birlikte kullanılması tercih edilmiştir (Patton, 2014, s. 234, 242- 244).

Araştırmada katılımcıların hem kadın hem erkek okul müdürüyle çalışmış veya çalışıyor olma durumları arandığından ölçüt örneklem, görüşülecek kişileri belirlerken katılımcılardan da yardım alındığından kartopu örneklem, yakında bulunan ve görüşme için uygun olan katılımcılar tercih edildiğinden kolay ulaşılabilir örneklem stratejileri uygulanmıştır.

Bu araştırmada farklı örneklem çeşitleri ve veri kaynakları bir arada kullanılarak üçgenleme yöntemi gerçekleştirilmiştir. Üçgenleme yöntemi, çeşitli yöntemleri bir araya getirmek suretiyle araştırmaları güçlendirmektedir. Şüphesiz araştırmalardaki önemli stratejilerden birisi, çoklu yöntemleri, ölçümleri, araştırmacıları, bakış açıları ve örneklemleri kullanmaktır (Patton, 2014: 247, 248). Farklı analiz yöntemleri ve veri kaynakları vb. kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını yükseltmeye yönelik çabaların bütününe çeşitleme (triangulation) denilmektedir. Nitel araştırmalarda çeşitlemeye geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında sık başvurulmaktadır. Daha fazla zaman ve emek gerektirmesine ve araştırmanın kapsamını genişletmesine rağmen çeşitleme, araştırmanın inandırıcılığına ve genellenebilirliğine önemli katkılar getirmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016: 91). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliği artırmak amacıyla, öğretmen, müdür yardımcısı, eğitim yöneticileri (ilçe milli eğitim müdürleri ve şube müdürleri) ve okul aile birliği üyeleri olmak üzere dört farklı veri kaynağından yararlanılmıştır. Katılımcı sayısı tablo 2' de özetlenmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmadaki katılımcı sayısının 10 öğretmen, 10 müdür yardımcısı, 10 ilçe milli eğitim müdürü ve şube müdürü ve 10 okul aile birliği üyesi olmak üzere toplam 40 kişi olduğu görülmektedir. Araştırmanın katılımcıları Ankara ili Keçiören ve Çankaya ilçelerindeki kamu ortaokullarında çalışan 10 öğretmen, 10 müdür yardımcısı, 10 okul aile birliği üyesi ve adı geçen ilçe teşkilatlarında görev yapan iki ilçe milli eğitim müdürü ve sekiz şube müdürü olmak üzere toplam 40 kişiden oluşmaktadır. Ankara ilinde, ortaokullarda görev yapan kadın müdür sayısı en çok Çankaya ilçesinde bulunduğundan bu ilçe, kolay ulaşılabilir örneklem olduğu için Keçiören ilçesi katılımcılara dahil edilmiştir. Katılımcıların en az birer yıl kadın ve erkek müdürle çalışmış veya çalışıyor olmaları tercih edilmiştir. Ayrıca cinsiyet açısından tarafsızlık sağlamak amacıyla katılımcıların yarısının kadın, yarısının erkek olmasına özen gösterilmiştir. Ancak kadın şube müdürü bulunmadığından görüşme yapılan şube müdürlerinin tamamı erkek, erkek okul aile birliği üyesi olmadığından görüşülen okul aile birliği üyelerinin tamamı kadındır. Anılan katılımcılarla araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. İlçe ve Cinsiyete Göre Katılımcı Sayısı.

İlçe	Keçiören		Çankaya		Toplam Kadın	Toplam Erkek	Toplam
Katılımcı	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek			
Öğretmen	4	1	1	4	5	5	10
Müdür Yardımcısı	1	4	4	1	5	5	10
İlçe Milli Eğt. Müd. ve Şube Müdürü	0	5	0	5	0	10	10
Okul Aile Birliği Üyesi	3	0	7	0	10	0	10
Genel Toplam							40

En az birer yıl kadın müdür ve erkek müdür ile çalışma deneyimi olan 10 öğretmen, 10 müdür yardımcısı, iki ilçe milli eğitim müdürü, sekiz şube müdürü ve 10 okul aile birliği üyesi olmak üzere toplam 40 kişi ile araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Erkek müdürle de çalışmış okul aile birliği üyesi bulunamadığından sadece kadın müdürle çalışmış üyelerle görüşülmüştür.

Görüşme yapılacak okulların tespitinde, mevcut müdürleri kadın olan okullar öncelikli olarak tercih edilmiş, bu okullardaki görüşmeyi kabul eden katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir. Daha sonra mevcut müdürleri erkek olan, fakat bu kurumlarda çalışan ve kadın müdür deneyimi olan katılımcılarla görüşme yoluna gidilmiştir. Katılımcıların çoğunun bu konuda gayet istekli oldukları ve samimiyetle düşüncelerini paylaştıkları gözlemlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Mülakatlar, gözlemler ve dokümanlar nitel araştırmaların üç temel veri türüdür. Mülakatlar (görüşmeler) bu türler arasında oldukça sık kullanılmaktadır. Görüşmeler yoluyla, insanların deneyimleri, algıları, fikirleri, duyguları ve bilgileri ile ilgili derinlemesine cevaplar alınmaya çalışılır. Yorumlamanın yapılabilmesi için, veriler bağlamı olduğu şekilde yansıtan doğrudan alıntılardan oluşmaktadır. Çünkü nitel görüşmelerin temel prensibi, katılımcıların sahip bulundukları anlayışları kendi sözcükleri ile ifade edebilecekleri bir çatı sunmaktır. (Patton, 2014, s. 4, 348).

Araştırmada önceden belirlenmiş sorularla, ilgili alanda derinlemesine veri toplamayı, görüşülene kendini ifade etme imkânı tanıması ve analizinin kolaylığından dolayı yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir (Büyüköztürk et al., 2015, s. 152).

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak üzere; mümkün olduğunca araştırmacının ve katılımcıların ön yargılarından ve varsayımlarından arındırılmış verilere ulaşmaya, doğrudan alıntılara sık yer vermeye, araştırmada kullanılan stratejileri belirgin hale getirmeye, çeşitleme yönteminden yararlanmaya ve verileri yansız bir şekilde analiz ederek sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden yararlanarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuş, dört katılımcı ile pilot uygulama yapılmış ve üç uzman görüşü alınmıştır. Bu uygulamalar sonrasında sorulara son şekli verilmiş ve soru sayısında artırıma gidilerek 12 soru 14' e çıkarılarak görüşme soruları ve formu hazırlanmıştır.

Araştırmanın uygulanması ile ilgili gerekli izinler alındıktan sonra okullar ve kurumlar ziyaret edilmiştir. Görüşmeler, 2016- 2017 Eğitim- Öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Kurumlara bir ile beş defa arasında ziyaret düzenlenmiştir. Görüşmeyi kabul eden ve durumu uygun olan katılımcılarla araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. En kısa görüşme 30 dakika, en uzun görüşme 110 dakika sürmüştür. Katılımcılara zaman kazandırarak düşüncelerini organize etme fırsatı vermek ve katılımcının yapmak isteyeceği ekleme çıkarmaları kolaylıkla anında yapabilmek için görüşmeler araştırmacı tarafından kısaltmalar yapılarak not tutma yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu yolun tercih edilmesinde katılımcıların ses kayıt cihazına sıcak bakmayabilecekleri düşüncesi de etkili olmuştur. Görüşmeler aynı gün veya en geç ertesi gün bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların tamamına göre; kadın okul müdürlerinin yönetim süreçlerindeki etkililiğine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenler, müdür yardımcıları ve okul aile birliği üyelerine göre kadın okul müdürlerinin en etkili oldukları süreç iletişim, en az etkili oldukları süreç denetleme ve değerlendirmedir. Müdür yardımcılarınca, denetleme ve değerlendirme sürecine ek olarak planlama da etkililiğin en düşük bulunduğu süreç olmuştur. İlçe milli eğitim müdürleri ve şube müdürlerine göre ise, etkililiğin en yüksek olduğu süreçler planlama ve koordinasyon, en düşük olduğu süreç ise karar vermedir. Öğretmenler, müdür yardımcıları ve okul aile birliği üyeleri ile eğitim yöneticileri arasındaki bu görüş farklılığı, ast üst arasındaki bakış açısı farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Zira bilindiği üzere müdürler, öğretmenlerin, müdür yardımcılarının ve okul aile birliği üyelerinin üstleri, ilçe milli eğitim müdürlerinin ve şube müdürlerinin astları konumundadır.

Katılımcılar bütün olarak değerlendirildiğinde, etkililiğin en yüksek bulunduğu süreç 35 kişi ile (35/40) iletişim, en düşük bulunduğu süreç ise 27 kişi ile (27/40) denetleme ve değerlendirme süreçleridir. Araştırmada, denetleme ve değerlendirme süreçlerinin üç grup açısından da en az etkili bulunduğu süreç olduğu göz önüne alındığında, kadın müdürlerin bu süreçlerde kendilerini geliştirmeleri gerektiği sonucu çıkarılabilir. Eğitim yöneticileri açısından ise kadın yöneticilerin, karar verme aşamasında en az etkili bulunduğu düşünüldüğünde, bu süreçte de etkililiği artırmaya yönelik çalışmaların yapılması faydalı olabilir.

Katılımcıların tamamı göz önüne alındığında kadın müdürlerin etkililiklerini arttırmaya yönelik sıklıkla ifade edilen öneriler şunlar olmuştur:

Kadın müdürler;

1. Daha otoriter olmalıdırlar.

2. Denetlemeyi önceden belirledikleri kriterlere göre yapmalıdırlar ve odalarından sıkça çıkarak okulun her yerini her gün denetlemelidirler.

3. Verdikleri işi kendileri takip etmelidirler.

4. Fazla hoşgörülü olmamalıdırlar ve çalışanla çalışmayanı ayırt etmelidirler.

Katılımcıların tamamına göre yönetim süreçlerinde kadın ve erkek müdürlere ilişkin algılanan farklılıklara ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; katılımcıların hemen tamamının (37/40) kadın müdür ile erkek müdür arasında fark olduğunu, birkaçının da (3/40) fark olmadığını düşündüğü belirlenmiştir.

Katılımcıların yarısı (20/40) kadın müdürü, dörtte biri (10/40) erkek müdürü tercih etmekte, yine dörtte biri de (10/40) fark etmeyeceğini belirtmektedir. Kadın müdürü tercih edenlerin sayısının, erkek müdürü tercih edenlerin iki katı olması, kadınlar adına olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Tablo 3' te öğretmenler, müdür yardımcıları, eğitim yöneticileri ve okul aile birliği üyelerinden elde edilen verilerden ulaşılan bulguların toplu olarak karşılaştırması yapılmaktadır. Tabloya göre bütün katılımcılar açısından kadın okul müdürlerinin en etkili bulunduğu süreç iletişim, en az etkili bulunduğu süreç ise denetleme ve değerlendirmedir.

Tablo 3. Katılımcıların Tamamına Göre Kadın Okul Müdürlerinin Yönetim Süreçlerindeki Etkililiği.

Katılımcılar	Karar Vermedeki Etkililik	Planlamadaki Etkililik	Örgütlemedeki Etkililik	Koordinasyon-daki Etkililik	İletişimdeki Etkililik	Denetleme ve Değerlendirme-deki Etkililik
Öğretmenler	9 Etkili 1 Kısmen Etkili	9 Etkili 1 Kısmen Etkili	9 Etkili 1 Kısmen Etkili	9 Etkili 1 Kısmen Etkili	10 Etkili	7 Etkili 2 Kısmen Etkili 1 Etkisiz
Müdür Yardımcıları	8 Etkili 2 Kısmen Etkili	7 Etkili 1 Etkisiz 2 Kısmen Etkili	8 Etkili 1 Etkisiz 1 Kısmen Etkili	8 Etkili 2 Kısmen Etkili	9 Etkili 1 Kısmen Etkili	7 Etkili 1 Etkisiz 2 Kısmen Etkili
İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürleri	5 Etkili 1 Etkisiz 4 Kısmen Etkili	8 Etkili 2 Kısmen Etkili	7 Etkili 3 Kısmen Etkili	8 Etkili 2 Kısmen Etkili	6 Etkili 4 Kısmen Etkili	6 Etkili 1 Etkisiz 3 Kısmen Etkili
Okul Aile Birliği Üyeleri	8 Etkili 2 Kısmen Etkili	9 Etkili 1 Kısmen Etkili	8 Etkili 2 Kısmen Etkili	9 Etkili 1 Kısmen Etkili	10 Etkili	7 Etkili 3 Kısmen Etkili
TOPLAM	30 Etkili 1 Etkisiz 9 Kısmen Etkili	33 Etkili 1 Etkisiz 6 Kısmen Etkili	32 Etkili 1 Etkisiz 7 Kısmen Etkili	34 Etkili 6 Kısmen Etkili	35 Etkili 5 Kısmen Etkili	27 Etkili 3 Etkisiz 10 Kısmen Etkili

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler Açısından Ulaşılan Sonuçlar

1. Öğretmenlere göre, kadın okul müdürlerinin en etkili (10/10) bulunduğu süreç iletişim, en az etkili (7/10) bulunduğu süreç ise denetleme ve değerlendirme olmuştur. Öğretmenlerin tamamı kadın müdürlerin iletişim konusunda etkili olduğunu düşünmektedir.

2. Öğretmenler kadın müdürlerin değerlendirme sürecinde, hassas, duyarlı, ödüllendirmeye ve teşekkür etmeye meyilli ve objektif olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, kısmen etkili ve etkisiz olduğunu düşünenler, kadın müdürlerin değerlendirme sürecinde duygusal davrandıklarını, kişisel düşüncelerinin ön plana çıkabildiğini, anaç ruhlarını işin içine katıp karşıdakini kırmak istemedikleri için çalışanla çalışmayanı ayırmadıklarını ifade etmişlerdir.

3. Öğretmenler, müdürleri tarafından takdir görmek, teşekkür edilmek ve yaptıklarının fark edilmesini istemektedirler. Gerekli motivasyon sağlanmadığı zaman yılgınlık oluşacağını belirtmektedirler.

4. Öğretmenlerin tamamı (10/10), kadın müdür ile erkek müdür arasında fark olduğunu düşünmektedirler.

5. Öğretmenlerin yarıdan fazlası (7/10) kadın müdürü tercih etmiş, birkaçı da (3/10) fark etmeyeceğini belirtmiştir.

Müdür Yardımcıları Açısından Ulaşılan Sonuçlar

1. Müdür yardımcılarına göre kadın okul müdürlerinin en etkili (9/10) bulunduğu süreç iletişim, en az etkili (7/10) bulunduğu süreçler ise planlama ve denetleme ve değerlendirme olmuştur. Bu açıdan müdür yardımcılarının görüşleri, öğretmenlerin görüşleriyle örtüşmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine ek olarak müdür yardımcıları planlama sürecini de en az etkili bulmuşlardır.

2. Müdür yardımcıları kadın müdürlerin planlama sürecinde, kadınsal özelliklerinden dolayı çok yönlü düşünüp plan yapabildiklerini, planlı programlı hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında kısmen etkili ve etkisiz olduğunu düşünenler, kadın müdürlerin denetim ve takibi etkili yapamadığından ve maddi sıkıntılardan dolayı planlama sürecinin sekteye uğradığını bildirmişlerdir.

3. Müdür yardımcıları, kadın müdürlerin denetleme ve değerlendirme sürecinde adaletli, hassas, kırmamaya özen gösteren, empati kurabilen, takdir ve teşekkür etmeye meyilli ve personeline güvenen kişiler olduklarını belirtmişlerdir. Buna göre müdür yardımcıları, kadın okul müdürlerinin çağdaş denetim ilkelerine uygun davrandıklarını düşünmektedirler. Kısmen etkili ve etkisiz olduğunu düşünenler, kadın müdürlerin denetlemeyi müdür yardımcılarına yaptırdıklarını, değerlendirme sürecinde ise adil olmadığını, informal ilişkilerin ön plana çıktığını belirtmişlerdir.

4. Müdür yardımcılarının tamamına yakını (9/10) kadın ve erkek müdür arasında fark olduğunu, birisi ise (1/10) fark olmadığını belirtmiştir.

5. Müdür yardımcılarının yarıdan azı (4/10) kadın müdürle, birkaçı (3/10) erkek müdürle çalışmak istediklerini belirtirken, yine birkaç kişi de (3/10) fark etmeyeceğini bildirmiştir. Öğretmenlerden müdür yardımcılarına doğru çıktıkça kadın müdürü tercih eden sayısı azalmıştır.

İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve Şube Müdürleri Açısından Ulaşılan Sonuçlar

1. İlçe milli eğitim müdürleri ve şube müdürlerine göre ise, etkililiğin en yüksek olduğu süreçler (8/10) planlama ve koordinasyon, en düşük olduğu süreç (5/10) ise karar vermedir. Eğitim yöneticileri, bütün katılımcılar arasında karar verme sürecini en az etkili bulan grup olmuştur.

2. Eğitim yöneticilerinden, kadın müdürlerin karar verme sürecinde etkili olduğunu düşünenler, müdürleri karar vermede daha duyarlı, soruna yoğunlaşabilen, takipçi, kendini ispatlamaya çalışan, atak, istekli ve heyecanlı kişiler olarak nitelemişlerdir. Kısmen etkili ve etkisiz olduğunu düşünenler ise, kadın müdürlerin çevreden etkilendiklerini, danışmaya sık ihtiyaç duyduklarını, kendine güven duygularının az olduğunu, yanlış yapma korkusuna sahip olduklarını ve hem aile hem işi birlikte yürüttüklerinden yöneticilikte farklı rol üstlendiklerini bildirmişlerdir.

3. İlçe milli eğitim müdürleri ve şube müdürlerinin çoğu (8/10) kadın ve erkek müdür arasında fark olduğunu, birkaçı ise (2/10) fark olmadığını belirtmiştir.

4. İlçe milli eğitim müdürleri ve şube müdürlerinin çok azı (2/10) kadın müdürü, yarısı (5/10) erkek müdürü tercih ederken, birkaçı da (3/10) fark etmeyeceğini beyan etmiştir. Öğretmenlerden eğitim yöneticilerine doğru çıktıkça kadın müdürü tercih edenlerin sayısı dikkat çekici bir şekilde azalmıştır.

Okul Aile Birliği Üyeleri Açısından Ulaşılan Sonuçlar

1. Okul aile birliği üyelerine göre, kadın okul müdürlerinin en etkili (10/10) bulunduğu süreç iletişim, en az etkili (7/10) bulunduğu süreç ise denetleme ve değerlendirme olmuştur. Okul aile birliği üyelerinin tamamı kadın müdürlerin iletişim konusunda etkili olduğunu düşünmektedir. Üyeler, kadın müdürlerini çok sevdiklerini, bu nedenle kıramadıklarını ve ne iş olursa olsun koşarak gelip yardım etmek istediklerini belirtmişlerdir.

2. Üyeler, kadın müdürlerin denetleme ve değerlendirme sürecinde, verdiği işin peşini bırakmadığını, eksik kalan kısımlarla ilgili uyarılarda bulunduğunu, değerlendirmede tepkilerinin çok sert olmadığını, bunun da kadınların yaradılışından kaynaklandığını düşünmektedirler. Kısmen etkili olduğunu ifade edenler ise kadın müdürlerin, verdiği işi genelde pek kontrol etmediğini, iş bittikten sonra farkına vardığını, odasından çıkmadığını, okulu gezmediğini ve gereğinden fazla hoşgörülü olduğunu düşünmektedirler.

3. Üyelerin tamamı (10/10) kadın ve erkek müdür arasında fark olduğunu düşünmektedirler.

4. Üyelerin yarıdan fazlası (7/10) kadın müdürü, birkaçı (2/10) erkek müdürü tercih etmiş, birisi de (1/10) fark etmeyeceğini belirtmiştir.

Katılımcıların Tamamı Açısından Ulaşılan Sonuçlar

Öğretmenler, müdür yardımcıları ve okul aile birliği üyelerine göre kadın okul müdürlerinin en etkili oldukları süreç iletişim, en az etkili oldukları süreç denetleme ve değerlendirmedir. Müdür yardımcılarınca, denetleme ve değerlendirme sürecine ek olarak planlama da etkililiğin en düşük bulunduğu süreç olmuştur. İlçe milli eğitim müdürleri ve şube müdürlerine göre ise, etkililiğin en yüksek olduğu süreçler planlama ve koordinasyon, en düşük olduğu süreç ise karar vermedir.

Katılımcılar bütün olarak değerlendirildiğinde etkililiğin en yüksek bulunduğu süreç 35 kişi ile (35/40) iletişim, en düşük bulunduğu süreç ise 27 kişi ile (27/40) denetleme ve değerlendirmedir. Katılımcıların hemen tamamı (37/40) kadın müdür ile erkek müdür arasında fark olduğunu, birkaçı da (3/40) fark olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların yarısı (20/40) kadın müdürü, dörtte biri (10/40) erkek müdürü tercih etmekte, dörtte biri de (10/40) fark etmeyeceğini belirtmektedir.

Veri toplama sürecinin bütünü düşünüldüğünde, araştırmacı tarafından kadın müdürlere yönelik sıklıkla karşılaşılan ifadeler şunlar olmuştur;

1. Tertipli, düzenli, nazik, hassas, adaletli, duygusal, zaman zaman kaprisli, kırıcı olmayan, gereğinden fazla hoşgörülü, iletişime önem veren, empati kurarak karşıdakini anlayabilen kişiler oldukları,

2. Ev işlerini de onlar yürüttükleri için, yönetim süreçlerini etkili yürüttükleri, aynı anda birçok faktörü düşünerek hareket ettikleri,

3. Anaç ruhlarından dolayı özellikle yönetici olduklarında bulundukları bölgeyi sahiplendikleri,

4. Kolay ve etkili iletişim kurdukları, dertten anladıkları ve paylaşımcı oldukları,

5. Kompleksli kadın müdürlerin olduğunun sık duyulduğu, ancak böyle kadın müdür ile çalışılmadığı, birkaç kişi dışında belirtilmiştir.

Genel Konulara İlişkin Öneriler

Araştırmacının genel konulara ilişkin önerileri şu şekilde sıralanabilir:

1. Katılımcı gruplarının üçü açısından da kadın müdürlerin denetleme ve değerlendirme süreçlerinde etkililiklerinin düşük bulunduğu göz önüne alındığında, bu süreçlerde kadın müdürlerin etkililiklerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Kadın müdürlere bu süreçlere yönelik uzman eğitimleri, kurslar ve seminerler verilebilir. Bu konularla ilgili kitap, dergi, makale okumaları sağlanabilir. Bu eğitimlerin göreve başlamadan önce veya hemen sonra verilmesi ve belirli aralıklarla tekrarlanması daha faydalı olabilir.

2. Kadın müdürler, yönetim süreçlerinden denetleme ve değerlendirmeye daha fazla dikkat ederek daha fazla zaman harcayabilir. Odalarından sıkça çıkarak okulun her yerini denetleyebilir, değerlendirme sürecinde objektif kriterler belirleyerek ve bunları uygulayarak sürece hakim olabilir.

3. Kadın yöneticiler üst otoritelerce desteklenmeli, sayıları artırılmalıdır. Niceliklerinin artması, niteliklerinin ve kendilerine güvenlerinin artmasına yardımcı olabilir. Yönetim kademelerine kadın kotası konulabilir, devletçe kadın yöneticilerin ev ve çocuk sorumluluklarını kolaylaştıracak tedbirler alınabilir. Böylece toplumun yarısını oluşturan kadınların içerisindeki yetkin ve uygun kişilere de ulaşılmış ve şans tanınmış olabilir.

4. Kadın müdürlerin fazla hoşgörülü ve yumuşak oldukları katılımcılar tarafından sıkça dillendirilmiştir. Bu nedenle kadın yöneticilerin, yönetim süreçlerine yönelik belirli kriterler belirleyerek bu kriterlere göre süreci yönetmeleri daha faydalı olabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Literatür taraması ve veri toplama sürecinde araştırmacılara yönelik olarak tespit edilen öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

1. Kadın müdürler ve etkililikle ilgili araştırmalar çok olmasına rağmen, kadın müdürlerin etkililiği ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle bu konuda gerek nicel gerekse nitel araştırmalara daha fazla yer verilebilir.

2. Kadın müdürlerinin etkililiklerinin, astları ve üstleri tarafından nasıl görülüp değerlendirildiği ile ilgili daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

3. Hem kadın müdürlerin hem erkek müdürlerin etkililiklerinin araştırılıp, karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.

4. Türkiye' nin diğer kentlerinde ve bölgelerinde benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.

5. Araştırma sonuçları katılımcılara bildirilebilir.

Kaynakça

Altunoğlu, B. K. (2013). *Sağlık bilimleri enstitüsünün örgütsel etkililik analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aytürk, N. (2010). Örgütsel ve yönetsel davranış- örgütlerde insan ilişkileri ve yönetsel davranış yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri- yönetsel davranış*. Ankara:

Nobel Yayın Dağıtım.

Başaran, İ. E. (2008). Örgütsel *davranış- insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.

Barutçugil, İ. (2002). İş hayatında kadın yönetici. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Bozpolat, S. (2009). *Kadın yöneticilerin önderlik özelliklerinin işletme yönetimine etkileri (izmir ilinde çalışan kadın yöneticilere yönelik bir uygulama)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

English, F. W. (Ed.) (2011). *The sage handbook of educational leadership: advances in theory, research, and practice*. California: Sage Publications, Inc.

Göksoy, S., Sağır, M. & Yenipınar, Ş. (2013). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeyi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 18- 31.

Güçlü, N. (Ed.) (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.

Harvard Business Review (2006). İş yaşamında kadınlar, (Çev. L. Aslan). İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.

İra, N. (2011). *Eğitim fakültelerinde örgütsel kültür ve yönetsel etkililik*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Keskinkılıç, K. (Ed.) (2007). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Palmer, M. & Hyman, B. (1993). *Yönetimde kadınlar*, (Çev. V. Üner). İstanbul: Rota Yayın.

California.

Patton, M. Q. (2014), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Sandberg, S. & Scovell, N. (2014). *Lean* ın- *sınırlarını zorla- kadınlar, iş ve liderlik isteği*. (Çev. Z. K. Yılmaz) İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı- etkili okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tat, F. (2015). *Kadın yöneticilerle çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin kadın yöneticilerin yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Uçar, N. (2004). *Yeni işletmecilik perspektifinde kadın yöneticiler ve tükenmişlik: türk* iş dünyasını yönlendiren kadın yöneticilere ilişkin uygulama. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Teacher Needs in 4.0 digital Age

Yeliz Yazıcı, Sinop Üniversitesi, Türkiye, yaziciyeliz@gmail.com

Naile Erdoğan, Sinop Üniversitesi, Türkiye, nerdogan57@hotmail.com

Alev Erenler, Sinop Üniversitesi, Türkiye, aerenler@gmail.com

Öz

Eğitim pek çok farklı katılımcısı olan çok yüzlü bir sistemdir. Bu sistemin katılımcıları sadece insanlar değil, aynı zamanda politik ve ekonomik elemanlardır. Bilgi kaynağı olarak artık öğretmenler değil akıllı teknolojiye sahip araçlar ve dijital platformlar da tercih edilmektedir. Bu tercihler teknolojik becerileri edinmeyi gerektirmektedir. Öğretmenler ve eğitim politikaları her ne kadar temel yapı taşı niteliğinde olsa da öğrenciler de bu ihtiyaçları öğrenmek ve gidermek üzere bu sistemin önemli elemanlarından biridir. İlgili veri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışmada veri toplanırken gönüllüler ve ulaşılabilirlik açısından yakın olanlar tercih edilmiştir bu sebeple çalışma fenomonolojik bir çalışma olmuştur. Teknolojinin eğitime dâhil edilmesi süreci ve eğitim sürecindeki bireylerin bu duruma bakış açısı değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde yeni başlayan öğretmenin öğrenci ihtiyaçları konusunda farkındalık sahibi oldukları sonucuna varılmıştır. Sistem içinde teknoloji kullanımı pek fazla mümkün olmamakla birlikte, ulusal giriş sınavları için öğretmen ve öğrencilerin müfredat içinde belirlenen konuları takip etmesi gerekmektedir. Pek çok öğrenci bu sistemi bir yarış olarak görmektedir ve aileleri de aynı şekilde onları iyi üniversitelerde görmek istemektedir. Sistem kendi içinde her zaman daha iyi şeyler yapılabilir fikriyle eleştirmektedir ve var olan sistemler içindeki yerini almak için sürekli güncelleştirme yapmaktadır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen ihtiyaçları, dijital çağ, 4.0 web teknolojileri

Abstract

Education is a multi-faced system with its varied participants. The participants of the system are not only people but also the politic and economic elements. As a source of information teachers are not the only source but now smart technological elements and digital platforms are also the source of information. Teachers and education policies are the fundamentals of the education system however the students can also be considered as the part of these fundamentals. The related data is collected via semi-instructed interviews. The ones which are easy to reach and volunteer are chosen in the process of data collection and that's why the study is designed as phenomenological study design. The data analyzed and it is seen that the novice teachers have the awareness of the needs of the students. It is not much possible to use the technological elements in the system because the students need to follow the course catalogue to be successful ın the national entrance exam. Many students consider the process as a race and families are also want them to be in good universities that is why they don't consider technology as a key matter. The system is considered to be better and the updates are being done continuously in order to keep the rhythm with the developing technologies.

Keywords: teacher needs, digital age, 4.0. Web technologies

Introduction

The society, governments, even countries have been changing and this process is generally in close relation with the digital and technological developments. In this process, every player of the community is expected to adapt himself into these changes. Teachers are one of the most important keystones of the community. They are subjected to master many skills at different fields such as at teaching skills, at guiding skills and they are also expected to be good at using technological skills. Teachers have challenging responsibilities such as: their students are expected to be successful at national exams; they have to carry counseling and guidance services; they have to prepare or customize their own materials etc. These are all hard and they take much of the times of the teachers. Turkish National Education system has a variety of branches in teaching learning periods but the subject of the study is selected as English language teachers. Turkish education cycle has been giving importance to English language since 19th century in terms of Europeanization (Solak, 2015). Students have been taught English since they are at fourth grade till university level.

The curriculum in the national education system is modified from time to time according to the suggestions presented by the teachers at the end of the semesters. Teachers apply teaching technics and methodologies throughout the semester and then they evaluate the advantages and disadvantages of the applied technics. The technology develops and teachers always need an information on how to use the developing new technological devices and technics. Along with the reformations and the changes, the system has been developed but there have been some problematic areas still remained to be solved. These problematic areas can be listed as; conflict in the student and teacher roles, defining the lesson content, rapid renewment in textbooks, variety in assessment criteria and difficulty in teacher education (Kızıldağ & Şimşek, 2014).

The recent academic researchers generally take information technologies, technological developments, cognitive processes in technology and etc. as their subject matter. Some of these studies suggest that it is a huge responsibility for policy-makers to be able to integrate information and communication technologies into education system (Kızıldağ & Şimşek, 2014). Forester (2000) mentioned in his study that teachers are the sources of the content and the new technology is the tool in conveying the content in a more effective way and these tools need to be as easy to reach and use as the printed technologies. There are also studies carried in Turkish applications on the subject ICT using levels and related items such as demographic factors, attitudes, challanges, acceptence of technology integration and willingness of integrating ICT into education process (Kırmızı, 2014; Merç, 2015; Çakır & Güngör, 2017; Coşkun & Marlowe, 2015; Solak & Bayar, 2015). There are some studies which are examining the effectiveness of the technology course in language teaching education and one of them suggests that the courses in the ELT programs in Turkey do not have a modest contribution to the ICT knowledge of the participants and the education system is not parallel with the technological development (Uzun, 2016). These studies are all beneficial in one way or another and they enlights some points related with the technological developments nad its integration. In this study the perspectives of the ELT teachers and their needs in digital learning environments are investigated.

Method

The study was designed in qualitative analysis and the process was carried in phenomenological analysis technique. Phenomenological analysis is one of the most common analysis used in qualitative analysis techniques (Özdemir, 2010). It gives importance to collect the information from the point of the people who experience it by themselves and then analyze the content of their experiences which are detailly told to researcher. The phenomenological study design consists of four steps and these are: defining the research question, sample selection,data collection and analysis. The research questions were defined after a detailed literature reading and research process. The interviews were recorded and some sub-titles were defined and then the grouping are made by two different researcher who are experts in context analysis. At the end of the process, there were two items defined each of which have three sub-ttiles. The main items are internal factors and external factors. The internal factors are motivation, self-efficacy and expectation on the other hand the external factors are organizational factors, technology-based factors and avaliability of technology.

Participants

The participants were defined according to their accessibility and being volunteer criteria. The information mails related to the process of the study and its concept were sent to the professional mail addresses of the English language teachers. The ones whose responses were positive were invited to a chat room to have the semi-instructed interviews related with the subject. There were 125 professional mail addresses acquired through the help of the school managers and the mails were sent. Only 20 of them returned and from them only five of the participants agreed to make an online recorded interview. Two of the participants were novice English teachers, one of them was senior teacher and one of them was a supervisor in national educational ministry office in Gerze-Sinop. The participants were aware of the recording and interview process and they were volunteers to attend at the study.

Data Collection Instruments

The data were collected via semi-instructed interviews. The researcher prepared questions in order to get the participants `opinions and experiences. The questions were about their definition of digital age, the integration process of digital tools into teaching- learning process, their opinions about the advantages and disadvantages of the process, the attitude towards digital tools, their motivation to use these digital items and their opinion on the effectiveness of the digital tools. The participants were subjected to these questions and their answers were recorded in video formats.

Analysis

The interviews lasted nearly one and half hour. The given answers were grouped under the seven headlines then the related literature review was carried and they were grouped under six headlines and these were in harmony with the themes of the questions. These headlines were definition of digital age, integration process of digital tools, opinions about the advantages and disadvantages of the digital age, motivation in using digital tools, attitudes towards digital tools and opinions about the effectiveness of the digital tools. While defining the categories some points are regarded and these are: being in close relation with the research topic and having logical consistency.

Findings

The answers of the participants were recorded and analyzed in terms of the defined themes. First the participants were asked to define the digital age in their own terms. One of the novice teachers said it was the increasing development of the technology in the daily life. Other novice teacher said that digital age meant being surrounded by the online platforms to do the basic things in our lives. Senior participant mentioned that digital age is the time when people can be anywhere at any time they want. The supervisor said that it is a process that people should adapt. These answers showed that they have their own definitions and they also mentioned that they have a positive attitude towards using technology for different purposes such as educational and social. They also have a common aspect in their definitions as the way using and accepting the integration into the daily social and educational lives.

The other question is about their motivation to use digital items and they all said they had to interact with the technology in their lives one way or another. Novice teachers found it easy and fast to reach the information they need and they added that technology made the process reaching the new information much funnier and easier. The senior teacher on the other hand said that he used it for social applications at most that's why using it for educational purposes made him nervous sometimes. The answer of the supervisor was also same; he also mentioned that using digital tools in terms of educational aims made him a bit nervous because he did not feel himself efficient enough.

They were asked to list some of the digital tools they know or use in terms of educational purposes and novice teachers mentioned some of the platforms such as; Edmodo, Moodle, Schoology, Canvas, etc. the senior teacher knew the Moodle and google classroom and the supervisor said the applications of faith project applied by Minister of Turkish National Education. They were asked then about their attitudes towards these digital tools. Novice teachers shared the common idea that it was hard to apply them in the daily lesson flow at schools

because of some technical and time problems. Senior teacher mentioned that he did not attempt to use any of the platforms in his lessons but he knew the educational platforms by word of mouth. He did not have any experience in using these platforms. The supervisor mentioned that Fatih project as a turning point in the education system of Turkey. It was very helpful for the effectiveness of the teaching learning environments and made it easier to get the attention of the students. Another question was about the integration process of the digital tools into teaching-learning and the novice teachers said that the system was slow to adapt itself into this fast developing area. Senior teacher said in terms of education it seemed just right as it was. He added that he had difficulty in learning new trends at time and until the time he got how to use it the application or program became old fashion. The supervisor said that the ministry had good job in the integration process and they provided equal conditions in reaching the latest technology elements at schools.

They were also asked to say their opinions about the advantages and disadvantages of the process and novice teachers seemed to have a positive attitude towards technology. They listed the advantages and disadvantages of the digital environments. The advantages were: it is easy to reach and edit, helpful in catching the interest of the students. It increases the creativity of the users. The ease of mobility and giving importance to individual learning are the other advantages. The participants mentioned disadvantages and these are: it is easy to reach inappropriate or false contents. It sometimes becomes hard to reach required equipment. Lack of time and effective training are the other disadvantages listed by the participants.

Discussion, Result and Suggestion

The findings of this study shows that participants have a positive attitude in general but they also have difficulty in applying the technology into daily lesson plans. Technology is advantageous because it is easy to reach the applications and it is also easy to edit the content according to the target levels. It is also found at other studies and one of them is carried by Kılıçkaya et al (2014). They also consider technology in education as a tool to reach multimedia libraries. The participants are also aware of this advantage and they use the multimedia sources in their teaching process. This means that people need to know the current trends and tools in the multimedia environments because they are very common to use at any stage of the teaching-learning system. The easiness in reaching the materials also shows that the people can reach any material they want via digital tools and there is no limit or prohibition if you have required tools (Daniel, 2014) and this situation makes learning-teaching more effective than classical methods.

One of the participants mention that he did not seek opportunities in using or integrating technology into classroom flow because he had difficulty in using the current technological tools. One of the researches said that most of the ELT teachers generally feel themselves self-efficient in the use of ICT (Bozdoğan & Özen, 2014). In the mentioned study the experience in using ICT technologies effect ICT self-efficacy in positive way and this means that participants get high-level of self-efficacy if they continue to use it. The lack of the confidence is result of the rare practice of the technology tools. The participants should be encouraged to use the digital tools and they should get the related education of how to use these tools.

The study shows that participants have difficulty in reaching the required equipment and this makes them less motivated to use the technological equiment (Tezci, 2011). Findings revealed that these disadvantages make the participants feel less self-efficient and they do not want to use these tools. They all agree that digital tools and elements are inseperate parts of the daily lives but they do not have the chance to use them and get experienced. The participants and the people in the education mechanism have a general knowledge on what digital age and digital tools mean but they don't have enough practice in real life.

The participants have a general knowledge on the tools used for educational purposes and it is not easy for them to carry these tools into teaching environment because they do not have enough equipment. This situation makes the participants use less technology in classroom. It is also found in many other studies carried in Turkey also (Kılıçkaya, Krajka, & Latoch-Zielinska, 2014; Merç, 2015; Tezci, 2011). Although Ministry of Turkish National Education has applied some technological adjustments in order to catch the recent developments in the world, it seems not enough especially in terms of physical environment conditions. The classrooms need to have the related equipments to get experience. Schools have an ongoing process in adapting new technologies but it should be keep in mind that this process is an ongiong effort. Teachers should follow and aware of the process these technological developments because when they give a break it could be hard to catch up with the developments.

This study is limited with the participants who agreed to attend at the study and it shows consistency with the other studies carried on this subject. As a conclusion, digital age is at everywhere in daily lives as well as in education life and it is neccessary to learn these elements for teachers and participants of education mechanism to get more efficient. There are some points the participants mentioned as difficulty such as having hard times at getting related equipments. At first it is not easy to get used to new elements but once it is established the system allows to get editions more easier. The begining of the each process is hard but technology is a crucial element which anybody has to get in relation with at somewhere in their education life and it will be better if this process happens at education life under the control of good hands.

Kaynakça

Bozdoğan, D., & Özen, R. (2014, April). Use of ıct technologies and factors affecting pre-service elt teachers`perceived ıct self-efficacy. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*, 186-196.

Coşkun, A., & Marlowe, Z. (2015). Technology in elt: english teachers investigate animoto and fotobable. *International Journal of Higher Education, 4*(3), 119-128.

Çakır, A., & Güngör, N. M. (2017). Pre-service teachers`evaluatins of practices in teaching english to young learners in terms of 21st century teacher qualifications. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13*(1), 244-259.

Daniel, M. (2014, April). Language teaching in the digital age. *IJIRSET, 3*(4), 11029-11031.

Forester, L. (2000). Language learning in the digital age. *Pacific Coast Philology, 35*(2), 121-124.

Kılıçkaya, F., Krajka, J., & Latoch-Zielinska, M. (2014). E-learning in foreign language instruction in turkey: curriculum models and course design guidelines. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(3), 165-185.

Kırmızı, Ö. (2014, December 10). Measuring technology acceptance level of turkish pre-service english teachers by using technology acceptance model. *Educational Research and Reviews, 9*(23), 1323-1333.

Kızıldağ, A., & Şimşek, H. (2014). Reflections on educational reforms: english language teaching in the turkish context of the 21st century. *Counterpoints, 461*, 77-91.

Merç, A. (2015, April). Using technology in the classroom: a study with turkish pre-service efl teachers. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology, 14*(2), 229-240.

Özdemir, M. (2010, Haziran). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 323-343.

Solak, E., & Bayar, A. (2015, April). Current challenges in english language learning in turkish efl context. *Participatory Educational Research (PER), 2*(1), 106-115.

Tezci, E. (2011, June). Turkish primary school teachers`perceptions of school culture regarding ıct integration. *Education Technology Research and DEvelopment, 59*(3), 429-443.

Uzun, L. (2016). The educational and technical courses in the elt program in turkey: do they contribute to ıct skills? *Cogent Education, 3*, 1-12

Öğretmen Adaylarının Denklem Çözmeye Yönelik Kavramsal Bilgileri

Ömer ŞAHİN, Yasin SOYLU, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.*

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi.

Özet

Bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının denklem çözerken yaptıkları işlemlerin arkasında yatan matematiksel gerekçelere dönük bilgi düzeylerini belirlemektir. Bu araştırmada karma araştırma desenlerinden açıklayıcı-doğrulayıcı (explanatory-confirmatory) araştırma deseni (Nicel → Nitel) kullanılmıştır. Bu çalışmanın nicel verilerinin elde edilmesi sürecinde enlemesine (kesitsel) araştırma yöntemi (cross-sectional comparative study), nitel kısmında ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'de yer alan bir üniversitenin ilköğretim matematik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 44 birinci, 44 ikinci, 44 üçüncü ve 44 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 176 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada gözlem ve bilgi testi veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının açık uçlu soruya vermiş oldukları cevaplar tam doğru, kısmen doğru A, kısmen doğru B, yanlış ve boş şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler 0-4 aralığında puanlanmıştır. Öğretmen adaylarının bu testten aldıkları puanlar tek yönlü ANOVA testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının büyük bir kısmının denklem çözerken toplama veya çıkarma durumundaki bir ifadenin eşitliğin karşı tarafına geçerken niçin işaret değiştirmesi gerektiğini açıklamakta zorluk yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf düzeyine bağlı olarak kavramsal bilgi düzeylerinin doğru orantılı bir şekilde geliştiği de gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Denklem Çözme, öğretmen adayı, kavramsal bilgi

Abstract

The purpose of the study is to determine the levels of conceptual knowledge of prospective teachers about solving equations. Explanatory-confirmatory research design, one of the mixed methods research designs, was used in this study. Cross-sectional study method, as a type of descriptive research and one of the non-experimental research designs, was used to collect quantitative data in the study. In the qualitative part of the study, case study was used.The participants of the study were composed of 176 prospective teachers studying in the elementary mathematics education department of a university in Turkey, who were first, second, third, and fourth year students with equal numbers. The knowledge test consisting of one open-ended question and observation was used as data collection tools. The answers of prospective teachers to the open-ended question were categorised as fully correct, partially correct A, partially correct B, wrong and no answer. These categories were scored in the range of 0-4. The scores taken by prospective teachers were compared by using the one-way ANOVA test. At the end of the study it was seen that most of the prospective teachers had difficulty in explaining why they had to change the sign when they were going to the opposite side of the equation in the case of solving equations. Moreover, it has been seen that the conceptual knowledge of teacher candidates about solving equations has developed in proportion to the class level.

Key Words: Solving equation, prospective teachers, conceptual knowledge

* Bu çalışma 1. Yazarın "İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Cebir Konusundaki Pedagojik Alan Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi" Doktora Tez Çalışmasından üretilmiştir.

Giriş

Genelde okullarımızda işlemlerin kuralları (algortimaları) öğretilir ve öğrenciler bu işlemlerin arkasında yatan nedenleri sorgulamadan işlemleri yaparlar. Örneğin 2x-5=9 tipindeki bir denklem çözerken -5 in eşitliğin sağ tarafına geçerken işaret değiştirip denklemin 2x=9+5 olarak yeniden düzenlenmesi işlemsel bilginin göstergesidir. Bu denklemi çözerken eşitlik aksiyomlarından yararlanılarak, yani eşitliği bir terazi gibi düşünüp, eşitliğin her iki tarafına da aynı değerin eklenip çıkarılmasının eşitliği değiştirmeyeceğinin bilinmesi ise kavramsal bilginin göstergesidir (Baki, 2008). Peki kavramsal ve işlemsel bilgi nedir ve matematik öğrenmedeki önemi nedir?

İşlemsel bilgi ilgili literatürde farklı şekillerde ele alınmıştır. Skemp (1976) işlemsel bilgiliyi bir işlem algoritması veya kuralını anlama ve uygulayabilme olarak ifade etmiştir. Hiebert & Lefevre (1986) işlemsel bilginin iki bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir. Bunlardan birincisi, matematiğin simgesel yada sembolik gösterimlerini bilinmesidir. İkinci bileşen ise işlem algoritma ve kurallarının sıralı bir şekilde uygulanabilmesidir. Star (2005) ise işlemsel bilgiyi bir problemi çözerken kullanılan işlem adımları ve algoritmaları olarak tanımlamaktadır. Özetle işlemsel bilginin göstergesi olarak, bir işlemin niçin yapıldığını sorgulamadan sadece matematiğin sahip olduğu kuralları, işlem adımlarını bilmek ve uygulayabilmek yeterlidir.

Kavramsal bilgide literatürde farklı şekillerde ele alınmıştır. Kilpatrick, Swafford ve Findell (2001) kavramsal bilgiyi matematiksel kavramların, işlemlerin ve matematiği sahip olduğu ilişkilerin anlamlı bir şekilde öğrenilmesi olarak açıklamıştır. Soylu ve Aydın (2006) ise kavramsal bilgi için kavramların sadece tanımları bilmenin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Kavramsal bilginin oluşması için kavramlar arasındaki ilişkilerin de anlaşılması gerektiğini belirtmişlerdir. Baki (2008) ise güçlü bir kavramsal bilginin oluşturulmasında bilgi parçaları arasında kurulan güçlü bağların önemine vurgu yapmıştır. Özetle kavramsal bilgi; kavramların tanımlarını, kavramalar arasındaki ilişkilerini anlamayı, işlemlerin sadece nasıl yapıldığının değil niçin yapıldığının da bilinmesi ve matematiğin aksiyomatik yapısını kapsamaktadır.

Matematiğin anlamlı ve kalıcı öğrenilmesinde ne sadece işlemsel bilgi ne de sadece kavramsal bilgi yeterli değildir (Baki, 2008; Hiebert ve Lefevre,1986; Soylu ve Aydın, 2006). Çünkü eğer sadece işlemsel bilgiye ağırlık verilir ve kavramsal bilgi ihmal edilirse öğrenciler ezbere dayalı bir matematik öğrenme yoluna gidecektir (Soylu ve Aydın, 2006). Dolayısıyla öğrenciler kavramlar arasında bağ kuramayacak ve işlemleri niçin yaptıklarını açıklayamayacakları için anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşmeyecektir. Eğer sadece kavramsal öğrenmeye ağırlık verilir işlemsel bilgi ihmal edilirse de matematiksel bilginin uygulanmasında problem yaşanacaktır. Yani okul matematiğinde öğrendiğimiz teorik bilgileri günlük hayata ve diğer disiplinlere transfer edilmesi zorlaşacaktır. Bundan dolayı matematik öğrenme sürecinde kavramsal ve işlemsel öğrenmelerin dengeli bir şekilde yürütülmesi önem kazanmaktadır (Baki, 2008; Delice ve Sevimli, 2010; Hiebert ve Lefevre,1986; Soylu ve Aydın, 2006).

Öğrencilerin matematik öğrenmeleri ile öğretmenlerin sahip oldukları matematik bilglerii arasında pozitif ilişki olduğu sıkça ifade edilmektedir (Even, Tirosh & Robinson, 1993; Kahan, Cooper& Bethea, 2003; Stewart; Şahin, 2016). Yani öğrencilerin matematik öğrenmelerin kalıcı ve anlamlı olması için öncelikle matematik öğretecek öğretmen ve öğretmen adaylarının kavramsal ve işlemsel öğrenmelerinin istenilen düzeyde olması gerekmektedir. Fakat ilgili literatürde yapılan çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının işlemsel bilgilerinin genelde kabul edilebilir düzeyde olmalarına rağmen kavramsal bilgilerinin istenilen düzeyde olmadığı ifade edilmiştir (Delice ve Sevimli, 2010; Soylu ve Aydın, 2006). Soylu ve Aydın (2006) matematik öğretiminde işlemsel ve kavramsal öğrenmenin dengelenmediğini ifade etmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının işlemsel bilgi gerektirten problemlerde başarılı olmalarına rağmen, kavramsal öğrenmelerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Delice ve Sevimli (2010) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının belirli integral problemlerinde işlem becerisine sahipken, hangi işlemi neden yaptıkları, hangi temsil ile çözümün sağlanabileceği türündeki kavramsal bilgilerin ise yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. İlgili literatürün tartışılması sonucu öğretmen ve öğretmen adaylarının işlemsel bilgilerinin iyi bir düzeyde olmasına rağmen kavramsal bilgilerinin beklentileri karşılamadığı söylenebilir. Dolayısıyla öğreticilerin kavramsal bilgilerindeki yetersizlikler öğrencilerin matematik öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyebilecektir. Bu bağlamda bu çalışmada matematik öğretmeni adaylarının denklem çözmeyle ilgili kavramsal bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada karma araştırma desenlerinden açıklayıcı-doğrulayıcı araştırma deseni kullanılmıştır. Bu çalışmanın nicel verilerinin elde edilmesi sürecinde enlemesine araştırma yöntemi nitel kısmında ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'de yer alan bir üniversitenin ilköğretim matematik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 44 birinci, 44 ikinci, 44 üçüncü ve 44 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 176 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada enlemesine araştırma deseni kullanıldığı için grupların birbirine yakın olmasını sağlama açısından aynı üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının seçilmesi önem kazanmaktadır. Katılımcılar seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın etiği çerçevesinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının gerçek isimleri kullanılmamıştır. Çalışmaya katılan 1. sınıf öğrencilerine *1S1*den *1S44'e*, 2. sınıf öğrencilerine *2S1*'den *2S44*'e, 3. sınıf öğrencilerine *3S1*'den *3S44*'e ve 4. sınıf öğrencilerine ise *4S1*'den *4S44*'e kadar kodlar verilmiştir. Bu çalışmada gözlem ve açık uçlu bir sorudan oluşan bilgi testi veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının açık uçlu soruya vermiş oldukları cevaplar tam doğru, kısmen doğru A, kısmen doğru B, yanlış ve boş şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler 0-4 aralığında puanlanmıştır. Öğretmen adaylarının bu testten aldıkları puanlar tek yönlü ANOVA testi yardımıyla karşılaştırılmıştır.

Bulgular

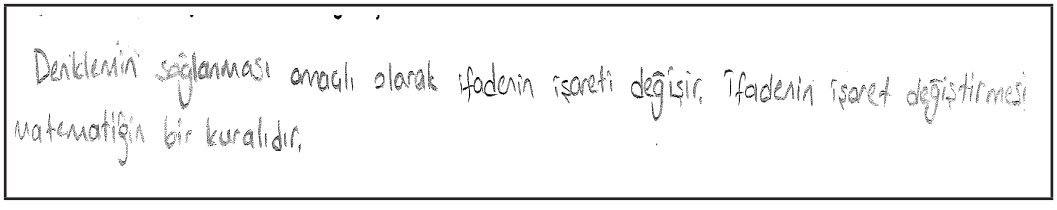
Aşağıda verilen Tablo 1'de öğretmen adaylarının açık uçlu soruya vermiş oldukları cevapların cevap kategorilerine ve sınıf düzeyine göre frekans-yüzde dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1.Öğretmen adaylarının cevaplarına ait frekans-yüzde dağılımı

Puan Kategorileri	**Doğru**		**Kısmen Doğru A**		**Kısmen Doğru B**		**Yanlış**		**Boş**	
Sınıf Düzeyi	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf	3	6.8	3	6.8	19	43.2	11	25	8	18.2
Sınıf	9	20.5	17	38.6	10	22.7	5	11.4	3	6.8
Sınıf	9	20.5	23	52.3	6	13.6	6	13.6	-	-
Sınıf	18	40.9	17	38.6	9	20.5	-	-	-	-

Açık uçlu soruya dördüncü sınıf öğretmen adaylarının 18'i (% 40.9) doğru cevap verirken birinci sınıf öğretmen adaylarının sadece 3'ü (% 6.8) doğru cevap verebilmiştir. Ayrıca, birinci sınıf öğretmen adaylarının 11'i (% 25) yanlış cevap verirken dördüncü sınıf öğretmen adaylarının hiç biri yanlış veya boş cevap vermemiştir. Bu verilerden öğretmen adaylarının alan bilgilerinde bir gelişimden söz edilebilir.

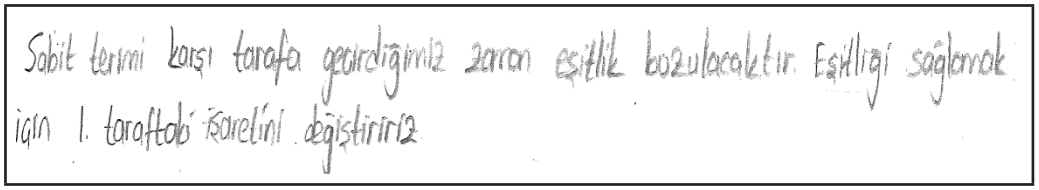
Birinci sınıf öğretmen adaylarının cevaplarının kısmen doğru B (% 43.2) ve yanlış (% 25) kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda birinci sınıf öğretmen adaylarının genel görünümünü yansıtacak şekilde doğrudan bir alıntıya yer verilmiştir.



Şekil 1. 1S10 öğretmen adayının açık uçlu soruya verdiği cevap

1S10 öğretmen adayı, bir denklemde sabit bir terimin eşitliğin karşı tarafa geçerken işaret değiştirmesinin sebebinin bir kuraldan kaynaklandığını ifade ederek bu soruya kısmen doğru B kategorisinde cevap verdiği görülmektedir. Fakat öğretmen adayı soruda istenilen cevabı yani bu kuralın nasıl oluştuğunu açıklayamadığı görülmektedir.

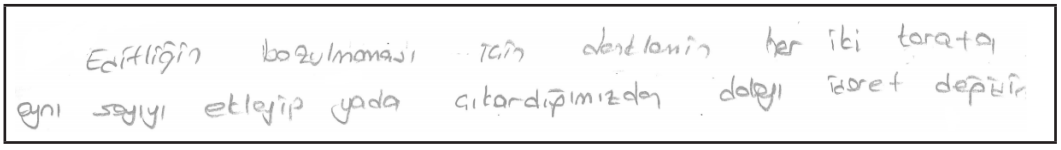
İkinci sınıf öğretmen adaylarının cevaplarının kısmen doğru A (% 38.6) ve kısmen doğru B (% 22.7) kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda ikinci sınıf öğretmen adaylarının genel görünümünü yansıtacak şekilde doğrudan bir alıntıya yer verilmiştir.



Şekil 2. 2S33 öğretmen adayının açık uçlu soruya verdiği cevap

2S33 öğretmen adayı sabit terimin denklemin diğer tarafına geçmesinin sebebini doğru açıklayamamasına rağmen eşitliğin bozulacağı için işaret değiştirdiğini ifade ederek kısmen doğru B kategorisinde cevap verdiği görülmektedir. Yani öğretmen adayı sadece kuralı tekrar etmiş, bu kuralın nerden geldiğini açıklayamamıştır.

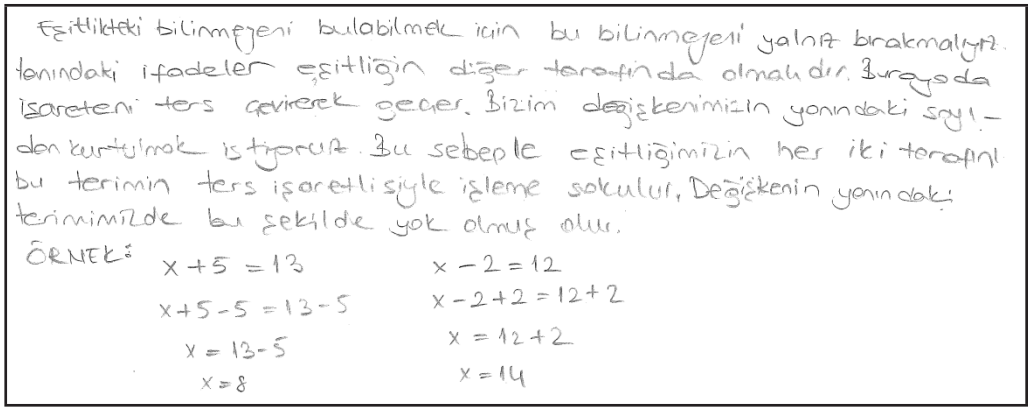
Üçüncü sınıf öğretmen adaylarının cevaplarının kısmen doğru A (% 52.3) kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda üçüncü sınıf öğretmen adaylarının genel görünümünü yansıtacak şekilde doğrudan bir alıntıya yer verilmiştir.



Şekil 3. 3S2 öğretmen adayının açık uçlu soruya verdiği cevap

3S2 öğretmen adayı eşitliğin bozulmaması için her iki tarafa ekleme-çıkarma yapıldığını ifade ederek kısmen doğru A kategorisinde cevap verdiği görülmektedir. Bu ekleme-çıkarma işlemleri neticesinde sabit terimin işaretinin değiştiğini açıklamıştır. Fakat öğretmen adayı bir denklemden yararlanarak eşitliğin karşı tarafına geçen sabit terimin nasıl işaret değiştirdiğini daha açıklayıcı bir şekilde ifade edememiştir.

Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının cevaplarının doğru (%40.9) ve kısmen doğru A (% 38.6) kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda dördüncü sınıf öğretmen adaylarının genel görünümünü yansıtacak şekilde doğrudan bir alıntıya yer verilmiştir.



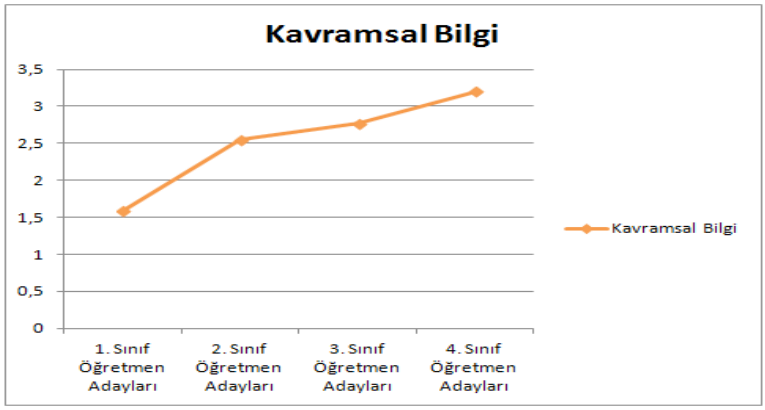
Şekil 4. 4S22 öğretmen adayının açık uçlu soruya verdiği cevap

4S22 adayı hem denklem çözmenin adımlarını detaylı bir şekilde göstermiş hem de sözel olarak sabit terimin eşitliğin karşı tarafına geçerken niçin işaret değiştirmesi gerektiğinin sebeplerini detaylı bir şekilde açıklayarak bu soruya doğru cevap vermiştir. Öğretmen adayının cevabından görüldüğü üzere, öğretmen adayı iki denklem üzerinde sabit terimin toplamaya göre tersini ekleyerek niçin işaret değiştirmesi gerektiğini daha anlaşılır bir şekilde açıklamıştır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının puanlarına ait betimsel istatistikler

	N	$\overline{X}$	Ss	Standart Hata	Min.	Max.
1. Sınıf	44	1,59	1,085	,164	0	4
2. Sınıf	44	2,55	1,150	,173	0	4
3. Sınıf	44	2,77	,937	,141	1	4
4. Sınıf	44	3,20	,765	,115	2	4
Toplam	176	2,53	1,151	,087	0	4

Tablo 2'de ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının kavramsal bilgi düzeylerinin sınıf seviyesine bağlı olarak arttığı gözükmektedir. Aşağıdaki şekil 5 ve Tablo 2'den görüldüğü üzere 1. sınıfta 1.59 olan kavram bilgisi ortalaması 4. sınıfta 3.20'ye ulaşmıştır.



Şekil 5. Öğretmen adaylarının kavramsal bilgi gelişimleri

İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kavramsal bilgi düzeylerinde lisans eğitimleri boyunca, her sınıf seviyesinde gelişme meydana geldiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının kavramsal bilgi bilgi gelişimlerinin ikinci sınıftan üçüncü sınıfa geçişte devam etmesine rağmen yavaşladığı görülmektedir. Bu gelişimin üçüncü sınıftan dördüncü sınıfa doğru olan süreçte ise tekrar hızlandığı görülmektedir. Fakat bu veriler gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yeterli değildir. Bundan dolayı sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 3'de ANOVA sonuçlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	61,426	3	1447,021		
Gruplar içi	170,432	172	13,842	20,664	,000
Toplam	231,858	175			

Tablo 3'de yer alan değerlere göre, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının kavramsal bilgi ortalama puanlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$F_{(3,172)}$= 20,664, p<.05].

Öğretmen adaylarından elde edilen nicel bulguların ders uygulamalarına nasıl yansıdığını görmek amacıyla yapılan gözlemlerde, öğretmen adaylarının matematiksel işlemlerin arkasında yatan mantıksal gerekçeleri açıklamakta zorlandıkları görülmüştür.

2S21 öğretmen adayı cebirsel ifadelerde çıkarma işlemini şu şekilde öğretmeye çalışmıştır:

> *Cebirsel ifadelerde çıkarma işlemi yapılırken ilk önce çıkarma işlemi toplama işlemine çevrilir ve daha sonra toplama işlemi yapılır. (Öğrencilerden biri anlamayarak ney? diye bir soru sordu.) Yani örnekte uygulayacak olursak (3x+ 5)-(2x+3). İlk önce çıkarma işlemini toplama işlemine çevirdiğimiz için eksiyi içeriye dağıtmamız gerekiyordu.3x artı 5 artı eksi 2x eksi 3. İçeriye dağıttığımız için eksi 2x eksi 3 oluyor. Toplama işlemini yapacaktık daha sonra değişkenleri kendi aralarında sabitleri kendi aralarında topluyorduk. 3x eksi 2x eşittir x, 5 eksi 3 ten de artı 2 ifadesini buluyoruz.*

2S21 öğretmen adayının öğretimsel açıklamalarına bakıldığında, öğretmen adayı matematiksel kuralların mantıksal gerekçelerini açıklamadan, doğrudan kuralı vermeyi tercih etmiştir.

3S39 öğretmen adayı *"Babasının yaşı Kerem'in yaşının 4 katından 1 azdır."*sözel ifadesinin cebirsel ifade karşılığı olarak 4.a-1 ifadesini tahtaya yazmıştır. Bunun üzerine bir öğrenci *"a.4-1 olması gerekmiyor mu?"*diye sordu. Öğretmen adayı " *Öyle de olur. Şu şekilde de yazabiliriz: a.4-1.*" şeklinde bir cevap vermiştir. Bu örnek olaydan görüldüğü üzere öğretmen adayı *4.a-1* ile *a.4-1* ifadelerinin niçin birbirine eşit olduğunu matematiksel gerekçeleriyle yani çarpma işleminin değişme özelliğinden yararlanarak öğrencilere açıklama yoluna gitmemiştir.

4S34 öğretmen adayı Şekil 5'de yer alan örneği öğrencilere sormuştur. Öğrencilerle beraber bu soruyu çözerek kalemlik sayısı ile kalem sayısı arasındaki ilişkiyi *"n.5"* bulmuştur. Daha sonra öğretmen adayı *"n çarpı 5 diye yazmıyoruz bunu. Bunun yerini değiştiriyoruz. Bu aslında 5 çarpı n dir."* diyerek sonucu *"5.n"* şeklinde yazmıştır. Bu sorunun çözümünde şu diyaloglarda gerçekleşmiştir.

4S34: Eğer benim x tane kalemliğim olsaydı kaç tane kalemim olacaktı?

Ö: *x çarpı 5.*

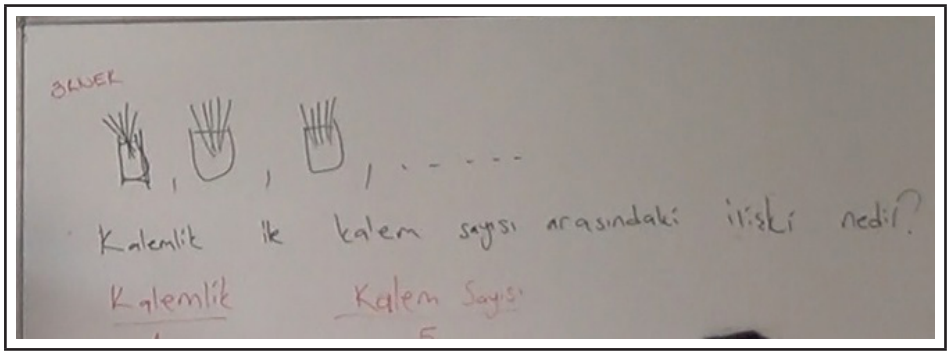
4S34: *Yani 5 çarpı x. Burada n ile x nedir?*

Ö: *Bilinmeyen.*

4S34: *Evet aynı zaman da değişken.*

Ö1: *Rakamları temsil eder.*

4S34: *Evet rakamları temsil eder. Çünkü bu "n" bir sürü rakam yerine geçebiliyor.*



Şekil 5. 4S34 öğretmen adayının ders anlatım sürecinden bir kesit

4S34 öğretmen adayı öğrencilerin bir harfe odaklanmalarını önlemek amacıyla farklı bir harf kullanmıştır. Öğretmen adayı sonucu n çarpı 5 bulduktan sonra n.5 şeklinde yazılamayacağını 5.n şeklinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Fakat öğretmen adayı n.5 ile 5.n ifadelerinin niçin birbirine eşit olması gerektiğini matematiksel argümanlardan yararlanarak açıklamamıştır. 2S21,3S39 ve 4S34 öğretmen adaylarının sınıf içi gözlemlerinden, öğretmen adaylarının matematiksel işlemlerin ardında yatan gerekçeleri açıklamakta zorlandıkları görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğretmen adaylarının cebire yönelik kavramsal bilgileri; matematiksel işlemlerin altında yatan matematiksel gerekçeleri açıklayabilme bağlamında incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının denklem çözerken toplama veya çıkarma durumundaki bir ifadenin eşitliğin karşı tarafına geçerken niçin işaret değiştirmesi gerektiğini açıklamakta zorluk yaşadıkları görülmüştür. Çünkü öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, denklem çözerken toplama veya çıkarma durumundaki bir ifadenin eşitliğin karşı tarafına geçtiğinde işaret değiştirmesinin altında yatan matematiksel gerekçeyi açıklarken bunun bir kuraldan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Örneğin 1S10 öğretmen adayının kullandığı "Matematiğin bir kuralıdır." ifadesi bu sonucu destekleyen bir açıklamadır. Benzer şekilde ilgili literatürde yer alan çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının matematiksel işlemlerin arkasında yatan gerekçeleri açıklamakta zorlandıkları görülmüştür (Delice ve Sevimli, 2010; Gökkurt vd., 2015; Soylu ve Aydın, 2006).

Delice ve Sevimli (2010) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının belirli integral problemlerinde işlem becerisine sahipken, hangi işlemi neden yaptıkları, hangi temsil ile çözümün sağlanabileceği türündeki kavramsal bilgilerin ise yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Gökkurt vd., (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının koninin yanal alan formülünün matematiksel olarak nasıl oluştuğunu açıklamakta yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Matematik öğreticilerinin kavramsal bilgilerinin yetersiz olması öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyecektir. Çünkü ilgili literatürde yapılan birçok çalışmada öğrencilerin matematik öğrenmeleri ile öğretmenlerin sahip oldukları matematik bilgileri arasında pozitif bir ilişki olduğu ifade edilmiştir(Even, Tirosh & Robinson, 1993; Kahan, Cooper& Bethea, 2003; Stewart; Şahin, 2016). Bu bağlamda matematik öğretmen ve öğretmen adaylarının kavramsal öğrenmelerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun içinde öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının kavramsal öğrenmelerinin geliştirecek derslere yer verilmelidir. Yani öğretmen adaylarına sadece kavramlarının tanımları, matematiğin kuralları ve işlemler algoritmaları öğretilmemelidir. Bunun yanında öğretmen adaylarının matematiksel işlemlerin arkasında yatan gerekçelerin açıklandığı, kavramlar arasındaki ilişkilerin kurulduğu ve matematiğin aksiyomatik yapısının anlamlı bir şekilde öğretildiği ders içeriklerine yer verilmelidir.

Bu çalışma sonucunda matematik öğretmeni adaylarının denklem çözme sürecinde, toplama veya çıkarma durumundaki bir ifadenin eşitliğin karşı tarafına geçtiğinde işaret değiştirmesinin altında yatan matematiksel gerekçeyi açıklayabilme becerilerinin sınıf düzeyiyle doğru orantılı olarak geliştiği görülmüştür. Yani en başarılı grup dördüncü sınıf öğretmen adayları iken en başarısız grup birinci sınıf öğretmen adayları olmuştur. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının başarılı olmasında "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" gibi derslerin pozitif katkı yaptığı söylenebilir. Çünkü öğretmen adayları staj uygulamaları sırasında öğrencileri gözlemlemekte ve onlara ders anlatmaktadır. Bu ders anlatımları sırasında öğrenciler öğretmen adaylarına kavramsal bilgi gerektiren sorular sormaktadır. Bundan dolayı öğretmen adayları öğrencilerin sorularına cevap verebilmek için kavramsal bilgi gerektiren soruların muhtemel cevaplarını araştırmakta ve öğrenmektedir. Ayrıca üçüncü sınıf öğretmen adaylarının gelişiminin biraz yavaş olmasında "Özel Öğretim Yöntemleri" gibi derslerin genelde yapay ortamlarda gerçekleştirilmesi gösterilebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının kavramsal bilgilerinin gelişimine pozitif katkı sunmak için onları mümkün olduğunca öğrenciyle karşılaşabilecekleri gerçek öğrenme ortamlarına dahi edilmeleri gerekmektedir.

Kaynakça

Baki, A. (2008). Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi (Genişletilmiş 4. Basım). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Delice, A., & Sevimli, E. (2010). Matematik öğretmeni adaylarının belirli integral konusunda kullanılan temsiller ile işlemsel ve kavramsal bilgi düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(3), 581-605.

Even, R..,Tirosh, D. & Robinson, N. (1993). Connectedness in teaching equivalent algebraic expressions: Novice versus expert teachers. *Mathematics Education Research Journal, 5* (1), 50–59.

Gökkurt, B., Şahin, Ö., Erdem, E., Başıbüyük, K. & Soylu,Y. (2015b). Investigation of pedagogical content knowledge of middle school prospective mathematics teachers on the cone topic in terms of some components. *Journal of Cognitive and Education Research, 1* (1), 18-40.

Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics*, *2*, 1-27.

Kahan, J., Cooper, D., & Bethea, K. (2003). The role of mathematics teachers content knowledge in their teaching: A framework for research applied to a study of student teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education, 6* (3), 223–252.

Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (Eds.). (2001). Adding it up: Helping students learn mathematics. Washington DC: National Academies Press.

Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics teaching*, *77*(1), 20-26.

Soylu, Y., & Aydın, S. (2006). Matematik derslerinde kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelenmesinin önemi üzerine bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 83-95.

Star, J. R. (2005). Reconceptualizing procedural knowledge. *Journal for research in mathematics education*, 404-411.

Şahin, Ö. (2016). *An examination of development of pedagogical content konowledge of prospective middle school mathematics teachers on algebra* (Doctoral dissertation). Atatürk University, Erzurum.

Öğretmen Adaylarının Terim Kavramlarıyla İlgili Öğrenci Bilgi Düzeyleri

Ömer ŞAHİN, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.*

Yasin SOYLU, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi.

Özet

Bu bağlamda çalışmanın amacı, matematik öğretmeni adaylarının ortaokul öğrencilerinin terim kavramıyla ilgili yapmış oldukları hataları belirleme ve hatanın nedenini açıklayabilme becerilerini ölçmektir. Bu araştırmada karma araştırma desenlerinden açıklayıcı-doğrulayıcı (explanatory-confirmatory) araştırma deseni (Nicel → Nitel) kullanılmıştır. Bu çalışmanın nicel verilerinin elde edilmesi sürecinde enlemesine (kesitsel) araştırma yöntemi (cross-sectional comparative study), nitel kısmında ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'de yer alan bir üniversitenin ilköğretim matematik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 44 birinci, 44 ikinci, 44 üçüncü ve 44 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 176 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada mülakat, gözlem ve bilgi testi veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının açık uçlu soruya vermiş oldukları cevaplar tam doğru, kısmen doğru A, kısmen doğru B, yanlış ve boş şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler 0-4 aralığında puanlanmıştır. Öğretmen adaylarının bu testten aldıkları puanlar tek yönlü ANOVA testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çalışma sonunda, öğretmen adaylarının terim kavramıyla ilgili öğrenci hatalarını belirleyebilme ve nedenlerini açıklayabilme becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Birçok öğretmen adayının terim kavramının ne olduğuna dair yanlış fikirlere sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Terim kavramı, öğretmen adayı, öğrencileri anlama bilgisi

Abstract

The purpose of the study is to measure the ability of prospective mathematics teacher to identify and explain the mistakes that students have made regarding the concept of term.. Explanatory-confirmatory research design, one of the mixed methods research designs, was used in this study. Cross-sectional study method, as a type of descriptive research and one of the non-experimental research designs, was used to collect quantitative data in the study. . In the qualitative part of the study, case study was used.The participants of the study were composed of 176 prospective teachers studying in the elementary mathematics education department of a university in Turkey, who were first, second, third, and fourth year students with equal numbers. The knowledge test consisting of one open-ended question, interviews and observation was used as data collection tools. The answers of prospective teachers to the open-ended question were categorised as fully correct, partially correct A, partially correct B, wrong and no answer. These categories were scored in the range of 0-4. The scores taken by prospective teachers were compared by using the one-way ANOVA test. At the end of the study, it was seen that the prospective teachers were not able to determine the student mistakes related to the term concept and explain their reasons. It has been seen that many prospective teachers have misconceptions about the term concept.

Key Words: Term concept, prospective teachers, knowledge of understanding students.

* Bu çalışma 1. Yazarın "İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Cebir Konusundaki Pedagojik Alan Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi" Doktora Tez Çalışmasından üretilmiştir.

Giriş

Cebir bir problem çözme aracı, matematiksel ilişkileri anlamayı ve tanımlamayı sağlayan bir mekanizma olması yönüyle matematik dersinin en önemli öğrenme alanlarından biridir (Baş, Erbaş ve Çetinkaya, 2011; Ususkin, 1995). Cebir sayesinde; karmaşık problem durumlarını basit denklemler kurarak kolayca çözebilir, farklı miktar ve değişkenler arasındaki ilişkileri ifade edebilir ve genellemelere ulaşabiliriz (Ususkin, 1995). Cebir matematiğe getirmiş olduğu sembolik yapıyla matematiğe yeni bir ivme ve pratiklik kazandırmıştır. Fakat ilgili literatür incelendiğinde, matematik için çok önemli olan cebirin öğretim sürecinde, cebirin sahip olduğu soyut yapıdan dolayı öğrencilerin pek çok zorlukla karşı karşıya geldikleri ve cebirin öğrencilere ürkütücü geldiği görülmektedir (Akkaya ve Durmuş, 2015; Byrd vd., 2015; Dede ve Argün, 2003; Lucariello, Tine ve Ganley, 2014; Philipp, 1992; Stacey ve MacGregor, 1997; Şahin ve Soylu, 2011). Bu zorlukların üstesinden gelebilmede ve etkili cebir öğretiminin gerçekleştirilmesinde en önemli rol öğretmenlere aittir (Baş, Erbaş ve Çetinkaya, 2011; Dede ve Argün, 2003). Çünkü yapılan araştırmalar öğretmelerin sahip oldukları matematik öğretme bilgilerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Ball, Thames ve Phelps, 2008; Kwong vd., 2007; Peterson, Fennema, Carpenter ve Loef, 1989; Şahin vd., 2014). Bu bağlamda etkili cebir öğrenimini sağlamda açısından öğretmenin sahip olması gereken nitelikler ve yeterlikler önem kazanmaktadır. Bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri ve yeterlikleri ortaya koymak için araştırmacılar tarafından bir çok öğretmen bilgi modeli ortaya konmuştur. Bu modellerden arasında en çok kabul gören ve literatürde sıkça bahsedilen öğretmen bilgi modeli Shulman (1987) tarafından geliştirilmiştir.

Shulman (1987) geliştirmiş olduğu modelde alan bilgisi ve pedagoji bilgisinden ayrı ayrı bahsetmenin doğru bir yaklaşım olmayacağını ifade etmiştir. Bunun yerine bu iki bilgi türünün birbiriyle etkileşim halinde olması gerektiğini belirtmiştir (Park ve Oliver, 2008). Bu bağlamdan alan bilgisi ve pedagojisi bilgisinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan kavram literatürde *"pedagojik alan bilgisi*" olarak adlandırmıştır (Cochran, De Ruiter ve Kin, 1993). Ortaya konan bu yeni kavram ile bir alan uzmanı ile bir öğretmen net bir şekilde birbirinden ayrılmıştır. Böylelikle bir öğretmen; bir fizikçiden, biyologdan, kimyacıdan veya matematikçiden yalnızca sahip olduğu bilginin niteliği ve niceliği ile değil ayrıca bilgiyi organize etme ve kullanma açısından da ayrılmaktadır (Gudmundsdottir, 1987). Yani ortaya çıkan model öğretmenlik mesleğine yeni bir tanımlama ve öğretmenlik mesleğini daha özel bir meslek haline getirmektedir. Shulman (1987) geliştirmiş olduğu bu modelde; pedagojik alan bilgisinin öğrencileri anlama bilgisi ve öğretimsel stratejiler bilgisi olmak üzere iki alt bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir (Park ve Oliver, 2008).

Öğrencileri anlama bilgisi; öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenecekleri konuyla ilgili ön bilgilerini, öğrenme zorluklarını, hatalarını, kavram yanılgılarını ve bunların nedenlerini belirleyebilmeye dönük bilgi olarak tanımlanmaktadır (Shulman, 1987). Shulman (1987)'nin geliştirmiş olduğu öğretmen bilgi modelinde olduğu gibi daha sonra geliştirilen modellerde de (Ball vd., 2008; Grossman, 1990; Tamir, 1988) öğrencileri anlama bilgisi pedagojik alan bilgisinin bir alt bileşeni olarak ele alınmıştır. Fakat geliştirilen öğretmen bilgi modellerde pedagojik alan bilgisinin bu bileşeni farklı şekillerde isimlendirilmiştir. PAB' ın bu bileşeni literatürde; öğrenci anlayışları bilgisi (Grossman, 1990), tipik öğrenci hataları bilgisi (Smith ve Neale; 1989), öğrencileri anlama bilgisi (Marks, 1990; Magnusson vd., 1999; Park ve Oliver, 2008), öğrencilerin düşünme yapıları (An, Kulm ve Wu, 2004) ve öğrenci bilgisi (Cochran vd., 1993) şeklinde isimlendirilmektedir. Bu çalışmada ise ilgili literatürde sıkça kullanılan öğrencileri anlama bilgisi şeklindeki isimlendirme tercih edilmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin anlamakta zorlandıkları cebir kavramlarından biri olan terim kavramıyla ilgili öğretmen adaylarının öğrencileri anlama bilgi düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada karma araştırma desenlerinden açıklayıcı-doğrulayıcı araştırma deseni kullanılmıştır. Bu çalışmanın nicel verilerinin elde edilmesi sürecinde enlemesine araştırma yöntemi nitel kısmında ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'de yer alan bir üniversitenin ilköğretim matematik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 44 birinci, 44 ikinci, 44 üçüncü ve 44 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 176 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada enlemesine araştırma deseni kullanıldığı için grupların birbirine yakın olmasını sağlama açısından aynı üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının seçilmesi önem kazanmaktadır. Katılımcılar seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme

yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın etiği çerçevesinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının gerçek isimleri kullanılmamıştır. Çalışmaya katılan 1. sınıf öğrencilerine *1S1*den *1S44'e*, 2. sınıf öğrencilerine *2S1*'den *2S44*'e, 3. sınıf öğrencilerine *3S1*'den *3S44*'e ve 4. sınıf öğrencilerine ise *4S1*'den *4S44*'e kadar kodlar verilmiştir. Bu çalışmada mülakat, gözlem ve açık uçlu bir sorudan oluşan bilgi testi veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının açık uçlu soruya vermiş oldukları cevaplar tam doğru, kısmen doğru A, kısmen doğru B, yanlış ve boş şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler 0-4 aralığında puanlanmıştır. Öğretmen adaylarının bu testten aldıkları puanlar tek yönlü ANOVA testi yardımıyla karşılaştırılmıştır.

Bulgular

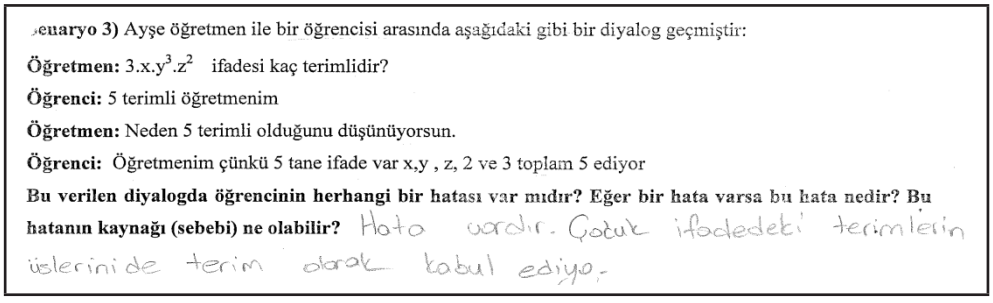
Aşağıda verilen Tablo 1'de öğretmen adaylarının açık uçlu soruya vermiş oldukları cevapların cevap kategorilerine ve sınıf düzeyine göre frekans-yüzde dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1.Öğretmen adaylarının cevaplarına ait frekans-yüzde dağılımı

Puan Kategorileri	Doğru		Kısmen Doğru A		Kısmen Doğru B		Yanlış		Boş	
Sınıf Düzeyi	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf	-	-	4	9.1	13	29.5	19	43.2	8	18.2
Sınıf	3	6.8	-	-	19	43.2	21	47.7	1	2.3
Sınıf	1	2.3	5	11.4	21	47.7	15	34.1	2	4.5
Sınıf	8	18.2	7	15.9	17	38.6	12	27.3	-	-

Açık uçlu soruya dördüncü sınıf öğretmen adaylarının 8'i (% 18.2), üçüncü sınıf öğretmen adaylarının 1'i (% 2.3), ikinci sınıf öğretmen adaylarının 3'ü (% 6.8) doğru cevap verirken birinci sınıf öğretmen adaylarının hiç biri doğru cevap verememiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının cevaplarının genelde yanlış ve kısmen doğru B kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Açık uçlu soruda birinci sınıf öğretmen adaylarının cevaplarının kısmen doğru B (% 29.5) ve yanlış (% 43.2) kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda birinci sınıf öğretmen adaylarının genel görünümünü yansıtacak şekilde bir mülakat ve gözlemlere yer verilmiştir.


senaryo 3) Ayşe öğretmen ile bir öğrencisi arasında aşağıdaki gibi bir diyalog geçmiştir:

Öğretmen: $3.x.y^3.z^2$ ifadesi kaç terimlidir?

Öğrenci: 5 terimli öğretmenim

Öğretmen: Neden 5 terimli olduğunu düşünüyorsun.

Öğrenci: Öğretmenim çünkü 5 tane ifade var x,y , z, 2 ve 3 toplam 5 ediyor

Bu verilen diyalogda öğrencinin herhangi bir hatası var mıdır? Eğer bir hata varsa bu hata nedir? Bu hatanın kaynağı (sebebi) ne olabilir? Hata vardır. Çocuk ifadedeki terimlerin üslerinide terim olarak kabul ediyo.

Şekil 4.65. 1S4 öğretmen adayının açık uçlu soruya verdiği cevap

A: *Cevabını açıklar mısın?*

1S4: *Bu soruda öğrenci şöyle bir hata yapmıştır: $x.y^3.z^2$ ifadesindeki* üsleri *de terim sanıyor.*

A: *Sence bu ifade kaç terimlidir?*

1S4: Üç: x,y ve z.

A: *Peki terimi tanımlayabilir misin? Terim nedir?*

1S4: *Bir ifadedeki bilinmeyenlerdir.*

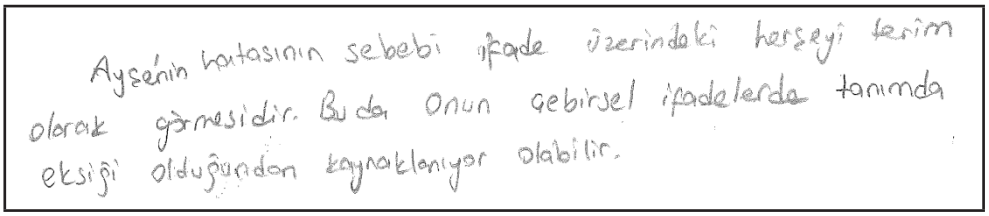
A: *Peki öğrencinin böyle bir hata yapmasının sebebi ne olabilir?*

1S4: *Ders anlatırken hocayı dinlememiş olabilir.*

1S4 öğretmen adayı açık uçlu soruya vermiş olduğu cevapta öğrenci hatasını eksik açıklayarak bu soruya kısmen doğru B kategorisinde cevap vermiştir. Ayrıca öğretmen adayının terim kavramı hakkında hatalara sahip olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmen adayı mülakatta terimi kavramını *"Bir ifadedeki bilinmeyenlerdir."* biçiminde yanlış tanımlamıştır. Öğretmen adayının mülakat sırasında $3.x.y^3.z^2$ tek terimli ifadesinin üç terimli olduğunu ifade etmesi bu bulguyu desteklemektedir. Ayrıca birinci sınıf öğretmen adaylarının ders uygulamalarına yönelik gözlemler sırasında öğrenci hatalarını ve nedenlerini anlamada zorlandıkları görülmüştür. Örneğin 1S1 öğretmen adayı $3x^2+7x+9$ ifadesini tahtaya yazdıktan sonra *"Bu ifadede kaç terim vardır?"* şeklinde bir soruyu öğrencilere yöneltmiştir. Bazı öğrenciler verilen ifadenin ısrarla iki terimli olduğunu, bazı öğrenciler ise üç terim olduğunu iddia ederken çok az sayıda öğrenci ise dört terimli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adayı öğrencilerin cevaplarını aldıktan sonra yanlış cevap veren öğrencilerin cevaplarını dikkate almadan yine kendisi hangi ifadelerin terim olduğunu tahtada göstermiştir. 1S1 öğretmen adayının ortaokul öğrencilerinin $3x^2+7x+9$ ifadesinin kaç terimli olduğuna dair yanlış cevapları dikkate almaması; öğretmen adayının öğrencilerin sahip oldukları öğrenme zorluklarını veya hatalarını dikkate almadığının bir göstergesi sayılabilir. Yani öğretmen adayı öğrencilerin yaptıkları hataları dikkate almamış ve bu hataların nedenlerini belirlemeye çalışmamıştır.

1S13 öğretmen adayı ise tahtaya $3x+5y+9x+y+8=?$ şeklinde bir soru yazmış ve tahtaya çıkan öğrenci soruyu doğru bir şekilde çözerek $12x+6y+8$ şeklinde bir sonuç bulmuştur. Öğretmen adayı sınıfa dönerek bu ifadede kaç terim olduğunu sormuştur. Bazı öğrenciler 1, bazıları 2, bazılar ise 3 şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmen adayı *"Burada iki terim var diyenler kimlerdir?"*şeklinde sorduktan sonra bir öğrenciye söz vermiştir. Öğrenci ise *"Öğretmenim iki bilinmeyen var."* şeklinde bir cevap vermiştir. Öğretmen adayı *"İki tane bilinmeyen terimimiz var bir tane de sabit terim var."* diyerek sorduğu sorunun doğru cevabını açıklamıştır. Fakat öğretmen adayı bir terim var diyen öğrencilerin hatalarını anlamaya çalışmamıştır. Ayrıca öğretmen adayı öğrencilerin bir cebirsel ifade de kaç terim olduğunu belirleyebilmeleri için; terim kavramının tanımını bilmeleri gerektiğinin farkında olmadığı da görülmüştür.

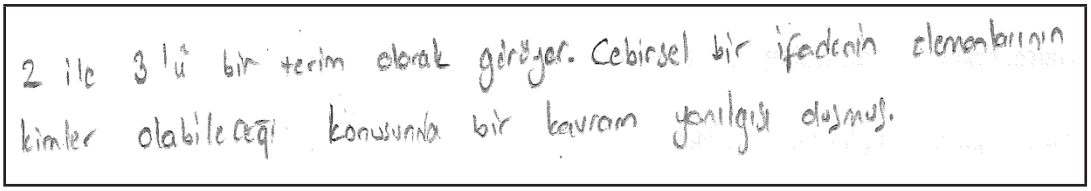
Açık uçlu soruda ikinci sınıf öğretmen adaylarının cevaplarının kısmen doğru B (% 43.2) ve yanlış (% 47.7) kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda ikinci sınıf öğretmen adaylarının genel görünümünü yansıtacak şekilde doğrudan bir alıntıya yer verilmiştir.



Şekil 4.66. 2S15 öğretmen adayının açık uçlu soruya verdiği cevap

2S15 öğretmen adayı öğrenci hatasını ve nedenini eksik açıklayarak bu soruya kısmen doğru B kategorisinde cevap vermiştir. Çünkü öğretmen adayı öğrencinin hatasının kaynağıyla ilgili olarak *"cebirsel ifadelerde tanımda eksiği olduğundan"* şeklinde ilgisiz bir cevap vermiştir.

Üçüncü sınıf öğretmen adaylarının cevaplarının kısmen doğru B (% 47.7) ve yanlış (% 34.1) kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda üçüncü sınıf öğretmen adaylarının genel görünümünü yansıtacak şekilde bir mülakata yer verilmiştir.



Şekil 4.67. 3S41 öğretmen adayının açık uçlu soruya verdiği cevap

A: *Verdiğin cevabı açıklar mısın?*

3S41: *Normalde cebirsel ifadelerde bilinmeyen, sabit terim ve katsayılar üzerinden gidiyoruz. Burada üç tane bilinmeyen ifade var; x,y ve z. Ama çocuğun üsleri ve katsayıyı da bir terim olarak aldığını düşündüm.*

A: *Burada kaç tane terim var?*

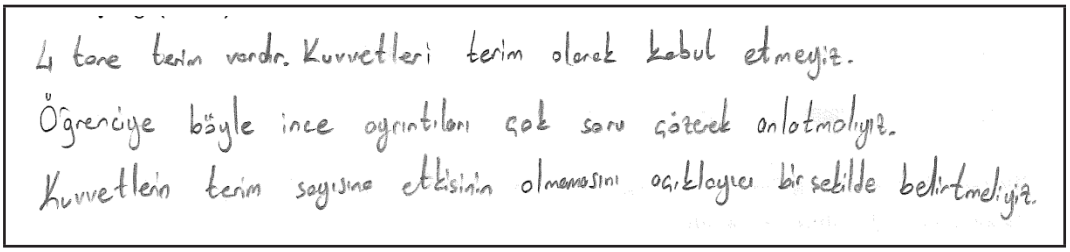
3S41: Üç tane x,y ve z.

A: *Peki öğrencinin böyle bir hata yapmasının nedeni ne olabilir?*

3S41: *Cebirsel ifadenin kimlerden oluştuğunu tam olarak bilmiyor. Sayılar olabilir mi? Sabit terimler olabilir mi? Bilinmeyenler olabilir mi? Katsayılar olabilir mi? Bu konuda eksiği vardır. Kavram yanılgısı oluşmuştur. Bunlar sebep olabilir.*

3S41 öğretmen adayı öğrencinin yaptığı hatayı kısmen açıklayarak bu soruya kısmen doğru B kategorisinde cevap vermiştir. Öğretmen adayı mülakatta $3.x.y^3.z^2$ ifadesinde yer alan x,y ve z gibi değişkenlerinin birer terim olduğunu ifade etmiştir. Yani öğretmen adayı terim kavramının tanımı hakkında yanlış bilgilere sahip olduğu görülmektedir. Bunun sonucu olarak öğretmen adayı öğrencinin yaptığı hatayı belirlemede ve bu hatanın nedenini ifade etmede istenilen şekilde açıklamalar yapamamıştır.

Açık uçlu soruya dördüncü sınıf öğretmen adaylarının cevaplarının kısmen doğru B (% 38.6) kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca dördüncü sınıf öğretmen adaylarının 8'i doğru, 7'si ise kısmen doğru A kategorisinde cevap vermiştir. Bu bağlamda dördüncü sınıf öğretmen adaylarının genel görünümünü yansıtacak şekilde bir mülakata yer verilmiştir.



Şekil 4.68. 4S8 öğretmen adayının açık uçlu soruya verdiği cevap

A: *Verdiğin cevabı daha detaylı bir şekilde açıklayabilir misin?*

4S8: Öğrenci burada beş terimli demiş. Çünkü 5 tane ifade var; "x,y,x,2,3 toplam beş ediyor." şeklinde söylüyor. Burada kuvvetler 2 ve 3 terim olarak alınmayacak. Buradaki üç sabit terim, bunu alabiliriz. Öğrencinin x,y,z ve üçü demesi lazımdı. Hâlbuki burada 3 sabit terim; x,y,z bilinmeyenler. Öğrenci burada kuvvetleri üç artı iki eşittir beş terim yaptığını söylemiş. Yani dört tane olması lazımdı.

A: *Peki öğrencinin yaptığı hatanın nedeni nedir?*

4S8: Çünkü cebirsel ifade hepsini terim olarak kabul ediyor.

A: *Peki terim nedir?*

4S8: *Sayılar doğal sayı, tam sayı ve bilinmeyenlere terim denir.*

4S8 öğretmen adayı öğrencinin yaptığı hatayı kısmen belirleyerek bu soruya kısmen doğru B kategorisinde cevap verdiği görülmektedir. $3.x.y^3.z^2$ ifadesinin 4 terimli olduğunu ifade etmiştir. Yani öğretmen adayı terim kavramı hakkında yanlış bilgilere sahiptir. Ayrıca öğretmen adayı terim kavramı hakkında yeterince bilgiye sahip olmadığı için öğrencinin yaptığı hatayı ve hatanın kaynağını doğru bir şekilde açıklayamamıştır. Bunlara ek olarak 4S8 öğretmen adayı $3.x.y^3.z^2$ ifadesindeki katsayıyı sabit terim olarak isimlendirmektedir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının puanlarına ait betimsel istatistikler

	N	$\overline{X}$	Ss	Standart Hata	Min.	Max.
1. Sınıf	44	1,27	,872	,132	0	3
2. Sınıf	44	1,61	,841	,127	0	4
3. Sınıf	44	1,73	,817	,123	0	4
4. Sınıf	44	2,25	1,059	,160	1	4
Toplam	176	1,72	,962	,072	0	4

Tablo 2'de ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğrencileri anlama bilgi düzeylerinin sınıf seviyesine bağlı olarak arttığı gözükmektedir. Tablo 2'den görüldüğü üzere 1. sınıfta 1.27 olan öğrencileri anlama bilgisi ortalaması 4. sınıfta 2.25'e ulaşmıştır. Yani, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının terim kavramıyla ilgili öğrencileri anlama bilgi düzeylerinde lisans eğitimleri boyunca, her sınıf seviyesinde gelişme meydana geldiği görülmektedir. Fakat bu veriler gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yeterli değildir. Bundan dolayı sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 3'de ANOVA sonuçlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	21,659	3	7,220	8,861	,000
Gruplar içi	140,136	172	,815		
Toplam	161,795	175			

Tablo 3'de yer alan değerlere göre, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğrencileri anlama bilgi ortalama puanlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(3,172)}$= 8,861, p<.05].

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının terim kavramıyla ilgili öğrencileri anlama bilgi düzeylerinin sınıf düzeyine göre doğru orantılı farklılaştığı söylenebilir. Ayrıca çalışma sonucunda öğretmen adaylarının terim kavramıyla ilgili öğrenci hatalarını belirleyebilme ve nedenlerini açıklayabilme becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Zaten ilgili literatürde yer alan bir çok çalışmada öğretmen adaylarının çeşitli kavramlara yönelik öğrencileri anlama bilgi düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı görülmüştür (O'Hanlon, 2010; Şahin, Gökkurt ve Soylu, 2016; Tanışlı ve Köse, 2013). Şahin, Gökkurt and Soylu (2016) ortaokul matematik öğretmen adaylarının kesirlerle ilgili öğrenci hatalarını tanımada ve açıklamakta istenilen seviyede olmadıklarını ifade etmişlerdir. Tanışlı ve Köse (2013), yaptıkları çalışma sonunda öğretmen adaylarının cebir kavramlarıyla ilgili öğrenci zorluklarını ve kavram yanılgılarını belirlemede yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışma sonucunda, birçok öğretmen adayının terim kavramının ne olduğuna dair yanlış fikirlere sahip olduğu görülmüştür. Bundan dolayı öğretmen adayların ortaokul öğrencisinin yaptığı hatayı tespit edemedikleri ve hatanın kaynağını ifade edemedikleri görülmektedir. 2S23 öğretmen adayı öğrenci hatasına yönelik *"Hata vardır. 5 terimli değil 4 terimlidir. Üslü sayıların üssü bizi ilgilendirmez."* şeklinde bir cevap vermiştir. Bu öğretmen adayı ile yapılan mülakat sırasında tek terimli $3xy^3z^2$ ifadesinin 6 terimli olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu öğrenci hatalarının belirlenmesinde alan bilgisinin ne kadar önemli olduğunu desteklemektedir. Diğer bir ifadeyle öğrenci hatalarının anlaşılmasında alan bilgisinin önemli bir faktör olduğu söylenebilir Zaten ilgili

literatürde yapılan birçok çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının sahip olduğu alan bilgisinin öğrenci hatalarını anlamada önemli bir role sahip olduğu ortaya konmuştur. (Ball, 1991; Hacıömeroğlu, 2005; Şimşek& Boz, 2015). Şimşek ve Boz (2015) sınıf öğretmeni adaylarının kendilerinde de bilimsel olarak doğru olmayan kavrayışların olduğu, bundan dolayı uzunluk ölçmeyle ilgili öğrencideki farklı kavrayışını tespit etmede yetersiz kaldıklarını ifade etmiştir. Hacıömeroğlu (2005) de matematik öğretmeni adaylarının fonksiyon kavramı ile ilgili alan bilgilerinin zayıf olduğunu ve öğrencilerin yaptıkları kavram yanılgılarını tespit etmede ve bu yanılgıların kaynağını belirlemede sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. İlgili literatür ve bu çalışmanın sonuçları öğrencilerin matematiksel kavramlarla ilgili sahip oldukları kavram yanılgılarının veya öğrenme zorluklarının belirlenmesinde, betimlenmesinde ve kaynağının anlaşılmasında öğretmen ve öğretmen adaylarının alan bilgilerinin önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Kaynakça

Akkaya, R. ve DurmuŞ, S. (2015). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanılgılarının giderilmesinde çalışma yapraklarının etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *27* (27).

An, S., Kulm, G., & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school, mathematics teachers in China and the U.S. *Journal of Mathematics Teacher Education 7*, 145–172.

Ball, D. L. (1991). Research on teaching mathematics: Making content knowledge part of the equation. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (Vol. 2, pp. 1–48). Greenwich, CT: JAI Press.

Ball, D.L., Thames, M.H. & Phelps, G.(2008). Content knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education , 59*(5), 389 –407.

Baş, S., Erbaş, A. K. ve Çetinkaya, B.,. (2011). Öğretmenlerin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme yapılarıyla ilgili bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, *36* (159), 41-55.

Byrd, C. E., McNeil, N. M., Chesney, D. L., & Matthews, P. G. (2015). A specific misconception of the equal sign acts as a barrier to children's learning of early algebra. *Learning and Individual Differences*, *38*, 61-67.

Cochran, K. F., DeRuiter, J. A & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: an integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, *44* (4), 263–272.

Dede, Y. ve Argün, Z. (2003). Cebir, öğrencilere niçin zor gelmektedir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*, 180-185.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.

Gudmundsdottir, S. (1987). *Pedagogical content knowledge: teachers' ways of knowing* . East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED290701).

Hacıömeroğlu, G. (2005). Prospective secondary teachers subject matter knowledge and pedagogıcal content knowledge of the concept of function, Doctoral Disertation, The Florida State University, USA.

Kwong, C. W. , Joseph, Y. K. K., Eric, C. C. M. & Khoh, L.T. S. (2007). Development of mathematics pedagogical content knowledge in student teachers. *The Mathematics Educator, 10* (2), 27-54.

Lucariello, J., Tine, M. T. & Ganley, C. M. (2014). A formative assessment of students algebraic variable misconceptions. *The Journal of Mathematical Behavior*, *33*, 30-41.

Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of PCK for science teaching (pp. 95-120). In J. Gess-Newsome & N.G. Lederman (eds.) *Examining PCK: The construct and its implications for science educatio*n. Boston: Kluwer Academic Press.

Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: from a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education, 41*, 3-11.

O'Hanlon, W. A. (2010). *Characterizing the pedagogical content knowledge of pre-service secondary mathematics teachers*. Doctoral Disertation, Illinois State University, USA.

Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, *38* (3), 261-284.

Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T. P., & Loef, M. (1989). Teacher's pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and instruction*, *6* (1), 1-40.

Philipp, R. A. (1992). The many uses of algebraic variables, the mathematics teacher. 85 (7), 557-561.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundation of the new reform. *Harvard Educational Review, 57* (1), 1-21.

Smith, D. C, & Neale, D. C. (1989). The construction of subject matter knowledge inprimary science teaching. *Teaching and Teacher Education,5,* 1-20.

Stacey, K. and MacGregor, M. (1997). Ideas about symbolism that students bring to algebra. *The Mathematics Teacher, 90 (2),110-113.*

Şahin, Ö. & Soylu, Y. (2011). Mistakes and misconceptions of elementary school students about the concept of variable. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15,* 3322–3327.

Şahin, Ö. Erdem, E., Başıbüyük, K., Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2014). Ortaokul matematik öğretmenlerinin sayılarla ilgili pedagojik alan bilgilerinin gelişiminin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5* (3), 207-230.

Şahin,Ö., Gökkurt, B.& Soylu, Y. (2016). Examining prospective mathematics teachers' pedagogical content knowledge on fractions in terms of students' mistakes, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *97* (4), 531-551.

Şimşek, N. & Boz, N. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının uzunluk ölçme konusunda pedagojik alan bilgilerinin öğrenci kavrayışları bağlamında incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *4*(3), 10-30.

Tamir, P. (1990). Considering the role of invitations to inquiry in scienceteaching and in teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, *1* (3), 41-45.

Tanışlı, D. & Köse, N. Y. (2013). Pre-service mathematic teachers knowledge of students about the algebraic concepts. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (2).

Ususkin, Z. (1995). Why algebra is important to learn? *American Educator, 19* (1), 30-37.

İngilizce İle İlgili Özyeterlik Ölçeğinin Üniversite Öğrencilerine Uyarlanması

Selvin Üstünlüoğlu, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkiye, selvin.ustunluoglu@ege.edu.tr

Nilay T. Bümen, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, nilay.bumen@ege.edu.tr

Tuncay Öğretmen, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, tuncay.ogretmen@ege.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından lise öğrencileri için geliştirilen "İngilizce İle İlgili Özyeterlik" ölçeğinin üniversite öğrencilerine uyarlanmasıdır. Ölçeğin üniversite öğrencilerine uyarlanması için, 2015-2016 akademik yılı güz döneminde Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık birimine devam eden ve giriş düzeyindeki (elementary) gruptan küme örnekleme yöntemi ile belirlenen öğrenciler (n=293) üzerinde deneme uygulaması yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi için ölçeğin alt boyutlarına karşılık gelen Okuma (8 madde), Yazma (10 madde), Dinleme (10 madde) ve Konuşma (6 madde) için bir model kurulmuş ve kurulan modelin model-veri uyumu indeksleri incelenmiştir. Analiz sonuçları, model-veri uyum iyiliği indekslerinin yeterince yüksek olduğunu göstermektedir. Ki kare/serbestlik derecesi oranının üçten küçük olduğu, RMSEA=0,059 ve SRMR=0,045 değerlerinin ise kabul edilebilir düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Modelin diğer uyum indeksleri ise GFI=0,96 ve AGFI=0,92 olarak elde edilmiş olup, söz konusu uyum iyiliği indeksleri ölçek için test edilen DFA modelinin yüksek düzeyde model veri uyumuna sahip olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar bazında faktör yüklerinin istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını belirleyen t değerleri incelenerek, tüm maddelerin faktör yüklerine ait t değerlerinin istatistiki olarak manidar olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenirlik katsayıları ise, Okuma alt boyutu için 0.898, Yazma alt boyutu için 0.873, Dinleme alt boyutu için 0.917, Konuşma alt boyutu için 0.896 ve ölçeğin tümü için ise 0.961 olarak elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlik, İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeği, yabancı dil öğretimi

Abstract

The aim of the present study is to adapt the "Self-Efficacy Scale for English", developed by Hancı Yanar and Bümen (2012) for high school students, to university students. The scale was administered to students (n=293) selected among those in the elementary group in the fall semester of 2015-2016 school year at Ege University School of Foreign Languages using cluster sampling method. For CFA, a model was designed for Reading (8 items), Writing (10 items), Listening (10 items) and Speaking (6 items) corresponding to the sub-scales and the model-data fit-indices of the model were examined. The results of the analysis show that the goodness of model-data fit indices is sufficient. It is seen that chi square/ degree of freedom ratio is lower than three, and the values of RMSEA=0.059 and SRMR=0.045 are acceptably low. Other fit indices of the model are expressed as GFI=0.96 and AGFI=0.92, which show that the CFA model tested for the scale has a high level of model data fit. t values were examined to determine whether factor loads are significant or not on sub-scale basis and the t values of factor loads of all the items were observed to be statistically significant. Coefficients of Cronbach Alpha internal consistency reliability for the whole of the scale and its sub-scales were obtained as 0.898 for Reading, 0.873 for Writing, 0.917 for Listening, 0.896 for Speaking and 0.961 for the whole scale.

Keywords: Self-efficacy, English self- efficacy scale, foreign language teaching.

Giriş

Dünya üzerinde uluslararası iletişim dili İngilizcedir. Bu nedenle ülkemizde de en yoğun öğretilen yabancı dil İngilizce olagelmiştir. Ancak ilkokul, ortaokul ve yükseköğretimde zorunlu bir ders olarak yer almasına rağmen öğrencilerin İngilizceyi etkili ve yeterli bir biçimde kullanamadığı görülmektedir (Balcı, 2017). Bu sorunlara çözüm olarak öğretim programları yenilenmekte, öğretmen eğitiminde arayışlar devam etmektedir.

Yabancı dil öğretiminde bilişsel becerilerin yanında güdülenme, tutum ve özyeterlik gibi duyuşsal özelliklerin de önemi büyüktür. Ehrman, Leaver ve Oxford'a göre (2003), motivasyon, özyeterlik, karmaşaya yönelik tolerans ve kaygı gibi faktörler yabancı dil öğreniminde önemli görülen duyuşsal etkenlerdendir. Benzer şekilde Pajares ve Herron (2006) da, düşük özyeterliğin öğrencilerin yabancı dil sınıflarındaki performanslarını etkilediğini belirtmektedir. Özyeterlik kavramı en temel anlamıyla kişinin gerçekleştirebileceği görevlere ilişkin inancı olarak tanımlanabilir ve kişisel başarı ve başarısızlıklar, başka bireylerde gözlemlenen başarı ya da başarısızlıklar, duygu durumu ve sözel ikna gibi çeşitli kaynaklardan etkilenebilir (Bandura, 1997). Özyeterlik, doğru ya da yanlış etkinlikler yapmayı etkilemekte, bireyin bir sorun ile karşılaştığında sorunu çözmek için ne kadar çaba harcayacağı ve ne kadar ısrarcı olacağının belirtisi olabilmektedir (Pajares, 2002). Yabancı dil öğretiminde en büyük sorunlardan biri olan katılım ve motivasyon da, özyeterlik algısıyla yakından ilişkilidir. Ayrıca genel olarak özyeterlik algısı ve başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir (Ataş, 2009).

Bilindiği gibi İngilizce öğreniminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceri geliştirilmektedir. Bu becerilere ait özyeterlik inançları birbirinden farklı olabilir. Başka bir deyişle, bir kişi İngilizce'yi iyi konuşabileceğine dair özyeterlik algısı geliştirirken, dinleme becerisine ilişkin daha düşük özyeterlik algısına sahip olabilmektedir (Templin, Guile ve Okuma, 2001). Alanyazında İngilizce ile ilgili özyeterlik ölçekleri incelendiğinde Mickulecky'nin (1996) sadece okuma ve yazma becerilerine odaklanan beşli likert tipinde bir ölçek hazırladığı, Lavelle'nin (2006) sadece yazma becerisiyle ilgili bir ölçek kullandığı görülmektedir. Bazı çalışmalardaki ölçümler genel özyeterlik ölçeklerine İngilizce dersiyle ilgili ifadeler eklenerek elde edilmiş (Magogwe ve Oliver, 2007), bazılarında ise dört temel dil becerisi yerine genel olarak İngilizede özyeterlik ifadelerine yer verilmiştir (Templin, Guile ve Okuma, 2001). Bunun yanısıra Pintrich ve De Groot'un (1990) "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)'nin motivasyonel stratejiler boyutunda yer alan "Özyeterlik Algı Ölçeği" de özyeterliği belirlemede yararlanılan (Shang, 2007; Duman, 2007; Altun ve Aykaç, 2009) bir araçtır. Siew & Wong ise (2005) öğrencilere dört dil becerisinde bazı görevleri listeleyerek, bunları ne kadar iyi yapabileceklerine dair güven duygularını 1'den 10'a kadar bir sayı cetveli üzerinde göstermelerini isteyerek özyeterliği ölçmeye çalışmıştır. İlgili çalışmalar ve ölçme araçları incelendiğinde, alanyazında İngilizce ile ilgili özyeterlik inancını ölçmeye çalışan araçların kapsam, ifade ve işaretleme biçimlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir (Hancı Yanar ve Bümen, 2012).

Amaç

Bu çalışmanın amacı Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından lise öğrencileri için geliştirilen "İngilizce İle İlgili Özyeterlik" ölçeğinin üniversite öğrencilerine uyarlanmasıdır. Söz konusu ölçeğin son yıllarda Türkiye'deki kullanımı hızla artmış ve bazı çalışmalarda üniversite öğrencileri üzerinde de kullanıldığı görülmüştür (Balcı, 2017; Balcı ve Sünbül, 2015; Elaldı, 2017; Karafil ve Arı, 2016; Mede ve Karaırmak, 2017; Memduhoğlu ve Çelik, 2015; Özer ve Tanrıseven, 2016; Ulucan, Bahadır ve Beltekin, 2016). Lise öğrencileri için hazırlanan ölçeğin, üniversite öğrencileri üzerinde de geçerli ve güvenilir sonuçlar verip vermediğinin belirlenmesi, ilgili çalışmaların niteliğini artırabilir. Ayrıca ölçeğin üniversite öğrencilerinin özyeterlik inançlarının belirlenmesine, üniversitelerde çalışan yabancı dil okutmanları ve yönetimlerinin öğrenme ortamlarını öğrencilerin yabancı dil özyeterlik inançlarını geliştirecek şekilde düzenlemesine ve yabancı dil öğretiminin daha verimli olmasına katkı getirebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Orijinal Ölçek Hakkında Bilgiler

Çalışmada uyarlanması planlanan İngilizce ile İlgili Özyeterlik Ölçeği okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört alt boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır (Hancı Yanar ve Bümen, 2012). Bu ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle yabancı dil özyeterlik inancı ve ölçekleri ile ilgili alanyazın incelenerek 64 madde yazılmıştır. Her yeterliğe (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ait önermeler kendi başlığı altında iki kez (n=14) uzman kanısına sunulmuş ve 47 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Bu form Anadolu Liselerinin 11. sınıfında okuyan 296 öğrenciye uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde faktör yüküne bakılarak 13 madde elenmiştir. Ölçekte yer alan 34 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.42 ile 0.69 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen karşılaştırmalı uyum indekslerinden RMSEA=0.044 ve SRMR=0.046 olarak hesaplanmıştır. Diğer uyum indekslerine bakıldığında ise, Normed Fit Index (NFI) = 0.98, Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.99, Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.89, Comparative Fit Index (CFI) = 0.99, Incremental Fit Index (IFI) = 0.99, Relative Fit Index'in (RFI) = 0.98 olduğu görülmüştür. Hu ve Bentler (1995), (NFI), (CFI), (NNFI) gibi uyum indekslerinde 0.95 – 0.99 aralığının çok iyi düzeyde uyum göstergesi olduğunu belirtmektedir. Ölçümlerin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı da 0.97'dir. Bu değerler Okuma boyutu için 0.92, Yazma boyutu için 0.88, Dinleme boyutu için 0.93 ve Konuşma boyutu için ise 0.92'dir (Hancı Yanar ve Bümen, 2012).

Katılımcılar

Ölçeğin üniversite öğrencilerine uyarlanması için, 2015-2016 akademik yılı güz döneminde Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık birimine devam eden ve giriş düzeyindeki (elementary) gruptan küme örnekleme yöntemi ile belirlenen öğrenciler üzerinde deneme uygulaması yapılmıştır. Giriş grubunun örneklem olarak seçilmesindeki temel neden, öğrencilerin daha çok lise yıllarında İngilizce eğitimi almış olmaları nedeniyle İngilizce özyeterlik algılarının netleşmiş olacağının düşünülmesidir. Ayrıca bu grubun örneklem büyüklüğü açısından yeterli veriyi sağlayabilmesi söz konusudur. Uygulama sonunda tam olarak işaretlenmiş 293 ölçek işleme alınmıştır.

Verilerin Analizi

Analizlere başlamadan önce veri setindeki maddelerin her birinde tek değişkenli (univariate) ve birleşimlerinde çok değişkenli (multivariate), aykırı gözlem (outlier) ve maddeler arası çoklu bağlantılılık olup olmadığı incelenmiştir (Stevens, 2002; Tabachnick ve Fidell, 2001). Bireylerin test puanlarına ait z puanları (z= ±3,24), varyans şişme oranları, condition indeksler, tolerans değerleri Mahallonobis uzaklık testi sonuçlarına göre aykırı gözlem, maddeler arası tek değişkenli ve çok değişkenli çoklu bağlantılılık gözlenmemiştir. Ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemek amacı ile analizler iki aşamalı olarak yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin faktöriyel yapı geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) tekniği ile test edilmiş, ölçeğin tümü ve alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenirlik katsayıları tahminlenmiştir.

Bulgular

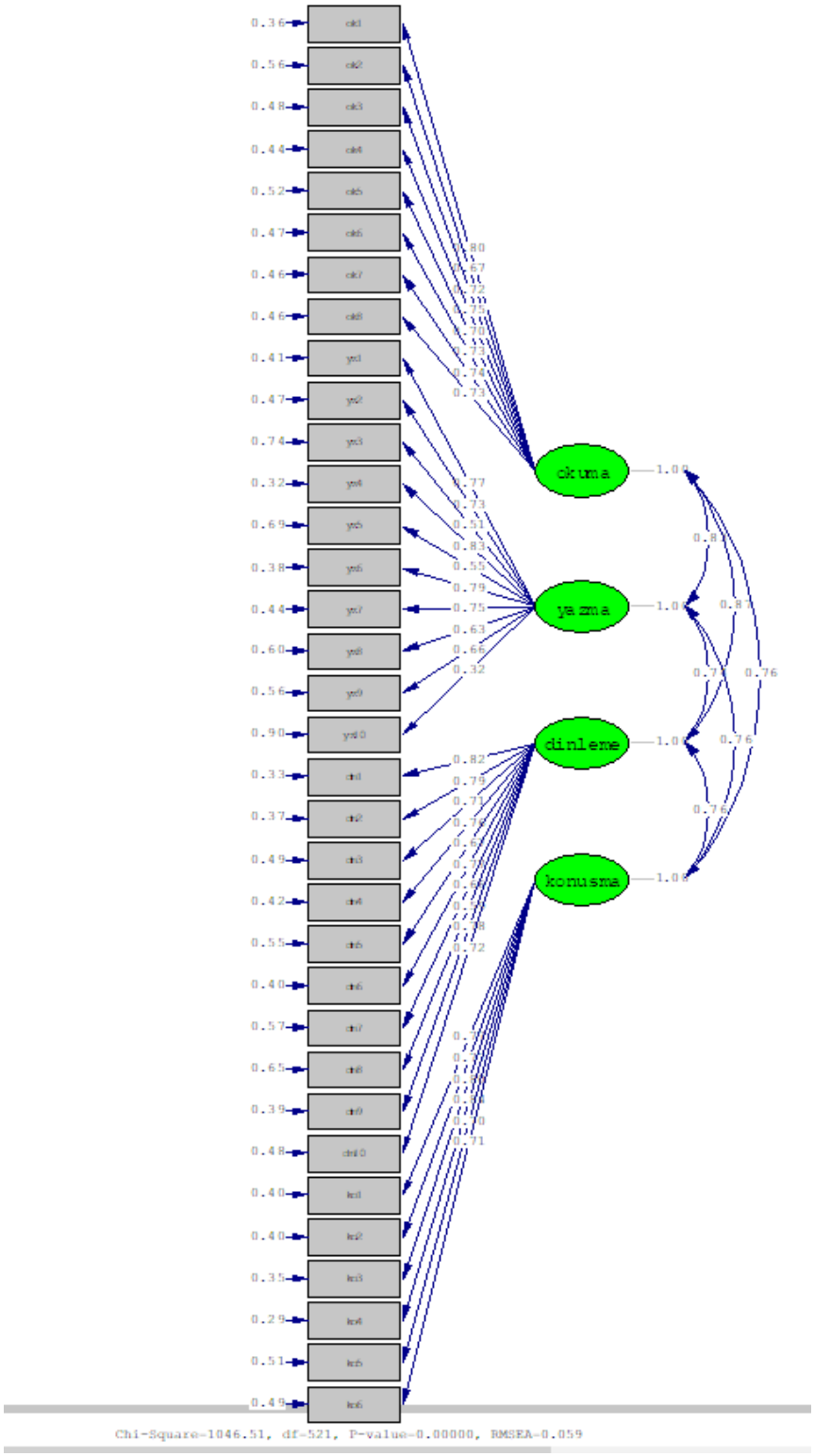
DFA için ölçeğin alt boyutlarına karşılık gelen Okuma (8 madde), Yazma (10 madde), Dinleme (10 madde) ve Konuşma (6 madde) için bir model kurulmuş ve kurulan modelin model-veri uyumu indeksleri incelenmiştir. Tablo 1'de analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1. Doğrulayıcı faktör Analizi Sonucu İngilizce İle İlgili Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Değerler (n=293)

Model	$\chi 2$	$\chi 2$/sd	GFI	AGFI	RMSEA	SRMR
4 Faktörlü Yapı	1056.86(521)	2.02	0.96	0.92	0.059	0.045

Analiz sonuçları, model-veri uyum iyiliği indekslerinin yeterince yüksek olduğunu göstermektedir. Ki kare/serbestlik derecesi oranının üçten küçük olduğu, RMSEA=0.059 ve SRMR=0.045 değerlerinin ise kabul edilebilir düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Modelin diğer uyum indeksleri ise GFI=0.96 ve AGFI=0.92 olarak elde

edilmiş olup, söz konusu uyum iyiliği indeksleri ölçek için test edilen DFA modelinin yüksek düzeyde model veri uyumuna sahip olduğunu göstermektedir (Schumacker ve Lomax, 2004; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Path diyagramı incelendiğinde, ölçeğin dört alt boyuta ayrıldığı görülmektedir (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. İngilizce İle İlgili Özyeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine Ilişkin Path Diyagramı

Tablo 2'de, üçüncü, dördüncü ve beşinci sütunlarda sırası ile alt boyutlar bazında maddelerin faktör yükleri, hata varyansları ve R2 (madde güvenirlikleri) değerleri verilmektedir. Alt boyutlar bazında faktör yüklerinin istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını belirleyen t değerlerinin istatistiki olarak manidar olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonlar ise Tablo 3'te görüldüğü gibi tahminlenmiştir.

Tablo 2. Özyeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Sonuçlar

		Doğrulayıcı Faktör Analiz (CFA)			
Boyutlar	**Maddeler**	**Madde- Boyut Faktör Yükleri**	**Hata Varyansları**	**R^2**	**t**
Okuma (F1)	**ok1**	**0.79**	**0.37**	**0.63**	**32.09***
	ok2	0.67	0.56	0.44	31.66*
	ok3	0.69	0.52	0.48	33.76*
	ok4	0.73	0.47	0.53	36.07*
	ok5	0.71	0.49	0.51	34.25*
	ok6	0.74	0.45	0.55	37.02*
	ok7	0.74	0.46	0.54	36.13*
	ok8	0.74	0.45	0.55	39.25*
Yazma (F2)	yz1	0.76	0.42	0.58	38.73*
	yz2	0.70	0.51	0.49	35.46*
	yz3	0.48	0.77	0.23	30.64*
	yz4	0.81	0.35	0.65	40.25*
	yz5	0.56	0.69	0.31	34.15*
	yz6	0.78	0.39	0.61	38.79*
	yz7	0.71	0.44	0.56	40.01*
	yz8	0.69	0.52	0.48	37.39*
	yz9	0.68	0.54	0.46	34.16*
	yz10	0.31	0.90	0.10	18.63*
Dinleme (F3)	dn1	0.79	0.37	0.63	38.60*
	dn2	0.76	0.42	0.58	40.91*
	dn3	0.69	0.52	0.48	39.42*
	dn4	0.77	0.41	0.59	38.76*
	dn5	0.67	0.55	0.45	35.01*
	dn6	0.77	0.40	0.60	39.83*
	dn7	0.71	0.50	0.50	42.52*
	dn8	0.58	0.66	0.34	28.80*
	dn9	0.80	0.36	0.64	42.01*
	dn10	0.72	0.48	0.52	42.08*
Konuşma (F4)	kon1	0.77	0.41	0.59	38.88*
	kon2	0.76	0.42	0.58	36.19*
	kon3	0.80	0.36	0.64	37.53*
	kon4	0.90	0.19	0.81	39.42*
	kon5	0.68	0.54	0.46	35.16*
	kon6	0.72	0.48	0.52	37.92*

*p<0.001

Tablo 3. Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

Alt boyutlar	Okuma	Yazma	Dinleme
Yazma	.715*	-	
Dinleme	.795*	.655*	-
Konusma	.673*	.654*	.692*

*p<0.01

Ölçeğin tümü ve alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenirlik katsayıları ise, Okuma alt boyutu için 0.898, Yazma alt boyutu için 0.873, Dinleme alt boyutu için 0.917, Konuşma alt boyutu için 0.896 ve ölçeğin tümü için ise 0.961 olarak elde edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bulgular, lise öğrencileri için geliştirilen İngilizce İle İlgili Özyeterlik Ölçeğinin üniversite öğrencileri için de geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal faktör yapısının üniversite öğrencileri için de doğrulandığı söylenebilir. Yapılacak araştırmalarda farklı seviyelerde dil yeterliği olan ya da farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin özyeterlikleri, söz konusu ölçek yoluyla belirlenebilir. Ayrıca İngilizce ile ilgili özyeterlik ölçeği kullanılarak farklı üniversitelerdeki öğrencilerin özyeterlikleri karşılaştırılabilir, özyeterliğin geliştirilmesine yönelik girişimlerde ölçekten yararlanılabilir. Ölçeğin ilköğretim öğrencilerine uyarlaması da yapılabilir.

Kaynakça

Altun, S. & Aykaç, B. (2009). Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü. The First International Congress of Educational Research. (1–3 Mayıs), Çanakkale, Turkey.

Ataş, İ. (2009). *Öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz yeterlik algısına ve başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, Ö. (2017). The effects of learning-style based activities on students' reading comprehension skills and self-efficacy perceptions in english foreign language classes. *Higher Education Studies. 7*(4), 35-54.

Balcı, Ö. & Sünbül, A.M. (2015). İngilizce okuma derslerinde öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle ilgili öğrenci görüşleri. *SDU International Journal of Educational Studies. 2*(1), 1-19.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Duman, B.A. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizce 'ye yönelik özyeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System, 31*, 313-330.

Elaldı, Ş. (2017). Comparing the effect of self-efficacy beliefs on English learning within methodological pluralism. *European Journal of Education Studies. 3*(12), 514-551.

Hancı Yanar, B. & Bümen, N. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 20*(1), 97–110.

Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications,* p.76–99. Thousand Oaks, CA: Sage.

Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993*). Lisrel 8: Sturactural equation modeling with the SIMPLIS command language.* Chicago: Scientific Software International.

Karafil, B. & Arı, A. (2016). Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin ingilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 32*, 12-39.

Lavelle, E. (2006). Teacher's self efficacy for writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 8*(4),1, 73–84.

Magogwe, J.M. & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*. *35*(3), 338–352.

Mede, E. & Karaırmak, Ö. (2017). The predictor roles of speaking anxiety and English self efficacy on foreign language speaking anxiety. *Journal of Teacher Education and Educators. 6*(1), 117-131.

Memduhoğlu, H.B. & Çelik, Ş.N. (2015). İngilizce öğretmen adayı olan ve ingilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 16*(2), 17-32.

Mikulecky, L. (1996). *Adult and ESL literacy learning self efficacy questionnaire*. ERIC Number: ED394022. https://eric.ed.gov/?q=Mikulecky%2c+L.+(1996).+Adult+and+ESL+Literacy+Learning+Self+Effi%C2%ACcacy+Questionnaire&id=ED394022 adresinden 04.07.2018 tarihinde elde edildi.

Özer, Ö. & Tanrıseven, I. (2016). The effect of portfolio-based writing assessment on the development of writing skills of EFL students. *International Online Journal of Educational Sciences*, *8*(3), 35-45.

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*, 04.07.2018 tarihinde http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html adresinden erişildi.

Pajares, M.N. & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.

Pintrich, P.R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–50.

Schumacker, R.E. & Lomax, R.G, (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling.* Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey: Publishers Mahwah.

Shang, H.F. (2007). The relationships of reading strategy use, self-efficacy, and EFL reading achievement. *The Asian EFL Journal Quarterly. 12*(2), 18-42.

Siew, M. & Wong, L. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: ınvestigating the relationship in Malaysia. *RELC Journal*. 36(3), 245–269.

Stevens J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*, 4th Ed. Mahwah, NJ: Erlbaum

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001) *Using multivariate statistics*. 4th Edition, Allyn and Bacon, Boston.

Templin, A.S., Guile C.T. & Okuma, T. (2001). *Creating a reliable and valid questionnaire and English test to raise learner's l2 achievement via raising their self-efficacy*. ERIC Number: ED466625. https://eric.ed.gov/?q=Templin%2c+A.S.%2c+Guile+C.T.+%26+Okuma%2c+T.+&id=ED466625 adresinden 04.07.2018 tarihinde elde edildi.

Ulucan, H., Bahadır, Z. & Beltekin, E. (2016). Examination of self sufficiency beliefs of the physical education and sports academies students towards English lesson. *Turkish Journal of Sport and Exercise*. *18*(3), 67-72.

Uzaktan Eğitim Öğren cilerinin Görüşlerine Göre Okul Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Bekir Buluç, Gazi Üniversitesi, Türkiye, buluc@gazi.edu.tr

Öz

Uzaktan eğitim, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada önemli katkıları olan bir eğitim türüdür. Uzaktan eğitimde teknolojinin etkili kullanılması sayesinde eğitimde zaman ve mekân yetersizliği, yüksek maliyet gibi dezavantajlar avantaja çevrilebilmektedir. Bu eğitim türü özellikle çalışan ya da örgün eğitime çeşitli nedenlerle devam edemeyen kişiler için de oldukça avantajlı bir eğitim türüdür. Ancak öğrencilerin okuldan uzak olmaları birtakım dezavantajlara da neden olmaktadır. Bu bağlamda uzaktan eğitimde eğitim kurumlarının etkililiği oldukça önemli hale gelmektedir. Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim gören öğrencilerin görüşlerine göre okulun etkililiğini değerlendirmektir. Araştırma betimsel türde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara'daki bir uluslararası devlet üniversitesinde Türk Dili ile uzaktan eğitim gören 308 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler Hoy & Ferguson (1985) tarafından geliştirilen, "Okul Etkililiği Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin okulun etkililiği ile ilgili genel düzeydeki görüşleri Orta düzeydedir. Demografik özelliklere göre yapılan analiz sonuçları ise, medeni durum değişkenine göre öğrencilerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre ise öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırma sonuçları genel okul etkililiği düzeyinin orta derecede olduğunu göstermiştir. Demografik özelliklere göre ise sadece medeni durum değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Araştırma sonuçları okul etkililiğinin istenen düzeyde olmasa bile çok da yetersiz bir durumda olmadığını göstermektedir. Ancak okul etkililiğini artırmaya yönelik faaliyetlere ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Araştırma bulgularına dayalı olarak, okulda üretilen ürün ve hizmetlerin kalitesinin artırılması, kaynakların etkili kullanımı ve yönetsel düzeyde geliştirici önlemlerin alınması konusunda öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul etkililiği, Uzaktan Eğitim, Eğitim

Abstract

Distance education offers important opportunities for equality of opportunity in education. With the effective use of technology in distance education, disadvantageous situations such as inadequacy of time and space in education and high cost can be turned into advantages. Distance education is a particularly advantageous type of training, especially for those who are working and those who can not continue formal education for a variety of reasons. However, distance education has also some disadvantages for students. In a sense, the effectiveness of educational institutions in distance education becomes very important. The main aim of this study is to evaluate school effectiveness based on opinions of distance education students. This descriptive research was conducted on distance education students (n=308) at an International State University in Ankara. Data was collected through -School Effectiveness Scale- which was developed by Hoy & Ferguson (1985). According to the findings of the research, the level of the students' opinions about the effectiveness of school is the medium level. Moreover, the results indicated that the total scores of distance education students' opinions about school effectiveness vary depending on the variable of marital status whereas the total scores of distance education students' opinions about school effectiveness did not vary depending on the variables of gender, age, department and class level. The results of the research showed that the level of general school effectiveness was moderate level based on distance education students' opinions. According to the demographic characteristics, a significant difference is only found between students' opinions and the variable of marital status. The results also show that school effectiveness is not inadequate level. However, all this suggests that there is a about activities which might increase school effectiveness. Based on the results of the study, some recommendations are presented for increasing the quality of the products and services produced in the school, usage of resources effectively and developing some strategies at the at the administrative level.

Keywords: School Effectiveness, Distance Education, Education

Giriş

Okul Etkililiği

Okullar, toplumların geleceği olan çocuklara eğitim fonksiyonuyla toplumsal değerlerin aktarımında, öğretim fonksiyonuyla ise evrensel bilgi birikiminin aktarımında önemli görevleri olan örgütlerdir (Şenel & Buluç, 2016). Ülkeler eğitim sistemlerini geliştirmek için birçok yenilikler yapmıştır. Bu yenilikler, sistemik reformları, modern kurumların oluşturulması uğraşlarını, öğretim araç ve gereçlerinin sağlanmasını vb. faaliyetleri kapsamaktadır (Karip & Köksal, 1996). Tüm bu çabalar genelde eğitim sistemi, özelde ise okulun etkililiğini geliştirmek içindir.

Türk Dil Kurumu Sözlüğüne göre etkililik; Etkili olma durumu, tesirlilik, müessiriyet anlamına gelmektedir (TDK, 2018). Barnard 1930'larda etkililiği, örgütün amaçlarına ulaşma derecesi, etkenliği ise örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi şeklinde tanımlamıştır (Barnard 1938, akt: Balcı, 2014). Örgütsel etkililik bilim adamları için karmaşık ve zor bir sorundur. Örgütsel etkililiği tespit etmek kolay bir iş değildir. Bilim adamları genellikle örgütsel etkililiğin çok boyutlu bir yapı olduğuna inanmaktadırlar. Bununla birlikte etkililiğin yapısı kavramsal bir çerçeveye yerleştirilmedikçe çok kolay anlaşılamaz ve bir anlam ifade etmez. Teorik bir kılavuz olmadan bir okulun diğerinden daha etkili olduğunu söylemek ya da etkililiği ölçmek için bir gösterge belirlemek, bir okulu etkili kılmak için bir plan oluşturmak mümkün değildir. Ibid, okul etkililiğini belirlemede iki çağdaş modelden bahsetmektedir. Bunlar Amaç Modeli ve Sistemler Modelidir (Hoy & Ferguson, 1985).

Amaç Modeli, bir örgütün amaçlarına ulaştığı ölçüde başarılı olacağını savunan bir modeldir. Sistem Modeli ise örgütün rekabet ve güvenlik için ihtiyaç duyduğu temel kaynakları çevresinden sağlamasına dikkat çeker. Sistem modeli tipik olarak, organizasyonu girdi, dönüşüm ve çıktıları olan açık bir sistem olarak gören analistler tarafından kullanılır (Hoy & Ferguson, 1985). Bazılarına göre girdilerin artırılması örgütün uygulama amaçlarındandır. Sistem modeli çıktıdan ziyade girdiye önem veren bir amaç modeldir. Modelin katkısı, kaynakların okul fonksiyonları için kullanılmasına bağlıdır (Balcı, 2014, s.5).

Parson'un teorisinden yola çıkan Hoy & Ferguson (1985) bu iki modeli sentezleyerek yeni bir model önermişlerdir. Araştırmacılara göre tüm sosyal sistemler gelişmek ve varlıklarını sürdürmek için dört temel sorunu çözmelidirler. Bunlar adaptasyon (sistemin çevreye uyumu), amaca ulaşma (amaçları belirleme ve ulaşma), bütünleşme (unsurlar arasında dayanışmanın sağlanması) ve dayanıklılık-gecikme (sistemin motivasyonel ve değer kalıpları oluşturarak varlığını sürdürmesi) olarak sıralanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel türde tasarlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu Ankara'daki bir uluslararası devlet üniversitesinde (Ahmet Yesevi) Türk Dili ile uzaktan eğitim gören 308 ön lisans ve lisans öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Hoy & Ferguson (1985) tarafından geliştirilen, "Okul Etkililiği Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek sekiz maddeden oluşmaktadır. Ölçek araştırmacı tarafından gerekli izinler alınarak Türkçeye çevrilmiş ve uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerliğini belirlemek için öncelikle çalışma grubunun dışında bir grup üzerinde açımlayıcı faktör analizi, sonrasında ise farklı bir grup üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonunda ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiği, tek faktöre göre ölçeğin toplam varyansı açıklama oranının % 57.99 olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek tek faktörlü bir yapı göstermiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı ise .91 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, tek yönlü varyans analizi ve bağımsız t testi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada öncelikle katılımcıların okul etkililiği ölçeğine verdikleri cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapmalar hesaplanarak sonuçlar Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Okul Etkiliğinin Geneline İlişkin Betimsel Veriler.

Okul Etkililiği	n	Aritmetik Ortalama	s
	308	3.27	.75

Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların okulun etkililiğine ilişkin genel görüşlerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada sonraki aşamada katılımcıların cinsiyet değişkenine göre görüşleri bağımsız t Testi ile sınanarak Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t Testi.

Cinsiyet	n	Aritmetik Ortalama	s	t	p
Erkek	268	3.27	.73		
Kız	40	3.24	.61	.215	.830
Toplam	308				

Tablo 2'de yer alan sonuçlar, cinsiyet değişkenine göre katılımcı görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığını (p>.05) göstermektedir.

Araştırmada medeni durum değişkenine göre katılımcıların görüşleri bağımsız t Testi ile sınanarak sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız t Testi.

Medeni Durum	n	Aritmetik Ortalama	s	t	p
Evli	198	3.33	.70		
Bekar	110	3.14	.80	2.156	.03*
Toplam	308				

Tablo 3'de yer alan veriler bağımsız t Testi ile analiz edildiğinde medeni durum değişkenine göre evli öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum evli öğrencilerin bekar öğrencilere göre okulun etkililiğini daha yüksek derecede gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada sonraki aşamada katılımcıların görüşleri arasında yaş değişkenine göre bir farklılık bulunup bulunmadığı tek yönlü varyans analizi ile sınanarak Tablo 4'de özetlenmiştir.

Tablo 4. Yaş Değişkeni ile ilgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.

	Kareler Toplamı	**df**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	1.527	3	.509		
Grup İçi	171.388	304	.564	.903	.440
Toplam	172.915	307			

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların okul etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada son olarak katılımcıların görüşleri arasında sınıf değişkenine göre bir farklılık olup olmadığı sınanarak sonuçlar Tablo 5' te özetlenmiştir.

Tablo 5. Sınıf Değişkeni ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.000	3	.333	.589	.622
Grup İçi	171.915	304	.566		
Toplam	172.915	307			

Tablo 5'te yer alan veriler analiz edildiğinde sınıf değişkenine göre katılımcı görüşleri arasında manidar bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okulun etkililiği, okulun örgütsel performansıyla alakalıdır. Okulun performansı öncelikle okulun çıktılarıyla değerlendirilebilir. Bu bağlamda etkililiği etkileyen psikolojik, sosyolojik ve yönetsel faktörler söz konusu olup okul etkililiği aynı zamanda disiplinler arası bir konudur (Şişman, 2013). Okul etkililiği son yıllarda araştırmacıların yoğun ilgi duyduğu bir konu haline gelmiştir. Konu Türk Eğitim Sistemi açısından ele alındığında daha da önemli hale gelmektedir. Son yıllarda eğitim alanında yapılan değişim ve yenilikler ülke çapında büyük tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Türkiye gibi gelişmekte olan ve genç nüfusun yoğun olduğu bir ülkede, ülke kalkınması açısından eğitime erişim ve bu bağlamda okulların etkililiği önemli görülmektedir.

Uzaktan eğitim, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında etkili bir öğretim yöntemidir. Ancak bu eğitim türünden ülkemizde etkili bir şekilde faydalanıldığını söylemek zordur. Türkiye'de uzaktan eğitim veren kurumların sayısı sınırlıdır. Ayrıca bu eğitim türünün pek fazla bilinmediği de bir gerçektir. Uzaktan eğitim veren Üniversitelerden biri de Uluslararası bir üniversite olan ve Türkiye Cumhuriyeti ile Kazakistan Cumhuriyetinin ortaklaşa kurmuş oldukları bir Devlet üniversitesi olan Ahmet Yesevi Üniversitesidir. Ahmet Yesevi Üniversitesi, Türkiye'de TÜRTEP (Türkiye Türkçesi ile Uzaktan Eğitim Programları Merkezi) vasıtasıyla ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde uzaktan eğitim yoluyla eğitim vermektedir. Bu çalışmada ön lisans ve lisans öğrencilerinin görüşlerine göre okulun etkililiği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğrenci görüşlerine göre okulun etkililiği orta düzeydedir. Okulun etkililiği bazı demografik özelliklere göre test edildiğinde öğrenci görüşleri arasında cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenlerine göre manidar bir farklılık görülmemektedir. Medeni durum değişkenine göre ise evli öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Evli öğrenciler, bekar öğrencilere göre okul etkililiğini daha yeterli bulmaktadırlar. Okul etkililiği ile ilgili genel bir değerlendirme yapıldığında uzaktan eğitim kurumunun etkililiği orta düzeyde yeterli görülmekte olup, yapılması gereken düzenlemeler olduğuna işaret etmektedir. Bulgular doğrultusunda okul etkililiğinin artırılması için okulda üretilen ürün ve hizmetlerin kalitesinin artırılması, kaynakların etkili kullanımı ve yönetsel düzeyde geliştirici önlemlerin alınması önerilmektedir.

Kaynakça

Balcı, A. (2014). Etkili okul. Okul geliştirme. Kuram uygulama ve araştırma. 7. Baskı. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.

Hoy, W.K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*. 21(2), 117-134.

Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. Eğitim Yönetimi. 2(2), 245-257.

Şenel, T., & Buluç, B.(2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. TÜBAV Bilim Dergisi. 9(4), 1-12.

Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik anlayışı- etkili okullar.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TDK (2018). Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük. 01.08.2018. tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b62060f80c654.84587265 adresinden alınmıştır.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Fetemm Mesleklerine Yönelik İlgileri İle Meslek Kararı Verme Yetkinlikleri Arasındaki İlişki

Hasan Bozgeyikli, Doç. Dr, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kayseri

Mustafa Durmuşçelebi Doç. Dr, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kayseri

Münevver Akyar, YL. Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kayseri

Öz

Bilim ve teknoloji alanlarında her gün yeni gelişmeler yaşanmaktadır. Gelişimi takip edebilen, ilerlemelere ayak uydurabilen nitelikli gençlerin yetiştirilmesi ve gençlerin bu alanlarda işgücüne kazandırılması zorunluluk haline gelmiştir. Bu açıdan Türkiye'de hızla yayılmaya başlayan FeTeMM eğitim uygulamaları ile meslek kararı verme yetkinliği oldukça önem taşımaktadır. Araştırmanın temel amacı; Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgileri ile meslek kararı verme yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Çalışmada genel tarama modeline dayalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma evrenini, 2017 – 2018 eğitim öğretim yılında Antalya İl Milli Eğitim'e bağlı ortaokullarda öğrenim gören 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu okullarda öğrenim gören öğrenciler arasından basit tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 363 ortaokul 8. Sınıf öğrencisidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeği (FeTeMM-MYİÖ)" ile "Meslek kararı verme yetkinlik Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler analiz edildiğinde ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin FETMM mesleklerine yönelik ilgileri ve meslek kararı verme yetkinlikleri, cinsiyet, öğrenim gördükleri okul türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aylık gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte FETEMM mesleklerine yönelik ilgi ile meslek kararı verme yetkinliği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre meslek kararı verme yetkinlik algısı yükseldikçe FETEMM mesleklerine yönelik ilgi de yükselmektedir.

Anahtar Sözcükler: FETEMM, Mesleki Karar Verme, FETEMM disiplinlerine ilgi

GİRİŞ

Teknoloji ve bilimsel araştırmaların hızla ilerlediği dünyada, her ülke bu gelişmenin gerisinde kalmamak için özveriyle çeşitli çalışmalarda bulunmaktadır. Özellikle batı ülkeleri ekonomi, askeri ve bilim alanlarında birbirleriyle yarış halindedirler (Akgündüz vd, 2015).

Çin'in 1900'lü yıllardan sonra ekonomi, teknoloji ve savunma sanayii konularında göstermiş olduğu gelişmeler diğer ülkeler tarafından bir tehdit olarak algılanmış ve başta Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olmak üzere, gelişmiş ülkeler bilim, teknoloji ve mühendislik alanlarında yeni yatırımlar yapmaya yönelmişlerdir. Yapılan yatırımlar sadece ekonomik boyutta kalmamış, ekonomiyi etkileyen eğitim alanında da reformlar yapılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan eğitim programının ülke ekonomisinin yükselmesinde yeterli etkiyi göstermediği gerekçesiyle ekonomik, teknolojik, bilimsel gücün korunup daha ileri seviyelere çıkarılması için ülkede, STEM (FeTeMM) adı verilen yeni bir eğitim şekli uygulanmaya başlanmıştır (Akgündüz vd, 2015). STEM; Science (Fen), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik), Mathematic (Matematik) disiplinlerinin baş harflerinin bir araya gelmesiyle isimlendirilen; bu disiplinler arasında bağ kurarak, disiplinleri bütünleştiren bir eğitim anlayışına sahip bir uygulamadır (Dugger, 2010; Bybee, 2013). Bybee (2013)'e göre, FeTeMM eğitim uygulamalarında, öğrencilere bilgiyi direkt vermek değil, bu bilgilerin nasıl kullanılması gerektiğinin öğretilmesi esastır. Bu amaçla öğrencilere öyle bir eğitim deneyimi sunulmalıdır ki öğrenciler eğitim süreci sonunda hem bilgiye sahip olabilmeli hem de edindikleri bilgileri günlük hayatlarında kullanabilmelidirler.

Akgündüz vd (2015)'e göre ABD'de FeTeMM eğitim uygulamaları yapan okulların amacı; Amerikan iş dünyasının ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin okul ortamında kazandırılmasıdır. Ulusal Mühendislik Akademisi (National Academy of Engineering [NAE]) ve Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council [NRC]) (2014)tarafından yayımlanan K-12 FeTeMM Eğitim Raporu'nda, FeTeMM eğitim uygulamalarının amaçları; öğrencileri FeTeMM alanlarına yönlendirmek, FeTeMM alanlarında kariyer yapacak olan öğrenci sayısını arttırmak ve FeTeMM alanlarına ait iş gücünde çalışacak bireyler istihdam etmek olarak belirtilmiştir.

FeTeMM eğitim uygulamaları ile Fen ve Matematik disiplinlerinde bulunan teorik bilgiler Mühendislik ve Teknoloji ile birleştirilerek günlük hayatta yaşanan sorunlara çözüm üretilmeye çalışılmaktadır (National Research Council, 2012). Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik disiplinlerindeki bilgilerin bütünleştirilmesi ve sonucunda sorunlara çözüm üretilmesi bilim ve ekonomi alanlarında ilerleme sağlamada oldukça önemli görülmektedir. Bu ilerlemenin devamının sağlanması için FeTeMM eğitim uygulamalarına destek verilmesi ve bu alanlardaki mesleklere öğrencilerde farkındalık oluşturulması gerekmektedir (Şahin vd. , 2014). Öğrencilerin gelecekte FeTeMM alanlarındaki işgücüne katılmaları için FeTeMM disiplinlerine ilginin oluşturulması ve geliştirilmesi oldukça önemlidir (Knezek, Christensen, Tyler-Wood ve Periathiruvadi, 2013). Moore ve Richards (2012), FeTeMM disiplinlerinde nitelikli insan isteniyorsa, bunun için eğitimde değişiklikler yapılması ve öğrencilerin FeTeMM kariyerlerine karşı bilinçlendirilmelerinin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Dünyadaki FeTeMM eğitim uygulamalarını yakından takip eden Türkiye Sanayiciler ve İşadamları Derneği (TÜSİAD) 2014 yılında yayımladıkları Vizyon 2050 Türkiye Raporu'nda Türkiye'de FeTeMM alanlarında iş gücüne ihtiyaç olduğu ve FeTeMM disiplinlerinde bilgi ve beceri bakımından nitelikli bireylerin yetiştirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Öğrencilerin FeTeMM alanlarında meslek seçmeleri için öncelikle Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendisliğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri, eğitimde FeTeMM eğitim uygulamalarına yönelik olarak gerekli düzenlemelerin yapılması ve öğrencilerde erken yaşlarda bu disiplinlere karşı farkındalık oluşturulması sağlanmalıdır (Gülhan ve Şahin, 2016; Wyss, Heulskamp ve Siebert, 2012 : 504). Bununla birlikte FeTeMM eğitim uygulamaları sayesinde günlük hayatındaki sorunlara çözüm üreten öğrencilerde, Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik disiplinlerine karşı ilgi, motivasyon ve başarının artacağı; aynı zamanda FeTeMM alanlarındaki meslekleri seçen öğrenci sayısında artış görüleceği ileri sürülmektedir (Gülhan ve Şahin, 2016; Honey Pearson ve Schweingruber, 2014: 22).

İnsanın, hayatında aldığı önemli kararlardan biri meslek seçimidir. Öğrenciler, özellikle 8. Sınıfa doğru geldikçe yetişkin kimliklerini kazanmaya, hayatlarına dair sorumluluklar almaya ve kendileri hakkında seçimler yapmaya, bu gençlik yıllarının başlarında ileriki hayatlarını devam ettirecekleri, ilgi ve yeteneklerine uygun meslekler hakkında karar vermeye başlarlar (Altun,2000 :75).

Meslek kavramı bir çok farklı açıdan incelenmiş ve bu konuda çeşitli tanımlamalar yapılmıştır: Özgüven (1999: 128) mesleği; " Bir kimsenin yaşamını sürdürmek, geçimini sağlamak için seçtiği sürekli iş alanı" şeklinde

tanımlarken, Razon (2003) ise belli bir eğitim sonucunda elde edilen, ilgi, beceri ve ustalık gerektiren sürekli iş olarak tanımlamaktadır. Türk Tarih Kurumu'nun Türkçe sözlüğünde (1983) meslek; "Bir kimsenin kendi hayatını kazanmak, geçimini sağlamak için seçerek kendini verdiği iş ya da düşünce alanıdır, uğraşıdır." olarak açıklanmıştır.

Birey için meslek seçimi oldukça önemlidir, çünkü birey mesleğini seçmekle yaşam şeklini de belirlemiş olur. Hangi mesleğin seçildiği aynı zamanda bundan sonra nasıl bir sosyal alanda bulunulacağını, kimlerle iletişim kurulacağını, yeme – giyim şeklinin nasıl olacağını hatta evlilik hayatı vb durumların dahi nasıl olacağı konularını belirler (Sarıkaya, 2009). Yine Kuzgun (2006)'a göre, meslek seçimi oldukça karmaşık bir süreçtir. Meslek seçimine psikolojik, sosyo ekonomik, yetenek, ilgi vb. faktörler etki etmektedir.

Bir öğrencinin doğru mesleği seçmesi; onun ilgi alanlarını, yeteneklerini fark etmesine ve bu alanda aldığı eğitimin yeterliliğine bağlıdır. Doğru seçilmiş bir meslek, üretimde verimliliği arttırırken ülke ekonomisine katkıyı ve bireysel mutluluğu da beraberinde getirmektedir.

Meslek seçiminde FeTeMM eğitim uygulamaları önemli bir yer almaktadır. Erken yaşta başlanan FeTeMM eğitim uygulamaları, ilköğretim öğrencilerinin FeTeMM disiplinlerine karşı tutum ve algıları ile FeTeMM alanlarındaki meslek seçimlerini olumlu şekilde etkilemektedir (Dejarnette, 2012). Küçük yaşta başlanan FeTeMM eğitim uygulamalarında hem bu disiplinlere karşı ilgi ve yeteneği olan öğrenciler erken fark edilir, becerileri geliştirilir hem de öğrencilerde FeTeMM mesleklerine karşı farkındalık genç yaşta oluşturulur (Mann, Mann, Strutz, Duncan ve Yoon, 2011). Şahin vd (2014), ülkenin bilimsel, ekonomik alanda ilerlemesi için FeTeMM eğitiminin desteklenmesi ve FeTeMM alanındaki meslekler ile ilgili farkındalığın artırılması gerektiğini savunmuşlardır. Çünkü FeTeMM eğitim uygulamalarını gerçekleştirip, bu alanda meslek seçen bir kişi mesleğin gerekliliklerine, iş dünyasının beklentilerine daha kolay uyum sağlayacaktır. Kier, Blanchard, Osborne ve Albert (2014), çeşitli araştırma bulgularına bakıldığında FeTeMM alanlarındaki mesleklere ilginin ortaokulda başladığını ifade etmişlerdir.

Gerek FeTeMM disiplinlerine ilgi düzeyleri gerek FeTeMM alanlarındaki mesleklere yönelik alanyazın çalışmaları incelendiğinde, FeTeMM eğitim uygulamaları ile yetişen öğrencilerin çoğunluğunun FeTeMM disiplinlerine karşı olumlu tutum geliştirdikleri, bu disiplinlere karşı pozitif bakış açılarının arttığı, dersleri daha çok eğlenerek, bilgiyi uygulamaya dönüştürerek edindikleri, arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde ortak karar almayı başardıkları gözlenmiştir. Uygulama sonrasında ileriki yaşlarında FeTeMM disiplinlerine yönelik meslekleri seçmeyi düşünmeye başlayan öğrencilerin sayısında artış gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır (Furner ve Kumar, 2007; Stinson, Harkness, Meyer ve Stall Worth, 2009).

Yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında, gençlerin gelecekteki mesleki karar verme süreçlerine destek olmak, ülke ekonomisi için gerekli olan işgücünü kaliteli şekilde istihdam etmek, gençleri bu alanlarda eğitim almalarına teşvik etmek ve küçük yaştan itibaren öğrencilerin FeTeMM disiplinlerinde akademik bilgiye sahip olup bu disiplinlere karşı olumlu tutum geliştirmeleri için FeTeMM eğitim uygulamaları konusunda tedbirlerin alınması faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin FeTeMM alanlarındaki mesleklere yönelik ilgi düzeyleri ile mesleki karar verme yetkinlikleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, anne baba eğitim durumu ve ailenin aylık gelir düzeyi değişkenleri kapsamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek kararı verme Yetkinlikleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek kararı verme Yetkinlikleri öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek kararı verme Yetkinlikleri anne eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek kararı verme Yetkinlikleri baba eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek kararı verme Yetkinlikleri ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek kararı verme Yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgileri ile meslek kararı verme yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada genel tarama modeline dayalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama türünde, geniş kitle içerisinden bir grup alınır ve araştırma için belirlenen özellikler gruba ait olarak saptanır. Evreni yansıttığı düşünülen bir grup bireyin, bir olay veya konuya ilişkin görüşleri ya da özellikleri (ilgi, tutum, beceri vb.) betimlenmeye çalışılır. (Karasar,1995; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Çalışmada öncelikle ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgileri ile meslek kararı verme yetkinliklerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ailenin aylık geliri değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Daha sonra ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgileri ile meslek kararı verme yetkinlikleri arasındaki ilişki düzeyleri incelenmiştir.

Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya İl Milli eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda öğrenim gören 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu okullarda öğrenim gören öğrenciler arasından basit tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 363 ortaokul 8. Sınıf öğrencisidir. Araştırma örneklemine alınan 363 öğrenciden %56,2'si (204 Kişi), Kız, %43,8'i (159 Kişi) Erkektir. Katılımcıların %74,7'si (271 Kişi) devlet okullarında, %25,3'ü ise özel okullarda öğrenim görmektedirler. Bu öğrencilerin %33,1'inin anneleri %17,1'inin ise babaları ilkokul, %30,3'ünün anneleri, %28,7'sinin ise babaları ortaokul mezunudur. Anneleri lise mezunu olan katılımcıların oranı %21,2 iken babası lise mezunu olanların oranı %30,6'dır. Ayrıca katılımcıların %15,4'ünün annesi, %23,7'sinin ise babası üniversite mezunudur.

Katılımcıların cinsiyet, okul türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aylık gelir düzeyleri değişkenlerine ait veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet, öğrenim gördükleri okul türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aylık gelir düzeylerine göre dağılımı

Cinsiyet	**N**	**%**
Kadın	204	56,2
Erkek	159	43,8
Okul Türü		
Devlet okulu	271	74,7
Özel Okul	92	25,3
Anne Eğitim Durumu		
İlkokul	120	33,1
Ortaokul	110	30,3
Lise	77	21,2
Üniversite	56	15,4
Baba Eğitim Durumu		
İlkokul	62	17,1
Ortaokul	104	28,7
Lise	111	30,6
Üniversite	86	23,7

Aylık Gelir Düzeyi		
0-1400 TL	48	13,2
1401-3000 TL	142	39,1
3001-6000 TL	120	33,1
6001 TL ve üstü	53	14,6
Toplam	363	100,0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada BOZGEYİKLİ (2004)'nin geliştirdiği " Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği" ile; KİER, BLANCHARD, OSBORNE ve ALBERT (2013)'in geliştirdikleri, PEKBAY (2017)'ın Türkçe'ye çevirdiği " Fen – Teknoloji – Mühendislik – Matematik Alanlarına İlgi Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan " Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği" 27 maddeden oluşmuş ve ölçekte tersten puanlanan madde kullanılmamıştır. Ölçekte; bireysel ve mesleki özellikleri doğru olarak değerlendirme (11 madde), mesleki bilgi toplama (8 madde), gerçekçi plan yapma (8 madde) olmak üzere üç boyut bulunmaktadır. Ölçek Beşli Likert Tipindedir ve maddeler ; " Kendime Hiç Güvenmiyorum", " Kendime Güvenmiyorum" , " Kendime Çok Az Güveniyorum", "Kendime Güveniyorum" , " Kendime Çok Güveniyorum" şeklinde sıralanmıştır. Ölçekle ilgili yapılan güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha değeri 0,92 olarak bulunmuştur.

Araştırmada ikinci olarak kullanılan " Fen – Teknoloji – Mühendislik – Matematik Alanlarına İlgi Ölçeği" ise 44 maddeden oluşmakta ve tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte; Fen (11 madde), Teknoloji (11 madde), Mühendislik (11 madde), Matematik (11 madde) olmak üzere dört boyut vardır. Ölçek Beşli Likert Tipindedir ve maddeler "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" , "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde sıralanmıştır. Ölçekle ilgili yapılan güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha değeri 0,93 olarak bulunmuştur.

Ölçekler kullanılmadan önce Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği'ni geliştiren Bozgeyikli'den, Fen – Teknoloji – Mühendislik – Matematik Alanlarına İlgi Ölçeği'ni geliştiren Blanchard'dan ve ölçeği Türkçe'ye çeviren Pekbay'dan mail yoluyla ölçeğin kullanılmasına ilişkin izinler alınmış, Bozgeyikli, Blanchard ve PEKBAY'dan olumlu cevap gelmiştir.

VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi, anne, baba eğitim durumu ve aylık gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 2'de 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek Kararı verme yetkinliklerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçlarına ait veriler bulunmaktadır.

Tablo 2. 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek Kararı verme yetkinliklerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Değişkenler		Cinsiyet	N	Mean	Std. Sapma	t	p
FETEMM Mesleklerine İlgi	FEN Alanındaki Mesleklere ilgi	Kız	204	35,11	6,91	3,703*	,001
		Erkek	159	32,36	7,14		
	MATEMATİK Alanındaki Mesleklere ilgi	Kız	204	34,66	7,53	1,073	,284
		Erkek	159	33,83	7,04		
	TEKNOLOJİ Alanındaki Mesleklere ilgi	Kız	204	31,32	7,38	-4,246*	,001
		Erkek	159	34,65	7,42		
	MÜHENDİSLİK Alanındaki Mesleklere ilgi	Kız	204	27,09	8,34	-4,006*	,001
		Erkek	158	30,65	8,40		
Meslek Kararı Verme Yetkinliği	Bireysel ve mesleki Özellikleri Doğru Değerlendirebilme	Kız	204	47,13	7,18	2,388*	,017
		Erkek	158	45,37	6,57		
	Mesleki Bilgi Toplama	Kız	204	32,17	4,65	2,116*	,035
		Erkek	159	31,08	5,06		
	Gerçekçi Plan Yapma	Kız	203	31,93	5,02	2,074*	,039
		Erkek	159	30,84	4,91		

P< , 05

8.sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine ilgileri incelendiğinde, matematik alanında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; Fen, Teknoloji ve Mühendislik alanlarında gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Tablodaki aritmetik ortalamalar incelendiğinde Fen alanında kız öğrenciler lehine bir fark bulunurken; teknoloji ve mühendislik alanlarındaki farkın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

8.sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliklerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin bulgular incelendiğinde, bireysel ve mesleki özellikleri doğru değerlendirebilme, mesleki bilgi toplama ve gerçekçi plan yapma alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu alt boyutların hepsinde de kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo 3'te 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek Kararı verme yetkinlikleri öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre incelenmektedir.

Tablo 3. 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek Kararı verme yetkinliklerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Değişkenler		Okul Türü	N	Mean	Std. Sapma	t	p
FETEMM Mesleklerine İlgi	FEN Alanındaki Mesleklere ilgi	Devlet Okulu	271	33,10	6,89	-3,758*	,001
		Özel Okul	92	36,28	7,34		
	MATEMATİK Alanındaki Mesleklere ilgi	Devlet Okulu	271	33,80	7,40	-2,195*	,029
		Özel Okul	92	35,73	6,93		
	TEKNOLOJİ Alanındaki Mesleklere ilgi	Devlet Okulu	271	32,77	7,30	-,028	,978
		Özel Okul	92	32,80	8,36		
	MÜHENDİSLİK Alanındaki Mesleklere ilgi	Devlet Okulu	270	28,80	8,37	,575	,566
		Özel Okul	92	28,20	9,05		
Meslek Kararı Verme Yetkinliği	Bireysel ve mesleki Özellikleri Doğru Değerlendirebilme	Devlet Okulu	270	46,60	5,88	1,088	,277
		Özel Okul	92	45,68	9,46		
	Mesleki Bilgi Toplama	Devlet Okulu	271	31,73	4,66	,276	,783
		Özel Okul	92	31,57	5,44		
	Gerçekçi Plan Yapma	Devlet Okulu	270	31,73	4,65	1,815	,070
		Özel Okul	92	30,64	5,84		

P< , 05

8.sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile meslek kararı verme yetkinliklerinin okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin t Testi incelendiğinde, teknoloji ve mühendislik alt boyutları açısından okul türü arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Fen ve matematik alt boyutlarında okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu alanlarda özel okulların FETEMM mesleklerine ilgi düzeylerinin devlet okullarından manidar düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

8.sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlikleri incelendiğinde, bireysel ve mesleki özellikleri doğru değerlendirebilme, mesleki bilgi toplama ve gerçekçi plan yapma alt boyutlarında özel okul ile devlet okulu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek kararı verme Yetkinliklerinin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir. Tablo 4'te 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek kararı verme Yetkinliklerinin anne eğitim durumu açısından incelenmesi yer almaktadır.

Tablo 4. 8. Sınıf Öğrencilerinin FETEMM Mesleklerine Yönelik İlgileri İle Meslek Kararı Verme Yetkinliklerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin F Testi (ANOVA) Sonuçları

		Anne Eğitim	N	X	Std. sapma	F	p.
FETEMM Mesleklerine İlgi	FEN Alanındaki Mesleklere ilgi	İlkokul	120	32,46	7,00		
		Ortaokul	110	33,39	6,88	4,736*	,003
		Lise	77	35,27	6,39		
		Üniversite	56	36,14	8,11		
	MATEMATİK Alanındaki Mesleklere ilgi	İlkokul	120	33,53	7,30		
		Ortaokul	110	34,00	7,48	1,361	,254
		Lise	77	34,88	6,97		
		Üniversite	56	35,71	7,47		
	TEKNOLOJİ Alanındaki Mesleklere ilgi	İlkokul	120	32,63	7,21		
		Ortaokul	110	32,65	7,11	,368	,766
		Lise	77	33,55	8,38		
		Üniversite	56	32,30	8,16		
	MÜHENDİSLİK Alanındaki Mesleklere ilgi	İlkokul	120	28,81	7,89		
		Ortaokul	109	29,22	8,95	,472	,702
		Lise	77	27,75	8,63		
		Üniversite	56	28,41	9,04		
Meslek Kararı Verme Yetkinliği	Bireysel ve mesleki Özellikleri Doğru Değerlendirebilme	İlkokul	119	45,78	5,79		
		Ortaokul	110	46,78	6,18	2,667*	,048
		Lise	77	47,87	7,81		
		Üniversite	56	44,73	8,92		
	Mesleki Bilgi Toplama	İlkokul	120	31,15	5,00		
		Ortaokul	110	32,29	4,16	1,734	,160
		Lise	77	32,20	4,47		
		Üniversite	56	30,98	6,09		
	Gerçekçi Plan Yapma	İlkokul	119	31,19	4,99		
		Ortaokul	110	31,63	4,74	1,053	,369
		Lise	77	32,14	4,60		
		Üniversite	56	30,71	5,91		

P<, 05

8.sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgi ölçeğinin Fen alanındaki mesleklere ilgi alt boyutuna ait puanların anne eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir. Bu farklılığın ortalamalara bakıldığında anne eğitim durumu üniversite lehine olduğu görülmektedir. Tablo 4'te görüldüğü üzere, FETEMM mesleklerine yönelik ilgi ölçeğinin Matematik, Teknoloji ve Mühendislik alanlarındaki mesleklere ilgi alt boyutlarına ait puanlarda, anne eğitim durumu değişkenine bağlı anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Aynı tabloda, Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği'nin mesleki bilgi toplama ve gerçekçi plan yapma alt boyutlarında anne eğitim durumu açısından anlamlı bir fark bulunmamışken; bireysel ve mesleki özellikleri doğru değerlendirebilme alt boyutunda anne eğitim durumu lise lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Fen alanındaki mesleklere yönelik ilgi ve bireysel ve mesleki özellikleri doğru değerlendirebilme alt boyutlarında gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Scheffe analizi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek Kararı verme yetkinliklerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Bağımlı Değişken	**(I) Anne Eğitim Durumu**	**(J) Anne Eğitim Durumu**	**Ortalamalar Arası Fark (I-J)**	**Sig.**
FEN Alanındaki Mesleklere ilgi	İlkokul	Ortaokul	-,92424	,803
		Lise	-2,80606	,060
		Üniversite	-3,67619*	,016
	Ortaokul	Lise	-1,88182	,357
		Üniversite	-2,75195	,130
	Lise	Üniversite	-,87013	,919
Bireysel ve mesleki Özellikleri Doğru Değerlendirebilme	İlkokul	Ortaokul	-1,00031	,275
		Lise	-2,08862*	,040
		Üniversite	1,04937	,350
	Ortaokul	Lise	-1,08831	,291
		Üniversite	2,04968	,072
	Lise	Üniversite	3,13799*	,010

P< , 05

Tablo 5'de anne eğitim durumu ilkokul olanlar ile anne eğitim durumu üniversite olanların Fen alanındaki mesleklere ilgilerine yönelik elde edilen toplam puan/ puan ortalamaları arasında Scheffe testi sonucunda lise lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yine aynı tabloda bireysel ve mesleki özellikleri doğru değerlendirebilme alt boyutunda anne eğitim durumları karşılaştırıldığında, annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında ve annesi lise mezunu öğrenciler ile annesi üniversite mezunu olan öğrenciler arasında her ikisinde de anne eğitim düzeyi lise yönünde anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek kararı verme Yetkinliklerinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygulanan F Testi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. 8. Sınıf Öğrencilerinin FETEMM Mesleklerine Yönelik İlgileri İle Meslek Kararı Verme Yetkinliklerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin F Testi (ANOVA) Sonuçları

		Baba Eğitim	**N**	**X**	**Std. sapma**	**F**	**p.**
FETEMM Mesleklerine İlgi	FEN Alanındaki Mesleklere ilgi	İlkokul	62	30,5323	6,37031		
		Ortaokul	104	33,0865	6,85935	8,757*	,001
		Lise	111	35,0180	6,85298		
		Üniversite	86	35,9070	7,42908		
	MATEMATİK Alanındaki Mesleklere ilgi	İlkokul	62	32,3710	6,96180		
		Ortaokul	104	33,2788	7,56904	3,923*	,009
		Lise	111	35,7297	6,45959		
		Üniversite	86	35,0698	7,95249		
	TEKNOLOJİ Alanındaki Mesleklere ilgi	İlkokul	62	31,8065	6,66490		
		Ortaokul	104	33,4038	7,73282	,592	,621
		Lise	111	32,8739	7,41389		
		Üniversite	86	32,6279	8,23200		
	MÜHENDİSLİK Alanındaki Mesleklere ilgi	İlkokul	62	27,6290	7,41340		
		Ortaokul	103	28,9029	8,78782	,818	,485
		Lise	111	29,4685	8,61270		
		Üniversite	86	28,0233	8,93108		
Meslek Kararı Verme Yetkinliği	Bireysel ve mesleki Özellikleri Doğru Değerlendirebilme	İlkokul	61	46,2131	5,87116		
		Ortaokul	104	45,7500	6,34869	1,398	,243
		Lise	111	47,4685	5,56093		
		Üniversite	86	45,8023	9,52621		
	Mesleki Bilgi Toplama	İlkokul	62	30,5806	4,68184		
		Ortaokul	104	31,8462	4,60428	3,519*	,015
		Lise	111	32,7387	4,58399		
		Üniversite	86	30,9767	5,41018		
	Gerçekçi Plan Yapma	İlkokul	61	30,8361	4,86546		
		Ortaokul	104	31,1346	4,82320	3,704*	,012
		Lise	111	32,7297	4,39824		
		Üniversite	86	30,6395	5,74541		

P< ,05

8. sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgi ölçeğinin Fen ve Matematik alanlarındaki mesleklere ilgi alt boyutuna ait puanların baba eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan F Testi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Tablo 6'da görüldüğü üzere FETEMM mesleklerine yönelik ilgi ölçeğinin Teknoloji ve Mühendislik alanlarındaki mesleklere ilgi alt boyutlarına ait puanlarda baba eğitim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde, meslek kararı verme yetkinliği ölçeğinin bireysel ve mesleki özellikleri doğru değerlendirebilme alt boyutlarında baba eğitim durumu açısından anlamlı bir fark bulunmazken, mesleki bilgi toplama ve gerçekçi plan yapma alt boyutlarının ikisinde de baba eğitim durumu lise lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

Fen ile Matematik alanlarındaki mesleklere yönelik ilgi ve Mesleki Bilgi Toplama ile Gerçekçi Plan Yapma alt boyutlarında gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Scheffe analizi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek Kararı verme yetkinliklerinin baba eğitim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Baba Eğitim Durumu	(J) Baba Eğitim Durumu	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	Sig.
FEN Alanındaki Mesleklere ilgi	İlkokul	Ortaokul	-2,55428	,153
		Lise	-4,48576*	,001
		Üniversite	-5,37472*	,000
	Ortaokul	Lise	-1,93148	,244
		Üniversite	-2,82044	,051
	Lise	Üniversite	-,88896	,849
MATEMATİK Alanındaki Mesleklere ilgi	İlkokul	Ortaokul	-,90788	,894
		Lise	-3,35876*	,037
		Üniversite	-2,69880	,173
	Ortaokul	Lise	-2,45088	,106
		Üniversite	-1,79092	,412
	Lise	Üniversite	,65996	,940
Mesleki Bilgi Toplama	İlkokul	Ortaokul	-1,26551	,444
		Lise	-2,15809*	,048
		Üniversite	-,39610	,970
	Ortaokul	Lise	-,89258	,605
		Üniversite	,86941	,674
	Lise	Üniversite	1,76199	,092
Gerçekçi Plan Yapma	İlkokul	Ortaokul	-,29855	,987
		Lise	-1,89366	,125
		Üniversite	,19653	,996
	Ortaokul	Lise	-1,59511	,135
		Üniversite	,49508	,925
	Lise	Üniversite	2,09019*	,036

P< , 05

Tablo 7'de baba eğitim durumu ilkokul olanlar ile baba eğitim durumu lise ve üniversite olanların Fen alanındaki mesleklere ilgi düzeylerine yönelik elde edilen toplam puan/ puan ortalamaları arasında Scheffe testi sonucunda anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Matematik alanındaki mesleklere ilgi alt boyutunda baba eğitim durumu ilkokul olan öğrenciler ile baba eğitim durumu lise olan öğrenciler arasında baba eğitim durumu lise lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Aynı tabloda Mesleki Bilgi Toplama alt boyutunda babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası lise mezunu olan öğrenciler arasında farklılık vardır. Gerçekçi Plan Yapma alt boyutunda da babası lise mezunu olan öğrencilerle babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Her iki alt boyutta da anlamlı farklılık baba eğitim durumu lise lehinedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek kararı verme Yetkinliklerinin aylık gelir durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir. Tablo 8'de 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek kararı verme Yetkinliklerinin anne eğitim durumu açısından incelenmesi yer almaktadır.

Tablo 8. 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek Kararı verme yetkinliklerinin aylık gelir düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları

		Aylık Gelir	N	X	Std. sapma	F	p.
FETEMM Mesleklerine İlgi	FEN Alanındaki Mesleklere ilgi	0-1400 TL	48	33,02	7,21		
		1401-3000 TL	142	33,45	6,64	1,450	,228
		3001-6000 TL	120	35,00	6,69		
		6001 TL ve üstü	53	33,45	9,00		
	MATEMATİK Alanındaki Mesleklere ilgi	0-1400 TL	48	31,89	8,83		
		1401-3000 TL	142	33,75	7,08	3,379*	,018
		3001-6000 TL	120	35,36	6,75		
		6001 TL ve üstü	53	35,50	7,23		
	TEKNOLOJİ Alanındaki Mesleklere ilgi	0-1400 TL	48	31,41	7,59		
		1401-3000 TL	142	33,33	7,55	,807	,491
		3001-6000 TL	120	32,59	7,55		
		6001 TL ve üstü	53	33,00	7,72		
	MÜHENDİSLİK Alanındaki Mesleklere ilgi	0-1400 TL	48	27,37	7,17		
		1401-3000 TL	142	28,13	8,64	1,325	,266
		3001-6000 TL	119	29,00	8,34		
		6001 TL ve üstü	53	30,37	9,67		
Meslek Kararı Verme Yetkinliği	Bireysel ve mesleki Özellikleri Doğru Değerlendirebilme	0-1400 TL	47	46,25	5,82		
		1401-3000 TL	142	46,42	5,87	1,515	,210
		3001-6000 TL	120	47,10	8,16		
		6001 TL ve üstü	53	44,66	7,54		
	Mesleki Bilgi Toplama	0-1400 TL	48	30,87	4,57		
		1401-3000 TL	142	31,68	4,72	,868	,458
		3001-6000 TL	120	32,15	5,06		
		6001 TL ve üstü	53	31,43	5,03		
	Mesleki Bilgi Toplama	0-1400 TL	47	30,74	5,29		
		1401-3000 TL	142	31,50	4,93	,513	,674
		3001-6000 TL	120	31,77	4,96		
		6001 TL ve üstü	53	31,24	5,06		

P < , 05

8. sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri incelendiğinde, matematik alt boyutunda aylık gelir düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunurken; fen, teknoloji ve mühendislik alt boyutlarında aylık gelir düzeyi açısından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. 8. Sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliklerinin aylık gelire göre farklılaşmasına ilişkin bulgular incelendiğinde ise, bireysel ve mesleki özellikleri doğru değerlendirebilme, mesleki bilgi toplama ve gerçekçi plan yapma alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik alanındaki mesleklere yönelik ilgi alt boyutunda gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Scheffe analizi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek Kararı verme yetkinliklerinin aylık gelir düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Aylık Gelir	(J) Aylık Gelir	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	Sig.
MATEMATİK Alanındaki Mesleklere ilgi	0-1400 TL	1401-3000 TL	-1,85769	,126
		3001-6000 TL	-3,47083*	,005
		6001 TL ve üstü	-3,61360*	,013
	1401-3000 TL	3001-6000 TL	-1,61315	,074
		6001 TL ve üstü	-1,75591	,134
	3001-6000 TL	6001 TL ve üstü	-,14277	,905

Matematik alanındaki mesleklere yönelik ilgi alt boyutunda gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Scheffe analizi sonucunda aylık gelir düzeyi 3001 – 6000TL olan öğrenciler ile aylık gelir düzeyi 6001TL ve üstü olan öğrencilerin Matematik alanındaki mesleklere ilgi düzeylerine yönelik elde edilen toplam puan/ puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın son alt problemi Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek kararı verme Yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Tablo 10'da 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek kararı verme Yetkinlikleri arasındaki ilişkinin durumu incelenmektedir.

Tablo 10. 8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile Meslek Kararı verme yetkinlikleri arasındaki ilişki

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7	8
FEN Alanındaki Mesleklere ilgi	r	-							
	p								
MATEMATİK Alanındaki Mesleklere ilgi	r	,604**	-						
	p	,000							
TEKNOLOJİ Alanındaki Mesleklere ilgi	r	,151**	,189**	-					
	p	,004	,000						
MÜHENDİSLİK Alanındaki Mesleklere ilgi	r	,177**	,275**	,453**	-				
	p	,001	,000	,000					
Bireysel ve mesleki Özellikleri Doğru Değerlendirebilme	r	,343**	,341**	,124*	,145**	-			
	p	,000	,000	,018	,006				
Mesleki Bilgi Toplama	r	,385**	,405**	,202**	,250**	,699**	-		
	p	,000	,000	,000	,000	,000			
Mesleki Bilgi Toplama	r	,358**	,393**	,102	,201**	,740**	,772**	-	
	p	,000	,000	,052	,000	,000	,000		

P< , 05

8. Sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgileri ile meslek kararı verme yetkinlikleri arasındaki ilişki düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde Fen, Matematik, Teknoloji ve Mühendislik alanındaki mesleklere yönelik ilgi ile bireysel ve mesleki özellikleri doğru değerlendirebilme, mesleki bilgi toplama ve gerçekçi plan yapma yetkinliği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

8.Sınıf öğrencilerinin FeTeMM alanlarındaki mesleklere yönelik ilgi düzeyleri ile mesleki karar verme yetkinlikleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, anne/baba eğitim durumu ve ailenin aylık gelir düzeyi değişkenleri kapsamında incelenmesi amaçlanan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, alanyazında yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Yapılan alanyazın taramalarında fen, teknoloji, matematik ve mühendislik mesleklerine ilgi düzeyleri ile ilgili bilgilere çok az rastlanmıştır. Bu yüzden sonuç kısımlarında, hakkında çok fazla araştırma olan fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerine ilgi çalışmalarından faydalanılmıştır. Tartışma ve sonuç kısmı çalışmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda açıklanmıştır:

Araştırmada 8. Sınıf öğrencilerinin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgi düzeyleri "cinsiyet" açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Fen alanındaki mesleklere yönelik ilgi düzeyi kızlar lehine bulunurken, teknoloji ve mühendislik mesleklerine yönelik ilgi düzeyi erkekler lehinde anlamlı fark göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer bulgular Mahoney (2009) tarafından da tespit edilmiştir. Mahoney (2009) yaptığı çalışmada kızların teknoloji ve mühendislik alanlarında erkeklere göre daha düşük bir tutuma sahip olduklarını belirtmiştir. Bunun yanında Aydın, Saka ve Guzey (2017), FeTeMM disiplinlerine yönelik tutumları inceledikleri çalışmalarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Saad (2014) ise ortaokul öğrencilerinin FeTeMM disiplinlerine ilgilerini araştırdığı çalışmasında, erkek öğrencilerin fen alanına ilgilerinin arttığı bulgusuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmada meslek kararı verme yetkinliğinin alt boyutları olan " bireysel ve mesleki özellikleri doğru değerlendirebilme, mesleki bilgi toplama ve gerçekçi plan yapma " alanlarının hepsinde kızlar lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun nedeni; kızların ergenlik dönemine erkeklere göre daha erken yaşta girmesi ve gelecekle ilgili daha erken yaşta fikirler üretmeye başlamaları olarak düşünülebilir. Gülhan ve Şahin (2016)'de FeTeMM eğitim uygulamalarının bireylerde FeTeMM meslekleri alanlarında kariyer yapma ilgi ve tutumunu arttırdığını belirtmektedirler. Şahin vd. (2014); Tseng, Cheng, Lou ve Chen (2013); Baran , Bilici ve Mesutoğlu (2015)'de benzer sonuçlara ulaşılan araştırmalar yapmışlardır.

Sarıkaya ve Khorshid (2009) yaptıkları çalışmada, bu çalışmanın bulgularına zıt sonuçlar elde etmişlerdir. Üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, mesleki karar verme yetkinliği konusunda cinsiyetler arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmaların sonuçlarının farklılık göstermesi, örneklemlerin eğitim düzeyinin farklı olması, yaş ilerledikçe kız ve erkek öğrencilerin hayata bakış açılarının farklılaşması olduğu düşünülebilir.

8.Sınıf öğrencilerinin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgi düzeyleri "okul türü" açısından incelendiğinde; fen ve matematik meslek alanlarında özel okullar lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni; özel okulların fen ve matematik eğitimine daha fazla ek süre ayırmaları, ek kaynak kullanım kısıtlamalarının olmaması ve ailelerin bu alanlarda öğrencilere daha bilinçli rehberlik yapmaları olduğu düşünülebilir. FeTeMM disiplinlerine bakılınca çalışmanın aksine, Aydın, Saka ve Guzey (2017), yaptıkları araştırmada FeTeMM disiplinleri arasında özel okullar ile devlet okulları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Meslek kararı verme yetkinliğinde ise devlet okulları ile özel okullar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özellikle son yıllarda hem özel okul hem de devlet okullarında kariyer planlama etkinliklerine çok fazla yer verilmesi arada farklılığın olmamasını açıklayabilir. FeTeMM disiplinleri ile meslek kararı verme yetkinliği konularında devlet okulları ile özel okullar arasında anlamlı farklılığın bulunmaması birbirini tamamlar bulgular olmakla birlikte, FeTeMM mesleklerine ilgi düzeylerinde Fen ve Matematik mesleklerine ilgide özel okul lehine anlamlı farklılık bulunması ilgi çekicidir.

FeTeMM mesleklerine ilgi düzeyi " anne eğitim düzeyi" açısından incelendiğinde sadece fen mesleklerine ilgi alanında anne eğitim düzeyi üniversite lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarındaki mesleklere ilgi alanlarında anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Üniversite mezunu annelerin fen alanındaki mesleklere daha ilgili olmaları, bu annelerin doğadaki olaylarla daha ilgili oldukları, günlük hayattaki durumlara daha bilimsel yaklaştıkları nedeniyle olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgularla Aydın, Saka ve Guzey (2017)'in bulguları arasında hem benzerlik hem de farklılıklar bulunmaktadır. Aydın ve arkadaşlarının 4 – 8. Sınıf öğrencilerinin FeTeMM'e yönelik tutumlarını incelediği çalışmalarında, anne – baba eğitim düzeyi ile FeTeMM disiplinleri arasında anlamlı bir

farklılık bulunmadığını tespit etmişlerdir. Anne eğitim düzeyinin fen disiplinine ilgi konusundaki bu farklılığın nedeninin, alınan örneklemlerin farklı şehirlerden olması olduğu düşünülebilir. Antalya'da yaşayan kişilerin doğaya duydukları ilgi ile diğer şehirlerde yaşayan kişilerin doğa ve doğadaki olaylara bakış açıları farklılık gösterebilir. Bu durum da kişinin fen alanlarına duyduğu ilgiyi etkileyebilir.

Anne eğitim düzeyi, mesleki karar verme yetkinliğinin " bireysel ve mesleki özellikleri doğru değerlendirebilme" alt boyutunda anne eğitim düzeyi lise lehine anlamlı farklılık göstermektedir. bunun sebebi, lise mezunu olan annelerin çocuklarıyla daha fazla vakit geçirebilmeleri, çocuklarının özelliklerini daha ayrıntılı bir biçimde analiz edebilmeleri olarak düşünülebilir. Benzer bir sonuç, Sarıkaya ve Khorshid (2009)'in üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenler araştırmasında da bulunmuştur. Bu araştırmada, anne eğitim düzeyi okur yazarlıktan üniversiteye doğru arttıkça kişilerin mesleki seçimlerinde bireysel karar alabilme yetkinliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anne eğitim durumunda olduğu gibi "baba eğitim durumu" da gerek FeTeMM mesleklerine ilgide gerekse mesleki karar verme yetkinlik alanlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Anne eğitim durumundan farklı olarak, baba eğitim durumu fen ile birlikte matematik mesleklerine ilgi alt alanında lise lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunda lise mezunu babaların çalışma şartlarının, hayat standartlarının matematik alanlarını yaşamlarında daha fazla kullanmalarını gerektirmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Mesleki karar verme yetkinliklerinde de baba eğitim durumu anne eğitim durumundan farklılaşmaktadır. Anne eğitim durumunun aksine, baba eğitim durumu "mesleki bilgi toplama ve gerçekçi plan yapma" alt alanlarında lise lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Burada erkeklerin bayanlara oranla olaylara daha gerçekçi baktığı düşünülürse, mesleki bilgi toplama ve gerçekçi plan yapma konularında babaların annelere göre farklılık oluşturması oldukça beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Annelerin yapıları gereği duygusal bir canlı olmaları, onların mesleki bilgi toplama ve gerçekçi plan yapma konularında hata yapabilmelerine neden olabilmektedir. Bu alt alanlarda anlamlı farklılığın lise eğitim seviyesi lehine olması, babanın kendi yaşadıklarına gerçekçi bir gözle bakıp, hayatı daha nesnel değerlendirmesi ve çevresindeki yaşantılara daha mantık yoluyla bakıp sonuçlar çıkarıyor olabilmesi ile açıklanabilir. Buna rağmen Aydın ve arkadaşları (2017), yaptıkları çalışmada mesleki karar verme ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlarıdır.

Anne ve babanın eğitim durumu bir yerde ailenin ekonomik gelir düzeyini de belirlemektedir. Çalışmada eğitim durumu, FeTeMM mesleklerine ilgi ve mesleki karar verme yetkinliklerini oldukça etkiliyor şeklinde sonuçlara ulaşılsa da, aylık gelir miktarının bu alanlar üzerinde fazla etkisi olmadığı görülmüştür. Aylık gelir düzeyinde FeTeMM mesleklerine ilgi alanında sadece matematik alanındaki mesleklere ilgi boyutunda 6001 TL ve üzeri gelir durumu lehine anlamlı farklılık göstermektedir. bu bilgiden yola çıkılarak, aylık gelir düzeyi 6001 TL ve üzeri olan ailelerin matematik mesleklerine daha fazla ilgi gösterdikleri, bunun nedeninin de matematik mesleklerinin maddi olarak daha fazla kazanç getireceği düşüncesi olduğu söylenebilir. Her ne kadar matematik mesleklerine ilgi boyutunda aylık gelirin etkisi olduğu görülse de, araştırma sonucunda aylık gelir miktarının meslek kararı verme yetkinliklerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sarıkaya ve Khorshid (2009)'da araştırmalarında edindikleri sonuçla çalışmayı desteklemektedir. Araştırmalarında benzer şekilde gelir düzeyi ile meslek seçme arasında anlamlı bir farklılık bulmamışlardır.

Son olarak 8. Sınıf öğrencilerinin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgi düzeyleri ile mesleki karar verme yetkinlikleri arasındaki ilişki düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanındaki mesleklere yönelik ilgi ile bireysel ve mesleki bilgileri doğru değerlendirebilme, mesleki bilgi toplama ve gerçekçi plan yapma yetkinliği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Alanyazında, belirtilen sonucu destekleyen bir çok çalışma vardır. Gülhan ve Şahin (2016), Honey vd. (2014), Tseng, Cheng, Lou ve Chen (2013) yaptıkları çalışmalarda FeTeMM eğitim uygulamalarının öğrencilerde FeTeMM mesleklerine olan ilgiyi arttırdığını belirtmişlerdir. Gökbayrak ve Karışan (2017), FeTeMM alanlarına ilgi ve tutumu artış gösteren öğrencilerin ileriki hayatlarında FeTeMM alanlarıyla ilgili kariyer tercih etmek istediklerini söylerken; Honey, Pearson ve Schweingruber (2014)'de benzer şekilde FeTeMM alanlarına ilgi tutumun artmasının bu alanlardaki meslek edinen kişi sayısını arttıracağını belirtmişlerdir. Knezek vd (2013) ile Aydın ve arkadaşları (2017) da aynı şekilde FeTeMM alanlarına yüksek derecede tutum sergileyen öğrencilerin bu alana ait meslekleri seçmek istedikleri sonucuna ulaşılan çeşitli çalışmalarda bulunmuşlardır.

Gerek çalışmanın sonuçlarına bakıldığında gerekse alan yazın taramaları sonucunda FeTeMM disiplinlerinin ve FeTeMM alanlarındaki mesleklerin öneminin her geçen gün arttığı görülmektedir. FeTeMM alanlarına ait

mesleklerin seçimi aşamasında öğrencilerin bu alanlara yönelmesi kadar meslekleri doğru değerlendirebilmeleri, mesleki bilgi toplamaları ve gerçekçi kararlar alarak planlar yapabilmeleri de oldukça mühimdir.

Gottfried (1990)'e göre 14 yaş civarlarındaki çocuklar kendi ilgi, tutum ve başarılarına göre meslek seçimlerini yapabilmektedir. Türk Eğitim Sistemi'nde de 8. Sınıfa giden bir öğrenci ileriki hayatında seçeceği mesleğe karar vermeye başlamaktadır. Şahin vd. (2014), bilimsel ve ekonomik alanda ilerleme gerçekleştirmeyi ülkede uygulanan FeTeMM eğitimine ve öğrencilerde FeTeMM mesleklerine karşı farkındalık oluşturulmasına bağlamaktadır. Hem FeTeMM eğitim uygulamalarının dünyadaki gelişimi hem FeTeMM alanlarındaki mesleklere duyulan ihtiyacın fazlalığı hem de mesleki karar verme sürecinin başlaması açısından 8. Sınıf öğrenim kademesi oldukça önem arz etmektedir.

Ülkenin geleceğini belirleyebilecek güce sahip olan FeTeMM disiplinleri ve meslekleri göz önüne alındığında, öğrencilerin tüm hayatlarını etkileyecek meslek kararı verme yetkinlikleri ve FeTeMM mesleklerine farkındalık oluşturma konularında öğretmenlerin oldukça dikkatli olması gerekmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin ve ailelerin birlikte hareket etmesi, öğrenciye meslek kararı verme konusunda doğru şekilde rehberlik yapılması önem göstermektedir. ayrıca okuldaki meslek tanıtma faaliyetlerinin ve kariyer planlama etkinliklerinin arttırılması faydalı olacaktır. Ders programlarında özellikle mühendislik ve diğer FeTeMM meslek alanlarına daha fazla yer verilmeli, öğrencilerde bu alanlara karşı farkındalık arttırılmalı, bu mesleklere merak uyandıracak çalışmaların planlaması ve sayısı arttırılmalıdır. Öğrencilere meslekleri yerlerinde tanıma olanakları sunulmalıdır. Meslek tanıtımları yapılırken aynı zamanda destekleyici şekilde öğrencilere kendilerini tanıma, meslek konusunda doğru karar alabilme, yeteneklerini ve zayıf yönlerini keşfedebilecekleri ortamlar ve etkinlikler sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M.S., Öner, T.,ve Özdemir, S. (2015). STEM Eğitimi Türkiye Raporu "Günün Modası mı Yoksa Gereksinim mi?".İstanbul Aydın Üniversitesi, STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.

Altun, İ. (2000). Kocaeli Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Kişisel Değerleri ve Meslek Seçimlerine Etki Eden Faktörler. I. Uluslararası ve VIII. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı, Antalya.

Aydın, G. , Saka, M. , Guzey, S. (2017). 4 - 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM=FETEMM) Tutumlarının İncelenmesi. "Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; 13(2): 787-802".

Baran, E., Canbazoğlu Bilici, S. & Mesutoğlu, C. (2015). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Spotu Geliştirme Etkinliği. Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED), 5(2), 60-69.

Bozgeyikli H. (2004). Meslek kararı verme yetkinlik ölçeğinin geliştirilmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ss.221-234.

Büyüköztürk, Ş. , Kılıç Çakmak, E. , Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. , Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 22.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Bybee, R. W. (2013). The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities. Ar-lington, Virginia: NSTA Press.

Dejarnette, N. K. (2012). America's children: Providing early exposure to STEM (Science, Technology, Engineering and Math) initiatives. Education, 133 (1), 77-84.

Dugger, W. E. (2010). Evolution of STEM in the United States (Paper). Australia: 6th Bi-ennial International Conference on Technology Education Research.

Furner, J. & Kumar, D. (2007). The mathematics and science integration argument: A stand for teacher education. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology, 3 (3), 185 – 189.

Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. Journal of Educational Psychology, 82, 525 – 538.

Gökbayrak, S. , Karışan, D. (2017) 6. Sınıf Öğrencilerinin FeTeMM Temelli Etkinlikler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG) Cilt 3 Sayı 1

Gülhan, F., ve Şahin, F. (2016). Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. International Journal of Human Sciences, 602-620.

Honey, M., Pearson, G. ve Schweingruber, H. (2014) (Eds.). STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research. Washington, DC: National Academies Press.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler.* Ankara: 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd. Şti.

Kier, M. W., Blanchard, M.R., Osborne, J. W. & Albert J. L. (2014). The development of the STEM Career interest survey (STEM – CIS). Research in Science Education, 44 (3), 461 – 481.

Knezek, G., Christensen, R., Tyler – Wood, T. & Periathiruvadi, S. (2013). Impact of environmental power monitoring activities on middle school student perceptions of STEM. Science Education International. 24 (1), 98 -123.

Kuzgun, Y. (2006). Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş. Ankara: Nobel Yayınları.

Mahoney, M. P. (2009). Student attitude toward STEM: Development of an instrument for high school STEM- based programs. (Unpublished PhD thesis). The Ohio State University.

Mann, E. L., Mann, R. L., Strutz, M. L., Duncan, D., & Yoon, S. Y. (2011). İntegrating engineering into K-6 curriculum: Developing talent in the STEM disciplines. Journal of Advanced Academics, 22 (4), 639 – 658.

Moore, T. & Richards, L.G. (2012). P-12 engineering education research and practise. Introductionto a Special Issue of Advances in Engineering Education, 3 (2), 1-9.

National Research Council (NRC) (2012). National Science education standards. National Academy Press, Washington, DC.262.

National Academy of Engineering (NAE) and National Research Council (NRC) (2014). STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research. Washington, DC: The National AcademiesPress.

Özgüven, İ. E. (1999). Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Ankara: PDREM Yayınları.

Pekbay, C. (2017). Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkilerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi. http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/3285/canay%20pekbay.pdf?sequence=1&isAllowed=y (24.11.2017 tarihinde alınmıştır).

Razon, N. (2003). Gencin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler, Çocuğum ve Ben Dergisi, Sayı: 2.

Saad, M. E. (2014). *Progressing science, technology, engineering, and math (STEM) education in North Dakota with near-space ballooning.* (Unpublished Master Thesis). Master of Science Grand Forks, North Dakota.

Sarıkaya, T. , Khorshid, L. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi: Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 7 (2): 393 – 423.

Stinson, K., Harkness, S., Meyer, H., Stallworth, J. (2009). Mathematics and science integration: models and characterizations. School Science and Mathematics, 109 (3), 153 – 161. doi: 10.1111/j.1949-8594.2009.tb17951.x

Şahin, A., Ayar, M.C., ve Adıgüzel, T. (2014). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. Educational Sciences: Theory ve Practice, 14(1). doi: 10.12738/estp.2014.1.18763.

Tseng, K. H., Chang, C. C., Lou, Ş. J., & Chen, W. P. (2013). Attitudes towards science, technology, engineering and mathematics (STEM) in a Project-based learning (PjBL) environment. International Journal Technology Design Education, 23, 87-102. doi: 10.1007/s10798-011-9160-x

Türk Tarih Kurumu (1983). Türkçe Sözlük, Türk Tarih Kurumu Yayınları 505/1, Genişletilmiş 7. Baskı, Ankara.

TÜSİAD [Türkiye Sanayi ve İşadamları Derneği – Turkish Industrie & Business Association]. (2014). STEM Alanında Eğitim Almış İşgücüne Yönelik Talep ve Beklentiler Araştırması [Demands and expectations toward labour force educated on Science, technology, engineering and mathematics].

Şahin, A., Ayar, M.C., ve Adıgüzel, T. (2014). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. Educational Sciences: Theory ve Practice, 14(1). doi: 10.12738/estp.2014.1.18763.

Wyss, V. L., Heulskamp, D. & Siebert, C. J. (2012). Increasing middle school student interest in STEM careers with videos of scientists. International Journal of Environmental Science Education, 7 (4), 501 – 522.

İş Yeri Adlarının Kullanımlarına Örnek Bir Çalışma

Buse AYDIN, Gazi Üniversitesi, Türkiye, aydinbuse718@gmail.com

Öz

Bu araştırmada, iş yeri adlarında yabancı dil etkisi üzerinde durulmuştur. İş yeri sahibinin, iş yerini adlandırırken verdiği ismin kökeni hakkındaki bilgisi, iş yeri sahibinin eğitim durumunun etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ele alınan iş yeri adlarına Tarihî Türk Lehçelerindeki sözcüklerden karşılıkların yazılması amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi, nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş bir durum çalışmasıdır. Araştırmada veriler görüşme ve doküman analizi ile toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Ankara ili Bahçelievler ve Emek semtlerinden tamamı amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. 28 iş yeri sahibi ile gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcının iş yeri adının tercih etme nedeni gösterilmeye çalışılmıştır. Doküman incelenmesinde kullanılan araçlar: Divan-ı Lügati't Türk, Kutadgu Bilig, Orhun Abideleri, Eski Türkçenin Grameri kitaplarıdır. Bu kitapların kullanılma amacı, Eski Türkçenin ve Orta Türkçenin kaynakları olmasıdır. Veri toplama tekniklerinden görüşme kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde iş yeri sahibinin iş yeri adını tercih etmeye ilişkin görüşlerine ve eğitim durumları, sözcüklerin köken bilgisine yönelik sorulara yer verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden ve araştırmada kullanılan dokümanlardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İş yeri adları, yozlaşma

Abstract

This research focused on the effects of foreign languages in the workplace name. The effect of the educational status of the business owners have been tried to be determined whether they have known the roots of the their workplace names. It is aimed to write the corresponding words in historical Turkish dialects on the names of the workplaces discussed in the research. The method of the study is a case study performed with qualitative approach. The data were collected by interviewing and document analysis. The participants of the study were selected from Bahçelievler and Emek districts of Ankara. 28 workplaces were carried out with the owner. The reason for choosing the workplace name of each participant was shown. Instruments used in document analysis: Divan-ı Lugati't Türk, Kutadgu Bilig, Orhun monuments are the grammatical books of old Turkish. The aim of these books is to provide the sources of old Turkish and Middle Turkish. Interviewing was used in data collection techniques.

Content analysis technique was used to analyze the data obtained from interviews with participants and documents used in the research.

Keywords: Workplace names, Corruption

Giriş

Ergin (2012)'in belirttiği üzere " Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir" (s.3). Canlı bir varlık olması onun değişebileceği, bulunduğu zaman içerisinde çeşitli unsurlardan etkilenebileceği anlamına gelmektedir. Dildeki bu değişim ve etkileşimlerin çeşitli nedenleri vardır.

Dilin değişiminde esas olarak iki ana etmen dikkat çeker. Birincisi dilin kendi doğasından fonetik, morfolojik, sentaktik, semantik vb. yani dil içi unsurlardan kaynaklanan değişikliklerdir. İkincisi ise dil dışı etkenlerin tesiri ile meydana gelen değişikliklerdir (Üçok, 2004, s.74-80).

Türkçede zaman içerisinde edgü> iyi, adak> ayak gibi dil içi dönüşümler söz konusu olmuştur (Eker, 2005, s.40). Türkçede değişimlerden ziyade dönüşümler karşımıza çıkmaktadır. Bu gibi dönüşümler dilimiz için bir sorun teşkil etmezken, yabancı dillerden giren sözcüklerin çokluğu sorun teşkil etmektedir. Dil dışı etkenler denilen insanların kendilerini farklı gösterme, dikkat çekme, dış müdahaleye razı olma gibi isteğe bağlı değişiklikler, teknolojik aletler, bilim, sanat, vb. unsurların bir nevi zorunluluk olarak getirdikleri, dilbilimde ödünç kelime olarak adlandırılan, geçici bir süreliğine ödünçlediğimiz fakat dilimizde yerleşik hale getirdiğimiz kelimeler bu sorunun kaynaklarıdır.

İş yeri adlarının bulundukları coğrafyaya ait olmaları, ulusa ait özellikler taşımaları, toplumun büyük bir kesiminin görebileceği bir bağlamda olmaları ve iş yerlerinin uğrak mekânlar olmaları göz önüne alındığı zaman, ödünçlenen kelimelerin iş yeri adlarındaki çokluğu daha çok dikkat çekmekte ve sorun teşkil etmektedir. Bu sorun üzerine alan yazında birçok araştırma yapılmıştır.

Alan yazında batı kaynaklı kelimelerin dilimizi tehdit eder hale geldiğini bununla da kalmayıp dilin yozlaşmasına neden olduğu,ekonomik,tek düzelikten kaçma gibi nedenlerin bu yozlaşmaya sebep olduğu ifade edilmiştir (Demirci,2013; Gelici,2015; Küçük,2007; Sancak et al., 2008; Saraç et al.,2008; Üstünova et al.,2010).

İş yeri adları üzerine yapılan incelemelerde durum tespitinden öteye gidilemediği görülmektedir. İş yeri adının koyulmasındaki nedenler, yerine kullanılabilecek kelimeler gibi konulara yer vermemeleri bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Boyraz (2003) ticari işletme adlarının halkın düşünce sistemini ve dünya görüşünü yansıtması üzerinde durmuştur. Gaddar (2014) Ödemiş iş yeri adlarının verilmesinde işletme sahipleri ile yapılan görüşmelerle araştırmasını desteklemiştir. Bu çalışmaların yetersiz kaldığı ve bu alanda çalışmaların arttırılması gerektiğinin üzerinde durmuştur.

Bir toplumun düşünceleri, inançları, gelenekleri, yaşam felsefesi diline yansır. İş yeri sahiplerinin, iş yerlerini adlandırırken toplumu yansıttıkları ve kullanılan dili gösterdikleri gerçeğini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Günümüzde iş yeri sahipleri Türkçe kelimelerin yerine yabancı dillerden dilimize aldıkları kelimelerle iş yerlerini adlandırmaktadır. Bu bağlamdan hareketle bu çalışmada iş yeri sahiplerinin Türkçe kelimeleri kullanmamasının nedenlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. İş yerlerinin isimlendirilmesinde sadece yüzey yapıda değil derin yapıda da iş yeri sahiplerinin yabancı kelimeleri tercih etme nedenleri, eğitim-öğretim düzeyleri vb. unsurlar açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda isimlerin tercih edilirken; dikkat çekmesi, ağız özelliklerini taşıması, tesadüf üzerine seçilmesi, ünlü harflerin akılda kalıcılığı, patentsiz isim bulmakta zorluk çekilmesi, memleketine ait özellikleri yaşatma isteği, iş yeri sahibinin adını- soyadını taşıması, bazı ünsüz harflerle başlamasının akılda kalıcılığı arttırması, kısaltmaya gidilmesi, dükkânın devralınması, konulan ismin başka bir yerde olmaması, yurt dışı seyahatlerinde görülen isimlerin kullanılması, çaresizlik gibi etkenlerin rol oynadığı görülmektedir.

Teknolojinin hızla yayılması, yeniliklerin artması gibi nedenlerle Türkçeye birçok kelime girmekte hatta bu kelimeler zamanla dile yerleşmektedir. Bu gelişmeler doğrultusunda Türk dilinin yabancı dillerden çok fazla etkilenmesi, TDK'nin dilimize giren kelimeler yerine kelime türetme yöntemiyle çağın gereklerini yerine getirememekte ve Türkçeyi zor durumda bırakmaktadır. Çalışmada bu adlandırmalarda yabancı kelimelerin yerine Türkçenin zengin kaynaklarında, bir nevi ilk örneklerinde yer alan kelimelerin varlığının ortaya konulması amaçlanmıştır.

Çalışmada iş yeri adlarında kullanılan yabancı kökenli sözcüklerin yerine Divânu Lugâti't- Türk, Kutagdu Bilig, Orhun Abideleri, Eski Türkçenin Grameri eserlerinde yer alan kelimeler verilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma iş yeri sahiplerinin iş yerlerine koydukları adların nedenleri ile ilgili görüşlerini, iş yeri adlarındaki kelimelerin kökenleri ve bu kelimelerin karşılığı olabilecek kelimeleri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş bir durum çalışmasıdır. Araştırmada veriler görüşme ve doküman analizi ile toplanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Ankara ili Bahçelievler ve Emek semtlerinden tamamı amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.28 iş yeri sahibi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların ismi G1, G2, G3, G4, G5, G6 G7, G8, G9, G10, G11, G12, G13, G14, G15, G16, G17, G18, G19, G20, G21, G22, G23, G24, G25, G26, G27, G28 şeklinde kullanılmıştır. Her bir katılımcının iş yeri adının tercih etme nedeni gösterilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında araştırmada bahsi geçen katılımcıların eğitim düzeyleri değerleri de yüzdelik dilimde gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Görüşme tekniği ile ilgili görüşme formu hazırlanacaktır. Doküman incelenmesinde kullanılan araçlar: Divan-ı Lügati't Türk, Kutadgu Bilig, Orhun Abideleri, Eski Türkçenin Grameri kitaplarıdır.

Bulgular

Türk Dilinin Zenginliği

Dilimiz geçmişten günümüze birçok millet ile etkileşime girmiştir. Etkileşime girdiği milletin dilinde yeri gelmiş kelimeler ödünçlemiş, yeri gelmiş kelime vermiştir. Yabancı dillerden etkilense de değerinden bir şey kaybetmemiştir. Fakat günümüzde gelinen bu noktada dilimiz açısından tehlike çanları çalmaktadır. Kelime ödünçlediğimiz yetmiyormuş gibi onları bizim dilimize aitmiş gibi kabullenmemiz de son derece vahim bir mesele hâlini almış ve Türkçenin yozlaşmasına neden olmuştur.

Kök Türkler zamanında dilimiz varlığını korumaya çalışılmıştır. Orhun Abidelerinde bu açıkça görülmektedir.Uygurlar zamanında Budizm, Maniheizm dinlerinden etkilendikleri halde bu çerçevede diline sahip çıkmış, Sanskritçeden, Çinceden, Soğdcadan, Tibetçeden çevirmeler yapmıştır.

Uygurca kelimeler ile anlamı karşılamışlardır. Budizm alanında eser adı olarak Sanskritçe Suvarna-prabhâsa'ya Altun Yaruk, Çince fo-shou payang shên-ch'ou-king'e Sekiz Yükmek demişler ve dilin özünü korumaya çalışmışlardır (Türkay, 1982, s.181).

Karahanlılar devrinde Yusuf Has Hâcib'in Kutadgu Bilig adlı, Kaşgarlı Mahmut'un yazmış olduğu Divan'ı Lugati't Türk eserler de Türk dilinin önemi ve gerekliliği üzerinde durulmuştur. Çağatay devrinde Ali Şir Nevâî'ye Türk dilinin Farsçadan üstün olduğunu göstererek şöyle demiştir: Türkün bilgisiz ve zavallı gençleri güzel sanarak Farsça şiir yazmaya özeniyorlar; bir insan etraflı ve iyi düşünse Türkçede bu kadar genişlikler, zenginlikler durup dururken bu dilde şiir söylemenin daha yerinde ve kolay olacağını anlar (Işıtman, 1941, s.112-113). Dilimiz o devirlerde de yabancı dilin etkisi altında olmuş fakat bu etki altında korunmaya çalışılmıştır.

Osmanlı Devleti zamanında dilimiz sadeliğini koruyamamış ve Arapça, Farsça, Fransızca dillerin etkisinden kurtulamamıştır. Yabancı dil akını kelimelerin alımıyla sınırlı kalmayıp, yapı olarak, gramer kurallarını, sözleri de beraberinde getirmiştir.

Türkçe Atatürk dönemine kadar anayasamızda devlet dili olarak geçmiş ve bu alanda özü korunmaya çalışılmıştır. Okullarda Arapça, Farsça öğretiminin kaldırılması, tedrisatın Türkçe terimlerle yazılmış kitapların basılması bu alanda atılmış önemli adımlardandır.

Atatürk son söylevinde tedrisat, mühim, hadise kelimelerini kullanmış, yeni kuşak bunlara artık öğretim, önem, olay demektedir (Türkay, 1982, s.193-194). İşte dilimizin yabancı dilin etkilerinden korumak için dilimizin zenginliklerinden, birikmiş kelime hazinesinden yararlanmak en önemli tedbir olacaktır.

İş Yeri Adları ve İş Yeri Sahipleri

Çalışmada Ankara il merkezinin Çankaya ilçesinin Bahçelievler-Emek semtinde gerçekleştirilmiştir. Bu yerin seçilmesinde uğrak mekânların olması ve genç kesimin de sık gittiği yerlerin başında gelmesi tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Bahçelievler-Emek de iş yeri adları üzerine yapılan bu çalışmada iş yeri sahipleriyle bizzat görüşülmüş ve iş yeri adını koyarken tercih etme nedenleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Görüşmeciler 'G' harfi ile ifade edilmiştir.

İş Yeri Adını Tercih Etme Nedeniniz Nedir?

G1: İşletme babamdan kaldığı için işletmenin adı değişmedi.

G2: Kulağa hoş gelmesi nedeniyle bu ismi tercih ettim.

G3: Bir Arap olduğum için Arap yemeği ismi olan bu ismi tercih ettim.

G4: Arkadaşlarımın önerisiyle bu ismi tercih ettim.

G5: Dikkat çekmesini istediğim için bu ismi tercih ettim.

G6: Adımın Aziz olması nedeniyle bu ismi koydum.

G7: Sattığım ürünler eski dönemlere ait tarz ve marka ürünler olduğu için bu ismi tercih ettim.

G8: Devraldığım için ismini değiştirmedim.

G9: Malatyalı olduğum için zerdali ismini tercih ettim.

G10: Roma'ya seyahat ettiğimde orayı çok beğendim ve bu ismi iş yerime koydum.

G11: Soyadımız olduğu için tercih ettik.

G12: Öğrenciler için sakin bir çalışma ortamı olmasından dolayı bu ismi tercih ettik.

G13: 'm' harfiyle başlayan kelimelerin akılda kalıcılığı arttırdığını düşündüğümüz için bu ismi tercih ettik.

G14: Kimsede olmayan bir isim olmasını istediğimiz için bunu tercih ettik.

G15: Dükkânımızda marka çeşitlerinin fazla olması nedeniyle bu ismi tercih ettik.

G16: Değerli taşlar anlamına geldiği için, iyi enerji vermesi, Uzak Doğu kültürü unsurları nedeniyle bu ismi tercih ettik.

G17: Yemekleri annem yaptığı için bu anlamda bu ismi kullandık.

G18: Las Vegas'tan dolayı bu ismi tercih ettik.

G19: Piranam olduğu için kafenin adına onun adını verdi.

G20: Tadilat süresinin çok uzun sürmesi nedeniyle bu ismi tercih ettik.

G21: Çaresizlik nedeniyle koydum.

G22: Müşteri ve adres tescili nedeniyle bu ismi tercih ettim.

G23: İsimde iki 'o'harfi var ise kalıcılığı arttırdığını düşündüğümüz için bu yüzden bu ismi tercih ettik.

G24: Sattığım ürünler Naga kabilesine ait etnik kıyafetler, tasarım ürünleri sattığım için bu ismi tercih ettim.

G25: Samimi bir ortam, herkesin birbirini tanıması, eğlence mekânı şeklinde olması, salaş bir ortamın olması nedeniyle bu ismi tercih ettik.

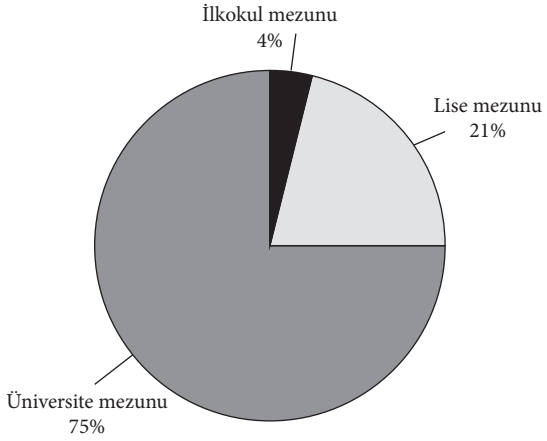
G26: Kulağa hoş geldiği için ve evlatlarımın isteği üzerine bu ismi tercih ettim.

G27: İsminin sempatik geldiği için bu ismi koydum ve 'v' harfi yerine 'w' harfini tercih etme sebebim ise 'v' harfli yazımının patentli olmasından dolayıdır.

G28: İstediğim için bu ismi tercih ettim.

İş yeri sahiplerinin işletme adlarını vermede: İşletmenin aileden miras olarak kalması sebebiyle iş yeri adının aynı kalması, dikkat çekmesi için değişik yazımlara ve ödünçleme kelimelere yer vermesi, memleketine ait unsurları yaşatma isteği, özünü korumaya çalışması, rastgele seçilmesi, işletmenin açılmasına neden olan olayların etkisi, bazı ünlü ve ya ünsüz harflerin akılda kalıcılığı sağlaması, koymak istedikleri adların patentli olması, sattıkları ürünlerle adı özdeşleştirmesi, yurt dışı seyahatlerinde görülen yerlerin ilgi çekmesi, kısaltmalara gidilmesi, işletmenin devralınması, kimsede olmayan bir adın tercih edilmek istenmesi, arkadaş ve tanıdık önerisi ile seçilmesi, adlarının ve soyadlarının yaşatılmak istenmesi, çaresizlik gibi sebepler rol oynamıştır.

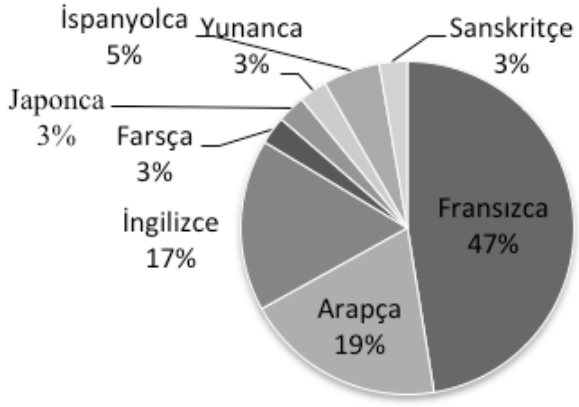
İş Yeri Sahiplerinin Eğitim Durumları



Şekil 1. İş yeri sahiplerinin eğitim durumları.

İş yeri sahiplerinin eğitim durumları ile yabancı dilden etkilenme arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Eğitim düzeyi arttıkça dile sahip olma, dilin özünü koruma aynı oranda azalmakta olduğu anlaşılmıştır. Üniversite mezunu iş yeri sahiplerinin yabancı dillerden etkilendiği hatta bizzat yabancı kökenli kelimeleri tercih ettikleri görülmektedir.

İş Yeri Adlarının Köken Bilgisi



Şekil 2. İş yeri adlarının köken bilgisi.

İş yeri sahiplerinin, iş yeri adlarında köken bilgisinin olduğu, bazılarının ise köken bilgisi olmamakla beraber, dil bile olmayan kendilerince ürettikleri dil kökenlerinden geldiğini söyledikleri görülmüştür. İş yeri adları incelendiğinde yabancı dil etkisi olarak İngilizcenin fazla olacağı düşünülse de aksine Fransızcanın etkisinin daha fazla olduğu görülmektedir. Fransızca başta olmak üzere İngilizce, Arapça, Farsça, İspanyolca dillerinin Türk dili üzerindeki etkisinin yozlaşmaya sebep olduğu düşünülmektedir. Türk dili hızlı teknolojik gelişmeler, ülkelerarası ilişkiler, ticari alışverişler vb. nedenlerle çağa ve çağın getirdiklerine yetişememektedir. Türk Dil

Kurumu'nun bu gelişmelere karşı kelime türetme ile sorunun azaltılabileceğini düşünse de yetişememesi bunun eksik bir yol olarak kaldığı görülmektedir.

İş Yeri Adlarında Tarihi Türk Lehçelerinden Örnekler

Türk dilinin yıllar boyunca çeşitli milletlere, uygarlıklara ev sahipliği yapması, Türk diline gönül veren kişilerin eserlerini ortaya koyması dilin zenginliklerinin, birikiminin artmasına neden olmuştur. Dilimiz yabancı dillerden etkilenmekte olup kelime türetme ile çağa yetişebilmesinin mümkün olamayacağı görülmektedir. İşte bu yüzden Türkçenin zengin kaynaklarından yararlanılmış ve bu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Türk dilinin yetkin eserlerinden "Kutadgu Bilig, Divan'ı Lügati't Türk, Orhun Abideleri, Mehmet Akalın'ın çevirdiği Gabain'in yazmış olduğu Eski Türkçenin Grameri "den yararlanılmıştır. İş yeri adlarındaki kelimelerin karşılığı olabilecek kelimelere yer verilmiştir. Bu kelimeler seçilirken iş yeri adlarında yer alan kelimelere anlam olarak en yakın olanı seçilmeye çalışılmıştır ve bu kelimelerin hangi kaynaktan alındığı gösterilmiştir. Gösterilen bu kelimelerin ağızlarda var olanları kalın yazı tipi olarak verilmiştir. Tablo 1, 2, 3' te gösterilmiştir.

Tablo 1. İş Yeri Adlarının İncelenmesi 1.

KELİMELER	TÜRÜ	KÖKENİ	ANLAMI	DİVAN-I LÜGATİT TÜRK/KUTADGU BİLİG/ORHUN ABİDELERİ/ ESKİ TÜRKÇENİN GRAMERİ KULLANILABİLECEK KARŞILIKLARI
ETAP	İsim	Fransızca-etape	1.Aşama 2.adım	Kur(mertebe,aşama DLT.)
OPTİK	İsim	Fransızca-optique	1.Görme ile ilgili olan2. İsim,fizik biliminin ışık olaylarını inceleyen kolu3. İsim,gözlükçü	Közlük(At kuyruğundan yapılmış bir dokumadır,göz ağrıdığı ve ya kamaştığı zaman üzerine konur DLT.)
JÖTEM	Fiil	Fransızca-je t'aime	Seni seviyorum	Sawig(sevgi,aşk,sevgi dolu ETÜ GRAMERİ).,Sewmek(sevmek DLT.),Amır(sevmek ETÜ GRAMERİ)
FELAFEL	İsim	Arapça-felafel	Nohut ezmesiyle yapılan içli köfte	Aşa(yemek,beslemek ETÜ GRAMERİ),Yigü(yiyecek KB.),Kagut(darıdan yapılan bir yemek DLT.)
DR.	İsim	Fransızca-docteur	1.Hekim 2.Bir fakülteyi ve ya bir yüksekokulu bitirdikten sonra belli bir dalında en yükseköğretim basamağına vardığını,geçirdiği özel sınavla ve başarılı bir eserle gösterenlere n-verilen akademik unvan.	Otçı(hekim ilâç yapan KB.)
MODA	İsim	Fransızca-la mode	Güncel olan usul veya davranış biçimi,yöntem,tarz	Külüg(meşhur,ünlü,şöhretli OA.),Yan(tarz,örf,ölçü ETÜ GRAMERİ),Kılık(seciye,hareket tarzı ETÜ GRAMERİ)

Tablo 2. İş Yeri Adlarının İncelenmesi 2.

KELİMELER	TÜRÜ	KÖKENİ	ANLAMI	DİVAN-I LÜGATİT TÜRK/KUTADGU BİLİG/ ORHUN ABİDELERİ/ESKİ TÜRKÇENİN GRAMERİ KULLANILABİLECEK KARŞILIKLARI
RUE	İsim	Fransızca-rue	Sokak	Ast(sokak DLT.)
BİJUTERİ	İsim	Fransızca-bijouterie	1.Kuyumcunun yaptığı değerli takıların tamamı 2.Değerli olmayan maden veya taşlardan yapılmış takı,süs eşyası.	Tiziglik(süs zinciri,gerdanlık ETÜ GRAMERİ),Tolgag(kadın küpesi DLT.),İlig(yapma,kurma,süs ETÜ GR AMERİ),Bediz(resin,heykel,nakış ,şekil, süs OA.),Körk(güzellik,süs KB.),Monçuk(boncuk,süs için boyuna takılan değerli taşlar DLT.),Tör(değer KB.), Tegir(değer,kıymet DLT.)
BEETLE (VOSVOS)	İsim	İngilizce	Böcek,kaplumbağa	Bi(böy denen böcek DLT.),Konuz(böcek,kurt ETÜ GRAMERİ) Müngüz baka(kaplumbağa DLT.)
CAFE	İsim	Fransızca-cafe	1.Kahve 2.Kahve içilen yer,kahvehane	Kepit(dükkân,mağaza,içki içilen yer,meyhane DLT.),Sekü(dükkân DLT.)
ACİL	Sıfat	Arapça-a:cil	Hemen yapılması gereken, ivedi,ivedili,evgin	Terk(tez,çabuk,terkin DLT.),Timin(derhâl ETÜ GRAMERİ),Tawrak(çabuk ETÜ GRAMERİ)
RİO	İsim	İspayolca-rıo	Irmak	Ögüz(nehir ETÜ GRAMERİ),Taluy(deni z,okyanus,büyük nehir OA.),Sub(su,nehir OA.),Öküz(ırmak,dere DLT.),Arku(nehir,dere ETÜ GRAMERİ)
BERIUT	İsim	İngilizce-baroot	Beyrut	Balık(şehir OA.),Uluş(köy,şehir DLT.)
NOMAD	İsim	Fransızca nomade	Göçebe	Kerekülüg(çadırlı,göçebe OA.),Köç(göç DLT.),Köçcüm(belinleme,telâş,köy halkının şehre kaçması DLT.),İlsira(yersiz,memleketsiz olmak ETÜ GRAMERİ)
AZİZ	Sıfat	Arapça	Güçlü değerli	Tör(değer KB.),Tegir(değer,kıymet DLT.),Ançu(mükâfat,değer ETÜ GRAMERİ),Küç(kuvvet,güç,zor,iş güç OA.),Küçlü(güçlğ,kuvvetli DLT.),Unur(güçlü,kudretli KB.)
MAMUL	İsim	Arapça	İmâl edilmiş,işenmiş,yapılmış	Ad(madde,mal ETÜ GRAMERİ),Kılınç(iş,işlem,amel ETÜ GRAMERİ),Nen(mal,şey KB.)
MECRA	İsim	Arapça	Akış,akıntı,akım yeri,akarsu yatağı	Suw tirkesi(dere kolları suyunun toplandığı yer DLT.)
VİNTAGE	İsim	İngilizce	1.Şarap mahsulü,belli bir yılda üretilen şarap,şarabın yapım yılı 2. Eski,yıllanmış	Çupra(eski elbise DLT.),Obrak(eskimiş DLT.),Bor,Süci,Süçik(şarap DLT.) Çagır(şarap,şıra DLT.)
STAİN	İsim	İngilizce	1.Leke 2.Koyulaştırıcı, kimyasal madde	Topça(kir ETÜ GRAMERİ),Arıgsız(kir ETÜ GRAMERİ)

Tablo 3. İş Yeri Adlarının İncelenmesi 3.

KELİMELER	TÜRÜ	KÖKENİ	ANLAMI	DİVAN-I LÜGATİT TÜRK/KUTADGU BİLİG/ORHUN ABİDELERİ/ ESKİ TÜRKÇENİN GRAMERİ KULLANILABİLECEK KARŞILIKLARI
MEDİKAL	Sıfat	Fransızca-medical	Tıbba ilişkin	Emçi(ilâç yapan adam DLT.),Em(ilâç DLT.)
MARKA	İsim	Fransızca-marque	İşaret,damga,ticari alamet	Tögün,Tamga(damga DLT.),Balgü(belgi ,işaret,fal,nişan ETÜ GRAMERİ),Balgü lük(işaretli,delâletli,belirli,tanınan ETÜ GRAMERİ),Belgü(belge,alâmet KB.)
RUBİA	Sıfat	İspanyolca	Sarışın	Sarıg(sarı,sarı renk DLT.)
GURME	İsim	Fransızca-gourment	Yemeğe ve içmeye meraklı kişi	Aşa(yemek beslemek ETÜ GRAMERİ),Yigü(yiyecek KB.),Bügü(hâkim KB.)
PİZZA	İsim	İngilizce	Bir tür katkılı ekmek	Awzurı(buğday ve arpa unu gibi şeyler karıştırılarak yapılan ekmek,karışık ekmek DLT.),Sinçü(somunla yufka arası bir çeşit ekmek,pide DLT.)
ZERDALİ	İsim	Farsça	Sarı erik,kayısı	Sarıg erük(kayısı,zerdali DLT.),Amşuy(bir çeşit sarı erik DLT.),Limgen(sarı erik DLT.)
BİSTRO	İsim	Fransızca	Kafe,küçük bar	Kepit(dükkân,mağaza,içki içilen yer,meyhane DLT.),Sekü(dükkân DLT.)
PİRANHA	İsim	Fransızca/ İngilizce	Amazon nehrinde yaşayan etçil balık	Argag(balık avlamak için kullanılan ucu eğri demir,olta DLT.),İzderig(balık avlanan bir çeşit ağ DLT.)
AKSESUAR	İsim	Fransızca	Eklenti,tali unsur,süs	Tüketmek(tamamlamak KB.),Bediz(süs,bezek KB.),İlig(yapma,kurma,süs ETÜ GRAMERİ),Tiziglig(süs zinciri,gerdanlık ETÜ GRAMERİ),Tolgag(kadın küpesi DLT.)
ŞANTİYE	İsim	Fransızca-chantier	İnşaat iskelesi,inşaat yeri	Anuk(hazır,hazırlık ETÜ GRAMERİ),İtin(hazırlanmak ETÜ GRAMERİ)
ROYAL	Sıfat	Fransızca-ruvayal	Kraliyete ait olan	Talu(seçkin KB.),Tüzün(asil,soylu KB.),Uruklıg(soylu KB.),Yıldızlıg(asaletli,köklü DLT.)
ECZANE	İsim	Arapça-acza	Birimler,unsurlar, bileşenler	Emçi(ilâç yapan adam DLT.)
KIRTASİYE	İsim	Arapça-kırtasiyye	1. Defter, kağıt, kalem, mürekkep vb. yazı araç ve gereçlerin bütünü 2. Kağıtla yapılan işlemler	Bitik(kitap,mektup yazma,yazı,yazış,yazılı şey,kağıt DLT.),Bitiklik(yazı yazılmak için hazırlanan şey DLT.),Biti(yazmak ETÜ GRA MERİ),Bitig(yazı,harf,mektup,vasiyetname,kit ap ETÜ GRAMERİ),Patara(kitap yaprağı ETÜ GRAMERİ)
SHOKO	İsim	1.Japonca, shoko, 2.Çince shuku	1.Arşiv 2.Yığın odası	Tir(toplamak ETÜ GRAMERİ),Usta(çoğaltmak,eklemek ETÜ GRAMERİ),Bulgaş(yığın halinde mevcut olmak ETÜ GRAMERİ),Yükmük(yığın,yığma ETÜ GRAMERİ)
NAGA	İsim	Sanskritçe	Hinduizm ve Budizm de yer alan büyük bir yılan.	Yılan(ETÜ GRAMERİ),Nek yılan(ejderha DLT.)

Tarama ve Derleme

Ot:

Göz hastalığını iyileştirmek için kullanılan ev ilacı.
-Urfa
Kilis –Gaziantep

Kılık:

Değişik ve özel biçim, yol.
Büyükkabaca *Senirkent -Isparta
Bağarası *Söke -Aydın
Tepeköy, Torbalı *Tire -İzmir
*İskilip -Çorum.
*Merzifon -Amasya
*Niksar -Tokat
-Mardin
*Nizip -Gaziantep
*Elbistan, Şekeroba -Maraş
-Hatay
Hacıilyas *Koyulhisar, Vazıldan*Divriği -Sivas
-Yozgat
*Ermenek, Afşar köyleri, *Pınarbaşı -Kayseri
*Kozan -Adana
*Mut ve köyleri -İçel
*Datça, Çöğmen, Şerefler –Muğla

Resim.bediz:
Türkmen, Kızılhamza *Ortaköy Çorum

Şarap.süci:

*Lâpseki –Çanakkale

Şarap.[sici]:

*Niksar -Tokat
-Konya

Şarap.[sücü]:

-İzmir

Şarap.[sünci]:

*Ünye –Ordu

Temiz, tertemiz, saf, iyi.arı:

Burhaniye *Dinar, İshaklı *Bolvadin -Afyon Karahisar
*Eşme -Uşak
İlyas, Aydoğmuş *Keçiborlu, Sücüllü *Yalvaç, *Şarki Karaağaç, Cebel *Eğridir, *Gelendost, Yassıviran
*Senirkent -Isparta
Gölcük, Bunak *Tefenni, Kayadibi, Navlu, Akçaköy, Karaatlı, Güney *Yeşilova, Aziziye, Kozluca, Cebin,
Çeltikçi, Devri *Bucak, Çerçin, -Burdur
Çardak *Sarayköy, Oğuz, Yeşilyuva *Acıpayam, İğdir, Çöplü *Çivril, Denizler *Çal, *Tavas, -Denizli
-İzmir
İğdecik, Sancaklıboz, Demirci *Akhisar -Manisa
Yeniköy -Balıkesir
Alpagut *Mustafa Kemal Paşa -Bursa
Yenice *Emet -Kütahya
Akköy, B. Yeniceköy -Bilecik

Tokat, Bozan -Eskişehir
Ilıca *Mudurnu -Bolu
Yeniköy -İstanbul
-Çorum
-Sinop
*Tirebolu -Giresun
Adacık *Vakfıkebir -Trabzon
-Gümüşhane
Maydamak *Şavşat -Artvin
-Siirt
-Urfa
*Kilis -Gaziantep
-Maraş
-Malatya
*Reyhanlı -Hatay
*Gürün, Çepni *Gemerek -Sivas
Çanıllı *Ayaş, Sobran, Beydik *Nallıhan, Şabanözü *Polatlı, *Elmadağ, *Keskin, *Kızılcahamam, -Ankara
Kurugül *Mucur, Köşker -Kırşehir
-Nevşehir
Kızılhisar, *Ürgüp, *İncesu, *Develi -Kayseri
*Bor -Niğde
Kıraman, Ayrancı *Ereğli, Çömek, Kızıllar *Karaman, Çavuşçu *Ilgın, Dedeler, Ihlara *Aksaray -Konya
*Kadirli, *Kozan -Adana
*Mut -İçel
*Akseki, Bağyaka *Finike, *Elmalı, -Antalya
İncirköy *Fethiye, Karaçalı, -Muğla
-Edirne

İlâç, merhem.em:

-Afyon
-Kütahya
-Bolu
-Kastamonu
İbik *İskilip, *Sungurlu -Çorum
Taşkaracaviran *Havza, -Samsun
*Merzifon ve köyleri, -Amasya
*Zile -Tokat
*Ünye, Uzunmusa -Ordu
*Şebinkarahisar -Giresun
Uluşiran *Şiran -Gümüşhane
*Kemaliye, *Refahiye ve çevresi -Erzincan
*Ağın, *Keban -Elâzığ
Aşudu *Darende -Malatya
Haran, -Urfa
*Kilis -Gaziantep
*Göksün, -Maraş
Reyhanlı ve Amik ovası Türkmenleri *Reyhanlı, *Antakya -Hatay
Palha, Çamova, *Divriği, Telin, *Gürün, Soğukpınar *Kangal -Sivas
Karahoca *Haymana, -Ankara
Yemliha *Himmetdede, Madazı, *Develi, Tavlusun, *Talaş, Erkilet, *Pınarbaşı ve köyleri, Kurudere *Sarız,
Türkmen aşireti *Bünyan, *Akkışla -Kayseri
*Ürgüp -Nevşehir
*Ulukışla, *Bor -Niğde
Tömek, Hatip -Konya

Gavurdağı *Osmaniye, *Kozan, *Kadirli, -Adana
*Mersin –İçel

İlaç , em:

Malatya

İlaç, em:

Adana, Osmaniye

İm, damga. tamga:

Çilehane *Reşadiye Tokat

Anık:

Hazır, mevcut, var: Hazıra anık, pişmişe konuk.
*Silifke -İçel
Pendik, *Kartal -İstanbul
-Sinop ve çevresi

Bitik:

Mektup.
-Kastamonu, Sivas, Konya

Bitik:

Kitap Çankırı, Kastamonu*Erciş –Van

Yabancı dillerin etkisi, diller arasındaki ilişkiler, teknolojik gelişmeler, belli araç, gereç, mallar nedeniyle dilimiz için bugün tehlike arz edecek boyuta gelmektedir.

Türkçe dil tipolojisi açısından eklemeli bir dildir. Eklemeli bir dil yapısına sahip olan Türkçenin çok zengin bir kelime türetme sistemi vardır.

Türk Dil Kurumunun yabancı dillerin etkisini azaltabilmek adına kelime türetme yolunu tercih etseler de çağın gereklerine yetişememesi Türkçeyi zor durumda bırakmaktadır. Söz varlığımızda yabancı dilden dilimize giren kelimeleri karşılayabilecek kelimeler bulunmaktadır. Çalışma bu sebeple Tarihi Türk lehçeleri kaynaklarından tarama yapılarak anlamı karşılayabilecek kelimeler verilmeye çalışılmıştır. Söz varlığımıza tekrar kazandırılması amaçlanmıştır. Dile kazandırılması amaçlanan bu kelimelerin derleme sözlüğü aracılığıyla aslında dörtte bir oranında kullanıldığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İş yeri adları üzerine şimdiye dek birçok çalışma yapılmıştır. Fakat iş yeri adları üzerine yapılan bu çalışmalar genellikle dilbilimsel ve Türk dilini koruma adı altında gerçekleştirilmiştir. Dilimizi korumak, dilimiz üzerindeki hassasiyet dilbilimsel olarak incelemeden öteye gidememiştir. Yabancı dillerin etkisi Türk dili için tehlike arz ederken, Türk dilini korumak, dilimizin zenginliğini göz önünde bulundurmak için Türk dilinin zengin kaynaklarından yararlanılmaya çalışılmıştır. Türk dilinin birikiminin tesiri ile yabancı dillerin etkisinin azaltılacağı düşünülmüştür.

Divan-ı Lügati't Türk, Kutadgu Bilig, Orhun Abideleri, Eski Türkçenin Grameri eserlerinden iş yeri adlarında kullanılan yabancı kökenli kelimelerin yerine anlam olarak karşılayabilecek kelimelere yer verilmiş, bu kelimelerin bazısının hâlâ ağızlarda yaşadığı görülmüştür.

Yabancı kökenli kelimelerle iş yeri adlarının oluşturulması, Türk dili açısından sorun yaratmaktadır. Bu sorunlara karşı Türk Dil Kurumu'nun kelime türetme yöntemleri yetişememektedir. Bunun yanı sıra zengin kaynaklarımızdaki sözcüklerin gündeme getirilmesi gerekmektedir. Hâlâ bir kısmının ağızlarda yaşadığı gerçeğinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Kaynakça

Akı, S. (2007). *Türkçenin güncel problemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Boyraz, Ş. (2003). İletişim açısından Sivas'ta ticari işletme adları. *Milli Folklor*,60,141-160.

Demirci, Kerim. (2013). Ticari adlardaki kural dışı yazımlara bir yaklaşım. *Pamukkale Üniversitesi Yayınları*,1,341-356.

Dilaçar, A. (2016). *Kutadgu Bilig incelemesi.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Eker, S. (2005*).* Çağdaş Türk dili. Ankara: Grafiker.

Ergin, M. (2012). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.

Ergin, M. (2013). *Orhun abideleri*. İstanbul: Boğaziçi.

Gabain, A. (2000). *Eski Türkçenin grameri*(M.Akalın, Çev.).Ankara: Türk Dil Kurumu.

Gaddar, Z. (2014). Ödemiş'in iş yeri adları üzerine bir inceleme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,5(1),319-332.

Gelici, C. (2015). *Türkiye'de 4 ve 5 yıldızlı otel adları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kelimeler. *Türk Dil Kurumu içinden. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_ttas&view=ttas sayfasından erişilmiştir.*

Küçük, S. (2012). Dil kirliliğinin Türkçemize yansımaları. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*,10(3),504-514.

Küçük,S.,Saraç,S. (2008). İş yeri adlarındaki batı kaynaklı kelimeler ve Ordu ili örneği. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, *38*(38).

Sancak,Ş.,Durukan,E.,Alver,M. (2008). Dil ve kültür yozlaşmasında Giresun örneklemi. *Karadeniz Araştırmaları*,16,101-111.

Türk Dil Kurumu (2003). *Divan-i Lugat-i İt-Türk Dizini.* (hazırlayan: TDK).

Üçok, Necip (2004). *Genel Dilbilim*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Üstünova,M.,Aydın,H.,Berberoğlu,G.,Üstünova,K.,Akkök,M.,AKGÜN,N. (2010). İş yeri adlarında Türkçenin kullanımı. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(1),1390-1419.

Hayat Bilgisi Dersine Müze Eğitimini Eklemlemek: «Bak-Gör-Geç»i Aşabilmek İçin Uygulamalı Bir Araştırma

Yücel KABAPINAR, Marmara Üniversitesi, Türkiye, ykabapinar@marmara.edu.tr

Nurcan ŞENER,Marmara Üniversitesi, Türkiye, nsener@marmara.edu.tr

Öz

Sanat ve bilim eserlerinin veya sanat ve bilime yarayan nesnelerin saklandığı, halka gösterilmek için sergilendiği yer veya yapıya müze denir. Müze kavramı geçmişten günümüze hem içerik hem anlam olarak pek çok farklılıklar taşır. Böyle değişen ve gelişen ziyaretlere de yetişebilmek adına müze ziyareti eğitimine önem vererek, müze ziyaretlerine genç beyinlerin bakış açısı oluşturulmalı ve onlar bilinçlendirilmelidir. Ancak ne yazık ki müzeler, geleneksel müze gezisi zihniyetine sahip ziyaretçiler nedeniyle bak-gör-geç sistemini büyük oranda aşamamış, çoğu zaman beceri kazanılamadan tamamlanmış bir ziyaret sürecinden öteye de geçememiştir. Hayat Bilgisi öğretiminde müze ziyaretini "bak-gör-geç" zihniyetinden arındırıp, öğrenciyi, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor açıdan geliştirebilecek öğrenme ortamlarına dönüştürmeye yönelik bir uygulama yapmak çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 2016-2017 yarıyılında "Sosyal Bilgiler Öğretimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması I" dersini alan toplam 12 öğretmen adayı, 30 ilkokul 3. sınıf öğrencisi ve 5 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları ile, ilkokul 3. sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmenleri ile oyuncak müzesi ziyareti gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma nitel bir araştırma olup eylem araştırması deseni kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerine süreçle ilgili olarak ön ve son algı anketi uygulanmıştır. Hazırlanan çalışma yaprakları müze öncesi, ziyaret süreci ve sonrasında uygulanmıştır. Ayrıca eşlik eden sınıf öğretmenleri de tüm ziyarete ilişkin günlük tutmuş ve müze çalışmasına ilişkin gözlemlerini de not etmiştir. Elde edilen verilere nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre; Ön anket ve son ankete verilen yanıtlar değerlendirildiğinde öğrencilerin müzelere yönelik duygularında anlamlı bir değişiklik olduğu görülmektedir. Müze öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan çalışma yapraklarıyla eserleri incelemenin ve gözlem yapmanın öğrencilerde öğrenme isteği ve heyecanı uyandırdığı ve sadece bakıp geçerek değil, görerek, notlar alarak öğrendikleri gözlenmiştir. Öğrenciler müze gezilerini daha çok yapmak istediklerini belirterek aynı zamanda çok eğlendiklerini söylemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Müze eğitimi, müze pedagojisi, sosyal bilgiler öğretimi

Integration of Museum Education with Life Studies Lessons: An Applied Study Beyond 'Look-See-Pass'

Abstract

A museum is an institution in the service of society where a collection of artistic and scientific artifacts or other objects are conserved. The concept of museum has had many contextual differences over time. On behalf of keeping pace with this "change and development concept, visits to the museum should be given enough importance and young students should be encouraged to raise awareness. Museums, unfortunately, fail to go beyond 'look-see-pass' concept because of the visitors who have traditional perceptions about those visits, as a result, museum visits have been a simple process lack of certain skills. The aim of the present study is to convert the museum visits to an effective learning environment which improves students' cognitive, affective and psychomotor skills. The research is composed of a study group consisting of 12 pre-service teachers from the Department of Elementary Teacher Education, 30 primary students (3rd grades) and 5 elementary teachers. The pre-service teachers, 3rd grade students and elementary teachers have visited the toy museum in Göztepe. The study is a qualitative research based on action study pattern. Pre and post-perception questionnaire on the process have been applied to primary students. The activities and worksheets have been prepared by the pre-service teachers in trust of the academicians. The worksheets have been applied to students before, during and after the visit. In addition, the elementary teachers are the observers during the whole process. Content analysis, one of the qualitative data analysis methods, has been used to the results during the study. According to the data from the study, when the answers to pre and post-questionnaires are evaluated, it was found out that there is a difference in students' feelings and perceptions towards museums. It is indicated that the worksheets applied before, during and after museum periods encourage the students to learn. The students are observed to write down during the visits instead of a simple 'look-see-pass' process. The students have stated that they would like more museum visits and have very enjoyable time there.

Keywords: Museum education, museum pedagogy, teaching social studies

Giriş

Günümüz modern eğitim düşüncesinde oldukça etkili öğrenme ortamları olarak kabul gören müzeler, öğretmenlere farklı alanlarda öğretim süreçleri planlama şansı verirken, öğrencilere de alternatif öğrenmeleri deneyimleyebilecekleri mekânlar sunmaktadır (Güleç, Alkış, 2003). Müzeler iletişim boyutu ile en genel anlamda geçmiş, bugün ve gelecek arasında kurulabilecek en gerçek ve anlamlı buluşmaları sağlayan ortamlardır denilebilir. Bu özel buluşma alanlarında ziyaretçiler ile müze ruhu arasında gerçekleşen atmosfere birde müze eğitimi eklenirse kültürel miras bilinci sağlıklı biçimde yerleşebilir ve ancak bu şekilde müze kavramı günümüz modern hayatına uyum sağlayabilir. Kültürel miras, önceki kuşakların kendinden sonra gelen kuşaklara aktardıkları kültür elemanlarıdır (Tan, Kıvanç, Evren, 2012). Aynı zamanda geçmişte kalan müze algısının değişmesi ve gelişmesinde müzelerin aktif öğrenme ve gelişme ortamları olarak kullanılmasının da önemli bir rolü bulunduğu göz ardı edilmemelidir.

Gelişmiş ülkeler ile kıyaslandığında ülkemizde hala geleneksel müze gezisi zihniyetine sahip ziyaretçiler nedeniyle, bak-gör-geç zihniyeti büyük oranda aşılamamış ve müze ziyaretleri çoğu zaman beceri kazanılamadan tamamlanmış birer gezi faaliyeti sürecinden öteye geçememiştir. Hâlbuki ziyaret edilecek mekânlarda gerçekleştirilecek eğitim süreci ne kadar doğru ve planlı şekilde organize edilirse çocukların hayatında o kadar kalıcı izli bir deneyim halini alır ve öğrenme merakı oluşturur. Okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan müzelerde de yaşanılan en mühim yanlış, katılımcıların süreci amaçsızca geçirmeleri ve bu süreci derslerden kaçmanın bir yolu, boş ama eğlenceli vakit geçirme şeklinde algılamalarıdır. Aynı zamanda müzelerde yalnızca eserlerle ilgili teorik bilgi verilmesi de öğrenciyi pasivize etmesinin yanı sıra ilgi ve merak duygularını da törpüleyerek anlamlı ve kalıcı izli öğrenmenin önüne geçecektir. (Shabbar, 2001; akt. Kabapınar, 2014). Halbuki yapılandırmacı eğitim anlayışına göre birey, öğrenme sürecinde pasif rolünden kurtarılarak aktif hâle gelebilmeli ve öğrenmesinden kendisi sorumlu olmalıdır.

Müze eğitiminin uygulama süreci üç basamaktan oluşmaktadır. Bunlar; müze öncesi, müzedeki süreç ve müze sonrası etkinliklerdir. Müze öğrenci süreç için *bilgilenme*, müzedeki süreci *deneyimleme/katılım* ve müze sonrası süreci ise *değerlendirme* olarak ifade etmek olanaklıdır. Bu süreçler aşağıda açıklanmıştır (Kabapınar, 2014).

Müze Öncesi Etkinlikler (Ön hazırlık): Bu çalışmalar kişileri (öğrenci, okul yöneticisi, veli gibi) ve koşulları (müze izni, ulaşım ve beslenme gibi) hazırlama işlemleridir. Çalışmayı yaptıracak eğitimci, çalışacağı grubu/sınıfı belirler. Gerekli izinleri, tarihi alıp çalışacak grubun niteliğine göre ziyaret planını hazırlar. Yapılacak çalışma hakkında grubu bilgilendirir ve kullanılacak malzemeleri sağlar. Müzedeki ilgili kişileri müzeye gidilecek gün, saat ve grubun özellikleri ile ilgili olarak bilgilendirir. Eğer müze öğretmen tarafından da ilk kez ziyaret edilecekse müzenin gezi öncesi incelenmesi gereklidir. Bu ön gezi, müzede odaklanılacak bölümleri, dönemleri, kavramları, sergilenen parçaları belirlemede yararlı olacaktır. Bunun sonucunda hangi eğitim çalışmalarının ve etkinliklerin ön plana çıkarılabileceği öğretmen tarafından ya da varsa müzenin eğitim sorumlusu ile işbirliği halinde kararlaştırılabilir. Bu ön gezi, zaman planlamasının yapılması adına da son derece önemlidir. Ayrıca böylesi bir ön ziyaretin diğer olası yararlarından biri de otobüsün nereye park edeceği, nerede mola verileceği, yemek yenileceği, tuvaletlerin yerlerinin belirlenmesi gibi bazı detayların yanıtlarının saptanmasıdır.

Müzedeki Etkinlikler: *Müzedeki çalışmalar, önceden planlanmış, fakat şartlara göre değişik alternatiflere açık, farklı algı ve duyulara hitap eden eğitici, eğlendirici, yaratıcı ve açık düşünebilmeye uygun uygulamalardır. Müzedeki çalışmalarda tüm müzenin görülmesi şart değildir. Çoğunlukla bir nesneye, döneme, düşünceye odaklanan müze eğitimi yeni edinilecek kazanımları destekleyen yaratıcı drama ve atölye çalışmalarını içerir.*

Müze Sonrası Etkinlikler: *Müze ziyaretleri oldukça güdüleyici ve uyarıcı etkinlikler olmasına karşın öğrenmenin nitelikli olarak gerçekleşmesi için sınıfa dönüldüğünde bu deneyimin tartışılması ve değerlendirilmesi gereklidir. Bu anlamda müzede yapılan çalışmaların sonuçları okulda değerlendirilir. Atölye çalışmalarında ortaya konmuş olan faaliyetlerin ürünleri (resim, kumaş, mask, heykel vb.) sergi hâlinde sunulabilir. Yapılan çalışmaların düşünsel sonuçları kompozisyon, tartışma, mektup, gazete haberi vb. uygulamalar ile ortaya konulur.*

Buna göre çocuk önceki bildiklerini yeni bilgilerle birleştirerek öğrendiği bilgiyi kendi yeniden anlamlandırır. Yapılandırmacı anlayışta çocuk bilginin içinde var olarak, görerek, yaşayarak değer yargılarını üretir ve bu çalışmalarda onu geliştirir. Bu eğitim çerçevesinde bir müze ziyareti planlanırken de önemli olan hususlara çok dikkat edilmelidir (Baykal ve Paykoç, 1999). Bilinmektedir ki her çocuk bireysel özellikleri bakımından

birbirlerinden farklıdır. Bu farklılıklar değişik zekâ alanları çerçevesinde göz önünde tutulmuş, çalışmanın tüm basamaklarında hazırlanan materyaller dâhil tüm süreç bu anlayış doğrultusunda planlanmıştır.

Amaç ve Yöntem

Araştırmanın amacı Hayat Bilgisi öğretiminde müze ziyaretini "bak-gör-geç" zihniyetinden arındırıp, öğrenciyi, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor açıdan geliştirebilecek öğrenme ortamlarına dönüştürmeye yönelik bir uygulama yapmak ve sonuçları değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Müze pedagojisinin öğrencilere katkıları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının müze öncesi, süreci ve sonrasında oluşturdukları ürünlerin niteliği nasıldır?

Bu çalışma nitel bir araştırma olup eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 2016-2017 yarıyılında "Sosyal Bilgiler Öğretimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması I" dersini alan toplam 12 öğretmen adayı, 30 ilkokul 3. sınıf öğrencisi ve 5 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. İstanbul Kadıköy'deki Göztepe Oyuncak Müzesine gerçekleştirilen ziyarette, İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenleri tüm süreç boyunca yalnızca gözlemci olarak yer almışlardır. Çalışma boyunca uygulanacak olan etkinlikler ve çalışma kâğıtları akademisyenler gözetiminde öğretmen adayları tarafından hazırlanmıştır. Öğretmen adayları okuldan müzeye ulaşım ve okula dönüş noktasına kadar bütün süreci yönetmişlerdir. Hazırlanan çalışma yapraklarının değerlendirme ölçütleri aşağıda belirtildiği gibidir:

- İlkokul öğrencilerinin farklı zekâ alanlarına hitap etmesi
- Çalışma yapraklarının yazılı ve görsel araçlarla desteklenmesi
- Dilin öğrenci düzeyine uygunluğu
- Müze öncesi süreç için öğrencinin araştırmaya yönlendirilmesi
- Müze sürecinde sergilenen ürünlerle iletişime geçecek etkinlikler barındırması
- Müze sonrası genel değerlendirme istemesi

İlkokul öğrencilerine süreçle ilgili olarak ön ve son algı anketi uygulanmıştır. Ön algı anketi müze hakkındaki bilgi ve duygularını öğrenmeyi amaçlayan 5 adet açık uçlu sorudan oluşmuştur. Aynı ön algı anketi ile ziyaret sonunda sürece ilişkin bakış açıları ve duygu değişimlerini de sorgulayan 7 adet soru da son algı anketinin içeriğini oluşturmuştur. Bundan başka, ilkokul öğrencilerine aday öğretmenler tarafından hazırlanan çalışma yaprakları müze öncesi, ziyaret süreci ve sonrasında uygulanmıştır. Bu veri toplama araçlarının dışında, eşlik eden sınıf öğretmenleri de tüm ziyarete ilişkin günlük tutmuş ve müze çalışmasına ilişkin gözlemlerini de not etmiştir. Elde edilen verilere nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Çalışma sürecinde gerçekleştirilen işlem basamakları şu şekildedir:

- Müze pedagojisi eğitimini almış olan öğretmen adayları, kendilerinin hazırladığı müze öncesi-sırası ve sonrasında uygulanacak çalışma yaprakları ve etkinlikler hazırladılar.
- Okulda görev yapan ve geziye eşlik edecek olan sınıf öğretmenleri ile birlikte 2 kez toplantı yapılarak çalışma yapraklarının hangilerinin uygulanacağına dair karar verildi.
- Her 5 ilkokul öğrencisine 2 öğretmen adayı gelecek şekilde gruplar oluşturuldu ve gruplara isim verildi.
- Gezi tarihi ve programı öğrencilere duyuruldu.
- Gezi öncesi öğretmen adayları tarafından öğrencilere bilgilendirme yapılarak müze, oyuncak müzesi hakkında araştırma yapmaları istendi.
- Müze öncesi etkinlikler uygulandı.
- Okuldan servislere binildi ve yol boyunca öğretmen adayları tarafından öğrencilere ön bilgilerini yoklayıcı soru cevap çalışmaları yapıldı. Tespit edilen ön bilgi eksikleri öğretmen adayları tarafından giderildi.
- Müzede gruplar önceden planlandığı üzere farklı katlarda gezilerine devam ettiler. Müze esnasında yapılacak etkinlikler ve çalışma kağıtları uygulandı.

- Gezi boyunca öğretmen adayları aktif, eşlik eden sınıf öğretmenleri pasif konumda kaldılar.
- Başarıyla gerçekleştirilen müze gezisi öğrencilerin servislere bindirilerek okullarına teslim edilinceye dek devam etti.
- Sınıflara yerleştikten sonra müze sonrası çalışma yaprakları, son test ve soru cevap çalışmaları yapıldı.

Bulgular

Birinci alt probleme yönelik olarak "Sence müzeye neden gidilir?" sorusu sorulmuş, verilen cevaplardan elde edilen verilerin sınıflandırılması yapılmıştır (Tablo 1). Müzeye tarihi eserlerle ilgili bilgiler öğrenmek için gidildiğini belirten öğrenciler (n=15), "müzelere gezmek amacıyla gidilebileceğini (n=11)", "bir konu ile ilgili bilgiler öğrenme için gidildiğini (n=10)", "ders dışında eğlenme amaçlı gidildiğini (n=8)" ve "geçmişte insanların nasıl yaşadıklarını ve neler olduğunu anlayabilmek için gidildiğini (n=7)" belirtmişlerdir.

Tablo 1. Sence müzeye neden gidilir?

Görüşler	**f**
Tarihi eserlerle ilgili bilgiler öğrenmek için	15
Gezmek amacıyla gidilir.	11
Bir konu ile ilgili bilgiler öğrenmek için	10
Ders yapmayız, birlikte eğleniriz	8
Geçmişte insanların nasıl yaşadıklarını ve neler olduğunu anlayabilmek için	7
Toplam	**51**

Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

ÖĞR1; *"Ben müzeye gittiğim zaman orada gördüğüm eşyaları, kıyafetleri, oyuncakları kendiminmiş gibi hayal etmeyi çok seviyorum"*

ÖĞR2; *"Müzeye gittiğimiz zaman ders olmuyor, arkadaşlarımla oyunlar oynayıp eğleniyoruz. Ben müzeye gitmeyi çok seviyorum. Yaşasıınn, ders yok diyorum, çok mutlu oluyorum!"*

Son algı anketinde ise öğrenciler "Eserlere sadece bakmak doğru değildir, bilgi sahibi olmak için açıklamaları mutlaka okunmalıdır (n=12)", "Hayal dünyamızı zenginleştirmek için (n=10)", "İnsanlar hangi çağlarda nasıl yaşamışlar? Bunları öğrenmek için gidilir (n=8)", "Hem öğrenmek hem eğlenmek için müzeye gidilir (n=8)" şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 2.Sana göre müzeye giderken yanında bulundurman gereken şeyler neler olabilir?

Görüşler	**f**
Fotoğraf makinesi	26
Yiyecek	25
Su	22
Para	20
Toplam	**93**

"Sana göre müzeye giderken yanında bulundurman gereken şeyler neler olabilir?" sorusuna öğrenciler "fotoğraf makinesi (n=26)", "yiyecek (n=25)", "su (n=22)", "para (n=20)" şeklinde yanıt verirlerken son algı anketinde ise "Flaşsız fotoğraf makinesi (n=23)", "yiyecek, içecek (n=22)", "not defteri, silgi, kalem (n=20)", müze haritası (n=10), "Çöp torbası (n=5)" şeklinde yanıt vermişlerdir.

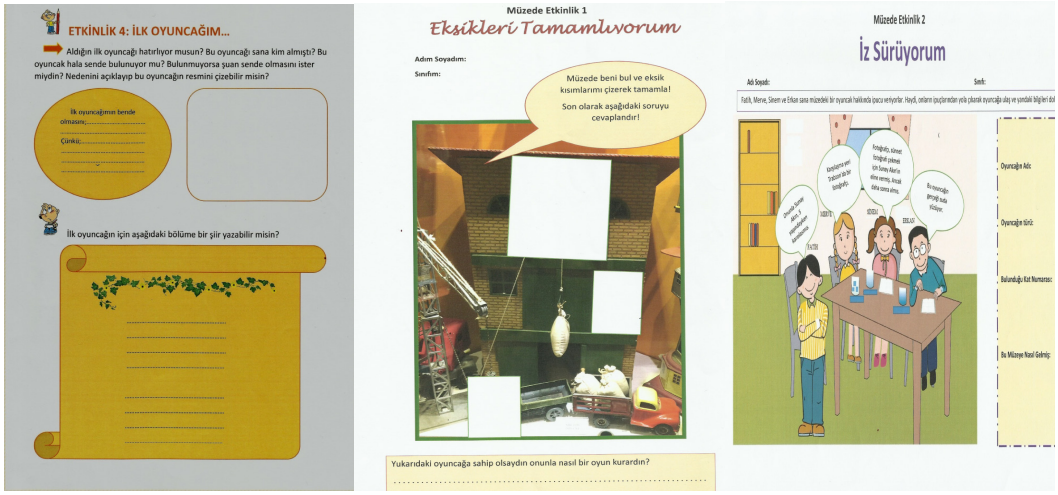
"Sana göre müzede uyulması gereken davranışlar nelerdir?" sorusuna öğrenciler "sessiz olmak (n=25)", "müzede hiçbir şeye dokunmamak (n=24), koşmamak, zıplamamak (n=22), "hiç bir şeyin üstüne çıkmamak, oturmamak (n=14)" şeklinde yanıt vermişlerdir. Son algı anketinde ise aynı soruya öğrencilerin "flaşsız fotoğraf çekilmemelidir (n=27)", "müze içinde yiyecek yenmemeli, içecek içilmemelidir (n=25)", "gruptan ayrı hareket

edilmemelidir (n=12)", "diğer misafirleri rahatsız edecek davranışlarda bulunulmamalıdır (n=10)", "eserlerle ilgili bilgiler muhakkak okunmalı ve not alınmalıdır (n=10)" şeklinde yanıt vermişlerdir.

"Gerçekleştirdiğiniz müze gezisini değerlendirir misin?" sorusuna öğrenciler; "birlikte çok verimli çalıştıklarını, çok eğlendiklerini, düşüncelerinin dinlenmesinden çok memnun olduklarını ve müze gezisi boyunca kendilerini çok iyi hissettikleri yanıtını vermişlerdir. Çoğu etkinlikleri yaparlarken kendilerini zaman zaman bir dedektif gibi hissettiklerini ve daha önce hiç bu kadar etkinlik yaparak ve dikkat vererek müze ziyareti yapmadıklarını" belirtmişlerdir. Ayrıca büyük oranda çalışma yapraklarını çok eğlenceli bulduklarını ve uygularken hiç sıkılmadıklarını da ifade etmişlerdir.

Müze gezisinden birkaç gün sonra sınıf içinde yapılan değerlendirmelerde öğrenciler, "*daha önce gittikleri müze gezilerinden akıllarında çok fazla bir şey kalmadığını ama bu defa gerçekleştirdikleri geziyi tuttukları notlarla, çizimlerle, fotoğraflar ve etkinliklerle aileleriyle ve okul dışı arkadaşlarıyla da ayrıntılı olarak paylaştıklarını ve pek çok bilgiyi unutmadıklarını*" belirtmişlerdir.

İkinci alt probleme yönelik olarak "Öğrencilerin müze öncesi, süreci ve sonrasında oluşturdukları ürünlerin niteliği nasıldır?" sorusu sorulmuş, verilen cevaplardan elde edilen verilerin sınıflandırılması yapılmıştır. Öğretmen adaylarının büyük bölümünün «nitelikli» ve «çok nitelikli» az bir bölümünün ise ortalama düzeyinde çalışma yaprakları geliştirdikleri geliştirilen ölçütlere dayanılarak belirlenmişir. Öğrencilerin hazırladıkları tüm çalışma yapraklarında dikkati çeken en önemli husus, her bir etkinliğin birden fazla duygu ve yeteneğe hitap etmesidir. Aynı zamanda çalışma yapraklarında yönerge, resim ve çalışma alanlarının orantılı olarak yerleştirilmiş olması da önemli bir husustur. Aşağıda çalışma yapraklarına ait örnekler yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmen adayları tarafından geliştirilerek müze eğitimi sürecinde kullanılan çalışma yaprakları; 'müze ziyareti öncesi", müze sırası ve müze ziyareti sonrasında olmak üzere üç kısımda uygulanmıştır. Resim 1'de örneğinde verilen üç adet farklı çalışma yaprağında, bu etkinliklerin yönlendirici, öğrenci seviyesine ve ilgi alanlarına yönelik özellikleri taşıdıkları görülmektedir.



Resim 1. Çalışma yaprağı örnekleri.

Gözlemci olan sınıf öğretmenlerinin müze etkinliği boyunca tuttukları günlükte ele aldıkları konular ile ilgili olarak verdikleri yanıtlara dair görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

ÖĞR I geziyi ve etkinlikleri oldukça başarılı bulduğunu söylemiş ve "*Gezi boyunca genç meslektaşlarımın çocuklara gösterdiği ilgi ve sorumluluk bilinci geleceğe dair umutlarımı güçlendirdi. Mesleğimin son yıllarını yaşarken bizden sonra gelecek kuşağın çocuklara zengin katkı sunacak olması memnuniyet verici. Sevgi ve sabır sizleri daha da güçlendirecektir*" şeklinde değerlendirmiş iken,

ÖĞR II ise, "*Uygulama yaparken stajyer öğrencilerin bu konu ile ilgili istekli olmaları, araştırmacı olmaları aynı zamanda öğrenciler ile ayrı ayrı ilgilenmeleri oldukça güzeldi. Bu uygulamaya idealist yaklaşmaları gayet güzel ve keyif vericiydi. Bunun yanında gidilen yerde oyuncaklar ile ilgili yazılan yazıları okumaları ve fotoğraflandırmaları da güzel bir uygulamalıydı. Ancak etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında bazı öğretmen adaylarımız çok fazla*

heyecan yaşadılar bu da tedirgin olmalarına neden oldu ancak süreç içinde streslerini yönetebildiler" şeklinde değerlendirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Hayat Bilgisi öğretiminde müze ziyaretini "bak-gör-geç" zihniyetinden arındırıp, öğrenciyi, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor açıdan geliştirebilecek öğrenme ortamlarına dönüştürmeye yönelik bir uygulama yapmak ve bu yöntemi kalıcı izli hale getirebilmenin sağlanması amacı ile hazırlanmıştır. Aday öğretmenler hazırladıkları etkinlikleri ve çalışma yapraklarını müze ziyareti öncesi, süreci ve sonrasında öğrencilere uygulamışlardır. Öğrencilerin müzeye gitme nedenleri değerlendirildiğinde, tarihi eserlerle ilgili bilgiler öğrenmek, gezmek, bir konu ile ilgili bilgiler öğrenmek, ders dışında eğlenme amaçlı ve geçmişte insanların nasıl yaşadıklarını ve neler olduğunu anlayabilmek için gidildiğini" belirtmişlerdir.

Müze pedagojisinin öğrencilere katkıları değerlendirildiğinde öğrenciler "birlikte çok verimli çalıştıklarını, çok eğlendiklerini, düşüncelerinin dinlenmesinden çok memnun olduklarını ve müze gezisi boyunca kendilerini çok iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç Akmehmet ve Ödekan'ın (2006) çalışma sonucunu destekler niteliktedir. Müzelere yapılan ziyaretlere yönelik olarak öğrenciler olumlu duygular beslemektedirler (Yılmaz, Şeker, 2011).

Öğrencilerin çoğu daha önce hiç bu kadar etkinlik yaparak ve dikkat vererek müze ziyareti yapmadıklarını" belirtmişlerdir. Kendileri uygulama içinde olduklarında çok daha keyifli ve kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç Kaya ve Güven'in (2012) çalışmalarında, öğrencilerin sürecin aktif olarak içinde bulundukları müze eğitimlerini çok beğenerek katılım gösterdikleri sonucu ile uyumludur. Ayrıca büyük oranda çalışma yapraklarını çok eğlenceli bulduklarını ve uygularken hiç sıkılmadıklarını da ifade etmişlerdir. Bu sonuç Güleç ve Alkış'ın (2003) yaptıkları çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da önceden hazırlanan planlı bir müze eğitimi süresince bütün duyu organlarının olabildiğince kullanılmasının öğrenmelerin anlamlı ve kalıcılığı açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Öğrencilerin müze öncesi, süreci ve sonrasında oluşturdukları ürünlerin niteliği değerlendirildiğinde öğrencilerin hazırladıkları tüm çalışma yapraklarında yer alan her bir etkinliğin birden fazla duygu ve yeteneğe hitap ettiği göze çarpmaktadır. Aynı zamanda çalışma yapraklarında yönerge, resim ve çalışma alanlarının orantılı olarak yerleştirilmiş olması, renk uyumu, ilgi çekici karakterlerle süslenmiş olması da önemli bir husustur.

Ön anket ve son ankete verilen yanıtlar değerlendirildiğinde öğrencilerin müzelere yönelik duygularında anlamlı bir değişiklik olduğu görülmektedir. Müze öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan çalışma yapraklarıyla eserleri incelemenin ve gözlem yapmanın öğrencilerde öğrenme isteği ve heyecanı uyandırdığı ve sadece bakıp geçerek değil, görerek, notlar alarak öğrendikleri gözlenmiştir. Öğrenciler müze gezilerini daha çok yapmak istediklerini belirterek aynı zamanda çok eğlendiklerini söylemişlerdir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında şu göre önerilerde bulunulabilir;

Bu tür etkinliklerin mutlaka kendi doğal ortamları olan müzelerde gerçekleştirilmesinin öğretmenlerin tecrübe kazanmaları ve zaman-stres yönetimi konularında da öğretici olduğu düşünülmektedir.

Müze eğitiminde sürecin salt teorik bilgi söyleminden ibaret olmaması ve uygun tekniklerle öğrencilerin aktive edilmesi önerilmektedir.

Öğretmen adaylarının uygulama alanlarında mutlaka tecrübe kazanmaları sağlanmalı ve planlı olmaları teşvik edilmelidir.

İlkokul öğretmenlerine uygulamalı müze eğitimi konusunda hizmet içi eğitim programları düzenlenerek katılımları sağlanabilir.

Öğrencilerin geçmiş ve gelecek arasında bağ kurmaları, sahip olduğunu koruma ve geliştirme duygularının pekiştirilmesi amacı ile ebeveynlerin de müze eğitimi konusunda bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır.

Müze binaları planlanırken çocukların tarih bilincini kavrayarak keyifle zaman geçirebilecekleri faaliyet alanlarının yapılanmasına özen gösterilmelidir.

Kaynakça

Akmehmet, K. T. ve Ödekan, A. (2006). Müze eğitiminin tarihsel gelişimi, *İTÜ Dergisi*, 3, 1, 47-58.

Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1, (63-78).

Kabapınar, Y. (2014) Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi, PegemA, Ankara.

Kaya, R. ve Güven, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının işlenişi ve tarihin değeri ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 675-691.

Paykoç, F., Baykal, S. (1999). Müze pedagojisi: Kültür, iletişim ve aktif öğrenme ortamı olarak müzelerin etkinliğine ilişkin bir çalışma. 3. Uluslar arası Tarih Kongresi: Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Zat Tan, U., Kurtuluş Kıvanç, Ş., Onur Evren, B. (2012). Kültürel miras bilincinin kazandırılması için okulöncesi öğretmenlerine uygulanacak eğitimin dizaynı. *13. Ulusal Turizm Kongresi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Turizm Fakültesi

Yılmaz, K. & Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 1(3), 21-39.

Digital Based Vs Paper Based Learning in ESP Vocabulary Learning: Sample Application with Adobe Illustrator

Pelin Hayta, Sinop Üniversitesi, Türkiye, phayta@sinop.edu.tr

Yeliz Yazıcı, Sinop Üniversitesi, Türkiye, yaziciyeliz@gmail.com

Öz

Günlük hayatımızı çevreleyen pek çok basılı grafik tasarım ürünü bulunmaktadır. Bu ürünlerin üretimi ve tasarımı ağırlıklı olarak bilgisayar ortamlarında ve dijital platformlarda yapılmaktadır. Bu bilgisayar programlarının en önemlilerinden biri de Adobe illustrator'dır. Adobe illustrator programında kullanılan araç çubuğu menüsü genellikle İngilizcedir ve bu durum sadece bu program için geçerli değildir. Genel olarak programlarda kullanılan dil İngilizce olduğundan bu çalışmada bu programlarda kullanılan dili yine bu programlar aracılığı ile öğretmek amaçlanmıştır. Programları ne kadar fazla kullanılırsa öğrenmenin o kadar artacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada aynı zamanda tasarım programlarının kullanıldığı bu tür derslerde İngilizce ihtiyacını öğrencilerin bakış açısı üzerinden belirlemek istenmiştir. Bu amaçla ön test son test yarı deneysel desenli bir araştırılma yürütülmüştür. Aynı öğretmen 45 dakikalık ders sürecinde uygulamayı dört hafta boyunca yürütmüştür. Kontrol grubunda herhangi bir açıklama yapılmadan hedef araçların kullanılmasına yönelik ödevlendirmeler verilirken deney grubuna her bir aracın kullanımına ilişkin ayrıntılı bilgi ve bu araçların birbiri ile etkileşimlerine dair bilgi verilmiştir. Çalışmanın sonunda katılımcıların dil konusunda daha fazla farkındalık sahibi oldukları ve yeni kelimle öğreniminde programın kendisinin kullanılmasının etkili olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda kelime öğrenimi daha fazla olmuşken deney grubunun ödev değerlendirilmesinden kontrol grubuna göre daha fazla puan aldıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: adobe illustrator, kelime öğrenimi, özel amaçlı kelime öğrenimi, dijital temelli öğrenim

Abstract

There are many printed graphic design surrounding us in our daily lives. Most of them are prepared generally in digital program on computers. One of the most common programs to prepare these products is Adobe Illustrator. Tool bar of Adobe Illustrator is generally in English and it is not just the case for this program. As this is the case for the programmıng systems in general, ın this study it is aimed to teach participants these words via applications. It is thought that the more they use the system the more they learn new words. It is also aimed to examıne the need for Englısh in printing and design lessons. With this aim, this quasi-experimental pre-post study was designed as nonequivalent groups design. The same instructor gave the same lesson at two different classes on the same day of the week for 45 minutes throughout the four weeks. The control group was not given any information on the functions of the tools and the experiment group was informed in detail and they also got related information on the combination of the program functions. At the end of the study it is found that the participants became more aware on the language items and it helps them to learn new words more effectively.

Keywords: adobe illustrator, vocabulary learning, esp vocabulary learning, digital-based learning

Introduction

Graphic design programs are closely related with the technology and these two have mutual effects over each other. The new trends require new skills to acquire and majority of the programs are written in English. Photoshops, GMIP GNU Image Manipulation programs, Illustrator, Inkspace CorelDraw are some of the programs that are used mainly in English (Chahal, 2018). As this is the case, it means English is the requirement for the people using these programs. To know English while using the programs means to know the basic words and terminology used in this programs. The programs do not require making sentences but require a good knowledge of vocabulary. There are numerous ways of teaching a new vocabulary and most them are related with the general English items.

In order to be successful, learning words is essential for both in real-life tasks such as asking for information and academic tasks such as reading essays, getting the core meaning (Hou,2014). Words are the key elements in the programs to reach and accomplish the given tasks fast and precisely. Putra (2011) mentioned that it will be easier to get an academic comprehension if the users know the meaning of the words. The more the participants know the meaning of the words the more they feel confident themselves. Words are the smallest structures while conveying the message either in speaking or writing. Mastering the subject of the vocabulary covers many headlines such as; the spoken form of the word, the written form, the grammatical behavior, synonyms and written and spoken combinations (Asyiah,2017). These items also show that vocabulary is something in relation with the major receptive and productive skills of the language. In the concept of this study the academic papers are scanned related with the teaching the vocabulary and there have been found many of them in terms of learning teaching strategies and in terms of the importance of the vocabulary in language learning process. For example, Sheridan & Markslag (2017) have been studied the effective strategies for teaching vocabulary. They use vocabulary cards to help the learner to acquire new words. They present cooperative learning activities and the participants are aimed to repeat as many words as they can while carrying cooperative activities. Another study suggested corpus-based approach for an ESP course at university level students (Hou, 2014). The selected participants are to learn vocabulary of the wine tasting and hospitality and the researchers carried a lexical analysis and then they selected the ones having the highest frequencies and then introduce them to the learner as supplementary materials. It can be seen that the general umbrella of these studies is about the educational part. They examine the existing technics or suggest new methods to teach and learn set of words. In this study however, the functions of the learnt and taught words are examined via the assignments. The main aim of the study is defined as teaching new vocabularies using graphic design program. It is also aimed to examine the need for the English in printing and design lessons. The graphic students and many of the students who need to learn the function of the programs and the content of the programs and as these programs are written in English they are expected to be master at these programming languages and vocabulary to be able to master the skills they use while programming or producing. Besides defining a lexical corpora might work but while using these kinds of programs it is hard to define the most frequent ones because it is hard to know which tasks you are required to prepare while working. It is why in this study the programs itself are taken as the materials of the word sources and assignments are tried to be verified as much as possible to help the participants learn as many new words as they can. The method of the study is written in detail.

Method

The study requires application to examine the effect of the design programs. A quasi-experimental study was designed as nonequivalent groups design. Pre-test post-test group design is used to compare the results of the participants compared to the dependent variable (Karaasar, 2009). This method helps the researchers to interpret the results in terms of cause result relation (Daşdemir, 2016). The groups were randomly selected as control and experimental group by the instructor. The same instructor gave the same lesson at two different classes on the same day of the week for 45 minutes. A pre-test was applied both of the groups in order to measure their knowledge on the target subject. The experiment was applied throughout the four weeks. At the control group the instructor presented the subject without any detailed information and gave assignments for each of the four weeks. At the experiment group the instructor presented the subject in a detailed way. She explained every function of the tools at the toolbar in detail and also presented the way their names both in English and Turkish. The experiment continued for four weeks and each of the weeks had a different subject and different technique to be used. seasons were chosen as the subjects of the assignments throughout the four weeks.

At first week, the participants were asked to prepare a postcard using symbols. They are totally free in choosing which symbol they chose for the postcard. They are expected to us pen tool, selection tool, shape tool, line segment tool and it can be defined at their postcards easily. At the second week, the participants prepared summer postcards. Making these postcards in the typography format was the subject and they were to use type tool, type on the path tool, vertical type tools at this assignment. Pictographic and verctoral college usage were the formats for the third week`s assignment on autumn. At this postcard they should use align, arrange, transform tools. For the final week assignment they were asked to prepare spring postcards and they should use digital illustration format and it means mesh tool, eyedropper, gradient are some of the tools they should choose.The experiment group participants were aware of the functions of the tools and they were well informed on the process while the control group just knew the format of the assignments and they had to discover the functions of the tools by themselves. Both of the groups were applied the same questionnaires at the end of the each of the weeks`assignments.

At the end of the process the data analysis was carried at three seperate sections. At the first section postcards were scored under the following criteria: size (148mm*105mm) resolution (300pp), vector(being at the right form), picture details (colour combination, vectoral details, typhographic detailsetc.), font characters, font size, font colour and font types. One can get 20 points at most for only one postcard assignment and at the end of the four week they can get at least 20 and at most 80 points. Along with the postcards students were asked to answer a questionnaire related to the functions of the tools at the toolbar and they were asked 20 words at this part. They can get 0 at least (ıf they could not answer any of the items) and 20 at most. The participants can get 100 points at total. The third data collection was carried via a questionnaire having an overall questions including the functions of the tools. There are 13 items and they can get scores between 0-13 from this questionnaire.

Participants

The participants of the process were the students from Sinop University Gerze Vocational School. They were at their first year in Graphic Design Program and it is their first experience in using the adobe ıllustrator program. All of the students were new at the program and they introduced it in the context of the design lesson curriculum by the instructor. They learnt main function at the first term and the application were carried at their second term. They were accepted to know the main features of the program.

Data Collection Instruments

Three instruments were prepared by the instructors. The first one is the postcards prepared by the students according to the criteria given by the instructor. Along with the postcard an open-ended questionnaire was also prepared and applied as the second instrument. At this questionnaire the target words they are supposed to learn while preparing the assignments were asked. They were asked to write the functions of the target tools and they are also asked to write the other elements which are not asked on the questionnaire but they learn while doing. At the end of the application they are asked to write their opinions about the process. The third instrument is prepared as multiple choice test to define their knowledge on the adobe illustrator toolbars` functions and it is used as pre-test and post-test to measure the change after the application. The test composed of thirteen items and it is applied in English language. Each item asks one feature of the tool they used while doing their assignments.

Findings

The groups were evaluated in terms of their homeworks and their scores in the pre and post tests. The difference between the groups and the difference pre-post test results are examined. Besides the tests and homework evaluations the opinions of the participants are evaluated related to the adobe vocabulary learning process. There were 32 students at the experiment group and there were 28 students at the control group. The numbers of these groups changed because four of the participants ın the experiment group were absentees from begining to the end of the application. The students got scored before and after the process. They were asked multiple choice questions and they can get 1 point for each correct answer and the results are given in Table 1.

Table 1. The Pre and Post Results of the Experiment Group and Control Group.

	Pre-Test Results	Post-Test Results
Experiment Group	3,50	5,57
Control Group	3	5,04

As it can be seen from the table both of the groups have increased their scores after the application. Before the experiment the groups have known less than half of the words but after the experiment they increased their scores. They gave more correct answers than their previous scores. The experiment group have increased their scores for two points (2,07) and the control group have increased their scores for two points (2,04). It can be said that the scores are nearly same.

Another point that is examined in the concept of the study is that is it possible to learn new words while using the programs. Participants are asked to write the new words they acquire througout the application and their answers were recorded. The number of the new words they learnt throughout the weeks are given in Table 2.

Table 2. The Number of the New Words of Experiment Group and Control Groups.

	Weeks				
	1st week	2nd week	3rd week	4th week	Total Number
Experiment Group	11,69	8,41	9,48	11,48	10,27
Control Group	6,93	5,97	6,63	4,9	6,11

The table shows that participants learned new words each week. At the first week, the scores of the experiment group is higher than the control group (11,69>6,93). The second week and the third week scores are also higher at the experiment group when compared to control group. When it comes to final week the difference between the experiment and control groups are more than half (11,48>4,9). The experiment group acquire more words when the process come to its final week. When the total number of the new words of both groups are compared it can be seen that the experiment group has learnt more words than the control group.

The participants were asked to prepare postcards showing they used the necceassary items while doing their assignments and these tasks were also graded. The participants made season postcards using Adobe Illustrator program and the related results are given in Table 3.

Table 3. Homework evaluations of the Two Groups Throughout the Weeks

	Weeks				
	1.week Winter Postcard	2. week Summer Postcard	3. week Autmun Postcard	4.week Spring Postcard	Total Number
Experiment Group	9,66	6,31	9,03	6,55	7,89
Control Group	6,97	5,27	5,27	3,53	5,26

The groups are compared in terms of the quality of their homeworks. They are scored in terms of graphic and language elements. The table shows that the difference are not so much at the begining of the application. At the fourth week it can be seen that the difference between the control and experiment group is higher than the previous weeks (experiment group:6,55 >control group 3,53). The difference between groups at the total scale is near two points (2,63).

Discussion, Results and Suggestions

The participants of this study use adobe ıllustrator program in their academic and professional life to prepare the products wanted. The program is in English language as many of the programs used in the graphic design processes. This study examined the need of the language education in terms of learning the functions of the program key functions. The process of learning while doing and the process of learning with the teacher guidance

were compared. The explicit learning process was carried with the experiment group and the implicit learning process was carried with the control group. The lecturer was same for both of the groups and the experiment was carried for four weeks at forty-five minutes length lessons. The experiment group was explicitly taught every function of the symbols at the program. The control group on the other hand was expected to learn the functions by themselves.

Both of the groups were scored at the beginning and end of the application besides they were scored weekly via assignments. They were to prepare postcards using the specialties of the adobe illustrator program such as typhography, vectoral arrangements, photshops etc. The scores were compared weekly in the groups and between the groups. The scores showed that the overall scores show no much of the different in control and experiment group. They both increased their scores and this situation does not give a meaningful result that helps to make a comment on the effectiveness of digital and paper based learning processes. This means whether they learn on the digital platform in an explicit way or in paper based form via translation in implicit form they learn new words but there is no such big difference in the sample groups.

The participants were asked to write the new words they learn while doing their tasks and they were also asked the simple functions of the most common symbols. They were supposed to learn twenty (20) new words apart from the ones they learn by themselves. The results showed that the experiment group, it means the ones who learn by the explicit learning, learned more new words than the control group, implicit learning group. The participants in the experiment group were aware of the functions of the symbols because they learned by the help of the descriptions of the instructor and it helped them to be more focused on the item itself. They did not have to search for the symbols or they dıd not have to fınd out the functions by themselves.

The homeworks were also scored and it cannot be said that there is a huge difference between the groups but the experiment group has higher scores than the control group. The control group discovered the functions and completed their tasks but the experiment group already knew the functions and it was easier to them to complete the tasks. The quality of the postcards and the variety of the applications used in the postcards were more in experiment group than in control group.

The studies show that there is a relationship between the techniques used and learning a new vocabulary (Elyas & Alfaki, 2014). The techniques are effective if they are to be selected in notice of the participnats`levels. In this study the levels and the needs of the participants are in harmony with each other. Vocabulary teaching and learning are two most challenging situations for both teachers and learners. Alizadeh (2016) mentioned in his study that learners need to learn vocabulary in order to be successful at any second language. He also mentioned that teaching vocabulary in context or out of the context is a controversial situation (Alizadeh, 2016). The learning, teaching process require hardwork in itself but when it comes to vocabulary learning teaching situation the process is harder because to define the elements and items in vocabulary is hard when it comes to define the frame of the vocabulary universe. At this stage some criteria are defined (Yalçın, 2002) and these are: being able to use in communicative aims, being able to have linguistics aims, to know the situational and functional criteria. This study includes all of these features because the students learn the new words while doing. They are expected to discover them by themselves or acquire by the help of the teacher.

Another study mentioned the task based approach in vocabulary learning courses (Sarani & Sahebi, 2012). The study showed that task-based approach was seen more effective in teaching technical vocabulary at their studies and in this study the tasks were considered as effective in learning new vocabulary. There are many other technics in learning vocabulary but to define the most common and used words is easier to define when a task-based approach is selected. This study shows that learning vocabulary is more effective when the process is target oriented. It is also seen that learning is much more effective when the participants use the target vocabulary. This study is limited only with the target group attended at this study and although there are samples of the effectiveness of using task-bask activities, in order to generalize the outcomes of this study it has to be carried among more participants in a longer period of application.

Kaynakça

Chahal, P (2018). Software for beginners, 6 essential graphic design software for beginners 14 Ağustos 2018 tarihinde https://blog.templatetoaster.com/graphic-design-software/ adlı siteden alınmıştır.

Hou, H (2014). Teaching specialized vocabulary by integrating a corpus-based approach: implications for esp course design at the university level, *English Language Teaching*, 7 (5) 26-37 doi:10.5539/elt.v7n5p26

Putra, H.E. (2011). Effective strategies for teaching vocabulary to young learners *Ta'dib Volume* 14 (2) 181-188

Asiyah, D.N. (2017). The vocabulary teaching and vocabulary learning: perception, strategies and influences on students`vocabulary mastery. *Jurnal Bahasa Lingua Scientia* 9 (2)

Sheridan, R. & Markslag, L. (2017) Effective strategies for teaching vocabulary: an introduction to engaging cooperative vocabulary card activities, PASAA (53) 214-229

Karaasar, N. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Daşdemir, İ. (2016) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Bartın: Nobel Yayıncılık

Elyas, T. & Alfaki, İ. (2014). Teaching vocabulary: the relationship between techniques of teaching and strategies of learning new vocabulary items. *English Language Teaching* 7 (10) 40-56. doi:10.5539/elt.v7n10p40

Alizadeh, İ. (2016). Vocabulary teaching techniques:a review of common practices. *International Journal of Research in English Education*. 1 (1). 22-30

Yalçın,G.Ü. (2002). Vocabulary teaching through concordances in the teaching of English for specific purposes (esp). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 10 (10) 83-92

Sarani, A. & Sahebi, F. L. (2012). The impact of task-based approach on vocabulary learning in esp courses. English Language Teaching 5 (10). 118-128 doi:10.5539/elt.v5n10p118

Okul Öncesi Dönemde Ay'ın Gece-Gündüz ve Farklı Şekillerde Görülebileceğine Yönelik Öğrenme Ortamı Tasarımı*

Utku Kaya, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, utkukaya@hotmail.co.uk

Mehmet Altan Kurnaz, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, makurnaz@kastamonu.edu.tr

Öz

Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde, astronomi eğitimine okul öncesi dönemde de başlanabilir. Programda var olan kazanımlara göre 37-66 ay arası çocuklar, nesnelerin geometrik şekillerini, bu nesnelerin temel özelliklerini, nesnelerin konumlarını, nesneler arası parça-bütün ilişkisini öğrenebilecek ve gördüğü nesnelerin hareketleri ile ilgili tahminlerini anlatabilecek olgunluğa erişmiş olarak okul öncesi eğitim sürecini tamamlarlar. Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarından hareketle, özellikle 48 aylık ve üstü çocukların bazı temel astronomi kavramlarını anlamlandırabilecekleri düşünmekteyiz. Çalışmanın amacı, Ay kavramının sadece gece değil, gündüz de görülebileceğini ve aynı zamanda farklı evrelerinin olduğunu yani farklı şekillerde de görülebileceğini öğretmektir. Tasarlanan öğrenme ortamı 8 haftalık süreçte uygulanmıştır. Çalışma grubu işlem öncesi düzeyinin son evrelerinde olan 48-60 aylık dönemindeki 27 çocuktan oluşmaktadır. Oluşturulan öğrenme ortamı ve programın etki düzeyi, etkinlikler öncesi ve sonrası ay kavramı ile ilgili çizdirilen resimlerle tespit edilmiştir. İlk haftadan itibaren her etkinlik sonunda önceden var olan alternatif fikirlerde etkili bir azalma tespit edilmiştir. 8 hafta sonunda 27 öğrencinin 25'i Ay'ın sadece gece değil, gündüz de görülebileceğini ve aynı zamanda farklı şekillerde de görülebileceğini hem sözlü olarak hem de resim yoluyla ifade etmiştir.

Çalışmanın sonucunda 48-60 aylık dönemindeki çocuklara Ay kavramının gece ve gündüz görülebilme durumunun ve farklı evreleri olduğunun öğretilebileceği sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle, 48-60 aylık dönemindeki çocuklara Ay kavramının belirtilen özelliklerini içeren kazanımların öğretim programına konulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Astronomi Eğitimi, Ay Kavramı, 37-66 Aylık Çocuklar

Abstract

When the Pre-school Education Program is examined, astronomy education can also be started in the pre-school period. According to the existing achievements in the program, children between 37-66 months complete the pre-school education process, reaching the level of understanding the geometric shapes of the objects, the basic features of these objects, the positions of the objects, the interrelationships between objects and the predictions of the movements of the objects they see. With the acquisition of the Pre-School Curriculum, we think that children of 48 months old and above can understand some basic concepts of astronomy. The aim of the work is to teach that the Moon concept can be seen not only at night but also daytime, and at the same time that different phases are present, that is, they can be seen in different forms. The designed learning environment was implemented for 8 weeks. The study group consisted of 27 children aged 48-60 months in the final stages of the pre-procedural level. The learning environment created and the level of effect of the program were determined by the pictures drawn about the concept of the month before and after the events. Alternative ideas that were identified at the start of the events were tested through pictures collected after the events. From the first week on, an effective reduction in pre-existing alternative ideas at the end of each activity has been identified. At the end of 8 weeks, 25 students out of 27 students expressed both orally and by their drawings that the Moon can be seen not only at night but also at daytime and at the same time in different forms. As a result of the work, children during 48-60 months can be taught that the concept of Moon can be seen day and night in different phases. From here, it is recommended that achievements involving the specified features of the moon concept be added to the curriculum for the children of 48-60 months.

Keywords: Astronomy Education, Moon Concept, 37-66 Monthly Children

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmalarından üretilmiş olup KÜ-BAP03/2017-28 proje numarasıyla Kastamonu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir.

Giriş

İnsanların kendilerini, varlıklarını ve bulundukları yerdeki amaçlarını sorgulamaları astronomi biliminin doğmasına yol açmıştır. Ortaya çıkan bu bilim dalı ile kimliğimizi bulma çabamız hız kazanmıştır. Toplumların güncel bilimsel olayları takip edebilmesi ve var olan bilimsel gerçeklere yönlendirilmesinde astronomi kusursuz bir eğitim aracıdır (Tunca, 2002). Astronominin insanları bilime teşvik etme etkisinin yanı sıra fizik, kimya, biyoloji, matematik, coğrafya gibi disiplinlere duyulan ilgiyi arttırmak için bir basamak olarak da kullanılabilir (Koçer, 2002). Astronomi bilimi bireylerin ve öncelikli olarak genç yaşlardaki öğrencilerin ufkunu ve hayal gücünü geliştirir ve de bilgiler ezberleme ile değil, kalıcı öğrenmelerle hafızaya işlenir (Gülseçen, 2002). Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde kazanımlara göre 37-66 ay arasında olan çocukların 'nesnelerin geometrik şekillerini, bu nesnelerin temel özelliklerini, nesnelerin konumlarını, nesneler arası parça-bütün ilişkisini öğrenebilecek ve gördüğü nesnelerin hareketleri ile ilgili tahminlerini anlatabilecek' olgunluğa erişmiş olarak okul öncesi eğitim sürecini tamamlayacağı ön görülmektedir. Buradan hareketle, astronomi eğitiminin okul öncesi dönemde temel bazı kavramlarla verilmeye başlanılabileceği düşünülmüştür.

37-66 aylık aralığında olan çocuklar çevrelerindeki olayları, değişimleri ve yaşadıkları dünya ile ilgili bilgi edinmeye ve farkındalık sahibi olmaya başlarlar. İçlerinde bulundukları dünya ile ilgili yaptıkları gözlemler somut işlem dönemine geçişlerinde büyük rol oynar (Ünal, 2006). Bu yaşlardaki çocuklar, kendileri sistematik gözlemler ya da deneyler yapamazlar. Bununla birlikte kendilerine ait hipotezler oluşturmaları da sık rastlanılan bir durum değildir. Buna rağmen okul öncesi eğitimi gören çocuklar kendilerine has düşünceler geliştirebilir, bu düşünceleri sorularla test edebilir ve sonuçlarını değerlendirebilirler (Ünal, 2006). Bu bilgilerin ışığında, okul öncesi eğitimi içerisinde olan 37-66 aylık çocuklar gökyüzüne baktıklarında gördükleri cisimler, parıltılar ile ilgili kendilerine has fikirler ortaya atabilirler. Ortaya attıkları fikirlerin kendi zihinlerinde doğrulanması için test edilmesi gereklidir. Bu test işlemi de onlar için 'uzman görüşüne danışmak' anlamına gelen anne-babaya veya öğretmene sorular sormak suretiyle gerçekleşmektedir. Alan yazında 37-66 aylık çocuklarına astronomi öğretimine yönelik yeterince çalışmaya rastlanılmamaktadır. Harwood ve McShane (1996)'in yaptığı araştırmaya göre mümkün olan en küçük yaşta resim ve görüntülü materyaller kullanılarak astronomi eğitimine başlanılması gerektiği tespit edilmiştir. Bu sayede ön bilgiler doğru bir şekilde öğrenilecek ve yeni bilgilerin ayakları sağlam temellere basacaktır.

Bu çalışma işlem öncesi evrede olduğu kabul edilen bireylerin astronomi bilimini yaşlarına göre düzenlenmiş etkinliklerle öğrenebilme durumlarını belirlemek amacıyla yürütülen çalışmaların ön sunumu niteliğindedir. Bireylere küçük yaşlarda planlı bir astronomi eğitimi verilmesi adına ay kavramı hakkında öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Ay kavramı, okul öncesi dönem çocuklarında bağlamında olan bir kavram olması sebebiyle tercih edilmiştir. Çalışmanın amacı, Ay kavramının sadece gece değil, gündüz de görülebileceğini ve aynı zamanda farklı evrelerinin olduğunu yani farklı şekillerde de görülebileceğini öğretmektir.

Yöntem

Bu çalışmada basit deneysel dizayn yöntem kullanılarak 8 haftalık uygulama sürecinde araştırma yürütülmüştür. Çalışma grubu işlem öncesi düzeyinin son evrelerinde olan 48-60 aylık dönemindeki 27 çocuktan oluşmaktadır. Oluşturulan öğrenme ortamı ve programın etki düzeyi, etkinlikler öncesi ve sonrası ay kavramı ile ilgili çizdirilen resimlerle tespit edilmiştir. Resimler, araştırmacılar tarafından oluşturulan rubrikler aracılığıyla değerlendirilmiş ve puanlandırılmıştır.

Tasarlanan etkinlikler fen bilimleri eğitimi ve okul öncesi eğitimi alanında uzmanlara danışılarak revize edilmiş ve uygulama öncesi son hallerine dönüştürülmüştür. Uygulamalar 18 yıl tecrübeye sahip sınıfın kendi öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Ay'ın yalnızca gece değil, gündüz de görülebileceğini ve bazen de görülemeyeceğine yönelik 3 etkinlik Ay'ın farklı şekillerde görülebileceğine (farklı evreleri olduğuna) yönelik 5 etkinlik olmak üzere toplam 8 etkinlik tasarlanmıştır. Tasarlanan öğrenme ortamında 'poster gösterimi, dijital hikaye dinletisi, şiir ve müzik dinletisi, gözlem kitapçığı, dijital hikaye dinletisi, ay dede bisküvi etkinliği, sınıftaki ay materyali kullanımı ve ay draması' etkinlikleri yapılmıştır. Her etkinlik haftanın ilk günü 60-90 dakikalık sürelerle yapılmış diğer günler öğrenciler normal programlarına devam etmişlerdir. Bu sayede süreklilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar (İkincil alt başlık)

Çalışmaya 37-66 aylık arasında olan 27 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler Kastamonu ilinde bulunan okul öncesi eğitimi vermekte olan bir eğitim kurumundan seçilmiş ve aynı eğitim kurumunda uygulama yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak etkinlikler, etkinlikler sonrası yapılan sözel görüşmeler ve öğrencilerin çizdiği resimler kullanılmıştır. Öğrencilerin çizdiği resimler ise araştırmacılar tarafından tasarlanan alternatif ölçme ve değerlendirme kaynaklarından birisi olan rubrikler aracılığıyla puanlandırılmış ve sayısal veriler elde edilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin Ay'ın gece-gündüz görülmesi ve hiç görülmemesi konusuna hakkında gelişim durumları Tablo 1'deki şekildedir.

Tablo 1. Ay'ın Gece-gündüz Görülmesi ve Hiç Görülmemesi Konusu Hakkında Öğrenci Gelişim Durumları.

Öğrenci Kodu	Öntest	Sontest	Öğrenci Kodu	Öntest	Sontest
OGR 1	2	4	OGR 14	1	3
OGR 2	2	2	OGR 15	1	1
OGR 3	1	1	OGR 16	2	1
OGR 4	1	1	OGR 17	2	3
OGR 5	1	4	OGR 18	2	4
OGR 6	1	4	OGR 19	2	4
OGR 7	1	3	OGR 20	2	4
OGR 8	2	3	OGR 21	1	3
OGR 9	2	3	OGR 22	2	4
OGR 10	2	2	OGR 23	1	-
OGR 11	1	2	OGR 24	2	2
OGR 12	1	3	OGR 25	1	2
OGR 13	1	2	OGR 26	3	3
			OGR 27	2	4

Ay'ın gece-gündüz görülme durumu etkinliklerine başlamadan önce öğrencilere sorulan sorularda 27 öğrenciden 24'ü "Ay ne zaman görülür?" sorusuna "sadece gece" cevabını vermiştir. Etkinliklerin bitiminde aynı soruya 26 öğrenciden (1 öğrenci son teste katılmamıştır) 19'u "gece ve gündüz" cevabını vermiştir. Etkinlikler başlamadan önce öğrencilere sorulan sorularda 27 öğrenciden 12'si "Ay her zaman görülür mü?" sorusuna "hayır" cevabını etkinlikler sonrasında 26 öğrenciden (1 öğrenci son teste katılmamıştır) 22'si "hayır" cevabını vermiştir. "Ay ne zaman görülür?" sorusuna doğru cevap vermede ön testte oran %11,11 iken son testte bu oran %65,38'e çıkmıştır. "Ay gündüzleri görülür mü?" sorusuna doğru cevap vermede ön testte oran %40,74 iken son testte bu oran %73,07'ye yükselmiştir. "Ay her zaman görülür mü?" sorusuna doğru cevap vermede ön testte oran %44,44 iken son testte bu oran %84,61 olarak ölçülmüştür. Öğrencilerin Ay'ın gece-gündüz görülme durumu etkinlikleri ön test puan ortalaması 1,37 (4 üzerinden) son test puan ortalaması 2,66 (4 üzerinden)'dır.

Ay'ın farklı şekillerde görülmesi ile ilgili etkinlikler için elde edilen ön-son testler rubrik puanları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ay'ın Farklı Şekillerde Görülmesiyle İlgili Öğrenci Gelişim Durumları

Öğrenci Kodu	Öntest	Sontest	Öğrenci Kodu	Öntest	Sontest
OGR 1	2	4	OGR 14	1	6
OGR 2	2	4	OGR 15	1	4
OGR 3	1	2	OGR 16	2	2
OGR 4	1	2	OGR 17	2	2
OGR 5	1	3	OGR 18	2	3
OGR 6	1	6	OGR 19	2	4
OGR 7	1	6	OGR 20	2	4
OGR 8	2	2	OGR 21	1	3
OGR 9	2	2	OGR 22	2	6
OGR 10	2	1	OGR 23	1	-
OGR 11	1	4	OGR 24	2	0
OGR 12	1	2	OGR 25	1	4
OGR 13	1	5	OGR 26	3	4
			OGR 27	2	3

Ay'ın farklı şekillerde görülme durumu etkinlikleri başlamadan önce öğrencilere sorulan sorularda 7 öğrenci "Ay hep yuvarlak mı görülür, yoksa başka şekillerde de görülür mü?" sorusuna "başka şekillerde de görülür", 14 öğrenci "hayır", 1 öğrenci "her şekilde görülebilir" cevabını vermiştir. Etkinlikleri bitiminde aynı soruya öğrencilerin tamamı "başka şekillerde de görülür" cevabını veriyorken . Etkinlikler öncesinde 3 öğrenci "Ay'ı hangi şekillerde gördün?" sorusuna "yuvarlak", 8'i "yarım ve yuvarlak", 1'i "yuvarlak ve kare", 6'sı "yarım, yuvarlak, hilal" (hilal, yarımın yarısı, yarımın içi boş, bayraktaki şekil cevapları hilal olarak kabul edilmiştir), 1'i "ay dede", 1'i "yamuk", 1'i "üçgen, insan, yıldız şeklinde", 1'i de "yuvarlak, kolları düz, bacakları da düz" cevaplarını vermişlerdir. Etkinlikler bitiminde 1'i "sadece hilal", 1'i "yarım ay, hilal, kare", 1'i "hilal, dolunay, çizgili ay", 2'si "hilal ve yuvarlak", 1'i "bütün şekillerde", 1'i "Ay her zaman farklı şekillerde görülür", 1'i "yuvarlak ve yarım", 1'i "çizgili ay, hilal ay, Türk Bayrağı'nın üzerindeki ay şekli" cevaplarını verirken 17'si "dolunay, yarım ay, hilal" cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin "Ay hep yuvarlak mı görülür yoksa başka şekillerde de görülür mü?" sorusuna doğru cevap vermede ön testteki oranı %76,93 iken son testte bu oran %100'e çıkmıştır. Öğrencilerin "Ay'ı hangi şekillerde gördün?" sorusuna doğru cevap vermede ön testteki oranı %27,27 iken son testte bu oran %65,38'e çıkmıştır. Öğrencilerin Ay'ın farklı şekillerde görülme durumu etkinlikleri ön test puan ortalaması 1,37 (6 üzerinden) son test puan ortalaması 5,25 (6 üzerinden)'dır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

37-66 aylık çocuklara Ay kavramının sadece gece değil, gündüz de görülebileceğini ve aynı zamanda farklı evrelerinin olduğunu öğretmenin amaçlandığı çalışmada elde edilen bulgulara göre hazırlanan öğrenme ortamı yukarıda sunulan temelde ay kavramının öğrenimi konusunda etkili olduğunu göstermiştir. Ulaşılan sonuçtan hareketle, Ay kavramının bu çalışmada ele alınan konular haricindeki diğer temel astronomi kavramlarının öğretimine yönelik öğretim ortamları tasarlanması ve etkililiğinin araştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

Besson, J. L. (2010). *Keşifler ve icatlar*. (TÜBİTAK. Çev.) Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

Bolat, A., Aydoğdu, R. Ü., Sağır, Ş. U., Değirmenci, S. (2014). 5. Sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay kavramları hakkındaki kavram yanılgılarının tespit edilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 218-229.

Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan uygulamaya öğrenme sanatı.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Gülseçen, H. (2002). Astronominin diğer temel bilimlerle ilişkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı* (pp. 8-9). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Harwood, D., McShane, J. (1996). Young children's understanding on nested hierarchies of place relationships. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 5(1), 3-29.

Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikayecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye.

Küçüközer, H., Bostan, A. (2010). Ideas of kindergarten students on the day-night cycles, the seasons and the moon phases. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(2), 267-280.

Keçeci, T. (2012). İlköğretim öğrencilerinin astronomiyle ilgili kavramları anlama düzeyi ve astronomi dersinin eğitim için önemi. *3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 26-28). April, Antalya.

Koçer, D. (2002). Türkiye'de astronomi eğitim-öğretiminin önemi, gerekliliği ve yapılabilecekler. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabi* (pp. 1-3). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013).

Tunca, Z. (2002). Türkiye'de ilk ve orta öğretimde astronomi eğitim öğretiminin dünü, bu günü. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı* (pp. 16-21). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Ünal, B., Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.

Wong, D. E. (2002). To appreciate variation between scientist: A perspective for seeing science's vitality. *International Science Education*, 86, 386-400.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN "ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARININ" DEĞERLENDİRİLMESİ

Ergün Arık, MEB'na bağlı kurumda öğretmen ve Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Mustafa Durmuşçelebi, Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Giriş

21. yüzyılda kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması bilgiye kolaylıkla ulaşılmasını sağlamıştır. Bilginin artışı ile teknolojideki hızlı değişimler çağa ayak uydurabilmeyi giderek zorlaştırmaktadır. Bilgi yayılımının kolaylaşması maruz kalınan bilgi akışı içerisinde doğru ve güvenilir bilgilerin hangileri olduğunu anlamak da giderek güçleşmektedir (Akar, 2007). Bu bağlamda 21. yüzyıl eğitimi, olaylara geniş bir açıdan bakabilme, kendi kendine öğrenme, esneklik, eleştirel düşünebilme ve yaratıcı problem çözme yeterliliğine sahip vatandaşlar gerektirmektedir (Kepenekçi, 2000). Günümüzde farklı seçenekler ve değişkenler hızla artmakta ve bireylerin pek çok benzer nitelikte sorulara doğru olan cevapları bulmaları beklenmektedir. En doğru cevabı bulabilmek ise bireylerin ne düzeyde eleştirel düşünebilme becerisine sahip olduklarına bağlıdır (Ennis, 1996, 1). "Eleştirel düşünme nedir?" sorusunun cevabı alanyazında eleştirel düşünme kavramına ilişkin birbirinden farklı pek çok tanımı içermektedir (Şahinel, 2002). Eleştirel düşünmeyi; geçerli çıkarımları yapabilme, varsayımların farkına varma, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin bir bileşimi olarak tanımlamaktadır (Watson ve Glasser (1980). Eleştirel düşünmeyi, kaynağı gözlem, deneyim, yansıtma, akıl yürütme ya da bireyler arası iletişim olan bilginin, kavramsallaştırılması, uygulanması, analiz edilmesi, sentezlenmesi ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlamışlardır (Paul ve Scriven (1987). Eleştirel düşünmenin diğer düşünme türlerinden farklılaşan yönlerini ön plana çıkaran Yıldırım'a (1997) göre eleştirel düşünme, ölçülü bir kuşkuculuk içinde; bir konuya ilişkin görüşü, savı, açıklamayı ya da değer yargısını, bir davranışı, bir durumu, bir yapıtı ya da oluşumu; kendisine özgü ölçütlere başvurarak; doğruluk ya da geçerlilik açısından nesnel ve ussal bir yaklaşımla irdeleme yeteneğidir. Özden (1998) eleştirel düşünmeyi; değerlendirme, problem çözme ve entelektüel gelişme süreci olarak tanımlamaktadır. Kuşkusuz bireylerin güçlüklerle başa çıkmalarında onlara yol gösterme işinde en büyük sorumluluk eğitim kurumlarına düşmektedir. Bu çerçevede okulların en önemli görevini; "geçmişi, şimdiyi ve geleceği anlayabilen ve yorumlayabilen ve ileride içinde yaşayacağı toplum tipine ve zaman kesitine uyum sağlayabilen insanlar yetiştirmek" şeklinde ifade etmek mümkündür (Ergün, 1996). Piaget (Akt. Fisher, 1995)'e göre de eğitimin en önemli amacı, geçmişte insanların yaptıklarını sürekli tekrar eden değil, yeni bir şeyler yapabilen, üretebilen insanlar yetiştirmektedir. Bunun için de, eğitim kendine sunulan her şeyi kabul etmeyen, sorgulayabilen, eleştirebilen, üretebilen bireyler yetiştirebilmelidir. Eleştirel düşünme özellikle son 20 yıldan beri eğitim çevrelerinde önemsenmekte ve tartışılmaktadır. Bunun temel nedeni ise bilginin doğası, öğrenmenin nasıl meydana geldiği, öğrencinin ve öğretmenin sınıftaki konumlarına ilişkin köklü yargıların değişmesidir (Özden, 2003). Yeni uygulamaya konulan programlar incelendiğinde 21. yüzyılın insanının sahip olması gereken temel becerilen kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Tüm programların ortak hedefi olan bu beceriler; "eleştirel düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik becerileri" olarak sıralanmıştır (MEB, 2005).

Yeni programlarda eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına büyük önem verildiği, buna paralel olarak da kazanım ve etkinliklerin tasarlandığı görülmektedir. Şüphesiz sadece program değişikliğinin bireylere bu becerileri kazandırması beklenemez. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini öğrenebilmesi, öğretmenlerin de bu konuda eğitilmiş olmalarıyla ilgilidir (Demirel, 1999: 214). Öğretmenlerin öğrencilerden düşük beklenti içinde olması, sınıfların kalabalık olması, öğretmenin zamanı planlayamaması, öğretmenin izole olması gibi nedenler eleştirel düşünme öğretiminin gerçekleşmesini engellemektedir (Onosko, 1991, Akt. Akınoğlu, 2001: 23). Çağdaş eğitim anlayışına göre eğitim–öğretim etkinliklerini yürütebilmek için çağdaş eğitim anlayışları bilen ve benimseyen öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu konuda öğretmenlerimizin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Kırıkkaya ve Tanrıverdi (2006) araştırmasında öğretmenlerin çoğunun, öğrencilerin bilimsel işlem becerilerinin geliştirilmesini büyük ölçüde arzuladıkları ancak mevcut durumu yeterli görmediklerini belirlemiştir. Kökdemir (2003) 913 öğretmen adayı üzerinde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel

düşünme eğilimlerinden kendine güven ve doğruyu arama boyutunda büyük ölçüde yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Eleştirel düşünme eğitimini etkileyen öğretim programı, bina, yönetici, ders kitabı, yardımcı kaynak, araç-gereç, materyal gibi çevresel değişkenlerin işe yararlılığı üzerinde doğrudan etkiye sahip olması yönüyle, öğretmen değişkeninin, eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde başat rolü oynadığı kabul edilmektedir (Kaloç, 2005; Aybek, 2006; Çekiç, 2007; Özcan, 2007). Sonuç olarak, göstermelik değişikliklerin ötesine geçip, eleştirel düşünme anlamında "kökten bir zihniyet dönüşümünü" gerçekleştirmek, eleştirel düşünmeyi yaşamının her alanında davranışlarına yansıtabilecek nitelikte öğrenciler yetiştirmekle mümkündür (Gürkaynak ve diğ., 2008).

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin belirlenmesi ve ayrıntılı biçimde irdelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranış düzeyleri nedir?
2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları, öğretmenlerin okul türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları, öğretmenlerin alan değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları, Öğretmenlerin politika ile ilgilenme değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Ortaöğretim öğretmenlerinin "eleştirel düşünme" davranışlarını destekleme düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışma mevcut bir durumu betimleme amaçlı tarama modelinde hazırlanan çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Nevşehir'deki ortaöğretim de görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Araştırmanın örneklemi 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Nevşehir ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 230 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlere ait demografik özelliklere Tablo 1'de yer verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özellikleri

Değişken ve alt boyutları		f	%
Cinsiyet	Erkek	175	53
	Kadın	155	47
Mezun olunan fakülte	Eğitim fakültesi	228	69,1
	Başka bir fakülte	41	12,4
	Başka bir fakülte + formasyon	61	18,5
Ayda internet kullanım süresi	1-10 saat arası	182	55,2
	11-20 saat arası	106	32,1
	21-30 saat arası	42	12,7
Politika ile ilgilenme	Evet	63	19,1
	Hayır	141	42,7
	Kısmen	126	38,2
İstihdam edilme süresi	Kadrolu	295	89,4
	Ücretli	35	10,6

Tablo 1'e göre araştırmanın çalışma grubunu erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlerden daha fazla olduğunu ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerinden fazla olduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin sayılarına bakıldığında Anadolu Lisesi öğretmenlerinin, Meslek Lisesi, Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi öğretmenlerinden daha fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Bu çalışmada nicel verilerin toplanmasında, Alkın-Şahin ve Gözütok (2013) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri" kullanılmıştır. Envanter "Açık Fikirlilik", "Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin Sorgulanması", "Neden-Kanıt Arama" , "Üst Düzey Soru Sorma" ve "Açıklık" boyutları olmak üzere beş boyuttan meydana gelmektedir. Beşli likert türüne göre düzenlenmiş olan maddeler (1= Beni hiç yansıtmıyor), (2=Beni pek yansıtmıyor), (3=Beni biraz yansıtıyor), (4=Beni çok yansıtıyor), (5=Beni tamamen yansıtıyor) şeklinde derecelendirilmiştir. Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket ederek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. (Puan Aralığı = (En Yüksek Değer- En Düşük Değer) /5 = 4/5= 0.80). Bu durumda aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı;

1-1,80: "Beni hiç yansıtmıyor"

1,81-2,60: "Beni pek yansıtmıyor"

2,61-3,40: "Beni biraz yansıtıyor"

3,41-4,20: "Beni çok yansıtıyor"

4,21-5,00: "Beni tamamen yansıtıyor" olarak derecelendirilmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmada elde edilen veriler çalışmanın alt problemleri doğrultusunda analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin alt boyutlara göre düzeylerini belirlemede frekans, yüzde ve ortalama gibi betimsel tekniklerden, alt boyut ortalamalarının bağımsız değişkenlere göre farklılıklarını betimlemek için de bağımsız örneklemler için t-testi, ikiden fazla gruplar için de anova tekniğinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre farklılıklarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın birinci alt problemi, ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını ne düzeyde gösterdiklerini belirlemektir. Aşağıdaki tabloda öğretim elemanlarının eleştirel düşünme becerilerini toplamda ve alt boyutlar çerçevesinde ne düzeyde gösterdiklerine ilişkin ortalamalar yer almaktadır. Tabloda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri bağımsız değişkenlerden cinsiyet, istihdam edilme durumu, mezun oldukları fakülte, politika ile ilgilenme durumları ve ayda kullandıkları internet sürelerine göre gösterilmiştir.

Tablo 2. Ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri

Değişkenler ve alt boyutları			**Açıklık**	**Üst düzey soru sorma**	**Açık fikirlilik**	**Neden kanıt arama**	**Bilginin doğruluğunu sorgulama**	**Toplam**
Cinsiyet	Kadın	$\overline{X}$	4,11	3,81	3,70	3,56	3,88	3,80
		N	155	155	155	155	155	155
		SS	,559	,642	,631	,654	,729	,570
	Erkek	$\overline{X}$	3,90	3,69	3,56	3,55	3,75	3,68
		N	175	175	175	175	175	175
		SS	,548	,622	,628	,618	,499	,481
İstihdam edilme durumu	Kadrolu	$\overline{X}$	4,02	3,76	3,64	3,57	3,85	3,76
		N	295	295	295	295	295	295
		SS	,561	,625	,620	,611	,579	,504
	Ücretli	$\overline{X}$	3,83	3,63	3,47	3,42	3,51	3,55
		N	35	35	35	35	35	35
		SS	,552	,704	,720	,799	,878	,673
Mezun oldukları fakülte	Eğitim fakültesi	$\overline{X}$	4,01	3,82	3,65	3,60	3,84	3,78
		N	228	228	228	228	228	228
		SS	,599	,605	,645	,627	,610	,526
	Başka bir fakülte	$\overline{X}$	4,01	3,57	3,63	3,68	3,85	3,75
		N	41	41	41	41	41	41
		SS	,469	,730	,566	,415	,469	,441
	Başka bir fakülte + formasyon	$\overline{X}$	3,98	3,58	3,53	3,29	3,67	3,55
		N	61	61	61	61	61	61
		SS	,479	,627	,622	,715	,7256	,569
Politika ile ilgilenme durumu	Evet	$\overline{X}$	4,08	3,89	3,65	3,55	3,92	3,81
		N	63	63	63	63	63	63
		SS	,541	,604	,682	,665	,606	,561
	Kısmen	$\overline{X}$	4,01	3,64	3,58	3,56	3,79	3,71
		N	141	141	141	141	141	141
		SS	,566	,700	,676	,640	,682	,570
	Hayır	$\overline{X}$	3,96	3,79	3,65	3,54	3,78	3,74
		N	126	126	126	126	126	126
		SS	,568	,551	,553	,617	,550	,456

Araştırma amaçlı ayda Internet kullanımı	1-10 Saat	$\overline{X}$	3,95	3,66	3,59	3,54	3,80	3,70
		N	182	182	182	182	182	182
		SS	,579	,681	,663	,620	,584	,536
	11-20 Arası	$\overline{X}$	4,02	3,77	3,61	3,57	3,82	3,74
		N	106	106	106	106	106	106
		SS	,516	,547	,632	,701	,680	,520
	21-30 Arası	$\overline{X}$	4,19	4,09	3,82	3,59	3,83	3,88
		N	42	42	42	42	42	42
		SS	,572	,502	,442	,517	,631	,496

Tablo 2 incelendiğinde, 155 kadın ve 175 erkek olmak üzere toplam 330 ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri hakkında görüş bildirmişlerdir. Tabloda görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin ($\overline{X}$ =3,8002) söz konusu davranışları gösterme düzeylerini, erkek öğretmenlerden ($\overline{X}$ =3,6845) daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları istihdam edilme durumlarına göre ele alındığında ise, kadrolu öğretmenlerin ($\overline{X}$ =3,7607) eleştirel düşünmeyi destekleme davranışı, ücretli öğretmenlerden ($\overline{X}$ =3,5547) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mezun olunan fakültelere göre durumlarına bakıldığında, eğitim fakültesinden mezun olanların ($\overline{X}$ =3,7753), başka bir fakülte ($\overline{X}$ =3,7481) ve başka bir fakülte ve formasyondan ($\overline{X}$ =3,5464) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Politika ile ilgilenme değişkeninde ise evet diyenlerin ($\overline{X}$ =3,8051) ortalamaları kısmen ($\overline{X}$ =3,7086) ve hayır ($\overline{X}$ =3,7395) diyenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca tabloda araştırma amaçlı internet kullanım süresi artıkça söz konusu davranışı destekleme düzeyinin arttığı bulunmuştur.

Ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının cinsiyete göre farklılaşma durumlarına Tablo 3'te yer verilmektedir.

Tablo 3. Eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının cinsiyete göre farklılığı

Eleştirel düşünme boyutları	**Cinsiyet**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**p**
Açıklık	Kadın	155	4,11	,558	328	,001
	Erkek	175	3,90	,548		
Üst Düzey Soru Sorma	Kadın	155	3,81	,642	328	,071
	Erkek	175	3,68	,622		
Açık Fikirlilik	Kadın	155	3,69	,630	328	,045
	Erkek	175	3,55	,628		
Neden-Kanıt Arama	Kadın	155	3,55	,653	328	,930
	Erkek	175	3,55	,617		
Bilgi Doğruluğunu Sorgulama	Kadın	155	3,87	,729	328	,072
	Erkek	175	3,75	,498		

Tablo 3'te görüldüğü gibi, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışı açıklık ve açık fikirlilik boyutları ile cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Hem açıklık boyutunda ($\overline{X}$ =4,11) hem de açık fikirlilik boyutunda ($\overline{X}$ =3,69) kadınların ortalamaları erkeklerin ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Her ne kadar üst düzey soru sorma ve bilgi doğruluğunu sorgulama boyutlarında kadınların ortalamaları erkeklerin ortalamalarından yüksek bulunsa da, aradaki fark anlamlı çıkmamıştır. Bununla birlikte neden kanıt arama boyutunda kadınların ($\overline{X}$ =3,55) ve erkeklerin ($\overline{X}$ =3,55) ortalamaları aynı olduğu görülmüş fakat istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ayrıca kadınlar ve erkeklerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarına verdikleri cevapların beş alt boyutta da ortalamaları (3,41-4,20: "Beni çok yansıtıyor") olduğu dikkat çekmektedir. Ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları istihdam edilme durumuna göre farklılıklarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının istihdam edilme durumuna göre farklılığını gösteren T- testi sonuçları

Eleştirel düşünme boyutları	İstihdam edilme durumu	N	$\overline{X}$	SS	p
Açıklık	Kadrolu	295	4,02	,560	0,058
	Ücretli	35	3,83	,552	
Üst Düzey Soru Sorma	Kadrolu	295	3,76	,624	0,164
	Ücretli	35	3,62	,703	
Açık Fikirlilik	Kadrolu	295	3,64	,619	0,129
	Ücretli	35	3,46	,719	
Neden-Kanıt Arama	Kadrolu	295	3,57	,611	0,173
	Ücretli	35	3,41	,798	
Bilgi Doğruluğunu Sorgulama	Kadrolu	295	3,84	,579	0,029
	Ücretli	35	3,51	,847	

Yukarıdaki Tablo 4 incelendiğinde yapılan T-testi sonucuna göre kadrolu öğretmenlerin ortalamalarının, ücretli öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. En yüksek ortalama açıklık boyutunda ($\overline{X}$ =4,02) olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının açıklık, üst düzey soru sorma, açık fikirlilik ve neden kanıt arama alt boyutlarında kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bilginin doğruluğunu sorgulama alt boyutunda $p<0,05$ olup kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları mezun olduğu fakülte durumuna göre farklılıklarına ilişkin veriler Tablo 5'te yer almaktadır,

Tablo 5. Eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının mezun olunan fakülteye göre farklılığını gösteren Anova testi sonuçları

		N	$\overline{X}$	SS	F	p	Fark
Açıklık	Eğitim fakültesi	228	4,00	,598	0,050	0,952	-
	Başka bir fakülte	41	4,01	,469			
	Başka bir fakülte + formasyon	61	3,98	,479			
Üst düzey soru sorma	Eğitim fakültesi	228	3,82	,604	5,520	0,004	Eğitim fakültesi ile Başka bir fakülte + formasyon
	Başka bir fakülte	41	3,57	,729			
	Başka bir fakülte + formasyon	61	3,57	,626			
Açıklık fikirlilik	Eğitim fakültesi	228	3,64	,646	0,746	0,475	-
	Başka bir fakülte	41	3,63	,566			
	Başka bir fakülte + formasyon	61	3,53	,621			
Neden kanıt arama	Eğitim fakültesi	228	3,60	,626	7,084	0,001	Eğitim fakültesi, Başka bir fakülte+ formasyon ile
	Başka bir fakülte	41	3,68	,415			Başka bir fakülte, Başka bir fakülte + formasyon
	Başka bir fakülte + formasyon	61	3,29	,714			

Bilgi doğruluğunu sorgulama	Eğitim fakültesi	228	3,84	,610	2,010	0,136	-
	Başka bir fakülte	41	3,66	,469			
	Başka bir fakülte + formasyon	61	3,66	,725			

Yukarıdaki tabloda (Tablo 5) ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının açıklık, üst düzey soru sorma, açık fikirlilik, neden kanıt arama ve bilginin doğruluğunu sorgulama boyutlarına ilişkin görüşlerine ait veriler yer almaktadır. Yapılan anova testi sonucunda, açıklık boyutunda, Başka bir fakülte ($\overline{X}$ =4,01) ortalaması, Eğitim fakültesi ($\overline{X}$ =4,00) ve başka bir fakülte + formasyon ($\overline{X}$ =3,98) mezunu öğretmenlerden yüksek olmasına rağmen (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Söz konusu davranışın açık fikirlilik boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının ortalamaları başka bir fakülte mezunlarının ortalamalarından büyük ise de anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bilgi doğruluğunu sorgulama boyutunda p>0,05 olduğu için anlamlı bir fark görülmemiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarından üst düzey soru sorma ve bilginin doğruluğunu sorgulama boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Üst düzey soru sorma boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının ortalaması ($\overline{X}$ =3,82), diğer fakülte mezunlarının ortalamalarından ($\overline{X}$ =3,57) yüksek olması dikkat çekmektedir. Ayrıca bu anlamlı farkın eğitim fakültesi ile başka bir fakülte + formasyon mezunu öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. Ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının politika ile ilgilenme durumuna göre ele alındığında ise tablo 6'daki veriler bulunmuştur.

Tablo 6. Eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının politika ile ilgilenme durumuna göre farklılığını gösteren Anova testi sonuçları

Politika ile ilgilenme		N		SS	F	p	Fark
Açıklık	Evet	63	4,08	,540	0,970	0,380	-
	Kısmen	141	4,00	,566			
	Hayır	126	3,96	,568			
Üst düzey soru sorma	Evet	63	3,88	,603	3,833	0,023	Evet ile kısmen
	Kısmen	141	3,64	,699			
	Hayır	126	3,79	,550			
Açık fikirlilik	Evet	63	3,65	,682	0,456	0,634	-
	Kısmen	141	3,58	,676			
	Hayır	126	3,64	,553			
Neden kanıt arama	Evet	63	3,55	,664	0,033	0,967	-
	Kısmen	141	3,56	,639			
	Hayır	126	3,54	,616			
Bilgi doğruluğunu sorgulama	Evet	63	3,91	,606	1,201	0,302	-
	Kısmen	141	3,78	,681			
	Hayır	126	3,78	,549			

Yukarıdaki tablo (Tablo 6) incelendiğinde, ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışının açıklık boyutunda politika ile ilgilenmeye evet diyenlerin ortalaması ($\overline{X}$ =4,08) kısmen ($\overline{X}$ =4,00) ve hayır ($\overline{X}$ =3,96) diyenlerin ortalamasından yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir fark olmadığı (p> 0,380) görülmüştür.

Üst düzey soru sorma boyutunda ise evet diyenlerin ortalaması ($\overline{X}$ =3,88), kısmen diyenlerin ortalaması ($\overline{X}$ =3,64) ve hayır diyenlerin ise ($\overline{X}$ =3,79) olduğu görülmüştür. Politika ile ilgilenme durumlarına evet diyenler ile kısmen diyenler arasında anlamlı bir fark olduğu p< 0,05 tespit edilmiştir. Diğer taraftan açık fikirlilik boyutunda evet ile hayır diyenlerin ortalamalarının ($\overline{X}$ =3,65) olduğu, kısmen diyenlerin ortalamasının ise ($\overline{X}$ =3,58) olduğu görülmesine rağmen aralarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışının neden kanıt arama boyutunda ise kısmen ($\overline{X}$ =3,56), evet ($\overline{X}$ =3,55) ve hayır ($\overline{X}$ =3,54) cevabı veren öğretmenlerin ortalamaları arasında istatistiksel bir fark bulunmamıştır. Bilginin doğruluğunu sorgulama boyutunda evet ($\overline{X}$ =3,91) ortalaması, kısmen (=3,78) ve hayır (=3,78) ortalamalarından yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının ayda kullandıkları internet sürelerine göre ele alındığında ise tablo 7'deki veriler elde edilmiştir.

Tablo 7. Eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının politika ile ilgilenme durumuna göre farklılığını gösteren Anova testi sonuçları

Ayda İnternet kullanma süreleri		N		SS	F	p	Fark
Açıklık	1-10 saat arası	182	3,95	,579	3,113	0,046	1-10 saat arası ile 21-30 saat arası
	11-20 saat arası	106	4,01	,515			
	21-30 saat arası	42	4,18	,572			
Üst düzey soru sorma	1-10 saat arası	182	3,65	,680	8,408	0,000	1-10 saat arası ile 21-30 saat arası
	11-20 saat arası	106	3,76	,547			11-20 saat arası ile 21-30 saat arası
	21-30 saat arası	42	4,08	,502			
Açık fikirlilik	1-10 saat arası	182	3,58	,663	2,395	0,093	-
	11-20 saat arası	106	3,60	,632			
	21-30 saat arası	42	3,82	,442			
Neden kanıt arama	1-10 saat arası	182	3,54	,619	0,100	0,904	-
	11-20 saat arası	106	3,56	,701			
	21-30 saat arası	42	3,58	,516			
Bilgi doğruluğunu sorgulama	1-10 saat arası	182	3,80	,583	0,046	0,955	-
	11-20 saat arası	106	3,81	,679			
	21-30 saat arası	42	3,83	,631			

Tablo 7 incelendiğinde, ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının boyutları içinde en yüksek ortalama, açıklık boyutunda ayda 21-30 saat arası ($\overline{X}$ =4,18) internet kullanan öğretmenler olması dikkat çekmektedir. Açıklık boyutunda 1-10 saat arası ($\overline{X}$ =3,95) ve 11-20 saat arası ($\overline{X}$ =4,01) internet kullanımı görülmektedir. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (p<0,05) bulunmuştur. Farkın hangi saatler arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testine göre 21-30 saat arası ile 1-10 saat arası internet kullanan öğretmenlerde olduğu görülmüştür. Üst düzey soru sorma boyutunda ise ortalamalar 21-30 saat arası ($\overline{X}$ =4,08), 11-20 saat arası ($\overline{X}$ =3,76) ve 1-10 saat arası ($\overline{X}$ =3,65) bulunmakla birlikte anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (p<0,05). Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan ileri düzey istatistiksel Scheffe testine göre 1-10 saat arası ile 21-30 saat arası ve 11-20 saat arası ile 21-30 saat arasında olduğu bulunmuştur.

Açık fikirlilik boyutunda en yüksek ortalama ($\overline{X}$ =3,82) ile 21-30 saat arası internet kullanan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Gruplar arasında istatistiksel olarak (p>0,05) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Neden - kanıt arama ve bilgi doğruluğunu sorgulama boyutlarında 21-30 saat arası internet kullanımı yüksek olduğu görülmektedir. Ancak istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Sonuçlar ve Öneriler

Aşağıda, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

Ortaöğretim öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını toplam puan bazında gösterme düzeyleri ile ilgili olarak;

Öğretmenlerin hem bir bütün olarak, hem de eleştirel düşünmeyi destekleme alt boyutları bazında, kendilerini eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme konusunda "beni çok yansıtıyor" ortalaması ile yüksek düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kendilerine göre en yetersiz gördükleri boyut neden kanıt arama; en yeterli gördükleri boyut ise açıklık boyutudur.

Ortaöğretim öğretmenlerin, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin farklı bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması ile ilgili olarak;

Eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarından alınan puanların cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, neden kanıt arama boyutu dışındaki boyutlarda kadınların aldıkları puanların ortalamasının erkeklerden yüksek olması dikkat çekmektedir. Ayrıca ortaöğretim öğretmenlerin, açıklık ve açık fikirlilik boyutundan aldıkları puanlara ilişkin farklılığın, kadınlar lehine manidar olduğu; neden kanıt arama, üst düzey soru sorma ve bilginin doğruluğunu sorgulama boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre manidar olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarından alınan puanların istihdam edilme durumlarına göre karşılaştırılması sonucunda ise, kadrolu öğretmenlerden alınan verilerin ortalamalarının ücretli öğretmenlerin ortalamalarından eleştirel düşünmeyi destekleme davranışının beş boyutunda da yüksek olduğu bulunmuştur. Bilginin doğrulunu sorgulama boyutunda kadrolu öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu manidardır. Diğer dört boyutta(Açıklık, Üst düzey soru sorma, Bilginin doğruluğunu sorgulama ve Neden kanıt arama) kadrolu öğretmenler ile ücretli öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı dikkat çekmektedir. Fark çıkmasada kadrolu öğretmenlerin ilgili boyutlarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışını daha çok gösterdiklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarından alınan puanların mezun oldukları fakülte durumlarına göre karşılaştırılması sonucunda, ortaöğretim öğretmenlerinin açıklık, açık fikirlilik ve bilginin doğruluğunu sorgulama boyutlarından aldıkları puanların mezun oldukları fakülte durumuna göre farklılaşmadığı; buna karşın üst düzey soru sorma ve neden kanıt arma boyutunda farklılaştığı görülmüştür. Her iki boyuta ait puanlar açısından da, eğitim fakültesi mezunları ile başka bir fakülte + formasyon mezunu öğretmenler arasında manidar bir fark olduğu; eğitim fakültesi mezunlarının, başka bir fakülte + formasyon mezunu öğretmenlere göre ilgili boyutlarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca neden kanıt boyutuna ait puanlar açısından başka bir fakülte mezunu öğretmenleri ile başka bir fakülte + formasyon mezunu öğretmenler arasındaki farklılıkların manidar olduğu belirlenmiştir. Fark çıksın yada çıkmasın eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerinin, başka bir fakülte + formasyon mezunu öğretmenlere göre ilgili boyutlara ait eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerini daha fazla gösterdiklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarından alınan puanların politika ile ilgilenme durumlarına göre karşılaştırılması sonucunda, öğretmenlerin, açıklık, açık fikirlilik, neden kanıt arama ve bilginin doğruluğunu sorgulama boyutlarından aldıkları puanlarda politika ile ilgilenme durumuna göre manidar bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Buna karşılık üst düzey soru sorma boyutunda aldıkları puanların evet ile kısmen diyenler arasında farklılaştığını ve bu farklılığın politika ile ilgilenme durumuna evet diyenlerin lehine manidar olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları boyutlarında fark çıksın ya da çıkmasın politika ile ilgilenme durumuna evet diyen öğretmenlerin, hayır diyen öğretmenlerden ilgili davranışı daha fazla gösterdiklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünmeyi destekleme davranışından alınan puanların araştırma için ayda kullandıkları internet süresi durumuna göre karşılaştırılması sonucunda ise, açık fikirlilik, neden kanıt arama ve bilginin doğruluğunu sorgulama boyutlarında aldıkları puanların araştırma için kullanılan internet süresi için farklılaşmadığı görülürken; açıklık ve üst düzey soru sorma boyutlarından aldıkları puanların farklılaştığı görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için uygulanan Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde, açıklık boyutunda ayda internet

kullanım süresi "21-30 saat arası" olan öğretmenler ile "1-10 saat arası" internet kullanan öğretmenler arasında farkın manidar olduğu görülmüştür. Bununla birlikte açıklık boyutundaki farkın araştırma için kullanılan süre artıkça gerçekleşmesi dikkat çekmektedir. Ayrıca üst düzey soru sorma boyutunda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışındaki farklılaşmanın "21-30 saat arası" ile "1-10 saat arasında" ve "21-30 saat arası" ile "11-20 saat arasında" olduğu ve "21-30 saat arası" internet kullanım süresi lehine olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan fark olsun ya da olmasın öğretmenlerin araştırma için kullanılan internet süresi artıkça ilgili davranışı gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca, bu çalışmada, ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları açısından ele alınan sınırlı sayıda bağımsız değişkene ilişkin elde edilen bulgular, bazı önemli farkları ortaya koymuştur.

Öneriler

Yapılan bu çalışma ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranış düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemekle birlikte sadece Nevşehir ili öğretmenleri ile sınırlı kalmayıp örneklem grubunun çoğaltılması gerekmektedir.

Farklı bağımsız değişkenler açısından öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranış düzeyleri derinlemesine analiz edilip daha detaylı sonuçlara ulaşılmalıdır.

Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranış düzeyleri kadın ve erkek arasındaki farklılaşma nedenleri araştırılıp daha kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

Öğretmenlerin araştırma için kullanılan internet sürelerindeki artış ile birlikte eleştirel düşünmeyi destekleme düzeylerinde farklılaşma olacağı ve 21. yy becerilerine sahip bireyleri yetiştirme hususunda eğitime daha fazla katkı yapacakları hizmet içi faaliyetlerle anlatılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği" nin (W-GEAYGÖ) Üniversite İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Sınıf İngilizce Bölümü Öğretmen Adayları Üzerindeki Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16,* 1, 101-112.

Çekiç, S. (2007). *Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Gücü Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Demirel, Ö. (1999). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegema.

Ennis, R. H. (1996). Critical Thinking. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ. USA.

Ergün, M. (1996). Eğitim Felsefesi. Ocak Yayınları. Ankara

Fisher, R. (1995). Teaching Children to Think UK, Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2003). Eleştirel düşünme. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Kaloç, R. (2005). *Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kepenekçi, Yasemin Karaman (2000). İnsan Hakları Eğitimi. Ankara: Kozan Ofset.

Kırıkkaya, E.B. (2009). İlköğretim Okullarındaki Fen Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Programına İlişkin Görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi.* 6(1), 133-148.

Kökdemir (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.

MEB (2005). Talim terbiye kurulu program geliştirme çalışmaları. http://programlar.meb. gov.tr/ prog_giriş/prg_giriş.pdf adresinden 01 Aralık 2005 tarihinde edinilmiştir.

Özcan, G. (2007). *Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişiye Etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme. Pegem Yayınları, Ankara.

Paul, R. ve Sriven, M. (1987). Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking. web: http://www.criticalthinking.org/ adresinden 05.10.2009" da alınmıştır.

Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tanrıverdi, B. ve Kırıkkaya E.B. (2008). Fen ve teknoloji ögretim programında yer alan kazanımların önem derecesi ve gereklestirme Düzeyi. Milli Egitim Dergisi 178, 259-278.

Watson, G., Glaser, E. (1980) Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Yıldırım, C. (1997). Bilimsel Düşünme Yöntemleri, Ankara: Bilgi Yayınları

Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yordayıcısı Olarak Mükemmeliyetçilik

Çetin Deniz, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, Türkiye, c_deniz8@hotmail.com

Hasan Bozgeyikli, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye, hbozgeyikli@erciyes.edu.tr

Öz

Ortaöğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını test etmeyi amaçlayan bu çalışmada genel tarama modeline dayalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kayseri İl Milli eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim okullarında öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 450 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma örneklemine alınan 450 öğrencinin %41,1'i (185 Kişi), Kız %58,9'u (265 Kişi) Erkektir. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla "Eleştirel Düşünme eğilimi ölçeği", kullanılmıştır. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini tespit etmek amacıyla da kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik olmak üzere iki boyutlu "Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde araştırmanın bağımsız değişkenleri ile bağımlı değişkenleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyini belirlemek amacıyla da doğrusal regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile öngörüsellik, yenilikçilik ve bilişsel olgunluk arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile sadece öngörüsellik ve yenilikçilik arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki bulunurken bilişsel olgunluk eleştirel düşünme eğilimi ile anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Mükemmeliyetçiliğin eleştirel düşünme eğilimini yordamasına ilişkin bulgulara göre ise mükemmeliyetçilik ölçeğinin kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutlarının birlikte öngörüsel eleştirel düşünme eğilimini anlamlı düzeyde yordadığı sonucu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim öğrencileri, mükemmeliyetçilik, eleştirel düşünme eğilimi

Abstract

In this study, which aims to examine whether secondary education students' perfectionism levels are meaningful predictors of critical thinking tendency or not, relational screening model which is based on general survey model is used. The study group of the survey consists of high school students who receive education in secondary schools depending on Kayseri Provincial Directorate of National Education in 2017-2018 academic school year. As for the sample of the study, it consists of 450 students who are chosen by simple random sampling way. % 41,1 (185 students) of 450 students chosen for survey sampling are girls and %59,8 (265 students) of them are boys. So as to collect the data of the survey, personal data form, which is developed by researchers. Additively, in the survey "Critical Thinking Tendency Scale" is used. In order to determine perfectionism levels of the students, "Child And Adolescent Perfectionism Scale", was used. In data analysis, so as to determine relation levels between independent variables of the survey and dependent variables of the survey, "Pearson Product-Moment Correlation Technique" is used in the survey. In order to determine how independent variables predict dependent variables, "Linear Regression Analysis Technique" is used. In the research, significance level is taken as 0.5. According to findings obtained from the survey, there is a positively meaningful relation between involutary perfectionism and foresightness, inventiveness and cognitive maturitiy. On the other hand, there is positivitely low relation between social perfectionism and foresightness and inventiveness; however, there is no significiant relation determined between cognitive maturity and critical thinking tendency. According to the findings concerning how perfectionism predict critical thinking tendency, it is found that involutary and social perfectionism's subdimension along with perfectionism scale predict critical thinking tendency significiantly. Suggestions based upon findings acquired from the research are made.

Keywords: Secondary School students, perfectionism, critical thinking tendency.

Giriş

Bilgi çağı olarak değerlendirilen günümüzde artan bilgi üretiminin yanı sıra üretilen bilginin gelişen teknolojiyle birlikte çok fazla oranda ve hızlıca tüketilmesi dikkat çekmektedir. Bu durumda bilginin doğruluğu ve yanlışlığının değerlendirilmesi oldukça zorlaşmaktadır. Bu nedenle geleceğin yetişkinleri olan çocukların bu konuda çok iyi eğitilmesi zorunlu bir durum oluşturmaktadır. Zira sahip olduğu düşünme becerisi ile diğer canlılardan ayrılan insanoğlu için bilgi çağında yaşamak düşünmenin farklı formlarını kullanmayı zorunlu kılmaktadır. Günümüzde en çok kabul gören tarifi ile düşünme; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretme işlemidir. Bu işlemlerin neticesinde ortaya çıkan zihinsel ürüne de "düşünce" denir (MEB, 2007). Düşünme tür ve becerileri üzerine yapılmış çalışma ve sınıflandırmalar incelendiğinde, üzerinde ittifak edilen tek bir noktanın olduğunu söylemek oldukça güçtür. Kaya-Dönmez (2008) bazı araştırmacıların programlarında 112 tane düşünme becerisine rastlanabildiği gibi bir başkasının modelinde de dört ana kategoride düşünme becerilerinin incelendiğini belirtmektedir. Presseisen (1985), düşünme becerilerini temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme olmak üzere aşamalı bir biçimde ele almaktadır. Her ne kadar çok farklı düşünme becerileri tanımlanmış olsa da insanların karşı karşıya kaldıkları problemleri çözmede yaratıcı ve eleştirel düşünme süreçlerini farklı boyutlarda kullanmakta oldukları söylenebilir.

İlgili alan yazına bakıldığında eleştirel düşünmenin tek bir beceriden ibaret basit bir düşünme şekli olmak yerine birçok beceriyi içine alan geniş bir düşünme şekli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Decaroli (1973)'ye göre eleştirel düşünmede birbirini tamamlayıcı biçimde işe koşulan yedi beceri söz konusudur. Bu beceriler şunlardır: tanımlama, denence kurma, bilgi toplama, yorumlama ve genelleme, akıl yürütme, değerlendirme ve uygulama (akt. Demir, 2006). Facione (1990), eleştirel düşünmenin yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme bilişsel becerilerini kapsadığını belirtmiştir.

Eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilebilmesi, eğitim kurumlarında bu beceriye ne kadar önem verildiği ve becerinin ne kadar işlevsel olduğu ile yakından ilgilidir. Türkiye'de 2004 yılından itibaren uygulamaya konulan yapılandırmacı eğitim yaklaşımının temel hedeflerinden birisi de öğrencileri pasif, ezberci ve hazır bilgileri kullanan konumundan çıkarıp, bağımsız düşünebilen ve problem çözebilen bireyler haline getirmektir. Bu kapsamda eleştirel düşünme günümüz eğitim programlarının istendik bir hedefidir. Ancak eleştirel düşünmeyi yaşamlarında etkili bir biçimde kullanabilen bireyler eleştirel düşünme becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine sahip bireylerdir. Bu yüzden de eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazandırılması çağdaş eğitim programlarının hedefleri arasında olmalı ve düşünme becerileri öğrenme sürecinde temel konumda olmalıdır (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006).

Soyut bir kavram olan eleştirel düşünme, bireylerin düşüncelerinde şekillenerek, onların düşünce yapılarında kıstaslar oluşturmasını sağlayarak, olayları değerlendirme biçimi kazandırarak somut bir şekilde ortaya çıkar (Karabacak, 2011). Dolayısıyla her kazanımın bireylerde farklı yansımaları ortaya çıkar. Bu nedenle bireylerin eleştirel düşünme becerilerini etkileyen faktörlerin neler olduğunun bilinmesi bu becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı için önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada bireylerin eleştirel düşünme becerileri ile ilişkili olduğu düşünülen mükemmeliyetçilik düzeyinin incelenmesi konusu ele alınmıştır.

Mükemmeliyetçilik kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, belirli bir tanımdan söz edilemez. Bunun nedeni mükemmeliyetçiliğin olumlu yansımaları ile olumsuz yansımalarının açık bir şekilde ayrılamaması olarak ifade edilebilir (Flett ve Hewitt, 2005). Bu nedenle mükemmeliyetçilik, olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik şeklinde iki boyutlu olarak ele alınmaktadır. Mükemmeliyetçilik, öğrencinin çabaları üzerinde tetikleyici bir rol oynayarak pozitif etkilere önderlik ediyorsa olumlu mükemmeliyetçilik, diğer yandan öğrencinin başarısızlıklara odaklanmasına neden olarak yüksek kaygı, erteleme ve kaçınma gibi negatif etkileri beraberinde getiriyorsa olumsuz mükemmeliyetçilik olarak adlandırılmaktadır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik motivasyonunun içsel motive formu, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik dışsal motive formu olarak kavramsallaşmıştır. Kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin içsel güdülenme ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin dışsal güdülenme ile ilişkili olduğu beklenebilir (Ünal, 2013).

Bilişsel davranışçı kurama göre bilişsel hataların temelinde düşüncelerin mükemmellikle ilişkili olduğundan söz edilmektedir. Bireyin erken yaş dönemlerinden başlayarak edindiği olumlu ya da olumsuz olayların, bireyin bunları yanlış bir şekilde algılamasına ve anlamlandırmasına yol açabilmektedir. Meydana gelen bu algılamalar

ve anlamlandırılan bu yapılar insanların hayatlarının geriye kalan vakitlerinde onları kontrol altına almaktadır. İnsanların hatalı davranışları sonucu bunun onlar için çok kötü bir durum olduğunu çünkü kendilerinin kusursuz yani mükemmel olmalarının zorunlu olduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir (Karahan ve Sardoğan, 2004).

Mükemmeliyetçilik, çeşitli nedenlerle ve çeşitli aşamalarda gelişebilir. Fakat çoğu birey için bu kişiliklerinin basit bir parçasıdır. Rice ve Dellwo (2001), mükemmeliyetçiliğin kalıcı bir kişilik özelliği olduğunu belirtmiştir. Sıklıkla, gerçekçi olmayan beklentilere sahip ebeveynlerin, çocuğun mükemmeliyetçiliğine neden olduğu varsayılmaktadır. Buna karşın, çoğu mükemmeliyetçi çocuk, sakin, rahat ve gerçekçi beklentileri olan ebeveynlerin ürünüdür. Buradan hareketle ailede şekillenen mükemmeliyetçilik ile okulda kazandırılmak istenilen eleştirel düşünme becerisi arasında nasıl bir ilişkinin olduğu sorusu incelenmeye değer bir konu olarak düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öncelikle ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Daha sonra ise öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin eleştirel düşünme becerisini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Bu çalışmadan elde edilecek bulguların öğrencilere yönelik düzenlenecek eğitim etkinlikleri ve rehberlik uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Ortaöğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin eleştirel düşünme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının incelendiği bu çalışma toplanan veri açısından nicel bir paradigmaya sahiptir. Araştırmada öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye bakılmış olup, mükemmeliyetçilik düzeyinin eleştirel düşünme eğilimini ne düzeyde yordadığı test edilmiştir. Bu nedenle araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kayseri İl Milli eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim okullarında öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 450 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma örneklemine alınan 450 öğrencinin %41,1'i (185 Kişi), Kız %58,9'u (265 Kişi) Erkektir. Öğrencilerin %21,1'i (95 kişi) Fen lisesi, %22,0'ı (99 kişi) Anadolu lisesi, %17,6'sı (79 kişi) Anadolu imam Hatip Lisesi, %16,4'ü (74 Kişi) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve %22,9'u (103 kişi) Güzel sanatlar lisesi öğrencisidir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin %29,3'ü (132 kişi) dokuzuncu Sınıf, %23,3'ü (105 kişi) onuncu Sınıf, %24,4'ü (110 kişi) on birinci Sınıf ve %22,9'u (103 kişi) on ikinci Sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçiliği Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmada öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri okul türü gibi değişkenleri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yukarıda belirtilen değişkenlerle ilgili kapalı uçlu sorular sorulmuş ve araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği:

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerini belirlemek için orijinali Ricketts ve Rudd tarafından (2005) geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Demircioğlu (2012) tarafından yapılan "Eleştirel Düşünme Eğilimi" ölçeği kullanılmıştır. Öngörüsellik (Engagement) 11 madde, bilişsel olgunluk (Cognitive Maturity) 7 madde ve Yenilikçilik (Innovativeness) 7 madde olmak üzere toplam üç alt faktör ve yirmi beş maddeden oluşan ölçek, 5'li Likert tipinde bir derecelemeye sahiptir. Maddeler 5, 4, 3, 2 ve 1 seklinde puanlanmaktadır. Beş puan, kişinin eleştirel düşünme eğiliminin yüksek, bir puan ise bu eğiliminin düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında her faktör için hesaplanan iç tutarlık katsayıları; öngörüsellik alt boyutu için α=.84, bilişsel olgunluk alt

boyutu için α=.71, yenilikçilik alt boyutu için α=.87 ve ölçeğin tümü için α=.88 olarak hesaplanmıştır (Demircioğlu, 2012). Bu çalışmada ise; öngörüsellik alt boyutu için α=.86, bilişsel olgunluk alt boyutu için α=.73, yenilikçilik alt boyutu için α=.85 ve ölçeğin tümü için α=.86 olarak iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır

Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği:

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini belirlemek amacıyla orjinali Flett, Hewitt, Boucher, Davidson ve Munro (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Uz-Baş ve Siyez(2010) tarafından yapılan "Çocuklar ve Ergen Mükemmeliyetçilik ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte "kendine yönelik mükemmeliyetçilik" (11 madde) ve "sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik" (11 madde), olmak üzere toplam iki alt boyut ve 22 madde bulunmaktadır. 5'li likert tipi bir öz değerlendirme ölçeği olan ölçekte her bir alt boyuttan alınan yüksek puan mükemmeliyetçilik düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması kapsamında dilsel eşdeğerlik çalışmaları yapıldıktan sonra, güvenilirliği test-tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. Hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı kendine yönelik mükemmeliyetçilik boyutu için α=.72; sosyal olarak öğrenilmiş mükemmeliyetçilik boyutu içinse α=..86 olarak hesaplanmıştır (Uz-Baş ve Siyez, 2010). Mevcut çalışmada ölçeğin güvenirlik analizi yapılmış ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik boyutu için Cronbach Alfa değeri α=.84; sosyal olarak öğrenilmiş mükemmeliyetçilik boyutu içinse α=.82 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra araştırmanın bağımsız değişkenleri (kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik) ile bağımlı değişkenleri (öngörüsellik, yenilikçilik ve bilişsel olgunluk) arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyini belirlemek amacıyla da doğrusal regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Mükemmeliyetçilikleri Arasındaki İlişki.

Değişkenler		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	r	-				
	p					
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	r	,415**	-			
	p	,000				
Öngörüsellik	r	,427**	,143**	-		
	p	,000	,002			
Yenilikçilik	r	,368**	,110*	,749**	-	
	p	,000	,019	,000		
Bilişsel olgunluk	r	,313**	,023	,667**	,666**	-
	p	,000	,622	,000	,000	

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile öngörüsellik, yenilikçilik ve bilişsel olgunluk eleştirel eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer taraftan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile öngörüsellik ve yenilikçilik eleştirel eğilimleri arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki bulunurken bilişsel olgunluk eleştirel düşünme eğilimi ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyi artıkça öngörüsellik, yenilikçilik ve bilişsel olgunluk eleştirel düşünme eğilimi düzeyi de artmaktadır denilebilir.

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öngörüsel eleştirel düşünme eğilimini yordama düzeyinin belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regrasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Mükemmeliyetçiliklerinin Öngörüsel Eleştirel Düşünme Eğilimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişken	B	Sabit hata	β	t	p
(Sabit	27,949	1,695		16,490	,000
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	,476	,050	,444	9,462	,000
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	-,041	,046	-,041	-,875	,382
R=,429	R2=,184		F=50,380	P=,001	

a. Bağımlı değişken: Öngörüsellik

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öngörüsel eleştirel düşünme eğilimini yordamasına ilişkin Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde analize bağımsız değişken olarak sokulan kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin birlikte öngörüsel eleştirel düşünme eğilimini anlamlı düzeyde yordadıkları görülmektedir. Buna göre kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik birlikte öngörüsel eleştirel düşünme eğilimindeki varyansın %18,4'ünü açıklamaktadır. Tablo'daki kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin (β=,444, p<,001) öngörüsel eleştirel düşünme eğiliminin en güçlü yordayıcısı olduğu görülmektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğinin öngörüsel eleştirel düşünme eğilimini tek başına yordama düzeyi ise anlamlı bulunmamıştır. Buna göre öğrencilerde kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi arttıkça öngörüsel eleştirel eğilimi de yükselmektedir denilebilir.

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yenilikçilik eleştirel düşünme eğilimini yordama düzeyinin belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regrasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Mükemmeliyetçiliklerinin Yenilikçilik Eleştirel Düşünme Eğilimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişken	B	Sabit hata	β	t	p
(Sabit	18,305	1,128		16,233	,000
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	,270	,033	,390	8,076	,000
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	-,033	,031	-,051	-1,065	,288
R=,371	R2=,138		F=35,750	P=,001	

a. Bağımlı değişken: Yenilikçilik

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yenilikçilik eleştirel düşünme eğilimini yordamasına ilişkin Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde analize bağımsız değişken olarak sokulan kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin birlikte yenilikçilik eleştirel düşünme eğilimini anlamlı düzeyde yordadıkları görülmektedir. Buna göre kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik birlikte yenilikçilik eleştirel düşünme eğilimindeki varyansın %13,8'ini açıklamaktadır. Tablo'daki kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin (β=,390, p<,001) yenilikçilik eleştirel düşünme eğiliminin en güçlü yordayıcısı olduğu görülmektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğinin yenilikçilik eleştirel düşünme eğilimini tek başına yordama düzeyi ise anlamlı bulunmamıştır. Buna göre öğrencilerde kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi arttıkça yenilikçilik eleştirel eğilimi de yükselmektedir denilebilir.

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin bilişsel olgunluk eleştirel düşünme eğilimini yordama düzeyinin belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Mükemmeliyetçiliklerinin Bilişsel Olgunluk Eleştirel Düşünme Eğilimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişken	B	Sabit hata	β	t	p
(Sabit	21,010	1,177		17,849	,000
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	,261	,035	,366	7,465	,000
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	-,084	,032	-,128	-2,621	,009
R=,334	R2=,111		F=28,00	P=,001	

a. Bağımlı değişken: Bilişsel olgunluk

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin bilişsel olgunluk eleştirel düşünme eğilimini yordamasına ilişkin Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde analize bağımsız değişken olarak sokulan kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin birlikte bilişsel olgunluk eleştirel düşünme eğilimini anlamlı düzeyde yordadıkları görülmektedir. Buna göre kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik birlikte bilişsel olgunluk eleştirel düşünme eğilimindeki varyansın %11,1'ini açıklamaktadır. Tablodaki kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin (β=,366, p<,001) bilişsel olgunluk eleştirel düşünme eğiliminin en güçlü yordayıcısı olduğu görülmektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin (β=-,128, p<,009) bilişsel olgunluk eleştirel düşünme eğilimini tek başına negatif yönde yordadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerde kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi arttıkça yenilikçilik eleştirel eğilimi de yükselmektedir denilebilir. Diğer taraftan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik arttıkça bilişsel olgunluk eleştirel düşünme eğiliminin düştüğü de söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile öngörüsellik, yenilikçilik ve bilişsel olgunluk eleştirel eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile öngörüsellik ve yenilikçilik eleştirel eğilimleri arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki bulunurken bilişsel olgunluk eleştirel düşünme eğilimi ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyi artıkça öngörüsellik, yenilikçilik ve bilişsel olgunluk eleştirel düşünme eğilimi düzeyi de artmaktadır denilebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise mükemmeliyetçilik düzeyinin eleştirel düşünme eğilimini yordama düzeyine ilişkindir. Gerek kendine yönelik mükemmeliyetçilik gerekse sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin birlikte eleştirel düşünme eğiliminin öngörüsellik, yenilikçilik ve bilişsel olgunluk boyutlarını anlamlı düzeyde yordamakta olduğu sonucu bulunmuştur. Bulgular detaylı incelendiğinde öğrencilerde kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi arttıkça öngörüsel ve yenilikçilik eleştirel eğiliminin de yükseldiği görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerde kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi arttıkça yenilikçilik eleştirel eğiliminin de yükseldiği bununla birlikte sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik arttıkça bilişsel olgunluk eleştirel düşünme eğiliminin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara göre kendine yönelik mükemmeliyetçilik öğrencilerde istenen yönde bir eğilim olan eleştirel düşünme eğilimine olumlu bir katkı sağlarken sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ise özellikle bilişsel olgunluk üzerinde negatif yönlü bir etki yapmaktadır. İlgili literatürde her iki değişkenin ele alındığı başka bir çalışmaya rastlanmadığından bu sonucun ilgili literatürle karşılaştırılması mümkün gözükmemektedir. Ancak bu bulgular özellikle mükemmeliyetçilik kavramını hem olumlu hem olumsuz şekilde iki boyutlu olarak ele alan araştırmacıların görüşleriyle tutarlılık göstermektedir. Bu görüşlere göre mükemmeliyetçilik öğrencinin çabaları üzerinde teşvik edici bir rol oynuyorsa (Kottman, Ashby, 2000) ve pozitif etkilere sebep oluyorsa olumlu mükemmeliyetçilik olarak adlandırılmaktadır (Hamacheck, 1978; Stoeber & Otto, 2006). Olumlu mükemmeliyetçiliğe sahip öğrenciler, öz saygıları gelişmiş olan bireylerdir (Hamacheck, 1978). Olumlu mükemmeliyetçiliğe sahip öğrenciler, ulaşmak istedikleri gerçekçi hedefler için çaba sarf eden kişilerdir (Rice, Ashby & Slaney, 1998). Bu tür öğrenciler; hedeflediklerine başarı arzuları ile motive olurlar aynı zamanda kişisel ve çevresel baskılarla karşılaştıklarında

bunları anlayışla karşılayabilirler (Hamacheck, 1978). Olumsuz mükemmeliyetçiler ise başarısızlık korkusu ile motive olurlar. Sosyal karşılaştırma yapan olumsuz mükemmeliyetçiler bunu başarı ölçütü olarak görürler (Slaney, Rice, Ashby, 2002). Kendi davranışlarına karşı aşırı bir eleştirel tutum içerisindedirler. Bu nedenle eleştirel düşünme becerisini kazandırmada özellikle olumlu mükemmeliyetçiliğin geliştirilmesine yönelik uygulamaların yapılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Her bilimsel araştırmanın konusu ve kapsamı açısından sahip olduğu sınırlılıklar gibi bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları vardır. Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı Türkiye'deki bütün ortaöğretim öğrencilerini temsil edecek özelliklere ve büyüklüğe yeterince sahip olmayan kısmen küçük bir örneklem üzerinde yapılmış olmasıdır. Bu nedenle konu alanı ile ilgili gelecekte yapılacak araştırmalarda daha büyük ve farklı özelliklere sahip gruplarda (farklı bölge, anne-baba eğitim düzeyi vb.) yenilenmesi eleştirel düşünme eğilimi ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki konusunda daha ayrıntılı ve güvenilir sonuçlar verecektir.

Kaynakça

Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (32), 90-99.

Decaroli, J. (1973). Critical Thinking. *Social Education*. 37, 67-69.

Demir, M.K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği'nin uyarlama çalışması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri enstitüsü, Bolu.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction "the delphi report" -executive summary. Millbrae: California Academic Press. (ED 315 423).

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2005). The perils of perfectionism in sports and exercise. *Current Directions in Psychological Science*. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00326.x

Flett, G.L., Hewitt, P.L., Boucher, D.J., Davidson, L.A., & Munro, Y. (2000). *The child and adolescent perfectionism scale: development, validation, and association with adjustment*. Unpublished Manuscript.

Hamachek, D.E. (1978). Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism. *Psychology,* 15, 27-33.

Karabacak, H. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi (Erzurum İli Örneği).*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü, Erzurum.

Karahan, F. & Sardoğan, M. (2004). Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar. (2. Baskı). Samsun: Deniz Kültür Yayınevi.

Kaya, B., Dönmez, C. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(3), 107-122.

Kottman, T. ve Ashby, J. (2000). Perfectionistic children and adolescents: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling, 3*(3), 182- 188

MEB. (2007). İlköğretim düşünme eğitimi dersi öğretim programı. Ankara.

Presseisen, B. Z. (1985). Thinking skills: Means and models. In Arthur L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rice, K. G., & Dellwo, J. P. (2001). Within-Semester Stability and Adjustment Correlates of the Multidimensional Perfectionism Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 146-156.

Ricketts, J. C. ve Rudd, R. D. (2005). Critical thinking of selected youth leaders: The efficacy of critical thinking dispositions, leadership and academic performance. *Journal of Agricultural Education, 46*(1), 33-44.

Slaney, R.B., Rice, K.G. & Ashby, J.S. (2002). A Programmatic Approach to Measuring Perfectionism: The Almost Perfect Scales. In G.L. Flett & P.L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* (pp. 63-88). Washington, DC: American Psychological Association.

Stoeber, J. & Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. Personality and Social Psychology Review, 10, 295- 319.

Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uz-Baş, A. U. & Siyez, D. M. (2010). Adaptation of the child and adolescent perfectionism scale to Turkish: The validity and reliability study. *Elementary Education Online, 9* (3), 898-909.

Öğrenme Galerisi Öğretim Tekniği Uygulamasının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*

Sercan BAYDOĞDU, Milli Eğitim Bakanlığı, sercanbaydogdu@gmail.com

Hasan Hüseyin ŞAHAN, Balıkesir Üniversitesi, hsahan@balikesir.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı 7. Sınıf matematik dersi "Geometrik Kavramlar ve Çokgenler" ünitesinin öğretiminde öğrenme galerisi öğretim tekniği uygulamasını öğrenci görüşlerine göre değerlendirmektir. Araştırma bir durum çalışması olup, araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin güvenilir biçimde elde edilmesi için katılımcıların izni ile görüşmeler kaydedilmiştir. Görüşme verilerini analiz etmek için betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Bu araştırmada, öğrenme galerisi öğretim tekniğinin öğrenciler tarafından olumlu olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler öğrenme galerisinin yararlı, eğlenceli, uygulamalı, etkili, farklı bir bakış açısı kazandıran, grup çalışması imkânı sunan ve akılda kalıcılığı arttıran bir öğretim tekniği olduğunu düşünmektedirler. Görüş alınan öğrenciler öğrenme galerisi öğretim tekniğinin kullanılmadığı önceki matematik dersleri için öğrenciler sıkıcı, tahtada işlenen bir ders, dinlemeye dayalı ve düz anlatım tekniği olduğunu düşünmektedirler. Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin uygulandığı matematik derslerini öğrenciler eğlenceli, grup çalışması içeren, öğrendiklerinin farkında oldukları, akılda kalıcı, yaparak öğrendikleri, uygulamalı, tartışma ortamı barındıran dersler olarak değerlendirmişlerdir. Görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrenme galerisinin uygulandığı derslerde aktif katılımın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler öğrenme galerisin uygulandığı matematik dersinde görev alma, grupla çalışma, sorumluluk duygusu, tartışma, katkı sağlamak, yarışma gibi sorumluluklar aldıklarını düşünmektedirler. Öğrenme galerisinin uygulanmadığı derslerde pasif katılım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler öğrenme galerisin uygulanmadığı matematik dersinin dinlemeye dayalı olduğunu, sıkıcı olduğunu ve bireysel olduğunu düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Aktif öğrenme, matematik dersi, öğrenme galerisi.

Abstract

This research intends to evaluate the effectiveness of the teaching gallery technique in the teaching of the 7th grade mathematics course "Geometric Concepts and Polygons". It is a case study, with a holistic single-case design. The data was collected by semi-structured interviews. To ensure reliability of data collection, the interviews were recorded upon gaining consent of the participants. The data was analyzed by descriptive analysis and content analysis methods.

In this research, the learning gallery has reached the conclusion that the teaching technique is positively evaluated by the students. Students found the teaching gallery a beneficial, practical, and effective teaching technique gaining students a different perspective, providing them with the opportunity for group work, and increasing retention of knowledge. The participants described the earlier math courses, where teaching gallery was not implemented, as boring and passive, based on one-way teaching from the board. The participants described the math classes involving teaching gallery as motivating because those classes entailed team work, raised awareness, were memorable, helped students learn by doing and practicing, and led to class discussions. The analysis of the data obtained from the interviews demonstrated that the students actively participated in the math classes wherein learning gallery technique was implemented. The students reported that, in such classes, they showed willingness to take on assignments, enjoyed group work, and developed a sense of responsibility in activities such as class discussions, teamwork, and competitions. It was concluded that, in classes which did not use gallery teaching, the students were passive. They thought that the math classes without the teaching gallery technique were listening-oriented, tedious, and individual.

Keywords: Active learning, math class, learning gallery.

* Birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında üretilen "Öğrenme Galerisi Öğretim Tekniğinin Matematik Başarısına ve Tutuma Etkisi" başlıklı yayımlanmamış Yüksek Lisans tezinin bir boyutunun özetidir.

Giriş

Günümüzde her gün farklı bilgiler ortaya çıkmakta, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Hızla çoğalan bilgi karşısında, her şeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan, yani öğrenmeyi öğrenen insana gereksinim duyulmaktadır (Arı, 2013). Eğitim sistemleri de artık bilgiyi olduğu gibi alan değil; araştıran, sorgulayan, bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiye ulaşınca doğruluğunu sorgulayan, analiz, sentez gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır**.**

Eğitim sürecindeki yenilik ve değişiklikler öncelikle sistemin temel yapı taşları olan öğretim programlarını etkiler. Eğitimdeki anlayışların değişmesi, çağdaş eğitim yaklaşımlarına göre öğrenci ve öğretmen rollerindeki değişmeler, eğitimde kalite ve eşitliğin arttırılması, çağın gereksinim duyduğu birey özelliklerindeki değişmeler ilköğretim programının yenilenmesini gerektirmiştir (Şahan, 2012). Yenilenen programlar ile birlikte geleneksel süreçler yerine, öğrencilerin aktif olarak derse katıldığı yaklaşımlar tercih edilmekte ve bu anlayışların başında da yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı gelmektedir (Güneş ve Asan, 2005).

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapı- landırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Öğrenme ezberlemeye değil öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlanmasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanır. Öğrenen, öğrenilmiş bir bilgi ile yeni öğrenilen bilgiyi uyumlu hale getirerek yapılandırdığı bilgiyi, yaşam problemlerini çözmede uygulamaya koyar (Perkins, 1999). Yapılandırmacılık bireyin "zihinsel yapılandırması" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile eş anlamlı değildir. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks & Brooks, 1993). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özellikleri incelendiğinde, öğrenenin üst düzey bilişsel becerilerini teşvik edici etkinlikler, olanaklar, araçlar ve ortamlar sağladığı, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ve derinlemesine anlamaya önem verildiği vurgulanmaktadır (Murphy, 1997).

Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmasına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Yapılandırmacı öğretmen; bireye uygun etkinlikler yaratma, öğrenenlerin hem birbirleriyle hem de kendisi ile iletişim kurmasını cesaretlendirme, işbirliğini teşvik etme, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturma gibi rolleri yerine getirmek durumundadır. Öğrencinin eğitim öğretime aktif olarak katılmasını sağlayan, bilgiyi sorgulayarak, araştırarak doğru bilgiye ulaşmasına fırsat tanıyan, zihinsel güçlerini harekete geçirmesine olanak tanıyan, sadece somut bilgiyi ezberlemeye değil öğrenmeyi öğrenme anlayışına sahip olan aktif öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için bu yönteme uygun öğretim tekniğinin öğrenme ortamında uygulanması gerekir (Şahan, 2012).

Öğrenme galerisi öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağlayan aktif öğrenme tekniklerinden biridir. Öğrenme galerisi öğrencileri oturdukları yerden kaldırıp aktif olacakları duruma getiren bir tartışma tekniğidir. Öğrenme galerisi, bilgisayar, masaların üstüne yerleştirilmiş kâğıt parçaları ve basılı grafik kâğıtları ile desteklenebilir. Birçok ders süresi için veya 15 dakika için program yapılabilir. Dersin, gerek önceki konuların tekrarı olsun gerekse yeni işlenen konunun değerlendirmesi olsun, herhangi bir bölümünde rahatlıkla uygulanabilir. Öğrenme galerisi, öğrencilerin belirli bir sürede neler öğrendiklerini değerlendirmelerini sağlar. Uygulama sırasında öğrenciler 2-4 kişilik gruplara ayrılır. Gruplar öğrendiklerini gözden geçirirler ve sınıftan hangi bilgileri, becerileri, gelişmeleri ileri götüreceklerini listeler. Bu listeler duvara asılarak sergilenir. Öğrenciler ayağa kalkarak listeleri inceler, kendilerinin de öğrenmiş olduğu ancak kendi listelerine yazmayı unuttukları maddelerin önüne işaret koyarlar. Hangi öğrenmelerin kaç kişi tarafından gerçekleştirildiği değerlendirilir. Öğrenciler, öğrendikleri yerine sınıftan götürecekleri öneri, fikirleri de listeleyebilirler (Açıkgöz, 2014).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde matematik öğretimi alanında farklı öğretim tekniklerinin matematik dersi başarısına ve matematik dersine yönelik tutuma yönelik etkisini belirlemek amacıyla çok sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir (İçel ,2011; Gülsar, 2014; Gürel, 2012; Kebritchi, Hirumi ve Bai, 2010; Sülün, 2015; Şaldırdak, 2012). Ancak alanyazında matematik öğretiminde öğrenme galerisi öğretim tekniği uygulamasına yönelik bir çalışmaya rastlanmamış olması araştırmayı önemli kılan bir faktördür ve bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar ile matematik öğretimi alanına öneriler getirilebilir.

Öğrenme galerisinin çağdaş eğitim anlayışına uygun olması, yapılandırmacı yaklaşımla tutarlı olması, öğrenci merkezli olması, aktif öğrenme tekniği olması, öğrencilere düşünce ve bilgilerini rahat bir şekilde paylaşma, eleştirel düşünme, bilgiyi sorgulama, doğru bilgiyi arama becerilerini geliştirmesi bu tekniğin matematik öğretiminde etkili ve uygun bir teknik olarak yorumlanmasının sebebidir. Bu bağlamda öğrenme galerisi öğretim tekniğinin ilköğretim öğrencilerinin matematik dersi başarısına ve matematik dersine yönelik tutumuna olan etkisinin belirlenmesi gerekli görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı 7. Sınıf matematik dersi "Geometrik Kavramlar ve Çokgenler" ünitesinin öğretiminde öğrenme galerisi öğretim tekniği uygulamasını öğrenci görüşlerine göre değerlendirmektir.

Yöntem

Nitel bir çalışma olan bu araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Tek bir analiz biriminin (bir birey, bir kurum, bir program vb.) olduğu bütüncül tek durum desenleri şu üç durumda kullanılabilir: Birincisi, eğer ortada iyi formüle edilmiş bir kuram varsa, bunun onaylanması veya çürütülmesi amacıyla bu desen kullanılabilir. İkincisi, genel standartlara uymayan aşırı, aykırı veya kendine özgü durumların çalışılmasında kullanılabilir. Üçüncüsü, daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumlara bu desenle ulaşılabilir. Böyle durumların çalışılması daha sonraki araştırmacılar için daha önce bilinmeyen belirli bir konunun açıklanması ve daha sonra yapılacak araştırmalara temel oluşturması ya da yol göstermesi açısından önemlidir (Özmen, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırma amacına yönelik veriler 8 öğrenci ile görüşme yapılarak elde edilmiştir. Görüşme yapılan öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenen ölçütleri sağlayan bütün durumların çalışılmasıdır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir Bu araştırmada ölçüt, seçilen öğrencilerin öğrenme galerisi tekniğinin uygulandığı grupta almasıdır. Tipik durum örneklemesi yeni bir uygulamayı ve ya bir yeniliği tanıtmak için bir dizi durum arasından en tipik ve ya birkaç tanesini belirleyerek bunlarla çalışmaktır (Özmen, 2014). Bu araştırmada çalışma grubunun başarı açısından farklı puanlara sahip öğrenciler seçilerek bu öğrencilerle çalışma yoluna gidilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu görüşme sorularını içeren bir form halinde açık uçlu sorularla hazırlanmıştır. Görüşme soruları program geliştirme ve dil uzmanları tarafından incelenerek ifade, içerik ve amaca uygunluk bakımından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda görüşme formunda gerekli görülen düzenlemeler yapılmış, deneme amacıyla görüşme soruları 5 öğrenciye sesli olarak okutulmuştur. Gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme sorularına son hali verilmiştir.

Görüşmelerin başlangıcında amaç ve görüşmenin nasıl yürütüleceği katılımcılara açıklanmıştır. Her bir öğrenciyle 10-12 dakika görüşme gerçekleştirilmiştir. Verilerin güvenilir biçimde elde edilmesi için katılımcıların izni ile görüşmeler kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme verilerini analiz etmek için betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bu iki analiz yönteminin birlikte kullanılmasının nedeni, bazı kavramların betimsel analizi, bazılarının ise içerik analizini gerektirmesidir. Betimsel analizde, elde edilen veriler önceden belirlenen kategorilere göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. İçerik analizinde ise temel amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kategoriler altında bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri analizi süreci, verilerin organizasyonu, veri tabanının ön okuma işleminden geçirilmesi, temaları kodlama ve organize etme, veri sunumu ve bunları yorumlamayı içerir (Creswell, 2003). Yurdakul'un (2008)

Patton'dan (1987) aktardığına göre, nitel veriyi çözümleme ve yorumlama süreci disiplinli bir çalışma ve yaratıcılık gerektirmektedir. Nitel analizde veriyi organize etme, çözümleme ve yorumlamanın tek yolu yoktur. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre, nitel araştırmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik demektir. Bu doğrultuda araştırmacı verilerin analizi için nitel veri analizi ile ilgili çeşitli kaynakları inceleyerek bir veri analizi planı oluşturmuştur. Planın aşamaları ve her aşamada yapılan işlemler aşağıda sunulmuştur:

1.Ön Hazırlık: Yapılan görüşmeye ait yazılı ve sözlü materyaller toplanmış ve dosyalanmıştır. Veriler aslına sadık kalınarak bilgisayara aktarılmıştır. Daha sonra veri çözümleme sürecine geçilmiştir.

2.Kavramsal Çerçevenin Geliştirilmesi: İlgili alan yazın ve ilgili araştırmalar incelenerek ve uzman görüşleri alınarak kavramsal çerçeve geliştirilmiştir. Geliştirilen kavramsal çerçeve görüşme sorularının düzenlenmesinde ve kodlanmasında kullanılmıştır.

3.Verilerin Kodlanması: Görüşme verileri öğrenme galerisiyle ilgili kavramsal çerçeveye uygun olacak şekilde sözcükler halinde kodlanmıştır. Bazı veriler kodlanırken birbirlerini kapsadığı düşünülen bazı kavramlar birleştirilmiştir. Çünkü nitel araştırmalarda başlangıçta oluşturulan kavramsal çerçevenin veri analizi sürecinde değiştirilmesi ve geliştirilmesi mümkündür (Boğdan ve Biklen, 1992; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

4.Verilerin Sunumu: Verilerin analizi sonucu ortaya çıkan kodlar arasındaki ilişkilere göre temalar belirlenmiştir. Yapılan kodlamaların ve ortaya çıkan temaların sunumunda görsel şekillerden yararlanılmıştır.

5.Verileri Yorumlama: Elde edilen bulgular benzer çalışmaların sonuçlarına ve uzman görüşlerine göre yorumlanmıştır.

Araştırmanın etik ilkelerine uygunluğunu sağlamak amacıyla, görüşme yapılan öğrencilerin gerçek isimleri yerine öğrencilere verilen numaralar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler Öğrenci 1, Öğrenci 2, Öğrenci 3, Öğrenci 4, Öğrenci 5, Öğrenci 6, Öğrenci 7, Öğrenci 8 şeklinde kodlanmıştır.

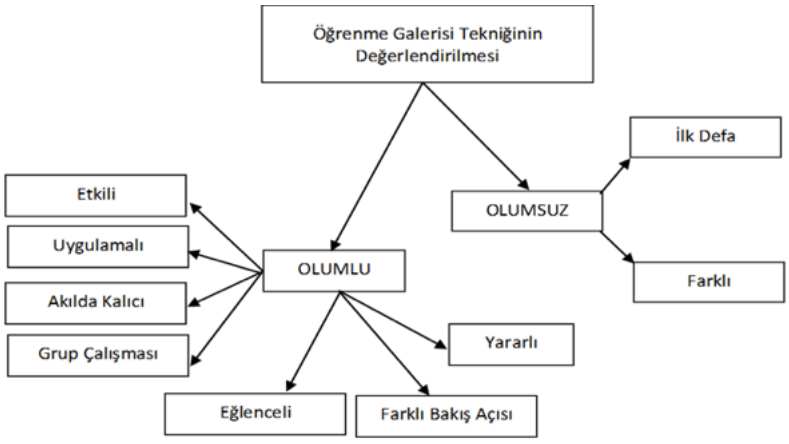
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için, bulguların sunulmasında görüşmelerle elde edilen bilgiler doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur. Oluşan temalar ve kodlar şekillerle görselleştirilmiş ve bütüncül olarak yorumlanmıştır. Çalışmada veri kaynağı olarak öğrenciler, veri toplama yöntemi olarak görüşme kullanılmıştır. Araştırmacının görüşme yapılan öğrencilerin öğretmeni olması öğrencilerin görüşmelerde içten ve samimi cevap vermesini sağlamıştır. Bu durumun görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtmasına olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırmada dış geçerliği sağlamak için; araştırma verilerinin nasıl toplandığı, nasıl analiz edildiği, örneklemin nasıl belirlendiği gibi hususlar ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Araştırmada şekillere yer verilmiştir.

Araştırmanın iç güvenirliğini sağlamak amacıyla verilerin toplanmasında kaynak ve yöntem çeşitliliği sağlanmıştır. Araştırma sonuçları bulgular doğrultusunda sunulmuş ve araştırmacının, araştırma sürecindeki rolü açıkça belirtilmiştir. Araştırmanın dış güvenirliğinin sağlanması için; araştırmanın yöntemi, araştırma süreci, veri toplama, verilerin analiz süreci, bulgular ve yorumlara ulaşma adına neler yapıldığı açık ve ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Veri kaybının önüne geçmek amacıyla görüşme verileri ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Görüşme verilerin analizi sonucunda matematik derslerinde uygulanan öğrenme galerisi tekniğini genel olarak değerlendirmesine ilişkin bulgular Şekil-1'de görselleştirilmiştir.



Şekil-1: Öğrenme galerisi tekniğinin değerlendirilmesiyle ilgili temalar ve kodlar.

Deney grubundan bulunan 8 öğrencinin görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrenme galerisi öğretim tekniğini değerlendirmeyle ilgili olarak "Olumlu" ve "Olumsuz" olmak üzere 2 temaya ulaşılmıştır. Şekil incelendiğinde öğrenci görüşlerinin olumlu temasında yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğrenme galerisi tekniğinin değerlendirilmesine ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Öğrenci 1: "…Farklı bir çalışma oldu. Akılda kalıcı olduğu için bence gayet eğlenceliydi. Bana farklı bir matematik açısı kazandırdı. Uygulamalı olduğu için daha fazla aklımda kaldı. Öğrendiklerim hala aklımda, unutmadım…"

Öğrenci 2: "…Bu uygulama öncelikle benim için çok yararlı oldu. Yaptığımızdan beri hepsi aklımda ve aynı zamanda grupça yaptığımız için çok eğlenceli buldum. O an zaten insanın içinde bir hırs bürünüyor. O günden beri öğrendiğim bilgileri hatırlıyorum. Öğrendiklerim gözümün önüne geliyor…"

Öğrenci 3: "…Genel olarak daha etkili oldu. Normalde ders dinleyerek pek anlamıyordum. Bunu kendimiz uyguladığımız için kendi üzerimde daha etkili oldu..."

Öğrenci 4: "…Bence genel olarak çok iyi. Çünkü mesela hocalar bize bir soru soruyor o an o soruyu cevaplayamıyoruz ama orda kendi istediklerimizi hemen yazabiliyoruz. Bence bu tekniğin bize yararı oldu. Çok faydalı. Tekrar açısından da..."

Öğrenci 5: "…Önceki matematik derslerine göre hem eğlenceliydi hem de uygulamalı olduğu için bilgilerim daha da aklımda kalıcı oldu. Üstünden ne kadar zaman geçse de büyük ihtimalle bu bilgileri unutmayacağım… "

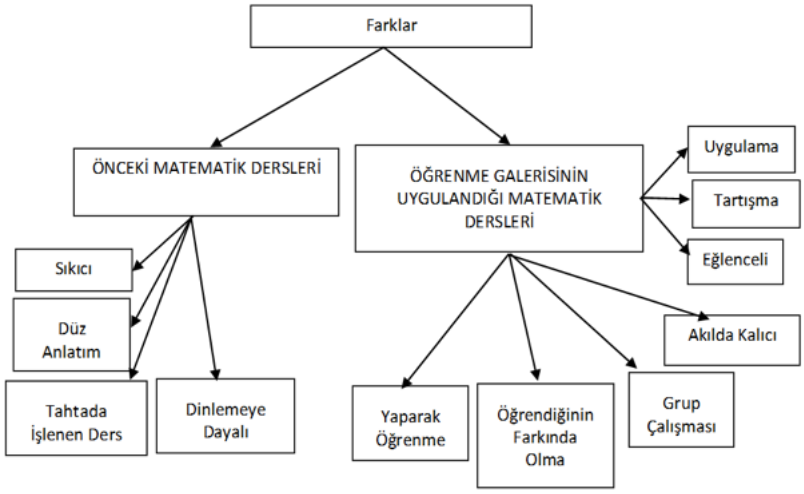
Öğrenci 6: "…Diğer matematik derslerine göre bence çok farklı bir şeydi. Çünkü ilk defa yaptığımız bir şeydi. Çok farklı geldi. Bence dersimizde bu uygulamayla ilgili daha fazla şey yapılmalı. Çünkü böyle şeyler daha iyi… "

Öğrenci 7: "…Çok eğlenceli. Çok çalışmamız lazım bu konularda. Bilgi sahibi oluyoruz. Takım çalışması olması çok güzel..."

Öğrenci 8: "…Bilmediğimiz şeyleri diğer arkadaşlarımızın söylediklerinden öğreniyoruz. Eğlenceli sonra daha bilgi verici. Kendimizi ifade edebiliyoruz. Bizim doğru dediğimizin yanlış çıkması kötü…"

Öğrenci görüşme verilerinin analizi sonucunda genel olarak öğrenme galerisi öğretim tekniğinin olumlu olarak değerlendirildiği söylenebilir. Öğrenciler öğrenme galerisinin yararlı, eğlenceli, uygulamalı, etkili, farklı bir bakış açısı kazandıran, grup çalışması fırsatı sunan ve akılda kalıcılığı arttıran bir öğretim tekniği olduğunu düşünmektedirler.

Görüşme verilerin analizi sonucunda öğrenme galerisi tekniğinin uygulandığı matematik dersleri ile daha önceki matematik dersleri arasındaki farklara ilişkin bulgular Şekil-2'de sunulmuştur.



Şekil-2: Öğrenme galerisi tekniğinin uygulandığı dersle daha önceki matematik dersleri arasındaki farklar.

Deney grubundan bulunan 8 öğrencinin görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrenme galerisi tekniğinin uygulandığı matematik dersleri ile daha önceki matematik dersleri arasındaki farklara ilişkin "Önceki Matematik Dersleri" ve "Öğrenme Galerisinin Uygulandığı Matematik Dersleri" olmak üzere 2 tema ortaya çıkmıştır. Birinci tema 4 koddan, ikinci tema 7 koddan oluşmuştur.

Öğrenme galerisi tekniğinin uygulandığı dersle daha önceki matematik dersleri arasındaki farklara ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Öğrenci 1: "…Matematik dersi sıkıcı değil aslında. Resim falan asınca daha eğlenceli oldu. Oradan oraya geçmek falan eğlenceliydi. Grup çalışması oldu. Bilgilerimizi ölçtük. Bilgilerimizi oraya yazdığımız için kimin ne kadar bildiğini öğrendik…"

Öğrenci 2: "…Daha önceki matematik derslerimiz bana çok sıkıcı geliyordu. Bu teknikle olan derslerimizdeyse grupça yaptığımız için ve sürekli renkli olarak gözümüzün önüne geldiği için çok eğlenmiştim ben ve eğer o dersi tahtada işlemiş olsaydık bu kadar aklımda kalabileceğini sanmıyorum…"

Öğrenci 3: "…Önceden sizden dinlediğimiz için pek anlayamıyordum. Bunda kendimiz yaptığımız için daha etkili oldu. Daha çok anladım…"

Öğrenci 4: "…Önceki derslerde sadece dersi dinliyorduk. Bu galeri tekniğiyle olan derslerimizde de bir eğlence oldu. Hem ders zevkli oldu hem de bilgi aldık…"

Öğrenci 5: "…Daha önceki matematik derslerinde sadece anlatım üzerinden ders işliyorduk. Bu tekniğin uygulandığı derslerimiz hem uygulamalıydı hem de grup çalışması ile arkadaşlarımızla aynı bilgiyi aynı anda daha çok tartıştık ve daha iyi bilgi sahibi olduk…"

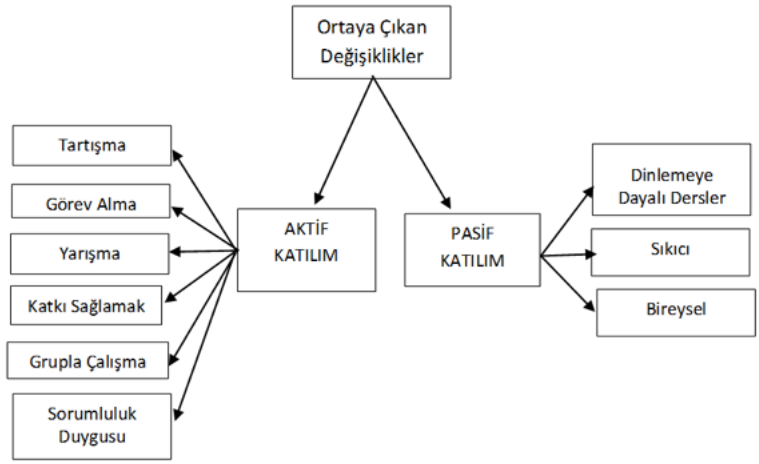
Öğrenci 6: "…Daha önceki matematik derslerinde hocamız tahtada anlatıp bize bir şeyler yazdırır bazen de tahtada çözmeye çıkartırdı. Ama bu teknikle daha iyi oldu. Çünkü biz kendimiz kalktık. Kendimiz konuştuklarımızı yazdığımız için daha iyi oldu… "

Öğrenci 7: "…Öncekilerde hiç eğlenmiyorduk. Bu uygulamada çok eğlendik…"

Öğrenci 8: "…Grup çalışması… "

Öğrenci görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrenme galerisi öğretim tekniğinin kullanılmadığı önceki matematik dersleri için öğrenciler sıkıcı, tahtada işlenen bir ders, dinlemeye dayalı ve düz anlatım tekniği olduğunu düşünmektedirler. Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin uygulandığı matematik derslerini öğrenciler eğlenceli, grup çalışması içeren, öğrendiklerinin farkında oldukları, akılda kalıcı, yaparak öğrendikleri, uygulamalı, tartışma ortamı barındıran dersler olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin kullanıldığı matematik derslerinin daha etkileyici olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Görüşme verilerin analizi sonucunda öğrenme galerisi tekniğinin uygulandığı matematik derslerinde görev ve sorumluluklar olarak ortaya çıkan değişikliklere ilişkin bulgular Şekil-3'te görselleştirilmiştir.



Şekil-3: Öğrenme galerisi tekniğinin uygulandığı matematik dersinde görev ve sorumluluklar olarak ortaya çıkan değişiklikler.

Deney grubundan bulunan 8 öğrencinin görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrenme galerisi tekniğinin uygulandığı matematik derslerinde görev ve sorumluluklar olarak ortaya çıkan değişikliklere ilişkin "Aktif Katılım" ve "Pasif Katılım" olmak üzere 2 tema ortaya çıkmıştır. Birinci tema 6 koddan, ikinci tema 3 koddan oluşmuştur.

Aşağıda bu bulguları ortaya çıkaran öğrenci görüşleri sunulmuştur:

Öğrenci 1: "…Uygulama yapmadan önce çalıştım. Çokgenler hakkında bilgi edindim. Hazırlıklı geldim. Uygulama sırasındada yazıcı olarak görev aldım…"

Öğrenci 2: "…Grupça çalıştığımız için hiç kimse kendisi için yarışmıyordu. Hepimiz grup için çalışıyorduk. Eğer ben yapmasaydım kendimi çok sorumsuz hissederdim çünkü sadece benim değil başka arkadaşlarımın da notu etkileniyordu. Birde sürekli olarak kendimi söylemek zorunda hissettim ama herkes bildiği için aynı şeyleri o yüzden çok fazla sorun yaşamadık… "

Öğrenci 3: "…Yazı yazıyorduk ve aklımızdan geçen fikirleri kendimiz söylüyorduk. Yazıları ben yazıyordum. Birde alımdan geçen fikirleri söylüyordum…"

Öğrenci 4: "…Aklıma gelen bilgiyi hemen söyleyip diğer grupların bilgiyi kapmamasını sağlamak. İlk bizim grup söylesin ki biz daha iyi olalım. Arkadaşlarıma yardım etmek…"

Öğrenci 5: "…Hem arkadaşlarımın görüşleri hem de kendi görüşlerimle birlikte ortaya bir çalışma koyduk. Daha önceki derslerimizde sadece dinliyorduk ve bazen tahtaya kalkıyorduk bunda ise hem dinliyoruz hem dinlediklerimizi konuşuyoruz. Arkadaşlarımızın düşüncelerini de alıp kağıda yazıyoruz…"

Öğrenci 6: "…Benim orda ki görevim arkadaşlarıma bildiklerimi düşüncelerimi söyleyip doğruyu bulup yazılmasını sağlamaktı. Diğer dersler daha sıkıcıydı. Tekniğin uygulandığı derste hiç yatasım gelmesi. Bir heves aldım. Katkı sağlamaya çalıştım…"

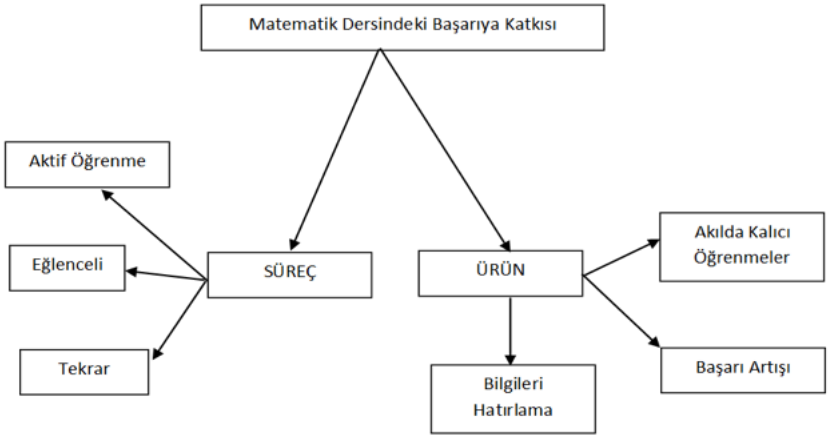
Öğrenci 7: "…Tahtaya kağıtlar astık, yarışma yaptık, üçgen, kare falan yaptık. Benim görevim takımla çalışmak, o konuyla ilgili bildiklerimi grubumla paylaşmaktı…"

Öğrenci 8: "…Arkadaşlarımla takım halinde çalışmak. Öbür derslerde tektik burada grup halindeydik. Öbür derslerde bildiğimizi hemen yapabiliyorduk buradaysa grupça paylaşıp öyle yazıyorduk, öbür derslerde bilmediklerimizi bunda öğrenebiliyorduk…"

Öğrenci görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrenme galerisinin uygulandığı derslerde aktif katılımın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler öğrenme galerisin uygulandığı matematik dersinde görev

alma, grupla çalışma, sorumluluk duygusu, tartışma, katkı sağlama, yarışma gibi sorumluluklar aldıklarını düşünmektedirler. Öğrenme galerisinin uygulanmadığı derslerde pasif katılım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler öğrenme galerisin uygulanmadığı matematik dersinin dinlemeye dayalı olduğunu, sıkıcı olduğunu ve bireysel olduğunu düşünmektedirler.

Görüşme verilerin analizi sonucunda öğrenme galerisi tekniğinin matematik dersindeki başarıya olan katkısına ilişkin ortaya çıkan "Süreç" ve "Ürün" temaları ve kodları Şekil-4'te sunulmuştur.



Şekil-4: Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin matematik dersindeki başarıya olan katkısı.

Deney grubundan bulunan 8 öğrencinin görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrenme galerisi tekniğinin matematik dersindeki başarıya olan katkısına ait 2 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar "Süreç" ve "Ürün" temalarıdır. Birinci tema 3 koddan, ikinci tema 3 koddan oluşmuştur.

Aşağıda bu bulguları ortaya çıkaran öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci 1: "…Öğrendiklerimi unutmadım. Aradan uzun zaman geçse de bilgilerin aklımda kalacağını düşünüyorum…"

Öğrenci 2: "…Bence çok iyi olduğunu düşünüyorum. Şu anda mesela seçmeli matematik uygulamaları dersinde çokgenlerin bir kısmını işlediğimiz bir bölüm oldu o derste bilgilerimi hatırladığım için çok faydası oldu…"

Öğrenci 3: "…Daha faydalı oldu.daha fazla bilgi öğrenmiş oldum. Bilgilerim bildiklerimden daha üstün oldu…"

Öğrenci 4: "…Bence başarı olarak biraz daha iyi oldu. Çünkü o konuyu siz düz anlatsaydınız bu kadar iyi anlayamazdım herhalde. Ama uygulama bittiğinde yazılanlar okunduğunda bilgiler aklımda yer edindi ve kalıcı oldu. Daha iyi oldu…"

Öğrenci 5: "…Uygulamalı olduğu için daha çok aklımda kaldı önceki matematik derslerine göre. Ve daha önceki matematik derslerine göre daha çok bilgi sahibi olduğumu fark ettim…"

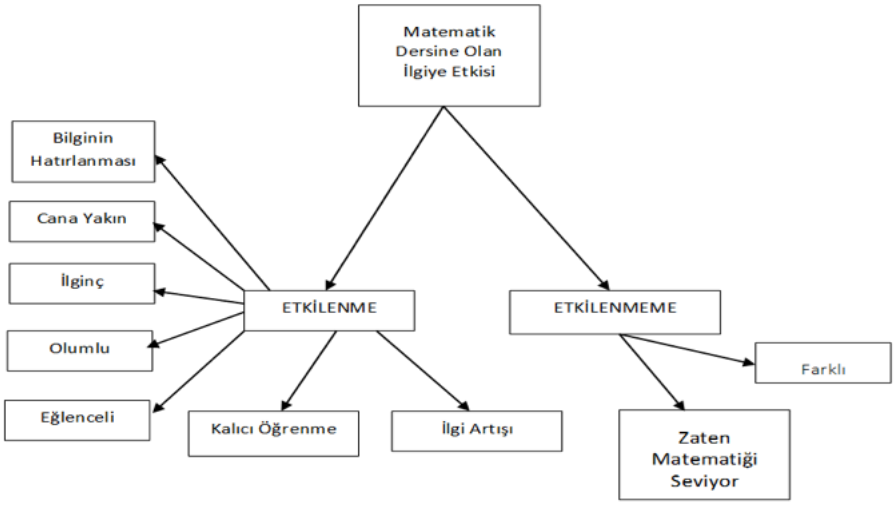
Öğrenci 6: "…Bildiklerimi tekrar aklımdan geçirdiğim için unutmadım ve benim için daha iyi oldu…"

Öğrenci 7: "…Başarımızı arttırdığını düşünüyorum ve bundan sonrada olumlu olarak devam edeceğini düşünüyorum…"

Öğrenci 8: "…Eğlenerek öğrendik ve bana olumlu yönde katkısı oldu, bilmediğim şeyleri öğrendim…"

Öğrenci görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrenme galerisi öğretim tekniğinin matematik dersindeki başarıya hem süreç hem ürün olarak katkı sağladığı ortaya konmuştur. Öğrenciler tekniğin süreç olarak başarılarına katkıları ile ilgili tekniğin aktif öğrenme sağladığını, tekrarlar sağladığını ve eğlenceli olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler tekniğin başarılarına katkılarına ürün olarak katkıları ile ilgili tekniğin akılda kalıcı öğrenmeler sağladığını, bilgileri hatırlamayı kolaylaştırdığını ve başarı artışı sağladığını düşünmektedirler.

Görüşme verilerin analizi sonucunda öğrenme galerisi tekniğinin matematik dersine olan ilgiye etkisine ilişkin oluşan "Etkilenme" ve "Etkilenmeme" temaları ile kodları Şekil-5'te görselleştirilmiştir.



Şekil-**5:** Öğrenme *galerisi tekniğinin matematik dersine olan ilgiye etkisi.*

Deney grubundan bulunan 8 öğrencinin görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrenme galerisi tekniğinin matematik dersine olan ilgiye etkisine ait 2 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar "Etkilenme" ve "Etkilenmeme" temalarıdır. Birinci tema 7 koddan, ikinci tema 1 koddan oluşmuştur.

Aşağıda bu bulguları ortaya çıkaran öğrenci görüşleri aşağıda sıralanmıştır:

Öğrenci 1: "…Matematik benim için daha eğlenceli gelmeye başladı. O konuyla ilgili bir şey geçince hemen aklıma geliyor…"

Öğrenci 2: "…Matematiğe olan ilgimi daha da arttırdı. O günden beri bilgiler hala aklımda olduğu için matematik dersi benim için daha keyifli geçiyor..."

Öğrenci 3: "…Olumlu yönde etkiledi çünkü daha eğlenceli olduğunu düşünüyorum… "

Öğrenci 4: "…Matematik dersiyle zaten ilgiliydim. İlgimi daha da fazla arttırdı. Ders eğlenceli oldu…"

Öğrenci 5: "…Olumlu yönde. Çünkü hem eğlenceliydi hem de ilginç bir şeydi. Daha önce hiçbir derste böyle bir şey yapmamıştım. Olumlu yönde etkiledi…"

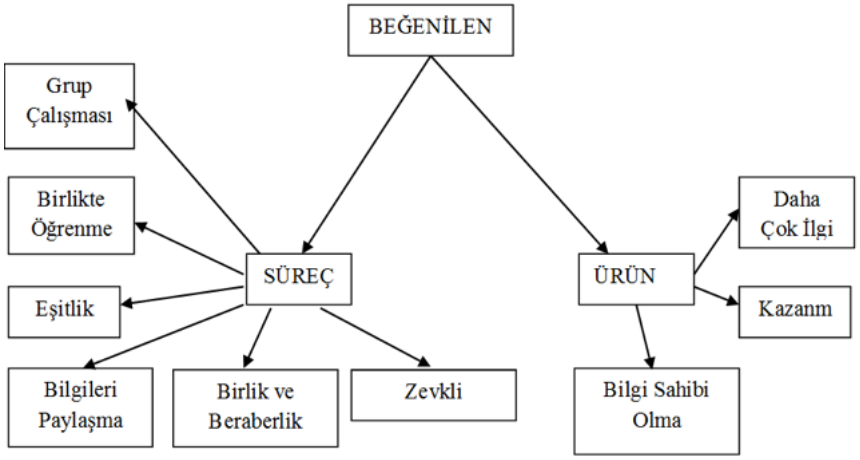
Öğrenci 6: "…Daha zevkli olduğu için, daha cana yakın olduğu için matematik derslerini artık daha çok seviyorum…"

Öğrenci 7: "…Çok iyi etkiledi. Olumlu yöndeydi. Eğlenceli buldum…"

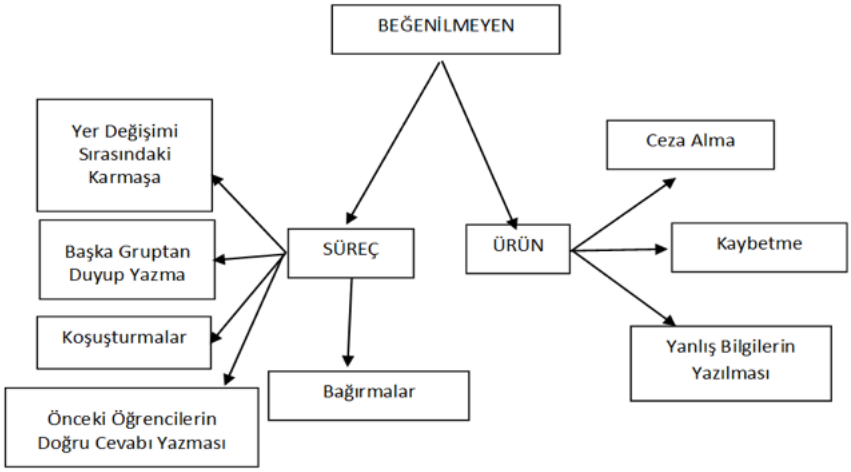
Öğrenci 8: "…Çok etkisi olmadı aslında. Zaten matematiği seviyorum çok fazla etkilemedi…"

Öğrenci görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrenme galerisi öğretim tekniğinin matematik dersine olan ilgiyi arttırdığı ortaya konmuştur. Öğrenciler öğrenme galerisinin uygulandığı matematik dersinin eğlenceli olduğunu, bilginin hemen akıllarına geldiklerini, ilgilerinin arttığını, kalıcı öğrenme sağladığını, olumlu olduğunu, ilginç ve cana yakın olduğunu düşünmektedirler. Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin matematik dersine olan ilgiyi etkilemediğini düşünen az sayıda öğrencinin olduğu ortaya konmuştur. Öğrenciler zaten matematik dersini sevdiklerini bu nedenle ilgilerinin etkilenmediğini ifade etmişlerdir. Ortaya konan bulgular öğrenme galerisi öğretim tekniğinin matematik dersine olan ilgiyi arttırdığını göstermektedir.

Görüşme verilerin analizi sonucunda öğrenme galerisi tekniğinin en beğenilen ve en beğenilmeyen yönlerine ilişkin "Süreç" ve "Ürün" temaları oluşturulmuştur. Beğenilen yönlerine ilişkin temalar ve temalara ait kodlar Şekil-6'da, beğenilmeyen yönlerdeki temalar ve temalara ait kodlar ise Şekil-7'de sunulmuştur.



Şekil-6: Öğrenme galerisi tekniğinin en beğenilen yönleri.



Şekil-7: Öğrenme galerisi tekniğinin en beğenilmeyen yönleri.

Deney grubundan bulunan 8 öğrencinin görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrenme galerisi tekniğinin beğenilen yönleri "Süreç" ve "Ürün" olarak iki temada, beğenilmeyen yönleri ise "Süreç" ve "Ürün" olarak iki temada olmak üzere toplamda dört tema oluşturulmuştur. Beğenilen yönlerden süreç teması 6 koddan, ürün teması 3 koddan oluşmuştur. Beğenilmeyen yönlerden süreç teması 5 koddan, ürün teması 3 ise koddan oluşmuştur.

Aşağıda bu bulguları ortaya çıkaran öğrenci görüşleri verilmiştir:

Öğrenci 1: "…Grup çalışması yaptık. Arkadaşlarımla birlikte öğrendik. Hem kazanan taraf biz olmuştuk. Kazanınca daha da eğlenceli oldu…"

"…Benim bildiğimi bizden önce diğer grubun yazması çok sinirimi bozuyordu. Ben oraya bir daha yazamayınca…"

Öğrenci 2 "…Öncelikle herkesin eşit olması. Grupça çalışmamız. Bildiklerimizi söylememiz ve kazanmamız…"

"…Aklınıza bir şey gelir söyleyemezsiniz ama sonradan başka biri onu yazar ve bir hırs bürünür. Bunu hiç sevmedim…"

Öğrenci 3 "…Bir arada çalışmamız ve birlik beraberlik kurak bir şeyler yaptığımız için daha etkiliydi ve hoşuma gitti…"

"…Söylenilen şeyler hep aklımızdan geçtiği için biz onları söylemeden başkalarının yazması hiç hoşuma gitmedi. Birde ortada yer değiştirirken karmaşıklık oluştu…"

Öğrenci 4 "…Herkes bilgiyi yazıya geçirmek için birbiriyle savaşıyordu. Sınıf sanki iki kat zekayla dolmuştu. Çok zevkliydi…"

"…Bildiğimiz şeyin kağıdın önüne gittiğimizde önceden yazılmış olması. Bizim grupça düşündüğümüz şey oraya yazılmıştı yani. Biraz kargaşa olmuştu. Bağıranlar oldu. Bu da benim hoşuma gitmedi…"

Öğrenci 5 "…Hem grup çalışmasıydı arkadaşlarımla birlikte hem de matematik dersine daha çok ilgi göstermemizi sağladı…" "…Diğer gruptaki arkadaşlarımızın bizim düşündüğümüz şeyi önceden yazması. O zaman biz aynı şeyi yazamıyorduk. Bilgi alışverişi olurken onlar bizden duyup yazıyordu. Birde aynı bilgiyi yazdığımız için eksi puan almıştık bu yüzden kaybettik…"

Öğrenci 6 "Herkesin grup olarak beraber çalıştığı, fikirlerini ortak sunduğu için bu yönleri çok beğendim." "…Bazı kişiler kendi aramızda konuştuğumuzu duyup fikirlerimizi çaldı. Bu hiç hoşuma gitmedi…"

Öğrenci 7 "…Takım çalışması, bilgi sahibi olma…" "…Koşturmaların olması ve yanlış bilgilerin yazılması…"

Öğrenci 8 "…Ekip halinde çalışmak, eğlenmek…" "…Karmaşa olması ve koşturma…"

Öğrenci görüşme verilerinin analizi sonucunda süreç boyunca grup çalışması, birlikte öğrenme, eşitlik, bilgileri paylaşma, birlik ve beraberlik, zevkli olması öğrenciler tarafından beğenilmiştir. Ürün olarak ise kazanmak, daha çok ilgi, bilgi sahibi olmak öğrenciler tarafından beğenilmiştir. Süreç boyunca önceki öğrencilerin doğru cevabı yazması, yer değiştirirken karmaşa, bağırmalar, başka gruptan duyup yazma ve koşuşturmalar öğrenciler tarafından beğenilmemiştir. Ürün olarak ise kaybetme, aynı bilgiyi yazınca ceza alma, yanlış bilgilerin yazılması öğrenciler tarafından beğenilmemiştir. Ortaya konan bulgular öğrenme galerisi tekniğinin beğenilen yönlerinin olduğu kadar beğenilmeyen yönlerinin de olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonunda ortaya çıkan sonuçlar aşağıda maddelemiştir;

- Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin olumlu olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrenciler öğrenme galerisinin yararlı, eğlenceli, uygulamalı, etkili, farklı bir bakış açısı kazandıran, grup çalışması imkânı sunan ve akılda kalıcılığı arttıran bir öğretim tekniği olduğunu düşünmektedirler.
- Görüş alınan öğrenciler öğrenme galerisi öğretim tekniğinin kullanılmadığı önceki matematik dersleri için öğrenciler sıkıcı, tahtada işlenen bir ders, dinlemeye dayalı ve düz anlatım tekniği olduğunu düşünmektedirler.
- Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin uygulandığı matematik derslerini öğrenciler eğlenceli, grup çalışması içeren, öğrendiklerinin farkında oldukları, akılda kalıcı, yaparak öğrendikleri, uygulamalı, tartışma ortamı barındıran dersler olarak değerlendirmişlerdir.
- Görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrenme galerisinin uygulandığı derslerde aktif katılımın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler öğrenme galerisin uygulandığı matematik dersinde görev alma, grupla çalışma, sorumluluk duygusu, tartışma, katkı sağlamak, yarışma gibi sorumluluklar aldıklarını düşünmektedirler.
- Öğrenme galerisinin uygulanmadığı derslerde pasif katılım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler öğrenme galerisin uygulanmadığı matematik dersinin dinlemeye dayalı olduğunu, sıkıcı olduğunu ve bireysel olduğunu düşünmektedirler.

Araştırma sonucunda öğrenme galerisi öğretim tekniğinin matematik dersindeki başarıya süreç boyunca katkı sağladığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlar; Güler (2007), İçel (2011) ve Gülsar (2014) tarafından yapılan aktif öğrenme uygulamalarının etkilerini araştıran çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla tutarlıdır. Ayrıca araştırmanın sonuçları öğrenme galerisinin alan yazında ifade edilen bazı ilkelerini de desteklemektedir.

Bu sonuçlara dayalı olarak ileri sürülen öneriler aşağıda listelenmiştir.

- Öğrenme galerisi öğretim tekniği kullanılmasının mümkün olduğu durumlarda daha çok tercih edilmelidir.
- Bu tekniğin uygulanmasında öğretmenlerin bu konuda donanımlı olması sürecin ve ürünün niteliğini artıracaktır.
- Tekniğinin uygulamadaki niteliğinin arttırılması amacıyla grup çalışması, sosyalleşme, sorumluluk alma, gruba aidiyet gibi alanlarda öğrencilerin gelişimlerini sağlayacak öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.
- Bu araştırma ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri ve matematik dersi ile sınırlıdır. Araştırma farklı yaş grubu ve derslerle yenilenebilir.
- Ayrıca, öğrenme galerisi öğretim tekniğinin grupla öğrenme, yaratıcı düşünme, sorun çözme becerileri üzerindeki etkileri de araştırılabilir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. (2014). *Aktif ö*ğrenme. İzmir: Biliş Yayıncılık.

Arı, E. (2013). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1992). *Qulitative research for education: An introduction to theory and methods.* Boston: Allyn and Bacon.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993) In search of understanding the case for constructivist classrooms. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Press.

Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.

Güler, E. (2007). Modüler aritmetik konusunun öğretiminde şifreleme aktivitelerinin matematik başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gülsar, A. (2014). *İşbirlikli öğrenmenin matematik başarısına etkisi ve bu yönteme ilişkin öğrenci görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Güneş, G. ve Asan, A. (2005). Oluşturmacı yaklaşıma göre tasarlanan öğrenme ortamının matematik başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25* (1). 105-121.

İçel, R. (2011). Bilgisayar destekli öğretimin matematik başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kebritchi, M.,Hirumi, A., Bai, H. (2010). The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement and class motivation. *Computers & Education,* 55 (2), 427-4.

Murphy, E. (1997). *Constructivism from philosophy to practice: characteristics of constructivist learning and teaching.* 15/12/2015, tarihinde http://www.stemnet.nf.ca/elmurphy/emurphy/cle3.html adresinden alınmıştır.

Özmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi. Mustafa Metin (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 59-61). Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluations.* California: Sage Publications.

Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 6-11.

Sülün, A. (2015). İnternet yayın sistemi üzerinden gerçekleştirilen çevrimiçi tekrar seanslarının beşinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahan, H. H. (2012). *Program geliştirme-öğretim yöntem ve teknikleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Şaldırdak, B. (2012). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11* (20), 39-67.

İlkokul Öğretmenlerinin Bilgi Toplumu Değerlerine Önem Vermeleri İle Öğrencilerine Kazandırmalarının Karşılaştırılması

1 Esen Altunay, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, (Türkiye),esenaltunay@yahoo.com

2 Nadire UĞURLU, Milli Eğitim Bakanlığı, (Türkiye), nadireugurlu@hotmail.com

Öz

Araştırmanın amacı, bilgi toplumuna yönelik değerlere ilkokul öğretmenlerinin önem verme ve öğrencilerine kazandırma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek ve bu doğrultuda öneriler geliştirmektir. Çalışma betimsel tarama modelinde olup nicel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemi 304 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada değerleri belirlemede "Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin bilgi toplumunun değerlerine önem verme düzeylerinde cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme ve etkinlik sayısına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin bilgi toplumunun değerlerini öğrencilerine kazandırma düzeylerine ilişkin algılarında ise mesleki kıdeme ve katıldıkları etkinlik sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerinin tüm değer boyutlarında önem verme ve kazandırma düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilgi toplumu, değerler, ilkokul öğretmenleri

Abstract

The aim of the research is to determine whether there is a meaningful difference between the primary school teachers ' the level of giving importance to values of the information society and the level of perceptions about their students' adopting values and to make suggestions in this direction. The study is a quantitative study in the descriptive scanning model. The sample of the research consists of 304 participants. "Value Scale" was used to determine the values in the study. There is a significant difference in the level of primary school teachers' attaching importance to the values of information society according to sex, age, occupational seniority and number of activities. In the perception of the level of primary school teachers' bringing the values of information society to their students, there is a significant difference according to the number of occupations and the number of activities they attended. There is a significant difference in the importance of giving and taking in all value dimensions of primary school teachers.

Key Words: Information society, values, primary school teachers

Giriş

Problem Durumu

Ülkelerin ekonomik gücü, genel olarak zihin gücü ve maddi güç unsurlarının fazlalığıyla ölçülmüştür. Geçmişte gelişmiş ülkeler gelişmekte olan ülkelerden daha nitelikli işgücüne ve parasal olanaklara sahip oldukları için geniş ölçekli fabrika ya da işletmeleri kolayca kurabilmişlerdir. Bu nedenle geleneksel kapitalist toplumun zenginleri çoğunlukla demir-çelik, otomotiv, petro-kimya ve tekstil sektörlerinden çıkmıştır. Dolayısıyla bu alanlarda, büyük işletmelere sahip olanlar ya da çok sayıda işçi çalıştıranlar daha zengin olarak değerlendirilmişlerdir (Şimşek, 1996). Ancak günümüz bilgi toplumunda büyük işletmelere sahip olmak ya da çok sayıda işçi çalıştırmak ülkelerin ekonomik gücü elinde bulundurması için yeterli görülmemektedir. Günümüzde güçlü olmak sadece ekonomik güçle değil aynı zamanda bilgi gücüne de sahip olmakla mümkün olmaktadır. Sanayi toplumunun bilgi toplumuna dönüşmesiyle birlikte bilgiyi elinde bulundurma yolları da çeşitlilik göstermektedir. Önceleri, daha çok, geleneksel eğitim kurumlarında edinilen ve paylaşılan bilgiler artık bireysel olarak veya grupla ve teknolojik yöntemleriyle elde edilmektedir. Böylece, bilgi toplumunda okullar, eğitimi tekelinde tutma özelliklerini gittikçe kaybetmektedirler. Üstelik insan, etkileşimde bulunduğu herşeyden öğrendiği için okul dışında meydana gelen öğrenmenin çeşit ve düzeyinde de bir genişleme ve esneklik ön plana çıkmaktadır. Tüm bu gelişmeler, yüksek oranda yeni teknolojilerin ürünü olmasına karşılık eğitim kurumlarında geleceğe yönelik bir teknoloji bilinci tam anlamıyla oturmuş değildir. Yapılan iş, toplumsal hayatın başka alanlarında etkili olduğu görülen teknolojilerden bazılarını bir süre sonra okullara taşımak haline gelmiştir (Şimşek, 1996).

Toplumun sanayi toplumundan bilgi toplumuna dönüşümünde değer öncelikleri de değişmektedir. Bilgi toplumu açısından öne çıkan değerlerin paylaşılması ve yaygınlaştırılması toplumda bireylerin birbirine uyumunu ve desteğini artırabilmektedir. Ayrıca okul dışında bireylerin iş yaşamını destekleyen öğrenmelerinin ve öğrenmeye ilişkin değerlerinin geliştirilmesi, bireysel etkinliğini artıracağı için ülkenin ekonomik gücüne katkı sağlayabilir. Nitekim bilgi toplumunda öne çıkan insan kaynakları yönetiminin amacı da ahlaki ve sosyal sorumluluk anlayışıyla bireylerin öncelikle örgüte sonra da topluma olan üretken katkılarını artırmaktır (Can, 2013). Bu anlamda bilgi toplumu ile gelişen değerlerin yeni nesillere aktarılması önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır. Değerler ahlaki, kültürel, ruhsal, toplumsal ve bireysel alana ilişkin uygun duyarlılık geliştirmeyi ve bunları içselleştirmeyi içermektedir. İnsan yaşamının önemli bir yanını oluşturmaktadır. Bu nedenle sevgi, cesaret, dostluk, yardımlaşma, temizlik, saygı, doğruluk, nezaket vb. değer alanlarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Alanyazında, değerlerin farklı sınıflandırmaları yapılmıştır. Rokeach (1973) değerleri "Gaye/amaç değerler" ve "Vasıta/araç değerler"; Lenski (1961) değerleri "Pragmatik ve ideal değerler", Spranger (1928), Allport, Venan ve Lindzey (1960) değerleri; Estetik, Teorik (veya ilmi), İktisadi, Siyasi, Sosyal ve Dini olmak üzere altı gruba ayırmaktadır (Akt. Güngör, 2010). Schwartz (1992) ise değerleri; Güç, Başarı, Hazcılık, Uyarım, Özyönelim, Evrenselcilik, İyilikseverlik, Geleneksellik, Uyma, Güvenlik olmak üzere on grupta sınıflandırmıştır.

Değerler bireylerin hem günlük eylem ve davranışlarına rehberlik eden ilke ve ölçütlerdir hem de genel yaşam tarzını ve yönünü etkilemekte ve belirlemektedir. Bu belirleme, seçilen meslekten, ülkesi veya insanlık için özveride bulunmaya, nasıl bir anne veya baba olunacağına kadar geniş ve önemli bir alanı kapsamaktadır (Çeçen, 2017). Dolayısıyla değerler kültürün önemli bir öğesi olarak toplumun önemli yapıtaşlarından birini oluşturmaktadır. Kültür, kendi içinde bir topluma veya gruba ait temel değer, norm ve davranış kalıpları içerir. Güngör'e (1995) göre "Sosyal bilimlerde kültür denince bir topluluğun kendi hayati problemlerini çözmek üzere denediği ve uzun yıllar içinde standart hale getirdiği yollar ve yöntemler anlaşılır. Şu halde bir topluluğun ihtiyaçlarını karşılamak üzere benimsemiş olduğu hayat tarzı bütün maddi ve manevi unsurlarıyla birlikte onun kültürünü oluşturmaktadır." Kültürün en küçük ve indirgenemez temel oluşturucusu ise yürürlükteki davranış örüntüsüdür (Fichter, 1990:123). Toplumların davranış örüntüsünün yeni kuşaklara aktarılması eğitim sistemleri yoluyla gerçekleşmektedir. Bu anlamda eğitim sürecinde toplumsal davranış örüntüsünün aktarılmasında değerler önemli bir yere sahiptir (Şişman, 2014). En kapsamlı olarak değerlendirildiğinde eğitim kavramı, toplumsal yaşamın sürdürüldüğü dönemin değerlerinin, bilgilerinin ve becerilerinin yeni gelen nesillere aktarılması ve kazandırılması (Ozankaya, 1999) süreci olarak ifade edilebilir. Toplumun değerler sisteminin korunarak yeni nesillere aktarılmasında veya olumlu olarak değiştirilmesinde en önemli unsurlardan biri olarak eğitim kurumları görülmektedir.

Eğitim sisteminin var oluş amacı toplumların kültürünün yeni kuşaklara olumlu yanlarını aktarmaktır. Kültürü aktarırken toplumların güncel sorunlarına da çözüm getirmelidir. Bu anlamda bilgi çağında eğitim kurumlarının amacı, değişen gereksinimlere yönelik bireyleri ve toplumu hazırlamaktır. Kişinin toplum içindeki hedeflerini ve onun rollerini, ihtiyaçları ve toplumsal değer örüntüleri belirler. Bu ihtiyaçlar ve değerlerdeki değişiklik kişinin hedef ve rollerini de tamamen etkilemektedir. Bu nedenle toplumsal değerlerin bireylere kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Kişiye değerlerin kazandırılması sosyalleşme süreci ile ilk önce ailede başlamaktadır. Bu süreç daha sonra okul ve çevrenin diğer öğeleri ile devam etmektedir. Bireyin yaşamını sürdürebilmek için gerekli olan bilgi, beceri, tecrübe ve deneyimlere sahip olması için sosyal bir ortamda yetiştirilmesi gerekir; böylece doğuştan sahip olduğu zekâ ve yeteneğini gizil durumdan bilgi, beceri, değer ve davranışa dönüştürür ve kendine özgü özelliklerini koruyarak toplumun uyumlu bir üyesi hâline getirilir. Başta aile olmak üzere bütün sosyal kurumların etkisinin olduğu sosyalleşme sürecinin başarılı olması bireyi hayatta başarılı, mutlu ve topluma yararlı kılar. Sosyalleşme aynı zamanda bireylerin düşünce, değer ve davranışlarını da etkileyerek gerekli olan yeterliliklerin kalitesini ve niceliğini de değiştirir (Özpolat, 2010). Öyleyse bireylerin doğru sosyalleşebilmesi için düşünce, değer ve davranış eğitimlerine önem vermek gerekmektedir. Bu bağlamda değerleri okul ortamında aktaran eğitimcilere de önemli görevler düşmektedir.

Bilgi toplumunun eğitimcileri, bireyleri eğitirken onlara yalnızca milli kültürün varolan içeriğini aktarmakla yetinemezler. İnsanların tüm kültürleri içinde barındıran evrensel kültürle tanışmaları ve kendilerinin yeni kültürel değerleri yaratmaları da gereklidir. Eğitim programlarında çevre, teknoloji, barış ve demokrasi gibi genel evrensel değerlere yer verilerek bireylerin genel kültür anlamında temel görüş geliştirmeleri bilgi toplumunda büyük önem taşımaktadır. Bu değerleri benimsemeyen insanların ellerindeki gücü ne yönde kullanacaklarını tahmin etmek oldukça güçtür. Eğitimciler, bu konuda, herkesten fazla sorumluluk yüklenmek durumundadırlar (Şimşek, 1996). Eğitim kurumlarının genel amaçlarına bakıldığında birçoğunun yurtsever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adaletli olma, yaratıcı ve üretken olma, girişimci olma gibi birçok değeri içinde barındırdığı görülmektedir. Eğitim kurumları bu ve benzeri değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğunu ve günlük hayatta nasıl uygulanması gerektiği konusunda rehberlik etmektedir (Akbaş, 2008) . Bu anlamda değer eğitimi duyuşsal becerilerin geliştirilmesi ile ilgilidir. Leming'e (2000) göre okullar varlık nedenine uygun olarak duyuşsal eğitim yapmakta ve bilginin bilgisizlikten, sosyal düzenin düzensizlikten daha değerli olduğunu öğretmektedirler. Kerschensteiner'e (1954) göre insanların oluşturduğu bütün ekiplerin değerler geliştirmesi gerekmektedir. Bir toplumu oluşturan bireyler yaşadıkları hayatta nelerin önemli nelerin önemsiz olduğunu, neye göre tercih yapmaları gerektiğini kısaca hayatlarını nasıl devam ettirmeleri gerektiğini değerler sayesinde öğrenirler.

Eğitim kurumlarında değer aktarma sürecinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerle etkileşimleri dikkate alındığında yapılan araştırmalar öğretmenlerin değerlerin aktarılmasındaki aktif etkilerini önemle ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, okul ortamında ve dışında değerleri doğru ileten rol model olmaları, ahlaka uygun sınıf ortamları oluşturmaları, değişik yol ve yöntemler kullanarak biçimsel olarak sınıf içinde, kendiliğinden gelişen durumlarda yani informal olarak da sınıf dışında değerlerin kazandırılmasına ilişkin çocuklara çeşitli uygulamalar yaptırmaları gerektiği üzerinde önemle durulmaktadır(Oğuz, 2012). Günümüzde değerlerin uyumlu ve kolaylıkla uygulanabilir bir şekilde nasıl kazandırılması gerektiği ile ilgili birçok eğitim görüşlerinden söz edilmektedir. Bu görüşlerden bazıları; değerlerin gizli öğretimi (örtük program) görüşü, değer açıklama (değer belirginleştirme) görüşü, değer analizi görüşü, ahlaki yargılama (ahlaki ikilem/ahlaki gelişim) görüşü, Kolhberg'in adil topluluk okulları görüşü, hareket ve gözlem yoluyla değer eğitimi görüşleridir (Kim Suh ve Traiger, 1999; Huitt, 2004; Lovat, 2006; Doğanay, 2007). Doğal olarak değer eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip öğretmenlerin yetiştirecekleri bireyler de demokratik vatandaşlık becerilerini kazanarak, içinde bulundukları topluma gerekli faydaları sağlayabilmektedir (Yıldırım, 2009). Örneğin ABD'de 1995 yılında 'Değerler Eğitimi Programı' adı altında bir program hazırlanmış ve dünya genelinde artan şiddet, yükselen sosyal problemler, başkalarına saygısızlık gibi modern çağın hastalıklarına karşı 'Değerlere Çağrı' başlatılmıştır. On iki temel değer belirlenmiş ve bunların eğitimine yönelik uygulamalar yapılmıştır (Oruç, 2010). Bununla birlikte son yıllarda Türkiye'de kişinin kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin bilincinde olmasını ve ahlakî gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen görüşler ise, yeni ilköğretim programlarında yer bulmaya başlamıştır. Bu saptamayı yapan Akbaş'a (2008: 11-23) göre, değer eğitiminde yedi tür görüşten söz edilebilir. Bunlar; değer gerçekleştirme, değer açıklama, değer analizi, ahlakî yargılama , karakter eğitimi, yurttaşlık eğitimi, ahlakî eğitim şeklinde ifade edilebilmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle değerler eğitiminde öğretmen ve öğrenciyi ayrı ayrı ele alan ya da bir öğretim programı kapsamında değerler eğitimini inceleyen araştırmalara (Çalışkan ve Karademir, 2014; Kaymakcan ve Meydan, 2011; Özen, Güleryüz ve Özen, 2012) rastlanmaktadır. Öğretmen adayları, öğretmen ve yöneticilerin değerlere ilişkin görüşlerini ortaya koyan birçok çalışmaya rağmen MEB'de çalışan ilkokul öğretmenlerinin (Aktan ve Turan, 2008; Aktepe ve Yel, 2009; Coşkun ve Yıldırım, 2009; Koca, 2009) değerlerini belirlemeye ve bu değerleri okul ortamında öğrencilerine kazandırma düzeylerine ilişkin görüşleri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle ilkokul öğretmenlerinin etkileşimde bulundukları öğrencilerin yaş düzeyi değer eğitimi açısından önemlidir. Araştırmaların çoğunlukla eğitim fakültelerindeki aday öğretmenlerle, branş öğretmenleriyle (tek branş ve farklı branşlar) ve yöneticilerle yapıldığı görülmektedir. Bu anlamda ilkokul öğretmenlerinin değerleri benimseme ile okul ortamında öğrencilerine kazandırma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan bu araştırmanın alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, bilgi toplumuna yönelik değerlerin ilkokul öğretmenleri tarafından benimsenme düzeyi ile kazandırma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin bilgi toplumuna yönelik değerlere önem verme ve bunları okul ortamında kazandırma düzeyleri konusundaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma betimsel tarama modelinde olup nicel bir çalışmadır. Çünkü bu araştırmada şimdi var olan bir durumu bulunduğu şekli itibariyle kendine özgü yönlerini belirtmek amaçlanmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017–2018 eğitim öğretim yılında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bayraklı ve Bornova İlçelerindeki ilkokullarda görev yapan (Bayraklı'da 654 ve Bornova 'da 1046 olmak üzere toplam 1700) sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada İzmir ili Bayraklı ve Bornova ilçeleri devlet okullarındaki ilkokul öğretmenleri evreninin % 20'sine kolay ulaşılabilir örneklem ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada 304 (78 erkek-226 kadın) katılımcının verileri araştırmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerin sosyo-demografik dağılımları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Örneklemin bireysel özeliklere göre dağılımı

Değişken		n	%
Cinsiyet	(1) Kadın	226	74.3
	(2) Erkek	78	25.7
Yaş	(1) 20-30 yaş	29	9.5
	(2) 31-40 yaş	82	27.0
	(3) 41-50 yaş	132	43.4
	(4)51yaşveüstü	61	20.1
Mesleki Kıdem	(1) 1-5yıl	21	6.9 11.5
	(2) 6-10 yıl	35	11.2
	(3) 11-15yıl	34	29.3
	(4) 16-20 yıl	89	41.1
	(5) 21 yıl ve üstü	125	
Katıldığı Etkinlik	(1) Hiç	20	6.6
Sayısı	(2) 1-4 Etkinlik	84	27.6
	(3) 5 Etkinlik ve üstü	200	65.8
Toplam		304	100

Tablo 1' e göre araştırmaya katılan çalışma grubunun kişisel özellikleri incelendiğinde, %74,3'ünün (*n*=226) kadın, %25,7'sinin (*n*=78) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin %43,4'ü (*n*=132) 41-50 yaş grubu arasındadır Aynı zamanda, çalışma grubunun mesleki kıdem dağılımları %6.9 (*n*=21) 1-5 yıl, %11,5 (*n*=35) 6-10 yıl, %11.2 (*n*=34) 11-15 yıl, %29,3 (*n*=89) 16-20 yıl ve %41,1'i (*n*=125) yani büyük bir çoğunluğu 21 yıl ve üstü şeklindedir.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmada değerleri belirlemede, Altunay ve Yalçınkaya (2011) tarafından geliştirilen, "Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme aracının ilk bölümünde araştırmaya katılanların kişisel özelliklerini, ikinci bölümünde ise bilgi toplumuna ilişkin katılımcıların önem verdikleri değer alanlarını içeren maddeler yer almaktadır. Ölçek 38 madde ve geleneksel değerler, evrensel değerler ve hedonistik değerler olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Öğretmen örnekleminde yapılan bu araştırmada, öncelikle "Değerler Ölçeği"ndeki maddelere önem verme düzeyleri, ikinci olarak gerçekleştirme düzeyleri belirlenmek istenmiştir. "Değerler Ölçeği"ndeki maddelere önem verme düzeyleri belirlemek için Likert Tipi Beşli Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Likert Tipi Beşli Derecelendirme Ölçeği; (1) Önemli değil, (2) Biraz önemli, (3) Orta derecede önemli, (4) Önemli ve (5) Çok önemli seçeneklerinden oluşmuştur. Bu araştırmada öğretmenlerin değer alanlarını okul ortamında gerçekleştirme düzeylerini belirlemek için ise öğretmenlerin "Değerler Ölçeği"ndeki maddeleri ikinci kez puanlanması istenmiştir. Buna göre katılımcıların belirtilen ifadelere ilişkin kazandırma düzeylerini belirlemede ise (1) Hiç, (2) Az, (3) Orta, (4) Çok, (5) Pek çok seçeneklerinden oluşan Likert Tipi Beşli Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik analizleri Altunay ve Yalçınkaya (2011) tarafından sağlanmıştır. Altunay ve Yalçınkaya'nın (2011) ölçek geliştirme çalışmalarında, bilgi toplumunda öğretmen adaylarının önem verdikleri değerleri tespit etmek amacıyla evrensel, toplumsal (geleneksel) ve hedonistik değer alanlarını içeren 40 değer maddesi yazılarak ölçek taslağı oluşturulmuştur. Taslak ölçek, alanla ilgili uzman görüşleri ve ön uygulamaya iç tutarlılık analizi sonunda geleneksel değerler alt ölçeğinde toplam 12 madde; evrensel değerler alt ölçeğinde toplam 20 madde, hedonistik değerler alt ölçeğinde 6 madde yer almıştır. Alt ölçeklerin Cronbach Alpha değerleri: Geleneksel Değerler .86, Evrensel Değerler .92 ve Hedonistik Değerler. 75'tir.

Altunay ve Yalçınkaya (2011) veri toplama aracının yapı geçerliliğini denemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmışlardır. Kenny, Kashy ve Bolger (1998) ve Sümer'in (2000) belirttikleri bilgiler ışığında, kuramsal altyapısı oluşturulan belirli maddelerin önceden tespit edilmiş alt boyutlarda da var olmasının beklendiği "Değerler Ölçeği"nin faktör yapısı incelenmiştir. DFA ile veri toplama aracının, öngörülen 38 madde ile 3 boyuttan oluştuğu, ilgili madde gruplarının ölçtüğü örtük değişkenler ile bunlara ait özellikleri denenmiştir (Altunay ve Yalçınkaya, 2011). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen Modelin uyum iyiliği indeksleri χ^2= 96.19 (*sd*=32, *p*<0.00); *GFI*=0.96, *AGFI*= 0.92, *RMR*= 0.012, *SRMR*= 0.034, *CFI*= 0.99, *NFI*= 0.98, *NNFI*= 0.98) olarak elde edilmiş ve söz konusu modelin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir bir model olduğu araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Sonuç olarak "Değerler Ölçeği"nin üç etmenli yapısının, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanması nedeniyle bu araştırmadan öğretmen çalışma grubu için kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen Cronbach Alpha değerleri Geleneksel Değerler için 93.0, Evrensel Değerler için 82.0 ve Hedonistik Değerler için 88.0'dır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizine göre elde edilen uyum iyiliği indeksleri şöyledir: *GFI*=0.889, *AGFI*= 0.876, *RMR*= 0.943, *SRMR*= 0.0440, *CFI*= 1.000, *NFI*= 0.962, *NNFI*= 1.006. Sonuç olarak, "Değerler Ölçeği"nin öğretmen örnekleminde üç faktörlü yapısının, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı, başka bir deyişle, faktör yapısının geçerli bir model olduğu ifade edilebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemlere ilişkin verileri çözümlenirken SPSS 25.00 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Problem ve alt problemlerin özelliği dikkate alınarak dağılımları belirlemede yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve değişkenlere göre oluşan farkın belirlenmesinde ise t testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin bilgi toplumuna yönelik değerleri benimseme ve bunları okul ortamında gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde t testi kullanılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin bilgi toplumuna yönelik değerleri benimseme ve bunları okul ortamında gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri arasında; cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılık olup olmadığının belirlenmesinde t-testi; yaş, mesleki kıdem, mezun olduğu okul ve son bir yılda katıldığı sosyal etkinlikler ile ilgili farklılık olup olmadığının belirlenmesinde ise varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Manidarlık testlerinde $\alpha = .05$ düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "İlkokul öğretmenleri tarafından bilgi toplumuna yönelik değerlerin önem verme düzeyi öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin bireysel özelliklerine göre değerlere önem verme düzeyi bireysel özelliklerine göre tek tek analiz edilmiştir.

a. Cinsiyet

İlkokul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerlere önem verme düzeylerinin cinsiyete göre t testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İlkokul öğretmenlerinin cinsiyete göre değerlere önem verme düzeylerine ilişkin t testi analizi sonuçları

Önem Verme Düzeyi	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Geleneksel değerler	Kadın	226	4,6807	,43460	302	2,218	,027
	Erkek	78	4,5566	,39965			
Evrensel değerler	Kadın	226	4,5942	,38974	302	1,953	,052
	Erkek	78	4,4865	,49822			
Hedonistik değerler	Kadın	226	4,5243	,46748	302	1,419	,157
	Erkek	78	4,4338	,53677			
Toplam		304					

Tablo 2'de ilkokul öğretmenlerinin cinsiyete göre değerlere önem verme düzeyleri incelendiğinde geleneksel değerler için ilkokul öğretmenlerinin (t= 2,218; p<0.05) puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak evrensel değerler için (t=1,953; p>0.05) ilkokul öğretmenlerinin değerlere önem verme düzeyleri ile hedonistik değerlere (t=1,419; p>0.05) önem verme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir. İlkokul öğretmenlerinde geleneksel değerler için kadınların puan ortalamaları (X=4,6807), erkeklerin puan ortalamalarından (X=4,5566) daha yüksektir. Bu bulgular doğrultusunda kadın öğretmenlerin geleneksel değerlere önem verme düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

b. Yaş

İlkokul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerlere önem verme düzeylerinin yaşa göre Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul öğretmenlerinin yaşa göre değerlere önem verme düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Önem Verme Düzeyi	Yaş	*N*	Sıra Ortalaması	χ^2	*Sd pp*	*p*	Farkın Kaynağı
Gelenek değerler	(1) 20-30 yas	29	109,78				
	(2) 31-40 yas	82	138,59				1-3 2-3
	(3) 41- 50 yas	132	172,32	16,009	3	,001	
	(4) 50 yas ve üstü	61	148,62				
Evrensel değerler	(1) 20-30 yas	29	114,55				
	(2) 31-40 yas	82	136,48	14,577	3	,002	1-3 2-3
	(3) 41- 50 yas	132	171,59				
	(4) 50 yas ve üstü	61	150,76				
Hedonistik değerler	(1) 20-30 yas	29	138,55				
	(2) 31-40 yas	82	143,77	3,735	3	,292	
	(3) 41- 50 yas	132	163,08				
	(4) 50 yas ve üstü	61	147,96				
Toplam		304					

Tablo 3 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerlere önem verme düzeylerinin yaşa göre Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgularda geleneksel değerler (χ^2=16,009; p<0.05) ve evrensel değerler (χ^2=14,577; *p<0.05),* düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak ilkokul öğretmenlerinin hedonistik değerlere önem verme düzeylerinde (χ^2=3,735; *p>0.05)* anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Farkın kaynağı için yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi yapılmıştır. İkili karşılaştırmaların sonucunda geleneksel değerler alt boyutunda 1-3 ve 2-3 gruplarının puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Evrensel değerler alt boyutunda 1-3 ve 2-3 gruplarının puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir.

c) Mesleki Kıdem

İlkokul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerlere önem verme düzeylerinin mesleki kıdem göre Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'da verilmiştir.

Tablo 4. İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre değerlere önem verme düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi analizi

Önem verme düzeyi	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p	Farkın Kaynağı
Gelenek değerler	(1) 1-5 yıl	21	91,79	20,587	4	,000	1-5 2-5 3-5
	(2) 6-10 yıl	35	125,73				
	(3) 11-15 yıl	34	134,75				
	(4) 16-20 yıl	89	159,33				
	(5) 21 yıl ve üstü	125	170,16				
Evrensel değerler	(1)1-5 yıl	21	93,95	15,391	4	,004	1-2 1-5
	(2)6-10 yıl	35	137,46				
	(3)11-15 yıl	34	134,51				
	(4)16-20 yıl	89	164,83				
	(5)21 yıl ve üstü	125	162,66				
Hedonistik değerler	(1)1-5 yıl	21	121,29	7,417	4	,115	
	(2)6-10 yıl	35	145,20				
	(3)11-15 yıl	34	128,94				
	(4)16-20 yıl	89	162,44				
	(5)21 yıl ve üstü	125	159,12				
	Toplam	304					

Tablo 4 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre değerlere önem verme düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgularda geleneksel değerler (χ^2=20,587; p<0.05) ve evrensel değerler (χ^2=15,391; p<0.05), düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak ilkokul öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre hedonistik değerlere önem verme düzeylerinde (χ^2=7,417; p>0.05) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Farkın kaynağı için yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi yapılmıştır. İkili karşılaştırmaların sonucunda geleneksel değerlere önem verme düzeyinde 1-5 , 2-5 ve 3-5 gruplarının puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Evrensel değerlere önem verme alt boyutunda 1-2 gruplarının puanları arasında ve 1-5 gruplarının puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Geleneksel değerlere önem verme düzeyinin 5. grubunda diğer 1-2 ve 3 gruplarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Evrensel değerlere önem verme düzeylerinde ise 1. grubun diğer gruplardan düşük olduğu görülmektedir.

d) Katıldığı etkinlik sayısı

İlkokul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerlere önem verme düzeylerinin katıldığı etkinlik sayısına göre Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İlkokul öğretmenlerinin katıldığı etkinlik sayısına göre değerlere önem verme düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi analizi

Önem Verme Düzeyi	Katıldığı Etkinlik Sayısı	n	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	P	Farkın Kaynağı
Gelenek değerler	Hiç	20	129,42	4,332	2	,115	
	(2) 1-4 Etkinlik	84	159,20				
	(3) 5 Etkinlik ve üstü	200	138,45				
Evrensel değerler	(1) Hiç	20	119,37	6,256	2	,044	1-2
	(2) 1-4 Etkinlik	84	162,71				2-3
	(3) 5 Etkinlik ve üstü	200	140,30				
Hedonistik değerler	(1) Hiç	20	139,62	2,976	2	,226	
	(2) 1-4 Etkinlik	84	163,00				
	(3) 5 Etkinlik ve üstü	200	145,13				
	Toplam	240					

Tablo 5 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin son bir yılda *katıldığı etkinlik sayısına* göre değerlere önem verme düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgularda geleneksel değerler (χ^2=4,332; p>0.05) ve hedonistik değerler (χ^2=2,976; p>0.05), düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.Ancak ilkokul öğretmenlerine göre evrensel değerlere önem verme düzeylerinde (χ^2=6,256; p<0.05) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağı için yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi yapılmıştır. İkili karşılaştırmaların sonucunda evrensel değerlere önem verme alt boyutunda 1-2, 2-3 gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Evrensel değerlere önem verme düzeylerine göre 2.grubun diğer 1 ve 3 gruplarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "İlkokul öğretmenleri tarafından bilgi toplumuna yönelik değerleri kazandırma düzeyi öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin bireysel özelliklerine göre değerleri kazandırma düzeyi bireysel özelliklerine göre tek tek analiz edilmiştir.

a) Cinsiyet

İlkokul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerleri kazandırma düzeylerinin cinsiyete göre t testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6. İlkokul öğretmenlerinin cinsiyete göre değerleri kazandırma düzeylerine ilişkin t testi analizi

Kazandırma Düzeyi	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	SS	Sd	t	P
Geleneksel değerler	Kadın	226	4,0302	,77129	302	,982	,327
	Erkek	78	3,9348	,63828			
Evrensel değerler	Kadın	226	3,9434	,70269	302	,422	,674
	Erkek	78	3,9038	,74541			
Hedonistik değerler	Kadın	226	3,8717	1,00419	302	-,101	,919
	Erkek	78	3,8846	,87341			
Toplam		304					

Tablo 6 incelendiğinde geleneksel değerleri kazandırma düzeyleri için ilkokul öğretmenlerinin (*t= ,982; p>0.05)* puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Evrensel değerlerde *(t=,422;p>0.05)* ilkokul öğretmenlerinin değerleri kazandırma düzeyleri ile hedonistik değerleri kazandırma düzeyleri *(t=-,101; p>0.05)*

cinsiyetine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir. İlkokul öğretmenlerinde geleneksel ve evrensel değerleri kazandırma düzeyleri için kadınların puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

b) Yaş

İlkokul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerleri kazandırma düzeylerinin yaşa göre Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 7'te verilmiştir.

Tablo 7. İlkokul öğretmenlerinin yaşa göre değerleri kazandırma düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi analizi

Kazandırma Düzeyi	**Yaş**	*N*	**Sıra Ortalaması**	χ^2	*Sd*	*p*
Geleneksel değerler	(1)20-30 yas	29	142,17			
	(2) 31-40 yas	82	159,96			
	(3)41- 50 yas	132	146,89	1,922	3	,589
	(4) 50 yas ve üstü	61	159,52			
Evrensel değerler	(1)20-30 yas	29	134,47			
	(2)31-40 yas	82	150,28	2,772	3	,428
	(3)41- 50 yas	132	151,52			
	(4)50 yas ve üstü	61	166,19			
Hedonistik değerler	(1)20-30 yas	29	147,22			
	(2)31-40 yas	82	144,46	2,531	3	,470
	(3)41- 50 yas	132	151,84			
	(4)50 yas ve üstü	61	167,25			
Toplam		304				

Tablo 7 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerleri kazandırma düzeylerinin yaşa göre Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgularda geleneksel değerler (χ^2=1,922; p>0.05), evrensel değerler (χ^2=2,772; p>0.05) ve hedonistik değerleri kazandırma düzeylerinde (χ^2=2,531; p>0.05) anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

c) Mesleki Kıdem

İlkokul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerleri kazandırma düzeylerinin kıdeme göre Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. İlkokul öğretmenlerinin kıdeme göre değerleri kazandırma düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi analizi

Kazandırma Düzeyi	Kıdem	n	Sıra ortalaması	χ2	Sd	p	Farkın Kaynağı
Geleneksel değerler	(1)1-5 yıl	21	119,88	9,914	4	,042	1-4 2-3 3-5
	(2)6-10 yıl	35	140,96				
	(3)11-15 yıl	34	184,35				
	(4)16-20 yıl	89	162,42				
	(5)21 ve üstü	125	145,48				
Evrensel değerler	(1)1-5 yıl	21	113,21	5,751	4	,219	1-4
	(2)6-10 yıl	35	143,84				
	(3)11-15 yıl	34	167,16				
	(4)16-20 yıl	89	154,31				
	(5)21 ve üstü	125	156,24				
Hedonistik değerler	(1)1-5 yıl	21	134,60	2,483	4	,648	1-4
	(2)6-10 yıl	35	137,34				
	(3)11-15 yıl	34	151,35				
	(4)16-20 yıl	89	156,23				
	(5)21 ve üstü	125	157,41				
	Toplam	304					

Tablo 8 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerleri kazandırma düzeylerinin mesleki kıdeme göre Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgularda geleneksel değerler (χ^2=9,914; p<0.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak ilkokul öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre evrensel değerler (χ^2= 5,751; p>0.05) ve hedonistik değerleri kazandırma düzeylerinde (χ^2=2,483; p>0.05) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Farkın kaynağı için yapılan Mann Whitney U testinin sonucunda geleneksel değerleri kazandırma düzeyinde 1-4, 2-3 ve 3-5 gruplarının puanları arasında, evrensel değerlerde 1-4 gruplarının puanları arasında, hedonistik değerlerde 1-4 gruplarının puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Geleneksel değerleri kazandırma düzeyinde 3.grubun diğer 1. 2. 4. ve 5. gruplardan daha yüksek, evrensel ve hedonistik değerleri kazandırma düzeyinde 4. grubun 1. gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir.

d) Katılınan etkinlik sayısı

İlkokul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerleri kazandırma düzeylerinin katıldığı etkinlik sayısı Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. İlkokul öğretmenlerinin katıldığı etkinlik sayısına göre değerleri kazandırma düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi analizi

Kazandırma Düzeyi	Katıldığı Etkinlik Sayısı	n	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p	Farkın Kaynağı
Gelenek değerler	Hiç	20	151,50				
	(2) 1-4 Etkinlik	84	142,45	1,976	2	,372	
	(3) 5 Etkinlik ve üstü	200	131,17				
Evrensel değerler	(1) Hiç	20	153,28				
	(2) 1-4 Etkinlik	84	150,01	6,032	2	,049	2-3
	(3) 5 Etkinlik ve üstü	200	126,58				
Hedonistik değerler	(1) Hiç	20	144,36				
	(2) 1-4 Etkinlik	84	153,86	,574	2	,750	
	(3) 5 Etkinlik ve üstü	200	145,77				
	Toplam	304					

Tablo 9 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin son bir yılda *katıldığı etkinlik sayısına* göre değerleri kazandırma düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgularda geleneksel değerler (χ^2=1,976; p>0.05) ve hedonistik değerler (χ^2=,574; p>0.05), düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak ilkokul öğretmenlerine göre evrensel değerleri kazandırma düzeylerinde (χ^2=6,032; p<0.05) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağı için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre öğretmenlerin evrensel değerleri kazandırma düzeyinde 2-3 gruplarının puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Evrensel değerleri kazandırma düzeyinde 2.grubun 3. gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Bilgi toplumuna yönelik değerlerin ilkokul öğretmenleri tarafından önem verme düzeyi ile kazandırma düzeyleri arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10'de verilmektedir.

Tablo 10. İlkokul öğretmenlerinin değerlere önem verme ve kazandırma düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin t testi analizi

Değer Boyutları		n	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Geleneksel değerler	Önem verme	304	4,6488	,42871	303	15,392	,000
	Kazandırma		4,0058	,73961			
Evrensel değerler	Önem verme	304	4,5666	,42202	303	16,714	,000
	Kazandırma		3,9332	,71286			
Hedonistik değerler	Önem verme	304	4,5011	,48690	303	11,900	,000
	Kazandırma		3,8750	,97093			
Toplam		304					

Tablo 10 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin geleneksel değerlere önem verme düzeyi ile kazandırma düzeyleri (*t=15,392; p<0.05*) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Aynı durum evrensel değerlere önem verme ve kazandırma düzeyleri *(t=16,714; p<0.05)* ve hedonistik değerlere önem verme ve kazandırma düzeyleri *(t=-11,900; p<0.05)* için de geçerli olup anlamlı bir farklılık görülmektedir. Tablo 11'deki bulgulara göre ilkokul öğretmenleri geleneksel, evrensel ve hedonistik değerlere önem vermekte ve bunları okul ortamında öğrencilere aktardıklarını düşünmektedirler. Ancak öğretmenler evrensel ve geleneksel değerlere, hedonistik değerlere göre daha fazla önem vermekte ve kazandırmaktadırlar. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin değerlere önem verme düzeyleri, kazandırma düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu durum da öğretmenlerin değerlere önem verdiklerini fakat aynı oranda aktaramadıklarını düşündüklerini göstermektedir

TARTIŞMA

Bu araştırma ile devlet okullarında çalışan ilkokul öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, kıdem ve katıldıkları etkinlik sayısı değişkenleri ile geleneksel, evrensel ve hedonistik değerlere önem verme ve kazandırma düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular, alt problemler rehberliğinde tartışılmış ve kuramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre bilgi toplumu için belirlenen değerlere önem verme düzeyleri karşılaştırıldığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, geleneksel değer boyutuna daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Öte yandan Özen-Kutanis, Bayraktaroğlu ve Özdemir (2005) araştırmasına göre kadın akademisyenlerin etik davranış yönelimleri yüksek çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadın akademisyenlerin başkalarına yardım etme, asistanları arasında adaletli bir görev dağılımı yapma, ellerindeki gizli bilgileri paylaşmama, akademik paylaşımda daha etik davranma konusunda erkek akademisyenlere göre daha duyarlı ve hassas davrandıkları görülmektedir. Bu sonuçlar Türk toplumunun kültürel yapısı ve geleneği koruma anlayışını sürdüğünün, aynı zamanda kadın öğretmen adaylarının ataerkil bir aile yapısıyla ve geleneksel değerlerle yetiştirildiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğretmenler yaş gruplarına göre bilgi toplumu için belirlenen değerlere önem verme düzeyleri karşılaştırıldığında, 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin geleneksel ve evrensel değerleri diğer yaş grubu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde benimsedikleri belirlenmiştir. Şişman ve Acat da (2003) araştırmalarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, etik değerlere ilişkin algılarının, kıdemlilere göre daha olumsuz olduğunu belirlemiştir. Buna göre öğretmenlerde yaşın artması, kazanılan deneyimin ve yaşam deneyiminin artması değerlere yükledikleri anlamın ve önem verme düzeyini arttırması olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenler mesleki kıdem gruplarına göre bilgi toplumu için belirlenen değerlere önem verme düzeyleri karşılaştırıldığında 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin geleneksel ve evrensel değerlere daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Bu durum yine Şişman ve Acat'ın (2003) araştırması ile paralellik göstermektedir. Alanyazın ve bu araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerde mesleki kıdem arttıkça kendilerinin yetiştiği dönemden uzaklaşmakta ve kendi yetişme dönemlerinin, toplum olarak değerlerin daha çok kabul gördüğü bir dönem olduğu dikkate alındığında farklılığın kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine olması beklenebilir. Bu durumda öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması değerlere önem verme düzeylerini de arttırdığı olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin katıldığı sosyal etkinliklerin sayısına (tiyatro-sergi ve kulüp bazında) göre bilgi toplumu için belirlenen değerlere önem verme düzeyleri incelendiğinde; 1-4 etkinlik aralığında katılan öğretmenlerin evrensel değerlere daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Karagül ve Masca (2005) ve Norris'e (2002) göre sivil toplum örgütleri, değişik sosyal statüdeki bireyleri bir araya getirmekte ve kaynaştırmakta, ayrıca hoşgörülü olma ve dayanışma içinde olma gibi değerlerin yayılmasına uygun ortam hazırlayarak, geniş ve çeşitli zengin bir toplumsal alt yapının kurulmasına katkı sağlamaktadır (Erdoğan, 2006; Kaynak ve Bilgin, 2008). Sosyal uygulamalarda ve etkinliklerde aktif görev alma, iş performansını olumlu etkilemektedir. Sosyal uygulamalar ve etkinlikler, kişinin sosyal bir birey olmasında ve karakteristik özelliklerinin olumlu yönde gelişmesini ve önemli kazanımlar elde etmesini temin ederken; birey, bu şekilde değişik çevrelerden gelen bireylerle iletişimde bulunmakta, karşılıklı bu iletişim de bireysel gelişimine ve iş başarısına yarar sağlamaktadır (Kaynak ve Bilgin, 2008). Ayrıca ve Altunay ve Yalçınkaya'nın (2011) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırma sonuçlarına göre de öğretmen adaylarının katıldıkları sosyal etkinlik sayısı ne kadar çok ise evrensel ve hedonistik değerleri o ölçüde önemli buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Sosyal etkinliklere katılma ve bu çalışmalarda bulunma, öğretmenin kendini geliştirmesi ve eğitmesi için çok önemlidir. Sosyal etkinliklere katılma sıklıkları arttıkça kültürel değerleri daha fazla içselleştirecekler ve değerlere yükledikleri anlam da artacaktır. Bu durum da araştırmanın bulgularında olduğu gibi öğretmenlerin katıldıkları sosyal etkinlik sayısı ne kadar çok ise bilgi toplumu için belirlenen değerleri de o ölçüde önemli buldukları olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre bilgi toplumu için belirlenen değerlerini kazandırma düzeyleri karşılaştırıldığında, anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özgüven'in (1994) araştırmasında da belirtildiği gibi yararına ve gerekliliğine inanmadan yapılan veya daha iyisini nasıl yapabilirim düşüncesine sahip olmayan öğretmenlerin faydalı işlerde bulunma oranının düşük olduğu sonucunu desteklemektedir. Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş'ın (2014) araştırmalarına göre ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değer kazandırma sürecinde cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşma bulunmuştur.

Kadın ve erkek öğretmenler aile, öğretmen, program ve okul ile ilgili sorunları aynı oranda sorun kabul ederken, kitle iletişim ile ilgili sorunlarda ise kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde sorun olarak görmüşlerdir. Alanyazın ve bu araştırma bulguları doğrultusunda kadın ve erkek öğretmenlerin bilgi toplumu için belirlenen değerleri kazandırma düzeylerinin paralellik gösterdiği hem kadın hem de erkek öğretmenlerin önem verdikleri değerleri aktardıklarını düşündükleri şeklinde söylenebilir. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin yüksek öğretim kurumlarında öğretmen olmak için aynı eğitimi aldıkları ve aynı MEB müfredatını uyguladıkları için aynı düşüncelere sahip oldukları olarak yorumlanabilir.

Öğretmenler yaş gruplarına göre bilgi toplumu için belirlenen değerleri kazandırma düzeyleri karşılaştırıldığında, anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak Şişman ve Acat (2003) araştırmalarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, etik değerlere ilişkin algılarının, kıdemlilere göre daha olumsuz olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş'ın (2014) araştırmasına göre ilkokul öğretmenlerinin yani sınıf öğretmenlerinin değer aktarılması aşamalarında aile, öğretmen, kitle iletişim, program ve okul kapsamına ait kıdem yılı arttıkça düşüncelerinin değiştiği/farklılaştığı bulunmuştur. Kadın öğretmenler özellikle kitle iletişim araçlarının öğrencilere değer kazandırma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin 41-50 yaş aralığında olduğu düşünüldüğünde büyük çoğunluğunun benimsediği kültürel değerleri kazandırma konusunda ortak düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenler mesleki kıdem gruplarına göre bilgi toplumu için belirlenen değerleri kazandırma düzeyleri karşılaştırıldığında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin geleneksel değerleri ve evrensel değerleri daha az aktardıklarını algıladıkları bulunmuştur. Bu duruma göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça değerleri kazandırma düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. İşcan'a (2014) göre öğretmenler konu alanı, seçilen örnekler ve öğrencilere gösterdikleri tepkiler aracılığıyla, belirlenen değerleri öğrencilerde geliştirmeye çalışmaktadırlar. Alanyazın ve bu araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttığında değerleri kazandırma düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu durum da hayat tecrübelerinin artması, mesleki deneyimlerinin artması ve kendi çocuklarını yetiştirme sürecinde yaşadıkları deneyimlerin onların değer kazandırma düzeylerini de arttırmış olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin katıldığı sosyal etkinliklerin sayısına (tiyatro-sergi ve kulüp bazında) göre bilgi toplumu için belirlenen değerleri kazandırma düzeyleri incelendiğinde; sosyal etkinliklere "Hiç" katılmayan öğretmenlerin geleneksel ve evrensel değerleri daha yüksek düzeyde aktardıklarını düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Kaynak ve Bilgin'in (2008) araştırmalarına göre sosyal etkinlik ve uygulamalar, kişinin sosyal bir birey olmasında ve karakteristik özelliklerinin gelişmesinde çok önemli olumlu nitelikler sağlarken; kişi, bu şekilde değişik ortamlardan gelen bireylerle iletişimde bulunmakta, etkileşimli bu iletişim de kişisel gelişimine ve iş performansına fayda sağlamaktadır. Alanyazında yapılan araştırmaların bulguları doğrultusunda sosyal etkinliklere daha çok katılan öğretmenlerin değerleri daha yüksek düzeyde kazandırması beklenen sonuçtur. Ancak bu araştırmadaki etkinliklere hiç katılamayan öğretmenlerin değerleri daha çok aktardıklarını düşünmeleri sosyal etkinliklere hiç katılmayan öğretmenlerin bu değerleri kazandırma algılarının farklı olduğu yada sosyal etkinliklere verdikleri anlamın farklı olduğu olarak yorumlanabilir. Etkinlik sayısı artıkça (1-4 etkinliğe katılım, 5 etkinlik ve üstü'ne katılım) öğretmenlerin farkındalığı arttığı için değerleri kazandırma durumlarını yetersiz görmesi ile sonuçlanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin bilgi toplumu için belirlenen değerlere önem verme ve kazandırma düzeyleri karşılaştırıldığında öğretmenlerin değerlere önem verme düzeylerinin yüksek olduğu ancak kazandırma düzeylerinin tüm boyutlarda düşük olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu doğrudan destekleyen bir araştırmaya erişilememiştir. Ancak değer eğitiminin başarısı ile ilgili çalışmalardan Ferreira ve Schulze'ın (2014) araştırmasına göre öğretmenlerin Millî Müfredatta eğitimde değerleri uygularken ve öğrencilere aktarırken eğitimlerinde yetersizliklerinin bulunduğu, öğretmenlerin değer eğitimine uygun eğitim almadıkları; pratik zorlukları nasıl değerlendireceklerine dair bilgi eksikliklerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Gündüz ve Aktepe'ye (2017) göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu değer eğitimi bağlamında bilinçlidir. Çizmiş oldukları zihin haritaları göz önünde bulundurulduğunda, önemsedikleri değerlere yönelik algıları ve çağrışımları yapacakları değer eğitimi hakkında ipuçları vermektedir. Öğretmenlerin değer öğretimine yönelik tutum ve davranışları, o değerin daha nitelikli öğretilmesi bakımından önemlidir. Akbaş (2004), Fidan (2009) ve Yıldırım'a (2009) göre ise değer eğitiminde aile ve çevre etkilidir. Alanyazın ve bu araştırma bulguları doğrultusunda değer eğitimi konusunda çok büyük bir etkiye sahip olan sınıf öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerleri önem verme düzeyi oranında kazandırmaya çalıştıkları ancak

öğrencilere yeterince aktaramadıklarını düşündüklerini göstermektedir. Bu durumun nedeninin değer eğitiminin öğretmenin eğitimsel becerileri, çevre, aile vb. birçok değişkene bağlı olması ile ilgili olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları kısaca belirtilmiş ve sonuçlara ilişkin hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler sunulmuştur.

1-İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre bilgi toplumu için belirlenen değerlere önem verme düzeyleri karşılaştırıldığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, geleneksel değer boyutuna daha fazla önem verdikleri görülmektedir.Bu bulgu doğrultusunda bilgi toplumunun değerleri konusunda geçerli sonuçlara ulaşılabilmesi ve genellemelerin yapılabilmesi için daha geniş ve çeşitli örneklem gruplarıyla araştırmalar yapılabilir.

2-41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin geleneksel ve evrensel değerlere diğer yaş grubu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde önem verdikleri, 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin geleneksel ve evrensel değerlere daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir.Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin değerleri içselleştirmelerini sağlamak için hizmet içi eğitim programları uygulanabilir.

3-Öğretmenler mesleki kıdem gruplarına göre değerlendirildiğinde, bilgi toplumu için belirlenen değerleri mesleki kıdemleri arttıkça kazandırma düzeyleri de artmaktadır. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra değerleri kazandırma düzeylerini yüksek tutmak için "mesleki değerler, değer eğitimi ve değer aktarımı" gibi dersler seçmeli olarak konulabilir.

4-1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin geleneksel değerleri ve evrensel değerleri daha az kazandırdıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda bireyin değer oluşumu göz önünde bulundurulduğunda eğitim süreci içerisinde öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin yetiştirecekleri öğrencileri etkileyeceğinden tüm eğitim birimlerinde çalışan öğretmenlerin değerleri belirlenebilir ve olumsuz etkileyen çevresel faktörlerin azaltılmasında okul yönetimleri destek olabilir. İlkokul öğretmenlerinin bireyin iş doyumuna ve mesleki yaşamlarında onları başarıya götürecek hedonistik değerleri kazanmalarında farkındalık düzeyleri artırılabilir.

5-İlkokul öğretmenlerinin değerlere önem verme düzeylerinin yüksek olduğu ancak kazandırma düzeylerinin tüm boyutlarda düşük olduğu tespit edilmesi nedeniyle öğretmenlerin değerleri kazandırma düzeylerini olumsuz etkileyen nedenlerle (aile,fiziksel koşullar,medya vb.) ilgili araştırmalar yapılabilir.

6-Sosyal etkinliklere "Hiç" katılmayan öğretmenlerin geleneksel ve evrensel değerleri daha yüksek düzeyde kazandırdıklarını düşünmelerinin nedenlerini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin önem verdiği ve kazandırdığını düşündüğü değerler ile ilgili olarak nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı araştırmalar tasarlanabilir. Değer araştırmaları ortaöğretim kurumlarında branş öğretmenleriyle ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki akademisyenler düzeylerinde de yapılabilir.

KAYNAKLAR

Acat, M. B ve Aslan, M.(2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), 12(2), 1460-1474.

Akbaş, O.(2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış ,Değerler Eğitimi Dergisi 6 (16), 9-27

Aktan, D. ve Turan, S. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (2), 227-259.

Aktepe, V., ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 7 (3), 607-622

Altunay,E. ve Yalçınkaya,M.(2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 17(1), 5-28

Can, N. (2013). Eğitimde insan kaynakları yönetimi. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi içinde. Ed. Niyazi Can. Ankara: Pegem A Akademi.

Coşkun, Y. ve Yıldırım, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1 (6), 311-328.

Çalışkan, H. ve Karademir, Ç. (2014). Değer yönelimleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması Değerler Eğitimi Dergisi 12 (28), 47-68

Çeçen, H. (2017). Tariku'l - Edeb'de değer eğitimi. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi.6 (11)

Doğanay, A. (2007). Değerler Eğitimi. C. Öztürk (Ed.). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. (3.basım). Ankara: Pegem-A Yayıncılık, ss.255-286.

Erdoğan, E. (2006), Sosyal sermaye, güven ve Türk gençliği. http://www.urbanhobbit.net/PDF/Sosyal%20Sermaye_emre%20erdogan.pdf, 20/04/2017 tarihinde alındı.

Ferreira , C. ve Sochulze ,S. (2014) . Öğretmenlerin içinde yer alan değerlerin uygulanması konusundaki deneyimi okullarda eğitim: "Arasındaki boşluğa dikkat edin South African Journal of Education; 34(1) 1- 13

Fichter, J. (1990). Sosyoloji Nedir? (Çeviren: N. Çelebi). Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.

Fidan, N. K. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. Kuramsal Eğitimbilim, 2 (2), 1-18.

Gündüz, M. ve Aktepe, V.(2017). Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine yönelik zihin haritaları , Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6 (2), 427-446

Güngör, E. (2010), Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar, Ötüken Yay., İstanbul.

Güngör, E. (1995). Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Huitt, W. (2004). Values Educational Psycho-logy Interactive. Valdosta State Uni-versity. Retrieved September, 04, 2011 from http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/affsys/ values.html

İşcan, C. D. (2014). Öğretmen adaylarının değerler eğitimindeki tercihleri. Elementary Education Online, 13(4), 1203-1222.

Karagül, M. ve Masca, M. (2005) Sosyal sermaye üzerine bir inceleme, İzzet Baysal Üniv. İ.İ.B.F, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1, 36-50.

Kaymakcan, R. ve Meydan, H.(2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi Değerler Eğitimi Dergisi, 9 (21), 29-55.

Kenny, D.A., Kashy, D. A., ve Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. In D. Gilbert, S. T. Fiske, ve G. Lindzey (Eds.), 4th Ed. New York: McGraw-Hill.

Kerschensteiner, G. (1954). Karakter kavramı ve karakter terbiyesi (çev. H. F. Kanad). Ankara: Örnek Matbaası.

Kim Suh, B. & Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary socıal studies and literature curricula. Education. 119 (4), Retrieved July 01, 2017 from http://www.questia.com

Koca, A. İ. (2009), Üniversite öğrencilerinin değerleri ve bireysel özellikleri ile kariyer tercihleri arasındaki ilişki: Çukurova Üniversitesi'nde bir araştırma, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kurtulmuş, M., Tösten R. ve Gündaş A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar Değerler Eğitimi Dergisi. 12 (27), 281-305,

Leming, J. S. (2008). Researchandpractice in moral andcharactereducation: Loosely coupled phenomena. Larry P. Nucci, DarciaNarvaez(Eds.). Handbook of Moral and Character Education. New York andLondon: Routledge Taylor and Francis Group.

Lovat, T. (2006). Values education and 'doing well' in school. Address to the Aust-ralian Council of State School Organizations (ACCSO), Melbourne, 26 October. Retrieved July, 19, 2008 from www.valuesineducation. org.aupdflovat061026.pdf.

Norris, P. (2002). Making democracies work: social capital and civic engagement in 47 societies. Midwest Political Science Association 60th Annual Meeting, April 25th 2002. Chicago: Palmer House Hilton, Available from http://ksghome.harvard.edu adresinden 10/08/2017.

Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(2), 1309-1325.

Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönem çocuğunda ahlaki değerler eğitimi. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 1 (2), 37-61.

Ozankaya, Ö. (1999). Toplumbilim. İstanbul: Cem Yayınevi.

Özen, Y., Güleryüz, K. & Bulut Özen, H. (2012). İlköğretim 1–3 sınıf hayat bilgisi, 4–5 sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerler ve değerler eğitiminin incelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(4), 277-286.

Özen-Kutanis, R., Bayraktaroğlu, S. ve Özdemir, Y. (2005). Etik davranışların yöneliminde cinsiyet faktörü: bir devlet üniversitesi örneği. II. Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu, 18–19 Kasım 2005 (syf. 211–218). Sakarya: Sakarya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.

Özgüven, İ. E. (1994). Psikolojik testler, Ankara: Yeni Doğuş Matbaası.

Özpolat, A. (2010). Ailede demokratik sosyalleşme, Aile ve Toplum Dergisi, 9-24.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Eds.), Advances in experimental social psychology (pp. 1-65). New York: Academic Press.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. Türk Psikoloji Yazıları. 3(6), 49-74.

Şimşek A. (1996). Bilgi toplumunda eğitsel yönelimler Kurgu Dergisi. 14, 241-247,

Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 235–250

Şişman, M. (2014). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. 8. Baskı. Ankara: Pegem A Akademi

Yıldırım, K. (2009). Values Education Experiences of Turkish Class Teachers: A Phenomonological Approach. Eğitim Araştırmaları Dergisi-Eurasian Journal of Educational Research, 35, 165-184.

Etik Değerleri Edindirme Düzeyi Nasıldır?

Merve GÖKMEN, MEB, Erciyes Üniversitesi, Türkiye, merve-gokmen@hotmail.com

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ, Erciyes Üniversitesi, Türkiye, mcelebi@erciyes.edu.tr

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ, Erciyes Üniversitesi, Tükiye, hbozgeyikli@erciyes.edu.tr

Öz

Değerler, bireylerin düşünceleri, olayları, hareketleri doğru – yanlış, istenen – istenmeyen gibi yargıları oluşturan ifadelerdir. Doğru ve yanlışın ayırt edilmesine yardım ederek, hayata denge katar ve bireylerle birlikte yaşama imkânı tanır. Günümüzde, çocuklarda ve gençlerde şiddet, sosyal problemler ve saygı yoksunluğu artmaktadır. Değerler eğitiminin gerekliliği eğitimde bireyin bir bütün olarak ele alınması ihtiyacının doğal sonucudur. Bu araştırmada ortaokul ve lise öğrencilerinin etik değer edinme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kayseri'de öğrenim gören ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi 32 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma örneklemine alınan 32 öğrenciden 17 'si kız (%54.4), 15 'i ise erkek (% 45.6) öğrencidir. Araştırma örneklemindeki öğrencilerin okul türlerine göre dağılımı ise, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (4), Çok Anadolu Programlı Lisesi (4), Anadolu İmam Hatip Lisesi (4), Fen Lisesi (4), Ortaokul (12) ve İmam Hatip Orta Okulu (4) şeklindedir. Araştırmada katılımsız gözlem tekniği uygulanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu dört alt konu içermektedir. Hoşgörülü olma, dürüstlük, milli birlik ve beraberlik, çevre bilinci kazanımlarına göre gözlemlenmiştir. Verilerin analizi için öncelikle araştırmada kullanılan üçlü derecelendirme gözlem formuyla elde edilen ortalamaların yorumlanabilmesi amacıyla sabit puan aralıkları belirlenmiştir. Buna göre; "1.00 - 1.66 Katılmıyorum; 1.67 –2.32 Kısmen Katılıyorum; 2.33 – 3.00 Katılıyorum" aralıklarını göstermektedir.

Araştırmanın sonucu olarak okullarda iyilik kutusu oluşturma, ayın öğrencisini seçme, ödüllendirme yapma, etik değerlerle ilgili video izletimi, EBA kullanımı ve pano hazırlama olduğu gözlemlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre değer edinimleri daha yüksektir. Okul türlerine göre incelendiğinde, en yüksek değer ediniminin fen lisesinde olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: değerler eğitimi, etik, gözlem

Abstract

Values are expressions of individuals' thoughts, events, movements that make judgments like right - wrong, desired - undesirable. Today, violence, social problems and lack of respect are increasing in children and adolescents. The necessity of values education is the natural consequence of the need to handle the individuals as a whole in education. In this study, it is aimed to examine the level of ethical value acquisition of middle school and high school students.

The population of the study consists of the students studying in high schools in Kayseri in 2017-2018 academic year. The sample of the study consists of 32 students chosen by purposeful and convenient sampling. In the sample of the study, there are 17 female students (%54.4) and 15 male students (%45,6) . The distribution of the students according to school types is as follows: Vocational and Technical Anatolian High School (4), Multi Program Anatolian High School (4), Anatolian Religious Vocational High School (4) High School is (4), Middle School is 38.4% (12 students) and Religious Middle School is (4).

An unattended observation technique was applied in the study. The observation form created by the researchers was used to collect the research data. The observation form contains four subtopic: Tolerance, honesty, national unity and solidarity and environmental awareness have been observed according to learning outcomes. For the analysis of the data, fixed point intervals were determined so that the averages obtained by the triple rating observation form used in the research can be interpreted. According to this; "1.00 - 1.66 is I do not participate; 1.67 -2.32 is Partially Participated; 2.33 - 3.00 is I agree ".

According to the research results, there is a meaningful difference between male students and female students, and this difference is in favor of female students.

As the activities of the schools; the kindness box, rewarding system, the video watching on ethical values, Education Information Network and ethics-related panels were used.

Keywords: values acquisition, ethics, observation

Giriş

Değer, bireylerin düşünceleri, olayları, hareketleri doğru – yanlış, istenen – istenmeyen gibi yargıları oluşturan ifadelerdir . Doğru ve yanlışın ayırt edilmesine yardım ederek, hayata denge katar ve bireylerle birlikte yaşama imkanı tanır.

Değerler, davranışlarımıza rehberlik eder, eylemlerimizi, yargılarımızı, anlık hedeflerimizi daha üst hedeflere taşıyarak nihai anlamda nasıl olmamız ve nasıl davranmamız gerektiğini bildirmektedir . (Kurt, 2015: 20).

Acat & Aslan (2011), günümüzde değişen toplum ve aile yapısıyla birlikte, çoğu ailede öğretilmeyen ahlak ve değerlerin okullar tarafından öğretilmesi gerektiğinin ortaya çıktığını belirtmektedir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından değerler eğitimi; "Çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel gayretler" olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenler, çocukların sadece bilgili olmalarını değil, iyi insan olmalarını da sağlamalıdırlar. Elbette değerler eğitimi sürecinde öğretmenin rolü tartışılmazdır. Öğretmen, pedagojik içerik içerisinde değerleri ifade ederek ve eğitim programını yorumlayarak öğrencilerinde değerleri geliştirmek ister. Öğretmenler konu alanı, seçilen örnekler ve öğrencilerine gösterdikleri tepkiler aracılığıyla, belirlenen değerleri öğrencilerinde geliştirmek için onları özendirmeye çalışırlar. Öğretmenler değerleri kazandırma sürecini içerikle, özellikle öğrencilerle kurdukları etkileşimle sağlamaya çalışırlar. Öğrenciler kendi değerlerini geliştirirler, kendi anlamlarını oluştururlar; öğretmenler de bu anlamlandırma sürecini etkilemeye çalışırlar. Hem yapılandırmacılık hem de eleştirel pedagojiye göre öğretmenler, öğrencilerine doğrudan değerleri aktarmazlar; çünkü öğrenciler kendi kavramlarının anlamlarını yapılandırırlar ve kendi değerlerini geliştirirler. Diğer yandan öğretmenler, belirli değerleri geliştirmeleri için öğrencileri teşvik edebilirler veya onları etkilemeye çalışabilirler (Veugelers, 2000).

Öğretmenlerin farklı roller benimsemelerinde, süreçte izlenen değerler eğitimi yaklaşımının da etkisi vardır. Değerler eğitimi sürecinde benimsenen yaklaşımın özellikleri, öğretmen ve öğrencilerin rolünü belirmede önemli olmaktadır.

Değişen ekonomik ve sosyo-kültürel etkenler, görsel medya, sanayileşme ve ülkemize göç yoluyla gelen topluluklar, beraberinde toplum normlarını da değiştirmektedir. Toplum normlarının değişmesi yaşamı kolaylaştıran dürüstlük, yardımlaşma, sevgi, saygı, özsaygı, hoşgörü, empati, disiplin, sorumluluk, aile olabilme, öz bakım, hijyen vb. kavramların da zayıflamasına neden olmuştur. Bu nedenle okullarımızda ve toplumda; suçlu ve suça itilen çocuk sayısında, okul disiplin kurullarına uyum ve davranış problemiyle gelen öğrenci sayısında artış eğilimi gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, değerler eğitiminin öğretim sürecinde kullanılması ve öğrencilerin gerçek yaşamlarıyla bağdaşlaştırması değerler eğitimi sürecini kolaylaştırır. Bu nedenle, öğretmenlerin de değerler eğitimi konusunda fikir sahibi olması, çevre şartlarına göre etkinlik örnekleri sunmaları önemsenmelidir. Araştırma öğrencilerin etik değerlerimizin okullarda ne kadar edindirildiğini ortaya çıkarmak ve ilgili sorunlara çözüm üretilmesi açısından önemlidir.

Değerler eğitimi konusundaki aksamaların ve yapılacak yanlışlıkların telafisi çok güç etkiler doğuracağı kuşkusuzdur. Aile hayatında 20. yüzyılda meydana gelen bozulmalar (Yiğittir, 2010),küreselleşmenin ve medyanın çocuklar ve gençler üzerinde değerlerin zayıflamasına yol açan etkisi (Yaman & Çolak, 2009) bu konuda önlem almayı zorunlu hale getirmektedir. Bu açıdan değer eğitiminin okulda formal eğitim sürecinde öğretmenler tarafından verilmesi önem kazanmaktadır.

Günümüzde birçok ebeveyn ve öğretmen, yeni neslin daha önceki nesillere göre bazı değerlere sahip çıkmamasından, bencil davranmasından, şiddete yönelmesinden şikayet edebilmektedir. Elbette bu durum, okuldaki eğitim ile ailedeki ve diğer okul dışı ortamlardaki formal ve/veya informal eğitim süreciyle ilgili olabilir.

Bu çalışmada Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin etik değerleri ne kadar edindiklerini belirlemek amacıyla çalışılacaktır. Bu kapsamda aşağıda belirtilen üç alt problem cevap aranmıştır.

1. Etik değer edindirmek için ne tür etkinliklere yer verilmiştir?
2. Cinsiyete göre etik değer edinimi değişmekte midir?
3. Okul türüne göre etik değer edinimi değişmekte midir?

Yöntem

Bu araştırma,ortaokul ve lise öğrencilerinin etik edinme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır. Araştırmada, tarama modelinden katılımsız gözlem tekniğinden yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışma grubu, 2017–2018 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde Kayseri'de öğrenim gören ortaokul ve lise öğrencilerinden amaçsal örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleriyle seçilen 32 öğrenciden oluşmaktadır. Lise ve ortaokul türleri ve bu okullarda bulunan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Türü ve Cinsiyet Tablosu

CİNSİYET	OKUL TÜRLERİ					
	Mesleki Teknik A.L.	Çok Programlı A.L.	Anadolu İmam Hatip L.	Fen Lisesi	Ortaokul	İmam Hatip Ortaokulu
KIZ	2	2	4	2	4	3
ERKEK	2	2	-	2	8	1

Tablo 1' de görüldüğü gibi farklı okul türlerinden 17 kız, 15 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 32 öğrenci gözlemlenmiştir. Araştırmada okul türlerinin öğrencilerin etik değer edinme düzeylerinde farklılık oluşturup oluşturmadığı da ortaya koyulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılan bir form kullanılmıştır. Gözlem formu dört tema içermektedir: Hoşgörülü olma, dürüstlük, milli birlik ve beraberlik, çevre bilinci. Söz konusu forma üç öğretim üyesi ve araştırmanın yapıldığı okulda çalışan bir öğretmenin inceleyip önerileri göz önüne alınarak son şekli verilmiş ve uygulamaya konmuştur.

Gözlemleme sonucu elde edilen veriler gözlem formlarına anında kaydedilmiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir. Önceden belirgin olmayan temaların ve kodların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006) .

Öncelikle araştırmanın amacına uygun olarak analiz aşamasında genel bir çerçeve oluşturulmuş, daha sonra söz konusu temalar alt boyutlara ayrılarak ayrıntılı betimlemeler yapılmaya çalışılmıştır.

Verilerin yorumlanabilmesi için, gözlem formundaki davranışlar «katılmıyorum, kısmen katılıyorum ve katılıyorum» şeklinde üç aralığa bölünmüştür. Aralıklar "1.00 - 1.66 Gözlemlenmedi; 1.67 – 2.32 Kısmen Gözlemlendi; 2.33 –3.00 Gözlemlendi" şeklinde puanlanmıştır.

Bulgular

Bu bölüm araştırmanın amacı doğrultusunda ortaokul ve liselerde etik değerleri edindirmek için yapılan etkinlikler, cinsiyet ve okul türlerine ilişkin gözlemlerden toplanan verilerin analiziyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Etik Değer Edindirmek İçin Ne Tür Etkinliklere Yer Verilmiştir? Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Tablo 2'de etkinliklere dair betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2. Etkinlikler Betimsel İstatistikleri

	x̄	s	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklık Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Basıklık Standart Hata
İyilik Kutusu	1.56	.504	-.265	.414	-2.063	.809
Ayın Öğrencisini Seçme	1.69	.471	-.849	.414	-1.368	.809
Ödüllendirme Yapma	1.69	.592	.194	.414	-.518	.809
Etik Değerlerle İlgili Video İzletimi	1.22	.491	2.259	.414	4.773	.809
EBA Kullanımı	1.41	.560	.982	.414	.018	.809
Pano Hazırlama	1	.000		.414		.809

Tablo 2 incelendiğinde, okullarda etik değerlerle ilgili video izletiminin yapıldığı, EBA' nın kullanıldığı, iyilik kutusu etkinliğinin yapıldığı, ödüllendirme yapıldığı, ayın öğrencisi seçildiği ve pano hazırlandığı gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre en çok (1.69) ayın öğrencisi seçildiği ve ödüllendirme yapıldığı gözlemlenmiştir.

Etkinliklerin frekans ve yüzdelikleri ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

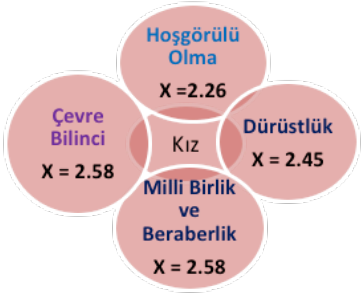
Tablo 3. Etkinlikler Frekans Tablosu

Etkinlik	f	%
İyilik Kutusu	14	43,8
Ayın Öğrencisini Seçme	10	31,3
Ödüllendirme Yapma	12	37,5
Etik Değerlerle İlgili Video İzletimi	26	81,3
EBA Kullanımı	20	62,5
Pano Hazırlama	32	100

Tablo 3'e göre, değerler eğitiminden en çok kullanılan etkinlik pano hazırlama (% 100), en az ise ayın öğrencisi seçme olduğu gözlemlenmiştir.

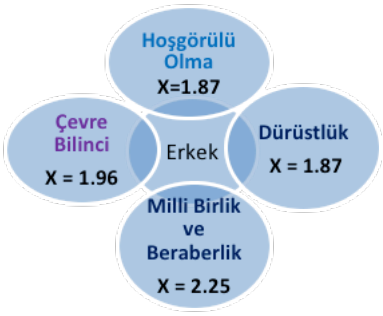
2. Cinsiyete Göre Etik Değer Edinimi Değişmekte Midir? Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Aşağıda şekil 1'de, kız öğrencilerin temalara göre etik değer edinim ortalamaları verilmiştir.



Şekil 1. Kız öğrencilerin etik değer edinim ortalamaları.

Şekil 1'de görüldüğü gibi, kız öğrencilerin çevre bilinci ile milli birlik ve beraberlik değerlerinin edinimleri en çok (2.58) iken, hoşgörülü olmaları kısmen gözlemlenmiştir. Şekil 2'de ise, erkek öğrencilerin temalara gore etik değer edinimlerine yer verilmiştir.



Şekil 2. Erkek öğrencilerin etik değer edinim ortalamaları.

Şekil 2'de görüldüğü üzere, erkeklerin etik değer edinimleri kız öğrencilere nazaran daha düşüktür. Erkek öğrencilerde de en yüksek ortalama (2.25) milli birlik ve beraberlik iken, en düşük ortalama (1.87) hoşgörülü olma ve dürüstlüktür.

3. Okul Türüne Göre Etik Değer Edinimi Değişmekte midir? Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Aşağıdaki tabloda, okul türlerine ilişkin ortalamalar verişmiştir.

Tablo 4. Okul Türlerine İlişkin Ortalamalar

Okul Türü	M.T.A.L.	Ç.P.A.L.	A.İ.H.L.	Fen L.	Ortaokul	İ.H.O.
Alt Boyutlar						
Hoşgörülü Olma	2.00	1.75	2.00	2.50	2.00	2.00
Dürüstlük	2.00	2.25	2.25	2.50	2.16	2.00
Milli Birlik ve Beraberlik	2.00	2.75	2.50	2.75	2.58	2.00
Çevre Bilinci	2.00	2.75	2.50	2.50	2.25	2.00

Tablo 4 incelendiğinde, okul türleri içinde en yüksek ortalamanın 2.50 (hoşgörülü olma, dürüstlük, çevre bilinci) ve 2.75 (milli birlik ve beraberlik) değerleriyle fen lisesinde olduğu görülmektedir. Alt tema boyutu açısıdan incelendiğinde ise, okul türlerine gore en yüksek boyutun milli birlik ve beraberlik olduğu gözlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğrenci davranışlarının etik düzeyleri " Hoşgörülü olma, Dürüstlük, Milli Birlik ve Beraberlik, Çevre Bilinci" alt boyutları altında toplanmıştır. Elde edilen veriler ile bu değerleri kazandırmak için ne tür etkinliklere yer verildiği, cinsiyet ve okul türüne göre etik değer edinimlerinin değişip değişmediği incelenmiştir.

Araştırmanın ilk problemi değerler eğitiminde kullanılan etkinlikleri gözlemlemekti. Araştırmanın sonucu olarak okullarda iyilik kutusu oluşturma, ayın öğrencisini seçme, ödüllendirme yapma, etik değerlerle ilgili video izletimi, EBA kullanımı ve pano hazırlama olduğu gözlemlenmiştir. Ancak bu etkinlikler yetersizdir.

Yalar (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin tamamına yakını değerler eğitiminin etkili olabilmesi için görsel-işitsel araçların okullarda eksiksiz bulunması gerektiği görüşünde birleşmiştir.

Akbaş (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre ise değer öğretiminde çoğunlukla öğretmenin merkezde olduğu ve sözel iletişime dayalı etkinlikler kullanmaktadırlar. Okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediği, okul ve aile arasında işbirliği olmadığı ve okul ile ailede verilen değerlerin çatışabildiği belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara cinsiyet bazında bakıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre değer edinimleri tüm boyutlar açısından daha yüksektir.

Alkaş (2010) tarafından yapılan araştırmada, Erkek öğrenciler kız öğrencilere, ikinci kademede okuyanlar birinci kademede okuyanlara, bir arada eğitim gören öğrenciler ayrı eğitim gören öğrencilere göre daha fazla istenmeyen davranış göstermektedir.

Chandler (2005) tarafından yapılan araştırmaya göre kız öğrenciler, erkek öğrencilerden hem ön testlerde hem de son testlerde yüksek puan almışlardır.

Fidan'ın (2009), öğretmen adaylarının değer öğretimi hakkındaki görüşlerini incelediği çalışması; değer öğretimine ilişkin görüşlerin kız öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Okul türlerine göre incelendiğinde ise, en yüksek değer ediniminin fen lisesinde olduğu gözlemlenmiştir.

Bu çalışmada ortaya çıkan bulgular ışığında, öğrencilerin etik değer edinim düzeylerinin daha da arttırılması için, değerler eğitimi okul – aile – öğretmen iş birliği ile yapılmalıdır. Aileler okuldaki değerler eğitimi çalışmalarını desteklemeli, tutarlı bir biçimde çocuklarına örnek olmalıdır. Öğretmenler, derslerinde değerlere de yer vererek öğrencilerin kazandıkları değeri ifade etme imkânları verilmelidir. Okullara etik değer kazandırılmasında kullanılacak film, çizgi film, vb. materyaller gönderilmelidir.

Kaynakça

Acat, M. B.,& Aslan, M. (2011). Okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeği. Değerler Eğitimi Dergisi, 9(21), 7-27.

Kurt, E. (2015). İş Yaşamında Bireysel Değerler: Bir Vakıf Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Örneği, http://acikerisim.kocaeli.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11493/1736/%C5%9E %20YA%C5%9EAMINDA%20B%C4%B0REY.pdf?sequence=1&isAllowed=y, (20.02.2016) adresinden alınmıştır.

Veugelers, W. (2000). Differentways of teachingvalues. EducationalReview, 52(1), 37-46.

Yaman, H.,& Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. Journal of ValuesEducation, 7(18), 107-120.

Yıldırım A. & Şimşek H. (2006), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. Değerler Eğitimi Dergisi, 8(19), 207-223.

Türkiye'deki Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Entegrasyon Sürecinde Öğrenci Ve Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri

Fatma HALLAÇLI, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye (10 font), fatma_hallacli@hotmail.com

Öz

Ülkemiz son yıllarda yoğun şekilde göç almaktadır. Özellikle de komşu ülkemiz olan Suriye'de yaşanan iç karışıklıklar ve savaş insanların ülkemize göç etmesine neden olmuştur. Suriye'de yaşanan iç karışıklıklar nedeniyle ülkemize göç yoluyla gelen Suriyeliler ile ilgili ülkemizde birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar kapsamında Suriyelilere birçok hak tanınmıştır. Bunların en önemlilerinden birisi Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu için yapılan çalışmalardır. Yapılan çalışmalar kapsamında Suriyeli öğrencilere öncelikle GEM (Geçici Eğitim Merkezi)' lerde eğitim verilmeye başlamıştır. İlerleyen zamanlarda mültecilerin kamp alanları dışında, ülkemizin her bölge ve şehirlerine yerleşmeye başlamaları ile Suriyeli çocukların eğitim öğretime kazandırılması amacıyla e-okul sistemi üzerinden adrese dayalı kayıt sistemi ile okullaşmaları sağlanmıştır. Entegrasyon sürecini hızlandırmak için Türkiye'nin her bölge ve alanındaki devlet okullarında eğitim almalarına imkan tanınarak, okula devamları ciddiyetle takip edilmektedir. Istedikleri yerde eğitim alma hakkına sahip olan Suriyeli öğrencilere imkanlar dahilinde kırtasiye ve giyim yardımı da yapılmaktadır. Ancak sağlanan imkanlara rağmen bu süreç idareciler, sınıf öğretmenleri ve öğrenciler açısından birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Bu sorunlar; Suriyeli çocukların ülkemiz çocukları ile doğrudan eğitim almaya başlamaları, dil sorunu, öğretim materyallerinin eksikliği, öğretim programlarının Suriyeli öğrencilerle karma eğitim yapılan sınıflara göre düzenlenmemesi, sınıf öğretmenlerinin bu anlamda kendi başlarına bırakılarak ön eğitim verilmemesidir.

Bu çalışmada Türkiye'deki devlet okullarında eğitim gören ilköğretim çağındaki Suriyeli öğrencilerin, onların sınıf öğretmenlerinin ve okul idarecilerinin yaşadığı zorluklar araştırılacak ve çözüm önerileri getirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Suriyeli Öğrenci, Eğitim - Öğretim

Abstract

Many people immigrate to Turkey recently. Especially the Syrians immigrate to our homeland because of the conflict and the war in Syria. There are a lot of studies being conducted about the Syrians who immigrated to Turkey because of the conflicts in Syria. Thanks to these studies Syrians are granted many rights. One of the most important of them is the study about the Integration of Syrian Students into the Turkish Educational System. First, the students start to have access to formal education in Temporary Education Centers (TECs). As the time passes, the refugees started to settle in different cities and regions outside of camps in Turkey.After that, the schooling of Syrian students starts using adress based registiration system. They are enabled to receive education in public schools everywhere in Turkey to expedite the process of integration and their attendence to schools are being strictly tracked. While having right to receive education wherever they want, the Syrian students are also donated stationary items and clothes. However, despite the opportunities provided, this process brings many problems for students, primary school teachers and the principles. These problems are; the starting of the direct education of the Syrians students with the Turkish students, the language problem, the lack of teaching materials, unarranging the educational programs according to coeducation classes with the Syrian students and not educating the the primary school teachers for this process.

In this study, the difficulties faced by the Syrian students receiving formal education in Turkey, the teachers and the principles will be researched and we will try to offer solutions to them.

Key Words: Teacher, Syrian Student, Education

Giriş

Savaşa genel bir tanım yapacak olursak; var olan düzeni bozmak, istenmeyen durumu ortadan kaldırmak amacıyla yapılan yıkıcı eylemlerdir.

Geçmişten günümüze farklı amaçlar için savaşlar yaşanmıştır. Başlarda hayatta kalmak için savaşan insanoğlu, günümüzde ülkelerin ekonomik çıkarları nedeniyle savaşmaya devam etmektedir. Her ne kadar dini ya da siyasi olarak görülse de temelde çıkar çatışmasıdır savaş. Savaş, insanları göçe zorlayan en önemli nedenlerden birisidir.

İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün göç üzerine yaptığı tanımlamaları incelediğimizde; kişilerin dini, ekonomik, sosyal, siyasal ve benzeri nedenlerle yaşamlarını devam ettirdikleri yerden başka alanlara yerleşmek amacıyla yaptıkları yer değiştirme eylemine göç denilmektedir.

Son yedi-sekiz yıl öncesine kadar ülkemiz, göç hareketleri bakımından " geçiş ülkesi" iken, ülkemizde yaşanan ekonomik gelişmeler sonucunda " hedef ülke" olarak görülmeye başlanmış ve yoğun göç almaya devam etmektedir. Yoğun göç almaya başlamasındaki bir diğer etken ise sınır komşularımızda yaşanan siyasi, ekonomik ve dini inançlardan kaynaklı paylaşım kavgalarından dolayı kendini güvende hissetmeyen sivil halkın kaçışlarıdır. Şüphesiz savaş nedeniyle vatanından kaçmak, göçün en kötü biçimidir.

Suriye iç savaşı sonrasında Mart 2011 yılında ülkemize göçler başlamıştır. Türkiye'deki mülteci Suriyeli sayısı İç İşleri Bakanı Süleyman SOYLU' nun 15.02.2017 tarihinde yaptığı açıklama ile 3 milyon 551 bin 78 kişiye ulaştığı bilinmektedir.

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı'nın yaptığı bir araştırmaya göre; Suriyelilerin Türkiye'yi yerleşmek için tercih etmelerinin nedenleri; Türkiye'nin güvenli olduğunun düşünülmesi, Türkiye'nin Suriye'ye yakın olması, Türkiye'de şartların iyi olması ve dinsel sebepler olarak sıralanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz 1 Haziran 2017 tarihinde yaptığı açıklamada MEB'e bağlı okullardaki Suriyeli öğrenci sayısının 169 bini geçtiğini, GEM' lerde ise 294 binin üzerinde Suriyeli öğrenci olduğunu açıklamıştır.

ERG (Eğitim Reformu girişimi) bakanlığın verilerine dayandırdığı raporunda ülkemizdeki okul çağında 833 bin Suriyeli olduğunu, bu çocukların 496 bininin okula kayıtlı olduğunu açıklamıştır (ERG, 2017). Bu veriler ışığında yaklaşık 300 binden fazla çocuğun eğitim öğretim hakkından faydalanamadığı görülmektedir.

Problem Durumu

Suriye'de iç savaşın başladığı ilk yıllarda; Suriyelilerin ülkelerine döneceği düşünüldüğünden kısa vadeli eğitim politikaları izlenmiş, sadece kamplardaki çocukların eğitimlerine yönelik çalışmalar hazırlanmıştır. Ancak, devam eden süreçte Suriyeliler ülkelerine dönemedikleri gibi; göç devam etmiş ve ülkemizdeki Suriyeli sayısı 3 milyona ulaşmıştır.

Ülkemizde «Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi» projesi 03.10.2016 tarihinde uygulanmaya başlanmıştır.

İlk başta pilot okullara kaydı yapılarak tümüyle Suriyeli çocukların olduğu sınıflarda eğitim verilmeye başlanarak onların okullaşması amaçlanmıştır. Fakat farklı coğrafik bölge ve şehirlere göçün hızlanması planlanan okullaşma sürecinde sıkıntı oluşturmuştur. Bu durumu çözmek için de ikamet ettikleri mahallelerdeki her okulun Suriyeli çocukları tespit ve kayıt edilmesi yoluna gidilerek, çocuklar sokaklardan uzaklaştırılıp okullaştırılmaya çalışılmıştır. Bu uygulamadaki amaç sokaklarda amaçsızca dolaşan ve güvenlik sorunları oluşturmaya aday Suriyeli çocukların kendi ülkemizdeki çocuklarla aynı ortamda eğitim alarak entegrasyon sürecini hızlandırmak ve onları topluma kazandırmaktı. Bu da beraberinde farklı birçok sorunu getirmiştir.

Ülkelerini terk etmek zorunda kalan Suriyeli ailelerin hemen hepsi ailesinden bir kişiyi savaşta kaybetmiş durumdadır. Savaşın ailelerde ve çocuklarda yarattığı travma ülkemizdeki yaşamlarını, iletişimi daha da zorlaştırmaktadır. Çocukların ceplerine taş doldurarak okul içine taşımaları, kapı arkalarında taş yığınakları oluşturmaları sanırım kendilerini yabancı hissettikleri ülkemizde savunma amaçlı savaşın yarattığı bir travmanın sonucudur.

En önemli problemi dil teşkil etmektedir. İletişimin ve kültürün aktarılmasında en önemli araç olan dil, Suriyeli çocuklarla iletişim kurmakta, eğitim verilmesinde önemli bir engeldir. Bu engelin aşılması için hafta sonları velilerin de dahil olduğu Türkçe öğrenim kursları açılmış fakat tüm bölgelerde aynı zamanda yaşama geçirilememiştir.

Türkçe öğretimi için öğreticiler MEB bünyesinde ücret karşılığı görevlendirilmiş bu görevlendirilmelerde her okulda yaşama geçmemiştir.

Öğrencilerle iletişim kurmada öğretmenlerimiz problem yaşadığı gibi Suriyeli öğrenciler de kendini ifade edemedikleri, akranlarıyla, çocuklarımızla da iletişim kuramadığı için okul içinde Suriyeli çocuklar ayrı bir grup oluşturmuştur. Davranışlarında ki farklılıklar, temizlik alışkanlığı, dili bilmemeleri, toplumumuzda Suriyelilere karşı oluşan tepkiler, kendi öğrenci velilerimizin çocuklarını Suriyeli çocuklardan uzak tutmaları gibi nedenler sonucunda uyum ve entegrasyon süreci çok da hızlı olamamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerimizin Suriyeli öğrencilerle iletişimdeki dil problemi, öğretim materyallerinin olmaması, sınıf ortamında öğretmenin işini zorlaştırmıştır. Suriyeli çocuklarla sınıfta bir düzeni sağlamakta zorlanan öğretmenler, önceki yıllarda sağladığı sınıf başarısının önünde bu çocukları engel olarak görmeye başlamıştır. Suriyeli çocuklara ayrı sınıflar oluşturulması öğretmenlerin ısrarlı talepleri arasında yer almıştır.

Bu çalışmada, Türkiye' de devlet okullarında eğitim görmekte olan (Suriyeli) öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar, bu sorunların öğretmenlere ve diğer öğrencilere olan yansımaları; öğretmen, öğrenci ve idareci görüşleri doğrultusunda ve ilgili yurt içi literatür taranarak sorunların ne olduğu ve bunların çözümü ile ilgili öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

2011 yılında komşu ülkelerdeki sorunlar nedeniyle ülkemize başlayan mülteci akını ile okullarımızda yeni bir durum ortaya çıkmıştır. Bu durum Suriyeli öğrencisi bulunan okullarımız için yeni bir problem kapısı olmuştur. Sığınmacı ailelerin çocuklarının eğitime erişimi konusunda yapılan eksik planlamalar, okul ortamlarında okul idaresi, öğretmenler, eğitimin kalitesi, öğrenciler, okul çevresi ve Suriyeli çocuklar açısından problemlerle birlikte sancılı ve kaotik bir eğitim ortamının oluşmasına neden olmuştur. Ülkemizde her planlamada olduğu gibi yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime erişimleri ve entegrasyonu politikalarında da "Göç yolda düzelir." yaklaşımıyla hareket edilmiştir.

Bu çalışmanın genel amacı; Suriye'deki iç savaştan kaçarak ülkemize sığınmak zorunda kalan okul çağındaki Suriyeli çocukların eğitime erişimi noktasında; Eğitim - Öğretim sürecinde yaşanan sorunlar, davranışsal sorunlar, Milli Eğitim – Okul İşbirliği sorunları, dil sorunları, psikolojik sorunlar, okul aile işbirliği sorunları, ekonomik sorunları tespit ederek, yapılması gerekenlere dair öneriler sunabilmektir. Suriyeli çocukların eğitime erişimi konusunda dil sorunu, öğretmen temini, kültürel farklılıklardan dolayı bulundukları çevre ile uyumları, çevrenin kendilerine bakışları ve yaklaşımlarının okul ortamına yansımaları gibi konularda yarattığı güçlükleri tespit ve bunlara çözüm önerileri getirebilmektir.

Bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerle sınıf ortamında yaşadıkları güçlükler ve sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
- Suriyeli öğrencilerinin görüşlerine göre, kendileri eğitim öğretim sürecinde ne tür sorunlar yaşamaktadırlar ve bunların çözümü için önerileri nelerdir?
- İdareci görüşlerine göre Suriyeli ilkokul öğrencilerinin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve uygulanan çözüm önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Ülkelerindeki savaş nedeniyle ülkemize sığınan birçok Suriyeli vardır. Suriyelilerin ülkemize kabul edilmesi ve belli haklar tanınması yerel halkın bir kısmının tepkisini çekmiştir. Sığınmacıların ülkeye ekonomik bir yük getirdiğini düşünmeleri, gelenlerin cahil olduğunu düşünmeleri – Halbuki, Suriye'nin iç savaştan önceki eğitim durumuna bakıldığında; yetişkinlerin okuma yazma oranı %80, gençlerin okuma yazma oranı %92,5, ilköğretim yaşındaki kız ve erkek gruplarının her ikisi içinde okuma yazma oranı %95'tir (MEB, 2014: 39) Sığınmacılara tanınan hakların kendi ülkelerindeki yoksullara karşı adaletsizlik olduğunu düşünmeleri, sığınmacıların

ucuz iş gücü olmaları nedeniyle işlerini tehdit altında hissetmeleri, savaştan yoksullaşan halkın hırsızlık, gasp gibi olumsuz yollara sapabileceklerini düşünmeleri ve dil ve çok eşlilik gibi kültürel farklardan kaynaklanan önyargılar edinmelerine sebep olmaktadır. Bu şekilde düşünen yerel halk düşüncelerini her yerde çekinmeden dile getirmektedir. Özellikle de evlerinde. "Çocuğun eğitimi ailede başlar" der her eğitimci. Doğrudur da. Ailesinin konuştuklarını duyan çocuk, duyduklarını kendi düşünceleriymiş gibi benimser ve aynı önyargılara sahip olur. Okuluna da Suriyeli öğrenciler geldiği zaman onları ailelerinden duyduğu cümleleri tekrar ederek dışlar ve yalnızlığa iter.

Eğitimin bir işlevi de farklıların zenginlik olduğunu öğretmek ve farklı kültürlere olan önyargıları ortadan kaldırmaktır.

Yaşar KEMAL' in de dediği gibi *"Dünya binbir çiçekli bir kültür bahçesidir. Her çiçeğin bir rengi, bir kokusu vardır.* İnsanlık, her kültürün üstüne titremelidir. *Binlerce kültür çiçeği, birini koparırsak, insanlık bir kokudan, bir renkten yoksun kalır."*

Yerel halktaki önyargılar ortadan kalktığında Suriyeli öğrenciler de düzgün bir şekilde eğitim sisteminin içinde kendine yer bulabileceklerdir. Suriyeli çocukların eğitimine devam etmesi uzun vadede çok önemlidir. Gerek ülkelerine geri döndükleri zaman geleceklerini inşa edebilmeleri adına; gerekse ülkemizde kalmaya devam etmeleri halinde toplumun geleceği ve gelişmesi adına.

Çocukların sosyal olarak kabulünün önce yaşıtları ve öğretmenleri ardından da halk tarafından sağlanması eğitimciler sayesinde yerel halkın önyargıları giderilerek sağlanacaktır. Bu yüzden bu araştırma Türkiye' deki Suriyeli öğrencilerin ne gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemek ve Suriyeli öğrencilerin, ilkokul öğretmenlerinin ve idarecilerin bu sorunlar karşısında neler yaptıklarını belirlemek açısından önemlidir.

Sayıltılar

Araştırmanın planlanıp yürütülmesinde ve sonuçta elde edilecek bulguların işlenmesinde şu varsayımlardan hareket edilecektir.

Ankete katılan öğretmenler cevaplarını samimi ve doğru bir şekilde ifade etmişlerdir.

Sınırlılıklar

1. Bu proje, 2017-2018 eğitim öğretim yılının birinci yarıyılı ve Nihat Başakar İlkokulu, 24 Kasım İlkokulu, Ali Ersoy İlkokulu ve Nazım Akçan İlkokulu ile sınırlıdır.

2. Seçilen bu okullarda görev yapan ve sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan 46 öğretmenle sınırlıdır.

3. Bu okullara kayıtlı 18 tane Suriyeli öğrenci ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretmen: Belli bir alanda yetiştirilmiş, mesleki bilgi ve becerilerle donatılmış, okulda öğrencilere ders veren kimselere denir.

İdareci: Okulda eğitim öğretim işlerinin planlanmasını sağlayan, organizasyonun devamlılığını sağlayan kişiye denir.

Suriyeli öğrenci: Suriye'den göç yoluyla ülkemize gelen ve ülkemizdeki eğitim kurumlarına kayıtlı öğrencilerdir.

Yöntem

Bu araştırma, Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegresyonu sürecinde karşılaşılan sıkıntılar ile ilgili durum tespitine yönelik bir çalışmadır. Bu araştırma, nitel araştırma modelinde bir çalışmadır.

Bu proje için gerekli olan verilerin toparlanabilmesi için belirtilen okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve idarecilerle röportaj yapılmıştır. Çalışma yapılan okullardaki sınıfında Suriyeli Öğrenci okutan tüm öğretmenlerle görüşme yapılmamış; yalnızca konu ile alakalı gönüllü öğretmenlerle görüşülmüştür.

Yapılan röportajlarla toplanan verilerin analiz edilmesi için öğrencilerle yapılan görüşmeler tek tek gözden geçirilmiş ve kağıda dökülmüştür. Aynı şekilde sınıf öğretmenleri ve idarecilerle yapılan görüşmeler de kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler ışığında oluşturulan tablolar için MS Office Excel programı kullanılmıştır.

Katılımcılar (İkincil alt başlık)

Bu projenin çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılının birinci yarıyılında Ankara ili Altındağ ilçesi Nihat Başakar İlkokulu, 24 Kasım İlkokulu, Ali Ersoy İlkokulu ve Nazım Akçan İlkokulu' nda okuyan Suriyeli Öğrenciler, sınıf öğretmenleri ve idareciler oluşturmaktadır. Bu okullarda okuyan on sekiz öğrenci, kırk altı sınıf öğretmeni ve beş idareci ile görüşme yapılmıştır.

Suriyeli Öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçe bilmediği için Tercüman aracılığıyla öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

Bulgular

İdareci Görüşleri İle İlgili Bulgular

Ankara ili Altındağ İlçesi' nde bulunan Nihat Başakar İlkokulu, Nazım Akcan İlkokulu, Ali Ersoy İlkokulu ve 24 Kasım İlkokulu' nda görev yapan toplam 5 idareci ile okullarında eğitim öğretim gören Suriyeli Öğrenciler hakkında görüşme yapılmıştır.

Nihat Başakar İlkokulu' nda kırk öğrenci, Nazım Akcan İlkokulu' nda yüz yetmiş öğrenci, Ali Ersoy İlkokulu' nda atmış beş öğrenci ve 24 Kasım İlkokulu'nda atmış yedi öğrenci bulunmaktadır. Kayıtlı öğrencilerin tamamıyla görüşme yapılamamıştır. Dört okuldan toplam on sekiz Suriyeli öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

"Suriyeli Öğrencilerle İlgili Yaşadığınız Sıkıntılar Nelerdir?" sorusuna idarecilerin verdiği cevaplar;

Nihat Başakar İlkokulu Müdürü F. H. Suriyeli Öğrencilerle İlgili Yaşadıkları Sıkıntıları şöyle dile getirmiştir:

"Okula düzenli devam etmede, iletişim kurmada, temizlik alışkanlıklarında, kılık kıyafetlerinde, araç gereç ve tuvalet kullanımında ve beslenme yetersizliklerinden dolayı sıkıntılar yaşanmaktadır. Ayrıca birbirleri ile sürekli kavga halinde yıkıcı hareket etmeleri, diğer öğrencilerle iletişim kuramadıkları için kendilerini yalnız hissetmeleri ve sınıf ve okula uyum sağlayamamaları da yaşanan sıkıntılardandır."

Ali Ersoy İlkokulu Müdürü H. M. Suriyeli Öğrencilerle İlgili Yaşadıkları Sıkıntıları maddeler halinde sıralamıştır:

1. "Uyum Problemi
2. Dil Problemi
3. Psikolojik Durum"

Nazım Akcan İlkokulu Müdürü T.K. okullarındaki Suriyeli Öğrencilerle ilgili yaşadıkları sıkıntıları " *uyum prolemi dışında bir sorun yok* " şeklinde dile getirmiştir.

24 Kasım İlkokulu Müdür Yardımcısı Suriyeli Öğrencilerle İlgili Yaşadıkları Sıkıntıları şöyle dile getirmiştir: "*Kavgacı bir yapıları var. Birbirlerine yaklaşımları arkadaşca da olsa vurarak iletişim kuruyorlar. Ilgiye muhtaçlar".*

24 Kasım İlkokulu Müdürü Suriyeli Öğrencilerle İlgili Yaşadıkları Sıkıntıları maddeler halinde sıralamıştır:

1. "Davranış Bozukluğu
2. Temizlik Alışkanlığı
3. Velilerle İletişim
4. Dil Sorunu
5. Velilerin Suriyeli Öğrencileri Kabullenmemeleri
6. Şiddet Eğilimi"

Idarecilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde herkesin yaşadığı ortak sorunların dil sorunu, uyum sorunu ve şiddet sorunu olduğu görülmektedir. Kaynak taraması sırasında da bulduğumuz verilerle görüşmeler sonucunda elde ettiğimiz veriler örtüşmektedir.

"Diğer veliler Suriyeli öğrencilerin varlığından rahatsız olduklarına dair şikayette bulunuyorlar mı? şikayet **konuları nelerdir?"** sorusuna idarecilerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Nihat Başakar İlkokulu Müdürü F.H. :

"Veliler rahatsız oluyorlar. Çocukları ile aynı sınıfta aynı okulda olmalarının, kendi çocuklarında davranış ve öğrenme düzeylerini olumsuz etkileyeceklerini, okul profilini bozacaklarını düşünmektedirler." demiştir.

Ali Ersoy İlkokulu Müdürü H.M. velilerin Suriyeli öğrencilerin kendi çocuklarına şiddet uygulamalarından kaynaklı şikayette bulunduklarını belirtmiştir.

Nazım Akcan İlkokulu Müdürü T.K. velilerinin Suriyeli Öğrencilerin uyum ve dil sorunu ile ilgili olarak kendilerine şikayette bulunduklarını ifade etmiştir.

24 Kasım İlkokulu Müdür Yardımcısı kendisine velilerden gelen şikayetin çocukların Suriyeli Öğrenciler tarafından şiddete maruz kalmaları ile ilgili olduğunu belirtmiştir.

24 Kasım İlkokulu Müdürü velilerin şikayette bulunduğunu ancak velilerle bu konu hakkında yapılan toplantılar sonucu durumu kabullendiklerini; ancak kendi çocuklarının Suriyeli öğrencilerle aynı sınıfta okumalarını hala kabullenemediklerini, Suriyelilere ayrı bir sınıf yapılmasını istediklerini belirtmiştir.

Alınan cevaplara bakıldığında velilerin genellikle Suriyeli Öğrencilerin kendi çocuklarına şiddet uygulamasından yana şikayetçi oldukları görülmektedir.

"Öğretmenlerinizin Suriyeli Öğrencilere bakışı nedir?" sorusuna idarecilerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Nihat Başakar İlkokulu Müdürü, okulundaki öğretmenlerin iş yüklerinin artması, Suriyeli öğrencilerin sınıfın akademik düzeyini düşürmesi, dil problemi nedeniyle iletişim kuramamaları ve programlarında aksama ve gecikmeler yaşanmasından dolayı bu durumdan şikayetçi olduklarını dile getirmiştir.

Ali Ersoy İlkokulu Müdürü öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilere bakışının olumlu olduğunu, entegrasyon sürecinin sağlıklı işlemesi için çalıştıklarını belirtmiştir.

Nazım Akcan İlkokulu Müdürü öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencileri topluma kazandırmayı amaçladıklarını ifade etmiştir.

24 Kasım İlkokulu Müdür Yardımcısı öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere insan ve misafir gözüyle baktıklarını, "her çocuk masumdur" yaklaşımı ile bu öğrencilerle ilgilendiklerini belirtmiştir.

24 Kasım İlkokulu Müdürü öğretmenlerinin öğrenciler arasında ayrım yapmadan eğitim öğretime devam ettiklerini belirtmiştir.

Cevaplara bakıldığında öğretmenlerin öğrenciler arasında ayrım yapmadan eğtim öğretime devam ettiklerini, yaşanan sıkıntıların sistemin işleyişiyle ilgili olduğu görülmektedir.

"Suriyeli Öğrencilerin uyumu ve adaptasyonu konusunda okulunuza ait özel bir çalışma var mı? " sorusuna idarecilerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Nihat Başakar İlkokulu Müdürü, velilerle temizlik, okul kültürüne uyum ve işleyiş konularında rehber aracılığıyla toplantılar yapıldığını, Suriyeli velilerlerden oluşan WhatsApp grubu kurulduğunu ve bu şekilde onlara özel duyurular yapıldığını belirtmiştir.

Ali Ersoy İlkokulu Müdürü öğrenci ve velilere ayrı ayrı olmak üzere dil öğrenimi ile ilgili kurslar açtıklarını belirtmiştir.

24 Kasım İlkokulu Müdür Yardımcısı Suriyelilere eğitim veren iki adet öğreticileri olduğunu ve öğrencilere ve velilere destekleme kursu açtıklarını belirtmiştir.

24 Kasım İlkokulu Müdürü öğrencilerin geldikleri ilk yıl Türkçe kursu açıldığını, temizlik ve davranış eğitimi verilmeye halen devam edildiğini ayrıca destek eğitimi hizmeti verildiğini belirtmiştir.

Okul müdürleri ve öğretmenleri imkanları doğrultusunda öğrencileri ve velileri eğitmek amacıyla çalışmalar yapmaktadırlar.

"Sorduklarım dışında karşılaştığınız ve benimle paylaşmak istediğiniz başka sorunlar var mı?" sorusuna idarecilerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Nihat Başakar İlkokulu Müdürü, yaşadığı sıkıntıları şu şekilde dile getirmiştir:

1. "Öğrencilerin okul kırtasiye, giysi, kışlık ihtiyaçları konusunda sponsor arayışına girip karşılamak.
2. beslenmelerine destek olmak, öğretmenlerin, velilerin şikayetleri, talepleri konusunda okul müdürü olarak baskı altında hissetmek.
3. Suriyeli Öğrenciler ve velileri ile bizim öğrencilerimiz ve velileri arasında idarenin çözüm odaklı olmaya çalışması, tek çözüm mercii olarak görülmesi."

24 Kasım İlkokulu Müdür Yardımcısı öğrencilerinin yokluk ve mağduriyet yaşadığın ancak bu durumun yalnızca Suriyeli öğrenciler için geçerli olmadığını dile getirmiştir.

Öğretmen Görüşleri İle İlgili Bulgular

Tablo 1. Çalışma Yapılan Okullar ve Görüşülen Öğretmen Sayıları.

Görüşme Yapılan Okullar	**Görüşme Yapılan Öğretmen Sayısı**
Nihat Başakar İlkokulu	9
Nazım Akcan İlkokulu	10
Ali Ersoy İlkokulu	15
24 Kasım İlkokulu	12
Toplam Öğretmen Sayısı	46

Çalışma için 4 okuldan toplam 46 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bu öğretmenlerin 1 tanesi Özel Eğitim Öğretmeni, 1 tanesi Ana Sınıfı Öğretmeni, 1 tanesi İlköğretim İngilizce Öğretmeni ve 43 tanesi Sınıf Öğretmenidir. Tablo 2 de görüldüğü üzere görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin 8 tanesi 1.sınıf, 12 tanesi 2.sınıf, 13 tanesi 3.sınıf, 10 tanesi 4.sınıf okutmaktadırlar.

Tablo 2. Görüşme Yapılan Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıflar.

Sınıf Düzeyi	**Öğretmen Sayısı**
1.Sınıf	8
2.Sınıf	12
3.Sınıf	13
4.Sınıf	10

Tablo 3. Sınıflara Göre Suriyeli Öğrenci Dağılımı.

Sınıf Düzeyi	Kayıtlı Öğrenci Sayısı
1.Sınıf	51
2.Sınıf	83
3.Sınıf	34
4.Sınıf	59
Ana Sınıfı	4

Tablo 3' de görüldüğü üzere çalışma yapılan okullarda 1. sınıflara kayıtlı toplam 51, 2. sınıfa kayıtlı 83, 3. sınıfa kayıtlı 34, 4. sınıfa kayıtlı 59 öğrenci ve ana sınıfına kayıtlı 4 öğrenci vardır. Tabloya bakıldığında en az öğrencinin olduğu sınıf düzeyi ana sınıfıdır. Bunun sebebi ana sınıfına kayıtlı öğrenci olmaması değil yalnızca Nihat Başakar İlkokulu' ndaki Ana Sınıfı Öğretmeni' nin görüşme yapmayı kabul etmiş olmasıdır. Diğer üç okuldaki ana sınıfı öğretmenleriyle görüşme yapılamamıştır.

‘’Suriyeli öğrencilerle ilgili yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?” (uyum, anlama, anlatım, dil...) sorusuna görüşme yapılan tüm öğretmenler tarafından verilen cevaplara bakıldığında sorunların genel olarak İletişim Sorunu, Dil Sorunu, Şiddet Sorunu, Uyum Sorunu, Devamsızlık Sorunu ve Veli Sorunu olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Yaşadıkları Sıkıntılar.

Yaşanan zorluklarla ilgili söylenenlere bakacak olursak;

24 Kasım İlkokulu’ nda görev yapan sınıf öğretmeni Z.E. 2.sınıf okuttuğunu, sınıfında 3 tane Suriyeli öğrenci olduğunu ve bu öğrencilerin okuma-yazma öğrendiklerini ancak okuduklarını anlamada ve anlatmada zorluk yaşadıklarını belirtti.

24 Kasım İlkokulu’ nda görev yapan sınıf öğretmeni M.P. 4.sınıf okuttuğunu ve sınıfında 4 tane Suriyeli öğrenci olduğunu; bu öğrencilerle uyum sorunu yaşadığını, iletişim kurmada zorluk çektiğini; öğrencilerle birbirlerini anlamada zorluk çektiklerini belirtti.

Ali Ersoy İlkokulu nda görev yapan sınıf öğretmeni A.B. 1.sınıf okuttuğunu sınıfında 3 tane Suriyeli öğrencisi olduğunu; bu öğrencilerin Türkçeyi hiç bilmediklerini bu yüzden anlaşamadıklarını dile getirdi. Öğrencilerin kendilerine verilen araç gereci sürekli yıratıp, kaybedip kötü kullandıklarını ve yenisini öğretmenlerden beklediklerini ekledi.

Ali Ersoy İlkokulu nda görev yapan sınıf öğretmeni F.T. 2.sınıf okuttuğunu sınıfında 5 tane Suriyeli öğrencisi olduğunu; Türkçe bilmedikleri için iletişim sorunu yaşadığını, Suriyeli velilerle iletişim kurmanın çok zor olduğunu belirtti ve bazı Türk velilerinin, çocuklarının Suriyeli öğrencilerle okumasını istemediğini ekledi.

Ali Ersoy İlkokulu nda görev yapan sınıf öğretmeni G.E. 3.sınıf okuttuğunu sınıfında 1 tane Suriyeli öğrencisi olduğunu; nadiren iletişim problemi yaşasa da, teknolojik araçlar ve beden dili aracılığıyla bu problemi de bertaraf edebildiğini belirtmiştir.

Nihat Başakar İlkokulu nda görev yapan sınıf öğretmeni Z.Ş. 2.sınıf okuttuğunu sınıfında 6 tane Suriyeli öğrencisi olduğunu; öğrencilerin okul kültürüne sahip olmadıklarını ve okulda yapılması gerekenler hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtti ve kendileriyle dil bilmedikleri için anlaşmanın zor olduğunu ekledi.

Nazım Akcan İlkokulu nda görev yapan sınıf öğretmeni D.U. 4.sınıf okuttuğunu sınıfında 5 tane Suriyeli öğrencisi olduğunu; Geçen sene neredeyse tek kelime Türkçe bilmeden sınıfa geldiklerini ama şimdi hepsinin önemli ölçüde ilerlediklerini, okuma-yazma da öğrendiklerini, gelişmeye devam ettiklerini; ancak 4. sınıf müfredatını işlerken bir yandan da onların gelişimine katkıda bulunmanın sınırları olduğunu belirtti.

‘’Suriyeli öğrencilerde davranış problemleri gözlemlediniz mi? Ne tür problemlerle karşılaştınız? sorusuna görüşme yapılan tüm öğretmenler tarafından verilen cevaplara bakıldığında sorunların temizlik alışkanlıklarının olmaması, kurallara uymama, arkadaşlarına ve eşyalara zarar verme çevresinde yoğunlaştığı görülmektedir. Duruma öğretmenlerin ifadeleriyle bakacak olursak;

24 Kasım İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmeni Z.E. 2.sınıf okuttuğunu, sınıfında 3 tane Suriyeli öğrenci olduğunu; bu öğrencilerin sınıf kurallarına uymakta zorluklar yaşadığını, temizlik ve tuvalet alışkanlıklarının sıkıntılı olduğunu belirtmiştir.

24 Kasım İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmeni S.K. 1.sınıf okuttuğunu, sınıfında 7 tane Suriyeli öğrenci olduğunu; bu öğrencilerin birbirlerine zarar verme, vurma, izinsiz arkadaşının eşyalarını alma gibi sorunlar çıkardığını ve hırçın davranışları olduğunu ifade etmiştir.

24 Kasım İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmeni M.P. 4.sınıf okuttuğunu, sınıfında 4 tane Suriyeli öğrenci olduğunu; bu öğrencileriyle alakalı davranış problemleri yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerinin sürekli birbirleriyle kavga durumunda olduğunu, vurma – kırma gibi davranışlar sergilediklerini ve sürekli şiddet içeren oyunlar oynadıklarını belirtmiştir.

Nazım Akcan İlkokulu' nda görev yapan, 2.sınıf okutan ve sınıfında 23 tane Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmeni, Suriyeli öğrencilerinin yaklaşık %80'inde davranış problemi olduğunu, birbirlerine hakaret etme, saldırma, durup dururken ağlama vs problemleri olduğunu belirtmiştir.

Nazım Akcan İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmeni D.U. 4.sınıf okuttuğunu ve sınıfında 5 tane Suriyeli öğrenci olduğunu; sınıfında yaşanan akran zorbalığının çok büyük problemlere yol açtığını ve şiddet eğilimlerinin güçlü olmasının sınıfın geri kalanını yeni bir davranış şekillendirmeye ittiğini belirtti.

Nihat Başakar İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmeni E.T. 4.sınıf okuttuğunu ve sınıfında 1 tane Suriyeli öğrenci olduğunu; *Suriyeli öğrencilerin yapısal olarak Türk öğrencilere kıyasla daha sert, güçlü ve dayanıklı olduğunu ve kimi zaman karşılıklı akran zorbalığı gözlemlediğini belirtti.*

Nihat Başakar İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmeni Z.Ş. 2.sınıf okuttuğunu ve sınıfında 6 tane Suriyeli öğrenci olduğunu; Suriyeli öğrenciler arasında şiddetin çok fazla olduğunu, birbirlerine zarar verdiklerini, sınıftaki diğer arkadaşlarıyla anlaşmakta zorluk çektiklerini ve kendisinin kuralları sürekli hatırlatmak zorunda kaldığını, anlaşabilmek için tercüman gerektiğini belirtmiştir.

Ali Ersoy İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmeni A.Y. 1.sınıf okuttuğunu ve sınıfında 4 tane Suriyeli öğrenci olduğunu; öğrencilerinin aşırı hareketli, kural tanımayan, disiplinsiz, arkadaşlarını dövme gibi davranışlar sergilediğini belirtmiştir.

Ali Ersoy İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmeni G.E. 2.sınıf okuttuğunu ve sınıfında 6 tane Suriyeli öğrenci olduğunu; öğrencilerinin sabırsız olduklarını, sıra beklemek gibi toplumsal kurallara uymada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir.

''Karşılaştığınız sorunları aşmak için neler yaptınız? sorusuna görüşme yapılan tüm öğretmenler tarafından verilen cevaplara bakıldığında genel olarak yapılan çalışmalar şöyle sıralanabilinir:

1. Velilerle görüşülmesi
2. Okul idaresine başvurulması
3. Türkçe eğitimine ağırlık vermek
4. Türk öğrencilerle Suriyeli öğrencilerle birlikte oturtmak
5. Şiddetin olumsuzluğunun sonuçlarını anlatan filmler izletilmesi.
6. Drama yapılması
7. İyi davranış sergilediklerinde ödüllendirme
8. Okul rehber öğretmeninden yardım alma
9. Öğrencilerle iletişim kurabilmek için verilen eğitimlere katılma
10. Türk öğrencilerle kaynaşmaları için çalışmalar yapılması
11. Üstlenebilecekleri görevler verme

24 Kasım İlkokulu' nda görev yapan 3.sınıf okutan ve sınıfında 3 tane Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmeni meslektaşlarının aksine yaşanılan sorunların öğretmenlerin aşabileceği düzeyde olmadığını, bu öğrencilerin ülkelerine dönmeleri ya da tehlike geçene kadar sınırda mülteci kamplarında kalmaları gerektiğini düşünmektedir.

Nihat Başakar İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmeni Ş. D. bu soruya şu cevabı vermiştir: *"Öğrenciye yeni, temiz kıyafetler verildi. Beslenme saatinde ellerin sabunlanması, masaya bez örtünün serilmesi sağlandı. Her hafta tırnak kontrolü yapıldı. Diğer öğrencilerin beslenmelerinde yer alan yiyeceklerin Suriyeli öğrenci ile paylaşması sağlandı. Günlük beslenme kontrolü yapıldı. Okul ve sınıf kuralları, diğer öğrenciler tarafından uygulanarak örnek olundu."*

Nihat Başakar İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmeni Z. Ş. bu soruya şu cevabı vermiştir: *"Onları sorun olarak görmemek gerekiyor. Kaynaştırmak için karışık oturtuyorum. Oyunları anlamazlarsa dahi katıyorum. Türkçe konuşuyorum. Beden diliyle anlaşmaya çalışıyoruz. Kendi dillerinde ne denildiğini soruyorum. arapça iki kelime söylersem mutlu oluyorlar. Güven duydukları ortam yaratıyorum."*

Ali Ersoy İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmeni G.E. bu soruya şu yanıtı vermiştir: *"Burada ifade etmemi gerektirecek büyük sorunlar yaşamadım. Sonuçta onlar da çocuk ve diliniz ''sevgi" olduğu sürece ek sorun yaşanmıyor. Çocuklarım benim için Suriyeli değil, birer çocuk."*

''Sorduklarım dışında karşılaştığınız ve benimle paylaşmak istediğiniz başka sorunlar var mı?" sorusuna görüşme yapılan öğretmenlerin cevaplarına bakacak olursak benzer sorunları ifade ettiklerini görmekteyiz.

24 Kasım İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmenlerinden biri Suriyeli öğrencilerin diğer öğrencilerin eğitim hakkını azalttığını düşündüğünü, çünkü dersi aksattıklarını, zamanını çaldıklarını; bu durumun da diğer öğrencilere haksızlık olduğunu ifade etti. Yine aynı okulda görev yapan bir diğer sınf öğretmeni ise sınıfta seviye farkı olduğu için dersin akışının yavaşladığını, İletişim problemi olduğundan Suriyelilere ekstra zaman harcandığını ve dersi yetiştirmekte zorlandığını ifade etti.

Nazım Akcan İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmenlerinden D.U. düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir: *"Bu mesele bana kalırsa ''kara* düzen›› bir şekilde ele alınıyor. *Sayıları hiç de kaynaştırma eğitimine uygun olmayan çocukları normal eğitim veren okullarımıza gönderdiler ve ''başınızın çaresine bakın" dediler. Oysa ki bunun bir planlama programlama çerçevesinde yapılması gerekiyordu. Bence en büyük problem bu."*

Nazım Akcan İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmenlerinden E.E. yaşadığı sıkıntıyı şu şekilde dile getirmiştir: *"Suriyeli öğrencilerin hiçbir ön hazırlık, psikolojik destek, okula hazırlığa tabi tutmadan okuldaki öğrencilerin arasına katılması çok problem oluyor. Hiç okula gitmemiş çocuğun okuma yazma eğitimi bile çıkmadan sırf yaşı büyük diye 3., 4. sınıfa* gönderilmesi, yaşça büyük çocukların diğer çocuklara zorbalık yapmasına sebep oluyor."

Nihat Başakar İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmenlerinden biri Sağlık problemleri veya zihinsel problemler nedeniyle öğrenmede sıkıntı yaşayan öğrencilerin durumlarının tespiti ve çözüm sürecinin oldukça zor olduğunu dile getirmiştir.

Nihat Başakar İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmenlerinden E.T. *"Olaylara tek bir taraftan bakılmamalı. Suriyeli tercümana söylenen sorunun sadece Suriyeli çocuklardan kaynaklandığı yönündeydi. Bu oldukça yanlış.* Çünkü doğrudan Türk öğrencilerden de onlara yönelik zorbalık olduğunu nöbetimde çok kez gözlemledim. *Her iki gruba da gerekli uyarılar yapılıp ayrım yapılmamalı; ama Suriyelilere karşı daha hoşgörülü davranılmalıdır." demiştir.*

Nihat Başakar İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmenlerinden Z.A.S. ailelerde çocuklara karşı bir vurdumduymazlık söz konusu olduğunu, çocuklarını çok önemsemediklerini ve birey saymadıklarını belirtmiş ve ailelerin çok ilgili ve sorumluluk sahibi olmadıklarını eklemişlerdir.

Ali Ersoy İlkokulu' nda görev yapan sınıf öğretmeni M.G. *"Suriyeli öğrencilerle ilgili yapılan entegrasyon çalışmalarında görev alan öğretmenlere projelerden ekstra ücret ödenmesi gerektiğini, öğretmenlerin emeğinin karşılığını alması yararlı olabilir. "* demiştir.

Öğrenci Görüşleri İle İlgili Bulgular

Tablo 4. Görüşme Yapılan Okullar ve Görüşülen Öğrenci Sayıları.

Görüşme Yapılan Okullar	Görüşme Yapılan Öğrenci Sayısı
Nihat Başakar İlkokulu	5
Nazım Akcan İlkokulu	4
Ali Ersoy İlkokulu	4
24 Kasım İlkokulu	5
Toplam Öğrenci Sayısı	18

Çalışma için 4 okuldan toplam 18 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Çalışma yapılan öğrenciler farklı sınıf düzeylerinde okuyan öğrenciler içinden seçilmişlerdir. Okullardaki tüm öğrencilerle görüşme yapılamamıştır. Görüşmeler tercüman aracılığıyla yapılmıştır.

Tablo 5. "Okula İsteyerek mi Geliyorsunuz?" Sorusuna Verilen Cevaplar.

Okul İsimleri	"Evet" Cevabı Veren Öğrenci Sayısı	"Hayır" Cevabı Veren Öğrenci Sayısı
Nihat Başakar İlkokulu	5	0
Nazım Akcan İlkokulu	4	0
Ali Ersoy İlkokulu	4	0
24 Kasım İlkokulu	5	0

Görüşme yapılan öğrencilerin tamamı "Okula isteyerek mi geliyorsun?" sorusuna tablo da görüldüğü gibi "EVET" cevabını vermiştir.

Tablo 6. Görüşülen Öğrencilerin Türkçe Bilme Düzeyleri.

Öğrenci Sayısı	Türkçe Bilme Düzeyleri
5	Bilmiyor
1	Biliyor
12	Az Biliyor

Görüşme yapılan öğrencilerin 5 tanesi hiç Türkçe bilmediklerini ifade ederken; 1 öğrenci Türkçe bildiğini ve diğer 12 öğrenci az da olsa Türkçe bildiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin çoğunluğu Türkçe' yi okulda öğrendiğini, birkaç tanesi de Türk komşuları sayesinde öğrendiğini belirtmiştir. Türkçe bilmeyen öğrencilerin 3 tanesi Türkçe' yi öğrenmek istediklerini sadece bir öğrenci öğrenmek istemediğini ancak öğrenmek zorunda olduğunu belirtmiştir.

"Okulda ne tür sorunlarla karşılaşıyorsun? Öğretmenlerinle ya da arkadaşlarınla sorun yaşıyor musun?" sorularına öğrenciler benzer cevaplar vermişlerdir. Bu cevapları şöyle listeleyebiliriz:

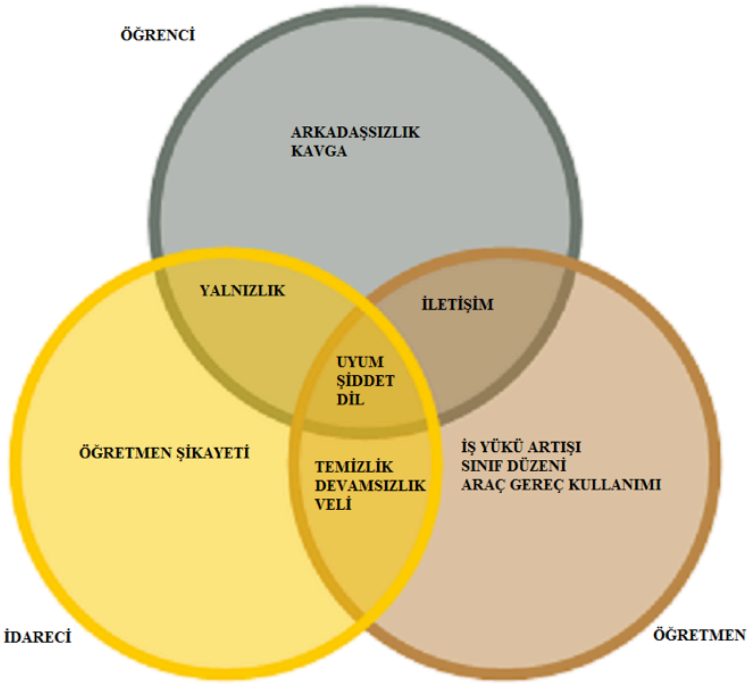
1. Sınıf öğretmenlerinin yazılarını güzel yazmaları için kendilerini uyarmaları
2. Suriyeli arkadaşlarıyla kavga etmeleri
3. Türk öğrencilerle anlaşamamaları, arkadaşlık edememeleri
4. Öğretmeninin kendine bağırması
5. Sınıfta ses yapıldığında öğretmenlerinin kızması
6. Öğretmenlerinin söylediklerini tam olarak anlayamaması

7. Okulda arkadaşının olmaması
8. Türk öğrencilerin kendilerini sevmemesi ve onlarla oynamaması

Öğrencilerin okulda yaşadığı sorunlara baktığımız zaman; öğretmenleriyle yaşadıkları sıkıntıların aslında normal şeyler olduğu görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin yazılarının, okumalarının daha iyi olması için ya da sınıf düzeninin bozulmaması için gerektiğinde öğrencilerine sözlü uyarılarda bulunması doğal bir durumdur. Bu Suriyeli öğrencliere uygulanan özel bir uygulama değildir. Bu öğrencilerin birçoğu daha önce Suriye' de eğitim almamış; ilk kez Türkiye' de okula başlamışlardır. Okula uyum sağlayamamalarındaki nedenlerden birisi de budur. Okul kültürünü kendi kültürlerinden farklı bir ortamda öğrenmeye çalışmaları uyum sürecini daha da zorlaştırmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları bir diğer sıkıntı ise arkadaş edinme problemidir. Türk öğrencilerle arkadaşlık edemediklerini, onların kendilerini sevmediğini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen görüşmlerinde elde ettiğimiz verilere baktığımız zaman da Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilere akran zorbalığı uyguladığı görülmektedir. Bu durumda Türk öğrencilerin onlarla arkadaşlık etmek istememeleri normal bir durumdur. Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında çok kavga ettikleri şiddet içerikli oyunlar oynadıkları toplanan veriler ışığında görülmektedir. Bu durumdan kendileri de rahatsız oldukları halde neden sürekli kavga ettiklerinin cevabını öğrenciler verememektedirler.

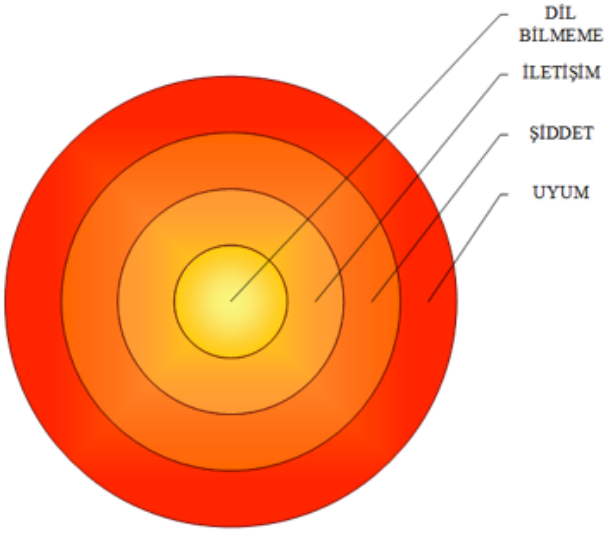
Röportaj sırasında bir öğrencinin de ifade ettiği gibi öğretmeni ve Türk öğrenciler kendisinin ne demek istediğini anlayamamaktadır. Bu durum da öğrencilerin uyum sürecini zorlaştıran nednelerden biridir. Dil ve iletişim sorunu öğrencilerin sorunlarının kaynağı gibi görünmektedir.



Şekil 2. İdareci, Öğretmen ve Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Yaşadığı Sıkıntılar.

Bu araştırmanın 3 boyutu vardır. İdareci, Öğretmen ve Suriyeli öğrenciler. Bu üç grup için de ortak olan sorunlar uyum, şiddet ve dil sorunudur. Kendi kültürlerinden uzakta olan bu öğrenciler hem bu kültüre uyum sağlamaya çalışmakta, hem okul kültürüne uyum sağlamak zorunda hem de dilini, kültürünü bilmediği yaşıtlarıyla aynı ortamda eğitim almaya alışmaya çalışmaktadırlar. Öğrenciler açısından uyum sürecinin sıkıntılı geçmesi normaldir. Diğer yandan öğretmenler de hiç beklemedikleri bir durumun içinde bulmuşlardır kendilerini. Dilini, kültürünü bilmediği, iletişim kuramadığı, derdini anlamadığı, anlasa da yardımcı olabilmek adına çok bir imkanı olmadığı öğrencilere faydalı olmaya çalışmaktadır. Dil ve iletişim bu konuda büyük bir önem arz etmektedir. Bu öğrenciler savaş ortamından çıkıp gelmişlerdir. Yakınlarını kaybetmişler, yokluk, sefalet ve göç sürecine

tanık olmuşlardır. Psikolojilerindeki derin yarayı anlayıp yardımcı olabilmek için en azından onlarla aynı dili konuşabilmek gerekmektedir. Çünkü birey kendini en iyi ana dilinde ifade edebilmektedir. Yeri geldiğinde aynı dili konuştuğumuz öğrencilerle bile iletişim kurmakta zorlandığımız bir gerçektir. Anlaşılmadığını fark eden her insan gibi bu öğrenciler de kendilerini ifade edebilmek için şiddeti çıkar yol olarak görmektedirler. Nedenini ifade edemeselerde birbirlerine şiddet uyguladıklarını, bu durumdan rahatsız oldukları halde bu davranışlara devam etmeleri kendilerini ifade etmeye çalıştıklarını ve psikolojik açıdan sağlıklı olmadıklarını göstermektedir. Şiddet içerikli davranışları da öğrencilerin okula uyumunu ve Türk öğrencilerle olan iletişimini olumsuz etkilemektedir.



Şekil 3. İdareci, Öğretmen ve Öğrencilerin Yaşadıkları Ortak Sorunlar.

Bu ortak sorunlara bakıldığında öğrenciler açısından aslında hepsinin içiçe geçmiş olduğu görülmektedir. Dil bilmeme öğrencilerde iletişim sıkıntılarına neden olmaktadır. Iletişim kuramama hırçınlığa ve saldırganlığa sebep olmakta bu da uyum problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bu durumu da öğretmenin motivasyonunu düşürmektedir.

İdareci ve sınıf öğretmenlerinin ortak sorunları; öğrencilerin temizlik ve tuvalet alışkanlıklarının olmaması, öğrencilerin okula devamsılıklarının çok olması ve velilerle ilgili sorunlar etrafında şekillenmektedir. Okula devamlılığı olmayan öğrencilerin dil öğrenme ve uyum süreçlerinin aksaması öğretmenlerin ve idarecilerin işini zorlaştırmaktadır. Bu durum öğretmen ya da idarecinin tek başına çözüm bulabileceği bir sorun değildir. Suriyeli öğrencilerin ailelerinin de bu konuda okul ile iş birliği içinde olması önemlidir. Ancak Suriyeli velilerin ilgisizliği ve umursamazlığı okuldaki öğretmenin ve idarecinin işini zorlaştırmaktadır. Aynı zamanda Türk öğrencilerin velilerinden gelen şikayetler de öğretmen ve idarecileri zor durumda bırakmaktadır. Türk öğrencilere uygulanan akran zorbalığı, şiddet gibi durumlar nedeniyle çocuklarının Suriyelilerle aynı sınıfta okumasını istemeyen velilerin şikayetleri öğretmen ve idarecileri çaresiz bırakmaktadır.

Bunların yanı sıra öğretmenlerin artan iş yükü, kurulu sınıf düzenlerinin bozulması, Türk öğrencilerin de davranışlarında bozulma gözlemlenmesi gibi olumsuzluklar öncelikle öğretmenleri zorlamakta; öğretmenlerin şikayetlerinin yansıdığı idarecileri de çözümsüz bırakmaktadır.

Diğer yandan Suriyeli öğrencilerin dil bilmemelerinden kaynaklı olarak Türk öğrenciler ve öğretmenleriyle iletişim kuramamaları onları şiddet ve yalnızlığa itmektedir. Yaşıtlarıyla anlaşıp arkadaşlık edemedikçe daha da hırçınlaşıp saldırganlaşmaktadırlar.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İdareci, Sınıf öğretmeni ve Suriyeli öğrenci görüşlerine göre, Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyon sürecinde yaşanan sıkıntıları incelediğimizde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerle ilgili yaşadıkları en büyük problem dil problemidir. Öğrencilerle aynı dili kullanmadıkları için birbirlerini anlayamamakta yani iletişim kuramamaktadırlar. Bu durumda öğrencilerin uyum sürecini güçleştirmektedir. Dil problemini çözebilmek adına okullarda öğrencilere ve velilerine yönelik Türkçe kursları açılmıştır.
2. Suriyeli öğrencilerin görüşlerine göre, eğitim sürecinde karşılaştıkları en büyük sorun iletişim kuramamaktır. Kendilerini anlatamadıkları ve karşılarındakini anlayamadıkları için yalnız kalmaktadırlar. Bu durum da onların hırçınlaşmasına ve şiddete yönelmesine sebep olmuştur. Bu durumu çözebilmek adına okullarda rehber öğretmenlerden yardım alınmaya çalışılmış aynı zamanda Suriyeli velilerle veli toplantıları düzenlenmiştir.
3. İdareci görüşlerine göre okullarda Suriyeli öğrencilerle ilgili yaşanan sıkıntılar uyum ve şiddet problemleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilere şiddet uygulaması nedeniyle velilerden gelen şikayetler ve öğretmenlerin iş yükünün artması nedeniyle öğretmenlerden gelen şikayetler idarecileri bunaltmaktadır. Bu durumun çözümü için Suriyeli velilerle toplantılar yapılmış ve öğretmenlerden özverili olmaları istenmiştir.

Yaşanan bütün olumsuzlukların bir anda ortadan kaldırılabilmesi mümkün değildir. Bütün bunlar aşamalar halinde, sürece yayılarak çözülebilecektir. Çünkü bütün bu sorunlar birbirine bağlıdır. Bu sorunların çözümleri için yapılabilinecekler şunlardır:

1. Suriyeli öğrenci ve velilere Türkçe dil kursunun zorunlu olarak verilmesi, dilin öğretilmesi.
2. Çocuklara psikolojik destek verilmeli, Suriyeli öğrenciler için ayrı bir psikolojik danışman ve rehber öğretmen görevlendiirlmelidir.
3. Okul etkinliklerinde Suriyeli öğrencilerin sosyal aktivite ve gezilere yönlendirilmesine ağırlık verilmeli, toplumsal yapıyı, davranışları öğrenmeleri kolaylaştırılmalıdır.
4. İş yükü artan öğretmenlerin motivasyonu açısından ücretlerde iyileştirilmeye gidilmeli, ek ücret verilmelidir.
5. Eğitim – öğretim materyalleri ile öğretmenin eli güçlendirilmelidir.

Kaynakça

Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi-Temel Eğitim Politikaları (ss. 20)" Erişim: 5 Eylül 2017

ERG (2017). Eğitim Reformu Girişimi. Erişim: 20 Ağustos 2017, http://www.egitimreformugirisimi.org/bakan-yilmaz-meb-okullarinda-169-bin-suriyeli-ogrenci-var/

ERG (2017). Eğitim Reformu Girişimi. Erişim: 20 Ağustos 2017, http://www.egitimreformugirisimi.org/bakan-yilmaz-meb-okullarinda-169-bin-suriyeli-ogrenci-var/

Kartal, M. E. (2017). Eğitim Biliminin Tarihçesi. Erişim: 26 Ağustos 2017, https://by552mugesrakartal.wordpress.com/egitim-bilimin-tarihcesi/

MEB (2014). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (ss. 37 - 39), Erişim: 10 Ekim 2017, https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Content/Dosyalar/02171217_ArastYrma_ve_raporlar.pdf

MEB (2014). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (ss. 37 - 39), Erişim: 10 Ekim 2017, https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Content/Dosyalar/02171217_ArastYrma_ve_raporlar.pdf

MEB (2014). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (ss. 51), Erişim: 10 Ekim 2017, https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Content/Dosyalar/02171217_ArastYrma_ve_raporlar.pdf

MEB (2014). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (ss. 52), Erişim: 10 Ekim 2017, https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Content/Dosyalar/02171217_ArastYrma_ve_raporlar.pdf

UNHCR (2017). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. "UNHCR Dünya Mülteciler Günü vesilesiyle, zorla yerinden edilmeye ilişkin uluslararası bir fotoğraf sergisi ve panel söyleşisine ev sahipliği yaptı", Birleşmiş Milletler Türkiye Dergisi, 2017, http://www.bmdergi.org/language/tr/unhcr-dunya-multeciler-gunu-vesilesiyle-zorla-yerinden-edilmeye-iliskin-uluslararasi-bir-fotograf-sergisi-ve-panel-soylesisine-ev-sahipligi-yapti/

UNICEF (2017). Her Çocuk İçin Eğitim" Erişim: 28 Ağustos 2017, http://www.unicefturk.org/yazi/2017_G20

Pozitif Psikoloji Temelli Konferansın Yetişkinlerin Yaşam Doyumuna Etkisi

The Impact of Positive Psychology-Based Conference on Adults' Life Satisfaction

Serap NAZLI, Ankara Üniversitesi, Türkiye, serapnazli68@mail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, pozitif psikoloji temelli konferans programının yetişkinlerin yaşam doyumlarına etkililiğini incelemektir. Araştırmada, konferansının yetişkinlerin yaşam doyumlarına etkisini incelemek amacıyla ön-son test ölçümlü tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Konferansa Ankara'da bir kamu kurumunda çalışan 61 kişi katılmıştır. Konferansta sunum programı pozitif psikoloji temelli tasarlanmıştır. Konferansa katılan yetişkinlere Yaşam Doyumu Ölçeği ön-son test olarak kullanılmış; verilerin analizinde bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler, yetişkin katılımcıların pozitif psikoloji odaklı konferansa aktif katılım gösterdikleri ve öğrenmeye açık olduklarını, ancak iki saatlik sunumun yaşam doyumu düzeylerini artırmada etkili olmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Pozitif psikoloji, yaşam doyumu, yetişkin.

Abstract

The purpose of this study is to examine the effectiveness of a positive psychology-based conference program on the life satisfaction of adults. In the study, a single-group experimental design with pre-post test measures was used to examine the effect of the conference on the life satisfaction of adults. 61 people working in a public institution in Ankara attended the conference. Conference presentation program is based on positive psychology. The Life Satisfaction Scale was applied as a pre-post test to adults who participated in the conference, and t-test was applied for dependent groups in the analysis of data. The data obtained show that adult participants are active in the positive psychology-focused conference and are open to learning but the two-hour presentation is not effective in increasing their level of life satisfaction.

Key words: Positive psychology, life satisfaction, adult.

Giriş

İyilik hali hareketi, Dünya'da 1970-80'li yıllarda pek çok kuramcı ve uygulamacının çalışmalarıyla hız kazanmıştır. 1970'li yıllardan itibaren "mutluluğun mutsuzluğun tersi" olduğu anlayışı eleştirilerek olumlu duyguyu anlamak, güç- erdem ve Aristoteles'in "iyi yaşam" dediği şeyi bulmak için başlanan psikoloji hareketi hız kazanmıştır. Türkiye'de ise 1990'lı yıllarda sosyal, eğitim ve sağlık alanında iyi oluş çalışmaları başlamıştır.

Pozitif psikoloji bireylerin kendini toparlama ve hızlı bir şekilde normal yaşantılarına dönebilme gücünü, psikolojik sağlamlık kavramıyla açıklanmaktadır. Literatür incelendiğinde, psikolojik sağlamlık kavramının stresli durumlara uyum sağlama, olumsuzluklara rağmen hasta olmama, stres ve zorluklara rağmen işlevsel olma ve stresli yaşantılardan sonra kendini toparlama ve iyileşme gibi tanımlar bulunmaktadır (Carver, 1998; Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christoper & Bernard, 2008; Tusaie & Dyer, 2004). Psikolojik sağlamlık olumsuz yaşantılardan, hastalıklardan, psikolojik sorunlardan ya da stresten hızlı bir şekilde kurtulabilme, iyileşme ve kendini toparlayabilme gücü olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle psikolojik sağlamlık, kişinin olumsuz koşulların üstesinden başarıyla gelebilme ve yeni duruma uyum sağlayabilme yeteneğidir. Yetişkinlik dönemindeki bireylerin yaşam koşulları ile baş edebilmesi için psikolojik sağlamlık düzeylerinin artması ve optimal düzeyde işlevsel olması önemsenmelidir.

Pozitif psikoloji, insanın optimal düzeyde işlev görmesine işaret eder (Linley ve diğ., 2006). Optimal işlevsellik bir insanın kendisini kabul etmesi, kişilerarası ilişkilerinin iyi olması, kontrol duygusunun yüksek olması, amaçlarının olması, psikolojik olarak kendisini iyi hissetmesi ve yaşam doyumunun yüksek olmasıdır (Ryff, 1989). Diğer bir deyişle, iyi oluş sadece psikolojik rahatsızlıkların ve hastalıkların olmaması değil, kişinin kendi özelliklerine ilişkin bilişsel ve duyuşsal algısının olumlu yönde olması, pozitif enerjiye sahip olması, dış dünyayla ve insanlarla başarılı ve etkili ilişki kurması ve kendini olumlu yönde geliştirmesidir (Karademas, 2007). Yetişkin bireylerin yaşamlarındaki zorluklar ile baş etmeleri için olumlu özelliklerinin güçlenmesine ihtiyaçları vardır. Seligman'ın (2002) da vurguladığı gibi, bireyin yaşamda karşılaştığı olumsuz durumları iyileştirmenin değil, sahip olduğu olumlu özellikleri geliştirmek önemlidir.

Araştırmalarda iyimserlik, stres, problem çözme becerisi, öz yeterlik duygusu ve nevrotizm, evlilik doyumu, psikolojik ihtiyaçlar, iş doyumu ile iyi oluşun ilişkili olduğu belirlenmiştir (Eryılmaz, 2011a; Eryılmaz & Doğan, 2012; İlhan & Özbay, 2010; Karademas, 2007; Çağ & Yıldırım, 2013; Hünler & Gençöz, 2003; Yeşilyaprak &Boysan, 2015). Akademik ortamdaki bu ilgi, hükümete de yansımış ve 2003 yılından itibaren Türkiye'de insanların yaşam memnuniyetlerini araştıran geniş ölçekli çalışmalar yapılmaya başlamıştır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TUİK) 2015 yılında, 18 yaş üstü 9397 bireye uyguladıkları yaşam doyumu araştırmasından elde edilen verilere göre, katılımcıların %57'ı mutlu olduklarını ve %75'i gelecek yaşamlarından umutlu olduklarını; katılımcıların en fazla aile ortamında mutlu oldukları, en çok sağlıklı olmaya değer verdikleri, eğitim düzeyi arttıkça yaşam memnuniyetinin arttığı; kadınların erkeklerden daha mutlu oldukları, 18-24 yaş grubunun diğer yaş gruplarından daha mutlu oldukları, evli bireylerin evli olmayanlara göre daha mutlu oldukları belirlenmiştir (TUİK, 2016).

Türkiye'de 1990'lı yıllarda yetişkinlerin yaşam koşulları ile mutluluk ve yaşam doyumu ilişkisi belirlenmeye odaklanan betimsel araştırmalar; 2000'li yıllarda eğitim kurumlarında çocuk ve ergenlerin iyi oluşlarını destekleyici deneysel çalışmalar ile devam etmiştir. Örneğin ilkokul ve orta okul düzeyinde öğrencilerin gelişimlerini destekleme programları (Kabasakal & Çelik, 2010; Tagay, Baydan & Voltan Acar, 2010; Uz Baş, 2010) ve çeşitli yaşam becerileri artırmaya yönelik programlar (Avcı & Nazlı, 2006; Büyükışık & Nazlı, 2011; Çivitçi, 2005; Şirin, 2011; Şentürk & Nazlı, 2014; Şeyhun, 2000; Ulusoy & Duy, 2013) yaygındır. Liselerde ise programlar ile öğrencilere sosyal beceriler (Hasdemir, 2005; Kozanoğlu, 2006; Uzamaz, 2000; Yıldırım, 2006), bütçe yönetimi (Eryılmaz, 2011a), amaç belirleme (Eryılmaz, 2012), problem çözme (Bedel & Arı, 2012; Güner, 2007), öfke kontrolü (Bedel & Arı, 2002; Duran & Eldeliklioğlu, 2005; Siyez & Tan Tuna, 2014) gibi yaşam becerilerini geliştirmeye odaklanan programlar yaygındır. Sağkal ve Türkünkül (2015), lise öğrencileri ile için tasarladıkları barış eğitiminin iyilik hali ve umut düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Son dönemde Lerner'in (2005) geliştirdiği pozitif genç gelişimi (Positive Youth Development) tartışılmaya başlamış ve pilot program denemeleri başlatılmıştır (Kabakçı, 2013; Özbay,2013; Tekinalp & Terzi, 2013; Terzi, 2015).

Ancak Türkiye'de okullar dışında, yetişkinlerle yürütülen deneysel çalışmalar sınırlıdır. Yetişkinlerin iyilik haline araştıran betimsel çalışmalar (Eryılmaz, 2011b; Eryılmaz ve Doğan, 2012; İlhan ve Özbay, 2010; TUİK,

2016) olmasına rağmen, iki deneysel çalışmanın (Özü, 2010; Pehlivan, 2011) dışında çalışma bulunmamaktadır. Özü (2010) vergi dairesinde çalışan 15 yetişkin katılımcıya 12 oturumluk stresle başa çıkma programı uygulamıştır. Araştırma bulguları programın yetişkinlerin genel stres ve genel kaygı düzeylerinde azaltma, genel iyilik hallerinde ise artış olduğunu göstermektedir. Pehlivan (2011), belediyenin kadın danışma merkezine başvuran 33 kadınla 16 oturumluk bilişsel davranışçı kuram temelli psikoeğitim uygulamasının problem çözme, iletişim becerisi, evlilik doyumu ve iyi oluş düzeylerini artırdığı ortaya çıkmıştır. Türkiye'de yapılan bu çalışmanın dışında Veitch (2007) yetişkin işgörenler ile yaptığı 12 oturumluk programın iyilik halini artırmada etkili olduğunu belirlemiştir. Bolton, Lambert, Wolf, Raja, Varra ve Fisher (2004), 12 oturumluk bir dizi bilişsel davranışçı grup terapisinin, travma sonrası stres bozukluğu tanısı alan Vietnam ve Kore gazilerinin iyilik hali düzeyleri artırmada etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Literatürde yetişkinler ile yapılan deneysel çalışmaların sınırlı olması, bu alanda çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Ülkemizde son yıllarda çalışanların kişisel gelişimleri için kısa süreli (bir-iki saatlik) eğitimler talep edilmekte; özellikle stres yönetimi, öfke kontrolü konularında yetişkinlerin desteklenmesi önemsenmektedir. Yetişkinlik döneminde bireyler yaşamlarına ilişkin seçimler yaparlar; ne yapmaları gerektiğini ve bunun için kaynaklarını nasıl harcayacaklarını, yaşamlarını hangi yönde değiştireceklerini değerlendirirler (Onur, 2011; Santrock, 2011). Diğer dönemlerde olduğu gibi, yetişkinlerinde yaşamlarını gözden geçirirken destek alacakları eğitsel yaşantılara önemlidir. Bu açıdan yetişkin çalışanlar için yapılan kişisel gelişim eğitimleri artırılmalıdır. Ancak literatürde kısa süreli eğitsel yaşantıların etkililiğine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, pozitif psikoloji temelli konferans programının yetişkinlerin yaşam doyumlarına etkililiğini incelemektir.

Yöntem

Araştırmada, konferansının yetişkinlerin yaşam doyumlarına etkisini incelemek amacıyla ön-son test ölçümlü tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Katılımcılar

Konferansa Ankara'da bir kamu kurumunda çalışan 61 kişi katılmıştır. Ön-son teste gönüllü ve eksiksiz yanıt veren 58 kişiden veriler toplanmıştır. Katılımcıların 33'ü kadın, 25 kişi erkek; yaş ranjı 25-53 yaş; 14 kişi lise, 14 kişi yüksekokul, 28 kişi lisans, bir kişi yüksek lisans ve bir kişi doktora mezunu; 10 kişi uzman, 48 kişi geçici personal (4C) olarak görev yapmaktadır.

Konferans program

Konferansta sunum programı pozitif psikoloji temelli tasarlanmıştır. Sunum programında amaç "Katılımcıların psikolojik sağlığı olumsuz etkileyen iç ve dış faktörleri fark etmeleri ve bunlara karşı psikolojik iyilik halini nasıl güçlendirebileceklerini kavramalarını sağlamak" olarak belirlenmiş; "Mikro-makro çevremizde sorunlar; Mutluluk nedir? Mutluluk ile tüketim ilişkisi; Psikolojik iyilik hali nedir? Psikolojik iyilik halimimizi güçlendirmek için yaşam alanlarımız ve yaşam görevlerimiz" başlıklarında 60 dk sunum hazırlanmıştır. Sunum katılımcıların yaş grubuna uygun; bol görselli, gerçek yaşam olayları somutlaştırılmış ve etkileşimli tasarlanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Araştırmada Diener ve arkadaşlarının (1985) geliştirdiği Yaşam Doyum Ölçeği (YDÖ) Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Yaşam doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilen ölçekte, 'hiç katılmıyorum'dan, 'tamamen katılıyorum'a kadar değişen cevaplar içeren beş madde bulunmaktadır. Her bir maddeden alınan puanlar 1 ile 7, toplam puan ise 1-35 arasında değişebilmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe yaşam doyumunun yükseldiğine işaret eder. Ölçeğin Türkçe geçerlik, güvenirlik çalışmasını Köker (1991) ve Yetim (1993) tarafından yapılmıştır. Köker'in (1991) çalışmasında test-tekrar test (r) .85 ve toplam korelasyon puanı 0.71–0.80; Yetim'in çalışmasında Cronbach alfa değeri 0.86 olarak bildirilmiştir (Yetim 1993).

Bu çalışmada konferansa katılan yetişkinlere YDÖ ön-son test olarak kullanılmış; verilerin analizinde bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır.

Bulgular

Konferansa katılan yetişkin katılımcıların YDÖ'den aldıkları puanların ortalamasında anlamlı bir artış olmadığı (t = 1,59, p>.05) belirlenmiştir (Tablo 1). Ancak 60 dk planlanan sunum, katılımcıların motivasyonu nedeni ile 100 dk sürmüş ve sorular ile 120 dk çıkmıştır. Elde edilen veriler, yetişkin katılımcıların pozitif psikoloji odaklı konferansta motivasyonlarının yüksek ve öğrenmeye açık olduklarını, ancak iki saatlik sunumun yaşam doyumu düzeylerini artırmada etkili olmadığını göstermektedir.

Tablo 1. Yaşam Doyumu Ön-Son t Testi.

YDÖ	N	$\overline{X}$	SD	t	p
Ön-test	58	4,24	1,27	5,59	.005*
Son-test	58	4,14	1,11		

*p > .05

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Pozitif temelli konferansın yetişkin katılımcılar ilgisini çektiği ancak yaşam doyumu düzeylerinde anlamlı fark yaratmadığı belirlenmiştir. Pavot ve Diener (1993)'a göre yaşam doyumu, bireyin kendisine yüklediği (selfimposed) kriterler ve yasam koşullarını algılayışı arasındaki karşılaştırmaları üzerinde temellenmektedir. Araştırmada yetişkin bireylerin konferans sunumunda motivasyonlarının yüksek olduğu; ancak yaşamlarını gözden geçirecek yeterli zamanları olmadığı, dolayısı ile yaşam doyumlarının artmadığı düşünülmektedir. Yazarın yetişkin katılımcılar ile yürüttüğü diğer çalışmalarında iki saatlik konferans sunumlarının yaşam doyumlarını manidar olarak artırmadığı (Nazlı, 2018), psikoeğitim programlarında ise yaşam doyumunda manidar olarak arttığı (Nazlı, 2017a, 2017b) belirlenmiştir. Bu çalışmada anlamlı farklılığın olmamasında en önemli etkenin 'zaman' olduğu, yetişkin öğrenenlerin yeni bilgileri zihinlerinde yapılandırmaları için zamana ihtiyaç duydukları düşünülmektedir.

Yetişkin katılımcıların konferansta aktif olmaları ve motivasyonlarının yüksek olması, öğrenmeye açık olduklarını göstermektedir. Yetişkinlik döneminde bireyler yaşamlarını gözden geçirirler ve önemli kararlar alırlar (Onur, 2014; Santrock, 2011). Literatürde yetişkinler ile yapılan uzun vadeli grup programlarının etkili olduğunun tespit edildiği çalışmalar (Bolton, Lambert, Wolf, Raja, Varra & Fisher, 2004; Çoban ve Hamamcı, 2008; Nazlı, 2017; Pehlivan, 2011; Sezer, 2008; Özü, 2010; Veitch 2007) zamanın öğrenme sürecindeki önemini göstermektedir.

Yetişkinlerin yaşam kararları almalarında eğitsel yaşantılara ihtiyaç duydukları, ancak bunun kısa süreli değil zamana yayılmış ve edindiği bilgileri bilişsel olarak yapılandıracak olması gerektiği anlaşılmaktadır. Yetişkinler için eğitsel programlar (konferans, seminer, psikoeğitim) daha fazla yapılmalı, farklı konularda (stres, öfke yönetimi vb) ve nicel-nitel analizler ile etkililiği değerlendirilmelidir.

Kaynakça

Avcı, Y., & Nazlı, S. (2006). Sınıf rehberliği etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları ve sınav kaygıları üzerindeki etkisi. *BAÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 9 (15), 21-41.

Bedel, A., & Arı, R. (2012). Kişilerarası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online,* 11 (2), 440-451.

Bolton, E. E., Lambert, J. F., Wolf, E. J., Raja, S., Varra, A. A., & Fisher, L. M. (2004). Evaluating a cognitive–behavioral group treatment program for veterans with posttraumatic stress disorder. *Psychological Services, 1 (2),* 140–146.

Büyükışık, G., & Nazlı, S. (2011). Alabayır ilköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin sosyal gelişimlerinde sınıf rehberliğinin etkisi: Van-Alabayır köyü örneği. *BAÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 14 (26), 145-176.

Çağ, P., & Yıldırım, İ. (2013). Evlilik doyumunu yordayan ilişkisel ve kişisel değişkenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 13-23.

Çivitçi, A. (2005). Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, *6,* 59-80.

Çoban, A. E., & Hamamcı, Z. (2008). Stresle başa çıkma programının psikolojik danışmanların mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine etkisi. *İlköğretim Online, 7(3),* 600-613.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49* (19), 71-75.

Duran, Ö., & Eldeleklioğlu, J. (2005). Öfke kontrol programının 15-18 yaş arası ergenler üzerindeki etkililiğinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3), 267-280.

Eryılmaz, A. (2011a). Pozitif psikoterapi ve gelişimsel rehberlik bağlamında ergenler için bütçe yönetme konusunda sınıf rehberliği programı. *International Journal of Educational Science, 1*, 1-17.

Eryılmaz, A. (2011b). Yetişkin öznel iyi oluşu ile pozitif psikoterapi bağlamında birincil ve ikincil yetenekler arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi,14*, 17-28.

Eryılmaz, A., & Doğan, T. (2012). İş yaşamında öznel iyi oluş: Utrecht işe bağ ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 15* (1), 49-55.

Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hasdemir, A., (2005) *Sosyal beceri eğitiminin lise öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hünler, O. S., & Gençöz, T. (2003). Boyun eğici davranışlar ve evlilik doyumu ilişkisi: Algılanan evlilik problemleri çözümünün rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 18, 51,* 99-108.

İlhan, T., & Özbay, Y. (2010). Her amaç sağlığa iyi gelmez: Yaşam amaçların ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 34* (2), 109-119.

Kabakçı, Ö.F. (2013). *Karakter güçleri açısından pozitif gençlik gelişiminin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kabasakal, Z., & Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9 (1), 203-212.

Karademas, E. (2007). Positive and negative aspects of well-being: Common and specific predictors. *Personality and Individual Differences, 43,* 2, 277-287.

Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yasam doyumu düzeyinin karsılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lerner, R.M. (2005). *Promoting positive youth development. Theoretical and empirical bases.* Institute for Applied Research in Youth Development, Washington, D.C.: Tufts University National Academy of Sciences.

Linley, P. A., Joseph S., Harrington S., & Wood, A. M. (2006). Positive Psychology: Past, Present and (possible) Future. *The Journal of Positive Psychology, 1,* 1, 3-16.

Onur, B. (2011). *Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik-yaşlılık-ölüm*. Ankara: İmge Yayınevi.

Nazlı, S. (2017a). Psikolojik Destek Programının Engelli Çalışanların Psikolojik Sağlamlık ve Yaşam Doyumuna Etkisi. *2nd Eurasian Congress of Positive Psychology,* Books of Abstracts, 236-237.

Nazlı, S. (2017b). The Effect of a Psycho-Education Application on Life Satisfaction of Adults. *2nd Eurasian Congress of Positive Psychology*. Books of Abstracts. pp. 238.

Nazlı, S. (2018). Psikolojik sohbet programının engelli yetişkinlerin yaşam doyumuna etkisi. *Uluslararası Eğitim ve Bilim Kongresi.* 23-25 Mart, Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Özbay, Y. (2013). Pozitif genç gelişimi. *Eğitimci Dergisi*, 21.

Özü, Ö. (2010). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı stresle başa çıkma eğitim programının işgörenlerin stres, kaygı ve iyilik hali düzeylerine etkisi: Karşıyaka vergi dairesi örneği* Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment, 5* (2), 164-172.

Pehlivan, H. (2011). *Bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programının kadın dayanışma merkezine başvuran annelerin iyi oluş düzeyi, evlilik doyumu, problem çözme ve iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology,* 57 (6), 1069-1081.

Sağkal, A.S., & Türkünkül, A. (2015). Barış eğitimi programının lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umut düzeyleri üzerindeki etkileri [Peace education program of the impact on the level of subjective well-being and prospects of high school students]. XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi.

Santrock, J.W. (2011). *Yaşam boyu gelişim.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. (In Snyder, C.R. and S. J. Lopez) (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press. [Electronic version]. Retrieved April 2013, from http://site.ebrary.com/lib/pamukkale.

Sezer, S. (2008). Bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilen hobiterapi uygulamasının bir eğitim kurumunun örgüt depresyonu üzerindeki etkisi.Yayınlanmamış doktora tezi *[*Unpublished doctoral dissertation, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Siyez, D.M., & Tan Tuna, D. (2014). Lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı psiko-eğitim programının etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 5, 41, 27-39.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, *15,* 3, 194–200.

Şentürk, R., & Nazlı, S. (2014). Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Boşanmış Aile Çocuklarının Uyum Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 14* (33), 127-153.

Şeyhun, H. (2000). *Karar verme becerileri eğitim programının ilköğretim son sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şirin, A. B. (2011). *Mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programının 8. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve akademik başarılarına etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tagay, Ö., Baydan, Y., & Voltan-Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2(3), 19-28.

Tekinalp , B.E., & Terzi, Ş. (2015). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Terzi, Ş. (2013). Pozitif genç gelişimi ve yılmazlık. *Eğitimci Dergisi*. Sayı. 21.

TURKSTAT. (2016). Yaşam memnuniyet anketi 2015 [Life satisfaction survey 2015]. *Haber Bülteni*, number 21518, Retrieved May 2016, from TURKSTAT www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21518

Tusaie, K., & Dyer, J. (2004). Resilience: A historical review of the construct. *Holistic Nursing Practice, 18,* 1, 3–10.

Ulusoy, Y., & Duy, B. (2013). Öğrenilmiş iyimserlik psiko-eğitim uygulamasının öğrenilmiş çaresizlik ve akılcı olmayan inançlar üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1431-1446.

Uz Baş, A. (2010). Sınıf temelli bir sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin güvengenlik ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 731-747.

Uzamaz, F. (2000). *Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Veitch, H. G. (2007). *The development and evaluation of a psychological wellness programme for adults.* Unpublished master dissertation, Free State, Bloemfontein.

Yeşilyaprak, B., & Boysan, M. (2015). Latent class analysis of job and life satisfaction among school counselors: A national survey. *Journal of Happiness Studies, 16*, 1, 1-15.

Yıldırım, M. (2006). *Sosyal beceri eğitiminin lise öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Meta Yeterlikler Odaklı Akran Danışmanlığı Programı: Pilot Uygulama

Meta Competencies-Oriented Peer Counseling Program: Pilot Study

Prof. Dr. Serap NAZLI 1, Ankara Üniversitesi, Türkiye, serapnazli68@gmail.com

Arş. Gör. Cem DÖNMEZOĞULLARI 2, Ankara Üniversitesi, Türkiye, donmezogullari@gmail.com

Öz

Gelişimsel odaklı okul PDR hizmetleri, K-16 düzeyde tüm öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek programlar tasarlar. Bu programlardan birisi de akran danışmanlığı programıdır. Akran danışmanlığı, bir öğrencinin yardım becerilerini kullanarak diğer öğrencilere yardımcı olmasıdır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (AÜEBF) PDR biriminin, fakültenin eğitim misyonunun bileşeni olması için akran danışmanlığı müdahalesinden yararlanılmıştır. AÜEBF'nde 2017-2018 eğitim öğretim yılında altı lisans programında toplam 1898 öğrenci öğrenim görmekte; PDR biriminde bir uzman görev yapmaktadır. Bir uzman ile yürütülen PDR hizmetinin, lisans öğrencilerinin meta yetkinliklerini desteklemek için akran danışmanlığı programı ile yeniden yapılandırılmasının hedeflendiği bu çalışma, AR-GE modeli ile tasarlanmıştır. AÜEBF PDR biriminde görevlendirilmek üzere, PDR lisans üç, lisans dört ve yüksek lisans ve doktora programlarında kayıtlı gönüllü 33 öğrenci "akran danışman" olarak seçilmiş, eğitilmiş ve süpervizyon desteği ile hizmet vermeleri sağlanmıştır. Eğitim alan akran danışmanlarına dört temel rol verilmiştir. Bunlar: Akran asistanlığı, akran mentörlüğü, akran psikolojik danışmanlığı ve akran öğreticiliği. 2017-2018 eğitim öğretim yılı Güz döneminde akran danışmanlığının pilot uygulaması, lisans birinci sınıflarda öğrenim gören 398 öğrenciye yapılmıştır. Dönem sonunda hizmet alan öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini almak için, gönüllü 177 lisans birinci sınıf öğrencisine değerlendirme anketi uygulanmıştır. Ayrıca programın uygulama sürecinde, akran danışmanlarına süpervizyon desteği verilirken gözlem yapılmış, süpervizör-akran danışmanları iletişimi için oluşturulan WhatsApp gruplarından verilen dönütler ve dönem sonu akran danışmanlarının raporlar incelenmiştir. Verilerin analizinde, anket formunun frekans ve yüzdelikleri hesaplanmış; gözlem, WhatsApp mesajları ve dönem sonu raporlarının doküman incelemesi yapılmıştır. Pilot uygulamanın değerlendirme verileri, akran danışmanlığı programının yararlı ve uygulanabilir bir müdahale olduğunu; fakülte yönetimi ve öğrenciler tarafından benimsendiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akran danışmanlığı, meta yeterlikler, gelişimsel rehberlik.

Abstract

Developmentally focused school PCG services design programs to support the development of all students at the K-16 level. Peer counseling is the use of help abilities by a student to help other students. Ankara University Faculty of Educational Sciences (AUFES) PCG unit has benefited from peer counseling intervention in order to make it a component of the educational mission of the faculty. A total of 1898 students are enrolled in six undergraduate programs in the 2017-2018 academic years at AUFES, and one specialist is in charge of the PCG unit. This study was designed with the R & D model, which aims to restructure the PCG service with a specialist treatment focus with a peer counseling program to support the meta-competence of undergraduate students. 33 volunteer students from PCG undergraduate tree, undergraduate four and graduate and doctoral programs were selected as "peer counselor" to be employed in the AUFES PCG unit and trained and provided with supervision support. Four basic roles have been given to peer counselors who have been trained: Peer assistant, peer mentoring, peer counseling and peer tutoring. During the fall semester of 2017-2018 academic year, the pilot application of the peer counseling was carried out with 398 students studying in the first year undergraduate. At the end of the semester, 177 first year undergraduate volunteered students were given an evaluation questionnaire to get feedback on the program. In addition, during the implementation of the program, observations were made while supervision support was provided to peer counselors, and feedback from WhatsApp group for supervisor-peer counselors communication and peer counselors' reports were examined. In the analysis of the data, the frequency and percentages of the questionnaire were calculated; observations, WhatsApp messages and end-period reports were examined. The assessment of the pilot implementation showed that the peer counseling program was a useful and feasible intervention and that it was embrassed by faculty management and students.

Keywords: Peer counseling, meta competencies, developmental guidance.

Giriş

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yüz yılı, Türkiye'de ise 65 yılı aşkın geçmişi vardır. Bu süreçte Okul PDR hizmetlerinde iki model (geleneksel ve gelişimsel PDR modeli), dört yaklaşım (tedavi, kriz, gelişimsel ve önleyici) oluşturulmuştur. Gelişimsel PDR modeli ABD'de 1960'lı yıllarda ortaya çıkmasını gerektiren en önemli neden Bilgi Çağı'nın gerektirdiği yeni toplumsal düzen ve talepler olmuştur. Bu çağda gençlerin yetişkin toplumuna katılım süreci dramatik olarak değişmiş; meslekler ve bunların eğitim süreci, çalışanlarda aranan nitelikler farklılaşmış (Carnevele ve Desrochers, 2003; Feller, 2003; Rosenbaum ve Person, 2003; Yeşilyaprak, 2011); çocuk ve gençlerin hayata hazırlanmasında meta yeterlikler ile desteklenmesini gerektiği ortaya çıkmıştır (Guichard, 2001, 2003; Gysbers ve Henderson, 2012; Yeşilyaprak, 2011). Bilgi Çağı'nda kendisini tanıyan, eleştirel düşünen, yaratıcı, işbirliği ve ekip çalışmalarına yatkın, stresini yönetebilen ve psikolojik iyilik halini düzenleyebilen, kişiler arası iletişim kurabilen, karar verme ve problem çözme becerilerine sahip; diğer bir ifade ile meta yeterlikler ile desteklenmiş insan kaynakları talep edilmektedir (Carnevele ve Desrochers, 2003; Guichard, 2001, 2003; Savickas, 2002). Gelişimsel odaklı okul PDR hizmetleri, K-16 düzeyde tüm öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek programlar tasarlar. Bu programlardan birisi de akran danışmanlığı programıdır. Akran danışmanlığı, bir öğrencinin yardım becerilerini kullanarak diğer öğrencilere yardımcı olmasıdır.

Akran danışmanlığı, ilkokuldan üniversiteye kadar bütün öğretim kademelerinde, hastanelerde ve çeşitli kurumlarda benimsenen müdahalelerden birisidir. Myrick (1997)'e göre akran danışmanlığı, bir öğrencinin yardım becerilerini kullanarak diğer öğrencilere -bazen de yetişkinlere- yardımcı olmasıdır. Akran danışmanlığı, almış oldukları yardım becerileri eğitimi aracılığıyla kendi yaşıtlarına ya da kendilerinden küçüklere yardım etmek için kişilerarası iletişim becerisi eğitimi almış profesyonel olmayan kişilerdir (Tindall, 1994). Gelişimsel rehberlik programlarında akranlardan yardım alınmasının en önemli sebebi, bu müdahalenin gücünden kaynaklanmaktadır.

Araştırmalar, akranların diğerlerinin davranışını etkilemede çoğu zaman en etkili yol olduğunu gösterir (Aladağ, 2007; Myrick, 1997; Tindall, 1994). Myrick (1997)'e göre insanlar 3-4 yaşından itibaren birbiriyle anlamlı ilişkiler kurmaya başlarlar. Aynı yaş grubunun birbirini etkileme oranı yetişkinlerden daha fazladır. Ayrıca akran etkileşimi, çocukların benlik saygılarında ve kendilerini iyi hissetmelerinde önemli bir etkendir. Akran danışmanlığı uygulaması, profesyonel olarak ruh sağlığı hizmeti vermeyen kişilere, yani akran yardımcılarına, yardım etme konusunda verilen belli bir eğitim programı aracılığıyla, temel iletişim ve yardım becerilerinin öğretildiği ve eğitim sonrasında sundukları yardımla ilgili süpervizyon aldıkları bir süreçtir (Myrick, Highland ve Sabella, 1995; Tobias ve Myrick, 1999). Akran danışmanlığı başkalarıyla birlikte yardım etme rolü üstlenen, uzman olmayanlar tarafından yapılan birtakım kişiler arası yardım davranışlarıdır. Akran yardımcılığı birebir yardım ilişkilerini, grup liderliğini, tartışma liderliğini, bilgi vermeyi, öğreticiliği, çatışma arabuluculuğu, akran eğitimi ve bütün kişiler arası insan yardım aktivitelerini içerir (Tindall, 1994).

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (AÜEBF) PDR biriminin, fakültenin eğitim misyonunun bileşeni olması için akran danışmanlığı müdahalesinden yararlanılmıştır. Literatürde kısa süreli ve daha çok sağlık temalı (HIV, cinsel hastalıklardan korunma, hamileliği önleme, madde bağımlılığı vb) çalışmalarda yararlanılan akran danışmanlığı müdahalesi; meta yeterlik odaklı, uzun süreli ve fakültenin eğitim misyonunun önemli bir bileşeni olması hedeflenmiştir. Bu araştırmada, AÜEBF lisans öğrencilerinin meta yetkinliklerinin desteklenmesinde, PDR biriminin yeniden yapılandırılması için başlatılan pilot çalışma okuyucuya aktarılacaktır.

Yöntem

AÜEBF'nde 2017-2018 eğitim öğretim yılında altı lisans programında (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği) toplam 1898 öğrenci öğrenim görmekte; PDR biriminde bir uzman görev yapmaktadır. Bir uzman ile yürütülen PDR hizmetinin, lisans öğrencilerinin meta yetkinliklerini desteklemek için akran danışmanlığı programı ile yeniden yapılandırılmasının hedeflendiği bu çalışma, AR-GE modeli ile tasarlanmıştır.

Akran danışmanların seçimi, eğitimi ve rolleri:

AÜEBF PDR biriminde görevlendirilmek üzere, PDR programında lisans üç, lisans dört ve yüksek lisans ve doktora programına kayıtlı öğrenciler "akran danışman" olarak seçilmiştir. Programa gönüllü olarak katılmak isteyen PDR doktora öğrencisi beş kişi, yüksek lisans öğrencisi dört kişi, lisans dördüncü sınıf 12 kişi ve lisans üçüncü sınıf 12 kişi olmak üzere toplam 33 kişi akran danışmanlığı ekibini oluşturmuştur.

Ekip üyelerine öncelikle "akran danışmanlığı etik ilke sözleşmesi" imzalatılmış; akran danışmanlığı eğitimi verilmiştir. Akran danışmanlığı eğitimi bir yarıyıl süresince devam etmiş, ilk dört hafta toplu eğitim yapılmış daha sonra gruplar halinde süpervizyon desteği verilmiştir. Akran danışmanlığı eğitiminde "akran danışmanlığı ve biçimleri, akran danışmanlarının rol ve görevleri, bireysel görüşme becerisi, sınıf rehberliği ve psikoeğitim müdahalesinin program tasarımı ve uygulaması" konuları ele alınmıştır. Eğitim alan akran danışmanları dönem boyunca toplu ve bireysel yüz yüze ve WhatsApp gruplarından süpervizyon desteği verilmiştir. Eğitim alan akran danışmanlarına dört temel rol verilmiştir. Bunlar: Akran asistanlığı, akran mentörlüğü, akran psikolojik danışmanlığı ve akran öğreticiliği. Bu program kapsamında, lisans birinci sınıflara sunulan hizmetler şunlardır:

- Akran panosu düzenleme
- Sınıf rehberliği/psikoeğitim duyurusu yapma
- Akran-PDR birimi ilişkisinde destek olma
- Sosyal aktivite (tiyatro) planlama ve yürütme
- Sınıf WhatsApp gruplarından sorulara yanıt verme
- Lisans birinci sınıflara dört sınıf rehberliği etkinlikleri yapma
- Dört psikoeğitim programı (öğrenmeyi öğrenme, zaman yönetimi, etkili iletişim, üniversiteye uyum) yürütme

İhtiyaç Analizi:

AÜEBF öğrencilerinin ihtiyaçlarını belirlemek için, güz dönemi başında (Ekim 2017) gönüllü öğrencilere ihtiyaç analizi formu uygulanmış, yüksek lisans öğrencilerinin ve akademisyenlerin görüşleri alınmıştır. Lisans öğrencilerinden gönüllü olan 342 öğrenciye ihtiyaç analizi formu uygulanmış; bu öğrencilerin 103'ü okul öncesi, 95'u sınıf öğretmenliği, 88'i PDR, 29'u BÖTE, 27'si sosyal bilgiler programlarında öğrenim görmektedirler. İhtiyaç analizine katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri ise, birinci sınıf 123 kişi, ikinci sınıf 83'ü kişi, üçüncü sınıf 53 kişi ve dördüncü sınıf 83 kişidir. İhtiyaç analizi formunda biri kapalı uçlu, diğeri açık uçlu iki soru sorulmuştur: 1. Yaşamınızda şimdi, 5 ve 10 yıl sonra hangi bilgi ve becerilere sahip olmak istersiniz? 2. Şu an hangi becerilerde kendinizi yetersiz gördüğünüzü kısaca yazınız.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

2017-2018 eğitim öğretim yılı Güz döneminde akran danışmanlığının pilot uygulaması, lisans birinci sınıflarda öğrenim gören 398 öğrenciye yapılmıştır. Dönem sonunda hizmet alan öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini almak için, gönüllü 177 lisans birinci sınıf öğrencisine (37 kişi okul öncesi, 29 kişi sosyal bilgiler, 41 kişi sınıf öğretmenliği, 22 kişi özel eğitim, 47 kişi PDR ve 1 kişi BÖTE) değerlendirme anketi uygulanmıştır. Anket likert tipi 15 madde, bir soru çok seçenekli ve bir açık uçlu sorudan oluşan anket formatında hazırlanmıştır. Ayrıca programın uygulama sürecinde, akran danışmanlarına süpervizyon desteği verilirken gözlem yapılmış, süpervizör-akran danışmanları iletişimi için oluşturulan WhatsApp gruplarından verilen dönütler ve dönem sonu akran danışmanlarının raporlar incelenmiştir. Verilerin analizinde, anket formunun frekans ve yüzdelikleri hesaplanmış; gözlem, WhatsApp mesajları ve dönem sonu raporlarının doküman incelemesi yapılmıştır. Program koordinatörü, akran danışmanlığı program sürecinde gözlemde bulunmuş hem hizmeti sunan ve alan öğrencilerin hem de fakülte yönetiminin programa ilişkin tepkileri incelenmiştir.

Bulgular

Akran danışmanlığı programının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlanması için yapılan ihtiyaç analizi verileri öğrencilerin meta yeterlikleri öğrenmek istediklerini göstermektedir. Öğrencilerin sahip olmak istedikleri donanımların sırasıyla meslek uyumu (%98), mesleki bilgi (%96), karar verme-problem çözme (%96), kendini

tanıma (%94), stres yönetimi (%96), etkili öğrenme (%95), etkili iletişim (%93), insanları tanıma (%89), evlilik ve aile yaşamı (%83) ve eş seçimi (%79) alanlarında donanımlı olmak istedikleri belirlenmiştir. İhtiyaç analizde öğrencileri yönlendirmemek için, açık uçlu "*Şu an hangi becerilerde kendinizi yetersiz gördüğünüzü kısaca yazınız*." denilmiş ve 229 öğrenciden veri alınmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu stres yönetimi becerim zayıf (78 kişi) ve mesleki donanımımı yetersiz buluyorum (68 kişi) yazmışlardır. Ayrıca karar verme ve problem çözmede yetersizim (61 kişi); insanlarla etkili iletişim kuramıyorum (61 kişi); kendimi ifade etme ve fikrimi söylemede yetersizim (49 kişi); etkili öğrenme ve çalışma stratejilerini bilmiyorum (46 kişi); kendimi yeterince tanımıyorum (23 kişi); insanları tanımıyorum (16 kişi); yaşamımı programlı yürütmede başarılı değilim (11 kişi); aile ve evlilik yaşamı (11 kişi) ve eş seçimi konusunda bilgim yetersiz (8 kişi); özgüvenim düşük (7 kişi) ifadeleri yer almıştır. İhtiyaç analizi verileri öğrencilerin yetersizliklerinin farkında olduğunu, özellikle yeni çağın taleplerine göre donanımlı olmaları gerektiğini fark ettikleri ve gelecek yaşamları için meta yeterliklere sahip olmayı istedikleri; ancak lisans öğrenimleri sürecinde bu donanımlara sahip olamadıkları belirlenmiştir.

Akran danışmanlarının yürütülen hizmetlere ilişkin öğrencilerin değerlendirmelerini almak için, gönüllü 177 lisans birinci sınıf öğrencisine değerlendirme anketi uygulanmıştır. Öğrenciler değerlendirme anketindeki 15 maddeye "kesinlikle katılmıyorum-katılmıyorum" yönünde değil; "katılıyorum-kesinlikle katılıyorum" yönünde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Özellikle "Akran danışmanlarım sorduğumuz soruları yanıtlamak için gayret gösterdi." maddesine (%31 katılıyorum ve %50 kesinlikle katılıyorum); "Akran danışmanlarıma istediğim zaman ulaşabildim." maddesine (%27 katılıyorum ve %41 kesinlikle katılıyorum); "Akran danışmanlarımın sınıfta yaptığı rehberlik etkinlikleri güzeldi." maddesine (%29 katlıyorum ve %41 kesinlikle katılıyorum); "Akran danışmanlarımın sınıf rehberliği etkinliklerinden yeni bilgiler öğrendim." maddesine (%35 katılıyorum ve %37 kesinlikle katılıyorum) çoğunlukla katıldıkları ve bu hizmetlerden yararlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca akran danışmanlığı programının tüm fakülteye yaygınlaşmasını istedikleri (%24 katılıyorum ve %42 kesinlikle katılıyorum) ve devam etmesini istedikleri (%22 katılıyorum ve %41 kesinlikle katılıyorum) belirlenmiştir. Ayrıca, "Akran danışmanlarınız sizlere hangi konularda destek olmasını istersiniz?" sorusu yöneltilmiş; öğrencilerin %83'ü akran mentörlüğü, %80'i sosyal aktiviteler, %73'ü yönetimle etkileşimde aracılık, %72'si sınıf rehberliği, psikoeğitim programları ve duyuru bültenleri, %68'si söyleşiler düzenlemelerini istedikleri tespit edilmiştir.

Program yalnızca hizmeti alan öğrenciler açısından değil, hizmeti sunan akran danışmanları için de yararlı olmuştur. Akran danışmanları bu süreçte okul psikolojik danışmanlığı provası yapmış, sahada uygulama yapma fırsatı bulmuş ve deneyimlerini hem koordinatörüne hem de arkadaşlarına aktarmışlardır. Aşağıda WhatsApp mesaj örnekleri sunulmuştur:

> *Canlandırma etkinliği yapıldı. Fotoğrafta sağ tarafta bulunan akran danışmanı arkadaşımız Nurşah. Rolü: Gönüllü arkadaşımız olan Tekin Bey'in anlattıklarını dinlememek, telefonuyla uğraşmak yani kısaca iletişim hataları ile iletişim gerçekleştirmek. Tekin Bey de sınıftan gönüllü arkadaşımızdı. Doğaçlama gerçekleşti. Tekin Bey kendisiyle ilgili paylaşımlarda bulundu. Nurşah dinlemedi, telefonuyla ilgilendi. Tekin Beyin anlattıklarına geçiştirici cevaplar verdi. Göz teması kurmadı. Konuyu dağıttı vesaire. Canlandırma yapılırken gülümseyen kişiler oldu. Canlandırma iletişimde yapılan hataların farkına varıldı. Akran arkadaşlarıma tavsiye ediyorum .Sizler de arzu ederseniz yapabilirsiniz.*
>
> *Özel Eğitim 1.sınıflarda" Etkili İletişim" adlı sınıf rehberliğimizi gerçekleştirdik. Bir problemle karşılaşmadık. Oldukça keyifliydi. Serap hocam sınıf rehberliği metinlerini hazır halde bizlere verdiğiniz için çok teşekkür ederiz . Gerçekten yolumuzu cok aydınlatıyor.1.sınıflara anlatırken hem eğleniyoruz hem öğreniyoruz. Aslında akran danışmanları olarak bize de çok katkısının olduğunu dusunuyorum. Herkese hayırlı güzel ve mutlu akşamlar diliyorum*
>
> *Sınıf rehberliği "Öğrenmeyi öğrenme özeti "Herkese günaydın,özel eğitim akran grubu olarak perşembe günü ilk sınıf rehberligimizi gerceklestirdik.Yönergeye uygun bir sekilde etkinlik gerceklestirdik.Karikatür ile basladık,yönergedeki soruları sorduk.Katılım çok güzeldi ve aktiftiler. Sordugumuz sorulara istekli bir sekilde cevap verdiler.Video ile konumuzu anlaşır hale getirdik. Etkinligimizin sonunda güzel geribildirimler aldık.Ek olarak paylasmak istedigim ve sizlere sabah motivasyonu olarak söylemek istedigim akran arkadaşımızın bir cümlesi var.Önceki zamanlardan söyledikleri bir cümleydi.Akran danışmanları olarak yaptıgımız etkinliklerin "Üniversitemize değer kattığını düşünüyor"*

Akran danışmanlığı program sürecinde koordinatörünün süreçte yaptığı gözlemler özetle aşağıda verilmiştir:

- Lisans ve lisans üstü akran danışmanlarının faaliyetleri, geribildirimleri ve raporları incelendiğinde; lisans akran danışmanlarının daha etkin olduğu ve daha fazla hizmet sundukları belirlenmiştir.
- Lisans akran danışmanları dönem başında sorumlu oldukları sınıflara kendilerini, programın amaçlarını anlatmak için gittiklerinde çok heyecanlanmış, söyleyeceklerini unutmuş; dönem sonunda ise akademik personel desteği olmadan "sınıf rehberliği" etkinliklerini uygulayabilecek düzeye gelmişlerdir. Lisans birinci sınıflarda öğrenim gören 398 öğrenciden 300 öğrencinin gönüllü olarak etkinliklere katılmış olması, lisans öğrencilerinin motivasyonunu; lisans akran danışmanlarının da meta yeterlikler temelli sınıf rehberliği uygulayacak becerilerinin artığını göstermektedir.
- Akran danışmanlarının çalışmaları, programda yer almayan PDR öğrencilerinde merak uyandırmış ve katılım isteği oluşturmuştur. Bunun nedeni akran danışmanlarının işini severek yapmaları ve motivasyonlarının yüksek olması olduğu değerlendirilmiştir.
- Dönem sonunda fakülte yönetimi akran danışmanlarına ve etkinliklere katılan 300 lisans öğrencisine başarı ve katılım belgesi töreni düzenlemiştir. PDR birimine sınırlı destek veren yönetimin, akran danışmanlığı programı için tören düzenlemesi; akran danışmanlığı programının gözle görülür, somut ve kanıt temelli bir müdahale olduğu ve fakültenin eğitim misyonunun bileşeni olabileceğinin en önemli göstergesidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

AÜEBF lisans öğrencilerinin meta yetkinliklerinin desteklenmesinde, PDR birimin hizmetleri akran danışmanlığı programı ile yapılandırılmaya başlamıştır. Pilot uygulamanın değerlendirme verileri, akran danışmanlığı programının yararlı ve uygulanabilir bir müdahale olduğunu; fakülte yönetimi ve öğrenciler tarafından benimsendiğini göstermektedir. Alanyazında akran danışmanlığı programının etkililiğini gösteren pek çok çalışma vardır. Araştırmalarda akran danışmanlığının okuldaki şiddeti azaltmada etkili olduğu; öğrencilerin çeşitli becerileri kazandıkları ve akademik başarılarının arttığı belirtilmektedir (Bowman, 1986; Campbell, 1993; Synders, 1993; Myrick, 1997; Nazlı, 2003, 2014; Uysal ve Nazlı, 2010). Ayrıca okul ortamında akran danışmanlığının iyi bir model olduğu ve olumlu bir atmosfer yarattığını; okuldan kaçma problemlerini azaltmada yardımcı olduğu, okula karşı olumlu tutum geliştirdiği tespit edilmiştir (Bowman ve Myrick, 1987; Campbell, 1993; Tobias ve Myrick, 1999). Literatürde, akran danışmanlığı programlarından çoğunlukla sağlık alanında ve önleyici amaçlı kullanıldığı belirlenmiştir. Akran programları akademik standartların düşmesi; yalnızlık, aids gibi sağlık problemleri; ergen gebeliği, sigara, madde kullanımı, yeme bozukluğu; çatışma, kültürel farklılık, stres, kronik hastalıklarla yüzleşen bireyler ve aileler için destek grupları eksikliği, yaşlı ebeveynler, genetik bozukluklar, alışkanlıklar, intihar gibi bazı toplum problemlerini karşılamada etkili bir strateji olarak gösterilmektedir (Aladağ ve Tezer, 2007; Aladağ, 2009; Birol, 2011; Bulduk, 2009; Myrick, Highland ve Sabella, 1995; Tindall, 1994; Varenhorst, 1992). Yapılan pilot uygulamada, akran danışmanlığı müdahalesinden meta yeterlikler odaklı kullanılabileceği belirlenmiştir.

Pilot çalışmaya fakülte yönetiminin desteğin alınmış olması, PDR'de somut, kanıt temelli müdahalelerden biri olan akran danışmanlığın önemli payı olduğu değerlendirilmiştir. Akran danışmanlığı gelişimsel rehberlik modeli ile birlikte ortaya çıkmış, somut ve kanıt temelli müdahalelerden birisidir (Gysbers ve Henderson, 2012). Gelişimsel rehberlik modeli somut, kanıtlabilir ve grup odaklı müdahaleri merkeze alması yönetiminde PDR hizmetlerine olumlu yaklaşmasına ve destek vermesine yardımcı olacaktır. Elde edilen veriler pilot uygulamanın sınırlılıkları ile değerlendirilmeli ve akran danışmanlığı programı farklı yeterlikler, farklı roller ile denenerek kısa ve orta vadeli nicel ve nitel veriler ile incelenmelidir.

Kaynakça

Aladağ, M. (2009). Üniversiteye uyum konusunda yürütülen akran danışmanlığı programının değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4,31,12-22.

Aladağ, M., & Tezer, E. (2007). Akran danışmanlığı nedir? Ne değildir?. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 3,27,139-155.

Birol, Z. (2011). *Akran yardımcılığı programının çevreye duyarlılık davranışları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, KTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bowman, R.P. (1986). Peer facilitators programs for middle graders: Students helping each other grow. *School Counselor*, 33, 3, 221-229.

Bowman, R.P., & Myrick, R.D. (1987). Effect of an elementary school peer facilitators program on student helpers and on children with problem behavior helpers. *School Counselor,* 34, 5, 369-378.

Bulduk, S. (2009). *Gençlerde okula dayalı akran eğitimi girişimlerinin hiv/aids risk davranışlarını azaltma üzerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Campbell, C. (1993). K-12 peer helper programs. *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines*, Editör Joe Witmer, pp.177-189, Minneapolis, MN: Educational Media.

Carnevale, A.P., & Desrochers, D.M. (2003). Preparing students for the knowledge economy: What school counselors need to know-special issues: Career development and the changing workplace. *Professional School Counseling*, 6, 228-236.

Feller, R.W. (2003). Aligning school counseling, the changing workplace, and career development assumptions- Special issues: Career development and the changing workplace. *Professional School Counseling,* 6, 262-270.

Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 1, 155-176.

Guichard, J. (2003). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 5, 111-124.

Gysbers, N.C., & Henderson, P. 2012. *Developing and managing your school guidance program***.** 5.th ed., Alexandria, VA: ACA.

Myrick, R.D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach.* Third edition, Minneapolis: Educational Media Corporation.

Myrick, R.D., Highland, W.H., & Sabella, R.A. (1995). Peer helpers and perceived effectiveness. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29,4,278-290.

Nazlı, S. (2003). Okullarımızda küçük yardımcılar: Gönüllü arkadaş ekibi. *7. Ulusal Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri,* Ankara: Pegem Yay.

Nazlı, S. (2014). *Akademide Yaşam Becerileri*. 1. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Rosenbaum, J.E., & Person, A.E. (2003). Beyond college for all: Policies and practices to improve transitions into college and jobs. *Professional School Counseling,* 6, 252-259.

Savickas, M. L. (2002). Career construction: a developmental theory of vocational behavior. *Career Choice and Development,* 4th ed., D. Brown and Associates, pp. 149-206, San Francisco: Jossey-Bass.

Synder, A.B. (1993). Managing an elementary school guidance program: The role of the counselor. *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategies*, Ed. Wittmer, J., pp.33-43, Minneapolis, M.N: Educational Media.

Tindall, J.A. (1995). *Peer programs: An in-depth look at peer programs: planning, implementation and administration*. Bristol, PA: Acceleratel Development.

Tobias, A.K., & Myrick, R.D. (1999). A peer facilitator-led intervention with middle school problem-behavior students. *Professional School Counseling*, 3, 1, 27-33.

Varenhorst, B. (1992). Why Peer Helping? *The Peer Facilitator Quarterly*, *10* (2), 13-17. EBSCOhost veri tabanından alınmıştır. Son erişim tarihi: 25.01.2012.

Yeşilyaprak, B. (2011). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve Türkiye açısından sonuçlar: Geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11,4, 5-26.

Yabancı Dillerden Alınmış Kelimelerin Türkçe Kullanımlarında Yaşanılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

CİN Ali, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, cinder33@hotmail.com

YANPAR YELKEN Tuğba, Mersin Üniversitesi, Türkiye, tyanpar@gmail.com

Öz

Bir dilin çevriminde barındırdığı yabancı sözcük sayısı, dilin söz varlığında ağırlıklı bir konuma geldiğinde dilin kirlenme boyutu artmaktadır. Bu yüzden bir dilin söz varlığında yabancı kökenli kelimelerin çoğunlukta yer alması önemli bir sorundur. Çünkü dil, duygu ve düşüncenin yansımasıdır ve nesilden nesile aktarılan kültürün taşıyıcısıdır. Bu açıdan nesilden nesile aktarılan kültürün yabancı kelimelerden ziyade Türkçe kelimelerle aktarılması gerekmektedir. Özellikle dilimizin her geçen gün yeni bir yabancı kelime tehdidi altında olduğu, yaşadığımız dijital çağda yabancı kelimelere önerilen Türkçe kelimelerin kullanımlarında yaşanılan sorunların neler olduğu ve bu sorunlara geliştirilebilecek çözüm önerileri önem arz etmektedir. Araştırmanın amacı, öğrencilerin Türkçede karşılığı olduğu halde yabancı kelimeleri tercih etmelerinin sebeplerini araştırmak ve öğretmenlerle de yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarının kullanımlarında yaşanılan sorunlara çözüm önerileri sunmaktır. Betimsel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada veriler açık uçlu sorular formu kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler sorulara yazılı olarak cevap vermişlerdir. Cevaplar üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulara verilen cevaplar kodlara ayrılmış ve temalar oluşturulmuştur. Öğrenciler; yabancı sözcükleri tercih etme sebepleri olarak yabancı sözcüklerin kullanım yaygınlığı, yabancı sözcükleri kullanmanın alışkanlık haline geldiği, yabancı sözcüklerin bazılarının Türkçe karşılıklarını bilmedikleri gibi gerekçeler belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin yabancı sözcükleri tercih etmelerindeki sebepler olarak sosyal medya etkisini, yabancı sözcüklere özenilmesini, akran faktörünü, anadili duyarsızlığını ve yabancı sözcüklerin kullanım yaygınlığını gerekçe göstermişlerdir. Öğretmenler, çözüm önerisi olarak anadili konusunda bilinçli olunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı sözcükler, kullanım sorunları, öğretmen ve öğrenci görüşleri.

Abstract

When the number of foreign word included in translation of a language reaches to a non ignorable level in its vocabulary, degree of language degeneration increases. Therefore, presence of words with foreign origin in a language's vocabulary predominantly is an important problem. Because language is reflection of feelings and thoughts and carries culture from a generation to another. In this respect, culture carried from generation to generation has to be passed with Turkish words rather than foreign words. And especially, in our digital age during which our language is exposed to threat of a new foreign word, the problems encountered during suggesting new Turkish words for foreign words and solution offers for these problems have vital importance. The aim of the research is searching why students prefer foreign words although they have equivalents in Turkish and offering teachers solution suggestions to the problems encountered during using Turkish equivalents of foreign words. In this study, in which descriptive research was used, data was collected via open-ended questionnaire. Teachers and students answered the questions in written form. Content analysis was made on the answers. Answers given to open-ended questions were analyzed through thematic coding by the researchers. Students stated some reasons for their preferences for foreign words such as; foreign origin words are commonly used, using these words has become pattern and they don't know what some of the foreign origin words mean in Turkish. Teachers, showed influence of social media, emulating using foreign words, peer factor, indifference towards mother tongue and penetration of using foreign words as the reasons why students prefer foreign words. Teachers, as solution proposal, indicated the necessity of being conscious of mother tongue.

Keywords: Foreign words, usage of words of problems, teachers and students opinions.

Giriş

Kültürel değerler denildiğinde dil, din, gelenek ve görenekler, sanat, dünya görüşü, tarih gibi kavramlar akla gelmektedir. Kültürel değerlerin başında ise dil gelmektedir (Kaplan, 2006). Kültürel bir değer olan dil, durgun ve değişmez değildir (Özkan, 2010). Bütün diller, diğer dillerle etkileşim halindedir (Sır, 2013). Bu yüzden hiçbir dilden etkilenmeyen saf bir dilin varlığından bahsetmek mümkün değildir (Kabadayı, 2006). Her medeni milletin konuşma ve yazı dilinde etkileşim kurduğu medeniyetlerden alınma kelimeler yer almaktadır (Kaplan, 2006).

Bir ulusun diğer uluslarla hiçbir ilişki kurmadan yaşamasına olanak yoktur. Uluslar; siyaset, kültür, ticaret, bilim ve sanat ilişkileri sebebiyle birbirleriyle ilişki kurmaktadırlar. Bu ilişkiler de dile yansımakta ve yeryüzündeki bütün dillerde, başka dillerden alınma ögeler yer almaktadır (Aksan, 2015). Dil bilimciler tarafından bir dile başka dilden giren kelimeler iki grupta değerlendirilmektedir. Bunlar: kültür alıntıları ve prestij alıntılarıdır. Kültür alıntıları; uluslar arasında ticaretten savaşa, sanattan dine kadar türlü ilişki alanları sonucunda dile giren sözcüklerdir. Uluslar için kaçınılmaz olan bu ilişkiler karşılıklı kelime alışverişini de kaçınılmaz hale getirmektedir. Prestij alıntıları, toplumun fertleri tarafından kendi dillerinde var olan kelimeleri tercih etmeyip diğer kültür toplumlarının dillerinden kelimeler tercih etmesidir. Tercih edilen kelimeye ihtiyaç duyulmadığı halde gösterişli buldukları için bu kelimelerin kullanılmasıdır. Prestij alıntılarına özenti alıntıları da denilebilir. (Develi, 2006). Kültür alıntıları dilin söz varlığına katkı sağlayabiliyorken prestij alıntıları dilin yozlaşmasına yol açmaktadır.

Bir dilin söz varlığında yabancı kökenli sözcükler ağırlıklı bir konuma geldiğinde dilin kirlenme boyutu doğal olarak artmaktadır (Şensoy, 2006). Bu yüzden bir dilin söz varlığında yabancı kökenli kelimelerin çoğunlukta yer alması önemli bir sorundur. Kaplan (2006) dilin; bir milletin duygu ve düşünce hazinesinin kabı olduğunu, bütün duygu ve düşünce hazinesinin dil kabına döküldüğünü ve bu dil kabının yerden yere, nesilden nesile aktarıldığını ifade etmiştir. Bu açıdan nesilden nesile aktarılan kültürün yabancı kelimelerden ziyade Türkçe kelimelerle aktarılması gerekmektedir.

Batı'nın popüler kültüründen gelen ve teknolojinin gelişmesi neticesinde türetilen yeni kelimelere karşılık bulma meselesi günümüzde ciddi bir mesele olarak karşımızda durmaktadır. Türk Dil Kurumu ile bazı kişi ve kurumlar yabancı kelimeler yerine Türkçe kelimeler önermektedir. Önerilen kelimelerin Türkçenin çevrimine girmesinde bazı sorunlar yaşanmaktadır. Bunlar: zamanlama, uyduruk kelime türetme, eklerin yersiz kullanılması, telaffuz durumu, anlam bakımından uygunluk meselesi, kelimenin üretildikten sonra halka arz edilmesi, bu kelimelerin dilin en çok kullanıldığı medyada kullanımı, okul kitaplarında yer alıp almaması, meseleye siyasi ve ideolojik açıdan yaklaşılması gibi sorunlardır (Balaban, 2015).

Özellikle dilimizin her geçen gün yeni bir yabancı kelime tehdidi altında olduğu, yaşadığımız dijital çağda yabancı kelimelere önerilen Türkçe kelimelerin kullanımlarında yaşanılan sorunların neler olduğu ve bu sorunlara geliştirilebilecek çözüm önerileri önem arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin yabancı kelimelere önerilen Türkçe kelimeleri kullanım durumlarına yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmaların daha çok sosyal medya, ders kitapları, yazılı ve görsel medyadaki yabancı sözcük kullanımına yönelik olduğu görülmektedir (Aktaş ve Şentürk, 2014; Aslan, 2006; Güllüdağ, 2012; Kabadayı, 2006; Karahisar, 2013; Sır, 2013; Temur ve Vuruş, 2009; Yıldırım ve Tahiroğlu, 2006).

Bu kapsamda araştırmanın amacı, öğrencilerin Türkçede karşılığı olduğu halde yabancı kelimeleri tercih etmelerinin sebeplerini araştırmak ve öğretmenlerle yabancı kelimelerin Türkçe kullanımlarında yaşanılan sorunlara çözüm önerileri getirmektir.

Yöntem

Çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde ortaya koyan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu çalışmada veriler açık uçlu sorular formu kullanılarak toplanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili Mezitli ilçesinde bulunan bir ortaokulda ve Tarsus ilçesinde bulunan beş ortaokulda öğrenim gören 100 sekizinci sınıf öğrencisi ve bahsedilen okullarda çalışmakta olan 20 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğrencilerin %65'i (f:65) kadın, %35'i (f:35) erkektir. Öğrencilerin %31'i (f:31) kırsal bölgede, %69'u (f:69) kentsel bölgede yaşamaktadır. Öğretmenlerin %60'ı (n:12) erkek, %40'ı (f:8) kadındır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından öğretmen ve öğrencilere yönelik geliştirilen açık uçlu soru formları kullanılmıştır. Bu formlar alanyazın ve araştırmanın problemi doğrultusunda hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda sorular ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılıp uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler sorulara yazılı olarak cevap vermişlerdir. Cevaplar üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için öğretmenlerin ve öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen veriler iki Türkçe öğretmeni tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Güvenirlik için yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlik= Görüş Birliği/(Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)x100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasında uyum yüzdesi % 89 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulara verilen cevaplar kodlara ayrılmış ve temalar oluşturulmuştur.

Öğrencilere yönelik hazırlanan veri toplama aracında öğrencilere, yabancı sözcükler ve bu yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıkları verilmiştir. Öğrencilere günlük hayatlarında sözcüklerden hangisini tercih ettikleri sorulmuştur. Aynı zamanda tercihlerinden hoşnut olup olmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilere, dilimize henüz yerleşmemiş yabancı sözcüklerin Türkçelerini kullanmak yerine yabancı karşılıklarını kullanıyorlarsa sebeplerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlere yönelik hazırlanan veri toplama aracında öğrencilerin Türkçe sözcükler yerine yabancı sözcükleri neden tercih ettikleri sorulmuştur. Ayrıca "K.1.1.6-Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." adlı kazanımlara yönelik gerçekleştirilen faaliyetlere dair öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, katılımcılara verilen açık uçlu soru formlarından elde edilen verilerdir.

Öğrencilerden Elde Edilen Bulgular

Tablo 1. Kelimelerin Tercih Edilme Oranı.

	Frekans	Yüzde
Yabancı Kelimelerin Tercih Edilme Oranı	1285	% 64.25
Türkçe Kelimelerin Tercih Edilme Oranı	715	% 35.75
Toplam	2000	% 100

Öğrencilere 20 kelime çifti verilmiştir. Kelime çiftleri, yabancı kelime ve yabancı kelimenin Türkçe karşılığını içermektedir. Öğrencilerden günlük hayatta daha çok hangi kelimeyi kullandıklarını belirtmeleri istenmiştir. Tablo 1'de verilen bulgular incelendiğinde, yabancı kelimelerin tercih edilme oranı %64.25 (f:1285), Türkçe kelimelerin tercih edilme oranı ise %35.75 (f:715)'tir.

Tablo 2. Türkçe Kelimelerin Tercih Edilmesindeki Hissiyat.

	Frekans	Yüzde
Tercih Edilmesinden Mutlu Olunan Türkçe Kelimeler	642	% 89.8
Tercih Edilmesinden Mutsuz Olunan Türkçe Kelimeler	73	% 10.2
Toplam	715	% 100

Tablo 2'de verilen bulgular incelendiğinde, Türkçe kelimeler toplamda 715 kere öğrenciler tarafından tercih edilmiştir. Tercih edilen Türkçe kelimelerin %89.8 (f:642)'inden mutlu olunmuş, %10.2 (f:73)'sinden ise mutsuz olunduğu belirtilmiştir.

Tablo 3. Yabancı Kelimelerin Tercih Edilmesindeki Hissiyat.

	Frekans	Yüzde
Tercih Edilmesinden Mutlu Olunan Yabancı Kelimeler	1123	% 86.9
Tercih Edilmesinden Mutsuz Olunan Yabancı Kelimeler	162	% 13.1
Toplam	1285	% 100

Tablo 3'te verilen bulgular incelendiğinde, yabancı kelimeler toplamda 1285 kere öğrenciler tarafından tercih edilmiştir. Tercih edilen yabancı kelimelerin %86.9 (f:1123)'undan mutlu olunmuş, %13.1 (f:162)'inden ise mutsuz olunduğu belirtilmiştir.

Tablo 4. Kırsal Bölgede Kelimelerin Tercih Edilme Oranı.

	Frekans	Kırsal Bölge Yüzde
Yabancı Kelimeleri Tercih Eden Oranı	358	% 57.25
Türkçe Kelimeleri Tercih Eden Oranı	262	% 42.75
Toplam	620	% 100

Tablo 4'te verilen bulgular incelendiğinde, kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin kelime tercihlerinde %57.25 (f:358) yabancı kelimeleri seçtiği, %42.75 (f:262) ise Türkçe kelimeleri tercih ettiği görülmüştür.

Tablo 5. Kentsel Bölgede Kelimelerin Tercih Edilme Oranı.

	Frekans	Kırsal Bölge Yüzde
Yabancı Kelimeleri Tercih Eden Oranı	925	% 67.1
Türkçe Kelimeleri Tercih Eden Oranı	455	% 32.9
Toplam	1380	% 100

Tablo 5'te verilen bulgular incelendiğinde, kentsel bölgede yaşayan öğrencilerin kelime tercihlerinde % 67.1 (f:925) yabancı kelimeleri seçtiği, %32.9 (f:455) ise Türkçe kelimeleri tercih ettiği görülmüştür.

Tablo 6. Öğrencilerin Yabancı Kelimeleri Tercih Etmelerindeki Sebepler.

Sebep	Frekans	Yüzde
Yabancı Kelimelerin Hoşuna Gitmesi	53	% 39.2
Yabancı Kelimelerin Kullanım Yaygınlığı	36	% 26.6
Alışkanlık Haline Getirme	27	% 20
Yabancı Kelimelere İlgi Duyulması	13	% 9.7
Türkçe Karşılığın Bilinmemesi	6	% 4.5
Toplam	135	% 100

Öğrencilere açık uçlu soru formunda "Dilimize henüz yerleşmemiş yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanmıyorsanız sebebini lütfen açıklayınız." sorusu yöneltilmiştir. Tablo 6'da verilen bulgular incelendiğinde öğrenciler; %39.2 (f:53) yabancı kelimeleri kullanmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. %26.6 (f:36) yabancı kelimelerin kullanım yaygınlığını, %20 (f:27) yabancı kelimeleri kullanmayı alışkanlık haline getirdiklerini, %9.7 (f:13) yabancı dillere ilgi duyduklarını ve son olarak % 4.5 (f:6) bazı yabancı kelimelerin Türkçe karşılığını bilmediklerini sebep olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular

Tablo 7. "K.1.1.6-Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." adlı kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya karşı olumlu tutum geliştirmesindeki öğretmen görüşleri.

Tercih	Frekans	Yüzde
Kısmen	9	% 45
Evet	8	% 40
Hayır	3	% 15
Toplam	20	% 100

Tablo 7'de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin % 45 (f:9)'i ilgili kazanımları öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya yönelik olumlu tutum geliştirmede kısmen yeterli bulmakta, %40 (f:8)'ı yeterli bulmakta, %15 (f:3)'i ise yeterli bulmamaktadır. Öğretmenlerin ilgili kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya karşı olumlu tutum geliştirmesindeki ve olumlu tutum geliştirememesindeki gerekçeleri Tablo 8 ve 9'da sunulmuştur.

Tablo 8. "K.1.1.6-Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." adlı kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya karşı olumlu tutum geliştirememesindeki gerekçeler.

Sebep	Frekans	Yüzde
Davranış Haline Getirmemesi	7	% 50
Ders Kitabı Niteliği	3	% 21.4
İşlevsel Kelime Türetilememesi	2	% 14.3
Türkçe Sözcüğün Bilinmemesi	2	% 14.3
Toplam	14	% 100

Tablo 8'de verilen bulgular incelendiğinde, ilgili kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya karşı olumlu tutum geliştirmede yetersiz bulan öğretmenlerin yetersiz bulmalarındaki gerekçeleri yer almaktadır. Öğretmenler; %50 (f:7) ilgili kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmayı davranış haline getiremediğini belirtmiştir. %21.4 (f:3) ilgili kazanımlara yönelik ders kitaplarını yetersiz bulmakta, %14.3 (f:2) yabancı kelimelere Türkçe karşılık olarak işlevsel kelime türetilemediğini ve %14.3 (f:2) bazı yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarının öğrenciler tarafından bilinmediğini dile getirmiştir.

Tablo 9. "K.1.1.6-Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." adlı kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya karşı olumlu tutum geliştirebilmesindeki gerekçeler.

Sebep	Sıklık	Yüzde
Farkındalık Oluşturması	6	% 100
Toplam	6	% 100

Tablo 9'da verilen bulgular incelendiğinde, ilgili kazanımları öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya karşı olumlu tutum geliştirmede yeterli bulan öğretmenlerin yeterli bulmalarındaki gerekçesi yer almaktadır. Tablo 9'a göre ilgili kazanımların olumlu tutum geliştirdiğini düşünen öğretmenler, % 100 (f:6) ilgili kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya yönelik farkındalık oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 10. "K.1.1.6-Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." adlı kazanımlara yönelik kullanılan ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yeterliliğine yönelik öğretmen görüşleri.

Tercih	Sıklık	Yüzde
Kısmen	10	% 50
Hayır	10	% 50
Evet	0	% 0
Toplam	20	% 100

Tablo 10'da verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %50 (f:10)'si ilgili kazanımlara yönelik ders kitaplarında yer alan etkinlikleri kısmen yeterli bulmakta, kalan %50 (f:10)'si ise yeterli bulmamaktadır. Öğretmenlerin ilgili kazanımlara yönelik ders kitaplarında yer alan etkinlikleri yetersiz bulmalarındaki gerekçeleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. "K.1.1.6-Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." adlı kazanımlara yönelik kullanılan ders kitaplarında yer alan etkinlikleri yeterli bulunmama gerekçeleri.

Sebep	Frekans	Yüzde
Etkinliklerin Bazılarının Sıkıcı Olması	10	% 52.5
Etkinlik Sayısı Yetersizliği	9	% 47.5
Toplam	19	% 100

Tablo 11'de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenler; %52.5 (f:10) ders kitaplarında yer alan bazı etkinliklerin sıkıcı olduğunu, %47.5 (f:9) ise ders kitaplarında yer alan etkinlik sayılarının yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Tablo 12. "K.1.1.6- Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." adlı kazanımları gerçekleştirirken yaşanılan problemlere yönelik öğretmen görüşleri.

Yaşanan Problemler	Frekans	Yüzde
Türetilen Bazı Türkçe Sözcüklerin Bilinmemesi	7	% 50
Sosyal Medyanın Etkisi	2	% 14.2
Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yetersizliği	2	% 14.2
Türetilen Türkçe Sözcüklerin Komik Olduğunun Düşünülmesi	1	% 7.2
Kurum Desteğinin Olmaması	1	% 7.2
Kalıcı Öğrenmenin Sağlanmaması	1	% 7.2
Toplam	14	% 100

Tablo 12'de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin ilgili kazanımları gerçekleştirirken karşılaştıkları problemler sıralanmıştır. Öğretmenler; karşılaştıkları problem olarak %50 (f:7) öğrencilerin yabancı kelimelere türetilen bazı Türkçe karşılıkları bilmediğini, %14.2 (f:2) sosyal medyanın olumsuz etkisini, %14.2 (f:2) ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersizliğini, %7.2 (f:1) öğrenciler tarafından yabancı kelimelere türetilen Türkçe karşılıkların komik olduğunun düşünüldüğünü, %7.2 (f:1) herhangi bir kurum desteğinin olmayışını ve % 7.2 (f:1) öğrencilerde kalıcı öğrenmenin sağlanamamasını gerekçe göstermişlerdir.

Tablo 13. "K.1.1.6- Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." adlı kazanımları gerçekleştirirken yaşanılan problemlere yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri.

Çözüm Önerileri	Frekans	Yüzde
Dil Bilinci Geliştirilmeli	13	% 68.4
Ders Kitabı Niteliği Geliştirilmeli	4	% 21
Kullanışlı Kelimeler Türetilmeli	1	% 5.3
Sözlük Kullanma Becerisi Geliştirilmeli	1	% 5.3
Toplam	19	% 100

Tablo 13'de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin ilgili kazanımları gerçekleştirirken yaşanılan problemlere yönelik çözüm önerileri sıralanmıştır. Öğretmenler; çözüm önerileri olarak %68.4 (f:13) anadili konusunda bilinçli olunması gerektiğini, %21 (f:4) ders kitabı niteliğinin geliştirilmesi gerektiğini, %5.3 (f:1) yabancı kelimelere kullanışlı Türkçe karşılıkların türetilmesi gerektiğini ve %5.3 (f:1) öğrencilerde sözlük kullanma becerisinin geliştirilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 14. Öğretmenlere göre öğrencilerin yabancı kelime kullanımını etkileyen faktörler.

Faktörler	Frekans	Yüzde
Sosyal Medya, Bilgisayar, Tablet Etkisi	30	% 37.5
Yabancı Sözcüklere İlgi	21	% 26.2
Akran Faktörü Etkisi	13	% 16.2
Anadili Duyarsızlığı	12	% 15.1
Yabancı Sözcüklerin Kullanım Kolaylığı	4	% 5
Toplam	80	% 100

Tablo 14'de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlere göre öğrencilerin yabancı kelimeleri tercih etmelerini etkileyen faktörler yer almaktadır. Öğretmenlerce öğrencilerin yabancı kelime kullanımını etkileyen faktörler %37.5 (f:30) sosyal medyanın etkisi, %26.2 (f:21) yabancı sözcükleri kullanmaya olan ilgi, %16.2 (f:13) akran faktörü, %15.1 (f:12) öğrencilerdeki anadili duyarsızlığı, %5 (f:4) yabancı sözcüklerin kullanım kolaylığı ifade edilmiştir.

Tablo 15. Sınıfınızda ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?

Etkinlik	Frekans	Yüzde
Pano – Bulmaca Etkinlikleri	14	% 51.8
Örnek Olma	6	% 22.2
Kültür Odaklı Etkinlikler	5	% 18.5
Ders Kitabı Etkinlikleri	2	% 7.5
Toplam	27	% 100

Tablo 15'de verilen bulgular incelendiğinde öğretmenler, ilgili kazanımlara yönelik ders kitaplarında yer alan etkinlikler haricinde %51.8 (f:14) pano-bulmaca etkinlikler yaptıklarını, %22.2 (f:6) öğrencilere Türkçe kelime kullanmaları konusunda örnek olduklarını, %18.5 (f:5) kültür odaklı etkinlikler gerçekleştirdiklerini, %7.5 (f:2) sadece ders kitabında yer alan etkinlikleri gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğrencilerin daha çok yabancı kelimeleri tercih ettiği ve bu tercihlerinden hoşnut oldukları belirlenmiştir. Ayrıca kentsel bölgede yaşayan öğrenciler kırsal bölgede yaşayan öğrencilere göre daha çok yabancı kelime tercihinde bulunmuşlardır. Öğrenciler yabancı kelime kullanımlarına sebep olarak yabancı kelimeleri kullanmaktan hoşlandıklarını, yabancı kelimelerin kullanım yaygınlığını, yabancı kelime kullanma alışkanlığını, yabancı dillere ilgi duyduklarını ve bazı yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunluğu, konuşma ve yazma öğrenme alanlarına yönelik olan "K.1.1.6-Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." kazanımlarının öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya dair olumlu tutum geliştirdiğini belirtmişlerdir. İlgili kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya olumlu tutum geliştirdiğini belirten öğretmenler, kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya yönelik farkındalık oluşturduğunu ifade etmişlerdir. İlgili kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya olumlu tutum geliştirmediğini belirten öğretmenler, kazanımların genel olarak öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, ilgili kazanımlara yönelik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bazılarının sıkıcı olduğunu ve yeterli sayıda olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, ilgili kazanımları gerçekleştirirken problem olarak daha çok öğrencilerin bazı yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilmediğini ve sosyal medyanın olumsuz etkisini gerekçe göstermişlerdir. Çalışmanın bu sonucu Akçay (2013) ve Uzuner Yurt ve Aktaş'ın (2016) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Yaşanılan sorunlara çözüm önerisi olarak daha çok öğrencilerde dil bilincinin geliştirilmesi gerektiğini ve ders kitabı niteliklerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin önerileri Bağcı'nın (2012) ve Kolaç (2008)'in çalışmasıyla aynı doğrultudadır. Öğretmenler; öğrencilerin yabancı kelime kullanımlarını etkileyen faktörler olarak sosyal medya, ilgi, akran etkisi, anadili duyarsızlığı ve yabancı kelimelerin kullanım kolaylığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ilgili kazanımlara yönelik daha çok pano-bulmaca benzeri etkinlikler gerçekleştirdiklerini ve Türkçe kelime kullanma konusunda öğrencilerine örnek olduklarını ifade etmişlerdir.

Konuşma ve yazma öğrenme alanlarına yönelik olan "K.1.1.6-Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." kazanımı yanında "Konuşmalarında Türkçe kelimeler kullanmaya özen gösterir." (Arı, 2016) gibi duyuşsal kazanım ifadeleri eklenebilir. Böylece öğrenciler yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanmaya olumlu tutum geliştirebileceklerdir. İlgili kazanımlara yönelik ders kitaplarında yer alan eğlenceli etkinliklerin daha fazla olması ve çok sayıda etkinliğin yer alması gerekmektedir. Yabancı sözcüklere türetilen Türkçe sözcüklerin medya araçları ile kamuya tanıtımı yapılabilir. Böylece yabancı sözcükler söz varlığımıza yerleşmeden Türkçe sözcükler halk tarafından kullanılmaya başlanabilir.

Kaynakça

Akçay, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı kökenli bilişim terimlerinin Türkçe karşılıklarını bilme yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, *6* (11), 1-19.

Aksan, D. (2015). *Türkçenin Sözvarlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aktaş, E. ve Şentürk, Ş. (2014). Sosyal medyada Türkçenin kullanımı üzerine nitel bir araştırma. *Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar*, 415-430.

Arı, G (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, *6*/2, 235-253.

Aslan, C. (2006). Türkçe ders kitaplarında Türkçe olmayan sözcüklerin kullanımı üzerine bir inceleme. *Dil Dergisi (TÖMER), 133,* 7-19.

Bağcı, G. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçenin yaşadığı sorunlara yönelik farkındalıkları ve önerileri (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7 (*1), 291-307.

Balaban, A. (2015). Yabancı kelimelere karşılık bulmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10 (*8), 573-596.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Develi, H. (2006). *Dil Doktoru*. İstanbul: 3F Yayınevi.

Güllüdağ, N. (2012). Yazılı ve görsel basında dil estetiği. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 1* (1), 49-58.

Kabadayı, O. (2006). Ağ ortamındaki Türkçeye genel bir bakış. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, *16,* 652, 298-314.

Kaplan, M. (2006). *Kültür ve Dil*. İstanbul:Dergâh Yayınları.

Karahisar, T. (2013). Dijital nesil, dijital iletişim ve dijitalleşen (!) Türkçe. *Online Academic Journal of Information Technology, 4* (12), 71-83.

Kolaç, E. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının anadilimizin yaşadığı sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *1*(5), 441-455.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2.Baskı). (Çev. Ed. Akbaba Altun, S. ve Ersoy, A.). Ankara: Pegem Akademi.

Özkan, M. (2010). *İnsan, İletişim ve Dil*. İstanbul: Akademik Yayınlar.

Sır, A.N. (2013). Türkçede batı kaynaklı kelimeler ve unsurlar sorunu. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6 (*8), 969-982.

Şensoy, F. (2006). *Medya ve iletişim yolu ile Türkçeye girmiş yabancı sözcükler*. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Temur, T. ve Vuruş, N. (2009). İnternet (genel ağ) ortamında Türkçenin kullanımına ilişkin bir çözümleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (*22), 232-244.

Uzuner Yurt, S. ve Aktaş, E. (2016). Öğretmen adaylarının yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıklarını bilme düzeyi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 166-186.

Yıldırım F. ve Tahiroğlu T. (2006). İnternette Türkçe kullanım sorunları Gürer G. ve Boz E. (Ed.), *Türkçenin Çağdaş Sorunları,* ss.359-378. Ankara: Gazi Kitapevi.

Türkiye'de Görsel Sanatlar ve Resim-İş Eğitimi Alanindaki Araştirma Eğilimleri: 2000-2016 Dönemi Makalelerinin İçerik Analizi

Doç.Dr. Oğuz DİLMAÇ, Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE, oguzdilmac@atauni.edu.tr

Dr. Sehran DİLMAÇ, Yakutiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, TÜRKİYE, sehran1981@gmail.com

Öz

Bu araştırma 2000-2016 yılları arasındaki sürede ülkemizde gerçekleştirilen görsel sanatlar eğitimi (resim-iş eğitimi) alanında yapılmış olan makalelerdeki araştırma eğilimlerini belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla ULAKBİM veritabanında yer alan 33 dergide 127 makale içerik analizine tabi tutulmuştur. "Makale Sınıflama Formu" kullanılarak betimsel istatistiki yöntemlerle analiz edilen makaleler yıl, yazar sayıları, yöntemleri, veri toplama araçları, örneklem/araştırma grupları, veri analiz teknikleri ve konuları açısından değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler grafik, frekans ve yüzde tablosu olarak betimsel biçimde sunulmuştur. Araştırmada yöntem olarak betimsel yaklaşım çerçevesinde doküman incelemesi yapılmış, ele alınan her makale "Makale Sınıflama Formu" kullanılarak betimsel ve içerik analizi çalışması yapılmıştır.

Araştırma sonucunda Görsel Sanatlar (Resim-iş) eğitimi araştırmanlarında özellikle 2005 yılından itibaren büyük bir artışın olduğu, Veri toplama aracı olarak ağırlıklı olarak anket ve ölçek kullanıldığı ve araştırma desenlerinin bu doğrultuda nicel ağırlıkta olduğu, araştırma konusu olarak dersin işlenişi sırasında karşılaşılan sorunlara odaklanıldığı, çalışmalarda daha çok tek bir veri toplama aracın kullanıldığı ve veri analiz yöntemi olarak yüzde ve frekans tablolarının kullanımının tercih edildiği belirlenmiştir. Örneklem grubu olarak ağırlıklı olarak lisans öğrencileri ile çalışıldığı ve örneklem büyüklüğünün 100 ile 300 arasında değiştiği, veri analiz tekniği olarak çoğunlukla t testi ve ANOVA kullanıldığı, nitel araştırmaların ve nitel veri analiz tekniklerinin ise alanda oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımlarının çok fazla tercih edilmediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Resim-iş eğitimi, Görsel sanatlar, İçerik analizi

The Research Trends in The Field of Visual Arts (Painting- Vocational) Training in Turkey: The Content Analysis of The Articles of The Period of 2000-2016

Abstract

This study was done in order to determine the research trends in the articles written in the field of visual arts training (painting-vocational) carried out in our country in the period of 2000-2016.Therefore, the content analysis of 127 articles in 33 magazines included in the NANIC database were made. The articles ,analyzed with descriptive statistics methods using "Article Classification Form", were evaluated in terms of year, writer numbers, methods, data collection tools, sample / research groups, data analysis techniques and subjects. The obtained data were submitted in descriptive form as graph, frequency and percentage table. The document review was conducted within the framework of the descriptive approach in the research, and the descriptive and content analysis of each addressed article was made using "Article Classification Form".

In consequence of the research, it was determined that especially since 2005, there was a great increase in visual arts (painting-vocational) training researches; that the questionnaire and scale were mainly used as data collection tools and accordingly, research designs were largely quantitative;that the problems encountered during teaching lessons were concentrated as research topics; that only one data collection tool was used in the studies,and percentage and frequency tables were preferred as data analysis methods. It was observed that the studies were largely conducted with undergraduate students; sample sizes were varied between 100 and 300, t test and ANOVA were mostly used as data analysis techniques, and qualitative researches and qualitative data analysis techniques were very limited in the field.

Keywords: Art Teacher, Fine art education, content analysis

Giriş

Görsel sanatlar dersi bireyin yeteneklerini keşfedilmesine, duygularını özgürce ifade etmesine, yaratıcı düşünme becerisini kazanabilmesine, görsel algılama gücünü artırarak estetik kaygıya sahip olma becerilerini kazanmasını amaçlayan bir derstir. Bu yolla bir yandan topluma uyumlu bireyle yetiştirmeyi amaçlarken diğer yandan da bireylerin kültürel bakış açısını geliştirerek, onları içinde yaşadığı toplumun kültürünü de özümsetir. Derste kullanacağı farklı görsel biçimlendirme yolları ile kendini ifade ederken aynı zamanda teknik bilgi ve beceri de kazanmaya fırsat bulur. Birey sanatın, sanatçının ve sanat eserlerinin her zaman önemsenecek birer değer olduğunu kavrar. Sanat eğitimi sayesinde birey ayrıca, ulusal ve evrensel sanat eserlerine bakabilmeyi, anlayabilmeyi ve modern sanat eserlerine karşı bakış açısını geliştirmeyi öğrenir (Vural, 2011).

Görsel sanatlar dersi ayrıca özgür, barışçı, paylaşımcı, insancıl, yaratıcı bir bireyin eğitimini hedefler. Bu ortamda eğitim fırsatını yakalayan birey, yaşamını ve kendisini doğru kararlarla yönlendirebilen bir kişilik durumuna gelebilir. Bu süreç araştırmaya önem vermeyi, sorgulamayı, problemlere faklı açılardan yaklaşma yetisini, problemlere alternatif çözümler getirebilme yetisini kazandıran, tüm bunlar sonucunda yaşamın daha anlamlı hale getirildiği bir süreçtir (Telli, 2004).

Görsel sanatlar eğitimi eğitimsel süreçleri ve uygulamaları açısından diğer alanlara göre birtakım farklılıklar içermesine rağmen bilimsel araştırmaların gerçekleştirilmesi bakımından oldukça uygun koşullar içermektedir. Buna karşın sanat eğitiminde gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar incelendiğinde alanyazında vurgulanan sorunlarla birlikte sanat uygulamaları ile araştırma gerçekleştirme süreçlerinin yapılandırılmasına ilişkin sorunlar dikkati çeker. Bu sorunlardan birisi alanda gerekleştirilen tezlerin yöntem olarak çoğunlukla alanyazın taramasına dayalı sanat uygulamaları şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Altınkurt, 2007; Erişti, 2016; Şen, 2005). Bilgiye ulaşmak, onu geliştirip uygulanabilir olup olmadığının kontrol edebilmek için bilimsel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla sanat eğitiminde sorunların karmaşıklığı, çeşitliliği ve çok boyutluluğu göz önüne alındığında sorunlara aranan cevapların daha sağlıklı ve uygulanabilir düzeyde olması için alışılagelmiş araştırma yöntemlerinin yerine farklı araştırma yaklaşımlarına olan gereksinim gün geçtikçe artmaktadır.

Bireyin genel eğitim süreçleri içerisinde yer alan sanat eğitiminin öneminin fark edilmesi ile birlikte giderek artan bir şekilde akademik çalışmalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Yeni fikirlerin ortaya koyularak tartışıldığı, geçerli ve güvenilir bilginin üretilmeye çalışıldığı bu araştırmaların birleştirilerek genel bir sonuç elde edilmesi araştırılan disiplinin geçmişteki durumu tahmin edilmesine ya da gelecekteki durumu öngörmeye yardımcı olarak bu alanda araştırma yapmak isteyenlere yol gösterecektir (Ceyhun ve Köse, 2014; Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Keselman vd. (1998) ile Chang, Chang ve Tseng (2010)'da araştırma eğilimlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmaların alandaki gelecek çalışmaların bir rehberi niteliğinde olabileceğini belirtmişlerdir. Falkingham ve Reeves (1998) da okuyuculara yardımcı olmak için belirli alanlarda yayınlanan çalışmaların içerik analizi ile incelenmesini önermektedir. Bu nedenle bu çalışmanın da görsel sanatlar eğitimi alanında araştırma eğilimlerini belirleyerek alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye`de farklı bir çok disiplinlerde bilimsel araştırma eğilimlerini belirlemeye yönelik araştırmalar gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalardan Altınkurt (2007), Alper ve Gülbahar (2009), Arık ve Türkmen (2009), Aydın, Erdağ ve Sarıer (2010), Bacanak, Değirmenci, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu (2011), Bozkaya, Erdem-Aydın ve Genç-Kumtepe (2012), Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012), Göktaş et al. (2012a), Göktaş et al. (2012b), İlhan (2017), İncekara (2009), Ozan ve Köse (2012), Seçer, Ay, Ozan ve Yılmaz (2014), Sözbilir ve Kutu (2008), Şen, (2005), Yılmaz ve Altınkurt (2012), Yücedağ ve Erdoğan (2011) tarafından yapılan çalışmalar çeşitli disiplinlerdeki makalelerin incelenmesine yöneliktir. İlgili alanyazın taramalarında Görsel Sanatlar/Resim-iş Eğitimi alanında içerik analizi ile ilgili bir yayına ulaşılamamıştır.

Bu anlamda, çalışmanın amacı Türkiye`de 2000-2016 yılları arasında "Görsel Sanatlar / Resim-iş Eğitimi" alanında yayınlanmış makalelerin incelenerek araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda, makaleler yayınlandığı yıl, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem özellikleri, veri analiz teknikleri ve konu alanları açısından değerlendirilmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi çerçevesinde doküman incelemesi yapılarak makaleler incelenmiş ve Görsel Sanatlar /Resim-iş eğitimi alanında gerçekleştirilen araştırmaların eğilimleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Örneklem

Çalışmada ULAKBİM Ulusal Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanında taranan ve Görsel Sanatlar alanında yayın yapan 33 dergi 127 makale analiz kapsamına alınmış olup, çalışma 2000-2016 yılları ile sınırlandırılmıştır.

Bu çalışma Görsel Sanatlar / Resim-iş alanındaki güncel araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçladığından son onaltı yılda yayınlanan makaleler incelenmiştir. 33 dergi içerisinde yer alan Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümü / Resim-iş Ana Bilim Dalı`nda görev yapan ya da o alanda doktora yapmış olan akademisyen veya araştırmacıların yayınlamış olduğu toplam 127 makale incelenmiştir. İncelenen dergiler ve makale sayıları Ek 1`de gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Her bir makale "Makale Sınıflama Formu" kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Cohen, Manion ve Morrison (2007) içerik analizinin; metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir araştırma tekniği olduğunu vurgulamışlardır. "Makale Sınıflama Formu" Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilmiş olup bu çalışmada revize edilerek kullanılmıştır (Ek 2). Formun geliştirilmesinde McMillan ve Schumacher`in (2006) yöntem/desen sınıflamaları dikkate alınmıştır (Sözbilir ve Kutu, 2008). Revize edilen formun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla form, EPÖ alanında öğretim üyesi olan 3 uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlar arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde Cohen Kappa uyum katsayısı hesaplanmış ve formun geneli için 0.83 bulunmuştur. Kappa katsayısı 0.40 ile 0.75 arasında ise kabul edilebilir uyuşma, 0.75 ve daha büyük ise mükemmel bir uyuşma olduğu anlamına gelmektedir (Şencan, 2005). Buna göre, formun kapsam geçerliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Form, temel olarak beş bölümden oluşmaktadır:

1. Makalenin künyesi,
2. Araştırma deseni/yöntemi,
3. Veri toplama araçları,
4. Örneklem ve
5. Veri analiz yöntemleri.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Her bir makale "Makale Sınıflama Formu" kullanılarak incelenmiş ve ardından SPSS programına kaydedilmiştir. Makale Sınıflama Formunun makalenin künyesi, araştırma deseni/yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz teknikleri kısımları betimsel analiz ile incelenmiştir. Her bir makale formda yer alan ve önceden belirlenmiş kategorilere göre sınıflandırılmıştır. Her bir makalenin konusuna göre kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Veri analizlerinin güvenirliğini sağlamak adına rastgele seçilen 43 makale her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve analizler arasında karşılaştırma yapılarak analizlerin birbirine çok yakın olduğu belirlenmiş, kategori ve alt kategorilerin oluşturulmasında fikir birliğine varılmıştır. Araştırma kapsamında içerik analiziyle incelenen makalelerden elde edilen veriler betimsel istatistikî yöntemler (yüzde ve frekans) kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuçta elde edilen sayısal veriler çizelgeler ve grafikler halinde sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmada 2000-2016 yılları arasında incelenen 33 dergide yer alan Görsel Sanatlar Eğitimi / Resim-iş Eğitimi alanında yayınlanmış 127 makalenin yıllara göre dağılımları incelenerek Tablo 1'deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1. Makalelerin Yayınlandığı Yıl.

Kategori	F	%	Kategori	f	%
2000	1	0.8	2009	9	7.1
2001	4	3.3	2010	10	7.8
2002	2	1.6	2011	11	8.5
2003	6	4.8	2012	12	9.4
2004	7	5.5	2013	8	6.2
2005	6	4.7	2014	10	7.8
2006	4	3.3	2015	14	11.0
2007	5	4.0	2016	12	9.4
2008	6	4.8	Toplam	127	100

Tablo 1 incelendiğinde GSE / Resim-iş Eğitimi ilgili makalelerin büyük bir bölümünü oluşturan 14'ünün (%11) 2015 yılında yayınlandığı görülmektedir. Bu sonuç akademisyenlerin özlük haklarını düzenlemek ve akademik çalışma yapmalarını teşvik etmek amacıyla 2014 yılında çıkarılan 6564 Sayılı Yasa ile bağlantılı olabilir. İlgili yasa ile ortaya konan düzenlemenin akademisyenlerin özlük haklarını iyileştirerek akademisyenlerin çalışmaları üzerinde onları olumlu yönde motive ederek başarılarını artırmış olmaları sonucu özellikle 2016 yılında bu makale artışı gerçekleşmiş olabilir. Güven, Kaplan ve Acungil'in (2017) Türkiye'de akademik teşvik çalışmalarının akademisyenlerin motivasyonlarına etkisini inceledikleri araştırma sonuçları Tablo 1'deki sonuçları destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra özellikle 2009 yılından itibaren makale sayılarında giderek artan bir ivme kazandığı görülmektedir.

Tablo 2. Makalelerin Yazar Sayısı.

	f	%
Tek Yazarlı	92	72.4
İki Yazarlı	33	26.0
Üç Yazarlı	2	1.6
Dört Yazarlı	-	-
Beş Yazarlı	-	-
Toplam	127	100

Makalelerin yazar sayıları incelendiğinde 92`si (% 72.4) tek yazarlı, 33'ü (%26.0) iki yazarlı, 6'sı (% 5) üç yazarlı olduğu görülmüştür. Buna karşın dört'ten fazla yazarlı makale ile karşılaşılamamıştır. İncelenen makalelerin çoğunlukla tek ya da iki yazarlı olması bu yayınların daha çok akademik puan getirmesi ve bu durumun araştırmacıların akademik kariyer gelişimlerine olumlu yansıması düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. Ceyhun ve Köse'nin (2014) gerçekleştirdikleri araştırmalarında elde ettikleri veriler Tablo 1' deki sonuçları destekler niteliktedir. Makalelerin türlerine ilişkin dağılım ise tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Makalenin Türü.

Kategori	**f**	**%**
Araştırma-inceleme	75	59.1
Kuramsal (Derleme)	52	40.9
Toplam	127	100

Makalelerin 75'i (% 59.1) araştırma-inceleme türünde, 52`si de (% 40.9) kuramsal (derleme) türündedir. GS/Resim-iş Eğitimi alanında kuramsal (derleme) çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak mevcut durumun belirlenmesi farklı yöntemleri bu alana uyarlanarak etkilerinin incelendiği araştırma-inceleme türündeki çalışmaların sayıca fazla olması olumlu olarak algılanabilir. GSE/ Resim-iş Eğitimine yönelik bilimsel araştırmaların yapılması özellikle çeşitli kuramlar geliştirilmesi, sanatın hangi yöntemlerle öğretilmesi ve böyle bir öğretimin neleri kapsaması, nasıl planlanıp, programlanarak verilmesi gerektiği konularına yardımcı olacaktır (Özsoy, 2001).

Tablo 4. Makalelerin Deseni / Yöntemi.

	Araştırma Deseni	**Araştırma Yöntemi**	**F**	**%**
NİCEL	Deneysel	Gerçek deneysel	0	0
		Yarı deneysel	9	7.1
		Zayıf deneysel	0	0
		Tek denekli	0	0
		Ara toplam	9	7.1
	Deneysel Olmayan	Betimsel tarama	60	47.2
		İlişkisel tarama	0	0
		Karşılaştırmalı	0	0
		Ara toplam	60	47.2
NİTEL	Etkileşimli	Kültür analizi	1	0.8
		Olgubilim	2	1.6
		Kuram oluşturma	0	0
		Durum çalışması	5	4.0
		Eleştirel çalışma	0	0
		Eylem araştırması	2	1.6
		Ara toplam	10	7.9
	Etkileşimsiz	Kavram analizi	1	0.8
		Tarihsel analiz	41	32.2
		Meta analiz	1	0.8
		Ara toplam	43	33.8
KARMA	Karma	Açıklayıcı	5	4.0
		Keşfedici	0	0
		Çeşitleme	0	0
		Ara toplam	5	4.0
		Toplam	127	100

Tablo 4 incelendiğinde makalelerin 69`u (% 54.3) nicel, 53`ü (% 41.7) nitel ve 5`i (% 4.0) de karma yönteme olarak desenlendiği görülmektedir. Deneysel esende olan nicel makalelerin 9`u (% 7.6) yarı deneyseldir. Deneysel olmayan nicel makalelerin 60'ı (% 47.2) ise betimsel taramadır. Etkileşimli desendeki nitel makalelerin 1'i (% 0.8) kültür analizi, 2'si (%1.6) olgubilim, 5'i (%4.0) durum çalışması türündeyken, etkileşimli olmayan desendeki nitel makalelerin ise 1`i (% 0.8) kavram analizi, 41'i (%32.2) tarihsel analiz türündedir. Karma desendeki çalışmaların 5`i de (% 4.2) açıklayıcı türündedir. Gerçek deneysel, zayıf deneysel, tek denekli, ilişkisel tarama, karşılaştırmalı, kuram oluşturma, eleştirel çalışma türünde herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Alandaki çalışmaların çoğunluğu betimsel tarama türünde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum GSE / Resim-iş Eğitimi alanındaki makalelerin daha mevcut durumu tespit etmek amacına yönelik gerekleştirildiği göstermektedir. Araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanan (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004) araştırma yönteminin ise sayıca az olduğu ve yeterince kullanılmadığı sonucuna da

ulaşılmıştır. Küçükoğlu ve Ozan'ın (2013) gerçekleştirdikleri "sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi" balıklı araştırma sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir. Deneysel yöntemlerin de sayıca oldukça az olduğu görülmektedir. Bu sonuç Şen'in (2005), Türkiye'de sanat eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmalarını incelediği araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Şen yaptığı çalışma sonucunda incelediği araştırmaların çalışmaların çoğunda literatür tarama yönteminin tercih edildiğini ikinci tercih edilen yöntemin betimsel (survey), en az kullanılan yöntemin ise deneysel yöntem olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Makalelerin Veri Toplama Araçları.

Kategori	Alt Kategori	f	Kategori	Alt Kategori	f
Gözlem	Katılımcı	3	Anket / Ölçek	Açık uçlu	0
	Katılımcı Olmayan	8		Likert tipi	59
	Belirtilmemiş	1		Toplam	59
	Toplam	12	Dokümanlar		49
Görüşme Formu	Yapılandırılmış	0			
	Yarı Yapılandırılmış	20			
	Yapılandırılmamış	2			
	Odak grup	3			
	Toplam	25			
Akademik Başarı testi	Açık uçlu	0	Tamamlayıcı (Alternatif) değerlendirme		11
	Çoktan seçmeli	10			
	Toplam	10			
Yetenek / Kişilik testi	Açık uçlu	0	Diğer (Çeşitli Form veya listeler)		4
	Çoktan seçmeli	2			
	Toplam	2			

Tablo 5 incelendiğinde makalelerde en çok likert tipi anket (f= 59) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu (f= 20) kullanıldığı görülmektedir. Akademik başarı testlerinin hepsi (f= 10) çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Gözlemlerin çoğunluğu (f= 8) ise katılımcı olmayan gözlem türündedir. 4 makalede ise form ya da liste şeklindeki araçlar kullanılmıştır. Bir makalede birden fazla veri toplama aracı kullanıldığından yüzde değerleri hesaplanmamıştır. Betimsel tarama yönteminin daha çok tercih edilmesi nedeniyle veri toplama aracı olarak anket veya ölçeklerin tercih edilmesine neden olduğu düşünülmektedir. Makalelerin örneklem gruplarına ilişkin frekans değerleri Tablo 6`da verilmiştir.

Tablo 6. Makalelerin Örneklem Grubuna Ilişkin Frekans Değerleri.

Kategori	f	Kategori	f
Okulöncesi	3	Lisansüstü	6
İlkokul	9	Öğretmenler	13
Ortaokul	22	Veliler	1
Ortaöğretim	7	Öğretim Elemanları	8
Lisans	10	Müfettişler	-

Tablo 6'da verilen örneklem grupları incelendiğinde makalelerde en çok ortaokul öğrencileri (f= 22) ve öğretmenler (f= 13) ile çalışıldığı görülmektedir. Bu sonuca dayanarak GSE / Resim-iş eğitimi alanındaki makalelerin sahada dersin işlenişine yönelik gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu duruma araştırmacıların dersin işlenişi sırasında gerçekleşen sorunlara odaklanmalarının neden olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 7. Makalelerin Örneklem Büyüklükleri.

Kategori	f	%	Kategori	f	%
1-10 arası	5	6.3	101-300 arası	6	7.7
11-30 arası	23	29.2	301-1000 arası	0	0
31-100 arası	45	56.8	1000'den fazla	0	0
			Toplam	79	100

Tablo 7 incelendiğinde makalelerin % 56.8`i 31 ile 100 arasında, % 29.2'si 11 ile 30 arasında örnekleme sahip oldukları görülmektedir. Makalelerin çoğunluğunun küçük örneklem gruplarına ait olması makale çalışmalarında örneklem grubuna ulaşmadaki güçlükler göz önüne alındığında normal bir durum olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 8. Makalelerin Veri Analiz Tekniği.

Kategori	**Alt kategori**	**f**
Betimsel	Frekans / yüzde/çizelge	55
	Ortalama/ Standart sapma	24
	Grafikle gösterim	9
	Toplam	88
Kestirimsel	Korelasyon Analizi	19
	t-testi	27
	ANOVA (Varyans analizi)	23
	ANCOVA (Kovaryans analizi)	13
	MANOVA (Çok değişkenli varyans analizi)	3
	MANCOVA (Çok değişkenli kovaryans analizi)	-
	Faktör Analizi	-
	Regresyon Analizi	-
	Non-Parametrik Testler	-
	Yapısal Eşitlik Modeli	-
	Diğer (Rasch analizi, Bağlantı analizi)	-
	Toplam	85
Nitel	İçerik analizi	1
	Betimsel analiz	48
	Diğer	-
	Toplam	49

Tablo 8'de verilen makalelerin veri analiz teknikleri incelendiğinde ise makalelerin 88`inde betimsel, 85`inde kestirimsel ve 49`unda da nitel analiz teknikleri kullanıldığı belirlenmiştir Betimsel analiz yapılan makalelerin 55'inde frekans/yüzde/çizelge değerleri, 24'2ünde ortalama/standart sapma değerleri hesaplanmış, bunun yanı sıra 9 makalede grafik kullanılmıştır. Kestirimsel analizlerin yapıldığı makalelerde en çok t-testi (f= 27) ve ANOVA (f= 23) kullanılmıştır. Bu sonuçlar bakımından Gökdaş vd.'nin (2012) Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimlere ilişkin gerçekleştirdikleri araştırma sonuçları örtüşmektedir. Nitel analiz teknikleri incelendiğinde ise makalelerin 48`sında betimsel analiz ve 1'inde içerik analiz tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunlara karşın ANCOVA, MANOVA ve MANCOVA gibi ileri istatistiki teknikler kullanılmamıştır. Bu istatistiklerin kullanılmaması alan için bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. Nitel veri toplama yöntemlerinden betimsel analizine sıklıkla başvurulduğu görülmektedir.

Tablo 9. Makalelerin Konu Alanları.

Kategori	F	Kategori	f
Öğretme (yapılandırmacılık- çoklu zeka- işbirlikli öğrenme- probleme dayalı öğrenme- proje tabanlı öğrenme- aktif öğrenme vd.)	29	Alternatif (Tamamlayıcı) Değerlendirme	8
Öğrenci-öğretmen özellikleri (Öğretmen yeterlikleri- özyeterlik algısı- eleştirel düşünme becerisi- problem çözme becerisi vd.)	13	Eğitim Teknolojileri	6
Öğrenme (Öğrenme stratejileri- öğrenme stilleri- özdüzenleme- öğrenme yaklaşımları- öğrenme ortamı- başarı yönelimi vb.)	17	Ölçek Geliştirme/ Uyarlama/Sınama	2
Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştirme	14	Sanat Eğitimi Tarihi	15
Program değerlendirme	8	Müze Eğitimi ve Uygulamaları	12
Değerler Eğitimi	3	Toplam	127

Tablo 9'da verilen makalelerin konu alanları incelendiğinde ağırlıklı olarak öğretme (29), öğrenme (17) ve sanat eğitimi tarihi (15) konu alanlarında yapıldığı görülmektedir. Ayrıca 14 makalenin görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme, 13 makalenin de öğrenci-öğretmen özellikleri konusunda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak GSE /Resim-iş eğitimi alanında gerekleştirilen makalelerin uyarlama ya da sınama çalışması şeklinde olduğunu, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde aktif öğretim uygulamalarına, öğretmen yetiştirme, gibi araştırmaların yanı sıra sanat eğitimi tarihi gibi literatür taramaya dayalı yönelik makalelerin üzerinde yoğunlaşıldığı; ölçek geliştirme/uyarlama/sınama, değerler eğitimi, eğitim teknolojileri konu alanlarındaki çalışma sayısının ise yeterli olmadığı söylenebilir.

Tartişma Sonuç ve Öneriler

2000-2016 yılları arasında Türkiye`de "Güzel Sanatlar Eğitimi / Resim-iş Eğitimi alanında" ULAKBİM Ulusal Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanında yayın yapan 33 dergide yayınlanmış olan makalelerin yayınlandığı yıl, yazar sayısı, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem özellikleri, veri analiz teknikleri, konu alanları ve konuları açısından değerlendirilerek alandaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi temel olarak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şunlardır;

2000-2008 yılları arasında yayınlanan makalelerin yıllara göre dağılımı incelendiği sayıların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Son sekiz yılda ise dengeli bir artış olduğu belirlenmiştir. İncelenen 127 makalenin büyük çoğunluğunu oluşturan 92'si (% 72.4) tek yazarlı, 33 tanesini (% 26.0) iki yazarlıdır. Buna karşın üç yazarlı makale sayısı üç'te kalmış, dört ve daha fazla yazarlı makaleye ise rastlanamamıştır. Yazar sayısını belirlemek alandaki çalışma eğilimlerini belirlemek açısından önemli olarak görülebilir. Bu verilerle ilgili olarak Türkiye`deki Görsel Sanatlar Eğitimi alanında akademik yükselme, akademisyen arasında işbirliği yetersizliği, atanma kriterleri ve özellikle 2015 yılından itibaren uygulamaya konulan akademik teşvik uygulaması gibi akademisyenlerin kariyerlerine ilişkin kaygılarının artırmasına neden olan bir takım unsurların bir sonucu olduğu ileri sürülebilir. Ozan ve Köse (2014), Arık ve Türkmen (2009), Alper ve Gülbahar (2009) çalışma sonuçları bu verileri destekler niteliktedir.

Makalelerin deseni incelendiğinde büyük çoğunluğunda nicel yöntemin tercih edildiği yöntem olarak ise betimsel tarama yönteminin kullanıldığı, deneysel çalışmaların ve karma yöntemlerin yeterince işe koşulmadığı ve dolayısıyla, araştırmacıların tek bir yöntemle sınırlı kalarak daha dar ve eksik bir biçimde araştırma sorularını cevaplamaya çalıştıkları ileri sürülebilir. Makalelerde kullanılan veri analiz tekniği sonuçları da bu veriyi destekler niteliktedir. Zira veri analiz tekniği olarak betimsel analiz yapılan makalelerin 55'inde frekans/ yüzde/çizelge değerleri, 24'ünde de ortalama/standart sapma değerleri ile hesaplamaların gerçekleştirildiği, kestirimsel analizlerde ise en ok t-testi ve ANOVA kullanıldığı görülmüştür. Buna karaşın ANCOVA, MANOVA

ve MANCOVA gibi ileri istatistiki tekniklerin kullanılmadığı belirlenmiştir. Oysa araştırma sonuçlarının objektif olarak yorumu ancak modern istatistik metotlarına dayanmak suretiyle mümkündür (Karasar, 2009).

Araştırmaların büyük çoğunluğunda betimsel tarama modelinin tercih edildiği bu durumun ise var olan durumu tespit edilmesinin dışında farklı bir sonucu vermediği düşüncesini doğurmaktadır. Dolayısıyla gerçekleştirilen araştırmalarda özgün çalışmalar yaparak bilime katkıda bulunmanın amaçlanmadığı bunun yerine akademik anlamda yükselmek için koşulları tamamlamaya yönelik çalışıldığı ileri sürülebilir.

Etkileşimli nitel desene sahip 10 makalenin 5 tanesi durum çalışması, 2 tanesi olgubilim, 2 tanesi eylem araştırması ve 1 tanesi ise kültür analizi gibi etkileşimli nitel çalışmaların sayısının çok az olduğu, kuram oluşturma türünde ise herhangi bir çalışma bulunmadığı belirlenmiştir.

Etkileşimli olmayan nitel çalışmalarda ise büyük çoğunluğunun 41 tanesinin tarihsel analiz yöntemiyle gerçekleştirildiği, meta analiz ve kavram analiz ile gerçekleştirilen birer makale bulunmaktadır. Bu açıdan özellikle meta analiz ve kavram analizi türündeki çalışmalara oldukça ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Veri toplama araçlarına göre en likert tipi anket ya da ölçekler kullanılmıştır. Bu sonuçlar Erdoğan, Marcinkowski ve Ok (2009), Alper ve Gülbahar (2009) da benzer şekilde en çok sırasıyla ölçek, başarı testi ve anketlerin kullanıldığı sonuçlarla örtüşmektedir. Görsel Sanatlar Eğitimi /Resim-iş Eğitimi alanında çoğunlukla betimsel tarama yönteminde anket ve ölçeklerin kullanılması araştırmacıların süre ve ekonomik nedenlerden dolayı tercih edilmesi nedeniyle gerekleştirilmiş olabilir.

Makalelerdeki örneklem grupları incelendiğinde en çok sırasıyla ortaokul (22), öğretmenler (13), lisans öğrencileri (Öğretmen adayları) (10) çalışıldığı görülmektedir. Örneklem grupları içinde okul öncesi öğrencileri, veliler, lisansüstü öğrencilerinin sayısının ise daha az olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin, öğretmenlerin ve öğretmen adayları ile çok çalışma yapılması sahada yaşanan sorunlara odaklanıldığı gösterdiği ileri sürülebilir. Bu durumun alan için olumlu bir gelişme olduğu düşünülebilir.

Örneklem büyüklüklerine göre ise en çok 31-100 arası (45 makale) kişi araştırma örneklemini oluşturmuştur. Tez çalışmalarına göre sınırlılıkları daha fazla olan makalelerde tarama türü çalışmaların çoğunluğu oluşturduğu da düşünüldüğünde genel olarak çalışmalardaki örneklem büyüklüklerinin oldukça iyi olduğu söylenebilir. Araştırmalarda genel olarak % 5'lik belirlilik düzeyinde 30'dan büyük 500'den küçük örnek büyüklükleri yeterli olduğu söylenebilir. Makaleler konu alanlarına göre incelendiğinde ise en çok sırasıyla öğretme (29 makale), öğrenme (17 makale) ve sanat eğitimi tarihi (15 makale) konu alanlarında makale yayınlandığı belirlenmiştir. Buna karşın en az ölçek geliştirme (2) ve eğitim teknolojileri (6) konu alanlarında makale yayınlandığı görülmektedir. Bilimsel bir araştırmadan elde edilecek sonuçların sağlıklı ve geçerli olabilmesi uygun ölçek ve ölçüm işlemlerinin işe koşulması ile doğru orantılıdır. Dolayısıyla alanın kendine has özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanacak ölçek çalışmaları alan yazına sağlayacağı katkılar bakımından oldukça büyük bir önem taşımaktadır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında şu öneriler yapılmıştır:

1. GSE /Resim-iş Eğitimi alanında daha fazla karma yöntemli çalışmalar yapılabilir.

2. Türkiye'de ve yurtdışında gerçekleştirilen makaleler karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

3. İleri istatistik tekniklerinin kullanıldığı çalışmaların sayısı arttırılabilir

4. GSE /Resim-iş Eğitimi alanındaki makaleler nitelikleri bakımından incelenebilir.

Kaynakça

Altınkurt, L. (2007). Sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi, *Milli Eğitim*, 173, 105-113.

Alper, A., & Gülbahar, Y. (2009). Trends and issues in educational technologies: A review of recent research in TOJET. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 8*(2), 124-135.

Arık, R. S. & Türkmen, M. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yayımlanan Bilimsel Dergilerde Yer Alan Makalelerin İncelenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi,* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Antalya.

Aydın, A., Erdağ, C., & Sarıer, Y. (2010). Eğitim yönetimi alanında yayınlanan makalelerin konu, yöntem ve sonuçlar açısından karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research, 39*, 37–58.

Bacanak, A., Değirmenci, S., Karamustafaoğlu, S., & Karamustafaoğlu, O. (2011). E-dergilerde yayınlanan fen eğitimi makaleleri: Yöntem analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8*(1), 119-132.

Bozkaya, M., Erdem-Aydın, İ., & Genç-Kumtepe, E. (2012). Research trends and issues in educational technology: A content analysis of TOJET (2008-2011). *Turkish Online Journal of Educational Technology, 11(*2), 264-277.

Chang, Y. H., Chang, C. Y., & Tseng, Y. H. (2010). Trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology, 19*(4), 315–331.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.

Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 565-580.

Erdoğan, M., Marcinkowski, T. & Ok, A. (2009). Content analysis of selected features of k-8 environmental education research studies in Turkey, 1997-2007. *Environmental Education Research, 15* (5), 525-548

Erişti, S.D.B, (2017). Sanat ve Tasarım Öğrencilerinin Tez Oluşturma Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Gereksinimlerine Dayalı Olarak Kazanması Gereken Yeterliliklerin Belirlenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(4), 1499-1514.

Falkingham, L. T., & Reeves, R. (1998). Context analysis- a tech-nique for analysing research in a field, applied to literature on the management of R and D at the section level. *Scientometrics, 42*(2), 97-120.

Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. Vd. (2012a). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 443-460.

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. Vd. (2012b). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 177-199.

Güven, A., Kaplan, Ç., ve Acungil, Y. (2017). Türkiye'deki akademik teşvik çalışmalarının akademik personelin motivasyonu üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi. 73 (1). 245-268.*

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.

İncekara, S, D. (2017). *Türkiye'de yapılan okul öncesi eğitim konulu lisansüstü tezlerin içerik analizi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Keselman, H. J., Huberty, C. J., Lix, L. M., Olejnik, S., Cribbie, L. A., Donauhe, B. vd. (1998). Statistical practices of educational researchers: An analyses of their ANOVA, MANOVA, and ANCOVA analyses. *Review of Educational Research, 68(*3), 350-386.

Küçükoğlu, A., Ozan C., (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi,* 4(12), 27-47.

Ozan, C., Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri, *Sakarya University Journal of Education, 4/1 (Nisan /April 2014) ss. 116-136.*

Özsoy, V. (2001). Güzel sanatlar (resim-îş) eğitiminde bilimsel araştırmalar. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 26 (121), 51-57.

Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C., & Yılmaz, B. Y. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5 (41), 49-60.

Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education* [Special issue], 1-22.

Şen, Ü. (2005). Sanat eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5 (1), 343-360.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Applied Social Research Methods Series (Vol.46). Thousand Oaks, CA: Sage.

Telli, H. (2004). Neden sanat eğitimi? *İmece Üç Aylık Eğitim Bilim Sanat Kültür Dergisi.* (Ağustos), ss. 39-42.

Vural, D. Ü. (2011). Sanat eğitiminin gerekliliği ve işlevi. Alakuş. A ve Mercin L. (E.d). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi İçinde* (s. 35-37). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2012). An examination of articles published on preschool education in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4 özel), 3227-3241.

Yücedağ, T., & Erdoğan, A. (2011). 2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye'de yapılan çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(2), 825-838.

Ek 1. Incelenen Dergiler ve Makale Sayıları

Dergiler	Makale Sayısı
Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi	3
Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	4
Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	4
Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	5
Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi	5
Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi	8
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	5
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
Ege Eğitim Dergisi	4
Eğitim ve Bilim	8
Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	6
Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi	3
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	4
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3
İlköğretim Online	4
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi	1
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3
Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	4
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3
Milli Eğitim	17
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	3
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	4
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	5
The Turkish Online Journal of Design Art and Comminication	3
Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	6
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	4
Van YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Toplam	127

Ek 2. Makale Sınıflandırma Formu

<table>
<tr><td colspan="5">MAKALENİN KÜNYESİ</td></tr>
<tr><td colspan="5">Makalenin Adı :</td></tr>
<tr><td colspan="5">Yazarlar :</td></tr>
<tr><td colspan="5">Yayınlandığı Dergi/Yıl/Cilt/Sayı:</td></tr>
<tr><td colspan="5">MAKALENİN KONUSU :</td></tr>
<tr><td colspan="5">ARAŞTIRMA DESENİ / MAKALENİN YÖNTEMİ
NİCEL 2. NİTEL 3. KARMA</td></tr>
<tr><td>Deneysel</td><td>Deneysel Olmayan</td><td>3.Etkileşimli</td><td>4. Etkileşimli Olmayan</td><td>5. Karma</td></tr>
<tr><td>1. ( ) Gerçek Deneysel
2. ( ) Yarı Deneysel
3. ( ) Zayıf Deneysel</td><td>1. ( ) Betimsel tarama
2. ( ) İlişkisel tarama
3. ( ) Karşılaştırmalı</td><td>1. ( ) Kültür Analizi
2. ( ) Olgubilim
3. ( ) Kuram Oluşturma
4. ( ) Örnek Olay (Durum Çalışması)
5. ( ) Eleştirel Çalışma
6. ( ) Diğer……</td><td>1. ( ) Kavram Analizi
2. ( ) Tarihsel Analiz
3. ( ) Meta Analiz
4. ( ) Diğer…….</td><td>1. ( ) Açıklayıcı (Nicel / Nitel)
2. ( ) Keşfedici (Nitel / Nicel)
3. ( ) Çeşitleme (Nitel + Nicel)</td></tr>
<tr><td colspan="3">VERİ TOPLAMA ARAÇLARI</td><td colspan="2">ÖRNEKLEM</td></tr>
<tr><td colspan="3" rowspan="2">1. ( ) Gözlem
( ) Katılımcı ( ) Katılımcı Olmayan
2. ( ) Görüşme Formu
( ) Yapılandırılmış ( ) Yarı Yapılandırılmış
( ) Yapılandırılmamış ( ) Odak grup
3. ( ) Başarı Testleri
( ) Açık Uçlu ( ) Çoktan Seçmeli ( ) Diğer
4. ( ) Tutum/Algı/Kişilik/Yetenek Testleri
( ) Açık Uçlu ( ) Çoktan Seçmeli ( ) Diğer
5. ( ) Anket/Ölçek
( ) Açık Uçlu ( ) Likert ( ) Diğer
6. ( ) Dokümanlar
7. ( ) Alternatif değerlendirme araçları (Kavram haritası, Portfolyo vb.)
8. ( ) Diğer (adını yazınız)……</td><td>E1. Örneklem</td><td>E2. Örneklem Büyüklüğü</td></tr>
<tr><td>1. ( ) Okul öncesi
2. ( ) İlköğretim 1-5
3. ( ) İlköğretim 6-8
4. ( ) Ortaöğretim
5. ( ) Lisans
6. ( ) Lisansüstü
7. ( ) Öğretmenler
8. ( ) Yöneticiler
9. ( ) Veliler
10. ( ) Öğretim elemanları</td><td>1. ( ) 1-10 arası
2. ( ) 11-30 arası
3. ( ) 31-100 arası
4. ( ) 101-300 arası
5. ( ) 301-1000 arası
6. ( ) 1000`den fazla</td></tr>
</table>

VERİ ANALİZ YÖNTEMLERİ		
NİCEL VERİ ANALİZİ		NİTEL VERİ ANALİZİ
1. Betimsel (Descriptive)	2. Kestirimsel (Inferential)	3. Nitel Analiz
4. ( ) Frekans/Yüzde	7. ( ) Korelasyon	14. ( ) İçerik Analizi
5. ( ) Ortalama-Standart	8. ( ) t-testi	15. ( ) Betimsel Analiz
Sapma	9. ( ) ANOVA	16. ( ) Diğer…….
6. ( ) Grafikle gösterim	10.( ) ANCOVA	
	11.( ) MANOVA	
	12.( ) MANCOVA	
	13.( ) Faktör Analizi	
	14.( ) Regresyon	
	15.( ) Non-Parametrik Testler	
	16.( ) Diğer……	

An Analysis of Definitions Presented in School Mathematics Textbooks: The Case of a Rectangle

Ramazan Avcu, Aksaray University, Turkey, ramazanavcu@aksaray.edu.tr

Seher Avcu, Aksaray University, Turkey, seheravcu@aksaray.edu.tr

Abstract

In this study, rectangle definitions presented in two middle school mathematics textbooks (Ada and Tutku) and three secondary school mathematics textbooks (Anadol, Netbil, and FCM) were examined in terms of the following features: the nature of a definition, hierarchy level of a definition, typicality of exemplary shapes for a quadrilateral, and precision of mathematical terminology in a definition. The findings showed that middle school textbook definitions for a rectangle were more intuitive for students. They were clearer and easier to understand for students due to putting more emphasis on geometric properties of a rectangle. On the other hand, secondary school textbook definitions seemed to conceal the geometric properties of a rectangle and required making inferences. The findings showed that all rectangle definitions presented in mathematics textbooks were hierarchical in nature. It was seen that four textbooks (Anadolu, Netbil, FCM, and Ada) provided only a prototypical rectangle while one textbook (Tutku) provided both a prototypical and a non-prototypical rectangle just after the provision of the rectangle definition. Finally, only Ada used imprecise mathematical terminology. The implications for textbooks authors in providing students more quality learning opportunities in terms of rectangle definitions were discussed.

Keywords: Middle and secondary school textbooks, mathematical definitions, special quadrilaterals, rectangles.

Öz

Bu çalışmada, iki ortaokul matematik ders kitabı (Ada ve Tutku) ve üç lise matematik ders kitabındaki (Anadol, Netbil ve FCM) dikdörtgene ait tanımlar aşağıdaki özellikler açısından incelenmiştir: tanımların doğası, tanımların hiyerarşisi, örnek şekillerin prototipikliği ve tanımlarda yer alan terimlerin netliği. Araştırmanın bulguları ortaokul kitaplarındaki tanımlarda dikdörtgenin geometrik özelliklerine daha fazla vurgu yapıldığı için bu kitaplardaki dikdörtgen tanımlarının öğrenciler için daha sezgisel olduğunu göstermiştir. Öte yandan, lise ders kitaplarındaki tanımlar, dikdörtgenin geometrik özelliklerini gizlemiş ve öğrencilerin çıkarımlar yapmasını gerekli kılmıştır. Bulgular ayrıca tüm matematik ders kitaplarındaki dikdörtgen tanımlarının hiyerarşik olduğunu göstermiştir. Kitaplardan dördünde (Anadolu, Netbil, FCM ve Ada) sadece prototipik dikdörtgen şekilleri yer alırken yalnızca bir ders kitabında (Tutku), hem prototipik hem de prototipik olmayan dikdörtgen şekillerine yer verilmiştir. Son olarak, yalnızca Ada'ya ait dikdörtgen tanımında matematiksel terminoloji düzgün bir şekilde kullanılmamıştır. Ders kitabı yazarlarının öğrencilere dikdörtgenin tanımlarıyla ilgili daha kaliteli öğrenme fırsatları sunmaya yönelik doğurgular tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul ve lise ders kitapları, matematiksel tanımlar, özel dörtgenler, dikdörtgenler.

Introduction

School textbooks "'help teachers identify content to be taught, instructional strategies appropriate for a particular age level, and possible assignments to be made for reinforcing classroom activities" (Thompson, Senk & Johnson, 2012, p. 254). Thus, "textbooks exert a considerable influence on the teaching and learning of mathematics, so an understanding of how textbooks vary in their content and approach across countries is an important area of investigation" (Howson, 1995, p. 5-6). In light of this idea and the previous research, it is crucial to examine textbooks in order to take informed actions in and for the teaching and learning of mathematics. Thereby, in this study we set out to analyze how Turkish middle and secondary school mathematics textbooks present definitions of a rectangle.

There are several reasons for selecting definitions of a rectangle as the unit of analysis. First, rectangles are one of the most well-known geometric shapes for middle and secondary school students. Second, due to being more intuitive than many of the other quadrilaterals, textbooks might present numerous mathematics statements for a rectangle and thus might provide rich data for analysis. Third, the concept of a rectangle might be crucial for students in getting to know hierarchical classification of special quadrilaterals. This type of classification is advocated both by the national and international school mathematics curricula (e.g., CCSSM, 2010; MoNE, 2013a, b) and by the mathematics education community (e.g., de Villiers, 1998; Van Dormolen & Zaslavsky, 2003). Finally, many teachers and students are not aware of the fact that there is a choice of definitions for mathematical terms (Usiskin & Griffin, 2008). Thus, focusing on rectangle definitions might prove useful in breaking learners' conviction that textbook definitions are unquestionable, in becoming aware of the arbitrariness of definitions and of the right to query any given definition and in proposing alternative definitions through plausible considerations. Due to the aforementioned reasons, in this study we attempted to shed light on the features of rectangle definitions included in Turkish school mathematics textbooks. Through this purpose, we formulated the following research question for the current study:

- How are rectangles defined in Turkish middle and secondary grades mathematics textbooks?

Methodology

In this section, the textbooks selected for analysis and the coding framework generated for analyzing definitions of special quadrilaterals are explained in some detail.

Textbooks Analyzed

In this study, only the student editions of five Turkish school mathematics textbooks, two 7th grade (Ada and Tutku) and three 10th grade (Anadol, Netbil, and FCM) textbooks, were analyzed. Neither teacher guidebooks nor student workbooks were included in the analysis. All of the selected textbooks were prepared by private publishers. All textbooks were prepared by the publishing companies based on the learning objectives of the contemporary Turkish school mathematics curricula (Ministry of National Education, 2013a, b). Information about mathematics textbooks selected for analysis in this study is presented in Table 1 (See Appendix for the bibliographic information about these textbooks).

Table 1. Information about Textbooks Analyzed.

Name of publisher	School Level	Grade level	Year published
Ada	Middle school	7^{th} grade	2016
Tutku			2015
FCM	Secondary school	10^{th} grade	2016
Anadol			2015
Netbil			2014

As seen in Table 1, the five mathematics textbooks were published between years 2014 and 2016. Thus, all textbooks are up to date and may reflect teachers' current classroom practices in the teaching of quadrilaterals. The coding framework used for analyzing rectangle definitions is explained as follows.

The Coding Framework

To analyze textbooks' presentation of definitions of a rectangle, an analytic coding framework was developed in the current study. When developing this framework, a variety of frameworks utilized in other textbook analysis studies and research about the teaching and learning of special quadrilaterals were taken into consideration. The coding framework comprised the following categories: the nature of a definition, hierarchy level of a definition, typicality of exemplary shapes for a quadrilateral, and precision of mathematical terminology in a definition.

The nature of a definition

The nature of a definition category was built on the work of Usiskin and Griffin (2008). They explained that when "one definition purposely excludes what the other definition includes, we call the one definition an exclusive definition and the other definition an inclusive definition" (p. 4). For instance, if a rectangle is defined as "a parallelogram whose adjacent sides are unequal and whose angles are right angles" (p. 3), then rectangles and squares would be identified as disjoint subgroups of quadrilaterals. Thus, such definitions are exclusive definitions. However, if it is defined as "a quadrilateral which has four right angles" (p. 27), then all squares would be a subgroup of rectangles. In this case, they are called inclusive definitions.

The hierarchy level of a definition

The hierarchy level of a definition category was built on the work of Zaslavsky and Shir (2005). According to the inclusive quadrilateral hierarchy (see Figure 1a), squares, rectangles, parallelograms, trapezoids, and quadrilaterals are hierarchical in nature. Thus, when a rectangle is defined based on a parallelogram, the hierarchy level of the definition will be 1. The further back we go, the higher the level of hierarchy. Accordingly, when the definition of a rectangle is based on a trapezoid its hierarchy level will be 2 and when it is based on a quadrilateral it will be at Level 3. According to the exclusive quadrilateral hierarchy (see Figure 1b), squares, rectangles, parallelograms, and quadrilaterals but not trapezoids are hierarchical in nature. Hence, when a rectangle is defined based on a parallelogram, its hierarchy level will be 1 and when it is based on a quadrilateral, it will be at Level 2.

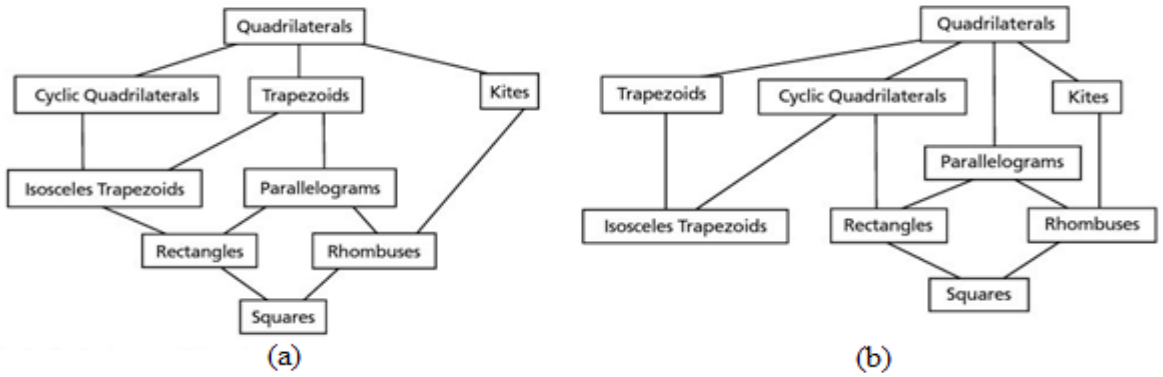


Figure 1. An inclusive (a) and exclusive quadrilateral hierarchy (b) with eight special types of quadrilaterals. (Usiskin & Griffin, 2008, p. 69, 71).

Typicality of exemplary shapes for a quadrilateral

The prototype phenomenon of geometrical figures (Hershkowitz, 1990) was taken into account when analyzing the typicality of exemplary shapes provided by the textbooks for a rectangle. Hershkowitz (1990) explains this phenomenon in the following way:

> Each concept has one or more prototype examples that are attained first and therefore exist in the concept image of most subjects. The prototype examples are usually the subset of examples that have the 'longest' list of attributes – all the critical attributes of the concept and those specific (noncritical) attributes that have strong visual characteristics…" (p. 82).

In our case, "being a quadrilateral" and "having four right angles" were the critical attributes of a rectangle, while the overall size of the figure (smallness/ largeness, and having two long and two short sides), color, position (standing on its base), and orientation (rotation of a rectangle by a specific angle measure) were non-critical attributes. Therefore, oblongs (non-square rectangles) lying flat with their bases horizontal (the non-square rectangles in which bases are parallel to the bottom of the page) (Ryan & Williams, 2007) were classified as prototypical rectangles.

Precision of mathematical terminology in a definition

Precision of mathematical terminology is one of the characteristic features of the notion of mathematical knowledge in teaching (Ball, Thames & Phelps, 2008; Rowland, Turner, Thwaites & Huckstep, 2009). Use of precise mathematical terminology involves using mathematically correct language and writing correct mathematical expressions. Therefore, this category involves the extent of precision in textbooks' use of terminology or notation when introducing quadrilateral definitions.

The quadrilateral definitions can be generated by the help of the following terms: 'angle', 'angle measure', 'side', 'side length', 'congruent', 'equal' and so forth. Each of these terms has specific meanings. For instance, the term 'angle' is defined as "the union of two rays with a common endpoint" while the term 'angle measure' is defined as follows: "Suppose that ray 1 is kept fixed, and ray 2 is pivoted counterclockwise about its endpoint. The measure of an angle is a measure of how much ray 2 has been rotated" (Downing, 2009, p. 10). Therefore, using the terms in the pairs 'angle – angle measure', 'side – side length' and 'equal – congruent' interchangeably can be considered as cases that violate precision of mathematical terminology. The categories and codes of the analytic framework are put together in Table 2.

Table 2. The Categories and Codes used in the Analytic Framework.

Categories	Codes
Nature of a definition	I. Inclusive II. Exclusive
Level of hierarchy	I. Level One II. Level Two III. Level Three IV. Level Four
Typicality of exemplary shapes	I. Prototypical II. Non-prototypical
Precision of mathematical terminology	I. Precise II. Imprecise

Findings

The findings showed that the selected middle and secondary school mathematics textbooks included some variations in terms of the mathematical statements used for defining a rectangle. The rectangle definitions utilized by these textbooks are presented in Table 3.

Table 3. The Rectangle Definitions Presented By the Secondary and Middle School Textbooks.

Secondary School Textbook Definitions	
Anadol	Def 1: A parallelogram with a right angle is called a rectangle. [*Açılarından biri dik olan paralelkenara dikdörtgen denir.*]
Netbil	Def 2: One parallelogram with one angle as a right angle is called a rectangle. [*Açılarından biri dik açı olan bir paralelkenara dikdörtgen denir.*]
FCM	Def 3: A parallelogram with one angle as a right angle is called a rectangle. [*Açılarından biri dik açı olan paralelkenara dikdörtgen denir.*]
Middle School Textbook Definitions	
Ada	Def 4: A parallelogram in which each angle is 90° is called a rectangle. [*İç açılarının her biri 90° olan paralelkenara dikdörtgen denir.*]
Tutku	Def 5: Quadrilaterals in which opposite sides are of equal length and in which each interior angle measure is 90° is called a rectangle. [*Karşılıklı kenar uzunlukları eşit ve her bir iç açısının ölçüsü 90° olan dörtgenlere dikdörtgen denir.*]

As seen in Table 3, middle school textbook definitions for a rectangle are more intuitive for students. They are clearer and easier to understand for students due to putting more emphasis on geometric properties of a rectangle. For instance, Def 5 mentioned almost all critical attributes that make a rectangle (i.e., four sides, opposite sides parallel, opposite sides same length, and four right angles). On the other hand, secondary school textbook definitions seem to conceal the geometric properties of a rectangle and require making inferences. For instance, when students choose the formulation "a parallelogram with a right angle" as the definition of a rectangle, they need to consider other formulations such as "a parallelogram with four right angles" as a theorem to be proved. In this case, secondary school textbook definitions make it compulsory for students to infer that rectangles have four right angles. More detailed analysis of definitions is presented in the following parts.

The Nature and Hierarchy Levels of Rectangle Definitions

All mathematics textbooks encouraged the use of inclusive rectangle definitions. In particular, Def 1 through Def 4 allowed for producing the definition of a square. Namely, if we add "congruent sides" condition to the statement "a parallelogram with one/four angle(s)", the definition of a square will emerge. Briefly, Def 1 through Def 4 imply that squares are a subset of rectangles and that the definition of a square follows from the definition of a rectangle. Thus, these definitions were determined to be inclusive definitions. Similar to Def 1 through Def 4, Def 5 was inclusive of the definition of a square. Namely, this definition did not treat rectangles and squares as disjoint subgroups of quadrilaterals. In contrast, the set of defining conditions included in Def 5 were all applicable for the definition of a square. Def 5 included the following set of defining conditions for a rectangle: "being a quadrilateral", "having opposite sides that are congruent", and "having four right angles". By adding the "congruent sides" condition to Def 5, the definition of a square could be established. Thus, Def 5 was also an inclusive definition.

When determining the hierarchy level of a rectangle definition, we initially took into account whether an inclusive or exclusive definition of a trapezoid was used in each textbook. Analysis of trapezoid definitions showed that four textbooks (i.e., Anadol, Netbil, FCM, and Ada) used an inclusive quadrilateral hierarchy (i.e., a trapezoid was defined as a quadrilateral with at least two sides parallel) and only one textbook (i.e., Tutku) used an exclusive quadrilateral hierarchy (i.e., a trapezoid was defined as a quadrilateral with exactly two sides parallel). Thus, hierarchy levels of Def 1 through Def 4 were determined based on the inclusive quadrilateral hierarchy, while Def 5 was evaluated based on the exclusive quadrilateral hierarchy. In Def 1 through Def 4, the rectangle was based on a parallelogram. Through these definitions, the following link in a hierarchical chain can be created from the more general (i.e., parallelogram) to the more specific concept (i.e., rectangle): "parallelogram rectangle". This chain shows that that a rectangle was defined by going only one step back. Thus, the hierarchy levels of these four definitions were labeled as Level 1. In Def 5, the rectangle was based on a quadrilateral. Through this definition, it is possible to create the following hierarchical chain: "quadrilateral parallelogram rectangle". Since Def 5 was formed by going two steps back, its hierarchy level was labeled as Level 2 (the further we go back, the higher level of hierarchy the definition possesses).

Typicality of Exemplary Shapes for a Rectangle

The exemplary rectangle shapes presented by the textbooks were examined to see whether they complied with the formal concept definition and to reveal whether they were prototypical and/or non-prototypical. Geometric shapes accompanying rectangle definitions of the selected textbooks are presented in Figure 2.

When geometric shapes presented in Figure 2 is examined, it can be seen that four out of five textbooks provided only a prototypical rectangle (see Figure 2a, b, c, and d) while one textbook provided both a prototypical and a non-prototypical rectangle (see Figure 2e) just after the provision of the rectangle definition. In all textbooks, the rectangles were in their typical positions. Namely, they were lying flat with their long sides horizontal. Tutku provided a prototypical square and a prototypical rectangle side by side. The prototypical square was considered to be a non-prototypical rectangle since it is thought that it would be most unusual and unnatural for teachers and students to draw a square when they are asked to draw a rectangle.

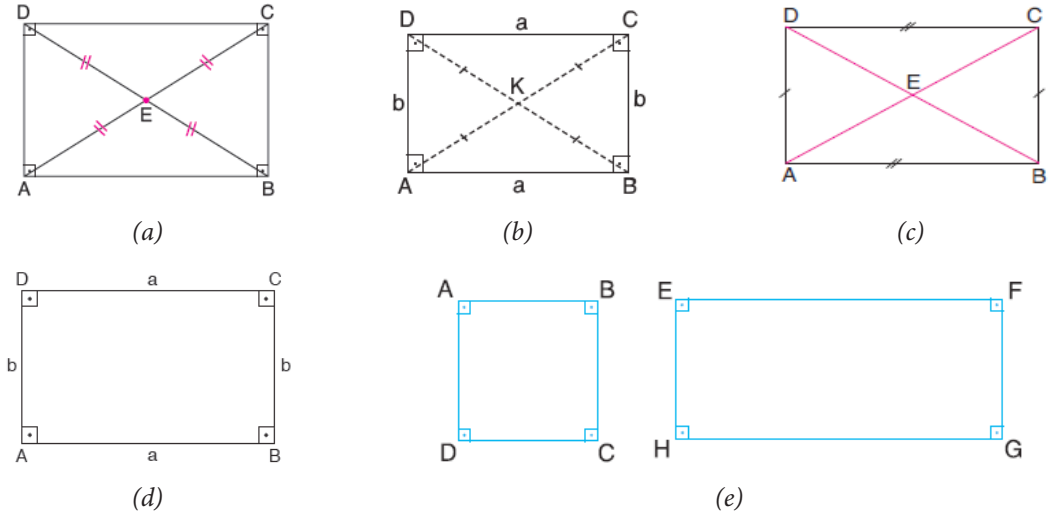


Figure 2. Geometric shapes accompanying rectangle definitions in Anadol (a), Netbil (b), FCM (c), Ada (d), and Tutku (e).

Although all textbooks provided prototypical geometric shapes to exemplify a rectangle, these shapes had some differences from a figurative perspective (Zaslavsky & Shir, 2005). Based on this perspective, it can be said that diagonals are not integral to the rectangle while sides and angles are integral parts of it. In other words, a rectangle and a diagonal are two distinct concepts. Thus, the geometric shapes provided by Anadol, Netbil, and FCM to exemplify a rectangle were considered illegitimate as the shape of a rectangle does not include a diagonal. More specifically, Figure 2a emphasized that a rectangle has four right angles and two equal length diagonals and these diagonals bisect each other at one point. Besides, the diagonals were drawn by solid (continuous) lines. Figure 2b emphasized all these properties as well. However, unlike Figure 2a, Figure 2b emphasized that the opposite sides of a rectangle are of equal length. Moreover, the diagonals were drawn by dotted lines possibly to imply that they are non-integral parts of a rectangle. Similar to Figure 2b, Figure 2c depicted that the opposite sides of a rectangle are of equal length and that a rectangle has two diagonals. However, it did not stress that the two diagonals are congruent and that each diagonal bisects the other. Meanwhile, the diagonals were drawn in a different color than the sides possibly to imply that a rectangle and the diagonals of a rectangle are different notions. On the other hand, the geometric shapes provided by Ada and Tutku were appropriate exemplary shapes as they complied with the provided definition of a rectangle. In more detail, Figure 2d portrayed that a rectangle has four right angles and that it has opposite congruent sides. Similar to Figure 2d, the prototypical square and the rectangle presented in Figure 2e emphasized four right angles property. Although Def 5 referred to congruent opposite sides and four right angles, the figures which accompanied this definition (see Figure 2e) addressed only the right angle property whereas it did not provide any access to the other properties of a rectangle.

Precision of Mathematical Terminology in Rectangle Definitions

Excluding Def 4, all definitions were generated precisely. In Def 4, the statement "each angle is 90° illustrates improper terminology use. Namely, Def 4 must include the term "angle measure" in place of "angle" in order to ensure precision. Among other definitions, Def 2 and Def 3 were considered less precise than Def 1 and Def 5. That is, in Def 2 and Def 3 the term "angle" repeated twice and it was considered that redundant use of this term reduced its precision to some degree. In addition, in Def 2 the statement "one parallelogram" emphasized singularity. However, this made the definition a bit ambiguous and consequently seemed to lower its clarity and precision (This ambiguity is more apparent in the Turkish version of the definition). On the other hand, Def 1 used the term "right angle" appropriately and there was not any repeating words in it. In a similar fashion, Def 5 used the terms "side length" and "angle measure" appropriately and did not include any recurring words. Briefly, Def 1 and Def 5 were more precise than Def 2 and Def 3.

Discussion and Conclusions

In this study, rectangle definitions presented in a sample of Turkish middle and secondary school mathematics textbooks were examined in terms of the following features: the nature of a definition, hierarchy level of a definition, typicality of exemplary shapes for a quadrilateral, and precision of mathematical terminology in a definition. Based on the findings of this study, it was revealed that all rectangle definitions were hierarchical in nature. Besides, for Def 1 through Def 4, the level of hierarchy was labeled as Level 1, while it was labeled as Level 2 for Def 5. Hierarchical (inclusive) definitions are advocated by curriculum documents as well (CCSSM, 2010; MoNE, 2013a, 2013b). Hierarchical definitions produce more economical concept definitions, avoid formulation of clumsy and cumbersome theorems, simplify the deductive systematization, provide a functional conceptual schema for problem solving, suggest alternative definitions and new propositions and so forth (de Villiers, 1994). Although hierarchical definitions have many important functions, adherence to them may lead to unacceptance of partition (exclusive) definitions. De Villiers (1994) explained that most teachers and textbook authors hold the belief that only hierarchical definitions are mathematically correct and that partition definitions are mathematically illogical. The textbooks examined in this study did not provide any partition definition for the concept of a rectangle. Meanwhile, it should be borne in mind that these authors might possibly be holding the same belief as well. More importantly, if students only confront with hierarchical definitions in mathematics classes, they might ignore partition definitions and such practice might have little or no merit for them. Hence, textbooks need to include both hierarchical and partition definitions of concepts and should emphasize that both are acceptable and frequently used by mathematicians and that hierarchical definitions are preferred only due to their greater functionality.

The findings about typicality of exemplary shapes showed that all textbooks except for one provided only prototypical rectangles, oblongs with horizontal bases, after the provision of the rectangle definition. Prototypical examples play an important role in students' conceptual development especially by aiding in the initial formation of concepts (Tsamir, Tirosh & Levenson, 2008). On the other hand, overexposure to prototypical examples might hamper students' development of fuller concept formation (Levenson, Tirosh & Tsamir, 2011). If prototypical rectangles persistently appear in textbooks and do not accompany the non-prototypical ones, then there is the risk of associating non-critical attributes with examples of a rectangle and consequently regarding non-prototypical rectangles as non-examples (Schwarz & Hershkowitz, 1999; Wilson, 1986). Thus, authors should pay more attention to providing not only prototypical but also non-prototypical shapes in textbooks in order to help students enrich their example spaces regarding rectangles.

The data of this study suggested that of the five textbooks examined only one of them utilized inaccurate mathematical terminology. However, the use of same terms more than one time and superfluous use of words were more apparent in the selected textbooks. As such, this seemed to influence the clarity and precision of definitions. In most of the curricular documents, there is a remarkable emphasis on students' use of precise mathematical language and notation (e.g., CCSSM, 2010; MoNE, 2013a, 2013b; NCTM, 2000). In The Principles and Standards for School Mathematics (NCTM, 2000) communication standard was reported to be one of the five process standards and was regarded as an integral component of all mathematics learning and teaching. This document explicitly stresses that students need to communicate their mathematical thinking coherently and clearly to their fellows, teachers, and others and to achieve this, students should be provided the opportunities to experience and appreciate the power and precision of mathematical language. The Standards for Mathematical Practice (CCSSM, 2010) describe "attention to precision" as an important expertise that should be developed by students at all grade levels and express that clear use of definitions in students' own reasoning and in discussing with others is an indicator of sound communication ability. Similarly, MoNE (2013a) accepts communication as one of the process skills in mathematics and points out that students need to recognize that mathematics is a language that has its own symbols and terminology. Besides, it is considered imperative for students to use the mathematical language and terminology appropriately in order to explain and share their mathematical thinking plausibly. As textbooks serve as potentially implemented curricula (Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt & Houang, 2002) and as they are one step nearer the classroom reality than a national curriculum (Howson, 1995), the mathematical definitions existing in them should with no doubt include precise terminology and notation. Thus, textbooks writers should pay more attention to this issue and strive for clarity and precision not only in explaining the mathematical topics but also in defining the concepts related to these topics.

The current study has some suggestions for future researchers. In this study, the rectangle definitions presented by two middle school mathematics textbooks and three secondary school mathematics teachers from Turkey were analyzed. Researchers may conduct cross-national studies by comparing the features of rectangle definitions provided in Turkish textbooks with that of other countries such as America, England, Israel, Japan, and China. Additionally, the mathematical features of rectangle definitions generated by primary, middle, or high school students and pre-service/in-service teachers may be compared and contrasted with the ones included in school mathematics textbooks and consequently the similarities and differences between definitions of learners and textbooks may be uncovered. Future research may also focus on exploring the features of textbook definitions for other special quadrilaterals including trapezoids, parallelograms, rhombi, kites, and squares. Finally, since a geometric concept, a rectangle, was selected as the unit of analysis in the current study, researchers may focus on exploring features of textbook definitions from other sub-disciplines such as algebra, trigonometry, calculus, and statistics.

References

Common Core State Standards Initiative. (2010). *Common core state standards for mathematics.* Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers.

De Villiers, M. (1998). To teach definitions in geometry or to teach to define? In A. Olivier, & K. Newstead (Eds.), *Proceedings of the 22nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 248-255). Stellenbosch, South Africa: University of Stellenbosch.

Downing, D. (2009). *Dictionary of mathematics terms* (3rd ed.). Hauppauge, New York: Barron's Educational Series, Inc.

Hershkowitz, R. (1990). Psychological aspects of learning geometry. In P. Nesher, & J. Kilpatrick (Eds.), *Mathematics and cognition* (pp. 70-95). Cambridge: Cambridge University Press.

Howson, G. (1995). *Mathematics textbooks: A comparative study of grade 8 texts*. Vancouver: Pacific Educational Press.

Levenson, E., Tirosh, D., & Tsamir, P. (2011). *Preschool geometry: Theory, research, and practical perspectives.* Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Loewenberg Ball, D., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education, 59*(5), 389-407.

Ministry of National Education. (2013a). *Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı [Middle school mathematics curriculum: Grades 5-8].* Ankara: Directorate of State Books.

Ministry of National Education. (2013b). *Ortaöğretim matematik dersi 9-12. sınıflar öğretim programı [Secondary school mathematics curriculum: Grades 9-12].* Ankara: Directorate of State Books.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: NCTM.

Rowland, T., Turner, F., Thwaites, A., & Huckstep, P. (2009). *Developing primary mathematics teaching: Reflecting on practice with the knowledge quartet*. London: SAGE.

Ryan, J., & Williams, J. (2007). *Children's mathematics 4-15: Learning from errors and misconceptions.* Maidenhead, UK: Open University Press.

Schwarz, B., & Hershkowitz, R. (1999). Prototypes: Brakes or levers in learning the function concept? *Journal for Research in Mathematics Education, 30*(4), 362-389.

Thompson, D. R., Senk, S. L., & Johnson, G. J. (2012). Opportunities to learn reasoning and proof in high school mathematics textbooks. *Journal for Research in Mathematics Education, 43*(3), 253-295.

Tsamir, P., Tirosh, D., & Levenson, E. (2008). Intuitive nonexamples: The case of triangles. *Educational Studies in Mathematics, 69*(2), 81-95.

Usiskin, Z., & Griffin, J. (2008). *The classification of quadrilaterals: A study of definition.* Information Age Publishing, Inc.

Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks.* Dordrecht: Kluwer.

Van Dormolen, J., & Zaslavsky, O. (2003). The many facets of a definition: The case of periodicity. *The Journal of Mathematical Behavior, 22*(1), 91-106.

Wilson, S. (1986). Feature frequency and the use of negative instances in a geometric task. *Journal for Research in Mathematics Education, 17*(2), 130-139.

Zaslavsky, O., & Shir, K. (2005). Students' conceptions of a mathematical definition. *Journal for Research in Mathematics Education, 36*(4), 317-346.

Appendix

Bağcı, O. (2015). *Ortaokul matematik 7 ders kitabı* [Middle school mathematics textbook: Grade 7). Ankara: Tutku Press.

Çakımcı, T., & Kabasakal, V. (2015). *Ortaöğretim matematik 10 ders kitabı* [Secondary school mathematics textbook: Grade 10]. Ankara: Anadol Press.

Erel, T. (2014). *Ortaöğretim matematik 10 ders kitabı* [Secondary school mathematics textbook: Grade 10). İstanbul: NETBİL Press.

Keskin, C. (2016). *Ortaokul matematik 7 ders kitabı* [Middle school mathematics textbook: Grade 7]. Ankara: Ada Press.

Özkan, F. (2016). *Ortaöğretim matematik 10 ders kitabı* [Secondary school mathematics textbook: Grade 10]. İstanbul: FCM Press.

İnsan ve Çevre İlişkileri Ünitesinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerine Argümantasyon Yöntemi ile Öğretimi

Hüseyin BAĞ, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, huseyinbag@gmail.com

Sezer MERTOĞLU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, sezer3666@gmail.com

Öz

Bu çalışmada ortaokul 7. sınıf insan ve çevre ilişkileri ünitesinin öğrencilere argümantasyon odaklı yöntem ile öğretiminin akademik başarıya, çevreye ve fene yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Çalışmada nicel araştırma metodolojisi içerisinde yer alan deneysel araştırma türü olan yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılan araştırmanın örneklemini Evciler Şehit Hüdayi Çınar Ortaokulu'unda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 7/A ve 7/B sınıflarında öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada İnsan ve Çevre İlişkileri Başarı Testi, Çevreye Yönelik Tutum ve Davranış Testi, Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği ve çalışma yaprakları kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS programındaki Bağımsız iki örnek T testi (Independent-Samples T-Test) ve Bağımlı Örneklem t-Testi (Paired Sample T-Testi) ile analiz edilerek veriler yorumlanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında araştırma sonucunda akademik başarı açısından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Son test sonuçlarına bakıldığında her iki grubunda puanlarında artış gözlenmiştir. Ancak birbirleri ile karşılaştırıldıklarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Literatürdeki diğer argümantasyon araştırma çalışmalarına bakıldığında gruplar arasında akademik başarı açısından ilk defa anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaması bu araştırma sonuçlarında ulaşılmıştır. Ayrıca argümantasyon yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile fen bilimleri öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası akademik başarıda olduğu gibi çevreye ve fene yönelik tutum ve davranışlar açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnsan ve Çevre İlişkileri, argümantasyon yöntemi, fen eğitimi, fene ve çevreye yönelik tutum ve davranış

Abstract

In this study, the secondary school 7th grade students were instructed the theme "human and environmental relations" through the method of "argumentation centered teaching" and the effects of the method on academic success, and the participants' attitudes towards environment and science were investigated. In the study, semi-experimental method was used as a type of experimental research included in quantitative research methodology. Using the pretest-posttest control group models of true-experimental tests, the sample of the research was composed of 50 secondary school students studying in 7 / A and 7 / B grades during the 2016-2017 academic year in Evciler Şehit Hüdayi Çınar Secondary School. Human and Environmental relations test, Environmental attitudes and behavior test, Science and Technology Attitude Scale and worksheets were used in the study. The Statistical Package for Social Sciences software program (SPSS) was used to analyze the data statistically. Data were analyzed and interpreted through Independent-Samples T-Test and Paired Sample T-Test. The results of the study suggested that there was no significant difference between experimental and control group students in terms of their academic achievements. Considering the Final test results, an increase was observed in the scores of both groups of participants. On the contrary, there was no statistically significant difference between the groups compared to each other. Considering the other argumentation research studies in the literature, the results of this study suggested for the first time that there was no significant difference between the groups in terms of their academic achievement. In addition, it was found that there was no statistically significant difference between the students in the experimental group in which the argumentation method was applied and the students in the control group in which the science curriculum was applied, in terms of their attitudes and behaviors towards Environment and Science.

Keywords: Relations of Human and Environment, Argumentation Method, Education of Science, Attitudes and Behaviors towards Science and Environment.

Giriş

Bilim tarihi boyunca kanıta dayanan olguların çözümlenmesi önemli problemlerden biri olmuştur. İnsan aklının algılama, düşünme ve karara vararak uygulama sürecindeki çalışma hiyerarşisisi bilim tarihinde yaşanan ilerlemenin arka planını oluşturmuştur. Basit bir ifadeyle bilimsel çalışmanın aşamaları olan problem belirleme ile başlayan, gözlemlerle ilerleyip akla yatkın bir hipotez oluşturup, bu hipotezleri sınama ve buradan çıkan sonuçlara göre hareket etme yetisi insanın tarihsel olarak dünyayı en iyi kavrama ve anlama stratejisi olarak öne çıkmaktadır. Çağlardan beridir insanlar ispatları yoluyla elde ettikleri verileri ya da bilgileri tartışma ile sınamakta eleştirel boyutlarda ele almakta ve uygun koşullarda da herkes tarafından kabul edilebilir bir gerçeğe dönüştürmektedirler.

Bilimsel tartışma sürecinde kullanılan bir enstrüman olan argümantasyon, bireylerin sahip oldukları bilgi birikimine dayanan ve belirli sistematik çerçevesinde gerçekleşen akıl yürütme sonucunda gelişen fikirlerin kanıtlara dayandırılarak paylaşılması sürecidir. 1900'lü yılların ortalarında, klasik mantık yürütme süreçlerinin geçerliliğini yitirdiğine inanan bilim insanlarının çalışmaları sonucunda şekillenen argümantasyon teorileri, bir çok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim bilimleri bu alanların önde gelenlerinden birisidir. Gerek eğitim hizmetini sunacak olan eğitimcilerin yetiştirilmesinde gerekse tüm düzeylerde okullarda yer alan öğrencilerin bilimsel araştırma ve uygulama süreçlerinde argümantasyon yöntemleri kullanılagelmiştir. .

Argümantasyon teorisinin mimarlarından Toulmin (1958)'e göre argüman, "bir iddia ve beraberindeki gerekçe" olarak yapılmıştır. Bireysel ve sosyal bakış açılarından bakılarak, argüman teriminin iki farklı anlamı bulunmaktadır. Bireysel bakış açısına göre argüman "gerekçeli" bir söyleme ait bir ifadedir. Çünkü bir birey bir konu hakkında belirli bir bakış açısı ileri sürmektedir. Sosyal bakış açısına göre ise, bir konuyla ilgili birbiriyle karşıt görüşleri savunan bireyler arasındaki farklı görüşler veya tartışmadır (Boran, 2014).

Öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarını geliştirmek için sadece deney ve gözlemlere dayalı yöntemlerle yetilmemesi gerekmektedir. Öğrencilerin bilimsel bilgiyi sorgulanması ve belirli bir sistematik ile bilimsel olarak tartışılarak yapılandırmaları üzerinde durulmaktadır (Duschl & Osborne, 2002). Bilimsel tartışma sürecinde kullanılan bir enstrüman olan argümanlar, bireylerin sahip oldukları bilgi birikimine dayanır ve mantıksal muhakeme sonucunda ortaya çıkar. Argüman ortaya koymak ve bunu savunmak toplumsal, entelektüel ve dilsel bir davranış biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Okumuş, 2012). Daha açık bir ifade ile, bireylerin toplumsal yükümlülüklerini yerine getirme ve kendi bireysel yetkinliklerini gösterme eylemlerinde geliştirdiği argümanlar önemlidir. Bu noktada, dile olan hakimiyet derecesi de argümanların niteliğini etkilemektedir.

Argümantasyon, bir düşüncenin öne sürülmesinin ardından, veriler, kanıtlar, sınırlayıcılar üzerinde sistemli bir şekilde konuşularak bir tartışma modeli ortaya konması şeklinde gelişir. Bu modelin faydası, öğrencilerin meraklarını canlı tutmak ve daha aktif olarak derse katılmalarını, daha derin bir kavrama düzeyi gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Cesareti güçlenen öğrenciler, hatalarını gözden geçirme ve eksikliklerini tespit etme fırsatı yakalamaktadırlar (Kaya & Kılıç, 2008). Argümantasyon süreci içerisindeki öğrenciler sunacakları çözüm önerisini oluştururken, önceki bilgilerini sorgulayabilir, yeni çözüm yollarını keşfedebilir, zihinsel sıçramalar yaşayarak var olan bilgilerini güncellediği özgün fikirler geliştirebilir (Tonus, 2012). Nitekim argümantasyon sürecinde, ortaya konan fikrin sadece güçlü yönleri değil, aynı zamanda bu argümanların sınırları, eksiklikleri ve hatalı yönleri de tanımlanmak durumundadır (Osborn, Erduran, Simon & Monk, 2001).

Argümantasyon sürecinin bir diğer amacı, öğrencilerin karar verme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmektir. Problem, bir şeyin o anda bulunduğu yer ile olması gereken yer arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır. Genellikle problem çözme süreci, hali hazırda olmuş bir durum ve bu durumun düzeltilmesine ilişkindir. Karar verme ise, genellikle iki ya da daha fazla alternatif arasından seçim yapma işidir. Karar verme ve problem çözme arasındaki fark; problem çözmenin daha önce gerçekleşmiş olan bir hatanın düzeltilmesi veya bir eksikliğin giderilmesi ile ilgili olması, karar vermenin ise geleceğin şekillendirilmesi ile ilgili olmasıdır (Kneeland, 2001 akt. Kardaş, 2013: s.18).

Yöntem

Bu çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerine insan ve çevre ilişkileri ünitesinin argümantasyon odaklı yöntem ile öğretiminin akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkenleri gruplara uygulanan

öğretim yöntemleri iken bağımlı değişkeni ise akademik başarıdır. Bu amaç için nicel araştırma metodolojisi içerisinde yer alan deneysel araştırma türü olan yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Bilimsel yöntemler içinde deneysel araştırma modeli en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır. Burada karşılaştırılabilir işlemler uygulanır ve bunların etkileri incelenir. Bundan dolayı bu araştırma modelinin araştırmacıyı en kesin sonuçlara götürmesi beklenir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Deneysel araştırma modeli deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruptan oluşur. Deney grubu bağımsız değişkene tabi tutulur. Kontrol grubu ise herhangi bir etki altında kalmayan, kendi şartlarında doğal haline bırakılan gruptur. Deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırılarak bağımsız değişkenin etkisi belirlenir (Bal, 2012).

Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem metoduyla seçilmiş olup çalışmaya katılan her iki sınıftaki öğrencileri değiştirme imkanı olmadığından sınıflardan biri deney grubu diğeri kontrol grubu olacak şekilde gruplar rastgele belirlenmiştir. Dersler, kontrol grubunda Milli Eğitim Bakanlığı'nca önerilen "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı" esas alınarak yürütülürken, deney grubunda ise müfredata uygun araştırmacı tarafından "Toulmin Tartışma Modeli" baz alınarak geliştirilen çalışma yaprakları kullanılarak argümantasyon etkinliklerle yürütülmüştür. Dersler her iki grupta da araştırmacı tarafından yürütülmüştür

Dersin işlenişi aşamasında kontrol grubunda konu MEB tarafından ders kitabı olarak seçilmiş kitaptan işlenmiştir. Bu grupta uygulayıcı geleneksel anlatım yöntemini kullanmıştır. Deney grubunda ise konu argümantasyon yöntemiyle işlenmiştir. Bu grupta MEB'in ortaya koyduğu kazanımlara göre hazırlanmış çalışma yaprakları kullanılmıştır. Çalışma yaprakları dersin başında deney grubundaki öğrencilere dağıtılmış ve yeterli süre verildikten sonra öncelikle sorulara bireysel cevap vermeleri istenmiştir. Sınıf ortamında verilen cevaba diğer öğrencilerin katılıp katılmadıkları nedenleriyle birlikte sorulmuş ve sınıf içerisinde tartışma ortamı oluşturulmuştur. Süreç içerisinde uygulayıcı sorularıyla tartışmanın amaçlanan hedef dışına çıkmasını önlemiş diğer taraftan doğruya ulaşma noktasında öğrencilere rehberlik etmiştir.

Çalışmanın başında ve sonunda her iki gruba öntest-sontest uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma 2016 – 2017 eğitim ve öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde Evciler İlçesinin bir ortaokulunda 7/A ve 7/B sınıfında öğrenim gören 50 öğrenci ve araştırmacı (öğretmen) tarafından yürütülmüştür. Rastgele olacak şekilde, yansız atama ile 7/A sınıfı, argümantasyon öğretim etkinliklerinin uygulanacağı deney grubu; 7/B sınıfı ise sadece fen bilimleri öğretim programının kapsadığı etkinliklerin uygulanacağı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmada 22 erkek 28 kız olmak üzere 50 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubunda 14 kız 10 erkek toplam 24 öğrenci bulunurken, deney grubunda ise 14 kız, 12 erkek olmak üzere 26 öğrenci bulunmaktadır. Örneklem ile ilgili sayısal veriler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Sayısal Veriler

	KIZ	ERKEK	TOPLAM
KONTROL	14	10	24
DENEY	14	12	26
TOPLAM	28	22	50

Veri Toplama Araçları

Çalışmada deney grubunda argümantasyon yöntemi uygulanacağı için yönteme uygun MEB tarafından 2013 yılında yürürlüğe giren Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki kazanımlara göre çalışma yaprakları geliştirilmiştir. Çalışma 16 ders saati sürmüştür.

Bu çalışmada "İnsan ve Çevre İlişkileri Başarı Testi", "Çevreye Yönelik Tutum ve Davranış Testi" ve "Fen Bilimleri Tutum Ölçeği" olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Deney grubunda uygulanan olan argümantasyon öğretim etkinlikleri araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, deney ve kontrol grubundaki etkinlik ve uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre Başarı Testi, Çevreye Yönelik Tutum ve Davranış Testi ve Fen Bilimleri Tutum Ölçeği uygulamanın başlangıcında ve bitiminde olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Sonuçlar SPSS 21 programında analiz edilmiştir.

1-İnsan ve Çevre Ünitesi Başarı Testi

Araştırmada öğrencilerin erişilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen İnsan ve Çevre Ünitesi Başarı Testi kullanılmıştır. Fen Bilimleri Öğretim Programının 7. sınıf İnsan ve Çevre Ünitesinin kazanımlarını kapsayan çoktan seçmeli başarı testinin içeriğine alınmak üzere 40 adet soru hazırlanmıştır. Başarı testi geliştirilirken uzman görüşlerinden yararlanılmış, öğretim programı doğrultusunda belirtke tablosu hazırlanarak kapsam geçerliliği dikkate alınmış, hazırlanan testin pilot uygulaması yapılarak madde analizi yapılmış, güvenirliği sağlanarak pilot uygulama öncesi gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

İnsan ve çevre ünitesini daha önceden öğrenmiş olan 50 öğrenciye 40 sorudan oluşan başarı testi uygulanmıştır. Bu pilot uygulamada testin güvenirlik katsayıları (KR-20) hesaplanmış ve Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. Madde güçlük ve ayırt edicilikleri de dikkate alınarak bazı maddelerde değişiklikler yapılarak maddeler düzenlenmiştir. Başarı testinin madde sayısı 25 olarak belirlenmiştir. Ayrıca kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuş olup, hazırlanan başarı testi, fen bilimleri öğretmenleri ve uzmanlarca incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

2-Çevreye Yönelik Tutum ve Davranış Testi

Bu çalışmada orijinalinde Leeming ve Dwyer (1995) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket Alp, Ertepınar, Tekkaya ve Yılmaz tarafından çevreye yönelik tutum ve davranışları belirlemek amacıyla Türkçe'ye çevrilmiş ve adapte edilmiştir.

Ölçek tutum ve davranışları ölçen 2 bölümden, beşli Likert tipi 36 maddeden oluşmaktadır. Hayvanlar, enerji, kirlilik, geri dönüşüm, su ve genel konuları içermektedir. Bölümlerin Cronbach's alpha güvenirlikleri; 0,70 ve 0, 92 bulunmuştur. Çevreye Yönelik Tutum ve Davranış Testi değerlendirilirken olumlu ifadelerde tamamen katılıyorum şeklinde puanlama yapılmıştır.

3-Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği

Ölçekteki maddeler, beşli likert tipinde, "Tamamen Katılıyorum" dan (5), "Katılıyorum" (4), "Kararsızım" (3), "Katılmıyorum" (2) ve "Hiç Katılmıyorum" a (1) uzanan bir yanıt aralığında oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin oluşturulmasında kullanılan dilin sade ve yalın olmasına özen gösterilmiştir. Ölçek maddeleri hazırlandıktan sonra her bir taslak maddenin dil bilgisi kurallarına uygunluğu ve açıklığı gibi yönlerden net ve tek bir anlam taşımasını kontrol amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur.

Kaynak taramaları sonucu elde edilen ölçek maddeleri, öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılmıştır. Ölçek 30 maddelik olup ön uygulaması 745 öğrenci üzerinde yapılmış, 145 öğrencinin değerlendirme dışında bırakıldığı analizler sonucu güvenirlik katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin araştırmada kullanılması için yeterli görülmüştür. 14 olumsuz 16 olumlu maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30'dur.

Ölçekte yer alan olumlu ifadelerin puanlaması şöyledir:

"Tamamen Katılıyorum" = 5 puan,

"Katılıyorum" = 4 puan,

"Kararsızım" = 3 puan,

"Katılmıyorum" = 2 puan ve

"Hiç Katılmıyorum" = 1 puan

Ölçekteki 3., 8., 11., 12., 13., 16., 17., 18., 20., 21., 24., 25., 27. ve 30. maddelerin olumsuz ifadeleri bulunduğu için puanlamaları tersten değerlendirilerek veri tabanına aktarılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada araştırılan problem, argümantasyon yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin insan ve çevre ilişkileri ünitesindeki akademik başarılarına, fene yönelik tutumlarına ve çevreye yönelik görüşlerine etkisi var mıdır?

Bu probleme bağlı olarak belirlenen alt problemler ise;

1) Argümantasyon öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile fen bilimleri dersi öğretim programının içerdiği etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin insan ve çevre ilişkileri ünitesindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2) Argümantasyon öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile fen bilimleri dersi öğretim programında önerilen etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında çevreye yönelik tutum ve davranışları açısından anlamlı bir fark var mıdır?

3) Argümantasyon öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile fen bilimleri dersi öğretim programında önerilen etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında fen ve teknolojye yönelik tutum açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1. İnsan ve Çevre Ünitesi Başarı Testi Bulgu ve Yorumları

Deneysel işlem öncesi uygulanan başarı testinden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için yapılan Independent-Samples T testinden elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo: 2. Deney ve Kontrol Grubunun Ön test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu öntest	26	49,692	4,049	48	.381	.705
Kontrol Grubu öntest	24	47,666	3,370			

Tablo 2'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Fen Bilimleri Dersi İnsan ve Çevre Ünitesindeki Konularının öğretimindeki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön test sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (t(48)= .381, p>.05). Bu sonuca göre, deney grubunun ve kontrol grubunun süreç başında birbirleri ile benzer özelliklere sahip oldukları ifade edilebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin süreç başında bilgi düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, araştırmanın denk gruplarla başlaması için elverişlidir. Grupların, Fen Bilimleri Dersi İnsan ve Çevre Ünitesindeki Konularının öğretimindeki başarı düzeylerinin homojen bir yapı gösterdiği belirtilebilir.

Deneysel işlem sonrası uygulanan başarı testinden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için yapılan Independent-Samples T testinden elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo: 3. Deney ve Kontrol Grubunun Son test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu sontest	26	65,692	4,466	48	-1.253	.216
Kontrol Grubu sontest	24	72,833	3,430			

Tablo 3'de deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, Fen Bilimleri Dersi İnsan ve Çevre Konularının öğretiminde argümantasyon yönteminin öğrenci başarısına etkisini belirlemek için hazırlanan sınavdan elde edilen son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (t(48) = -1.253, p>.05). Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları (X=65,692) iken, bu değer kontrol grubunda (X=72,833) olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Buna göre, argümantasyon yöntemine

göre yapılan eğitim sonucunda deney grubunun puanlarının, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun puanlarına göre her iki grubunda başarı ortalamaları artmasına rağmen anlamlı düzeyde artış göstermediği ifade edilebilir. Araştırmacının uyguladığı deneysel desene bağlı olarak, deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri, geleneksel öğretim yöntemlerinin (anlatım, soru-cevap) uygulandığı gruba göre daha düşük olmuştur.

Deneysel işlem öncesi ve sonrasında uygulanan başarı testinden deney grubu öğrencilerinin almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için yapılan Paired-Samples T testinden elde edilen bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo: 4 Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu öntest	26	49,692	4,049	25	-5.204	.000
Deney Grubu sontest	26	65,692	4,466			

Tablo 4'de deney grubunda bulunan öğrencilerin, başarı puanları için ön test-son test puanları görülmektedir. Bu verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test başarı puanları arasında manidar düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t(25)= -5.204$, $p<.05$). Bu verilere göre, argümantasyon öğretim yöntemi ile eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları (X=49,692), son test puanları ise (X=65,692) olarak gerçekleşmiştir. Sonuçlar argümantasyon öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deneysel işlem öncesi ve sonrasında uygulanan başarı testinden kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için yapılan Paired-Samples T testinden elde edilen bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo: 5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Kontrol Grubu öntest	24	47,666	3,370	23	-7.205	.000
Kpntrol Grubu sontest	24	72,833	3,430			

Tablo 5'de kontrol grubunda uygulanan geleneksel (anlatım yöntemi, soru-cevap vb.) öğretim yöntemlerinin, Fen Bilimleri Dersi İnsan ve Çevre Ünitesi Konularının öğretiminde öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön test ve son test ölçümleri sonuçlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(23)= -7.205$, $p<.05$). Bu farklılığın, son test lehine olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları, süreç sonunda, süreç başına göre yüksektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin başarısının artmasının sebebi, geleneksel (anlatım yöntemi, soru-cevap vb.) yöntemler ile işlenen derslerde de öğrencilerin başarısının belirli düzeyde artmasının beklenilmesi ile açıklanabilir.

2. Çevreye Yönelik Tutum ve Davranış Testi Bulgu ve Yorumları

Deneysel işlem öncesi uygulanan çevreye yönelik tutum ve davranış testinden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için yapılan Independent-Samples T testinden elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo: 6. Deney ve Kontrol Grubunun Çevreye Yönelik Tutum Öntest Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu öntest	26	3,679	.127	48	-.603	.549
Kontrol Grubu öntest	24	3,781	.108			

Tablo 6'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Fen Bilimleri Dersi Çevre Konularına yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan ön test ölçümünde gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (t48)= -.603, p>.05). Bu sonuca göre, deney ve kontrol grubundaki bireylerin Fen Bilimleri Dersi Çevre Konularına yönelik konusundaki görüşlerinin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Deneysel işlem sonrası uygulanan çevreye yönelik tutum ve davranış testinden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için yapılan Independent-Samples T testinden elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir

Tablo: 7. Deney ve Kontrol Grubunun Çevreye Yönelik Tutum Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu sontest	26	3,700	.114	48	-.826	.413
Kontrol Grubu sontest	24	3,839	. 122			

Tablo 7'de deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, Fen Bilimleri Dersi Çevre Konularındaki tutumlarının belirlenmesine yönelik uygulanan son test ölçümlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (t(48) = -.826, p>.05). Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları (X = 3,700) iken, bu değer kontrol grubunda (X = 3,839) olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Buna göre, argümantasyon yöntemine göre yapılan eğitim sonucunda deney grubundaki bireylerin bu konuya yönelik tutumları kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarına göre herhangi bir değişiklik göstermemiştir.

3. Fen ve Teknoloji Tutum Testi Bulgu ve Yorumları

Deneysel işlem öncesi uygulanan fen ve teknoloji tutum testi testinden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için yapılan Independent-Samples T testinden elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunun Fen ve Teknoloji Tutum Öntest Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu öntest	26	3,838	. 916	48	1,614	.113
Kontrol Grubu öntest	24	3,554	. 154			

Tablo 8'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Fen ve Teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan ön test ölçümünde gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (t48)= 1,614, p>.05). Bu sonuca göre, deney ve kontrol grubundaki bireylerin Fen ve Teknolojiye yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Deneysel işlem sonrası uygulanan fen ve teknoloji tutum testi testinden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için yapılan Independent-Samples T testinden elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun Fen ve Teknoloji Tutum Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu sontest	26	3,673	.114	48	-.826	.413
Kontrol Grubu sontest	24	3,618	. 122			

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

1. Sonuçlar

Fen Bilimleri dersi insan ve çevre ünitesinin öğretiminde argümantasyon yöntemi ile öğrenmenin öğrencilerin erişilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, deneysel işlemler sonunda elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Fen Bilimleri dersi insan ve çevre ünitesinin öğretiminde argümantasyon yöntemi ile öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrenci başarıları açısından iki grup açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrenci başarılarını artırmada argümantasyon yöntemi ile öğrenmenin geleneksel anlatım yöntemlerine göre daha etkili olmadığı saptanmıştır.

Fen Bilimleri dersi insan ve çevre ünitesinin öğretiminde argümantasyon yöntemi ile öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve davranışları açısından iki grup açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Çevre eğitimi alan öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve davranışlarında az da olsa bir değişiklik gösterdiği ifade edilebilir. Kontrol grubunun tutum ve davranış puanları deney grubundan daha yüksektir.

Fen Bilimleri dersi insan ve çevre ünitesinin öğretiminde argümantasyon yöntemi ile öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin fen ve teknolojiye yönelik tutum ve davranışları açısından iki grup açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Deney grubunun tutum ve davranış puanları son test sonucunda biraz düşerken, kontrol grubunda kayda değer bir değişim olmamıştır.

Sonuç olarak; elde edilen sonuçlar akademik başarı açısından geçmiş yıllarda yapılan çalışmalar Tekeli (2009), Altun (2010), Özkara (2011), Ceylan (2012), Okumuş (2012), Polat (2014), Doğru (2016), Aktaş (2017), argümantasyon yönteminin akademik başarıya etkisi paralel olmayan, tersi yönünde neticeler vermiştir. Bunun başlıca sebebi örneklem grubunun sayıca fazla olması, öğrencilerin bulunduğu sosyal çevre ve öğrencilerin soru sorma-sorgulama yeteneklerinden kaynaklanan eksiklikler olabilir.

Çevreye yönelik tutum açısından elde edilen sonuçlar Kaynak (2017) 7.sınıf insan ve çevre ünitesinde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına, tutumuna ve hatırlama düzeyine etkisi çalışması ile benzerlik gösterdiği; Bilgili (2008) ilköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde çevre konularının öğretiminde, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişine etkisi, Deniz (2014) çevre eğitiminde toplumbilimsel argümantasyon yaklaşımının kullanımı ve Dursun (2016) Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin çevre tutumlarına ve farkındalıklarına etkisi (7. sınıf "İnsan ve Çevre" ünitesi örneği) ile tersi yönünde sonuçlar verdiği söylenebilir.

Fen ve Teknolojiye yönelik tutum açısından elde edilen sonuçlar geçmiş yıllarda yapılan çalışmalar Sağır (2008), Altun (2010), Özkara (2011), Ceylan (2012), Okumuş (2012), Taşkın (2014) ve Gençoğlan (2017) benzer yönde sonuçlar elde edilirken; Kaya (2005), Tekeli (2009), Erdoğan (2010), Küçük (2012) ve Balcı (2015) tersi yönünde neticeler vermiştir.

2. Tartışma

Araştırmanın sonuçlara bakıldığında argümantasyon yönteminin insan ve çevre ünitesi öğrenci başarısı üzerinde geleneksel yöntem öğretim tekniklerine göre daha etkili olmadığı görülmüştür. Tablo 3'e göre, argümantasyon ile öğrenmeye göre yapılan eğitim sonucunda deney grubunun puanlarının, geleneksel öğretim

yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun puanlarına göre anlamlı düzeyde artış göstermediği ifade edilebilir. Araştırmacının uyguladığı deneysel desene bağlı olarak, deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri, geleneksel öğretim yöntemlerinin (anlatım, soru-cevap) uygulandığı gruba göre daha düşük olmuştur. Bu durum argümantasyon yönteminin uygulandığı diğer çalışmalarla pek uyumlu sonuçlar vermediğini göstermektedir.

Ceylan (2012)'ın Dünya ve Evren konusunda yaptığı çalışmada kontrol grubu ile deney grubu arasında, deney grubu lehine, akademik başarı konusunda anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Kabataş Memiş (2011)'in Yaşamımızdaki Elektrik, Madde ve Isı ünitelerinde yaptığı çalışmada her iki ünitenin sonunda yapılan sontest uygulamasında deney grubu lehine öğrenci başarısı konusunda anlamlı bir farklılaşma görülmüştür.

Özkara (2011)'nın basınç konusunda yaptığı çalışmada kontrol grubu ile deney grubu arasında başarı açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma görülürken derse karşı tutum konusunda bir farklılaşma olmamıştır.

Ancak tablo 4 incelendiğinde, argümantasyon yöntemi ile eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları (X=49,692), son test puanları ise (X=65,692) olarak gerçekleşmiştir. Sonuçlar argümantasyon yönteminin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Argümantasyon yönteminin sınıf içinde uygulanması sırasında istenen hedeflere ulaşmak için öğretmenin soracağı sorunun kalitesi çok önemlidir. Sürecin devam etmesinde soru Bloom taksonomisine göre üst düzey bilişsel seviyede olmalıdır.(Günel et al., 2012). Argümantasyon yapma becerisinin gelişmesi için deneyime ihtiyaç olduğu bu çalışmada açıkça görülmektedir. Argümantasyonun fen eğitimine dâhil edilmesi nitelikli öğretmenlerle mümkündür. Bu amaç doğrultusunda hizmet içindeki öğretmenler ve lisans düzeyindeki öğretmen adayları ile çalışmalar yapmak gerekmektedir. Bu aynı zamanda Fen öğretiminin hedefleri arasında da yer almaktadır.

Argümantasyon yönteminin uygulandığı sınıflarda öncelikle öğrencinin kendisini özgürce ifade edebileceği bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır. Bu durum istenen amaca ulaşmada önemli bir etken olarak sayılabilir. Fakat sınıf içi uygulamalara baktığımızda bu durum sağlansa bile öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesinin düşük olması, sınıfların kalabalık olması, programdaki kazanım sayısının çok fazla olması gibi durumlar sınıf içi argümantasyon uygulamalarını zorlaştırmaktadır.

Sınıf içindeki argümantasyon yöntemi uygulamalarına bakıldığında ilköğretim 7. sınıf seviyesinde öğrencilerin bir iddiaya karşı veri ve gerekçeler kullandıkları görülürken birden fazla çürütücü içeren kapsamlı argümanlar kullanamadıkları görülmüştür (Aymen Peker et al 2012). Argümantasyon yöntemi uygulanacaksa öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi dikkate alınmalıdır. Argümantasyon yapmak veya argüman oluşturmak için öğrenciler bilişsel olarak farklılıkları görebilecek düzeyde olmalıdır. Okumuş (2012)'a göre temel sıkıntı iddia, veri ve gerekçeyle ne anlatıldığı konusunda yatmaktadır. Bu durum öğrencinin bilişsel anlamda belli bir seviyede olmadığını göstermektedir.

Argümantasyon yönteminin bilişsel düşünme becerileri ve başarı düzeyinin artmasında önemli öğretim yöntemi olduğu söylenebilir (Deveci, 2009).

Farklı öğretim yöntemiyle argümantasyon yöntemi bir arada kullanıldığında da olumlu sonuçlar alınabilir (Cin, 2013; Demirbağ, 2011; Karışan, 2011).

Sosyo-bilimsel konuların öğretiminde argümantasyon yöntemi etkili bir öğretim yöntemi olabilir. Sosyo-bilimsel konulardaki duyarlılığı artırmak için bu yöntem kullanılabilir (Domaç, 2011; Zengin et al, 2012; Soysal, 2012).

3. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak önerilerde bulunulmuştur.

1. Araştırmada, argümantasyon yönteminin öğrencilerin başarı ve tutumlarını arttırmada etkili olduğu gözlenmiştir. Fen bilimleri dersinde başarıyı arttırma ve olumlu tutum argümantasyon yöntemi kullanılabilir.

2. Araştırma fen bilimleri dersi "İnsan ve Çevre" ünitesi ile sınırlı kalmıştır. Farklı üniteleri kapsayacak şekilde argümantasyon yöntemi öğretim etkinlikleri uygulanabilir.

3. Çalışma sınırlı sürede yapıldığından daha uzun zaman dilimlerinde yeni araştırmalar yapılabilir.

4. Araştırmanın çalışma grubunu 50 öğrencinin oluşturduğu göz önünde bulundurulursa daha küçük örneklemler ile çalışmalar yapılabilir.

5. Araştırmada bilimsel tartışma etkinliklerinin akademik başarıya, çevreye yönelik görüşe ve fene yönelik tutuma etkisi incelenmişti. Argümantasyon yöntemi etkinliklerin farklı araştırmalarda daha farklı değişkenler üzerine etkisi incelenebilir.

6. Argümantasyon yönteminin doğasına uygun olarak seçilebilecek küresel ısınma, sera etkisi, çevre sorunları, enerji kaynakları, klonlama vb. sosyo-bilimsel konuların öğretiminde argümantasyon etkinlikleri kullanılabilir.

7. Farklı öğretim kademelerinde farklı konular kapsamında argümantasyon yöntemi ile öğretim etkinlikleri uygulanabilir.

8. Öğretmenlerin hizmet içi ve öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim seminerlerinde "Argümantasyon" ve uygulamaları hakkında bilgi verilerek okullarda kullanımının etkililiği arttırılabilir.

Kaynakça

Aktaş, T. (2017). Argümana dayalı sorgulama öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki akademik başarılarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi, (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Altun, E. (2010). Işık Ünitesinin ilköğretim öğrencilerine bilimsel tartışma (Argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi, (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aymen Peker et al,. (2012). Isı Yalıtımını Argümantasyonla Anlama: İlköğretim 6. Sınıf Öğrencileri İle Durum Çalışması. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(8), 79–100.

Bal, H. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri - Nicel Araştırma Yöntemi (2.Baskı).Isparta: Fakülte Yayınevi.

Boran, G. H. (2014). Argümantasyon temelli fen öğretiminin bilimin doğasına ilişkin görüşler ve epistemolojik inançlar üzerine etkisi. (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ceylan, K. E. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Dünya Ve Evren Öğrenme Alanının Bilimsel Tartışma (Argümantasyon) Odaklı Yöntem İle Öğretimi Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cin, M. (2013). Argümantasyon Yöntemine Dayalı Kavram Karikatürü Etkinliklerinin Öğrencilerin Kavramsal Anlama Düzeylerine ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkileri (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Demirbağ, M. (2011). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının kullanıldığı fen sınıflarında modsal betimleme eğitiminin öğrencilerin fen başarıları ve yazma becerilerine etkisi, (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Deveci, A. (2009). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Maddenin Yapısı Konusunda Sosyobilimsel Argümantasyon, Bilgi Seviyeleri Ve Bilişsel Düşünme Becerilerini Geliştirmek (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğru S. (2016). argümantasyon temelli sınıf içi etkinliklerin ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, mantıksal düşünme becerilerine ve tartışmaya istekliliklerine olan etkisi, (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Domaç, G.G. (2011). Biyoloji eğitiminde toplumbilimsel konuların öğrenilmesinde argümantasyon tabanlı öğrenme sürecinin etkisi, (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Duschl, R. ve Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse. Studies in Science Education, 38 (1), 39–72.

Günel et al., (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 37(164), 316-330.

Kardaş, N. (2013). Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Karışan, D. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının iklim değişiminin dünyamıza etkileri konusundaki yazılı argümantasyon yeteneklerinin incelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Kaya, O. N. & Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen öğretimi için tartışmacı söylev**.** Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(3), 89-100.

Kneeland, S. (2001). Problem çözme. çev. Nurdan Ka!aycı. Ankara: Gazi Kitabevi

Memiş, E. K. (2011). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ve öz değerlendirmenin ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarısına ve başarının kalıcılığına etkisi (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Okumuş, S. (2012). Maddenin halleri ve ısı ünitesinin bilimsel tartışma (argümantasyon) modeli ile öğretiminin öğrenci başarısına ve anlama düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Osborne, J., Erduran, S., Simon, S. ve Monk, M. (2001). Enhancing the quality of argument in school science. School Science Review, 82(301), 63-70.

Özkara, D. (2011). Basınç Konusunun Sekizinci Sınıf Öğrencilerine Bilimsel Argümantasyona Dayalı Etkinlikler İle Öğretilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsi, Adıyaman

Polat, H. (2014) Atomun Yapısı Konusunda Argümantasyon Yönteminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Başarısı Üzerine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Sağır, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde bilimsel tartışma odaklı öğretimin etkililiğinin incelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, 296 s, Ankara.

Soysal, Y. (2012). Sosyo-bilimsel argümantasyon kalitesine alan bilgisi düzeyinin etkisi: Genetiği değiştirilmiş organizmalar,(Yüksek Lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Tekeli, A. (2009). Argümantasyon odaklı sınıf ortamının öğrencilerin asit-baz konusundaki kavramsal değişimlerine ve bilimin doğasını kavramalarına etkisi, (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, 198 s., Ankara.

Tonus, F. (2012). Argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Zengin, F.K., et al., (2012). İlköğretim öğrencilerinin nükleer enerji sosyo-bilimsel konusunu online argümantasyon yöntemi ile öğrenmesi. Education Sciences, 7 (2), 647-654.

Bireysel Yaşam Yapısıyla İlgili Yapılan Araştırmalar: Bir Meta Sentez Çalışması (Ön Bulgular)

Öğr. Gör. Yahya AKTU Siirt Üniversitesi aktuyahya@gmail.com

Prof. Dr. Mücahit DİLEKMEN Atatürk Üniversitesi dilekmen@atauni.edu.tr

Öz

Psikolojik olarak yaşamın en doyumlu ve yıpratıcı yıllarını oluşturan yetişkinlik dönemi birçok kuramcı tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kuramcılardan biri de yaşam yapısı kuramını geliştiren Levinson'dur. Yaşam yapısıyla ilgili yapılan çalışmaların yetişkin bireyin yaşamına neleri sağladığını öğrenmek için bütüncül ve sistematik bir bakış açısıyla gelişimsel bir süreç içerisinde ortaya çıkan araştırmaların ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, yaşam yapısı konusunda yapılan nitel çalışmalarda yetişkin bireylerin geçiş dönemlerindeki yaşam yapılarının nasıl şekillendiğini incelemektir. Nitel desende olan bu araştırma meta sentez yaklaşımına dayanmaktadır. Araştırmada kullanılan veriler, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 12 nitel araştırmadan oluşmaktadır. Akademik veri tabanlarında yapılan incelemeler sonucunda konu ile ilgili yapılan birincil nitel araştırmaların bulgularından ortak temalar elde etmek için tematik içerik analizi yöntemi ile veriler çözümlenmiştir. Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda, *geçiş dönemi* temasına bağlı olarak iki alt tema ve bu alt temalara dört kategori elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, yetişkinlerin içinde bulundukları bir geçiş döneminde benlik algılamalarında ve yaşam amaçlarında değişimlerin olduğunu göstermektedir. Bir geçiş döneminde olan yetişkinlerin yaşam yapılarını şekillendirirken hobilere özel bir yer verdikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Levinson'un yaşam yapısı kuramı, Meta sentez, Geçiş dönemi.

Abstract

Adulthood has been attempted to be explained by many theoreticians during the adulthood period, which is the most satisfying and depressing years of life. One of these theorists is Levinson, who developed his theory of life structure. There is a need to address the research that has emerged in a developmental process with a holistic and systematic view to learn what the studies on life structure provide for the life of the adult individual. In this context, the aim of this study is to examine how lifestyle structures in transition periods of adult individuals are shaped in qualitative studies on life structure. This qualitative research is based on the meta- synthesis approach. The data used in there search consist of 12 qualitative studies determined by the criterion sampling method. As a result of the studies made in the academic databases, the data were analyzed by thematic content analysis method to obtain common themes from the findings of the primary qualitative researches made about the subject. As a result of the analyzes made in this research, two sub-themes and four sub-themes were obtained depending on the theme of transition period. The results of the research show that adults experience changes in self-perceptions and life goals during a transition period. It is seen that adults who are in a transitional period give a special place to the hobbies while shaping their living arrangements.

Key words: Levinson's theory of life structure, Meta synthesis, Transition period.

Giriş

Dünyada ortalama yaşam süresinin artmasıyla (Türkiye İstatistik Kurumu [TUİK], 2016) birlikte çocukluk yıllarına gösterilen ilginin giderek yetişkinlik dönemlerine kaydığı görülmektedir. Ruh sağlığı ve eğitim alanlarında çalışmakta olan araştırmacılar günümüzde şu sorulara cevap aramaya başlamışlardır. İnsan yetişkinlik yılları boyunca yaşadığı problemlerle nasıl başa çıkmaktadır? Yıllar içerisinde kariyer gelişiminde ne tür değişimler olmaktadır? Bu tür sorular araştırmacıları yetişkin bireylerin geçirdikleri evrelere yoğunlaşmayı gerekli kılmaktadır. Yaşam boyu gelişim yaklaşımı çerçevesinde ele alınan yetişkinlik döneminde başarılması gereken çeşitli görevlerin olduğunu belirtilmektedirler (bk. Bühler, 1969; Erikson, 1984; Gould, 2002; Havinghurst, 1972). Bu görevlerin neler olduğuna ve nasıl yerine getirilebileceğine dair farklı bir açısı sunmaya çalışan kuramcılardan biri de Levinson'dur. Levinson'un bireysel yaşam yapısı kuramı, Bühler, Gould ve Erikson gibi yetişkinliği açıklamaya çalışan kuramcıların kuramlarından birkaç yönüyle ayrılabildiği söylenebilir. Bu yönler, görece toplulukçu kültürlerde de görüldüğü, yetişkin bireyin nasıl geliştiğinden çok nasıl değiştiğinin ön planda olduğu ve başarılması gereken yapı-kurma ile yapı-değiştirme görevlerinin bulunduğudur (Levinson, 1986, 1996).

Levinson'a (1977, 1978, 1996) göre bireysel yaşam yapısı temelde yapı kurma ve yapı değiştirme görevlerinin yerine getirildiği bir örüntüsünden oluşmaktadır. Yetişkinliğin ilk, orta ve son yetişkinlik dnemlerinde sırasıyla yerleşik ve geçiş dönemlerinin birbirini takip ettiği dönemleri belirtmektedir. Yerleşik evrelerde yapı kurma görevi gerçekleştirilirken, geçiş evrelerinde yapı değiştirme görevi yerine getirilmektedir. Yerleşik evrede bir yapı kuran yetişkin birey bu yapının içerisinde umutlarını, kendilik değerini, iş ve aile yaşamını, toplumsal rollerinin yerleştimeye koyulur. Geçiş evresinde ise birey var olan bu yapıyı gözden geçirir, amaçlarını, sosyal ilişkilerini ve benlik tasarımının sorgular. Böylece bir sonraki dönemde yaşamına etik edecek olan tercihlere yönelme fırsatı bulur (Levinson, 1986, 1996).

Yaşam yapısı ile ilgili yapılan araştırmalarda araştırmacılar, farklı cinsiyetlere (Dyke, & Murphy, 2006; Robinson, & Smith, 2010), farklı yaş gruplarına (Baatjies, 2015; Gordon vd., 2002; Sheridan, 2013), farklı kültürlere (Aktu, & İlhan, 2017; Yıldırım-Saatçı, & Arıkan, 2014) yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu çalışmaların yanı sıra boş zaman, yaşam amacı, dini yaşam, sosyal sorumluluk; kariyer gelişimi, gelişimsel krizler gibi farklı özelliklerle (Carpenter, & Patterson, 2004; Fouché, Plesis, & van Niekerk, 2017; Gersick, & Kram, 2002; Green, 2006; Larson, 2014; Smithson, 2011; Young, 2013) ilişkin çalışmaların da olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların sıklığının Levinson'un kuramına yönelik gösterilen ilginin arttığı 2000 yılı sonrasına denk geldiği söylenebilir.

Yukarıda özetlenen araştırmalarda görüldüğü üzere, Levinson'un yaşam yapısı kuramıyla ilgili yapılan çalışmaların gelişimsel bir süreç doğrultusunda ortaya çıktığı belirtilebilir. Yaşam yapısıyla ilgili yapılan çalışmaların derlendiği sınırlı sayıda çalışmaya (Aktu, 2016) rastlanmaktadır. Alanyazında bu derleme çalışmasının yaşam yapısı olgusunun gelişimini ortaya koymak için yeterli olmadığı söylenebilir. Öte yandan alanyazın incelendiğinde yaşam boyu gelişim yaklaşımı çerçevesinde yetişkinliği ortaya koymaya çalışan yaşam yapısı olgusuyla ilgili herhangi bir metasentez çalışmasına henüz rastlanmamıştır. Yaşam yapısıyla ilgili yapılan çalışmaların yetişkin bireyin yaşamına neleri sağladığı açısından bütüncül ve sistematik bir bakış açısıyla ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan bu meta sentez çalışmanın alandaki bu ihtiyacı gidermeyi hedeflediği belirtilebilir. Alanyazında yapılan çalışmaların sonuç ve önerileri doğrultusunda bu çalışmanın amacı, bireysel yaşam yapısı konusunda yapılan nitel çalışmalarda yetişkin bireylerin geçiş dönemlerindeki yaşam yapılarının nasıl şekillendiğini incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada bireysel yaşam yapısını konu edinen çalışmaların bulguları sentezlenerek kuramsal önermelere ulaşılmak istenmektedir. Bu amaçla bu çalışma nitel desende kurgulanan meta-sentez yaklaşımına dayanmaktadır. Meta-sentez, belirli bir konu veya olgu ile ilgili yapılan nitel çalışmaların benzerlik ve farklılık taraflarıyla niteliksel açıdan karşılaştırmasıdır (Çalık, & Sözbilir, 2014). Glesne (2013), meta-sentez çalışmalarında bütüncül bir bakış açısıyla çalışmalara arasındaki örüntünün belirlenmesi ve ortak temalara ulaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim bu çalışmada yaşam yapısı konusuyla ilgili yapılan birincil araştırmaların bulgularından ortak temalar elde etmek için tematik içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmada Kullanılan Veriler

Bu araştırmanın örneklemi, nitel modelde kullanılan amaçlı örnekleme yaklaşımlarından biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, derinlemesine araştırma fırsatını bulabilmek için araştırmanın amacı doğrultusunda zengin bilgi kaynaklarının seçilmesi; ölçüt örnekleme ise, önceden belirlenen bir dizi kriteri yerine getirilmesinin sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013; Yıldırım, & Şimşek, 2016). Bu çalışmada altı ölçüte göre araştırmalar dâhil edilme-hariç tutulma sınıflamasına tabi tutulmuştur. Bu çalışmaya dâhil edilen araştırmalar yetişkin bireylere yönelik olması, bireysel yaşam yapısını konu edinmesi, tam metin olarak ulaşılabiliyor olması, bir araştırma makalesi veya tezi olması, nitel araştırma yöntemlerine göre yapılması, 2000-2017 yılları (araştırmaların yoğunluğunun olduğu dönem) arasında yapılmış olması gibi seçilme kriterleri çerçevesinde belirlenmiştir. Bu çalışmaya dâhil edilen toplam 12 araştırma bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken araştırma odağı, veri miktarı ve kuramsal örnekleme kriterleri göz önünde bulundurulmuştur (Cropley, 2002; akt. Yıldırım, & Şimşek, 2016). Buna göre doyum noktasına ulaşıncaya dek araştırmanın odağından sapmadan maksimum düzeyde veri toplamaya çalışılmıştır. Sözü edilen araştırmalarda yer alan katılımcı sayısı, araştırma modeli, veri analizi yöntemlerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Meta-Senteze Dahil Edilen Araştırmaların Çeşitli Özelliklere Göre Dağılımı.

Kod	Çalışma	Katılımcı Sayısı (N)	Araştırmanın Deseni	Veri Analizi Yöntemi
M1	Aktu, & İlhan (2017)	12 kadın ve 16 erkek	Fenomenoloji	Tümevarımsal içerik analizi
T1	Baatjies (2015)	1 kadın	Psikobiyografi	İçerik analizi
M2	Dyke, & Murphy (2006)	20 kadın ve 20 erkek	Fenomenoloji	Tematik analiz
M3	Fouché vd., (2017)	1 erkek	Psikobiyografi	Betimsel analiz
M4	Gersick, & Kram (2002)	10 kadın	Fenomenoloji	Tematik analiz
M5	Gordon vd., (2002)	36 kadın	Durum çalışması	İçerik analizi
T2	Green (2006)	1 kadın	Psikobiyografi	İçerik analizi
T3	Larson (2014)	1 erkek	Psikobiyografi	Betimsel analiz
M6	Robinson, & Smith (2010)	3 kadın ve3 erkek	Fenomenoloji	Tümevarımsal içerik analizi
T4	Sheridan (2013)	2 kadın ve 4 erkek	Fenomenoloji	Tematik analiz
M7	Yıldırım-Saatçı, & Arıkan (2014)	11 kadın	Durum çalışması	İçerik analizi
T5	Young (2013)	3 erkek	Fenomenoloji	Tümevarımsal içerik analizi

Tablo 1'de özetlendiği şekliyle, yedi araştırmanın makale, beş araştırmanın ise tez çalışması olduğu görülmektedir. Araştırma modeline bakıldığında altı tane fenomenoloji, iki tane durum çalışmasının olduğu, dört çalışmanın ise psikobiyografi yaklaşımına dayandığı görülmektedir. Sözü edilen tüm çalışmalarda yetişkinlik dönemlerinde yaşayan bireylerin katılımcı olarak seçildiği anlaşılmaktadır. Çalışmaların veri analizi yöntemleri ele alındığında yedi çalışmada içerik analizi, iki çalışmada betimsel analiz ve üç çalışmada tematik analiz yapıldığı görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar beş aşamalı bir yöntem ile belirlenmiştir. Öncelikle Web of Science, Scopus, PsycInfo, PsycArticles, Google Scholar, Ebcohost ve MEDLINE veri tabanlarında 15.11.2017 (dâhil) tarihinde bireysel yaşam yapısı konusuyla ilişkili çeşitli anahtar kelimelerden yararlanılarak bir takım araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu anahtar kelimeler life structure, Levinson's life structure theory, life structure development, mid-life transition, life cycle, life course, seasons of man's life, seasons of woman's life, structure-building ve structure-changing şeklindedir. Elde edilen araştırmaların (n=485) künyeleri ve özetleri taranmıştır. İkinci aşamada tekrar eden araştırmalar (n=233) çalışmadan çıkarılmıştır. Üçüncü aşamada bu araştırmaların

içerisinde derleme, tarama vb. ilişkisiz olanlar (n=212) çalışmadan çıkarılmıştır. Dördüncü aşamada kalan makale, tez, kitap çalışmaları içerisinde niceliksel veri barındıran ve yaşam yapısı konusuyla ilgili geçiş evrelerini ele almayan araştırmalar (n=31) çalışmadan çıkarılmıştır. Beşinci ve son aşamada ise, Levinson'un bireysel yaşam yapısı kuramının etkililiğini araştıran, yaşam akışı ve yaşam döngüsü kavramlarını çalışan ya da çalışmanın bir bölümünde dahi bu konulara dair veri olan 12 çalışma (yedi makale, 5 tez) analize dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Büyüköztürk vd., (2013) göre içerik analizi, önceden belirtilen ölçütlere göre yapılan kodlama ile metin içindeki sözcük gruplarının kategorilere ayrılarak özetlendiği sistematik bir yaklaşımdır. İçerik analizi yapılırken sırasıyla veri kodlama, temalara ulaşma, kod ile temaların ilişkilendirilmesi ve bulguların temalar bağlamında yorumlanması gerekmektedir (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Bu araştırmada içerik analizi aşamalarına benzeyen meta sentez veri analizi aşamaları göz önünde tutulmuştur. Meta-senteze dâhil edilen araştırmaların çözümlenmesi için Polat ve Ay'ın (2016) önerdiği metasentez araştırmasının işlem basamakları takip edilmiştir. Araştırma soruları ve çalışmaya dâhil edilen araştırmalar netleştirildikten sonra araştırmaların okunması, ortak temaların bulunması ve sentezlenmesi karşılaştırılmalı bir şekilde yapılmıştır. Bu çalışmalar yapılırken yaşam yapısı ile ilgili kuramsal çerçeve sürekli göz önünde tutulmuştur. Yukarıdaki aşamalara bağlı kalarak birincil bulgular kodlanmış, kodlar gruplandırılarak kategorilere ulaşılmış ve kategorilerden de temalar elde edilmiştir. Daha sonrasında ise elde edilen bulgular yorumlanmıştır (Strauss, & Corbin, 1990). Bu çalışmalar yapılırken birçok araştırmanın bulgularını bir arada görme fırsatı sunan, kısa sürede rapor hazırlamaya, matris oluşturmaya yardımcı olan NVivo11 nitel veri analizi programından (Kuş-Saillard, 2009) yararlanılarak kodlama işlemi yapılmıştır. Kodlama yapılırken Strauss ve Corbin'in (1990) önerdiği kuramsal yapıya göre kodlamanın yapıldığı ve yeni kodların eklendiği genel bir çerçeve içinde kodlama yöntemi tercih edilmiştir. Bu çalışmada üretilen kod, kategori ve temalar bulgular kısmında ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Araştırmanın İnandırıcılığı, Aktarılabilirliği ve Tutarlılığı

Nitel yaklaşıma dayanan bu araştırmada, nicel desende ele alınan iç geçerlik kavramını karşılayan inandırıcılık, dış geçerlik kavramı yerine aktarılabilirlik ve iç güvenirlik kavramına karşılık tutarlık kavramları tercih edilmiştir (bk. Creswell, & Plano Clark, 2015; Lincoln, & Guba, 1985; Merriam, 2013; Patton, 2005; Yıldırım, & Şimşek, 2016). Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanması için birinci yöntem olarak geniş bir zamana (Ekim 2017-Ocak 2018) yayılan araştırma sürecinin başından sonuna kadar alanyazın incelenmesi ve veri toplama birlikte yapılarak uzun süreli bir etkileşim geçirilmiştir. İkinci yöntem olarak yaşam yapısı konusunun çalışıldığı araştırmalardan elde edilen veriler birbiriyle sürekli karşılaştırılmış, alanyazın ışığında yorumlanarak derinlik odaklı veri toplanmaya çalışılmıştır. Üçüncü yöntem olarak farklı özelliklere sahip araştırmalar çalışmaya dahil edilerek çeşitleme yapılmıştır. Bulgular sunulurken temalar ile sayısallaştırmalar birlikte görselleştirilmiştir.

Bu çalışmada aktarılabilirliğin sağlanması için birinci yöntem olarak ham veriler yorum katılmadan, okuyucunun anlayabileceği şekilde sunularak ve doğrudan alıntılar sıklıkla kullanılarak ayrıntılı betimleme yapılmıştır. İkinci yöntem olarak araştırmaya dahil edilen veri kaynakları seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Böylece araştırmada analitik genellemelere olanak sağlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada tutarlığın sağlanması için araştırma boyunca veri toplama, veri analizi ve bulguların bütüncül bir yapı sergileyip sergilemediği incelenmiştir. Bu açıdan NVivo11 yazılımında kaydedilen ham veriler ile farklı zamanlarda araştırmacıların farklı veri tabanlarından tekrar elde ettiği ham verilerin aynı olduğu görülmüştür. Son olarak zamana bağlı kodlama güvenirliği yöntemi kullanılmıştır (Kirk ve Miller, 1986; akt. Yıldırım, & Şimşek, 2016). Zamana bağlı güvenirliği sağlamak için Miles ve Huberman'nın (1984) *Güvenirlik = (Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)) X 100* formülü doğrultusunda araştırmacı tarafından birer ay arayla aynı veri seti üzerinden kodlama işlemi yapılmıştır (Miles, Huberman, & Saldana, 2013). Zamana bağlı kodlama güvenirliği % 92 bulunmuştur. Değerlendiriciler arasında yapılan görüşme sonucunda uzlaşılamayan kodlar uygun temaların altına yerleştirilmiştir. Özetle, kodlama güvenirliği yönteminin sonucunda temaların araştırmanın bulguları ile yüksek oranda örtüştüğü görülmüştür.

Bulgular

Bu çalışmada birincil niteliksel çalışmaların bulguları üzerinde yapılan ikincil nitel analizi sonucunda "geçiş dönemi" temasının ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırmada ortaya çıkan örüntüyü ortaya çıkarmak için yapılan analizler sonucunda geçiş dönemi temasının altında merkezi öğeler ve çevresel öğeler alt temalarının toplandığı saptanmıştır. Merkezi öğeler alt temasına bağlı yaşam amacı ve benlik algısı kategorilerinin, çevresel öğeler temasına bağlı hobiler ve sosyal ilişkiler kategorilerinin toplandığı görülmüştür. Geçiş dönemi teması ile ilgili alt temalara ve kategorilere ilişkin çalışmalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Geçiş Dönemi Temasına İlişkin Çalışmalar.

Tema	Alt Tema	Kategori	Çalışma Sayısı (n)	Atıf Sayısı (r)	İlgili Örnek Çalışmalar
Geçiş Dönemi	Çevresel Öğeler	Hobiler	6	9	M1, T1, M5, T2, T4
		Sosyal İlişkiler	11	29	M1, T1, M5, T2, M2, M4, M3, T3
	Merkezi Öğeler	Benlik Algısı	11	25	T1, M2, M3, M4, T5, M5, T3, M6
		Yaşam Amacı	7	13	M1, M4, M5,T2, M7

Tablo 2'de görüldüğü gibi yaşam yapısıyla ilgili yapılan çalışmalarda yetişkin bireylerin geçiş dönemlerinde yaşam yapılarının nasıl şekillendiğine ilişkin yapılan analizlerde çalışmaların yarısının (n=6, r= 9) çevresel öğeler alt temasının hobiler kategorisi ve çalışmaların tamamına yakınının (n=11, r=29) sosyal ilişkiler kategorisi ile ilişkili olduğu belirtilebilir. Çalışmaların tamamına yakınının (n=11, r=25) merkezi öğeler alt temasının benlik algısı kategorisi ve çalışmaların yarısından fazlasının (n=7, r= 13) yaşam amacı kategorisi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Çevresel öğeler

Birincil çalışmalarda yetişkin gelişiminde yaşama yönelik beklentilerin değiştirilmeye çalışıldığı, yaşamın daha çok sorgulama eğiliminde olunduğu geçiş döneminde hobilerin önemli bir sosyalleşme aracı ve enerji kaynağı olduğu görülmüştür (n=6). İlgili çalışmalardan birisinin (M5) bu konudaki bulgusu *"Arkadaşlarla futbol, basketbol gibi spor etkinlikleri yaparak vakit geçirmek."* şeklindedir. Hobilerle ilgili ilgi çekici bir diğer bulgu serbest zamanda bireysel yapılan etkinliklerine ilişkindir. T2'deki bulgu, bu konuda *"El sanatı, ibadet, kitap okuma vb. kişisel etknliklerle oyalanma."* biçiminde ifade edilmiştir.

Yetişkin bireylerin geçiş dönemlerinde aile, iş yaşamı ve sosyal sorumluluk görevi çerçevesinde sosyal ilişkilerinin şekillendiği saptanmıştır (n=11). İlgili çalışmalardan birisinin (M1) bu konudaki ifadesi*"Benim bütün vaktim işimde geçiyor. İş dışında da iş arkadaşlarıyla takılıyoruz."* biçimindedir. Sosyal ilişkilerle ilgili ilgi çekici bir diğer bulgu ortak etkinlik yapılabilen sivil toplu kuruluşlarına ilişkindir. T3'deki bulgu, bu konuda *"Bazı profesyonel ve dini yardım kuruluşlarında sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılarak sosyalleşme."* olarak belirtilmiştir.

Merkezi öğeler

Yetişkin bireylerin geçiş dönemlerinde geleceğe yönelik beklentilerin değişmesi, öznel dünyaya yönelme şeklinde benlik algılarının değiştiği tespit edilmiştir (n=11). İlgili çalışmalardan birisinin (M3) bu konudaki bulgusu *"Çevreyle ilgili düşünmekten çok kendisine yönelme, öznel dünyaya ilişkin algıların değişmesi."* şeklindedir. Benlik algısıyla ilgili ilgi çekici bir diğer bulgu beklentilerin karşılanmamasına ilişkindir. M6'deki bulgu, bu konuda *"Hayallerin gerçekleşmemesine yönelik hayal kırıklığı yaşama."* biçiminde ifade edilmiştir.

Yetişkin bireylerin geçiş dönemlerinde bireysel beklentilere ve aile yaşamına yönelik yaşam amaçlarını geliştirdikleri görülmüştür (n=7). İlgili çalışmalardan birisinin (M4) bu konudaki sonucu*"Mutlu bir aileye sahip olmak ve ekonomik açıdan daha rahat yaşanılabileceği bir refah düzeyine sahip olmak."* şeklindedir. Yaşam amacıyla

ilgili ilgi çekici bir diğer bulgu iş yaşamına ilişkindir. M7'de, bu konudaki yaşam amacı *"Kariyer yaşamında saygın bir kadın olmak."* biçiminde ortaya konulmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireysel yaşam yapısıyla ilgili yapılan çalışmalarda yetişkin bireylerin geçiş dönemlerinde yaşam yapılarının nasıl şekillendiğine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre, hobilerin boş zamanı değerlendirmede ve enerji kaynağı olmada önemli bir rolünün olduğu yönündedir. Alanyazın incelendiğinde bu sonuçla örtüşen pek çok araştırmaya (Aktu, & İlhan, 2017; Carpenter, 1992; Carpenter, & Patterson, 2004, Muğan-Akıncı, 2013) ulaşmak mümkündür. Örneğin Carpenter ve Patterson (2004), genç yetişkinlik döneminde boş zamanı değerlendirmede, yakın çevre ile ilişkileri düzenlemede hobilerin belirleyici olduğunu saptamışlardır. Aktu ve İlhan (2017), hobilerin yetişkin bireyin boş zamanlarını değerlendirmesinde önemli olduğunu ve yaşam yapısını şekillendirmesinde yardımcı olduğunu bulmuşlardır. Bu bağlamda hobiler bir geçiş dönemindeki yetişkin bireylerin yaşam yapılarını şekillendirebilmektedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan bir başka sonuca göre, yetişkin bireyler geçiş dönemlerinde yaşam yapılarını yeniden şekillendirmektedirler. Bir geçiş döneminde olan yetişkin bireylerin yaşam yapılarının merkezinde ailenin olduğu ortaya konulmuştur. Yetişkin gelişiminde yaşama yönelik beklentilerin değiştirilmeye çalışıldığı, yaşamın daha çok sorgulama eğiliminde olunduğu geçiş döneminde benlik algısı ve yaşam amaçlarının yönü değişebilmektedir. Bir geçiş dönemindeki yetişkin bireylerin benlik algıları içsel dünyaya yönelik olurken, yaşam amaçları da aile yaşamına göre şekillenmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu sonuca paralel olan araştırma sonuçlarına (Aktu, & İlhan, 2017; Iso-Ahola, Jackson, & Dunn, 1994; Smithson, 2011; Wolfe vd., 1990) rastlanılmaktadır. Örneğin Aktu ve İlhan (2017), bir geçiş döneminde olan yetişkinlerin değişim odaklı ve bir yerleşik dönemde olan yetişkinlerin istikrar odaklı metafor kurdukları sonucuna ulaşmışlardır. Wolfe vd. (1990), orta yaş geçişindeki bireylerin geçiş evresi özelliklerinin sergilendiğini saptamışlardır. Yapı değiştirmenin belirtileri olarak gösterilen bu özellikler; esneklik, karmaşıklık ve bağımsız karar verebilme olarak sıralanmıştır. Smithson (2011), orta yaş geçişindeki kadınların yaşam yapılarında sosyal ilişki ve yaşamda anlam biçimlerinde değişimlerin olduğunu tespit etmiştir. Iso-Ahola vd. (1994), orta yaş geçişinde ilk yetişkinliğe oranla aileyle vakit geçirme gibi anlamlı yaşam etkinliklerinin daha çok önem arz ettiğini saptamışlardır. Buna göre bir geçiş dönemindeki yetişkin bireylerin benlik algılarında ve yaşam amaçlarında değişimler olmaktadır.

Bu çalışmanın araştırma problemiyle ilgili ortaya çıkan sonuçları toparlamak gerekirse, bireysel yaşam yapısıyla ilgili yapılan çalışmalarda yetişkin bireylerin geçiş dönemlerinde hobilerin yaşam yapısını şekillendirdiği, bu dönemdeki bireylerin benlik algılamalarında ve yaşam amaçlarında değişimlerin olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre yetişkin bireylere sunulacak psikolojik danışma ve terapi çalışmalarında bu özelliklerin göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir. Çünkü yetişkin bireyin içinde bulunduğu gelişim döneminde yaşam yapısındaki görülebilecek değişimler veya krizler onun benlik tasarımında, kariyer gelişiminde, yaşam amacında, sosyal ilişkilerinde değişimlere sebep olabilmektedir. Sözü edilen gerekçelerden dolayı yaşam yapısıyla ilgili çalışmaların sonuçlarından ortak özelliklerin elde edilmesinin yetişkin bireylerin psikolojik özelliklerinin bilinmesine ve onlara psikolojik destek sunmada yararlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarına ve yukarıda sıralanan sonuçlarına bağlı olarak alan çalışanlarına ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulabilir. Öncelikle 12 nitel çalışmayla sınırlı tutulan bu çalışmaya ek olarak ileride karma desenli çalışmaların da dâhil edildiği daha geniş bir meta sentez çalışması yapılabilir. Hatta aynı konu belirli aralıklarla incelenerek süreç içerisinde yaşam yapısıyla ilgili çalışmalardaki değişimlere bakılabilir. Bu çalışmalar yapılırken veri analiz sürecini kolaylaştıran nitel veri analizi yazılımlarının kullanılması önerilmektedir. İkinci olarak bu çalışmanın sonuçlarından hareketle yetişkin bireylere uygulanmak üzere bireysel yaşam yapısına ilişkin bir ölçek geliştirilebilir. Böylece yetişkin bireylerin yaşam yapılarındaki değişimlere dair farklı boyutları içeren özellikler ölçülebilir. Bu sayede bu çalışma alanyazına daha fazla katkı sağlamış olur. Özellikle bu konuda karma araştırmaların yapılması daha genellenebilir sonuçlar elde etmeyi sağlayabilir.

Kaynakça

Aktu, Y. (2016). Life structure of early adulthood period in Levinson's theory. *Current Approaches in Psychiatry*, *8*(2), 162-177.

Aktu, Y., & İlhan, T. (2017). Individuals' life structures in the early adulthood period based on Levinson's theory. *Educational Sciences: Theory & Practice, 17*, 1383–1403. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.4.0001

Baatjies. V. P. (2015). *A psychobiography of Vuyiswa Mckonie*. Master of Social Sciences in Clinical Psychology, University of KwaZulu-Natal

Bühler, C. (1969). Humanistic psychology as an educational program. *American Psychologist, 24*(8), 736-742.

Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Carpenter, G. (1992). Adult perceptions of leisure: Life experiences and life structure. *Society and Leisure, 15*(2), 587-605.

Carpenter, G., & Patterson, I. (2004). The leisure perceptions and leisure meanings of a mid-life couple around the time of retirement. *World Leisure Journal, 46*(2), 13-25. DOİ: 10.1080/04419057.2004.9674354

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi.*(2. baskı). Y. Dede, & S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Anı yayıncılık.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Education ve Science*, 39 (174). 33-38.

Dyke, L. S., & Murphy, S. A. (2006). How we define success: A qualitative study of what matters most to women and men. *Sex Roles, 55*(5-6), 357-371.

Erikson, E. H. (1984). *İnsanın sekiz çağı* (Çev. T. B. Üstün ve V. Şar). Ankara: Birey ve Toplum. (Eserin orjinali 1950'de yayımlanmıştır).

Fouché, P., Plessis, R., & van Niekerk, R. (2017). Levinsonian seasons in the life of Steve Jobs: A psychobiographical case study. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology, 17* (1), 1-18, DOI: 10.1080/20797222.2017.1331970

Iso-Ahola, S. E., Jackson, E., & Dunn, E. (1994). Starting, ceasing, and replacing leisure activities over the life-span [Abstract]. *Journal of LeisureResearch*, *26*(3), 227-249.Retrieved from http://www.cabdirect.org/abstracts/19951800347.html

Gersick, Connie J. G., & Kram, K. E. (2002). High-Achieving women at midlife. An exploratory study. *Journal of Management Inquiry, 11* (2),104-127

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş (3. Baskı). A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Edt.).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Gordon, J. R., Beatty, J. E., & Whelan-Berry, K. S. (2002). The midlife transition of professional women with children. *Women in Management Review*, *17*(7), 328-341. DOİ: 10.1108/09649420210445785

Gould, S. J. (2002). *The structure of evolutionary theory.* Cambridge, London: Harvard University Press. Erişim adresi: *https://books.*google.com.

Green, S. J. (2006). *Karen Horney: A psychobiographical study.* Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, Grahamstown, South Africa.

Kuş-Saillard, E. (2009). *Nvivo8 ile nitel araştırma projeleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Larson, B. (2014). *Wilfred R. Bion. A Levinsonian study of the emergence of creativity following the age 50 transition* (Doctoral dissertation). Wright Institute Graduate School of Psychology.

Levinson, D. J. (1977). The mid-life transition: A period in adult psychosocial development. *Psychiatry, 40*(2), 99-112.

Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York, USA: Knopf. Erişim adresi: *https://books.*google.com.

Levinson, D. J. (1980). Toward a conception of the adult life course. In N.J. Smelser and E. H. Erikson (Eds.) *Themes of work and love in adulthood*. (pp. 265-290). Harvard, USA: Harvard University Press. Erişim adresi: *https://books.*google.com.

Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist, 41*(1), 3-13.

Levinson, D. J. (1996). *The seasons of a woman's life*. New York, USA: Knopf. Erişim adresi: *https://books.*google.com.

Levinson, D. J., Darrow, C. M., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1976). Periods in the adult development of men: Ages 18 to 45. *The Counseling Psychologist*, *6*(1), 21-25.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Beverly Hills, CA: Sage.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis.* (2. Baskı). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications: Sage. Erişim adresi: *https://books.*google.com.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.

Muğan-Akıncı, G. (2013). Gençler ve alışveriş merkezleri (AVM'ler): AVM kullanım tercihleri hakkında bir alan çalışması. *Megaron Journal, 8*(2), 87-96. DOI: 10.5505/megaron.2013.44153

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New Jersey: John Wiley & Sons, Ltd.

Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Qualitative Research in Education, 4*(1), 52-64. http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m

Robinson, O. C., & Smith, J. A. (2010). Investigating the form and dynamics of crisis episodes in early adulthood: The application of a composite qualitative method. *Qualitative Research in Psychology, 7*(2), 170-191.

Sheridan, P. (2013). *How friendship is understood in adults with intellectual disabilities across three life stages.* (Project Assignment) University of Limerick, Course of Clinical Terapies

Shi, Y. D. (2011). *The role of strengths in managing midlife career transition for corporate professionals.* Paper presented at the BBS HDR Student Conference, University of Wollongong, New South Wales, Australia. Erişim adresi: http://ro.uow.edu.au.

Smithson, K. L. (2011). *The relationship among social connectedness, meaning in life, and wellness for adult women in Levinson's mid-life transition stage.* Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University, Atlanta, USA.

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research*. (Volume 15). Newbury Park, CA: Sage. Erişim adresi: https://li.suu.edu.

Türkiye İstatistik Kurumu [TUİK] (2016). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2016. *Haber Bülteni, 24638.* Erişim Adresi http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24638

Wolfe, D., O'Connor, D., & Crary, M. (1990). Transformations of life structure and personal paradigm during the midlife transition. *Human Relations, 43*(10), 957-973.

Yıldırım-Saatçı, E. Y., & Arıkan, S. C. (2014). Working model of women-to-women entrepreneurship mentoring and underlying emotional and motivatıonal factors for sustainable success. *Scholars World- IRMJCR. 2* (3). 1-12

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Young, N. (2013). *How do men with depresyon during the mid-life transition, navigate stigma?* (Project Assignment) University of Limerick, Course of MSc Occupational Terapy. Erişim Adresi http://hdl.handle.net/10344/3228.

Levinson'un Yaşam Yapısı Kuramı Açısından Kemal Sunal'ın Psikobiyografisi

Öğr. Gör. Yahya AKTU Siirt Üniversitesi aktuyahya@gmail.com

Prof. Dr. Mücahit DİLEKMEN Atatürk Üniversitesi dilekmen@atauni.edu.tr

Öz

Bu çalışmada "neden bazı insanlar yaşamları boyunca daha üretken ve yapıcı olabiliyorlar?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada Türk toplumu tarafından bir komedi ustası olarak benimsenen Kemal Sunal'ın yaşamı Levinson'un bireysel yaşam yapısı açısından incelenmiştir. Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından psikobiyografik durum çalışmasına dayanmaktadır. Kemal Sunal ile ilgili verileri toplamak amacıyla onun yaşamının anlatıldığı videolar, röportajlar, kitaplar doküman olarak incelenmiştir. Verileri analiz etmek üzere Kemal Sunal'ın doğumundan ölümüne dek süren yaşam akışı araştırmacı tarafından yeniden öykülendirilmiştir. Verilerin analizinde NVivo11'den yararlanılarak matris kodlama işlemi yapılmıştır. Kemal Sunal'ın 55 yıllık (1944-2000) yaşamı incelendiğinde, çocukluk ve okul yılları; hayal dünyası, tiyatro dönemi; keşfediliş, sinemaya ilk adım; güldürü kuşağı, gülümseten adam; Şaban tiplemesi, kendini arayan adam; Kemal Sunal güldürüsü, yeniden sahneye; miras aşamalarının O'nun yaşam akışının dönüm noktaları arasında olduğu görülmüştür. O'nun kariyer yaşamında tiyatroya başladığı ilk yetişkinliğe geçiş (17-22 yaş; 1966-1972), sinemaya adım attığı 30 yaş geçişi (28-33 yaş; 1972-1976) ve orta yaş geçişi dönemlerinde yaşam yapısında yeniden değerlendirmeler yaptığı sonucuna ulaşılmaktadır. Kemal Sunal'ın durulma döneminde (33-40 yaş; 1977-1984) gençlik hayallerini yerine getirdiği, psikolojik ve biyolojik açıdan doruk yıllarını yaşadığı, aile ve iş yaşamında üretken olduğu, mesleki açıdan ilerlemenin olduğu görülmüştür. Kemal Sunal'ın 25'e yakın filmde rol aldığı (40-45 yaş; 1985-1989) orta yaş geçişi döneminde yaşamını yeniden şekillendirdiği saptanmıştır. Orta yetişkinlik çağının ortalarında (45-50 yaş; 1990-1995) ise, kendi kariyerini araştırdığı çalışmalarıyla başarılı bir şekilde sonraki kuşakları yetiştirme ve onlara tecrübelerini aktarma görevlerini yerine getirdiği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, Kemal Sunal'ın yaşam yapısının merkezinde iş yaşamının olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Levinson'un yaşam yapısı kuramı, Psikobiyografi, Kemal Sunal, Şaban Tiplemesi.

Kemal Sunal's Psychobiography based on Levinson's Life Structure Theory

Abstract

In this study, the answer was sought "why do some people become more productive and constructive throughout their lives?" In this context, the life of Kemal Sunal, has been examined in terms of the individual life structure of Levinson. This study is based on a psychobiographical case study from qualitative research approaches. In order to collect data about Kemal Sunal, the videos, interviews and books about his life were examined as documents. In order to analyze the data, the life stream from Kemal Sunal to his death was re-narrated by the researcher. In the analysis of the data, the matrix coding process was carried out using NVivo11. When Kemal Sunal's 55 years life is examined, childhood and school years; dream world, theater period, the first step to cinema, smiling man, Kemal Sunal comedy, re-scene; it is seen that the stages of heritage are among the turning points of the life stream of Him. He reached the first adult life, the 30-year transition, and the re-evaluation of life in middle age. It has been seen that Kemal Sunal has been proactive in his professional and career life, living in the psychological and biologically climatic periods, fulfilling his dreams of youth in the period of rest. In the mid-adulthood, it was the result of successfully conducting research into his own career, raising the next generations and transferring their experiences to them. As a result, it is seen that Kemal Sunal's business life is at the center of its life structure.

Key words: Levinson's theory of life structure, Psychobiography, Kemal Sunal, Shaban typography.

Giriş

Tarihsel süreç içerisinde toplumları etkileyen şahsiyetlerin yaşamları sürekli merak edilmiştir. Bu kişilerin nasıl daha üretken ve yapıcı olabildikleri çeşitli biçimlerde açıklanmaya çalışılmıştır. Tarihsel vakaları inceleyen biyografi türlerinden biri de psikobiyografidir. Bir kişinin yaşantısıyla ilgili edinilen bilgilerin psikolojik kuramlarla açıklamaya çalışan psikobiyografi, bireyin aldığı kararlarla davranışlarını ve amaçlarını aydınlatır (İnan, 2016; Kaplan, 2009). Freud ve Erikson gibi birçok araştırmacı, tarihsel öneme sahip şahsiyetlerin yaşamlarını psikobiyografi yöntemini kullanarak incelemişlerdir (Gürsu, 2015). Psikoloji ve biyografi tarihsel süreç içerisinde birbirlerinden beslenmektedir. Toplumu etkileyen önemli insanların yaşam öykülerinin açıklanmasında ve yorumlanmasında gelişim psikolojisi kuramlarından yararlanılmaktadır. Bu gelişim psikoloji kuramlardan biri de Levinson'un yaşam yapısı kuramıdır. Levinson, ilk yıllardaki (1978/1986) çalışmaları ile özellikle orta yaş geçişini incelerken sonraki çalışmaları ile (1987/1996) genç yetişkin kadınları inceleyerek kuramını şekillendirmiştir (Aktu, 2016).

Levinson'un kuramında bireyin biyolojik, psikolojik ve sosyolojik gelişimin etkisiyle yaşamdaki inişleri, çıkışları, ilerleme ve gerilemeleri içeren yaşam akışı öğesi bulunmaktadır. Bu kuramdaki bir diğer öğe olan yaşam döngüsü, yaşam akışının belirli bir sıra ve düzen içerisinde değişimini ve dönüşümünü içine almaktadır. Levinson'un belirttiği en önemli öğe ise yaşam yapısı kavramıdır. Yaşam yapısı kavramı, bireyin benlik algısı ve toplumsal katılımını sağlayan tüm öğeleri içermektedir. Yaşam yapısı içerisindeki her değişim veya gelişim döneminin kendisine has özelliklerini oluşturan bireysel, toplumsal, kurumsal faktörler ve sergilenen roller mevcuttur (Levinson, 1986, 1996). Levinson'a (1986) göre bireyin varoluş doğasında değişime ve gelişime bağlı olarak yaşam yapısı sıralı ve döngüseldir.

Bu çalışmada "neden bazı insanlar yaşamları boyunca daha üretken ve yapıcı olabiliyorlar?" sorusuna cevap aranmıştır. Türk toplumu tarafından bir komedi ustası olarak benimsenen Kemal Sunal'ın yaşamı hep merak edilmiştir. Kemal Sunal'ın gerçek yaşamı ile tiyatro oyunlarında ve sinema filmlerinde sergilediği roller arasında birçok fark görülmektedir (CNN Türk, 2015; wikizero, 2017). Kendisini gerçek yaşamda soğuk bir insan olarak gören Kemal Sunal'ın oynadığı filmlerdeki karakterler ise insanları gülmekten kırıp geçirmektedir. Özellikle Şaban tiplemesi çoğu kişi tarafından psikolojik açıdan bir rahatlama aracı olarak görülmektedir (Dündar, 1998; Sunal, 2001). 34 yıllık kariyer yaşamında yüze yakın eserde rol alan Kemal Sunal'ın incelenmeye değer toplumsal bir karakter olduğu düşünülmektedir (Dündar, 1998). Öte yandan kendi kariyerini ve sanatçı kişiliğini araştırdığı yüksek lisans çalışmasıyla yaşamının incelenmesi önem arz etmektedir.Bu açılardan aşağıda sırasıyla Kemal Sunal'ın kısa hayatı ve Levinson'un yaşam yapısı kuramı ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel desende olan bu araştırma durum çalışması yöntemlerinden biri olan psikobiyografi modeline dayanmaktadır (Baatjies, 2015; Fouché, Plesis, & van Niekerk, 2017; Gersick, & Kram, 2002; Green, 2006; Larson, 2014). Durum çalışması, niçin ve nasıl sorularını esas alan ve tam olarak ortaya çıkmamış bir olguyu veya olayı derinlemesine olanak tanıyan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017; Yıldırım, & Şimşek, 2016). Psikobiyografi ise, sosyo-kültürel bağlamda bir insanın yazılı veya sözlü yaşam öyküsünün psikolojik bir kuram açıdan analiz edilmesi olarak tanımlanabilir (Fouché, van Niekerk, 2010; McAdams, 2001; Ollerenshaw, & Creswell, 2002; Ponterotto, 2015; Schultz, 2005). Bu çalışmada A. Kemal Sunal'ın tüm yaşam öyküsü Levinson'un bireysel yaşam yapısı kuramı açısından bir yaşam akışı bağlamında incelenmiştir. Kemal Sunal'ın yaşamındaki başarılarının, karar ve davranışlarının arkasında yatan nedenlerin ortaya konulmasını amacıyla psikobiyografi yöntemi tercih edilmiştir. Kemal Sunal ile ilgili birçok veri kaynağı bir arada incelenerek psikobiyografik yöntem açısından yeterli oranda yorumlamaya olanak tanınmıştır.

Araştırmada Kullanılan Veriler

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi benimsenmiştir. Doküman analizi, araştırılan olguyu anlatan yazılı veya görsel metinlerin analiz edilmesini içermektedir (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Bir psikobiyografi yazarı, klasik bir biyografi yazarının günlükler, mektuplar ve özel notlar gibi kişisel bilgilere

güvenmesinin ötesinde daha farklı bilgi kaynaklarına başvurması gerektiği ifade edilmektedir (Anderson, 2010). Bu araştırmada A. Kemal Sunal'ın yaşamının ayrıntılı bir şekilde ortaya konulabilmesi için O'nun biyografisini anlatan Sunal (2001), Sunal (2014) ve Teksoy (2015) eserleri, wikizero.com, hürriyet.com.tr, biyografi.net, cnnturk.com internet siteleri ile "Hayatım roman, Kemal Sunal belgeseli" ve "Arena: Kemal Sunal" röportajı (youtube.com, 18/01/2018) incelenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmalarda geçen ortak öğeler çerçevesinde Kemal Sunal'ın yaşamının dönüm noktalarını belirten düzenli yaşam akışı oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Yukarıda veri toplama sürecinde söz edilen yazılı ve görsel dokümanların analizinden önce verilerin özgünlüğü test edilmesi, verilerin ne anlatmak istedikleri yazılı alan notları yardımıyla anlaşılmaya çalışılması ve bu aşamadan sonra verilerin kategori geliştirilerek analiz edilmesi önerilmektedir (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Buna göre, sözü edilen öneriler yerine getirildikten sonra Kemal Sunal'ın doğumundan ölümüne dek süren yaşam akışı araştırmacı tarafından yeniden öykülendirilmiştir. Verilerin analizinde NVivo11 nitel veri analizi programından yararlanılarak kuram ile yaşam akışının çeşitli unsurlarının karşılaştırıldığı matris kodlama işlemi yapılmıştır. Böylece Kemal Sunal'ın yeniden öyküleştirilen yaşamı ile Levinson'un bireysel yaşam yapısı kuramı arasında sistematik ilişkilendirme yapılmıştır.

Araştırmanın İnandırıcılığı ve Tutarlılığı

Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanması için geniş bir zamana (Ekim 2016-Ocak 2018) yayılan araştırma sürecinin başından sonuna kadar alanyazın incelenmesi ve veri toplama birlikte yapılarak uzun süreli bir etkileşim geçirilmiştir. İkinci olarak Levinson'un kuramıyla Kemal Sunal'ın yaşamı birbiriyle sürekli karşılaştırılmış, farklı görsel ve yazılı dokümanlar incelenerek veri çeşitlemesi yapılmıştır. Bunların yanı sıra bulgular sunulurken görselleştirmelerden yararlanılmaya çalışılmıştır. Son olarak tutarlılığı sağlamak için araştırmacılar arasında kodlama güvenirliği yöntemi kullanılmıştır (Kirk ve Miller, 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Miles ve Huberman'nın (1984) ve Miles, Huberman ve Saldana'nın (2013) formülünden hareketle elde edilen güvenirlik oranı % 90 bulunmuştur. Özetle, araştırmanın kodlama güvenirliğinin yüksek oranda ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca farklı araştırmacıların tutarlılığı test etmeleri için nitel veri analizi programı olan NVivo'da ham veriler bir proje dosyası olarak hazırda bulundurulmuştur (bk. Creswell, & Plano Clark, 2015; Yıldırım, & Şimşek, 2016).

Bulgular

Birincil kaynaklardan elde edilen verilerden yeniden öyküleştirilen Kemal Sunal'ın yaşamı düzenli bir yaşam akışı şeklinde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Kemal Sunal'ın yaşam akışını ortaya koyan demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. A. Kemal Sunal'ın Demografik Özellikleri

Doğum	10 Kasım 1944, İstanbul
Ölüm	3 Temmuz 2000, İstanbul (55 yaş), Zincirlikuyu Mezarlığı
Eğitim	Marmara Üniversitesi, Radyo ve Gazetecilik Bölümü, Yüksek lisans (1998). Tez Adı: TV ve sinemada Kemal Sunal güldürüsü
Meslek	Oyuncu
Evlilik	Gül Sunal (e. 1975)
Çocuk	Ali Sunal (d. 1977), Ezo Sunal (d. 1984)
Ödüller	14. Antalya Altın Portakal Film Festivali ve Sinema Yazarları Derneği, 1977; En iyi erkek oyuncu (Kapıcılar kralı)
	2. Ankara Film Festivali, 1989; En iyi erkek oyuncu (Düttürü dünya)
	35. Antalya Altın Portakal Film Festivali, 1998; Yaşamboyu onur ödülü

Kaynak: www.wikizero.com/tr/Kemal_Sunal

Tablo 1'de görüldüğü üzere, Kemal Sunal'ın 55 yıllık (1944-2000) yaşam akışı içerisinde yaşamını etkileyen önemli dönüm noktaları bulunmaktadır. Kendisinin evlenmesi, çocuk sahibi olması, eğitim yaşamında kendisini araştırması ve kariyeri ile ilgili ödüller alması bu noktalardan bir kaçıdır. Bu dönüm noktalarını içeren yeniden öyküleştirilmiş yaşamı ile Levinson'un yaşam yapısı kuramı sistematik bir şekilde ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu açıdan Kemal Sunal'ın yaşamında önemli kararları verdiği bu dönemleri ile Levinson'un yaşam yapısı kuramı eşleştirildiğinde sanatçının davranışlarının nedenini ortaya koymaya yardımcı olduğu görülmektedir. Kemal Sunal'ın 55 yıllık yaşamı incelendiğinde, çocukluk ve okul yılları; *hayal dünyası*, tiyatro dönemi; *keşfediliş*, sinemaya ilk adım; *güldürü kuşağı*, gülümseten adam; *Şaban tiplemesi*, kendini arayan adam; *Kemal Sunal güldürüsü*, yeniden sahneye; *miras* gibi aşamalarının O'nun yaşam akışının dönüm noktaları arasında olduğu görülmektedir. Sözü edilen bu dönemlerde sanatçı yaşamını yönlendirme konusunda çeşitli kararları verme eğiliminde olmuştur. Buna göre Kemal Sunal'ın yaşam öyküsünde yer alan değerleri ve durumlara yüklediği anlamları, toplumsal sorumlulukları, üstlendiği rolleri, arkadaşlık ilişkilerini içeren dönüm noktaları ayrıntılı olarak sunulmuştur (Levinson, 1986, 1996).

Çocukluk ve Okul Yılları: Hayal Dünyası

Kemal Sunal 1944 yılında İstanbul'da doğmuştur. Sunal ailesinin en büyük çocuğu olan Kemal Sunal'ın iki erkek kardeşi de bulunmaktadır. İstanbul Mimar Sinan İlkokulu'ndan sonra eğitimine Vefa Lisesi'nde devam etmiştir. Lise eğitimini uzun bir zaman sürdürmek durumunda kalmıştır. Ortaokul yıllarında kendi halinde biri olarak bilinen Sunal, lise yılarında neşeli biri olarak tanınmıştır (Sunal, 2001). Lisede sınıf başkanı olduğu için Sunal, öğretmenlerine karşı daha saygılı ve sorumluluk sahibi olmuştur (CNN Türk, 2015; Dündar, 1998). Tiyatrocu olmak istediği için okuldaki seçmelere katıldı. Sanat yaşamına Vefa Lisesi'nde çıraklık seviyesi olarak sayılan *"Zoraki Tabip"* adlı tiyatro eseriyle başlamıştır. Akşam gazetesinin düzenlediği ilk liselerarası Tiyatro yarışmasında *"Harput'ta Bir Amerikalı"* adlı oyunla *"En büyük karakter"* ödülünü alarak büyük başarı kazanmıştır. Sunal'ın tiyatro merakını ve yeteneğini gören Felsefe öğretmeni Belkıs Bakır, Sunal'ı Müşfik Kenter ile tanıştırarak oyunculuğa başlamasına yol açmıştır. Bu durumun Kemal Sunal'ın kariyerinde önemli yeri vardır. Eğitim hayatı boyunca çeşitli işlerde çalışan sanatçı, fabrikada işçi, elektrikçide çırak gibi farklı işlerde çalışmak durumunda kalmıştır (CNN Türk, 2015; Sunal, 2001; Teksoy, 2015).

Kemal Sunal'ın doğumundan 22 yaşına kadarki yaşamı (1944-1966) yukarıda özetlendiği gibi çeşitli sıkıntılarla geçmiştir. Sunal ön yetişkinlik çağında, özellikle ergenlik evresinde bağımsız bir birey olmaya doğru bir yol almıştır. Bu çağı yetişkinliğe hazırlık olarak geçiren Sunal, ailesinden ve akran gruplarından ayrı bir birey olduğunu fark etmiştir. Buna bağlı olarak da kendilik değerini ve benlik yatırımını geliştirerek bireyselleşme yolundaki önemli bir adım atmıştır. Eğitim ve iş yaşamında çeşitli roller edinerek özerk bir birey olmaya çalışmıştır. Bu çağda Sunal çeşitli sosyal ortamlarda çalışarak ve birçok insanla iletişim halinde olarak psikolojik ve sosyal gelişimi ve değişimi geçirmiştir. (Levinson, 1986, 1996). O'nun kariyer yaşamında tiyatroya başladığı ilk yetişkinliğe geçiş döneminde (17-22 yaş; 1966-1972) yaşam yapısında yeniden değerlendirmeler yaptığı saptanmıştır. Bu çağın sonlarına (17-22 yaş; 1966-1972) doğru Sunal, mesleki açıdan bağımsız bir araştırmacı, kendisinin ve çevresindeki bireylerin hedeflerini yerine getirmeye yardımcı olmayı düşlemiştir. Kendisi bu düşleri yerine getirmek için bir mentöre (danışmana veya akıl hocasına) ihtiyaç duymuştur. Bunun için de Felsefe öğretmeni Belkıs Bakır'ın elinden tutmasını çok arzulamıştır. Profesyonel oyunculuk için Müşfik Kenter ile tanışarak yeni bir yaşam yapısı için arayışta olduğu görülmüştür (Levinson 1996).

Tiyatro Dönemi: Keşfediliş

Sunal'ın Kenterler Tiyatrosu'nda etkili bir oyuncu olarak oynadığı ilk rolü *Fadik Kız*'dır. Bu tiyatroda çok az bir miktarda maaş alan Sunal'ın oynadığı ikinci oyundaki rolü ise, *Deli İbrahim*'dir. Bu rolle sanatçının maaşı iki katına çıkmıştır (CNN Türk, 2015; Sunal, 2001; Teksoy, 2015). Sonrasında buradan ayrılıp, Ulvi Uraz Tiyatrosu'nda dört yıl sahnede görev almıştır. Bu tiyatroda Sunal çok farklı rollerde boy göstermiştir. Örneğin, İspinoz adlı eserin sergilendiği oyunda "Taş Kasaplı" rolünü sergilemiştir. "Bekçi Murtaza" adlı oyunda birinci perdede bekçiyi oynarken ikinci perdede kahveci rolünde sahneye çıkmıştır. Bir müddet sonra Ayfer Feray Tiyatrosu'nda çalışmaya başlayan sanatçı burada bir yıl kadar çalışmış ve son olarak Devekuşu Kabare Tiyatrosu'nda görev almıştır. Burada artık edindiği deneyimleri sayesinde büyük roller almaya başlamıştır. Bu tiyatroda kendisinin de rol aldığı "Dün-bugün" oyununun sergilendiği esnada Zeki Alasya, Münir Özkul gibi sanatçıların bu yetenekten

etkilenmesiyle sinema yaşamı başlar. Aynı oyunu izleyen sinema yönetmeni Ertem Eğilmez'e Münir Özkul "*Bak Ertem, dikkat et bu çocuğa, iş var bunda*" diyerek aradığı oyuncunun Sunal olduğunu anlatmaya çalışmıştır. 1972 yılında *Tatlı Dillim* filminde rol verilen Sunal, kısa bir süre tiyatro ile sinemayı birlikte yürütmeye çalışmıştır. Tiyatro şirketinin 1972-1973 yılları Ankara turnesindeyken sonradan eşi olacak Gül Sunal ile tanışmıştır (CNN Türk, 2015; Sunal, 2001; Teksoy, 2015).

Kemal Sunal'ın 30 yaş geçişine kadarki ilk yetişkinlik dönemi (1966-1972) yukarıda özetlendiği gibi iş yaşamı açısından çeşitli denemelerle geçmiştir. Bu sayede seçenekli bir yaşamın olduğunu keşfetmiştir. Sunal'ın ilk yetişkinlik için yaşam yapısına giriş döneminde (22-28), 12 farklı tiyatro oyununda oynadığı görüşmüştür. Sunal'ın tiyatroda canlandırdığı tipler genelde oyuna göre değişen karakterde olup, kendisi neredeyse her oyunda ve perdede farklı rolleri canlandırmıştır. Sunal'ın, bu dönemde yetişkin rollerini ve sorumluluklarını öğrendiği ve uygulamaya başladığı görülmüştür (Levinson 1996). Bu evrede Sunal, yaşam yapısında tiyatro çevresinde gelişen sosyal rolleri edinerek yaşama uyum sağlamaya çalışmıştır. Kemal Sunal tiyatro oyunculuğu döneminde hep bir sinema yıldızı olmayı düşlemiş, bunu başaracağına yüzde yüz inanmıştır. Bu bağlamda yaşam yapısını iş yaşamı çerçevesinde şekillendirmeye başladığı söylenebilir. Öte yandan Sunal, bu dönemde Gül Sunal ile tanışarak evlilik öncesi romantik ilişkisini gerçekleştirmiştir (Levinson, 1986, 1996). Bu bağlamda Sunal'ın ilk yetişkinliğin yaşam yapısına giriş evresinde aile kurma, akran grubuyla ilişkileri, iş yaşamı ve kurduğu düşlemleri ile yaşam yapısını şekillendirdiği söylenebilir.

Sinemaya İlk Adım: Güldürü Kuşağı

Güldürü ustası Sunal'ın aile ve iş yaşamında bir dönüm noktası olan 1972 yılı olduğu söylenebilir. Kemal Sunal'ın aile yaşamına bakıldığında, 1972-1973 yıllarında olan Devekuşu Kabare Tiyatrosu'nun Ankara turnesindeyken eşi olacak olan Gül Sunal ile tanıştığı anlaşılmıştır. 1975 yılının Nisan ayında da Gül Sunal ile evlenmiştir. Yönetmen Ertem Eğilmez'in *Tatlı Dillim* filminde basketbolcu rolünü iyi bir şekilde sergilemiştir. Bu filmden sonra Sunal, 1973 yılında *Canım Kardeşim* filminde Kayseri şivesiyle konuşan bir yolcu rolünde oynamıştır. Aynı yıl Sunal, *Oh Olsun*, *Güllü Geliyor Güllü*, *Yalancı Yârim* adlı üç farklı filmde rol almayı başarmıştır. 1974 yılı Sunal'ın büyük rolleri sergilediği *Salak Milyoner* ve *Köyden İndim Şehre* filmlerinin çekildiği yıldır. Aynı yıl çekilmiş olan *Mavi Boncuk* ve *Hasret* filmlerinde sinema oyunculuğunu kanıtlamıştır (CNN Türk, 2015; Sunal, 2001; Teksoy, 2015). Nitekim aynı yıl *Salako* filmiyle sanatçıya başrol verilmiştir. 1975 yılına gelindiğinde sanatçı *Şaşkın Damat* ve *Hanzo* filmlerinde rol almıştır. Sunal başrollerde oynamaya başlasa da kendisini ortaya koyabilecek bir ortamı henüz bulamamıştır. Rıfat Ilgaz'ın eseri olan *Hababam Sınıfı*'nın sinemaya uyarlanmasıyla Sunal'ın kariyerindeki bu durum değişmiştir. Bu filmde diğerleriyle eşit rol almasına rağmen seyircinin gözünde kendisi efsaneleşmiştir. Böylece lakabı *"Şaban"* olarak hatırlarda kalmıştır. *Hababam Sınıfı* film serilerinin üçünde rol alan sanatçının Şener Şen ile tanışması bu döneme denk düşmektedir. Sonraki zamanlarda ikilinin birbirini tamamlayan rolleriyle geçen filmler yer edinmeye başlanmıştır. 1976 yılında *Tosun Paşa* ve *Süt Kardeşler* filmleriyle Şener Şen ile Kemal Sunal tekrar bir araya getirilmiştir. Kemal Sunal'ın canlandırdığı *"Şaban"* karakterine bir bakıma halkın kahramanı özelliği de verildiği görülmektedir. O yıl çekilen *Sahte Kabadayı* filminde bu durum ortaya konulmuştur. Aynı yıl rol aldığı diğer önemli yapıtlar *Hababam Sınıfı Uyanıyor, Meraklı Köfteci*, *Sahte Kabadayı* ve *Kapıcılar Kralı* filmleridir (CNN Türk, 2015; Sunal, 2001; Teksoy, 2015).

Kemal Sunal'ın kariyer yaşamında sinemaya adım attığı 30 yaş geçişinde (28-33 yaş; 1972-1976) yaşam yapısında yeniden değerlendirmeler yaptığı saptanmıştır (Levinson, 1986, 1996). Sunal, bu dönemde yaşamını yeniden gözden geçirmiş, iş ve aile ile ilgili sorgulamalar yaparak bunları yeniden değerlendirmiştir. Sanatçı bu yıllar arasında sonradan eşi olacak Gül Sunal ile tanışmış ve evlenmiştir. Böylece sonraki yaşam yapısını temellerini atmaya başlamıştır (Levinson 1996). Kemal Sunal'ın 30 yaş geçişi (1972-1976) dönemindeki kariyer gelişimi yukarıda belirtildiği gibi çok renkli geçmiştir. Bu dönemde çoğunluğu başrol olan yaklaşık yirmi filmde rol almıştır. Bu dönemin başlarında tiyatro ile sinemayı bir arada yürütmekte zorlandığı için sinema tercihinde bulunmuştur. Bu açıdan sinemayı tiyatrodan ayırt edebilmesinin kariyerindeki başarılarının arkasında yatan nedenini daha iyi ortaya koyabildiği düşünülmektedir. Sanatçının kariyerinde başarılı olmasının bir diğer sebebi de, canlandığı küçük insanı yakından tanıdığı, tiyatro oyunculuğundan gelen deneyimlerinden de yararlandığı için oynadığı filmlerde izleyicinin yüreğine dokunması olarak gösterilebilir (Sunal, 2001; Sunal, 2014).

Gülümseten Adam: Şaban Tiplemesi

1977 yılında *Hababam Sınıfı Tatilde, Sakar Şakir, Çöpçüler Kralı* ve *İbo ile Güllüşah* filmlerinde oynamıştır. Sunal, Kapıcılar Kralı filminde sergilediği *Seyit* karakteriyle 14. Antalya Altın Portakal Festivali ve Sinema Yazarları Derneği tarafından *En İyi Erkek Oyuncu* ödülü verilmiştir. Sunal, 1978 yılında Fatma Girik ile payları eşit olan *"Can Film"* adında yapım şirketi kurmuştur. Şirketin ilk çalışması olan *Yüz Numaralı Adam* filmi o yıl çekilmiştir. Aynı yıl başrol aldığı diğer filmleri *Köşeyi Dönen Adam, İyi Aile Çocuğu, İnek Şaban, Avanak Apti ve Kibar Feyzo*'dur (CNN Türk, 2015; Sunal, 2001; Teksoy, 2015). Dönemin önemli sorunları olan geçim sıkıntısı, töre, ağalık sistemi konularının işlendiği Kibar Feyzo filmi büyük yankı yapmıştır. 1979 yılında Sunal, *Umudumuz Şaban, Şark Bülbülü, Korkusuz Korkak, Dokunmayın Şabanıma* ve *Bekçiler Kralı* olmak üzere beş filmde başrol oynamıştır. 1980'de Sunal'ın oynadığı filmleri *Zübük, Gol Kralı, Gerzek Şaban* ve *Devlet Kuşu*'dur. 1981 yılında *Üç Kağıtçı, Kanlı Nigar* ve *Davaro* adlı üç filmde rol alan Sunal'ın 1982 yılındaki filmleri *Yedi Bela Hüsnü* ve *Doktor Civanım*'dır. 1983 yılında ise, *Tokatçı*, *Kılıbık*, *En Büyük Şaban* ve *Çarıklı Milyoner* filmlerinde rol almıştır (CNN Türk, 2015; Sunal, 2001; Teksoy, 2015). Kemal Sunal, aile yaşamı ile iş yaşamını çok iyi ayırt edebilen insanlardan biri olmuştur. Kendisini özel yaşamında az konuşan, soğukkanlı bir birey olarak tanıtmıştır. Aile yaşamında; zamanında eve gelen, komşuluk ilişkilerine önem veren, çok fazla gülmeyen, daha çok dinleyen, duygusal yanı ağır basan bir aile babası profilini ortaya koyduğu görülmüştür. Bu zaman diliminde çocuk sahibi olmuştur. Eşi Gül Sunal'ın belirttiği gibi, manevi değeri yüksek eşyaları özenle saklar, kendisine gönderilen tüm mektuplara titiz bir şekilde dönütler vermiştir (Sunal, 2001; Sunal, 2014). Kemal Sunal, rol aldığı *Yüz Numaralı Adam* filminde sözü edildiği gibi Jean-Paul Belmando'ya benzetilmesinden hoşlandığını ifade etmiştir (CNN Türk, 2015; www.wikizero.com/tr/Kemal_Sunal). Kemal Sunal, 1984'te *Şabaniye, Postacı, Ortadirek Şaban, Atla Gel Şaban* filmlerinde oynamıştır. Filmlerdeki adı farklı olsa da toplumun kendisini *"Şaban"* karakteri olarak benimsemesiyle hiçbir sıkıntı yaşanmamıştır.

Kemal Sunal'ın orta yaş geçişine kadarki ilk yetişkinliğin yaşam yapısını sonuçlandırma evresinde (33-40 yaşları; 1977-1984) toplum tarafından *"Şaban"* karakteriyle tanınmış olmasının gençlik hayallerinin gerçekleştirilmesi olarak görüldüğü söylenebilir. Kendisi toplum tarafından değer verilen bir rolde oynadığı için çok mutlu olmuştur. Bu dönemde Sunal, birçok filmde ve farklı rollerde oynayarak sinema oyunculuğunu ortaya koymuştur. İş yaşamı açısından Sunal, 1977 yılında ses getiren iki farklı ödül alarak başarılı bir kariyer grafiği çizmiştir. Sunal aile yaşamında ise, kendi ailesini bir aile babası rolüyle yönetmiştir. Kendisinin özel yaşamının filmlerdeki oynadığı karakterlerden çok uzak olduğu görülmüştür. Sunal'ın toplumsal sorumluluklarını yerine getirerek yaşamdan doyum aldığı ifade edilebilir. Levinson'un kuramında durulma dönemi (ilk yetişkinliği sonuçlandırma evresi) için belirttiği özelikler ile Kemal Sunal'ın bu dönemde (33-40 yaş; 1977-1984) yaşadıklarının birbiriyle uyuştuğu tespit edilmiştir. Kemal Sunal'ın durulma döneminde gençlik hayallerini yerine getirdiği, psikolojik ve biyolojik açıdan doruk yıllarını yaşadığı, aile ve iş yaşamında üretken olduğu, mesleki açıdan ilerlemenin olduğu görülmüştür. Kemal Sunal, kendisine özgü bir birey olduğu bu dönemde, çocuk sahibi olmuş ve kariyer gelişimini etkileyen *Şaban tiplemesi* filmlerini çekmeye başlamıştır. Sunal, bu dönemde kendisine has bir birey olarak yaşamındaki önemli kararları vermiştir. Artık kendisi bir akıl hocası olmuş, başkalarına mentörlük (danışmanlık) yapaya başlamıştır. Kendi gücünün farkında olarak duygu ve düşüncelerini güçlü bir şekilde ortaya koymaya başlamıştır (Levinson, 1986, 1996).

Kemal Sunal'ın 25'e yakın filmde rol aldığı (yaklaşık olarak 40-45 yaş; 1984-1989) orta yaş geçişi döneminde yaşamını yeniden şekillendirdiği saptanmıştır. Bu dönemde farklı içerikteki filmlerde rol alarak *Şaban* karakterinden sıyrılamaya çalışmıştır. Böylece Sunal, yaşamındaki elde ettiği başarıları, kazandığı tecrübeleri, kendi benliğine ve diğer insanlara nasıl bir artısının olduğunu, kabiliyetlerini ve değerlerini derin bir şekilde gözden geçirmiştir. Bu dönemde Sunal, kendisinin başa çıkması gerektiğini düşündüğü tek bir karaktere yönelik meydan okumalarını sergilemiştir. Bu durumla başa çıkabildiği için Sunal, kariyerinde daha olgun, aile yaşamında ise daha sabırlı ve içten bir birey olmayı başarmıştır. Böylece Sunal, yaşam ile ölüm, gençlik ile yaşlılık, yapıcılık ile yıkıcılık ve bağlılık ile ayrılık çatışmalarıyla başa çıkarak bunları bütünleştirme görevini yerine getirmiştir (Levinson, 1986, 1996).

Kendini Arayan Adam: Kemal Sunal Güldürüsü

1990 yılında Sunal, *Koltuk Belası*, *Abuk Sabuk Bir Film* ve *Boynu Bükük Küheylan* isimli üç filmde rol almıştır. Kemal Sunal, 1991 yılında sadece *Varyemez* filminde oynamıştır. Bu tarihten sonra Sunal, 1992'de *Saygılar Bizden*, 1993'te *Şaban Askerde*, 1994'te *Bay Kamber* dizilerinde rol almıştır. Sanatçı dizilerin çok çabuk çekildiği ve

sanatçıların yeteneklerini ortaya çıkmasını engellediği için bu durumdan yakınmıştır. Dizilerde rol alırken aynı zamanda çeşitli sebeplerden dolayı yarım bıraktığı eğitim hayatını tamamlamaya çalışan Sunal, 1995 senesinde Marmara Üniversitesi'nin İletişim Fakültesi Radyo-Televizyon Bölümü'nden mezun olmuştur.

Kemal Sunal'ın orta yetişkinlik çağının ortalarını (yaklaşık olarak 45-50 yaş; 1990-1995) kapsayan dönemde ilk yetişkinliğin olgunluğunu yaşarken orta yetişkinlik çağının çıraklık durumu içinde olduğu görülmüştür. Bu evrede Sunal, kendisinin yaşam yapısını deneme ve yeniden şekillendirme fırsatı bulana dek çeşitli denemelerde bulunmuştur (Levinson, 1986, 1996). Kendi yaşamında eksik bıraktığını düşündüğü eğitim yaşamını sürdüren Sunal, aynı zamanda oynadığı filmlerdeki karakterlerini de inceleyerek yeniden bir yaşam yapısı kurmuştur. Bu dönemde Sunal'ın kendi kariyerini araştırdığı çalışmalarıyla yeni nesilleri yetiştirme ve sonraki kuşaklara deneyimlerini paylaşma görevini yerine getirdiği sonucuna varılmıştır.

Yeniden Sahneye: Miras

1997 yılında Kemal Sunal'ın kariyeri *Şaban ile Şirin* dizisi ile devam etmiştir. Aynı yıl okumaya yoğun bir çaba sarf eden sanatçı, Marmara Üniversitesi Gazetecilik Bölümü'nde yüksek lisans eğitimi almıştır. Kendisinin 1998 yılında bitirdiği yüksek lisans tez çalışması *"TV ve sinemada Kemal Sunal güldürüsü"* başlığını taşımaktadır. Tez çalışması olarak kendi filmlerinin sosyolojik analizini yapan sanatçı, *Kemal Sunal* olgusunun var olduğu dönemlerin sosyo-ekonomik ve siyasal boyutlarını uzman görüşleriyle ortaya koymuştur. Aynı zamanda bu tez Kemal Sunal ile ilgili tüm verilerin sistematik bir derlemesi niteliğindedir. Bu tez daha sonra *TV ve sinemada Kemal Sunal güldürü* adıyla kitaplaştırılmıştır. Kendisiyle yapılan röportajlarda (CNN Türk, 2015; Dündar, 1998) *okumanın yaşının olmadığını, gençlerin bu azmi görerek kendisini örnek almaları gerektiğini* dile getirmiştir. Aynı yıl 35. Antalya Altın Portakal Film Festivali'nde *"Yaşamboyu Onur Ödülü"* almıştır. Kemal Sunal, 1999 yılında *Propaganda* filmi ile son sinema rolünü oynamıştır. *Propaganda*, Sunal'ın kariyerindeki son sinema yapıtıdır. Sanatçı, bu filmde "*gümrük memuru Mehdi*" rolünü başarılı bir şekilde ortaya koyabilmiştir. Bu filmde dramı ön plana alan bir Kemal Sunal sergilenmiştir. Kendisiyle yapılan bir röportajda (CNN Türk, 2015; Dündar, 1998) "*Yaşamındaki en önemli şeylerim sırasıyla; filmlerim, ailem, yakınlarım ve Türkiye"* diye belirtmiştir. Takvim 2000 yılını gösterdiğinde *Balalayka* filminde oynamayı kabul etmiştir. Bu filmin çekimlerine katılmak için 3 Temmuz 2000 tarihinde çıktığı uçak yolculuğu sırasında yaşama gözlerini yummuştur.

Kemal Sunal'ın ilk yetişkinlik ile orta yetişkinlik dönemlerinin sonları olan bu dönemde (1996-2000) psikolojik bakımdan doyurucu ve sosyal bakımdan etkili bir yaşamı ortaya koyduğu görülmüştür. Sanatçı bu dönemde toplumu olumlu açıdan yönlendirme ve genç kuşaklara tecrübelerini paylaşma görevini yerine getirmiştir. Bu dönemde Kemal Sunal'ın yaşam yapısının merkezinde kariyerinin olduğu görülmüştür (Levinson, 1986, 1996).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kemal Sunal'ın 55 yıllık (1944-2000) yaşamı incelendiğinde, çocukluk ve okul yılları; *hayal dünyası*, tiyatro dönemi; *keşfediliş*, sinemaya ilk adım; *güldürü kuşağı*, gülümseten adam; *Şaban tiplemesi*, kendini arayan adam; *Kemal Sunal güldürüsü*, yeniden sahneye; *miras* aşamalarının O'nun yaşam akışının dönüm noktaları arasında olduğu görülmüştür. O'nun kariyer yaşamında tiyatroya başladığı ilk yetişkinliğe geçiş dönemi (17-22 yaş; 1966-1972) ve sinemaya adım attığı 30 yaş geçişinde (28-33 yaş; 1972-1976) yaşam yapısında yeniden değerlendirmeler yaptığı saptanmıştır. Levinson'un kuramında durulma dönemi (ilk yetişkinliği sonuçlandırma evresi) için belirttiği özelikler ile Kemal Sunal'ın bu dönemde (33-40 yaş; 1977-1984) yaşadıklarının birbiriyle uyuştuğu görülmüştür. Kemal Sunal'ın durulma döneminde gençlik hayallerini yerine getirdiği, psikolojik ve biyolojik açıdan doruk yıllarını yaşadığı, aile ve iş yaşamında üretken olduğu, mesleki açıdan ilerlemenin olduğu görülmüştür. Kemal Sunal, kendisine özgü bir birey olduğu bu dönemde, çocuk sahibi olmuş ve kariyer gelişimini etkileyen *Şaban tiplemesi* filmlerini çekmeye başlamıştır.

Levinson'un yaşam yapısı kuramındaki yerleşik ve geçiş evreleriyle ilgili yapılan psikobiyografik bazı çalışmalardaki (Green, 2006; Larson, 2014) sonuçların bu çalışmanın bulgularıyla paralellik arz ettiği görülmektedir. Örneğin, bir çalışmada (Larson, 2014) Wilfred R. Bion'un ilk yetişkinliğe geçiş, 30 yaş geçişi ve orta yaş geçişi evrelerinde yaşamını yeniden şekillendirdiği saptanmıştır. Benzer olarak başka bir çalışmada (Green, 2006) Karen Horney'in 30 yaş geçişi ve orta yaş geçişi evrelerinde yaşamını gözden geçirerek yeni bir

yapıya büründürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Baatjies (2015), ilk yetişkinliğe geçiş ile orta yaş geçişi evrelerinde değişimlerin olduğunu, ancak diğer geçiş evrelerinde bu değişimlerin gözlemlenmediği bulmuştur. Levinson (1986, 1996), yetişkin bireyin yaşamındaki geçiş evrelerinin bireysel farklılıklara bağlı olarak beş ila yedi yıl arasında değişebildiğinden bahsetmektedir. Doğal olarak, farklı bireylerin yaşamlarındaki etki eden faktörler göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu sonuçlara göre, Kemal Sunal'ın ilk yetişkinliğe geçiş, 30 yaş geçişi ve orta yaş geçişi döneminde yaşamını yeniden şekillendirdiğinden söz edilebilir.

Orta yaş geçişi döneminde Kemal Sunal'ın yaşam yapısında büyük değişimler olmuştur. Kemal Sunal'ın 25'e yakın filmde rol aldığı (40-45 yaş; 1985-1989) orta yaş geçişi döneminde yaşamını yeniden şekillendirdiği saptanmıştır. Orta yetişkinlik çağının ortalarında (45-50 yaş; 1990-1995) ise, kendi kariyerini araştırdığı çalışmalarıyla başarılı bir şekilde sonraki kuşakları yetiştirme ve onlara tecrübelerini aktarma görevlerini yerine getirdiği sonucuna varılmıştır. Özetle, Kemal Sunal'ın yaşam yapısının merkezinde iş yaşamının olduğu görülmüştür. Alanyazına bakıldığında Levinson'un yaşam yapısı kuramıyla ilgili psikobiyografi yönteminin kullanıldığı çalışmaların (Baatjies, 2015; Fouché et al., 2017; Green, 2006; Larson, 2014) yaşam yapısının merkezinin öğeleri ile ilgili sonuçlarıyla bu çalışmanın bulgularının büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Örneğin, Steve Jobs'un yaşamının analiz edildiği bir araştırmada (Fouché et al., 2017) Steve Jobs'un yaşam yapısının merkezinde iş yaşamının olduğu bulunmuştur. Benzer olarak Green (2006), Karen Horney'in yaşam yapısının merkezinde kariyer yaşamının olduğu görülmüştür. Levinson (1986, 1996), aile, iş, din vb. öğelerinin bir yetişkinin yaşam yapısının merkezinde olabileceğinden söz etmektedir. Bu açıdan Kemal Sunal'ın yaşam yapısının merkezinde iş yaşamının olduğu söylenebilir.

Nitel desende kurgulanan bu psikobiyografik durum çalışmasının bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, Kemal Sunal'ın yaşam öyküsünü analiz edildiği bu çalışma, Levinson'un yaşam yapısı kuramıyla sınırlıdır. Sonraki çalışmalarda Kemal Sunal'ın yaşamı Erikson'un psikososyal gelişimi kuramı açısından ele alınmasında yarar bulunabilir. İkinci olarak bu çalışma yukarıda sözü edildiği üzere Sunal (2001), Sunal (2014), Teksoy (2015) kitapları; wikizero.com, hürriyet.com.tr, biyografi.net, cnnturk.com internet siteleri ile "Hayatım roman, Kemal Sunal belgeseli", "Arena: Kemal Sunal" gibi yazılı ve görsel dokümanlarla sınırlıdır. Bu bağlamda başka çalışmalarda araştırmacıların aile bireyleri gibi farklı kaynakları da göz önünde bulundurmaları önerilmektedir.

Kaynakça

Aktu, Y. (2016). Levinson'un yaşam yapısı kuramı açısından Benim Adım Khan filminin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 4* (37), 505-517.

Anderson, J. W. (2010). Psikobiyografinin metodolojisi (Çev. G. Kağnıcı).*Tarih Okulu Dergisi*, *VII*.

Baatjies. V. P. (2015). *A psychobiography of Vuyiswa Mckonie*. Master of Social Sciences in Clinical Psychology, University of KwaZulu-Natal

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

CNN Türk. (2015). https://www.cnnturk.com/magazin/kemal-sunal-benim-sokaga-atacak-param-yok-ki-dagitayim (11. 11. 2015) (8-9 Mayıs 1985 tarihlerinde Ses dergisinde iki bölüm halinde yayımlan röportajının güncellenmiş hali)

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi.*(2. baskı). Y. Dede, & S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Anı yayıncılık.

Dündar, U. (Yön.) (1998). *Arena: Kemal Sunal*. https://www.youtube.com/watch?v=wXuQSa5HPzE

Fouché, J. P., & van Niekerk, R. (2010). Academic psychobiography in South Africa: Past, present and future. *South African Journal of Psychology, 40*(4), 495–507.

Fouché, P., Plessis, R., & Van Niekerk, R. (2017). Levinsonian seasons in the life of Steve Jobs A psychobiographical case study. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology, 17* (1), 1-18, DOI: 10.1080/20797222.2017.1331970

Gersick, Connie J. G., & Kram, K. E. (2002). High-Achieving women at midlife. An exploratory study. *Journal of Management Inquiry, 11* (2),104-127

Green, S. J. (2006). *Karen Horney: A psychobiographical study.* Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, Grahamstown, South Africa.

Gürsu, O. (2015). Hasan Basri Çantay: Bir psikobiyografi denemesi. *Ekev Akademi Dergisi, 62,* 251-267.

İnan, S. (2016). Tarih yazımında psikobiyografiler: İyi örneklerden yöntemin belirlenmesine. *Turkish History Education Journal, 5*(2), *491-514.*

Kaplan, H. (2009). Bazen bir puro sadece bir purodur: Leonardo da Vinci'nin dini kimliği üzerine psikobiyografik bir inceleme. *Dini Araştırmalar, 12,*(35), 107-126.

Larson, B. (2014). *Wilfred R. Bion. A Levinsonian study of the emergence of creativity following the age 50 transition.* Doctoral dissertation. Wright Institute Graduate School of Psychology.

Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist, 41*(1), 3-13.

Levinson, D. J. (1996). *The seasons of a woman's life*. New York, USA: Knopf. Erişim adresi: *https://books.*google.com.

McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of general psychology, 5*(2), 100-122

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis.* (2. Baskı). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications: Sage. Erişim adresi: *https://books.*google.com.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.

Ponterotto, J. G. (2015). Psychobiography in psychology: Past, present, and future. *Journal of Psychology in Africa,25*(5), 379–389.

Schultz, W. T. (Ed.). (2005). *Handbook of psychobiography*. New York: Oxford University Press. Erişim adresi: https://books.google.com.tr.

Sunal, A.K. (2001). *TV ve sinemada Kemal Sunal güldürüsü*. İstanbul: Om yayınevi.

Sunal, G. (2014). *Kemal; hadi gel, bi kahve içelim*. İstanbul: Doğan kitap.

Teksoy, E. (2015). *Kemal Sunal'ın Şaban tiplemesinde Charlie Chaplin ve Şarlo tiplemesinin etkileri* (Doctoral dissertation, İstanbul Kültür Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/İletişim Tasarımı Anabilim Dalı/İletişim Tasarımı Bilim Dalı).

Türkiye Radyo Televizyonu [TRT]. (2003). *Hayatım roman, Kemal Sunal belgeseli.* https://www.youtube.com/watch?v=mIvgNrdRLj8

www.wikizero.com/tr/Kemal_Sunal

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (10.Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Farklı Sınıf Seviyelerindeki Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalıklarının Boylamsal İncelenmesi

Gökhan ÇALGICI, MEB, Türkiye, 24calgici24@gmail.com

Feral OGAN BEKİROĞLU, Marmara Üniversitesi, Türkiye, feralogan@yahoo.com

Öz

Ülkemizde daha önce üst bilişsel farkındalıkla ilgili yapılan çalışmalarda genellikle anlık durum saptamalarını içeren tekil tarama modelleri kullanılmıştır. Bu nokta göz önüne alındığında üst bilişsel farkındalığın aynı örneklem üzerinde ve süreç içerisinde boylamsal olarak incelenmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle, çalışmanın amaçları ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarını belirlemek, bir yıl içerisinde üst bilişsel farkındalık düzeylerinde oluşabilecek değişimi tespit etmek ve sınıf seviyelerinin üst bilişsel farkındalıkla ilişkisini araştırmaktır. Araştırmada boylamsal tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunda beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen ve Türkçeye uyarlanmış olan "Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları üst sayılabilecek bir düzeydedir. Zihinsel süreçlerini bilen ve bilişini denetleyen öğrenciler daha iyi öğrenebilir. Üst bilişin gelişimine yönelik etkinlikler akademik başarıyı artırabilir.

Anahtar Kavramlar: Üst Biliş, boylamsal çalışma, ortaokul öğrencileri**.**

Abstract

Metacognition is one's knowledge concerning one's own cognitive process and regulating one's own cognitive process with the help of this knowledge. The purposes of this research were to identify middle school students' metacognitive awareness, to determine any change in their metacognitive awareness within a year, and to examine relationships between metacognitive awareness and grade level. Longitudinal survey design was carried out for this research. The participants of the study were fifth, sixth, seventh, and eighth grade students studying in a public middle school. Metacognitive Awareness Inventory (MAI) was used for data collection. Independent t-tests were used to identify the changes in the same students' metacognitive awareness in a year. Middle school students' metacognitive awareness is close to high level. Students who know their cognitive processes and regulate them are more successful in their lessons. Students having self-awareness, monitoring and checking their cognition can learn better. Activities focusing on metacognitive development can increase students' academic achievement.

Keywords: Metacognition, longitudinal study, middle school students.

Giriş

Yaşadığımız bilgi çağında bireylerin bilgiye ulaşmak için araştırmaları ve sorgulamaları beklenmektedir. Ezber olarak bilgiyi edilgen alan birey yerine, kendi farkındalığını bilerek hareket eden ve bilgiyi kendi zihninde yapılandırarak keşfeden bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir. Birey, kendi bilişsel süreçlerini bilen ve bunları yöneterek öğrenmeyi öğrenen kişi olmalıdır (Brown, 1980).

Ülkemizde bundan önce üst bilişsel farkındalıkla ilgili 11-14 yaş arası öğrencilerle yapılan çalışmaların çoğunda anlık durum saptamalarını içeren tekil tarama modelleri kullanılmıştır. Üst bilişsel farkındalıklar süreç içerisinde bazı etmenlere göre değişebilmektedir. Bu değişikliği belirleyebilmek amacıyla aynı katılımcılarla devam eden uzun süreli çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmanın amaçları ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarını belirlemek, bir yıl içerisinde üst bilişsel farkındalık düzeylerinde oluşabilecek değişimi tespit etmek ve sınıf seviyelerinin üst bilişsel farkındalıkla ilişkisini araştırmaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrenciler bir sonraki sınıf düzeyine, 5. sınıftan 6. sınıfa, 6. sınıftan 7. sınıfa, 7. sınıftan 8. sınıfa geçtiklerinde üst bilişsel farkındalıkla ilgili olarak anlamlı bir değişiklik oluşmuş mudur?

Üst Biliş

Üst biliş bireyin kendi zihinsel süreci ile ilgili bilgisi ve bu süreci bu bilgi yardımıyla düzenlemesidir (Flavell, 1976). Alan yazında üst biliş için biliş üstü ve biliş ötesi gibi farklı karşılıklar kullanılmaktadır. Bu makalede üst biliş ifadesi kullanılacaktır. Schraw ve Dennison (1994), Brown'un (1980) üst biliş çerçevesini temel alarak üst bilişi, üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel kontrol başlıkları altında açıklamıştır (bkz. Tablo 1). Üst bilişsel bilgi yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgi bileşenlerinden oluşmaktadır. Üst bilişsel kontrol, bireyin kendi zihinsel sürecini kontrol etmesi için yapılan aktivitelerdir (Schraw ve Dennison, 1994).

Tablo 1. Üst Bilişin Bileşenleri.

Üst Biliş	
Üst Bilişsel Bilgi	Üst Bilişsel Kontrol
Yordam Bilgisi Bildirimsel Bilgi Duruma Dayalı Bilgi	Tahmin Planlama İzleme Değerlendirme

İlgili Alanyazın

Üst bilişsel farkındalıkla ilgili olarak alan yazında hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Yapılan araştırmalar üst biliş ile öğrenme arasında doğru orantılı bir ilişki ortaya koymaktadır. Örneğin, Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmada seviye belirleme sınavı (SBS) ile üst bilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar üst bilişsel farkındalık ile SBS başarıları ve yılsonu başarı puanları arasında pozitif yönde, düşük seviyede ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Yangın (2014) yaptığı araştırmada üst biliş stratejileri ile desteklenen bir dersin, öğretmen adaylarının başarılarına ve tutumlarına olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Yıldız (2015) sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin üst biliş farkındalıkları ile TEOG Türkçe puanları arasında zayıf düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Karatay (2010) ve Gelen'in (2004) araştırmalarında da öğrenme ve üst bilişsel farkındalık arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bazı araştırmalar üst bilişin yaş gibi çeşitli değişkenlere göre değişimini incelemişlerdir. Schneider ve Lockl (2002) bireylerde üst bilişin yaşa ve zihinsel süreçlere göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Alexander, Fabricius, Fleming, Zwahr ve Brown (2003) yaptıkları araştırmada 6-7 yaş aralığındaki ve 7-9 yaş aralığındaki çocuklarla çalışmışlardır. Katılımcılara dünya ve hayat ile ilgili fikirlerini sormuşlar ve alınan cevaplar ile üst bilişin yaş ve zekaya bağlı gelişimini incelemişlerdir. Sonuçta ikinci gruptaki büyük çocuklar, ilk gruptaki küçük çocuklara göre daha yüksek düzeyde zekaya ve üst bilişsel bilgiye sahip çıkmışlardır. Van der Stel ve Veenman (2013) üç yıl boyunca 12-15 yaş arası öğrencilerin üst bilişsel gelişimini çeşitli etkenlere bağlı olarak araştırmışlardır. Çalışmada bu yaş aralığında üst bilişsel becerilerin doğrusal ya da aynı hızda gelişmediği ve üst bilişsel becerilerin öğrenme ve kısmen de zihinsel yetenek ile ilişkili olduğu gösterilmiştir.

Üst bilişsel bilgi ve farkındalık yaş ilerledikçe ve tecrübe ile gelişebilmektedir (Veenman, Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006). Öğrencilere uygun ortamlarda ve düzeylerine göre eğitim verildiğinde üst bilişsel beceriler geliştirilebilir. Buradan hareketle üst bilişsel farkındalığın nelere bağlı olarak geliştiğinin belirlenmesi ve buna uygun öğretim planları geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu yönü ile öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının süreç içerisinde nasıl değiştiğini ortaya koyan uzun soluklu çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılacak çalışmalar ileride yapılacak araştırmalara yol gösterecek nitelikte olmalıdır. Bu çalışmada süreç içerisinde öğrencilerde meydana gelecek üst bilişsel farkındalık değişimlerinin tespit edilerek, bu yönde alan yazına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, boylamsal tarama modeli kullanılmıştır. Boylamsal çalışmalarda araştırılmak istenen değişkenlerin zaman içindeki gelişim ve değişimini belirleyebilmek amacıyla değişken aynı kişi ve birimler üzerinde belli bir başlangıç noktasından itibaren sürekli ya da belli aralıklarla incelenmektedir. Bu çalışmalarda izlenen birimler genellikle az sayıda olmakla birlikte derinlemesine ve kapsamlı bilgi edinmek amacıyla yapılmaktadır (Karasar, 1995).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında Bahar döneminde İstanbul ili Üsküdar ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunda beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin seçilme nedeni ise öğrencilerin kolay ulaşılabilir olmasıdır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 583, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ise bir önceki yıl 8. sınıftan mezun olan 192 öğrenci hariç, 5. sınıfa yeni başlayan 147 öğrenci ve sonradan diğer sınıflara kayıt yaptıran öğrenciler dahil olmak üzere, 298'i aynı olan toplamda 501 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin üst bilişsel farkındalık seviyelerinin ölçümü için, Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından düzenlenen ve orijinal ismi Metacognitive Awareness Inventory for Children olan veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araç Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) ismiyle Türkçe'ye uyarlanmıştır ve dört boyut (bilişin düzenlenmesi - denetleme, biliş bilgisi - görev, bilişin düzenlenmesi - izleme ve biliş bilgisi - kişisel farkındalık) altında toplanan 5'li likert türünde 18 maddeden oluşmaktadır. 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar dönemlerinde uygulanmıştır. Uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha değeri 2015-2016 eğitim-öğretim yılında .84, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ise .82 olarak bulunmuştur. Öğrencilerden tüm maddelere cevap vermesi istenmiş, bu şekilde minimum 18, maksimum 90 puan üzerinden puanlama yapılmıştır. Buna göre 18.00-42.00 puan arası düşük, 42.01-66.00 puan arası orta ve 66.01-90.00 arası yüksek üst bilişsel farkındalık olarak değerlendirilmiştir.

Üst bilişsel farkındalıkla, sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çoklu karşılaştırma (Post – Hoc) testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Bir üst sınıf düzeyine geçen öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarında gerçekleşen değişimleri ortaya koymak için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır.

Bulgular

Tablo 2'de görüldüğü üzere 2015-2016 eğitim-öğretim yılı için, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık puan ortalamaları sırasıyla $\overline{X}_5 = 72.43$, $\overline{X}_6 = 69.29$, $\overline{X}_7 = 69.13$, $\overline{X}_8 = 67.58$, tüm sınıfların genel ortalaması ise $\overline{X}_{ort.} = 69.24$ yüksek seviyede bulunmuştur. Tablo 3'de verilen Post-Hoc LSD testi sonuçlarına göre sınıf düzeyi arttıkça üst bilişsel farkındalıklarda bir azalma gözlemlenmesine rağmen bu farklılık sadece beşinci sınıflarla sekizinci sınıflar arasında beşinci sınıflar lehine anlamlı bulunmuştur ($p_{5-8} = .00$).

Tablo 2. 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılına Ait Sınıf Düzeyine Göre Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Puanları ANOVA Testi Sonuçları.

Puan	Sınıflar	N	$\overline{X}$	$Sh_{\overline{x}}$	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Üst Bilişsel Farkındalık Ortalama	5.	102	72.43	1.02	G.Arası	1567.74	3	522.58	5.05	.002
	6.	158	69.30	.83	G.İçi	59463.43	575	103.41		
	7.	127	69.13	.90	Toplam	61031.17	578			
	8.	192	67.58	.70						
	Toplam	579	69.24	.42						

N=Öğrenci sayısı, =Ortalama, $Sh_{\overline{x}}$ =Standart sapma, Var. K.= Varyasyon katsayısı, G.Arası=Gruplar arası ilişki, G.İçi= Grup içi ilişki, K.T= Kareler toplamı, Sd=Serbestlik derecesi, K.O.= Kareler ortalaması, p=Anlamlılık düzeyi.

2016-2017 eğitim-öğretim yılı için, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık puan ortalamaları sırasıyla $\overline{X}5 = 69.83$, $\overline{X}6 = 69.82$, $\overline{X}7 = 68.37$, $\overline{X}8 = 68.54$, tüm sınıfların genel ortalaması ise $\overline{X}_{ort.} = 69.12$ yüksek seviyede bulunmuştur. Sınıf düzeyleri arttıkça genel olarak üst bilişsel farkındalıkta bir azalma söz konusu olmasına rağmen anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (p>.05) (bkz. Tablo 4).

Tablo 3. 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılına Ait Üst Bilişsel Farkındalık İle Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.

Sınıf (i)	Diğer Sınıflar (j)	Ort. Farkı $\overline{X}_j - \overline{X}_j$	$Sh_{\overline{x}}$	p
5. sınıf	6. sınıf	3.13	1.29	.01
	7. sınıf	3.29	1.35	.01
	8. sınıf	4.84	1.24	.00
6. sınıf	5.sınıf	-3.13	1.29	.01
	7.sınıf	.16	1.21	.89
	8.sınıf	1.71	1.09	.11
7. sınıf	5.sınıf	-3.29	1.35	.01
	7.sınıf	-.16	1.21	.89
	8.sınıf	1.55	1.16	.18
8. sınıf	5.sınıf	-4.84	1.24	.00
	6.sınıf	-1.71	1.09	.11
	7.sınıf	-1.55	1.16	.18

Tablo 4. 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılına Ait Sınıf Düzeyine Göre Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Puanları ANOVA Testi Sonuçları.

Puan	Sınıflar	N	$\overline{X}$	$Sh_{\overline{x}}$	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Üst Bilişsel Farkındalık Ortalama	5.	147	69.83	.83	G.Arası	239.48	3	79.82	.86	.45
	6.	96	69.82	.93	G.İçi	45806.08	497	92.16		
	7.	137	68.37	.86	Toplam	46045.57	500			
	8.	121	68.54	.78						
	Toplam	501	69.12	.42						

Çalışmaya katılan öğrencilerden 80 kişi bir yıl sonra beşinci sınıftan altıncı sınıfa, 118 kişi altıncı sınıftan yedinci sınıfa, 97 öğrenci ise yedinci sınıftan sekizinci sınıfa geçmişlerdir. Öğrencilerin bir sonraki sınıf düzeyine geçişlerinde, üst bilişsel farkındalık puanlarında bir düşüş saptanmasına rağmen, Tablo 5'de görüldüğü üzere bu düşüş sadece beşinci sınıftan altıncı sınıfa geçişte anlamlı farklılık göstermiştir ($t_{(79)}$ = 3.28, p=.01). Ancak, beşinci sınıftan, altıncı sınıfa geçen öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde izleme, denetleme, kişisel farkındalık ve görev boyutlarında bir azalma meydana gelirken, bu azalma denetleme ($t_{(79)}$= 3.74, p=.00) ve kişisel farkındalık boyutu için anlamlı düzeyde olmuştur ($t_{(80)}$= 2.24, p =.02).

Tablo 5. 5. Sınıftan 6. Sınıfa Geçişte Üst bilişsel Farkındalık Puanlarındaki Değişimin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.

	Dönemler	N	$\overline{X}$	ss	$Sh_{\overline{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği Puanları	2015-2016	80	73.63	9.89	1.11	3.28	78	.00
	2016-2017	80	70.05	8.62	.95			

N=Örneklem sayısı, $\overline{X}$ =Ortalama, ss=Standart sapma, $Sh_{\overline{x}}$ =Aritmetik ortalamanın standart sapması, Sd=Serbestlik derecesi, p=Anlamlılık düzeyi

Altıncı sınıftan, yedinci sınıfa geçen öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde meydana gelen değişim anlamlı düzeyde olmamıştır ($t_{(117)}$ =1.22, p =.22). Altıncı sınıftan, yedinci sınıfa geçen öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri izleme boyutunda artış, denetleme, kişisel farkındalık ve görev boyutlarında bir azalma gösterirken, bu azalma anlamlı düzeyde çıkmamıştır. Altıncı sınıftan, yedinci sınıfa geçen öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde ortaya çıkan değişim sadece kişisel farkındalık boyutu için anlamlı düzeyde olmuştur ($t_{(118)}$=2.11, p=.03). Yedinci sınıftan, sekizinci sınıfa geçen öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde görev boyutu puanlarında bir artış görülmüş, diğer boyutlar olan izleme, denetleme ve kişisel farkındalık puanlarında ise bir düşüş meydana gelmiştir, ancak bu değişimler anlamlılık göstermemiştir (p =.24).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada katılımcıların üst bilişsel farkındalık düzeylerinin bir yıl içerisinde nasıl değişiklikler gösterdiği aynı örneklem üzerinde boylamsal olarak incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları olarak yüksek seviyededir. Ancak, üst bilişsel farkındalık düzeyi 5. sınıf öğrencileri içerisinde yüksek seviyede iken, özellikle ergenlik dönemlerinde bulunan 8. sınıf öğrencilerinde belirli bir süre durağanlaşmaya hatta gerilemeye başlamaktadır. Bu sonuç Alexander vd. (2003) sonuçlarıyla uyuşmamaktadır. Bu durumun olası sebepleri arasında, öğrencilerin ergenlikle birlikte psikolojik ve fiziksel ani değişimlerle başa çıkmanın yollarını bilmemeleri gösterilebilir. Buradan hareketle öğrencilere bu dönemde uzman yardımıyla destek sağlanabilir.

Aynı öğrencilerin beşinci sınıftan altıncı sınıfa geçişte üst bilişsel farkındalıklarının denetleme boyutunda düşüş yaşamalarının nedeni, beşinci sınıf öğrencilerinin ilkokul dördüncü sınıftan sonra, ortaokul düzeyinde geçerken, yeni çevresi tarafından takdir edilmek ve onay almak amacıyla fazla çaba göstermesi ancak bir üst sınıfa geçtiklerinde bu çabayı eskisi kadar göstermemeleri olabilir.

Bu çalışmanın sonuçları öğrencilere sınıf seviyelerine uygun şekilde verilecek üst bilişsel farkındalık eğitimleri ile onların akademik başarı düzeylerinin artırılmasını önermektedir.

Yapılan araştırmalar üst biliş becerilerini kullanan öğrencilerin bu becerilerini kullanmayan öğrencilere göre daha iyi öğrendiklerini göstermektedir (Doğan, 2013). Gelecek çalışmalarda üst bilişsel farkındalık ile GANO ve fen başarı puanları arasındaki ilişki de detaylı olarak ortaya konacaktır. Ayrıca gelecekte yapılacak çalışmalarda, öğrencilerin küçük yaşlardan başlayarak yükseköğretime kadar uzanan bir zamanda üst bilişsel farkındalıklarının ölçülmesi ve çeşitli etkenlerin süreç içerisinde incelenmesi, oluşturulacak öğretim programlarının içeriklerinin belirlenmesinde yardımcı olabilir.

Kaynakça

Alexander, J., Fabricius, W., Fleming, V., Zwahr, M., & Brown, S. (2003). The development of metacognitive causal explanations. *Learning and Individual Differences*, *13*, 227- 238.

Bağçeci, B., Döş, B., & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal* Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, *8* (16), 551-556.

Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce ve W. Brewer (Eds), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (ss. 453 481). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Doğan, A. (2013). Üst biliş ve üst bilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 3*, 6-20.

Evans, J. D. (1996). Straightforward statistics for the behavioral sciences. *Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.*

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Eds), *The nature of intelligence* (ss. 231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gelen, İ. (6-9 Temmuz 2004). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin T*ürkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,* İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.

Karakelle, S. & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları, 10* (20), 87-103.

Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *27* (27), 457-475.

Schneider, W. & Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T.J. Perfect & B.L. Schwartz (Eds.), Applied metacognition (ss. 224-257) içinde. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 460–475.

Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, *27*, 51-79.

Van der Stel, M. & Veenman, M. V. J. (2013). Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: A longitudinal study from a developmental perspective. *European Journal of Psychology of Education, Advanced online publication.*

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*, 3–14.

Yangın, S . (2014). Üstbiliş stratejisine dayalı biyoloji öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi. *Education Sciences*, *9* (1), 1-18.

Yıldız, D. (2015). 8.Sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeyleri, motivasyonel inançları ve TEOG sınavı türkçe puanları: Bir yapısal eşitlik modeli denemesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD), 8* (23), 41-61.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*

İsmail Sarikaya, Bayburt Üniversitesi, Türkiye, ismailsarikaya@bayburt.edu.tr

Ömer Yılar, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Türkiye, omeryilar25@hotmail.com

Öz

Mevcut çalışmanın amacı araştırmacıların kullanacakları 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarını yürütmektir. Ölçek Amerika Birleşik Devletleri Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı araştırmacıları tarafından öğretmenlerden veri toplanarak geliştirilmiş, 2007 yılında Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Ölçeği Türkçeye uyarlayan veya ölçeği daha önce kullanmış araştırmacılar tarafından ölçeğin güvenirlik ve geçerliğine yönelik herhangi bir çalışmanın yürütülmemiş olması bu çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırma, bir ölçek uyarlama çalışması olup ölçeğin güvenirlik ve geçerliğine yönelik bulgular elde edebilmek amacıyla ölçek uyarlama aşamalarını içermektedir. Çalışma grubu Bayburt ili merkezinde devlet okullarında eğitim hayatına devam eden 80 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçeğin puanlayıcılar arası uyum indeksi, ölçeği uyarlayan araştırmacılar tarafından .80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin puanlayıcılar arası uyum indeksi ise .90 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamına yönelik yapılan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .95; Spearman Brown iki yarı test güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda uyum indekslerinden X2/sd, RMR, SRMR, NFI, NNFI, CFI, RFI, IFI ve GFI indekslerinin mükemmel uyum düzeyinde; RMSEA ve AGFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (X2/sd=1.28, RMR=.048, SRMR=.023, NFI=.98, NNFI=.99, CFI=1.00, RFI=.97, IFI=1.00, RMSEA=.061, AGFI=.88). Modele ait path diyagramları incelendiğinde standartlaştırılmış yüklerin .80 ile .92 arasında değer aldığı görülmüştür. Değişkenlerin tümüne ait t değerlerinin ise anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ilgili ölçeğin güvenilir ve geçerli bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği, ölçek uyarlama, ilkokulda yazma eğitimi.

Abstract

The aim of this research was at studying 6+1 Analytic Writing and Assessment Scale's properties of reliability and validity. The scale was developed by collecting data from teachers by the researchers of Northwest Regional Educational Laboratories in the United States and adapted to Turkish in 2007. The fact that the researchers who adapted the scale into Turkish or who used the scale before did not carry out any study on the reliability and validity of the scale. Therefore current study investigated 6+1 Analytic Writing and Assessment Scale's reliability and validity. The research is a scale adaptation study and includes the stages of scale adaptation in order to obtain the reliability and validity of the scale. Participants was 80 4th grade students who continue their education at public schools in Bayburt/Turkey. Participants determined by convenience sampling method. The scale's fit index of interraters was calculated as .80 by researchers who adapted to scale. In this study, the fit index between interraters was .90. The Cronbach alpha reliability coefficient for the scale was .95; Spearman Brown has two half-test reliability coefficients of .93. As a result of analysis, it is found that the harmony indices X2/sd, RMR, SRMR, NFI, NNFI, CFI, RFI, IFI and GFI was perfect fit level; RMSEA and AGFI were founf to be in acceptable level (X2/sd=1.28, RMR=.048, SRMR=.023, NFI=.98, NNFI=.99, CFI=1.00, RFI=.97, IFI=1.00, RMSEA=.061, AGFI=.88). When the path diagrams of the model are examined, it is seen that the standardized loads are between .80 and .92. It is determined that the t values of the variables are all significant. As a result of the statistical analyses made by, it is found that the scale is a reliable and valid instrument.

Keywords: 6+1 analytic writing and assessment scale, scale adaptation, writing education in primary school.

* Bu çalışma İsmail Sarikaya'nın Ömer Yılar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinin pilot çalışmasının bir bölümünü içermektedir.

Giriş

İnsan sosyal bir varlık olduğu için iletişim insan hayatının en önemli gereksinimlerinden biri olarak kabul edilebilir. İletişim bir bilgi alış veriş sistemidir (Dağtaş, 2000). Buna bağlı olarak insanlar dinleme ve anlatmaya dayalı bir sosyal yaşam sürdürürler. Özdemir ve Binyazar'a (1998) göre anlatma, insanın doğal bir eğilimidir; insan bu eğilimi konuşma ve yazma ile gerçekleştirir. İletişimde öncelik konuşma becerisi üzerine olsa da özellikle çağın gereksinimleri ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak yazmanın önemi gün geçtikçe artmaktadır. Sosyal medya kullanımı, iş başvuruları vb. birçok alanda insanlardan kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri beklenmekte ya da insanlar için yazma ihtiyaç haline gelmektedir.

İnsan hayatının ayrılmaz bir parçası olmaya devam eden yazma eğitiminin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. Türkiye'de bireylerin doğrudan yazma ile tanışmaları ise genellikle ilkokulda yaşanmaktadır. Türkçe dersi programlarında yazmaya ayrı bir yer ayrılmakta; yazma ilk okuma ile birlikte yürütülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Diğer dil becerileri (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) ile karşılaştırıldığında yazmanın daha zor gelişen ve çaba isteyen bir alan olduğu düşünülebilir. Çünkü yazma diğer dil becerileri gibi zihinsel, duyusal bazı süreçleri gerektirmesinin yanında (Sexton, Harris, & Graham, 1998; Yılar, 2015, s.75) fiziksel edinimleri de içinde barındırmaktadır. Sadece Türkiye'de değil dünyanın diğer ülkelerinde de yazma becerisinin istenilen düzeye ulaştırılamadığı bilinmektedir (Arıcı & Ungan, 2008; Fisher, 2012). Bu durumun ortaya çıkmasında birçok etken yer almaktadır. Bu etkenlerden birsi de hiç şüphesiz yazılı değerlendirmede yaşanan güçlükler (Özkara, 2007) ve buna bağlı olarak öğrencilere gereken dönütlerin verilememesidir. İşte tam bu noktada analitik yazma ve değerlendirme modelleri öne çıkmaktadır.

Literatürde yer alan yazı değerlendirme modelleri üç başlık altında toplanabilir. Bunlar kriterleri tam olarak belli olmayan ve genel izlenime dayanan bütüncül değerlendirme; önceden tespit edilmiş bir kritere göre yapılan en önemli özelik açısından değerlendirme ve analitik değerlendirmedir. Analitik değerlendirmeyi diğer değerlendirme modellerinden üstün kılan özellikler ise farklı bileşenleri içermesi, tüm alanlara yönelik bir değerlendirme amacı gütmesi, yazara ve değerlendiren kişiye rehberlik etmesi, ayrıntılı bir dönüt imkânı sunması ve değerlendirmeyi olabildiğince nesnel hale getirmesidir (Culham, 2013; Spandel, 2005; Özkara, 2007). En yaygın bilinen analitik yazma ve değerlendirme modelleri ise 4+1 ve 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelleridir. Bu çalışma kapsamında yalnızca 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeline değinilecektir.

6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli yukarıda sözü geçen avantajlara sahip olmakla birlikte sunum, imla, cümle akıcılığı, kelime seçimi, üslup ve organizasyon olmak üzere yedi alt başlıktan oluşmaktadır. Kısaca sunum yazının dış görünüşü, kelimeler arası boşluk, görsel kullanımı; imla, yazım kurallarına uygunluk; cümle akıcılığı, ifadelerin duru ve akıcı olması; kelime seçimi, doğru ve etkili sözcük kullanımı; üslup yazarın stili; organizasyon metnin akışı, kurgu, mantık, fikirlerin dizayn edilmesi ve fikirler ise metnin vermek istediği mesaj ve orijinallik ile ilişkilidir. Model Amerikan Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı araştırmacıları tarafından geliştirilmiştir. Model yurt içinde ve yurt dışında farklı öğrenim düzeyindeki öğrencilerle birlikte yürütülmüş ve faydalı, yazma başarısına olumlu yönde etki eden, eğlenceli, yazara ve değerlendirene kolaylık sağlayıcı bir yöntem olarak nitelendirilmiştir (DeJarnette, 2008; Jordan, 2005; Olson, 2004; Özkara, 2007; Sever & Memiş, 2014). Modelden hareketle oluşturulan 6+1 analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ise Özkara (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır (ölçeğin tam metni için lütfen bakınız "Özkara, 2007").

Ölçeği Türkçeye uyarlayan veya ölçeği daha önce kullanmış araştırmacılar tarafından ölçeğin güvenirlik ve geçerliğine yönelik herhangi bir çalışmanın yürütülmediği tespit edilmiştir. Bu durum çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın amacı 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarını yürütmektir.

Yöntem

Mevcut çalışma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Bu bağlamda çalışmada ölçek uyarlama aşamaları takip edilmiş olup gerekli görülen güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak ölçeğin tamamına yönelik Spearman Brown iki yarı test güvenirliği ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu aşamayı alt boyutlar arası korelasyonların hesaplanması izlemiştir. Son olarak ölçeğin Türk kültürüne uyumunu ve model uyumunu belirleyebilmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizler SPSS 22.0 ve LISREL 8.80 paket programları yardımıyla yürütülmüştür.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Erkuş (2009) uygun örnekleme yöntemini araştırmaya gönüllü olarak katılan, yakın bölgede yaşayan ve erişilmesi kolay bireylerin tespit edilmesiyle oluşturulan örneklem belirleme yöntemi olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda çalışma Bayburt ili merkezinde yer alan üç farklı devlet okulunda öğrenim gören 80 dördüncü sınıf öğrencisi ile birlikte yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Süreç

Veriler toplanmadan önce ilk olarak gerekli yasal izinler alınmıştır. İzinlerin alınmasının ardından araştırmacı ilgili okullarda veri toplama işlemini başlatmıştır. Veriler normal öğrenim görmekte olan üç farklı okuldan üç gün süre içerisinde toplanmıştır. Her okula bir gün süre ayrılmış olup veri toplama eylemi bir ders saati ile (40 dk.) sınırlı tutulmuştur. Öğrencilere verilen yönergeye uygun bir yaratıcı yazma etkinliği yaptırılmıştır. Süreç içerisinde sınıf öğretmeninin de sınıfta yer almasına dikkat edilmiştir.

Elde edilen metinler araştırmacı ve temel eğitim Türkçe eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiş ve puanlanmıştır. Ölçeği uyarlayan araştırmacı 1-3-5 puan aralıklarını kullanmış olsa da bu çalışma kapsamında araştırmacılar 1-2-3-4-5 puan aralıklarını kullanmayı tercih etmişlerdir. Çünkü bazı öğrenci yazılarında araştırmacı ve uzman 1-3 ya da 3-5 puan aralığında mutabık kalamamış; bu durumu aşmak için 2 ve 4 puan aralıkları da hesaba katılmıştır. Bu duruma bağlı olarak puanlayıcılar arası uyum indeksi hesaplanmıştır.

Bulgular

İlk olarak ölçeğin puanlayıcılar arası uyum indeksi kontrol edilmiştir. Bu bağlamda ölçeğin puanlayıcılar arası uyum indeksi .90 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra ölçeğin tamamına ait Spearman Brown ve Cronbach alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Ölçeğin Tamamına Yönelik Güvenirlik Katsayıları.

Spearman Brown	Cronbach Alfa
.93	.95

Tablo incelendiğinde ölçeğin tamamına yönelik Spearman Brown iki yarı test güvenirlik katsayısının .93; Cronbach alfa güvenirlik katsayısının ise .95 olarak hesaplandığı görülmektedir. Tablo 2'de ise alt boyutlar arasındaki korelasyonlar gösterilmektedir.

Tablo 2. Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Değerleri.

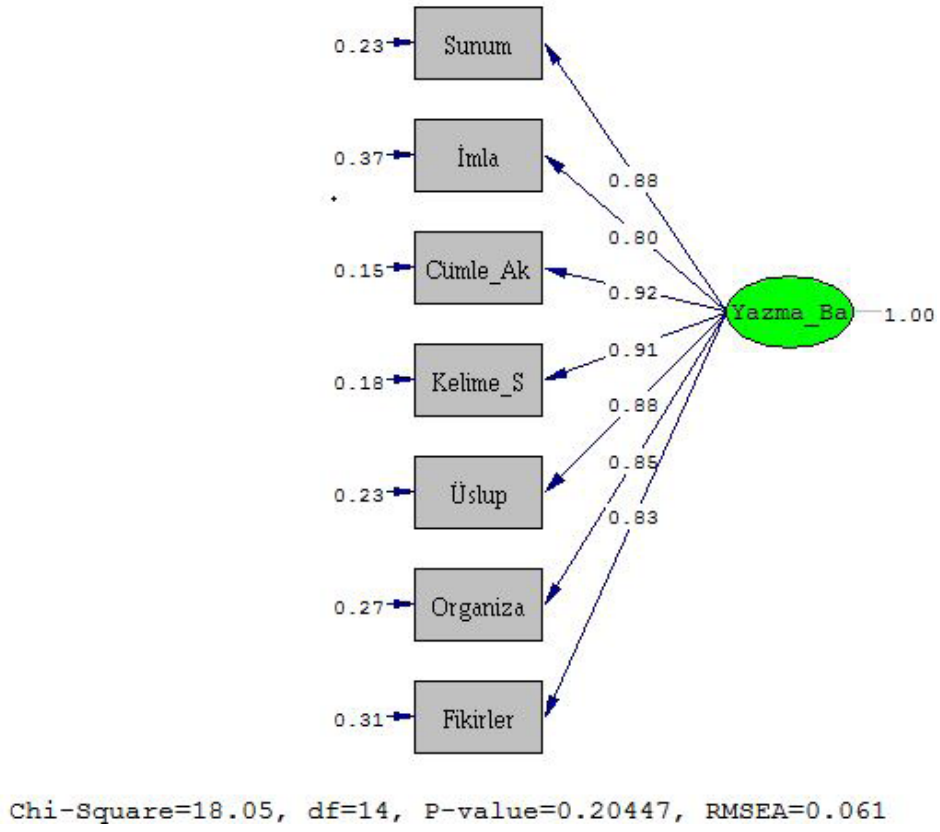
	1	2	3	4	5	6
1.Sunum						
2.İmla	.76**					
3.Cümle akıcılığı	.82**	.75**				
4.Kelime seçimi	.80**	.68**	.85**			
5.Üslup	.73**	.68**	.80**	.81**		
6.Organizasyon	.75**	.71**	.77**	.75**	.78**	
7.Fikirler	.72**	.62**	.75**	.76**	.77**	.71**

Tablo 2'de ilgili korelasyon katsayıları yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde alt boyutlar arası korelasyon katsayısı değerlerinin .62 ile .82 arsında yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda alt boyutlar arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Ölçeğin yapı uygunluğunu ve Türk kültürüne uyumunu belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda tek faktör ve yedi maddeden oluşan ölçeğe ait ki-kare değeri hesaplanmıştır. Uyum indeksinin anlamlı olmadığı görülmüştür (X^2=18.05, sd=14, p=.20). Modele ait diğer uyum indeksleri ve uyum ölçütleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Uyum İndeksleri ve Uyum Ölçütleri.

Uyum İndeksleri	Değer	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel uyum
X2/sd	1.28		✓
RMSEA	.061	✓	
RMR	.048		✓
SRMR	.023		✓
NFI	.98		✓
NNFI	.99		✓
CFI	1.00		✓
IFI	1.00		✓
RFI	.97		✓
GFI	.94		✓
AGFI	.88	✓	

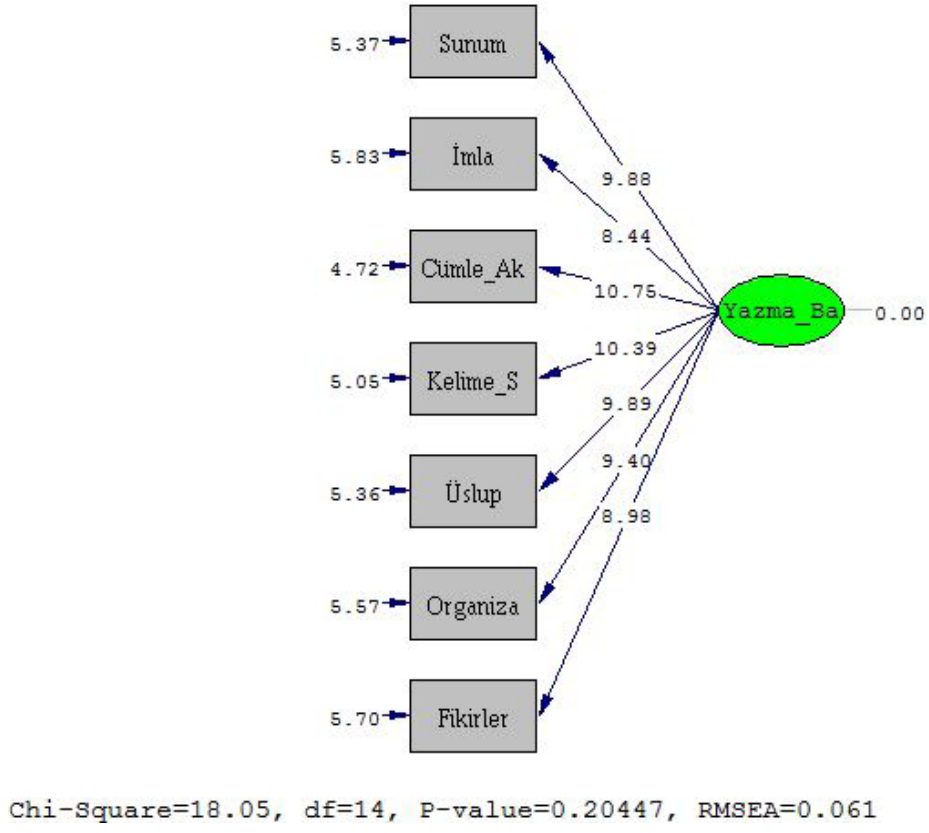
Tablo 3 incelendiğinde uyum indekslerinden RMSEA ve AGFI değerlerinin kabul edilebilir uyum ölçütünde yer aldığı; diğer uyum indekslerinin ise mükemmel uyum ölçütünü karşıladığı görülmektedir. Yedi madde tek faktörlü yapıya ait standartlaştırılmış katsayıları içeren diyagram Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Standartlaştırılmış katsayılar

Şekil 1 incelendiğinde katsayılar sırasıyla sunum .88; imla .80; cümle akıcılığı .92; kelime seçimi .91; üslup .88; organizasyon .85 ve fikirler .83 olarak görülmektedir. Modelde yer alan katsayılar her bir alt boyutun ana

değişkenle olan korelasyonunu belirtmektedir. Korelasyon katsayılarının yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Alt boyut değişkenlerinin her birine ait t değerlerini gösteren path diyagramı ise Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. t değerlerini gösteren diyagram

Şekil 2'de her bir değişkene ait t değerleri yer almaktadır. Şekilde yer alan okların kırmızı renkte olmaması her bir değişkene ait t değerlerinin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ölçeği uyarlayan araştırmacılar tarafından ölçeğin puanlayıcılar arası uyum indeksi .80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında hesaplanan puanlayıcılar arası uyum indeksi ise .90 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada kapsamında ulaşılan örneklem sayısı (n=80) yetersiz olarak görülebilir. Ancak ölçekte yer alan madde sayısı ve öğrenci metinlerini değerlendirmenin güç oluşu nedenleri ulaşılan örneklem sayısının yeterli olarak görülmesine sebep olmuştur. Bryman ve Cramer (2001) de ölçekte yer alan madde sayısının 10 veya yirmi katı katılımcı sayısının yeterli olabileceğini vurgulamaktadır. Ölçeğin tamamına ait güvenirlik katsayıları incelendiğinde (Spearman Brown=.93; Cronbach Alpha=.95) güvenirlik katsayılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Durmuş, Yurtkoru ve Çinko (2013, s.145) .70 ve üzerinde tespit edilen güvenirlik katsayılarının ölçümlerin güvenilir olduğuna dair kanıt sunduğunu belirtmektedir.

Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonlar .623 ve .849 arasında ve anlamlı olarak tespit edilmiştir. En düşük korelasyon katsayısının imla ve fikirler alt boyutları arasında (r=.62); en yüksek korelasyon katsayısının ise kelime seçimi ve cümle akıcılığı arasında (r=.85) olduğu tespit edilmiştir. Field (2013, s.711) ve Seçer (2015, s.48) bu katsayıların .30 ve üzeri olması durumunda alt boyutlar arası ilişkilerin güçlü olduğunu vurgulamışlardır. Yine aynı kişiler bu değerlerin .90 ve üzerinde olmasının oto-korelasyon olarak değerlendirilebileceğini; bu durumun da çoklu bağıntı problemine yol açacağını belirtmektedirler.

Tek faktör ve yedi maddeden oluşan ölçeğe ait ki-kare uyum indeksi anlamsız olarak hesaplanmıştır (X2=18.05, p=.204). Bu değerin anlamsız bulunması ölçeğin uyumuna ispat olarak gösterilebilir. Nitekim Seçer

(2015, s.190) bu değerin anlamlı bulunduğu durumlarda diğer uyum indekslerinin kontrol edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Buna rağmen araştırmacılar diğer uyum indekslerini de hesaplamışlardır. İlk olarak X2/sd değeri 1.28 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin 2.5 ve altında olduğu durumlarda model uyumu mükemmel olarak nitelendirilmektedir (Kline, 2005). Diğer uyum indekslerinden RMSEA ve AGFI değerleri Raykov ve Marcoulides'in (2006, s.238) kriterlerine göre kabul edilebilir uyum ölçütünde; RMR, SRMR, NFI, NNFI, CFI, IFI, RFI, GFI uyum indeksleri ise mükemmel uyum (bkz. Raykov & Marcoulides, 2006; Seçer, 2015) ölçütünde hesaplanmıştır.

Modele ait Path diyagramları incelendiğinde ise standartlaştırılmış yüklerin .30 ve üzerinde hesaplanmış olması hem alt boyutların ilgili değişkeni açıklama oranının yüksek olmasına (Çelik ve Yılmaz, 2016) hem de ölçmesi hedeflenen özelliği ayırt etme bakımından uygun olduğuna (Büyüköztürk, 2007) kanıt olarak gösterilebilir. t değerlerinin anlamlı olması ise maddelerin her birinin farklı bir özelliği ölçmeye yönelik olduğunu göstermektedir.

Yapılan tüm analizlere dayanarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin güvenilir ve geçerli ölçümler sunacağı söylenebilir. Çalışma örneklem sayısı artırılarak tekrarlanabilir. Bu çalışma dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlı olduğundan farklı sınıf sevilerinde de uygulanıp sonuçları paylaşılabilir.

Kaynakça

Arıcı, A. F. & Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 317-328. http://dergipark.gov.tr adresinden alınmıştır.

Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitive data analysis with SPSS release 10 for Windows*. London: Routhledge.

Büyüköztürk, Ş.(2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Culham, R. (2003). *6 traits of writing: the complete guide grades 3 and up.* New York: Scholastic.

Çelik, H.E. & Yılmaz, V. (2016). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Dağtaş, E. (2000). İletişim kavramının gelişimi üzerine normatif bir bakış açısı: Liberal ve eleştirel paradigmanın düşünsel açılımları. *Kurgu Dergisi, 17,* 249-264. http://hdl.handle.net/11421/1074 adresinden edinilmiştir.

DeJarnette, N.K. (2008). *Effect of the 6+1 trait writing model on student writing achievement* (Doctoral Thesis). Liberty University, Lynchburg. . Retrieved from https://search.proquest.com (UMI Number: 3336558)

Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (5. b.). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (2. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. ed.). London: Sage.

Fisher, R. (2012). Teaching writing: A situated dynamic. *British Educational Research Journal, 38*(2), 299–317. doi: 10.1080/01411926.2010.544711

Jordan, J. (2005). *Seeing the trees within the forest: A teacher's story when implementing the six plus one writing traits model in the Victoria independent school district* (Doctoral Thesis). The Faculty of the College of Education University of Houston, Houston. Retrieved from https://search.proquest.com (UMI Number: 3164995)

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. ed.). New York: Guilford Press.

MEB. (2017). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). http://mufredat.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

Olson, A. A. (2004). *Teaching writing effectively: Using the six traits with process approach to writing* (Master Thesis). Pacific Lutheran University, Tacoma. Retrieved from https://search.proquest.com (UMI Number: 1423309)

Özdemir, E., & Binyazar, A. (1998). *Yazma öğretimi yazma sanatı* (4. b.). İstanbul: Papirüs.

Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 206907)

Raykov, T., & Marcoulides, G.A. (2006). *A first course in structural equation modeling.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, E., & Memiş, A. (2014). Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi, 10*(3), 24-42. http://www.uhbabdergisi.com/ adresinden alınmıştır.

Sexton, M., Harris, K. R. & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children, 64*(3), 295-311. doi: 10.1177/001440299806400301

Spandel, V. (2005). *Creating writers through 6- trait writing assessment and instruction*. New York: Pearson Education.

Yılar, R. (2015). Yazma. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi* içinde (s.75-99). Ankara: Pegem Akademi.

İklim Değişikliği Bilgi Testinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Melehat Gezer, Dicle Üniversitesi, Türkiye, melehatgezer@gmail.com

Mustafa İlhan, Dicle Üniversitesi, Türkiye, mustafailhan21@gmail.com

Öz

Bu araştırmada, Dijkstra ve Goedhart (2012) tarafından geliştirilen iklim değişikliği bilgi testinin (İDBT) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Çalışma 348 öğretmen adayından oluşan bir katılımcı grubu üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada İDBT'nin Türkçe formunun yapı geçerliği için ilk olarak tetrakorik faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %43.70'ini açıklayan iki faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ortaya çıkan faktörler *teorik* ve *güncel* olarak isimlendirilmiş olup her iki faktörün de altı madde içerdiği tespit edilmiştir. Karşıt gruplara dayalı yapı geçerliğinde coğrafya bölümünde okuyan öğretmen adaylarının testten aldıkları puanların diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarınınkine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Güvenirlik analizinde İDBT'nin teorik ve güncel boyutu için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .85 ve .84 olarak bulunmuştur. Testteki maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek amacıyla nokta çift serili korelasyon katsayılarına bakılmış ve hesaplanan korelasyon değerlerinin testteki maddelerin tümü için .30 ölçütünü aştığı belirlenmiştir. Madde güçlük indeksleri incelendiğinde testin teorik boyutunun zor, güncel boyutun ise kolay maddelerden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Testin genelinin ayırt ediciliğini ortaya koymak için Ferguson delta istatistiğine başvurulmuş ve hesaplanan değer .90 olarak belirlenmiştir. Bu katsayı Ferguson delta istatistiği için dikkate alınması önerilen .90 alt sınırına eşit olduğundan testin iklim değişikliği bilgi düzeyleri farklı olan katılımcıları birbirinden ayırt edebildiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İklim değişikliği, küresel ısınma, test uyarlama, geçerlik, güvenirlik

Abstract

In this research it was aimed to adapt the climate change knowledge test (CCKT) developed by Dijkstra and Goedhart (2012) to Turkish. The study was conducted on a group which consisted of 348 teacher candidates. In the study, tetrachoric factor analysis was applied firstly in order to examine construct validity of the CCKT. As a result of factor analysis, a two-factor structure which explained 43.70% of the total variance was obtained. The emerging factors were named as theoretical and newsworthy. In the test with 12-items, it was determined that both factors were contained six items. Construct validity based on the criterion groups concluded that the test scores of the geography teacher candidates are significantly higher than the scores of the teacher candidates in other departments. In the reliability analysis, the internal consistency coefficients calculated for the theoretical and newsworthy dimensions of the CCKT were found to be .85 and .84, respectively. In order to determine the discrimination power of the test items, the point biserial correlations was calculated and it was found that the correlation coefficients were found to exceed the benchmark value of .30 for all of the items in the test. When the item difficulty indices were examined, it was established that the theoretical dimension of the test consists of difficult items and the newsworthy dimension consists of easy items. The Ferguson's delta statistic was used to demonstrate the discriminatory of the entire test and it was detected as .90. This coefficient is equal to the lower limit of .90 proposed to be taken into account for the Ferguson's delta statistic. Hence, it was understood that the test could distinguish participants with different levels of climate change knowledge.

Keywords: Climate change, global warming, test adaptation, validity, reliability.

Giriş

Fiziksel ve doğal çevre başta olmak üzere hayatın her alanında etkili olan iklim değişikliği (Demir, Canatan & Caner, 2016), yerkürenin milyarlarca yıldır gündeminde olan bir konudur. Dünya, oluşumundan bu yana çeşitli değişimlere uğrayarak bugünkü durumuna gelmiş ve bu süreçte sadece kayaçların ve canlı hayatının değil iklimlerin değişimine de tanıklık etmiştir (Çiner & Sarıkaya, 2016). Yaşanan değişimler önceleri insan etkisinden bağımsız doğal nedenlerle gerçekleşirken 19. yüzyıldan itibaren insan kaynaklı faktörler iklim değişikliğinin en önemli nedeni haline gelmiştir (Black & Weisel, 2010; Duffy, 2008; Mercan, 2016). Bu yüzyılda ülkelerin sanayi sektörüne hız vermeleri yoğun bir enerji ihtiyacını açığa çıkarmıştır. Daha çok enerji kaynağının kullanılmasıyla atmosferdeki sera gazları, atmosferin taşıma kapasitesini önemli ölçüde aşmış ve bunun sonucunda iklim değişikliği küresel ölçekli bir soruna dönüşmüştür (Atabay, Karasu & Koca, 2014; Şahin, 2009). Yani doğal nedenlere bağlı olarak gerçekleşen geçmişteki iklim değişikliklerinin aksine daha yakın zamandaki değişiklikler çoğunlukla antropojenik (insan kaynaklı) temellidir (Goot, 2011; Hansen, 2015; IPCC, 2007; Şahin, 2009). Nitekim günümüzdeki iklim değişikliği tanımlarının merkezinde insan kaynaklı faktörlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Örneğin, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi'nde yapılan tanımda iklim değişikliğinin karşılaştırılabilir bir zaman diliminde gözlenen doğal değişkenlik ile sınırlı olmadığı belirtilmiş ve doğal faktörlerin yanı sıra doğrudan ya da dolaylı bir şekilde atmosferin bileşimini değiştiren insan faaliyetlerinin de iklim değişikliğine neden olduğu ifade edilmiştir (BMİDÇS, 1992). Yine insanların fosil yakıt tüketimindeki artışın Karbondioksit (CO_2), Metan (CH_4) ve Azot (N_2O) gibi sera gazlarının atmosferdeki yoğunluklarının yükselmesine ve bunun da iklim modellerinde değişikliğe yol açtığı (Öztürk, 2002) şeklinde yapılan tanımda iklim değişikliğinin temelinde insan faaliyetlerinin olduğuna vurgu yapılmıştır. Ormanların ve doğal tarım alanlarının tahribatı da iklim değişikliğine sebebiyet veren insan kaynaklı faktörler arasında sıralanmaktadır (Atabay, vd., 2014; Başoğlu, 2014).

Yukarıda sıralanan nedenler çerçevesinde önemli bir karşılık bulan iklim değişikliği aslında küresel ısınma kavramıyla belirgin bir nitelik kazanmıştır. Küresel ısınma; atmosferdeki sera gazlarının yoğunluğunun doğal ya da beşeri faktörlerin etkisiyle artması sonucunda moleküllerin güneş ışınlarını tutarak yeryüzünde sıcaklık artışına yol açması şeklinde tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2007). Hem doğal hem de insan kaynaklı olan sera gazları (karbondioksit, su buharı, kloroflorokarbonlar, metan, azot oksitler ve ozon) yeryüzünden yükselen ısı enerjisi dalgalarının bir kısmını absorbe edip bir kısmını tekrar yeryüzüne göndermektedir. Bu sayede gündüz biriken ısının, gece kaybolmasını önleyerek havanın aşırı soğumasını engellemektedir. Buna göre, sera gazları esasında dünyanın ısı dengesinin normal düzeyde tutulmasını sağlayan bir mekanizmadır. Bununla birlikte seragazlarının tolere edilebilir sınırın üzerine çıkması halinde gereğinden fazla ısı tutulmaktadır (Köse, 2018). Bu durumda küresel ısınma meydana gelmekte, dünyanın yüzey sıcaklığı tüm iklim sistemlerini ve canlı yaşam alanlarını etkileyecek bir biçimde yükselmektedir (Meydan, Doğu & Dinç, 2009). Bu etki en yüksek zirvelerden okyanus derinliklerine, kutuplardan ekvatora kadar dünyanın her yerinde hissedilmektedir.

Küresel ısınmanın kutuplarda gözlenen en somut etkisi buzullardaki erimedir. Buzul kütlelerinin erimesiyle beraber okyanus/deniz suyu seviyesinin yükselmesinden dolayı kıyı bölgelerinde toprak kayıpları yaşanmaktadır. Ayrıca deniz seviyesinin yükselmesine bağlı olarak kıyılara yakın alanlardaki temiz su kaynakları denizle birleşmekte, bu da su sorununu ortaya çıkarmaktadır (Temelli, Kurt & Kurt, 2011). Su sorununa neden olan bir diğer unsur, sıcaklık ve yağış rejiminde meydana gelen farklılaşmalardır. Küresel ısınma sonucunda dünyanın bazı bölgelerinde şiddetli kuraklık, aşırı sıcaklar ve çölleşme etkili olurken bazı bölgelerde kasırga, sel ve taşkın gibi olayların şiddeti ve sıklığı artmaktadır (Demir, 2009).

Araştırmalarda, iklim değişikliği sonucunda deniz sularının ısınması ihtimalinin de bulunduğuna değinilmiştir. Su ekosistemlerinin ısınması bu ortamlarda yaşayan canlılarının üreme özelliklerini kaybetmelerine ya da daha elverişli ortamlara göç etmelerine neden olmaktadır (Temelli, vd., 2011). Bazı canlı türlerinin değişen iklim koşullarına uyum sağlayamaması sonucunda neslinin tükendiği ya da tükenmeye yüz tuttuğu bilinmektedir. Örneğin, iklim değişikliği neticesinde deniz buzullarının azalması, kutup ayılarının yaşam alanlarının daralmasına ve buna paralel olarak beslenme sorunları yaşamasına sebep olmaktadır. Bilim insanları iklim değişikliğinin durdurulamaması halinde önümüzdeki 100 yıl içinde doğal ortamlarında bulunan ve sayısı tahmini 25.000'i bulan kutup ayılarının tamamının ölebileceğine dikkat çekmektedir (National Geographic, 2017). Aynı durum bitki türlerinin biyolojik çeşitliliğinde de söz konusudur. Çölleşme ve su kaynaklarının azalması gibi sebepler bitki türü zenginliğini negatif yönde etkilemektedir. Bu etki biyolojik çeşitliliği sınırladığından ekosistem

dengesinin bozulması kaçınılmaz olmaktadır. Söz gelimi yüksek enlemlerde çalı tundra vejetasyonunun ağaçlarla yer değiştirmesi, radyasyon dengesinde gözle görülür bir değişiklik yaratmaktadır (Atabay, vd., 2014). Anlaşıldığı üzere iklim değişikliği insanları; doğal biyolojik çeşitliliğin değişime uğraması, organizmaların birbirleriyle ve çevreleriyle olan etkileşimlerinin değişmesi, toprak bozulması, toprak erozyonu, tarımsal faaliyetlerde verim kaybı-gıda sıkıntısı, orman yangınlarının artması, ekolojik besin halkasında kopmalar yaşanması (Atabay, vd., 2014), hayatta kalma süresinin kısalması ve hastalıkların artması gibi sonu henüz tam olarak bilinmeyen bir dizi ekolojik felaketle yüz yüze getirmektedir. Ekolojik dengeyi sarsarak yaşamı tehdit eder boyutlara ulaşan etkileri, iklim değişikliği ile mücadele etme konusunda yetersiz kalındığını göstermektedir. Bu yetersizliğin aşılması ve iklim değişikliğinden kaynaklanan sorunlarla başa çıkılabilmesi, öncelikle bireylerin konu hakkında bilgi ve farkındalık kazanmasına bağlıdır. Çünkü iklim değişikliğinin temelini insan aktiviteleri oluşturmaktadır (Hansen, Sato & Ruedy, 2012). Dolayısıyla bireylerin iklim değişikliğinin nedenleri ve olası sonuçları hakkındaki bilgi düzeylerinin tespiti oldukça önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Dijkstra ve Goedhart (2012) tarafından geliştirilen İklim Değişikliği Bilgi Testi'nin (İDBT) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Konuya ilişkin Türkçe alanyazın gözden geçirildiğinde bireylerin iklim değişikliği hakkındaki bilgilerini ölçmek amacıyla kullanılabilecek bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bundan dolayı araştırmanın önemli olduğu düşünülmekte ve Türkçe alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu başlık altında; çalışma grubu, veri toplama aracı, İDBT'nin Türkçeye çeviri süreci, verilerin toplanması ve analizi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

Çalışma grubu

İDBT'nin orijinal formu, yaşları 12 ile 21 arasında değişen bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın da ortaokul, lise veya üniversite düzeyinde yürütülebileceği düşünülmüştür. Ancak araştırmacılar için daha kolay ulaşılabilir bir örneklem olması nedeniyle, çalışmanın lisans öğrencilerinden oluşan bir grup ile gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın verileri, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi ile Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 190'ı (%54.60) kadın ve 158'i (%45.40) erkek olmak üzere toplam 348 öğretmen adayından oluşan bir çalışma grubundan toplanmıştır. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının branşlarına göre dağılımları Tablo 1'de gösterildiği gibidir.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Branşlarına göre Dağılımları.

Branş	Frekans	Yüzde
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	86	%24.70
Matematik Öğretmenliği	58	%16.70
Coğrafya Öğretmenliği	113	%32.50
Fen Bilgisi Öğretmenliği	91	%26.10

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, çalışma kapsamında Türkçeye uyarlanması amaçlanan İDBT ile toplanmıştır. İDBT, Dijkstra ve Goedhart (2012) tarafından geliştirilmiştir. Test 12 madde içermekte ve doğru/yanlış/bilmiyorum seçenekleriyle uygulanmaktadır. Testteki bilmiyorum seçeneği, bireylerin tahminle doğru cevap verme olasılığını azaltmak için kullanılmakta olup bu seçenek için ayrı bir puan verilmemektedir. Bireylerin maddelere verdiği doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar ile bilmiyorum seçenekleri ise 0 olarak puanlanmaktadır. Dijkstra ve Goedhart'ın (2012) araştırmasında testteki maddelerin güçlük indekslerinin .12 ile .87 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, testin yapı geçerliği ve güvenirliğine ilişkin bulgular rapor edilmemiştir.

Çeviri Süreci

İDBT'nin Türkçeye uyarlanabilmesi için 31 Ocak 2018 tarihinde Martin Goedhart ile iletişime geçilip uyarlama işlemiyle ilgili onayı alınmıştır. Daha sonra test maddeleri, biri ölçme-değerlendirme ve diğeri sosyal bilgiler eğitimi alanından iyi düzeyde İngilizce bilen iki uzman ile İngiliz Dili Eğitimi alanında çalışan iki akademisyen olmak üzere toplamda dört kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan çevirilerin karşılaştırılıp her bir madde için en uygun Türkçe ifadenin belirlenmesiyle İDBT uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı Şubat ve Mart ayı içerisinde toplanmıştır. Araştırmada öncelikle İDBT'nin yapı geçerliğine yönelik analizler uygulanmıştır. İDBT'nin orijinal formunda testin boyutluluk özelliklerine ilişkin bir bulgu rapor edilmediğinden araştırmada İDBT'nin yapı geçerliği incelenirken doğrulayıcı faktör analizi değil; açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu kapsamda testin 1 ve 0 şeklinde puanlanan maddelerden oluşması sebebiyle tetrakorik faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Testin güvenirliği için KR-20 iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Faktör analizi ile güvenirlik hesaplamaları FACTOR paket programından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. İDBT'nin yapı geçerliği kapsamında karşıt grupları ayırt edebilme düzeyi de incelenmiştir. Bu amaçla, coğrafya öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının testten aldıkları puanların diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarınınkine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu hipotezi test edilmiştir. Bu hipotezi test etmek için SPSS 21.00 paket programından yararlanılarak tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı fark saptandığı durumlarda farkın kaynağını tespit etmek üzere post hoc testleri (scheffe) ile ikili karşılaştırmalar yapılırken farkın büyüklüğünü belirlemek için Eta Kare değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan Eta Kare değeri .01 ile .06 arasında ise anlamlı farkın küçük; .06 ile .14 arasında ise anlamlı farkın orta düzeyde ve .14'ten yüksek ise anlamlı farkın büyük olduğu yorumları yapılmıştır (Pallant, 2005). Çalışmada madde analizi kapsamında İDBT'deki maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri incelenmiştir. Madde ayırt edicilikleri için nokta çift serili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca testin genelinin ayırt ediciliğine ilişkin kanıt elde edebilmek amacıyla Ferguson delta istatistiğine bakılmıştır. Madde analizleri ile Ferguson delta istatistiğine yönelik hesaplamalar Microsoft Excel'de yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde İDBT'nin Türkçe formu ile elde edilen ölçümlerin psikometrik özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ulaşılan bulgular; yapı geçerliği, güvenirlik, madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ile testin ayırt ediciliği başlıkları altında sunulmuştur.

Yapı geçerliği

İDBT'nin yapı geçerliğini test etmek üzere iki ayrı istatistiksel işlem yürütülmüştür. İlk olarak tetrakorik faktör analizi uygulanmış, ardından karşıt gruplara dayalı yapı geçerliği test edilmiştir.

Faktör Analizi

Faktör analizi uygulanmadan önce verilerin faktörlenebilirliği incelenmiştir. Bunun için Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) katsayısına bakılmış ve Barlett küresellik testi sonuçları kontrol edilmiştir. Yapılan kontrolde KMO katsayısı .66 ve Barlett testi 256.50 (sd=66, p<.001) olarak bulunmuştur. KMO değeri .60 ölçütünü aştığından ve Barlett testi istatistiksel olarak anlamlı olduğundan (Büyüköztürk, 2010) araştırma verilerinin faktör analizine uygun olduğu anlaşılmıştır. Bu tespit sonrasında temel bileşenler faktörleştirme tekniği kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde toplam varyansın %43.70'ini açıklayan iki faktörlü bir yapıya ulaşılmış olup her bir faktör için açıklanan varyans oranları ve maddelere ilişkin faktör yükleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İDBT'ye ilişkin Tetrakorik Faktör Analizi Sonuçları.

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2
1. Günümüzdeki iklim değişikliğinin büyük bir kısmı insanlar tarafından üretilen sera gazlarından dolayı meydana gelmektedir.	-.28	.64
2. Eğer bu yaz yaşadığımız şehirde sıcak bir hava dalgası oluşursa bu durum iklimin değiştiği anlamına gelir.	.46	.32
3. İklim değişikliği sadece yeryüzündeki sıcaklık artışı olarak tanımlanır.	.17	.56
4. İklim değişikliği ozon tabakasının incelmesinin bir sonucudur.	.76	-.02
5. İklim değişikliği kısmen ağır metal emilimindeki artıştan kaynaklanmaktadır.	.80	-.11
6. Deniz seviyesinin yükselmesi ve kuraklık artışı iklim değişikliğinin sonuçlarından bazılarıdır.	.11	.59
7. İklim değişikliği ile cilt kanseri arasında doğrudan bir ilişki vardır.	.67	.06
8. Okyanuslar, insanlar tarafından üretilen karbondioksitin emilimini gerçekleştirebilir.	.47	.19
9. İklim değişikliği sebebiyle oksijen yetersizliği ortaya çıkabilir.	-.29	.38
10. İklim değişikliği nedeniyle deniz ve okyanus sularının kapladığı alan genişleyebilir.	.41	.49
11. Orman asitlenmesi iklim değişikliğinin bir sonucudur.	.62	.00
12. İklim değişikliği yüzünden bazı bitki ve hayvan türlerinin nesli tükenebilir.	-.02	.86
Açıkladığı Varyans	**%24.00**	**%19.70**

Tablo 2'de görüldüğü üzere, faktör analizi sonucunda ortaya çıkan birinci faktör testin açıkladığı toplam varyansa %24'lük bir katkı sunmaktadır. Bu boyut, faktör yükleri .46 ile .80 arasında değişen altı maddeden oluşmaktadır. Boyuttaki maddeler incelendiğinde iklim değişikliğinin daha çok teorik yönüyle ilgili olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla İDBT'nin birinci boyutu, *Teorik* olarak isimlendirilmiştir. İDBT'nin ikinci boyutu da testin birinci faktöründe olduğu gibi altı madde içermektedir. Açıklanan toplam varyansa %19.70'lik bir katkı getiren bu boyuttaki maddelerin faktör yükleri .38 ile .86 arasında sıralanmaktadır. Buzulların erimesi, bazı canlı türlerinin neslinin tükenmesi ve deniz suyu seviyesinin yükselmesi gibi iklim değişikliğinin çoğunlukla sosyal medyaya, yazılı ve görsel basına yansıyan fiziksel etkilerini içerdiğinden bu boyutun *Güncel* olarak adlandırılmasına karar verilmiştir.

Karşıt Gruplara Dayalı Yapı Geçerliği

Bu yöntemde ölçme aracıyla ölçülen özelliğe yüksek düzeyde sahip olan kişiler ile düşük düzeyde sahip olması beklenen bireylerin puanları arasında istatistiki bakımdan anlamlı fark olup olmadığı test edilir. Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunması ve bu farkın öngörülen yönde olması ölçme aracının yapı geçerliğine yönelik bir kanıt olarak değerlendirilir (Başol, 2013). Örneğin, bir depresyon ölçeğinden klinik örneklemin normal örnekleme (klinik olmayan) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puan alması ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturur (Akın & Çetin, 2007). Bu noktadan hareketle, araştırmada İDBT'nin yapı geçerliğine bakılırken coğrafya bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının test puanlarının diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarınınkine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu hipotezi test edilmiştir. Bu amaçla, İDBT'nin teorik ve güncel boyutundan alınan puanların öğretmen adaylarının branşlarına göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way-ANOVA) ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Branş Değişkenine göre İDBT'den Alınan Puanlara ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Branş	f	$\overline{X}$	ss	sd	F	η^2	Farkın Kaynağı
TEORİK	Sosyal Bil.	86	1.16	.181	3-344	35.75	.24	Sosyal Bil. – Coğrafya Matematik – Coğrafya Fen Bil. – Coğrafya
	Matematik	58	1.12	.150				
	Coğrafya	113	2.49	.262				
	Fen Bil.	91	.98	.164				
GÜNCEL	Sosyal Bil.	86	5.20	.155	3-344	6.11	.05	Fen Bil. – Coğrafya
	Matematik	58	5.24	.130				
	Coğrafya	113	5.43	.120				
	Fen Bil.	91	4.90	.179				

Tablo 3'e göre, İDBT'nin gerek teorik gerekse güncel boyutunda branş değişkenine göre anlamlı fark bulunmaktadır. Testin her iki boyutu için de branş değişkeni açısından gözlenen anlamlı fark, coğrafya öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları lehinedir. Ancak İDBT'nin teorik ve güncel boyutuna ilişkin analiz çıktıları arasında bir takım farklılıklar olduğu da gözden kaçırılmamalıdır. Bunlardan ilki, anlamlı farkın kaynağını tespit etmek üzere uygulanan ikili karşılaştırma testi (post hoc) sonuçlarıyla ilgilidir. Post hoc testi sonuçlarına göre branş değişkeni açısından saptanan anlamlı fark İDBT'nin güncel boyutunda, coğrafya ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adayları ile sınırlıdır. İDBT'nin teorik boyutunda ise coğrafya öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının test puanlarının diğer tüm branşlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Tablo 3'teki Eta Kare değerlerine bakıldığında testin teorik boyutunda gözlenen anlamlı farkın büyük; güncel boyutundaki anlamlı farkın ise küçük olduğu anlaşılmaktadır.

Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri ile Güvenirlik Analizi

İDBT'deki maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri (nokta çift serili korelasyon değerleri), testin teorik ve güncel boyutları için hesaplanan güvenirlik katsayıları ile birlikte Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. İDBT için Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları

FAKTÖR 1 (TEORİK)			FAKTÖR 2 (GÜNCEL)		
Madde No	**Madde Güçlüğü**	**Madde Ayırt Ediciliği**	**Madde No**	**Madde Güçlüğü**	**Madde Ayırt Ediciliği**
M2	.51	.55	M1	.93	.43
M4	.20	.49	M3	.90	.46
M5	.15	.52	M6	.94	.43
M7	.22	.61	M9	.72	.54
M8	.29	.52	M11	.74	.55
M11	.16	.54	M12	.97	.47
Güvenirlik Katsayısı: .85			Güvenirlik Katsayısı: .84		

Tablo 4'e göre, İDBT'nin teorik boyutundaki maddelerin güçlük indeksleri .15 ile .52 arasında değişirken, ayırt edicilik değerleri .49 ile .61 arasında sıralanmaktadır. Güncel boyutu için ise madde güçlük indeksleri .72 ile .97 arasında uzanırken; ayırt edicilik değerleri .43 ile .55 arasında yer almaktadır. Güvenirlik katsayıları incelendiğinde her iki boyut için rapor edilen değerlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Testin teorik ve güncel boyutları için güvenirlik değerleri sırasıyla .85 ve .84 olarak hesaplanmıştır.

Testin Ayırt Ediciliği: Ferguson Delta İstatistiği

Çalışmada İDBT'nin ayırt ediciliğini ortaya koymak amacıyla uygulanan bir diğer işlem Ferguson delta (δ) istatistiğinin hesaplanması olmuştur. Bu istatistikte, testin uygulandığı örneklemdeki bireylerin testten aldıkları puanlar arasındaki farklılaşmanın yüksek olması (grubun heterojenliği), testin ayırt ediciliğinin işareti olarak kabul edilmektedir (Zhang & Lidbury, 2013). Ferguson delta istatistiği, bireylerin testten aldıkları puanlar arasındaki farklılıkların gözlemlenebilecek olası en yüksek farklılığa oranına karşılık gelir (Day & Bonn, 2011). Buna göre, testin uygulandığı gruptaki bireylerin tamamı testten aynı puanı aldığında delta = .00 olarak bulunur. Diğer taraftan bireylerin puanları arasındaki farklılıklar, gözlemlenebilecek olası en yüksek farklılığa eşit olduğunda delta = 1.00 şeklinde hesaplanır (Hankins, 2008). Yani delta istatistiği 0 ile 1 arasında değişken değerler alabilmektedir (Hernandez & Zalava, 2017). Kline (2000) normal dağılımda delta istatistiğinin .93'e karşılık geldiğini belirterek delta istatistiği için .90 değerinin ölçüt olarak alınmasını önermiştir. Ferguson delta (δ) istatistiği aşağıdaki formülden yararlanılarak hesaplanmaktadır (Ramsay & Reynolds, 2000).

$$\delta = \frac{(m+1)\left(n^2 - \sum_i f_i^2\right)}{mxn}$$

m = Ölçme aracındaki madde sayısı

n = Örneklem büyüklüğü

f = Ölçme aracından alınan puanlara ait frekans değeri

Formülde görüldüğü gibi delta istatistiğinin hesaplanabilmesi için ilk etapta test puanlarına ilişkin frekans tablosunun oluşturulması gerekir. İDBT'nin çalışma grubundaki 348 katılımcıya uygulanmasıyla ulaşılan frekans değerleri, bu değerler dikkate alınarak hesaplanan delta istatistiği ile birlikte Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5'e göre İDBT için hesaplanan Ferguson delta istatistiği .90'a karşılık gelmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların İDBT'den Aldıkları Puanlara ilişkin Frekans Değerleri

Puan	0	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Frekans	1	1	5	19	55	86	80	51	27	12	7	4

k=12 ve n=348 olduğundan;

$$\delta = \frac{[12+1][348^2 - (1^2 + 1^2 + 5^2 + 19^2 + 55^2 + 86^2 + 80^2 + 51^2 + 27^2 + 12^2 + 7^2 + 4^2)]}{12x348^2} = .90$$

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada İDBT'nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Uyarlama sürecindeki ilk adım, testin Türkçe formunun hazırlanması olmuştur. Bunun için İDBT dört uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş ve yapılan çeviriler karşılaştırılarak testin orijinal formuyla en iyi örtüşecek ifadeler belirlenmiştir. Böylece İDBT'nin Türkçe formu uygulamaya hazır hale gelmiştir. Testteki maddeler için ölçme aracının orijinal formunda olduğu gibi doğru/yanlış/bilmiyorum seçenekleri kullanılmıştır. İDBT'nin 348 öğretmen adayına uygulanmasıyla testin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesinde kullanılacak veri setine ulaşılmıştır. Testin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında faktör analizi uygulanmış, karşıt gruplara dayalı yapı geçerliği incelenmiş, madde analizi yapılmış, güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve testin genelinin ayırt ediciliğine bakılmıştır.

Tetrakorik faktör analizinde, İDBT'nin Türkçe formunun toplam varyansın %43.70'ini açıklayan iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu yapıda, testteki maddelerin tümü için faktör yüklerinin .32 alt sınırını aştığı tespit edilmiştir. Açıklanan varyans oranının %30'un (Bayram, 2009) ve faktör yüklerinin de .32'nin (Tabachnick & Fidell, 2007) üzerinde olması İDBT'nin Türkçe formu ile elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğinin sağlandığına işaret etmektedir. Testin yapı geçerliğine ilişkin ikinci bir kanıt da karşıt gruplar yönteminde ulaşılan sonuçlardır. Karşıt gruplara dayalı yapı geçerliğinde coğrafya öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen

adaylarının testten aldıkları puanların diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarınınkine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, coğrafya öğretmenliği programındaki katılımcıların iklim değişikliği hakkındaki bilgilerinin diğer öğretmenlik programlarındaki katılımcılara göre daha yüksek olacağı yönündeki araştırma hipotezini doğrulamakta ve dolayısıyla İDBT'nin Türkçe formunun yapı geçerliğinin sağladığını yansıtmaktadır. Ayrıca, araştırmada İDBT'den alınan puanlar açısından coğrafya öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının lehine gözlenen anlamlı farkın testin teorik boyutunda, güncel boyutuna kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu duruma şu şekilde açıklık getirmek mümkündür. Bireyler, İklim değişikliğine ilişkin güncel bilgilerle günlük hayatta, sosyal medyada veya yazılı/görsel basında karşı karşıya gelebilmektedir. Buna bağlı olarak farklı öğretmenlik programlarındaki katılımcıların iklim değişikliğinin güncel boyutuna ilişkin bilgileri arasında önemli farklılıkların olmaması beklenen bir durumdur. Öte yandan iklim değişikliğinin güncel yönü ile kıyaslandığında kitle iletişim araçlarında karşılaşılan içerikler konunun teorik alt yapısı açısından daha zayıf kalabilmektedir. Bu anlamda lisans eğitimi süresince doğrudan iklim ve çevre konuları ile ilgili dersler alan coğrafya öğretmenliği bölümündeki katılımcıların diğer öğretmenlik programlarındaki katılımcılara göre konuyla ilgili daha zengin bir teorik birikime sahip olmaları şaşırtıcı değildir. Gerçekten de alanyazındaki araştırmalarda (Demirbaş & Pektaş, 2009; Kazak, 2014; Tok, Cebesoy & Bilican, 2017) ulaşılan sonuçlar da bu açıklamaları desteklemektedir.

Çalışmada, güvenirlik analizi sonucunda rapor edilen iç tutarlık katsayısı İDBT'nin teorik boyutu için .85 ve güncel boyutu için .84 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması ölçümlerin güvenirliği için yeterli kabul edilmektedir (Tezbaşaran, 1997). Buna göre, İDBT'nin Türkçe formuyla toplanan ölçümlerin güvenilir olduğu ifade edilebilir. Madde analizinde nokta çift serili korelasyon katsayılarının İDBT'deki maddelerin tamamı için .30 ölçütünü karşıladığı anlaşılmıştır. Madde korelasyonuna ilişkin .30 değeri, madde ayırt ediciliği için kabul edilebilir alt sınır olarak belirtilmektedir (Erkuş, 2012). Dolayısıyla İDBT'nin Türkçe formu için testteki tüm maddelerin yeterli ayırt edicilikte olduğu söylenebilir. İDBT'deki maddeler için hesaplanan güçlük indeksleri incelendiğinde İDBT'nin teorik boyutunun zor; güncel boyutunun ise kolay maddelerden oluştuğu şeklinde bir sonuç ile karşılaşılmıştır. Son olarak, testin genelinin ayırt ediciliğini tespit etmek üzere hesaplanan Ferguson delta istatistiğinin .90'a karşılık geldiği saptanmıştır. Ferguson delta istatistiği için dikkate alınması önerilen .90 ölçütünü karşılayan bu değer, İDBT'nin iklim değişikliği bilgi düzeyleri farklı olan katılımcıları birbirinden ayırt edebildiğini yansıtmaktadır. Tüm bu sonuçlara dayanarak, İDBT'nin Türkçe formunun üniversite öğrencileri üzerinde geçerli ve güvenilir ölçümler ürettiği belirtilebilir.

Öneriler

Bu araştırmada İDBT'nin Türkçe formunun psikometrik özellikleri üniversite öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubu üzerinde test edilmiştir. Testin orijinal formunun uygulandığı örneklemin ortaokul ve lise düzeyinden katılımcıları da içerdiği göz önüne alındığında ileri araştırmalarda İDBT'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğinin ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde sınanması önerilebilir. Bu çalışmada İDBT'nin test tekrar test güvenirliğini belirlemeye yönelik bir işleme yer verilmediğinden İDBT'nin test tekrar test güvenirliğine bakılarak testin zamana karşı değişmezliğinin ortaya konulması konuya ilişkin ikinci bir araştırma önerisi olabilir. Ayrıca, bu araştırmada İDBT'nin geçerlik çalışmaları yapı geçerliği ile sınırlandırıldığından konu hakkında yapılacak daha sonraki çalışmalarda testin ölçüt geçerliği de ele alınabilir.

Kaynakça

Akın, A. & Çetin, B. (2007). Depresyon anksiyete stres ölçeği (DASÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *7*(1), 241-268.

Atabay, S., Karasu, M. & Koca, C. (2014). *İklim değişikliği ve geleceğimiz.* İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Başoğlu, A. (2014). Küresel iklim değişikliğinin ekonomik etkileri. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7,* 175-196.

Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi.

Black, B. C. & Weisel, G. J. (2010). *Historical guides to controversial issues in America: Global warming*. California: Greenwood.

BMİDÇS. (1992). *Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi.* 25 Haziran 2018 tarihinde http://iklim.cob.gov.tr/iklim/Files/Mevzuat/BM_iklimcerceve.pdf adresinden alınmıştır.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA.

Çiner, A. & Sarıkaya, M. A. (2016). Buzullar ve iklim değişikliği: Geçmiş, günümüz ve gelecek. V. Ş. Ediger (Ed.), *Türkiye'de İklim Değişikliği ve Sürdürülebilir Enerji* (ss.19-59) içinde. İstanbul: ENiVA-Enerji ve iklim Değişikliği Vakfı.

Day, J. & Bonn, D. (2011). Development of the concise data processing assessment. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, *7*(1), 1–14. https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.7.010114

Demir, A. (2009). Küresel iklim değişikliğinin biyolojik çeşitlilik ve ekosistem kaynakları üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi, 1*(2), 37–54. https://doi.org/10.1501/Csaum_0000000013

Demir, M., Canatan, E. & Caner, A. M. (2016, Şubat). *Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin küresel ısınmaya yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin araştırılması.* Uluslararası Kış Kentleri Sempozyumu. Erzurum, Türkiye.

Demirbaş, M. & Pektaş, H. M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunu ile ilişkili temel kavramları gerçekleştirme düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *3*(2), 195-211.

Dijkstra, E. M. & Goedhart, M. J. (2012) Development and validation of the ACSI: measuring students' science attitudes, pro-environmental behaviour, climate change attitudes and knowledge. *Environmental Education Research*, 18(6), 733–749. https://doi.org/10.1080/13504622.2012.662213

Duffy, P. B. (2008). Internal Climate Variability. In S. G. Philander (Eds.), *Encyclopedia of Global Warming and Climate Change,* 1-3 (pp. 545-546). California: Sage.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi.

Goot, M. (2011). *Anthropogenic climate change: Expert credibility and the scientific consensus.* Melbourne: Garnaut Review Secretariat.

Hankins, M. (2008). How discriminating are discriminative instruments? *Health and Quality of Life Outcomes, 6*(36).

Hansen, G. (2015). *Assessing the observed impact of Anthropogenic climate change.* Yayımlanmamış doktora tezi, Wageningen University, Wageningen.

Hansen, J., Sato, M. & Ruedy, R. (2012). Perception of climate change. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 109*(37), 2415-2423. https://doi.org/10.1073/pnas.1205276109

Hernandez, E. & Zalava, G. (2017). Accurate items for inaccurate in undergraduate physics students. In M.S. Ramírez-Montoya (Eds.), *Handbook of research on driving STEM learning with educational Technologies* (pp. 315-340). USA, Hershey: IGI Global.

IPCC. (2007). *Climate Change 2007: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change.* Cambridge and New York: Cambridge University.

Kazak, N. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin çevresel konular ile ilgili bilgi düzeylerinin ölçülmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 571-576.

Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing.* London: Routledge

Korkmaz, K. (2007). Küresel ısınma ve tarımsal uygulamalara etkisi. *Alatarım, 6*(2), 43-49.

Köse, İ. (2018). İklim değişikliği müzakereleri: Türkiye'nin Paris Anlaşması'nı imza süreci. *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi, 9(1),* 55-81. http://dx.doi.org/10.18354/esam.329348

Mercan, M. (2016). Türkiye için karbon emisyonlarının tahmini: Zaman Serisi analizi. *Aydın İktisat Fakültesi Dergisi, 1*(1), 4-19.

Meydan, A., Doğu, S. & Dinç, M. (2009). Öğretmen adaylarının çevre sorunları konusundaki farkındalık ve duyarlılıkları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 153-168.

National Geographic, (2017). *National Geographic'in paylaştığı görüntüler can acıttı!* 25 Haziran 2018 tarihinde http://aykiriakademi.com/ayrkiri-akademi-yasam/aykiri-akademi-yasam-yesil-dunya/kutup-ayisi-acl%C4%B1ktan-olmak-uzere-national-geographic adresinden alınmıştır.

Öztürk, K. (2002). Küresel iklim değişikliği ve Türkiye'ye olası etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 47-65.

Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Australia: Australian Copyright.

Ramsay, M. C. & Reynolds, C. R. (2000). Development a scientific test: A practical guide. In G. Goldstein & M. Hersen (Eds.), *Handbook of psychological assessment* (pp. 21-42). New York: Elsevier.

Şahin, İ. (2009). Değişen toplum-çevre ilişkisinin bir göstergesi: İklim değişikliği. *Bilimname, 17*(1), 107-139.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.

Temelli, A., Kurt, M. & Kurt, S. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin küresel ısınmaya ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(2), 208-220.

Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Tok, G. Cebesoy, Ü. B. & Bilican, K. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının iklim değişikliği farkındalıklarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 23-36.

Zhang, F. & Lidbury, B. A. (2013). Evaluating a genetics concepts inventory. In F. Zhang (Eds.), *Sustainable language support practices in science education: Technologies and solutions* (pp. 116-128). USA, Hershey: Medical Information Science Reference.

Neden Yabancı Dil Öğrenemiyoruz?

Doç. Dr. Mustafa Durmuşçelebi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye. mdcelebi@gmail.com

YL. Öğrencisi Özge Genç, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye. ozgekmyo@gmail.com

Öz

Bu araştırma, Türkiye'de öğrenim gören ilk-orta ve yükseköğretim öğrencilerinin yabancı dili neden öğrenemediklerinin, bunca yıllık İngilizce öğrenimlerine rağmen birçok öğrencinin hala başlangıç düzeyinde bile iletişim kuramamalarının sebeplerini belirlemek amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde bulunan ve görüşmeye gönüllü olarak katılan 18 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, öğrenci görüşlerine göre yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar ele alınmış, konu hakkındaki öğrenci görüşleri içerik analizi yöntemiyle betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, ders saatlerinin yetersizliği, müfredat ve kullanılan kitapların içerik bakımından zayıflığı gibi birçok faktörün yabancı dil öğrenmeyi olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Ancak, araştırmadan elde edilen bulgular yabancı dil öğrenmenin önündeki en önemli engelin; öğrencilere yabancı dile maruz kalabilecekleri ortamların sunulmaması ve okullarda hedef dilin pratik yapılmasını sağlayacak uygulamalar, etkinlikler veya olanakların bulunmaması olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, İngilizce, Başarıyı Etkileyen Unsurlar, Yabancı Dil Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi, Başarısızlık, Sebep.

Abstract

This research is a qualitative study conducted to determine the reasons why first, secondary and higher education students studying in Turkey can't learn the foreign language and many students still can't communicate even at a beginner level despite so many years of learning English. The target population of the research consists of 18 students who are in Kayseri province in 2017-2018 academic year and voluntarily participated in the interview. In the study, semi-structured interview technique was used as data collection method. In the study, the problems encountered in the foreign language learning process were discussed according to the students' opinions and the opinions of the students about the subject were tried to be described by content analysis method. At the end of the research, it has been revealed that many factors such as inadequacy of lesson hours, weak curriculum and course books in terms of content affect the foreign language learning in a negative way. However, findings obtained from the research showed that the most important obstacle in learning foreign language is that students are not provided environments in which they are exposed to the target language and there are no activities or opportunities which support foreign language learning and enable students to practice it.

Keywords: Foreign Language, English, Factors Affecting Success, Foreign Language Teaching, Foreign Language Education, Foreign Language Teaching, Failure, Reason.

Giriş

Dil sadece düşünce ve fikirleri iletmenin bir yolu değil aynı zamanda eğitim-öğretim, ticaret, turizm, siyaset, ekonomi, bilim, teknoloji, sosyal ve kültürel hayat gibi birçok alanda bireyler ve toplumlar arasında etkileşim kurulmasını sağlayan çok önemli bir araçtır. Dolayısıyla dünyada bu alanlarda oluşan bilgi birikiminden faydalanabilmek için yabancı dil bilmek kaçınılmaz bir ihtiyaçtır.

Ülkeler, kültür grupları, çeşitli şirketler, kuruluşlar ve topluluklar arasındaki bilgi alışverişinin sağlanmasında İngilizce ortak iletişim dili olarak kabul görmüştür. Bunun bir sonucu olarak artık günümüzde yabancı dil öğrenmenin ve bilmenin önemi herkes tarafından kabul edilerek yadsınamaz bir gerçek haline gelmiştir.

Ancak ülkemizde yabancı dil eğitimine her ne kadar önem verilmiş ve bu konuda çeşitli uygulamalar, programlar denemek suretiyle başarıya ulaşmak için oldukça fazla zaman, kaynak ve çaba harcanmış olsa da yabancı dil öğretiminde elde edilen sonuçların yeterli olmadığı görülmüş ve istenilen seviyede başarı sağlanamamıştır (Demirel, 2007).

Yabancı dil öğretimi ve öğreniminde karşılaşılan güçlükler ve bunun nedenleri konusunda yapılan çeşitli araştırmalar (Acat ve Demiral, 2002; Aydın ve Zengin, 2008; Erdem ve Memiş, 2013; Haznedar, 2010; Işık, 2008), ülkemizde öteden beri konuşulan ve tartışma konusu olan dil öğretimindeki başarısızlığın tek bir sebebinin olmadığını kaygı, motivasyon, eğitim ortamlarının fiziki koşulları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim malzemeleri, ölçme ve değerlendirme, yabancı dil eğitim politikaları ve planlamaları gibi çok çeşitli sorunlarla karşılaşıldığını ortaya koymuştur. Ancak bu konuda daha fazla çalışma yapılarak yabancı dil probleminin somut ve gerçekçi yaklaşımlarla çözülmesi gerekmektedir.

Bu çalışma, yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunları öğrenci görüşleri doğrultusunda belirlemeye yönelik olması açısından ve buradan hareketle yaşanan sorunlara çözüm önerileri geliştirebilmek açısından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de öğrenim gören ilk-orta ve yükseköğretim öğrencilerinin yabancı dili neden öğrenemediklerinin, bunca yıllık İngilizce öğrenimlerine rağmen birçok öğrencinin hala başlangıç düzeyinde bile iletişim kuramamalarının sebeplerini araştırmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin öğretim programlarında yer alan hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme süreciyle ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Öğrencilerin öğrenme ortamı ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Öğrencilerin yabancı dil öğretmenleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Öğrenciler dili öğrenmeye ne kadar istekli ve önemini ne düzeyde algılamaktadırlar?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Nitel araştırma, doğal ortamında yürütülen, katılımcıların detaylı görüşlerinin aktarıldığı, sözel verilerden oluşturulan, bütüncül ve karmaşık bir çerçeve içerisinde, sosyal ya da insani sorunların sorgulandığı bir süreçolarak tanımlanabilir (Cresswell, 1994). Bu çalışmada, nitel araştırma deseninin tercih edilmesinin nedeni, yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğrencilerin algılarını ve deneyimlerini öğrenmeye ve anlamaya uygun olmasıdır.

Araştırmanın çalışma grubu, tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen Kayseri ilinde bulunan bir ortaokul ve bir lise ile Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan ve görüşmeye gönüllü olarak katılan 18 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada, veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşmeden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Ekiz, 2003). Araştırmacıya katılımcıların sorularını anında cevaplandırabilme, derinliğine bilgi elde edebilme avantajı ve çalışmada esneklik sağladığı için bu yöntem tercih edilmiştir

Görüşme formunda yer alan açık uçlu soruların oluşturulmasında ilgili literatür dikkate alınmış ve sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Görüşmelerin tamamı araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı ve yapılan görüşmenin gizliliği hakkında bilgiler verilmiş ve araştırma sonuçlarının sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ifade edilmiştir. Görüşmelerde katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Lise öğrencileri ile 06.12.2017 tarihinde, üniversite öğrencileri ile 07.12.2017 tarihinde, ortaokul öğrencileri ile ise 08.12.2017 tarihinde görüşmeler okullarda sessiz ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında görüşmeye belirli bir süre sınırlandırılması getirilmemiş, anlaşılmayan sorular açıklanmak suretiyle derinlemesine bilgi toplamaya çalışılmıştır. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler bilgisayarda hazırlanan bir forma öğrenciler Ö1, Ö2.. Ö18 şeklinde numaralandırılarak aktarılmıştır

Araştırma kapsamında öğrencilerin aşağıdaki sorulara cevap vermeleri istenmiştir:

1. Ders programınızda mevcut İngilizce ders saatlerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Yeterli değil ise kaç saat olmalı?
2. Ders programınızda dersler arasındaki zaman farkı ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Dersler arasındaki zaman farkı konuları çabuk unutmanıza sebep oluyor mu?
3. İngilizce müfredatı daha çok dilbilgisi öğretimine mi yönelik yoksa okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine dengeli bir şekilde ağırlık veriliyor mu?
4. Yapılan sınavlar öğretilen konularla alakalı mı? Sınav soruları sınıfta cevaplanıyor mu? Sınavlar öğrenme sürecinize olumlu katkıda bulunuyor mu?
5. Ünitelerde işlenen konular gerçek yaşam tecrübelerinizle ilişkili mi? Örnek verebilir misiniz?
6. Yabancı dili günlük yaşamınızda etkili olarak kullanabiliyor musunuz? Nerede?
7. Ders araç gereçleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Hangi tür araç gereçler kullanıyorsunuz? Derslerinizde görsel ve işitsel ders araç gereçleri kullanılıyor mu? Sınıflarınız donanımlı mı?
8. Ders kitapları hakkında ne düşünüyorsunuz? İçerik, konuların sıralanış biçimi, kağıt kalitesi, görsel unsurlar, günlük yaşamı yansıtma, konuların işlenişi bakımından yeterli mi?
9. Okulunuzda yabancı dil öğrenimine destek olacak, pratik yapmanızı sağlayacak uygulamalar, etkinlikler veya olanaklar bulunuyor mu?
10. İngilizce derslerinizde sık sık öğretmen değişimi oluyor mu?
11. İngilizce öğretmenlerinizin alanlarında yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
12. İngilizce öğretmenleriniz dili sevdirmeye, motivasyonunuzu artırmaya yönelik ders içi etkinlikler düzenliyorlar mı?
13. Niçin yabancı dil öğreniyorsunuz? Yabancı dil öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile betimlenmeye çalışılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Analiz esnasında ortak bir payda oluşturabilmek için analiz aşamaları önceden tartışılmıştır. Öncelikle sorulara verilen cevaplar araştırma problemleri doğrultusunda kodlara ayrılmıştır. Araştırmanın problemleri birer tema olarak kabul edilmiş, her bir temaya ilişkin sorular kodlanmıştır. Bu kodlar temalara göre düzenlenmiş, elde edilen bulgular katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Bulgular

Bulgular araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilip sunulmuştur. Görüşmeler sonunda düzenlenen temalar şu şekildedir;

1. Öğrencilerin öğretim programlarında yer alan hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme süreciyle ilgili karşılaştıkları sorunlar
2. Öğrencilerin öğrenme ortamı ile ilgili karşılaştıkları sorunlar
3. Öğrencilerin yabancı dil öğretmenleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlar

4. Öğrencilerin dili öğrenmeye ne kadar istekli oldukları ve yabancı dil öğrenmenin önemi ile ilgili algı düzeyleri

1. Programın boyutlarına ilişkin sorunlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı (18) ders programlarında bulunan mevcut İngilizce ders saatlerinin yetersiz olduğunu ve bunun da konuların anlaşılmasını güçleştirdiğini, ders saatlerinin öğrencilere yeteri kadar pratik yapma imkânı vermediğini belirterek ders saatlerinin artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"*Bence 4 saat İngilizce dersi yeterli değil, Haftada altı yedi saat olmalı, Bu sayede pratik yaparak İngilizce konuşabiliriz. 4 saat İngilizce dersinde sadece kelime bilgimiz artar ama cümle kuramayız. Bence kesinlikle yeterli değil" (Ö1, Ortaokul*).

"*Bizim şu an 4 saat İngilizce dersimiz var ders saatleri yeterli değil, 6 saat bence, 4 saatte anlamıyorum, daha derin anlatılması gerekiyor" (Ö7, Lise*).

"*Aynen ben de aynı görüşteyim saatler gerçekten az, biraz daha hem anlam bakımından hem de kullanım bakımından daha fazla olması gerekiyor, burada bu kadar az derse maruz kaldığımızda ve dışarı çıktığımızda bu dil bize dışarıdayken yeterli gelmiyor, kesinlikle ders saatlerinin arttırılmasından yanayım"(Ö16, Üniversite*).

Görüşleri alınan öğrencilerin tamamı (18) ders programlarında dersler arasındaki zaman farkının önemsiz olduğunu, bu zaman farkının konuları çabuk unutmalarına sebep olmadığını belirterek öğrenilen konuların sürekli tekrar edilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin etkili ve kalıcı öğrenme için öğrenilenleri tekrar etme konusundaki farkındalıkları oldukça olumlu bir bulgudur. Görüşlerden bazıları;

"Hayır unutmamıza sebep olmuyor dersi derste anlamıyorsan unutulur ancak tekrar yapılırsa konular zaten unutulmaz"(Ö10, Ortaokul).

"Ders programımız da arkadaşlarımın da söylediği gibi dersler arasındaki zaman farkı çok yok zaten olsa da ben bunun konuları çabuk unutmamıza sebep olacağını düşünmüyorum her şey tekrar etmekle oluyor" (Ö18, Üniversite).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (15) okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi dört becerinin derslerinde eşit şekilde verildiğini düşünmelerine rağmen bazı katılımcılar (3) gramer ağırlıklı derslere daha fazla maruz kaldıklarını bu nedenle de konuşma pratiklerinin yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Görüşme yapılan üniversite öğrencileri üniversiteden önceki öğrenim hayatlarında sadece gramer odaklı derslere maruz kaldıklarını ancak üniversite müfredatının tüm becerilere daha dengeli bir şekilde ağırlık verdiğinin altını çizmişlerdir. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Bence okuma, yazma, dinleme, konuşma hepsini derslerimizde görsek te her zaman gramer daha fazla yaptırılıyor. Gramerle ilgili testler çözüyoruz ve çok sıkılıyoruz ve bundan dolayı çok basit cümleler dışında İngilizce konuşamıyoruz" (Ö3, Ortaokul.

"Üniversiteye gelene kadar sınav odaklıydık ve arkadaşlarımın da dediği gibi sadece test çözme tekniklerini görüyorduk ama şu an hazırlık eğitimi ile birlikte diğer tüm becerilere de yöneldik, Üniversitede de tüm becerilere aynı şekilde dengeli bir ağırlık veriliyor ve güzel ilerliyor ve daha ileri bir seviyede daha akademik bir seviyede öğreniyoruz tüm becerileri" (Ö16, Üniversite).

"Üniversiteden önceki öğrenim hayatımızdan daha farklı ilerliyoruz, çünkü tüm becerilere yeteri derecede ağırlık veriliyor sadece gramer işlemiyoruz" (Ö18, Üniversite).

Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğrencileri (12) yapılan sınavların öğretilen konularla alakalı olduğunu, öğretilen konunun sınavda aynı şekilde sorulduğunu, sınav sorularının genelde sınıfta öğretmen tarafından cevaplarının verildiğini dolayısıyla öğrencilerin yanlış yaptıkları soruların ve problemli alanların düzeltilerek sınavların öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunduğunu belirtmiş, görüşme yapılan üniversite öğrencilerinin tamamı (6) ise yapılan sınavların öğretilen konularla ilgili olduğunu ancak daha çok teorik sınavlar yapıldığını ifade ederek bu sınavların öğrenme süreçlerine olumlu katkıda bulunmadığını bunun yerine performansa yönelik sınavların yapılması gerektiğini savunmuşlardır. Görüşlerden bazıları;

"Eğitim konusunda evet yapılan sınavla derste anlatılan aynı ama sınavların hiçbir şekilde bir şey kattığını düşünmüyorum biraz daha performansla yönelik olduğu zaman kendimizi ifade etmemiz özgün olduğumuz zaman

daha fazla şeyler kattığını düşünüyorum o yüzden daha çok performansa yönelik olması bizim açımızdan daha iyi olacaktır" (Ö15, Üniversite).

"Sınavlarda derste öğretilen şeyler soruluyor ancak benim şu açıdan bir tereddütüm var, sınavların bizim birikimimizi ne kadar ölçtüğü konusunda tereddütüm var, yani yazılı sınavlardan daha çok ben İngilizce için sözlü sınavların yapılması gerektiğini düşünüyorum ve bu konuda ciddi bir eksikliğin olduğunu düşünüyorum" (Ö14, Üniversite).

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yarıdan fazlası (4) ünitelerde işlenen konuların gerçek yaşam tecrübeleri ile çok alakalı olmadığını ifade ederken, lise öğrencilerin tamamı (6) derste işlenen konuların gerçek yaşam ile genelde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu konuda üniversite öğrencilerinin tamamı (6) derslerde işlenen konuların gerçek yaşamı çok az ya da kısmen yansıttığını söylemişlerdir. Görüşlerden bazıları;

"Bence de işlediğimiz çoğu konu gerçek yaşamla ilişkili değil konular biraz ütopik kalabiliyor, Burada öğrendiklerimize bakarsak sanki hiçbir sorun yok gibi ama gerçek yaşam böyle değil. Bu anlamda da işlediğimiz konuların aslında çokta gerçek yaşam tecrübelerimizle ilişkili olduğunu düşünmüyorum" (Ö15, Üniversite).

"Aslında öğretmenlerimiz bize gerçek hayatta şunlarla karşılaşabilirsiniz diyorlar ve konuları buna göre işliyorlar fakat gerçek yaşam böyle değil ve gerçek hayatta karşılaştığımız problemler konusunda tam olarak ne yapmamız gerektiğinin bize öğretildiğini düşünmüyorum"(Ö16, Üniversite).

2. Öğrenme Ortamına İlişkin Sorunlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı (18) yabancı dili günlük hayatta kesinlikle etkin kullanamadıklarını, yabancı dili okul dışında kullanabilecekleri bir ortamın bulunmadığını, hedef dile maruz kalmadıkları için de günlük hayatta yabancı dili etkin bir şekilde kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin tamamı (6) ise yabancı dili okulda sunum, ödev vb. gibi zorunlu durumlarda kullandıklarını, okul dışında film izleme, müzik dinleme gibi sosyal aktivitelerde kullanmak istediklerini ancak bu konuda kendilerini çok yetersiz hissettiklerini, okul dışında pratik yapma imkânlarının hemen hemen hiç olmamasından dolayı yabancı dili günlük hayatta etkin olarak kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşlerden bazıları;

"Okuldan adımımızı attığımız anda kesinlikle yabancı dili günlük yaşamımızda bırakın etkili bir şekilde kullanmayı hiçbir şekilde kullanmıyoruz sadece okul sınırları içinde kalıyor, dolayısıyla pratik yapamıyoruz" (Ö18, Üniversite).

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı (18) en yaygın olarak kullanılan ders araç gereçlerinin akıllı tahtalar olduğunu ifade etmişlerdir. Ortaokul ve lisede öğrenim gören katılımcıların tamamı (12) sınıfların ders materyalleri ve araç-gereç bakımından yetersiz olduğunu, görsel, işitsel materyallerin yeterli düzeyde kullanılmadığını dile getirirken üniversite öğrencilerinin tamamı (6) ise gerek sınıfların donanımı, gerekse araç-gereç açısından sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Bence materyallerimiz gayet iyi zaten şuan artık akıllı tahtası olmayan okul kalmadı neredeyse, akıllı tahta hem görsel hem de işitsel aslında birçok şeyi karşılıyor zaten. Yani teknolojiyi derslerimizde kullanabiliyoruz bu bizim için büyük bir gelişme büyük bir adım. Sınıflarımız Bence materyal bakımından gayet donanımlı" (Ö13, Üniversite).

"Akıllı tahta dışında örneğin Fonetik derslerimizde öğretmenimiz radyo getiriyordu sınıfa orada gerçekten gayet yerinde kullanımını yapıyorduk yine akıllı tahtalardan hem ses hem görüntü olarak faydalanabiliyoruz aynı zamanda online ödev sitelerinden yararlanıyoruz ödevlerimiz de plagiarism var mı yok mu buna bakmak için, Ödevlerimiz de yüzde kaç oranında orijinallik var öğretmenlerimiz buna bakıyorlar, Ödevlerimizi assignetmek için kullandığımız internet siteleri var" (Ö15, Üniversite).

"Akıllı tahta ve sözlük dışında hiçbir şey yok materyaller kesinlikle yeterli değil mesela panolara kelimeler assak daha yararlı olur girip çıktıkça okuruz en azından ezberimizde kalır " (Ö15, Ortaokul).

Araştırmaya katılan 11 öğrenci ders kitaplarının çok yetersiz olduğunu, 6'sı üniversite öğrencisi olmak üzere geriye kalan 7 öğrenci ise derslerde kullanılan kitap ve materyallerin oldukça akademik içerikli olduğunu ve bundan duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Bu konuda öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde İngilizce ders kitapları ile ilgili üzerinde durulan sorunlar;

- Kitapların görsel tasarım açısından iyi olmasına rağmen MEB tarafından öğrencilere verilen ders kitaplarının içerik ve konu anlatımı bakımından çok zayıf kalması
- Öğrenci seviyelerine uygun olmayan içeriklerin yer alması
- Kitaplarda yer alan metinlerin oldukça uzun olması
- Kitaplarda günlük yaşamı yansıtmayan konulara yer verilmesi
- Kitap içeriklerinin yetersizliğinden dolayı öğrencilere kaynak adı altında başka kitaplar aldırılması.

Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Bence İngilizce ders kitapları çok şey değil mesela işleyeceğimiz konulardan biraz uzak gibi geliyor, içindeki etkinliklerin yarısından çoğu zaten yapamayacağımız türden yaptıklarımız da zaten birazcık zor oluyor bence, resimleri güzel kâğıt kalitesi bana göre iyi ama içeriğini beğenmiyorum içerik biraz daha dolu olabilirdi" (Ö3, Ortaokul).

"Bizim seviyemize göre Bence bazı konular çok zor olabiliyor, Evet Kâğıt kalitesi çok iyi ama bazı sayfalarda o kadar metin var ki insanın okuyası gelmiyor ve bunları çevirmek çok zor oluyor Bir de o kadar karmaşık kelimeler oluyor ki bazılarını anlayamıyoruz" (Ö8, Lise).

"Bizim toplantımız olduğu zaman Ailelerimiz devletin verdiği kitabı yetersiz bulduklarından dolayı kaynak kitap aldık Onun için kaynak kitaptan işliyoruz derste Ama gerçekten içindeki resimler hiç yeterli değil." (Ö6, Ortaokul).

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı (18) yabancı dil öğrenimine destek olacak uygulamaların, etkinliklerin okullarda hemen hemen hiç yapılmadığının bundan dolayı dili pratik yapma imkanlarının olmadığının özellikle altını çizmişlerdir. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Uygulamalar ya da etkinlikler okulumuzda çok yapılmıyor. 5. sınıftayken İngilizce şarkı söylemiştik mesela 23 Nisanda hep birlikte. Ama ondan başka İngilizce ile ilgili hiç bir etkinlik görmedim ben Bunlara daha fazla önem verilmeli bence" (Ö2, Ortaokul).

"İngilizce kullanımının konferanslarla ya da ne bileyim verilen seminerlerle küçükte olsa hani o İngilizce'ye maruz kalarak yapılması gerekiyor ama üniversite kapsamında bu zamana kadar yani 4 yıl oldu hala hiçbir şey göremedik İngilizce namına hiçbir şekilde etkinlik yapılmıyor" (Ö15, Üniversite).

Yukarıda yer alan katılımcı görüşlerine ek olarak, bir (1) üniversite öğrencisi de bu konuda üniversitelerdeki yabancı öğretim elemanlarının ile ilgili bir soruna şu şekilde değinmiştir;

"Bence bu konuda her şeyden önce yabancı hoca eksikliğimizin düşünülmesi gerekiyor, Şu anda bizim derslerimize giren hiç yabancı hocamız yok bunun çok büyük bir eksiklik olduğunu düşünüyorum yani bu konuya daha fazla değinilmeli ve daha çok pratik yapmamızı sağlayacak etkinlikler veya olanaklar olmalı üniversitemizde" (Ö17, Üniversite).

3. Öğretmenlere İlişkin Sorunlar

Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğrencilerinin tamamına yakını (10) özel durumlar dışında öğretmenlerinin sık sık değişmediğini ifade ederken üniversite öğrencilerinin tamamı (6) sık sık öğretmen değişimine maruz kalmadıklarını ancak öğretmen değişimi olmasının üniversite öğrenimleri boyunca farklı öğretmenlerin deneyimlerden yararlanmak açısından faydalı olacağını düşündüklerini belirterek, kendi alanlarında uzmanlaşmış öğretim elemanları ile ders işlemek istediklerini ifade etmişleridir. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"*Bir derse birden fazla hocamız girmedi yani böyle bir durumla karşılaşmadık, Ama hocalarımızın çeşitli olması bir hoca'nın diğer başka bir derse girmesini ben de istemezdim farklı hocalarımız farklı farklı derslere girmeliler gerçekten o alana yönelik o alanda kendini kanıtlamış ve uzmanlaşmış hocalarımızın olmasını ben tercih ederdim ki dersleri hakkı ile alabileli." (Ö14, Üniversite*)**.**

Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğrencilerinin tamamı (12) öğretmenlerinin alanlarında yeterli olduğunu, bilgiyi kendilerine iyi aktardıklarını belirtmektedirler. Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin tamamı (6) ise öğretmenlerinin alanlarında yeterli olmalarına rağmen bilgiyi kendilerine net olarak aktaramamalarından ve öğrencilerin seviyelerine inememelerinden kaynaklanan problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Alanlarında uzman olduklarını kesinlikle kabul ediyorum ama bazı hocalarımız bilgilerini sınıfa indirgeyipte bize aktaramıyorlar bunu derste yani ya çok üstten veriyorlar dersleri ya da çok alttan. Üstten verince anlamıyorsun alttan verince sıkılıyorsun" (Ö15, Üniversite).

Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğrencilerinin tamamı (12) öğretmen tutumları ile ilgili olumlu görüşler bildirmektedir. Üniversite öğrencilerinin tamamı (6) ise öğretmen tutumlarının öğretmenden öğretmene değişiklik gösterdiğini, bazı öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi motivasyonunu negatif yönde etkileyecek tutumlarının olduğunu ifade etmişlerdir.

Örneğin;

"Bu tamamen aslında öğretmenlere göre değişiyor bazı hocalarımız gerçekten bizleri çok motive ederek bizi herhangi bir başarısızlıktan başarıya taşıyabiliyorlar, Ama bazı hocalarımızın da gerçekten tutumları motivasyonumuzu düşürücü şekilde ve bu sınıfın tamamını etkiliyor Böylece derse katılım da düşüyor böylece öğretmen ile öğrenci arasında gapler oluşmaya başlıyor" (Ö13, Üniversite).

"Aslında mesela herhangi bir başarısızlık durumunda veya hata yaptığımızda bazı hocalarımız sanırım şöyle düşünüyorlar ben bunu söylersem veya kızarsam bunun iyisini yapabiliriz diye düşünüyorlar Ama bu bazen ters tepebiliyor ve insan kendine güvenini kaybedebiliyor ve böylece O derste kendini ifade etme isteği görmüyorsun ki genelde bu bana derslerde oluyor. Bu tamamıyla hocaya bağlı hocanın öğrenciye karşı yıllardır edinmiş olduğu tutuma bağlı ve benim de söylediğim gibi bizim bölümümüzde de yine oldukça iyi tutum içinde olan hocalar varken negatif tutumu olan hocalarımız da mevcut"

Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğrencilerinin tamamına yakını (11) öğretmenlerin motivasyonu artırmaya yönelik yeterince etkinlik düzenlediklerini, konuların pekişmesi için ekstra örnekler verdiklerini ve kaynak kitaplar kullandıklarını ifade ederek bunların dili sevdirmeye yönelik olumlu etkisi olduğunu düşünmektedirler.

Örneğin; Ö7, Ortaokul "Öncelikle öğretmenlerimiz başarılı ve başarısız öğrencilere sınıf içinde ayırt etmiyorlar daha sonra eğer biz başaramıyorsak hocalarımız motivasyonunu artıracak şeyler yapıyorlar mesela etkinlikler yaptırıyorlar ve bu etkinlikler sayesinde motivasyonumuz daha da çok artıyor ve eve gittiğimde oturmak yerine bu sayede o şeye daha çok çalışırsam daha çok hırslanıp daha iyi öğrenebilirim. Konuların pekişmesi için öğretmenlerimiz ödev veriyor ve bunları sınıfta kontrol ediyorlar" cümlesi ile bu konudaki görüşünü dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin çoğunluğu (5) ise dili sevdirmeye, motivasyona artırmaya yönelik ders içi etkinliklerin, konuların pekişmesi adına yapılan örnek çalışmaların zaman kavramına bağlı olduğunu düşünmektedirler. Eğer zaman yeterli ise bu tarz etkinliklerin çok daha fazla yapıldığını belirtmişlerdir.

Örneğin; Ö14, Üniversite "Açıkças biraz zaman kavramına bağlı. Eğer zamanımız gerçekten varsa bunu pratiğe dökme imkanımız oluyor sınıftaki örnek çalışmalarla gerek sunumlarla gerek başka aktivitelerle ama zaman sıkıntısı olan bazı derslerimizde tam olarak yeteri kadar örnek çalışmalar yapılamıyor" cümlesi ile bu konudaki görüşünü dile getirmiştir.

4. Yabancı Dil Öğrenmenin Önemine İlişkin Sorunlar

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler (18) yabancı dil öğrenmenin çok önemli olduğu ifade etmişlerdir.

Niçin yabancı dil öğreniyorsunuz sorusuna; genel olarak İngilizcenin uluslararası bir olması, meslek ve kariyer açısından önem teşkil etmesi, yabancı dilin insanın ufkunu açması, öğrenilen yabancı dil sayesinde bilgiye ulaşmanın kolaylığı, tüm dünyadaki insanlara söyleyebilecek bir sözlerinin olması, kültür, bilgi alışverişi, dünyadan haberdar olmak, iş bulabilmek şeklinde cevaplar verilmiştir. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"*Zaten dil bilmek her şeyden önce insana bir kapıyı açıyor dünya kapısını açıyor ve nereye giderseniz gidin bir söz sahibi oluyorsunuz en azından söyleyebileceğiniz bir şeyler oluyor karşı tarafla bir iletişim kurabiliyorsunuz ve bu sizi mutlu ediyor. Bu sadece İngilizce için değil tabii ki evet İngilizce bir dünya dili ama daha fazla diller bilmemiz de önemli elbette birçok dile ihtiyacımız bir çok dili bilmeye ihtiyacımız var bunlarla hem kendimizi akademik anlamda geliştiriyoruz hem de hani insanlarla olan bağlarımızı daha da güçlendirerek dünyadan haberdar oluyoruz" (Ö16, Üniversite).*

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler (18) İngilizce öğrenmenin sadece kişisel gelişimleri için değil aynı zamanda kariyerlerini ileri bir noktaya taşınması için de önemli olduğu görüşüne kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. Yine tüm öğrenciler İngilizce öğrenmenin uluslararası şirketlerde çalışabilmek, lisans, yüksek lisans gibi akademik anlamda zenginleşmek, dünya görüşü kazanmak, maddi anlamda gelir elde etmek, devlet veya özel sektörde aranan insan modeli olmak için çok önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgılara göre programın boyutuna ilişkin sorunlar içinde belki de en önemlilerinden biri ders saatlerinin yetersiz olmasıdır. Ders programlarında bulunan mevcut İngilizce ders saatlerinin yetersiz olduğu ve bunun da konuların anlaşılmasını güçleştirdiği, ders saatlerinin öğrencilere yeteri kadar pratik yapma imkanı vermediği belirlenmiştir. Özer ve Korkmaz (2016)' nın yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar hakkındaki çalışmasında ortaya koyduğu bulgular ile bu çalışmadaki bulgular paralellik göstermektedir. Yapılan sınavların öğretilen konularla alakalı olduğu, sınav sorularının genelde sınıfta öğretmen tarafından cevaplarının verildiği dolayısıyla öğrencilerin yanlış yaptıkları soruların ve problemli alanların düzeltilerek sınavların öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunduğu görüşleri belirtmiş, ancak daha çok teorik sınavlarla öğrencilerin test edildiği performansa yönelik sınavların uygulanmadığı dolayısıyla öğrenilen bilgiyi pratiğe dökme imkanı bulamadıkları öğrencilerin vurguladığı görüşler arasındadır. Araştırma bulguları incelendiğinde, klasik ölçme değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra öğrencilerin dil kullanım performanslarını ölçmeyi hedefleyen alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiği söylenebilir. Araştırma bulgularına göre, ünitelerde işlenen konular öğrencilerin gerçek yaşam tecrübeleri ile çok ilişkili değildir. Ünitelerdeki konuların öğrencilerin yaşamlarına yakınlık düzeylerinin düşük olması sonucu öğrencilerin ilgisini çekmediği ve motivasyonlarını olumsuz şekilde etkilediği görülmüştür. Ateş ve Günbayı (2017)' nın "Ortaokullarda İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar" adlı çalışmasında öğretmenlerde bu sorunun altını çizmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine müfredatta dengeli bir şekilde ağırlık verildiğini ifade etmeleri İngilizce öğretiminde klasik gramer odaklı eğitim anlayışından uzaklaşıldığını göstermesi açısından sevindiricidir.

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler yabancı dili günlük hayatlarında *kesinlikle* etkin kullanamadıklarını, yabancı dili okul dışında kullanabilecekleri bir ortamın bulunmadığını, dili sadece okulda sunum, ödev vb. gibi zorunlu durumlarda kullandıklarını, okul dışında film izleme, müzik dinleme gibi sosyal aktivitelerde kullanmak istediklerini ancak bu konuda kendilerini çok yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun hedef dile maruz kalma ile ilgili sorunları açıkça ortaya koyduğu söylenebilir. Günlük hayatta okul haricinde öğrendikleri dili pratik yapabilme imkanlarının olmaması yabancı dil öğrenmenin ve onu etkili bir şekilde kullanmanın önündeki en büyük engel olarak yorumlanabilir. Ders araç-gereçleri, görsel ve işitsel materyaller, öğrenme ortamlarının fiziksel nitelikleri öğrenmeyi etkileyen en önemli unsurlardandır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğuna göre, öğrenim gördükleri ortamlar materyal, araç-gereç bakımından bir hayli yetersizdir. Okulların donanım açısından yetersiz olduğu, istenilen fiziki niteliklere sahip olmadığı, bunun da yabancı dil öğrenimini olumsuz etkilediği görülmüştür. Ders kitaplarının içerik, konuların sıralanış biçimi, kağıt kalitesi, görsel unsurlar, günlük yaşamı yansıtma, konuların işlenişi bakımından yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular yabancı dil öğrenmenin önündeki en önemli engelin; öğrencilere yabancı dile maruz kalabilecekleri ortamların sunulmaması ve okullarda hedef dilin pratik yapılmasını sağlayacak uygulamalar, etkinlikler veya olanakların bulunmaması olduğunu göstermiştir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin görüşleri değerlendirildiğinde yabancı dil öğretmenlerinin alanlarında yeterli olmalarına rağmen bilgiyi öğrencilere net olarak aktaramamalarından ve öğrencilerin seviyelerine inememelerinden kaynaklanan problemler yaşandığı görülmüştür. Can ve Can (2014)'nın "Türkiye'de İkinci Yabancı Dil Öğretimde Karşılaşılan Sorunlar" adlı çalışmasında ortaya koyduğu bulgular ile bu çalışmadaki bulgular paralellik göstermektedir. Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencileri ile ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri paralellik gösterirken, yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlara üniversite öğrencilerinin daha eleştirel yaklaştıkları, sorunlara öneriler geliştirme konusunda farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Ders saatlerinin yetersiz olmasından kaynaklanan sorunların önüne geçmek için İngilizce ders saatleri artırılmalıdır.
2. Ölçme değerlendirme sisteminde değişiklik yapılmalı, öğrencilerin dil kullanım performanslarını ve dört temel beceriyi ölçmeyi hedefleyen alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.
3. Ders araç gereçleri, materyalleri geliştirilmeli, öğrenme ortamlarının fiziki koşulları daha nitelikli hale getirilerek dil öğrenimine yönelik olarak donatılmalıdır.
4. Ders kitapları yeniden gözden geçirilerek içerik bakımından zenginleştirilmeli, öğrencilerin seviyelerine uygun olmayan içerikler sadeleştirilmeli, konular öğrencilerin gerçek hayat tecrübelerine ve kültürlerine daha yakın olmalıdır.
5. Okullarda öğrencilerin beceri gelişimlerine destek olacak, öğrenilen dilin daha çok pratik yapılmasını sağlayacak sunum, proje, canlandırmalar, oyunlar, koro, bireysel ya da grup çalışmaları vb. etkinlik ve uygulamalara daha çok yer verilmelidir. Böylece öğrencilerin dili sevmeleri sağlanarak motivasyonları artacaktır.

Kaynakça

Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.Yaz 2002, Sayı:31, ss.312-329.

Ateş, G. ve Günbayı, İ. (2017). Ortaokullarda İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(2).

Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.4, No.1.

Can, E. ve Can, C.I. (2014). Türkiye'de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 43-63.

Creswell, John. W. (1994). *Research Design: qualitative and quantitative approaches.* Thousand Oaks: Sage Publication.

Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş.* Ankara.

Erdem, M.D. ve Memiş, M.R. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Tur-kish or Turkic, 8*(9), 297-318, Ankara.

Haznedar B. (2010), Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelim-ler ve Öğretmenlerimiz. ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizde yanlışlar nereden kaynaklanıyor *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.4, No.2.

Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabanci Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*. Yaz 2016, Sayı:67.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sınıfta Bir Lider Olarak Öğretmen Modeli: "Dead Poets Society" ve "Whiplash" Filmlerinde Yer Alan Lider Öğretmenler Üzerine Bir İnceleme

*Doç. Dr. Ebru Gülbuğ Erol

İnönü Üniversitesi, Türkiye

egerol@sakarya.edu.tr

ÖZ

Okullar, kuramsal bilgiyi öğreten, uygulamayı yaptıran ve öğrenmeyi öğreten kurumlardır. Öğretmenler de bu amaca uygun davranan ve öğrencileri yetiştiren kurumsal kişilerdir. Liderlik sadece yönetim bilimiyle anılan bir kavram olmayıp eğitim bilimlerinde de sosyal bilimlerde de bilgi toplumu ile bağdaşlaşmış multidisipliner bir kavram olmuştur. Eğitimde liderlik toplumsal değişim sürecinde ve bireylerin gelişiminde çağcıl bir kavramdır ve öğretmenler eğitimci kimlikleri ile liderlik vasıflarını birleştirerek dönüştürücü yapıyı desteklerler. Yüksek propaganda gücü sayesinde sinema filmleri de lider öğretmenlerin toplum içinde ve eğitim alanında kabul görmesinde, beğeni toplamasında, anlaşılmasında empati ve özdeşleşim kurulmasında önemli bir yere sahiptir. Gösterime girdiğinde beğeni kazanan iki film Ölü Ozanlar Derneği ve Whiplash sırasıdışı öğretmenleri anlatmakta ve liderlik özelliklerine vurgu yapmaktadır.

Bu bağlamda, çalışmanın amacı yukarıda yer alan iki farklı lider öğretmeni okuma yoluyla lider öğretmen kavramına açıklık getirecek bir tartışma ortamı yaratmaktır. Bunun için A.J. Greimas'ın Eyleyenler Modeli tercih edilmiştir. Greimas'ın göstergebilimsel yöntemine göre yapılan okuma sonucunda liderliğin bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplama ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirebilme bilgi ve yeteneği olduğu tespit edilmiş; öğretim lideri olarak öğretmenin etkili bir takım lideri olduğu Dead Poets Society ve Whiplash filmleri özelinde ortaya konmuştur. Rol model olarak gösterilen İngilizce öğretmeni Keating ve müzik öğretmeni Fletcher öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı sorunlarıyla ilgilenerek öğrencilerle sıcak, içten ve yapıcı ilişkiler geliştirdiği; bu şekilde lider öğretmen rol modelinin benimsenmesine ve ne kadar beğeni topladığına açıklık getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Lider Öğretmen, Sinema filmlerinde lider öğretmen temsilleri, göstergebilim, Greimas.

TEACHER MODEL AS A LEADER İN THE CLASS: A REVİEW OF THE LEADİNG TEACHERS İN THE "DEAD POETS SOCİETY" AND "WHİPLASH" FİLMS

ABSTRACT

Schools are institutions that teach the theoretical knowledge, have the application, and teach the learning. Teachers are also institutional people who behave accordingly and train their students. Leadership is not only a concept that is mentioned by management science but it is a multidisciplinary concept that is compatible with the information society in educational sciences and social sciences. Leadership in education is a contemporary concept in the process of social change and in the development of individuals, and teachers support transforming by combining educational identity and leadership qualities. Thanks to the high level of propaganda, motion picture films have an important place in the empathy and identification of leading teachers in the society, in education, in appreciation. Two films that received appreciation when the demonstration entered are the Dead Poets Society and Whiplash, and they emphasize leadership qualities.

In this context, the aim of the study is to create a discussion environment that will clarify the concept of leading teacher by reading the two different leader teachers above. A.J. Greimas' Actantial Model is preferred. According to Greimas's semiotical method of reading, it has been determined that leadership is the knowledge and ability to mobilize a group of people around certain goals and act them to accomplish those goals; As a teaching leader, the teacher has been put forward in the case of the Dead Poets Society and Whiplash films, which are an effective team leader. Teaching English as a role model Keating and music teacher Fletcher develops hot, sincere and constructive relationships with students by dealing with classroom and classroom problems; it is clarified how the leading teacher role model is adopted and how much it is appreciated.

Keywords: Education, Leading Teacher, Leading teacher representations in cinema films, Semiology, Greimas.

Giriş

İnsan düşüncesinin sürekli değiştiği çağımızın en önemli sorunu, hiç kuşkusuz değişimin neden olduğu yeni toplum yapısıdır. Yaşamın tümünde karşımıza çıkan değişim insanı ve insanla ilgili olan her şeyi farklılaştırmaktadır. Bu değişimden en çok etkilenenler kuşkusuz örgütlerdir (Akyüz, 2001:1'den akt. Sütçü 2008:1).

Örgütler, sosyal sistemler olarak sürekli değişmek zorundadırlar. Örgütler dinamik yapılar oldukları için, yönetimleri ve çalışanlarıyla bir bütün olarak değişen çevre koşullarına uyum sağlamak adına bir takım faaliyetlerde bulunurlar. Eğitim kurumları da çağın ve toplumsal yaşayışın gereklerine uygun olarak gelişirler. Değişme ayak uyduramayan ise bir süre sonra yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalır. Bu süreç içinde örgüt içindeki lider kimliği son derece önemli bir yere sahiptir. Liderlerin değerleri ve inançları, örgütsel vizyonun kavramsallaştırılmasına ışık tutmakta ve örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesine yardım etmektedir (Norris et.al., 1996, s. 150).

Lider, kısaca bir topluluğu yöneten kişidir. Lider, belirli zaman ve durumlar içinde ilişkili bulunduğu grup, örgüt veya toplumun tutum, davranış ve etkinliklerini değiştirip, yöneltmeye çalışır (Güney, 2004: 160'den akt. Sütçü, 2008:32). "Liderlik, tıpkı güzellik gibidir; tanımlamak zordur ama gördüğünüzde anlarsınız"(Bennis, 2006, s.4-5'den akt. Sütçü, 2008:32).

Liderlerin, eleştirel bir bakış açısına sahiptir bu yüzden mevcut yapıyı reddederler. İlerleme peşindedirler, kişisel yetenek ve vizyonlarını kullanarak insanlara neler yapabilecekleri konusunda ilham verirler.

Literatür incelendiği zaman, karizmatik, transformasyonel, transaksiyonel vb liderlik türleri tanımlanmaktadır. Araştırmacılar lider etkililiğinin kısmen ne olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Yine literatüre baktığımız zaman okul müdürlerinin lider kimlikleri üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. (Anderson, 1991) ve (Yukl, 1999). 1900'lerden 1980'lere uzanan çeşitli araştırma, liderlik kavram ve kapsamına değişik bir bakış açısı ve açıklık getirse de, "General Elektrik'ten Jack Welch, Chrysler'den Lee Iacocca veya Microsoft'tan Bill Gates gibilerini diğerlerinden farklı kılan nedir?" sorusuna yanıtlar aranmıştır. "Liderlikte Çağdaş Yaklaşımlar" başlığı altında J.M. Burns & B.M. Bass'ın 1978'de getirdiği yeni ayırım, "Transactional (Transaksiyonel) ve Transformational (Transformasyonel) Liderlik" kavramlarını tanıtmıştır. Basit bir ifadeyle, geçmişle bugünü bağdaştıranlar "İşe Dönük Liderler", bugün ile geleceği bağdaştıranlar ise "Dönüştürücü Lider" kavramıyla adlandırılmıştır. İşe Dönük (Transactional - Transaksiyonel) Liderler, "koşullu ödüllendirme, aktif olarak istisnalarla yönetim ve pasif olarak istisnalarla yönetim" olmak üzere üç tip farklı yönetim tarzı sergilemektedirler.

Transformasyonel liderler, sadece zorunlu olarak çevresel olaylara, tepkide bulunan kişiler değil, aynı zamanda yeni bir çevre oluşturan kişilerdir. Etkili liderlikte, liderin yetişme biçimi ve kendini geliştirmeyi öğrenme ve değişik koşullar altında etkili olabilme gibi faktörlerin de dikkate alınması gerektiği benimsenmiştir (Avolio ve Bass'dan akt. Çelik s:2). Stratejik liderlik kavramına ilk olarak 1984 yılında Hambrick ve Mason tarafından, örgütlerin üst yönetimi ile ilgili yapılan bir çalışmada rastlanmaktadır Hitt vd., stratejik liderliği geleceği görme, tasarlama, kabiliyetine sahip olma, esnekliği sürekli kılma ve gerekli olduğunda stratejik değişimi gerçekleştirebilmek için diğerlerini yetkilendirme olarak tanımlamaktadırlar. (Hambrick ve Mason, 1984: 193-206; Akgemci, 2008: 516'den akt. Sütçü 2008:55)

Stratejik liderliğin en belirgin unsuru, örgüt içi ve gelişmelerin yeterince analiz edilebilmesi, ekip içinde çalışan her bireyin insan olduğu bilinciyle hareket edilmesi ve iş yaşamında sürekli insanlığa katkı sunulduğunun düşünülmesidir. Etkin liderlik, bu yüzden bir düşünüş tarzı, geleneksellikten değerler ve anlayış açısından bir kopuştur. O yüzden stratejik liderler her nerede olursa olsunlar, her ne iş yaparsa yapsınlar insan odaklı bir çalışma ve yönetim tarzı sergileyen kişilerdir.

Çelik'in de ifade ettiği gibi "geleceğin okul yöneticilerinin taşıdıkları liderlik özellikleri, eğitim yönetiminin kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır. Geleceğin okul yöneticileri, bugünün kuşaklarını bilgi toplumuna taşıyacaktır. Dinamik bir toplum yapısında, değişimin hızına uyum sağlamak zorlaşmaktadır. Bu hızlı değişim sürecinde, dönüşümcü okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Geleceğin okul yöneticilerinden vizyoner olma, sorun çözme, enerjik olma, etiksel ilkelere uyma ve risk alma gibi önemli liderlik özellikleri aranacaktır. Sürdürümcü ya da mevcut yapıyı koruyucu liderlik davranışları, geleceğin dünyasında etkili olmayacaktır. Okul yöneticileri, liderlik özelliklerinin çoğunu taşıdıklarına

inanmaktadırlar. Bu sonuç, okul yöneticilerinin kendilerine güvenlerinin bir göstergesidir. Okul yöneticilerinin yöneticilik yeterliklerinin geliştirilmesi, onların daha etkili liderlik davranışları göstermelerine katkıda bulunacaktır.

Değişimin ötesinde çok köklü bir dönüşümün yaşandığı günümüzde okul yöneticilerinin bu dönüşüme liderlik yapmaları büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin gerek liderlik özellikleri gerekse dönüşümcü liderlik davranışları, bu dönüşümde kilit rol oynamaktadır." (Çelik 1998: 2).

Liderlik Davranışları Ve Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri

İnsanlarla ilişkiler yönünden öğretmenlik, diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. Öğretmenlik, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir meslektir. Öğretmen özellikle hizmet verdiği bölge ve toplum yapısı, kültürü de dikkate alındığında öğretmenden beklentiler de değişebilmektedir. Şöyle ki, küçük bir köy ya da mezradaki bir öğretmen o belde için köyün en önde gelen, en saygın kişisidir. O bölge için öğretmen her şeyi bilendir. Bununla birlikte öğretmen mezra, köy, kasaba ve şehir ayrımı yapılmaksızın nerede çalışırsa çalışsın öğretmenlerin en çok muhatap oldukları insan grubu öğrencilerdir. Öğretmenlerin bu kitle ile birliktelikleri ve ilişkileri, okul yaşamında ve sonrasında yıllarca sürebilmektedir. İlişkilerin niteliği yönünden her ne kadar öğretmen-öğrenci ilişkileri, ilgili yasa ve yönetmeliklerce belirlenmiş resmi nitelikte ilişkiler ise de mesleğin doğası gereği bu ilişkiler, duygusal yönü de ağır basan ilişkilerdir. Örneğin, hemen hemen hepimizin unutamadığı bir öğretmeni ve özellikle ilk öğretmeni vardır. İlk öğretmenlerimizi hep adıyla, yaşadığımız anılarıyla ve tatlı acı hatıralarıyla hatırlayabilmekteyiz (Çelikten ve ark. 2005).

Can 2014'de de görüleceği gibi öğretmenlik mesleğinin kendine özgü bazı özellikleri vardır. Her ne kadar bu özellikler öğretmenin görev yaptığı eğitim sisteminin amaçlarına, okulun misyonuna, okulun bulunduğu çevreye, velilerin beklentilerine, okulunun hedef yapı sına, idareci ve öğretmenlerin vizyonuna göre değişirse de aşağıda bu özelliklerden bazıları sunulmaktadır:

Kişisel Özellikler; Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma, Öğrencilerin beklenti ve gereksinmelerini dikkate alma, Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme, Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma, Yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilme, Toplumsal değişmeleri anlayıp yorumlayabilme, Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme, Araştırmacı bir yapıya sahip olma, Yüksek başarı beklentisi.

Mesleki Özellikler; Alan Bilgisi, Öğretmenlik Meslek Bilgisi, Genel Kültür

Etkili Bir Öğretmende Bulunması Öngörülen Özellikler:

- Sabırlı davranır, olaylar karşısında dayanıklıdır ve duygularını kontrol altında tutar.
- Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır.
- Kılık kıyafetine, temizlik ve düzene özen gösterir.
- Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.
- Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmez.
- Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir.
- Başarıya odaklanmıştır, öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde, destekleyicidir.
- Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir.
- Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir.
- Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dosttur.
- Sınıfta yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturur.
- Liderlik özelliklerine sahiptir.
- Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır.
- Arabuluculuk, hakemlik, temsilcilik özelliklerine sahiptir.
- Cesaretlendirici ve destekleyicidir.
- Sevecen, anlayışlı ve esprilidir.
- Sorunlardan yakınmak yerine çözüm bulmak için çaba harcar.

- Sınıfta otoriteyi sağlar, sınıfı grup olarak cezalandırmaz, cezaları bireysel olarak verir.
- Verdiği ödevleri takip ve kontrol eder.
- Eğitim bilimlerinin temel kavramlarını tanır ve öğrenmeyi kolaylaştırır.
- İyi bir gözlemcidir, kendini sürekli yenileme gayreti içindedir.
- Zamanı etkili kullanır, derslere zamanında başlar ve zamanında bitirir.
- Diğer yönetici ve öğretmenlerle işbirliği yapar.
- Öğrencinin sorunlarını, fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini bilir ve buna göre davranır. * Öğrencilerin problem çözme, sistematik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışır. * Öğrendiklerini pratiğe dönüştürebilen bireyler yetiştirir.
- Öğrencileri bir üst öğrenime, topluma ve hayata hazırlamaya çalışır.
- Öğretim ve öğrenmeyle ilgili son gelişmeleri izler ve sınıfta uygulamaya çalışır.
- Sınıf yönetiminin tüm etkinliklerinde öğrencinin katılımını esas alır.
- Kendini sürekli geliştirmenin arayışı içinde olur.
- Güvenilir ve geçerli ölçme tekniklerini kullanarak öğrenci başarısını objektif değerlendirir. * Öğrencilere, eğitimin, öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilincini kazandırır.
- Özgür bir sınıf ortamı hazırlayarak öğrencilerin girişken, kendini gerçekleştirebilen bireyler olmasını sağlamaya çalışır.
- Her türlü öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinden öğretimde yararlanır. (Can, 2014: 49-75, 141-169).
- Bir öğretmenin sahip olduğu roller içinde en bariz olanı "liderlik"tir. Özsoy, öğretmen rollerini açıklarken liderlik/başkanlık üzerinde durmuştur (Özsoy 1987).
- Lider özelliklerine de bakılacak olursa:
- liderler, sadece düşünen, sorgulayan ve risk alan kişiler değil, aynı zamanda davranışlarıyla insanlara belli düşünceleri aşılayan kişilerdir; girişimciliğe ve kendini geliştirmeye uygun bir iklim oluştururlar ve yüksek düzeyde bir enerjiye sahiptirler.
- liderler, ikna etme yeteneklerini kullanarak insanların belli kurallara uyum sağlamaları için gerekli koşulları hazırlarlar. Onlar, yönlendirdikleri bireylerin, doğal bir gelişim süreci içinde saygı ve bağlılık göstermelerini özendirirler. Kendini izleyenlere yönelik olarak, gerçek bir dikkat ve ilgi gösterirler (Norris ve ark.'dan akt. Çelik).
- liderlik, bireyin kendi amaçları dışında, grup amaçları doğrultusunda bir bakış açısı kaza/imasını amaçlamaktadır. liderler, bireylerin grubun ya da toplumun ortak amaçları doğrultusunda hareket etmesini sağlar. Bu liderlik yaklaşımında, güçlü olan bireysel hedefler ve ihtiyaçlar, liderin izlediği yüksek hedeflerle birleşmiştir.
- liderlik, özgürlük, eşitlik, adalet ve kardeşlik gibi çok geniş çevreyi kapsayan ortak değerlerle ilgilidir. Bu liderlik biçiminde örgüt ile toplum arasındaki ilişkilere ve örgütün temel amaçlarına önem verilmektedir. Bu liderlik biçimi yüksek amaçlara bağlanmış işgörenlerin pragmatik ve monoton çabalarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ortak hedeflerin arkasındaki enerji havuzu, bireysel ve grupsal hedeflerin daha kolay gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. liderlikte insanların eylemsel tutum, inanç ve değerleri, yüksek düzeyde kendi merkezli alturistik (başkalarını düşünür) tutum, inanç ve değerlere dönüşmektedir (Starratf, 1995, s. 110'dan akt Çelik).
- liderler sürekli program geliştirme, yatay ve dikey ile» işim sağlama, güçlü bir eşgüdüm oluşturma, özel hedefler belirleme ve sorun çözme konusunda ciddi bir çaba gösterirler. liderlik, çatışmanın çözümü, karar verme, personel geliştirme ve personelin ilerlemesini sağlama konusunda çok dikkatli bir rehberliği gerektirmektedir. liderler nasıl öğrenileceğini öğrenirler. Bu liderler, kuralların ve sürecin sürekli değişmesi karşısında, işgörenlere eşit değer veren bir yönetim yaklaşımını oluşturmaya, sorunlara etki i çözümler bulmaya ve örnek bir davranış modeli oluşturmaya çalışırlar (Starratt, 1995: 112'den akt. Çelik).

- liderlere göre başarıya ulaşmanın bir ya da birden fazla yolu vardır: Onlar belki izleyicilerin gözünde karizmatik kişilerdir ve izleyicilere ilhan kaynağı olurlar. liderler kendilerini izleyenlerin duygusal ve entellektüel ihtiyaçlarını karşılarlar (Bass, 1990: 21'den akt. Çelik).
- liderin başarısının odak noktası, bir karizmaya sahip olmasıdır. liderler yüksek bir güce ve etkiye sahiptir, işgörenler liderin kişiliğiyle özdeşleşirler ve yüksek düzeyde bir güven duyarlar. liderler, işgörenlerin fikirlerini canlandırır ve onlara ilham verir. Bu liderler başarmak için büyük çaba gösterir. Ayrıca liderler, işgörenlere bireysel destek sağlar, onların gelişme ve ilerlemelerine yardımcı olur. Entellektüel uyarımı sağlayan bu liderler, istekli olduklarını işgörenlere gösterir, sorunlara yeni ve rasyonel çözümler bulur (Bass, 1990: 21 'den aktaran Çelik)

Eğitimde Liderlik

Eğitim sistemlerinin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir (Karagözoğlu, 2003:10-12). Bu bağlamda ana özne de öğretmenlerdir.

Günümüzde insanlar, "öğretmen" kavramına pek çok anlam yüklemektedirler. Son yıllarda, öğretmen, giderek artan bir şekilde öğrenciler için bilginin erişilebilir ve faydalı olması için zekice çalışan, liberal bir eğitim görmüş, sosyal hayata önem veren bir profesyonel olarak tanımlanmaktadır.

Balcı'ya göre (1991) öğretmen öğrenme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekildir. Öğretmen güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Bunlar öğretmene daha çok mesleği ile ilgili olarak verilen imgelerdir. Öğretmenin değerlendirilmesinde bilgi, kişilik, çevreye uyum, çevre kalkınmasına katılma, halkla ilişkiler gibi ölçütler de kullanılmaktadır (Balcı, 1991).

Eğitimin amacı, kişilerin yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek bir biçimde yetiştirilmeleri gerekir. Bu da, iyi bir eğitim sisteminin yanında, nitelikli bir öğretmen kadrosu ile sağlanır. Öğretmenlerin nitelikli olması ne kadar gerekli ve önemlidir (Dilaver, 1996:119).

Literatürde son yıllarda liderlik araştırmalarında liderin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine ilişkin araştırmaların arttığı görülmektedir. Liderler, takipçilerinin gereksinimlerini belirleyebilmek için duyarlı olmak durumundadırlar. Ayrıca, kendi davranışlarının takipçileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve takipçilerini organize etmekten ziyade onlara esin kaynağı olmaları gerektiğini anlamak durumundadırlar (Ashkanasy ve Tse, 2000'den aktaran Korkmaz 405)liderler takipçilerinde psikolojik yetkilendirme güvenini de sağlarlar. Psikolojik yetkilendirme; bir çalışanın çalışma rolüne doğru olan aktif yönelimidir (Spreitzer ve Quinn 1996'dan aktaran Korkmaz 405). Özellikle, astlarını destekleyen liderler, astların iyimserlik duygularını ortaya çıkartma eğilimindedirler çünkü bu tür destek olmaksızın çalışanlar kendilerini karamsar hissetmektedirler.

"İyimserlik, bireyin çevresindeki olay, olgu ve kişileri olumlu duygu ve düşüncelerle algılamasıdır (Pielstick, 1998). İyimserliğin getirileri bazı araştırma sonuçlarınca desteklenmiştir. Strutton ve Lumpkin (1993), Spritzer ve Quinn (1996), yaptıkları araştırmalarında dönüşümcü liderlerin, savunduğunu yapma ve örgütsel vizyon yaratma gibi davranışlarıyla bir örnek oluşturarak izleyenlerinin arasında güven tesis ettiklerini ortaya koymuşlardır. Önemli olan, liderin davranışlarındaki tutarlılıktır. İzleyenlerine güvenmek örgüt içerisinde olumlu duyguların yayılmasına neden olur. Sonuç ise, yaratıcılığın gelişmesi ve lidere güvendir (Pielstick, 1998). Dönüşümcü lider güveni ve iyimserliği projelendirir. İzleyenleri, liderlerinin önsezilerini kabul ederek örgütün gelişmesine yardımcı olacağını görür ve inanır…"(aktaran Korkmaz 405).

Lider Öğretmenlerin Sinema Filmlerinde Temsili

İnsanı anlatan bir sanat dalı olarak sinema, renklerden ışığa, sesten kurguya, kamera hareketlerinden objektif açısına kadar tüm araçlarla ve simge olarak imajları kullanarak bir dil kurar. Özellikle yüksek propaganda gücü sayesinde sinema filmleri lider öğretmenlerin gerek toplum içinde gerekse eğitim camiasında kabul görmesinde, beğeni toplamasında, anlaşılmasında empati ve özdeşleşim kurulmasında önemli bir yere sahiptir.

Ülkeden ülkeye, yönetmenden yönetmene üslup değişiklikleri gösteren ve çekim teknikleri ile kullanılan kameralardan başlayarak teknik açıdan da son derece değişiklikler gösteren sinema filmleri temel bazı açılardan

benzerlik gösterirler. Sinemanın en üstün özelliklerinden biri somut görüntülere sahip olmasıdır. Bu anlamda gerçekliği gösterir. Canlı olsun cansız olsun somut gerçeği gösterir. Dolayısıyla "hayalet" elle tutulup gözle görülemeyen soyut bir kavram olsa dahi sinema filminde gösterilen hayalet somut olduğu için gerçek olarak kabul edilir. Her ne kadar az rastlanır olsa da çalışma kapsamında ele alınan lider öğretmen modeli de bu anlamda gerçek olarak kabul edilir, somutluğu vardır ve toplum bireyleri arasında benimsenme oranı açısından oldukça yüksek bir değere sahip olur.

İkinci olarak sinema 4 temel özelliği ile öne çıkar: Işık, hareket, gerçeklik izlenimi ve birleştirme. Bu sayılan özellikler sinema ile seyirci arasında bir bağ kurar ve film ile izleyicinin bütünleşmesini sağlar. Bu süreçte sinemanın anlatım öğelerinin de yeri vardır. Birçok kuramcı ve yazar, sinemanın konuşma ve yazı dili gibi başlı başına bir dil olduğunu öne sürmüştür. Sinema dilinin sözcükleri ise görüntüler ve seslerdir. Sinema yönetmeni, kameranın nesnelliğini ve dolayısıyla gerçekliği istediği gibi değiştirerek sinemayı bir anlatım aracı olarak kullanabilir. Görüntüye ve kameraya ilişkin, yani sinematografik olan anlatım öğelerinin başında gelen çerçevelem her film karesi içine neyin alınıp neyin alınmayacağını belirlemek anlamına gelir. Bu bağlamda sinema filmleri bir nesneyi öne çıkartabilir ve daha kolay iletişim kurulur, benimsenir hale getirebilir.

İkinci öğe olan kamera açısı ve çekim ölçeği yönetmenin nesnelerin yerini ve ötekilere göre hangi yakınlıkta ve büyüklükte görüleceğini, kameranın uzaklığını ve açısını ayarlayarak belirleyebilme özelliğidir. Üçüncü öğe olan kamera hareketleri ise yönetmene kamerayı belli yönlerde ve hızlarda hareket ettirerek görüntüyü kesmeden mekan içinde dolaşma ve hareketi izleme olanağı sağlar. Kamerayı hareket ettirmemek bir anlam yaratır. Yönetmen etki yaratmak için ışık ve renk tonlarını istediği gibi düzenler. Görüntüye ilişkin bu temel anlatım öğelerine, elektronik-optik sistem ve düzeneklerle gerçekleştirilen görsel efektleri de eklemek gerekir. Sözgelimi disiplin ve otorite figürü olan öğretmeni sınıf içinde gülümserken veya öğrenciler ile birlikte sırada otururken yakın planda görmek olumlu çağrışımlara yol açar.

Kurgu, görüntüyle ilgili olmayan bir başka temel anlatım öğesidir. Tek bir çekim, kameranın gördüğü çerçeve içindeki mekanı ve mekan içindeki canlı ve cansız nesneleri şeyleri yansıtır. Bunları bir anlam, duygu ve izlenim yaratacak biçimde kullanmak kurgu ile gerçekleştirilir. Görüntülerin belli sürelerle ve belli bir düzende art arda gelmesiyle sinema dili oluşur. İzleyici genellikle farkına varmasa da, bir konulu filmde ortalama her 10 saniyede bir görüntü kesilip yeni bir görüntüye geçilir ve bir filmde ortalama 600 kesme bulunur. Kurgu aynı zamanda, farklı yerlerdeki olayları aynı anda yansıtma olanağını sağladığı gibi, aynı mekanda birbirinden bağımsız gelişen olayların da birlikte perdeye yansıtılmasına olanak verir. Ayrıca, yönetmenler kurguyla çarpıcı etkiler yaratabilir, dramatik vurgular yapabilir ve yaratıcılıklarını gösterebilirler. Kararma, bindirme gibi değişik geçme biçimleri de yönetmenlerce benzer amaçlarla kullanılabilir. Bu bağlamda da seçilen filmlerin kurgusu öğretmen temsillerini açığa çıkarmada önemli bir konumdadır.

Sinemanın önemli bir anlatım öğesi de sestir. Konuşmanın, ses efektlerinin ve müziğin filme sağladığı gerçeklik duygusunun yanı sıra ses, yönetmenler tarafından, hem görüntüdeki anlamlan güçlendiren dramatik bir öğe, hem de başlı başına bir anlatım aracı olarak kullanılabilir.

Birey, dilsel ve simgesel olarak adlandırılabilecek iki düşünce yapısına sahiptir. Dilsel düşünce ve sembolik düşünce benzer yapılar değildir. Bundan dolayı insan çoğu zaman hayal ettiklerini, düşündüklerini, duygularını kelimelerle anlatamaz. Bu yüzden dans, müzik, resim, heykel gibi sanatların dilini geliştirerek, kullanmıştır. Sinematografik anlatı biçimi aracılığıyla sanatçı, insan gibi canlı bir varlığı malzeme olarak ele almış, birçok şeyi dışavurma ve sözcüklerle anlatılamayacak olanları bile anlatma yeteneğine sahip olmuştur. Bunların yanında müzik, ışık, renk, sahneleme ile de bu duygu ve düşüncelere dikkat çekme olanağı bulmuştur (Adanır, 2012: 42).

Sinema var olan gerçekliği en doğru ve en açık şekilde temsil eden sanat dalıdır. Filmler temsili öğeler yoluyla belli bir durumun biçimini oluşturmak üzere tasarlanmış ve birleştirilmiş öğeler yoluyla bir tez ileri sunarlar ve belli bir bakış açısı telkin ederler. Sinema kültürel bir öğe olarak göstergebilimsel yöntem ile incelenebilir.

Göstergebilim ve Greimas'ın Modeli

Sinema tüm sanat dalları içinde anlam üretmeye en yatkın olanıdır. Sinemanın kendine özgü anlatım biçimi anlam üretme sürecine doğrudan katkıda bulunur. Çekim ölçekleri, kamera hareketleri, ışık gibi teknik özellikler sinema dilinin oluşumun olumlu katkılarda bulunurken sinema dilini kolaylaştırır. Böylece temsili ögeler yoluyla belli bir durumu anlatmak üzere tasarlanan filmler bir şey söyler. İnsanlar da bu temsili ögeleri sözel ve görsel olarak okuyarak altta yatan anlamlara ulaşırlar. Bu noktada göstergebilim devreye girer.

Göstergebilim, bir metnin ya da göstergenin açık anlamından ziyade arka planda yatan anlamına odaklanan bilimsel bir yöntemdir. Sinema kodlarla tanımlanan bir yapıdır ve kodlarla birlikte işler. Göstergebilimin 3 anahtar terimi vardır: Gösterge, gösteren, gösterilen.

Gösterge, nesnelerin, fenomenlerin ve kavramların fiziksel anlatımıdır. Göstergeler, görünen nesnenin ardındaki gerçeği yorumlamak için kullanılan bir anlamlandırma biçimidir (Lotman 2012:13). Bir göstergede gösteren ve gösterilen bulunur. Bir imge ile bir kavramın birleşimidir (Saussure 2005:44-46).

Gösterenler düzlemi anlatım düzlemini, gösterilenler düzlemi içerik düzlemini oluşturur. Her düzlemde biçim ve töz vardır. Biçim betimlenen; töz ise dilsel özelliklerdir (Barthes 2005:48). Göstergebilim bu anlamlandırma sürecini açıklamaya çalışır ve bu anlamlandırmanın iki düzeyi vardır: düz anlam ve yan anlam. Düz anlam gerçek nesnelerin zihinde yarattığı yansıma; yan anlam ise göstergenin zihinde yarattığı çağrışımdır.

Çekimlere ayrılmış bir film, istenen her ayrıntıyı ayırt etme olanağı sağlar. Sinemada göstergeler ile oluşturulan kodlar izleyicinin anlam üretmesine yardımcı olur ve gerçek ie gerçek olamayan arasında bir bağ kurar (Lotman,2012,42).

Sinemada anlam üretme sürecinde dizisel ve dizimsel anlam araçları büyük önem taşır. Dizisel boyut seçimle ilgilidir ve yönetmenin seçimine göre benzer türde göstergelerin seçimi anlamına gelir. Dizimsel boyut seçilen göstergelerin bir anlam oluşturacak şekilde ard arda gelmesidir. Dizisel boyut çekim sırasında yapılan seçimlerdir, dizimsel boyut bu seçimlerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde kurgu kullanılarak yanyana getirilmesidir. (Erkman-Akerson 2005:87).

Algirdas Julien Greimas (1917-1992) ve Eyleyenler Modeli

Paris göstergebilim okulu üyesi Greimas, kuramının merkezine "anlam"ı yerleştirmiştir. Somut gerçeklikten ziyade insan imgeleminin ürünü olan soyut yapıları araştıran bir yöntem geliştirmeye çalışır (Kıran, 1995: 10).

"Greimas tüm metinlerde anlamın ortaya çıkışını sağlayan ve tüm metinlerde ortak olan bir anlam ekseninin olduğunu ifade eder. Bu anlam eksenini oluşturan metindeki düzlemler ise aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür. Temel Anlamsal Boyut: En derin yapıdır. Yaşam düzlemi ve karşıtlıkları içerir; Temel Anlamsal Boyut ve Söz Dizimsel Anlatı Boyutu: Metnin derin yapısıdır. Yaşam düzlemindeki temel karşıtlıklarla hesaplaşır; Sözdizimsel Anlatı Boyutu ve Yüzeysel Boyut: Metnin yapısıdır. Bir hesaplaşma bireysel bir yapıta dönüştürülür." (Erkman Akerson 2005: 149); "Greimas'ın anlam düzlemlerine getirdiği en önemli yorum temel anlamsal boyut düzlemidir. Temel yapı olarak adlandırılan düzey anlam evreninin en soyut, en derin düzeyidir (Rifat, 1996: 34).

Greimas'ın üçüncü boyutu temel anlamsal boyut öteki iki boyutun daha gerisinde yatan derin anlamdır. Bu boyutta metin, edebiyat dışındaki bazı dizgeler ile ilişki kurar. Bu boyut, dünyayla ve yaşamla ilgilidir. Dünyadaki temel karşıtlıklar üzerine kuruludur. Her metin, hatta bir metnin içindeki her kesit, bazı temel karşıtlıklar üstüne kurulur ve bu temel karşıtlıkların değişimini ve dönüşümünü ele alır. Bu karşıtlıklar şemasını Greimas bir dörtgen olarak düşünür ve buna göstergebilimsel dörtgen adını verir (Erkman Akerson, 2005: 147). Her hangi bir anlatının çözümlenebilmesi için onun anlatı programının çözümlenmesi gerekmektedir. Sit-com Kaynanalar'ın anlatısının çözülmesi için de dizi anlatımın temel birimi olan göstergelerin birbirleriyle olan ilişki biçimlerinin ortaya çıkarılması gerekir (Özden 2000: 123). Greimas'a göre anlatı durumu, başlangıç durumunu sonuç durumuna ulaştıran temel dönüşümün gerçekleşme sürecidir.

Anlatı durumu dört evre içerir: Eyletim, edinim, edim, yaptırım (Rifat 1996:31-34; Parsa ve Parsa 2004: 99-100):

1. Evre: Eyletim (Gönderme): Herhangi bir anlatının ilk evresi olan eyletim, olaylar dizisinin oluşmaya başlama evresidir. Bu aşama genelde temel dönüşümü sağlayacak, olayın akışını yönlendirecek bir öznenin aranıp bulunmasıyla başlar. Kahramanı, özneyi (eyleyen) herhangi bir göreve gönderen ya da görevlendiren (eyleten) kişi vardır. Kahraman bu görevi her zaman zorla ya da bir başkasının önerisi ile yapmaz, bazen de kendi isteğiyle bu görevi üstlenir. Kısaca eyletim aşaması gönderen (eyleten) ile kahraman (özne, eyleyen) arasındaki ilişkidir. Gönderen belli bir programı uygulatmak amacıyla bulduğu ya da bulacağı özneyi etkilemeye, inandırmaya çalışır ve böylece gönderenin eyletimiyle, yani özneyi manipüle etmeyi başarmasıyla eyletim evresi başlamış olur.

2. Evre: Edinim (Yeterlilik, Güçlenme): Birinci aşama gerçekleşirse, yani kahraman gönderenin programını uygulamayı kabullenmişse bazı yeteneklere doğuştan sahiptir, ya da sonradan çalışıp edinmesi gerekecektir. Bundan dolayı bu evre edinim (yeterlilik) olarak adlandırılmaktadır. Bu evrede artık gönderenin işlevi sona

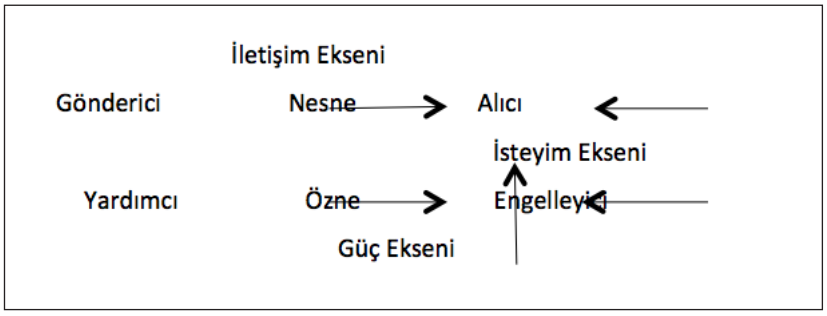
ermektedir. Kahraman (özne) gereken yetenekleri (belli şeyleri yapabilmeyi) bazı sınamalardan geçerek edinmeye çalışır. Kahramanın anlatı programının akışını sağlayacak temel dönüşümü yapabilmesi için, bu yetenekler ile donanması gereklidir. Bu yeteneklerden birisinin eksikliği kahramanın başarısızlığına neden olabilir. Kahraman gerekli yetenekleri edinirken, anlatı programı içine giren bazı kimselerden (yardım edenler) yardım görür, bazıları da (kötü adam ya da karşı çıkanlar) onu engellemeye çalışabilirler.

3. Evre: Edim (Gösterme): Kahraman gerekli yetenekleri elde ettikten sonra anlatının asıl konusu olan eylemi yapmaya çıkabilir. Bu aşamadan sonra sonuca doğru dönüşümün gerçekleşeceği bir duruma yaklaşılmaktadır.

4. Evre: Yaptırım (Teyit etme): Bu evrede kahramanın yaptıkları, kendisini göreve gönderen tarafından değerlendirilir, takdir edilir. Burada kahraman başarıya ya da başarısızlığa göre ödüllendirilir ya da cezalandırılır.

Greimas, anlatı yapısının birbirine karşıt veya anlamca olumsuz iki kavramın birleşerek oluşması gerektiğine inanmaktadır. Olumsuz ve karşıt ilişkinin olduğu anlatı yüzeyindeki kişiler veya kişilerle ilişkili nesneler arasında kopma/bağlanma, ayrılma/birleşme, çatışma/uzlaşma gibi belirli eylemler oluşur. Bu eylemler doğrultusunda eyleyenler ise bulunduğu ortam ve çevre ilişkileri tarafından ayırt edici özelliklere sahip kişilerden oluşur (Kocabay, 2008: 32).

Greimas'a göre eyleyenler genellikle insandır ama bazı anlatılarda toplum, fakirlik, namus, töre vb. gibi soyut kavramlarda olabilmektedir. Eyleyenler çevrelerindeki ilişki ve durum sayesinde özellik kazanabilmektedirler. Kişi ne olduğuyla değil ne yaptığıyla değerlendirilmektedir. Anlatının eyleyenleri yaptıkları işlevlere bağlı olarak ortaya konur ve eyleyenler arası etkileşim olur. Propp anlatı çözümlemelerinde 31 işlev ve 7 kahraman oluşturmuştur. Greimas, oluşturduğu 6 eyleyensel modeli ile kendi aralarında ikişerli birleştirmektedir.



Şekil 2: Greimas'ın geliştirdiği Eyleyenler Modeli

Kaynak: (Kıran ve Kıran, 2013: 217).

Lider Öğretmen Temsillerinin Göstergebilimsel Analizi

Ölü Ozanlar Derneği Ve Öğretmen Keating

"Ölü Ozanlar Derneği", 1950'lerin Welton Akademisi ciddi, disiplinli ve akademik çevrelerde saygınlığı yüksek olan ancak statükocu bir okuldur. Okul yönetiminin muhafazakar ve ortodoks tavırları okulu öğrencileri için sıkıcı ve bunaltıcı bir yer haline getirmektedir. Fakat yeni İngilizce öğretmeni John Keating'in okula atanmasıyla bir değişim süreci başlar. Keating öğrencilerine ders kitaplarını yırtıp atmalarını, kalıplaşmış düşünce şekillerinden uzaklaşmalarını ve hayatlarını dolu dolu yaşamalarını öğütlemesiyle okulun statükocu tavrına son derece zıt bir profil çizmektedir. Keating öğrencilerini şiir ve nitelikli edebi yapıtlarla tanıştırır. Pek çoğu, onların üzerinde derin bir etki yaratır ve onların geleceğe dair hayallerinin şekillenmesini sağlar. Sonrasında Keating'in yaklaşımı okul yönetimi tarafından farkedilir ve üstüne gidilmesi uzun sürmeyecektir fakat okul müdürü Nolan Keating'i okuldan uzaklaştırma kararı aldığında hayatlarını değiştirdiği öğrencileri Keating'i savunmak için harekete geçerler.

Öğretmen Keating'in özellikleri şu şekilde belirmiştir:

- Saçları ortadan ikiye ayrık, renkli gözlü



- Güler yüzlü ve yumuşak hatlara sahip
- Takım elbise de giyinir spor da ama düzenlidir
- Rahat tavırlar sergiler
- Otoriter değildir



- Öğrencileri daima motive edici konuşur
- Hep olumlu durumları telkin eder ve öğrencilerine anı yaşamaları gerektiğini söyler
- Öğrencilere karşı özgürlükçü davranır
- Öğrencileriyle dostluk ilişkisi kurar arkadaşça tavırlar sergiler
- İletişime önem verir







- Dar kalıpları reddeder ve öğrencilerine farklı bakış açılardan bakmaları gerektiğini anlatır.
- Katı eğitim sistemini reddeder
- Filmin bir sahnesinde öğrencilerinden kitap sayfası yırtmalarını istemesi ezberci müfredatı reddettiğinin göstergesi olarak kullanılmıştır
- Öğrencilerin bir mağarada toplanıp şiir okumaları hikayeler anlatmaları, dış dünyanın insanı belirli kalıplara hapseden basit yaşantısından kaçışın sembolü olarak kullanılmıştır
- Filmin bir sahnesinde Öğretmen Keating'in masa üzerine çıkıp öğrencilerine seslenmesi hayata farklı bakış açılarından bakmanın göstergesi olarak kullanılmıştır




- Lider olarak yaptıkları da şu şekilde maddelenebilir:
- Öğrencililerini; ailelerin ve baskıcı katı disiplin içindeki okulun eğitim sistemine karşılık, bir mağaraya tutsak edilmiş insanlardan birinin farkındalığıyla o mağaradan çıkıp her şeyin gölgelerden ibaret olmadığını, bambaşka bir dünyanın bu mağaranın dışında olduğunu keşfetmesini sağlamak için sıra dışı eğitim anlayışını kullanmış. Ailelerinin baskısı altında olan öğrencilerini edebiyat ve şiirin büyülü dünyasıyla tanıştırarak onlara özgürlüğü, hayatı yeniden anlamayı, dünyaya farklı açılardan bakmayı öğretir. Katı bir disiplinle eğitim veren okula rağmen Öğrencilerine özgürlükçü dünya görüşü edinmeleri için ezberci müfredatla değil kendi iç alemlerini okuyarak kendi yeterliliklerinin farkına vararak ruhlarındaki sanatçı kişiliklerini ortaya çıkarmalarını sağlamıştır. Sınıf sıralında oturmakla yetinmemiş öğrencilerin dikkatlerini daima etkili kılmak için bazen okul bahçesinde yürüyerek bazen sınıf içerisinde aktiviteler yaptırmıştır. Öğrencililerini motive edici konuşmalarla cesaretlendirmiştir. Buradaki Öğretmen modelinin olumsuz yönü öğrencilerine fazla rahatlık tanıması haşarı öğrencilerin durumu yanlış algılayıp disiplin suçu işleyip kendilerini okuldan attırma çabalarına sürüklemesine sebebiyet vermiş olması olarak görülebilir.





Whipslash ve Öğretmen Fletcher

Öğretmen öğrenci ilşkisini şiddetli bir psikolojik mücadele şeklinde anlatan filmde, çocukluk döneminden bu yana bateri çalan Andrew, üniversite okumak için saygın bir okul olan Shcarffer Konservatuarına girer. Shcarffer 19 yaşında ve üniversite birinci sınıftadır ama üniversitede görev yapan caz duayeni Terence Fletcher ondaki yeteneği hemen fark eder. Fletcher tarafından beğenilmek ve onun öğrencisi olabilmek Andrew için gurur kaynağı olsa da Fletcher aşırı sert ve disipli bir öğretmendir. Andrew hırslı bir öğrencidir ve Fletcher'ın acımasız tutumu karşısında psikolojik açıdan "var olma" mücadelesi verir. Filmin başrolündeki karakter Andrew Neiman, cazın ünlü bateristi Buddy Rich gibi usta bir baterist olmak ister… Bu isteğin de ötesinde bir takıntı halindedir… Okuldaki jaz orkestrasının yönetmeni Terrence Fletcher, birinci sınıftaki Andrew'u orkestraya alır… Başlangıçta son derece sevindirici görünen bu gelişme, Andrew ile yönetmen ve öğretmen Fletcher arasındaki gerilim yüzünden kısa zamanda kabusa dönüşür… Bu gerilimin yarattığı psikoloji, filmin son sahnesine kadar sürer…

Saçı olmayan, çatık kaşlı ve asık suratlı, prensiplerinden ödün vermeyen, daima otoriter, "kötü ve baskıcı öğretmen fenomeni"nin film boyunca devam eder…Film, aslında bir okul filminin ötesinde, öğretmen ve öğrencisi arasında yaşanan psikolojik bir gerilime ve mücadeleye dönüşür. Bu mücadele bir yandan en iyisini yapmaya çalışan hırslı bir öğrencinin, diğer yandan da bir deha yaratmak isteyen hırslı bir öğretmenin kendi içlerinde yaşadıkları psikolojiyi de yansıtırken Filmde, öğretmenin elinde otorite silahı varken, öğrencinin

hırsından başka bir mücadele silahı yoktu ve bu denge film boyunca iyi kurgulanmış, hatta normalin de ötesine geçerek fiziksel mücadeleye kadar dayandırılmıştır.

Filmin barındırdığı örtülü kodlar ve filmin temsil ettiği baskın öğretmen rol modeline dayalı katı eğitim sistemi film boyunca sinematografik öğeler ve kurgu aracılığıyla gösterilmeye çalışılmıştır. Filmdeki gerilimi yansıtmak için çoğunlukla loş ışık kullanılmış ve kamera hareketleriyle şiddetin dozu gösterilmeye çalışılmıştır. Bu bağamda şiddetinin temsili olarak davul kullanılması ve filmde ana enstrümanın bateri olması eğitim anlayışının şiddet odaklı olduğunun göstergesi olduğu söylenebilir.

Öğrenci Andrew'un her bateriyi çalışında bateriye düşen elindeki kan ve alnındaki terler öğretmen öğrenci ilişkisinin gerilime dayalı savaş halinde olduğunun göstergesi olarak kullanılmıştır. Fletcher, grubundaki öğrencilerini iyice tanıdıktan sonra iradelerini ezip onları itaate zorluyor. Daha sonra psikolojik ve fiziksel şiddet uygulayarak öğrencilerinin kişiliğini paramparça ediyor. Sonra elinde kalanlarla istediği mükemmeliyete ulaşıncaya kadar onunla kedinin fare ile oynadığı gibi oynuyor. Tabi bu oyunun süresi elindeki öğrencinin bunlara dayanma gücüne de bağlı aslında. Andrew bu açıdan Fletcher'ın en dayanıklı oyuncağı olarak karşımızda yani otoriter despot bir öğretmen sisteminden başarılı bir şekilde çıkmış öğrenci modeli olarak karşımıza çıkıyor.

Öğretmen Fletcher'ın özellikleri şu şekilde belirmiştir:

- Fletsher karakteri kel, sert yüz hatlarına sahiptir



- Hiç gülmez, çatık kaşlı ve somurtkandır
- Her daim düzgün, takım elbise giyinir



- Sert, acımasız, doyumsuz bir karakteri vardır
- Sınırları zorlayıcı düzeyde hırslıdır

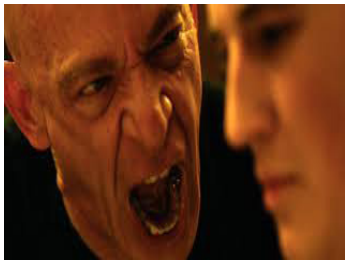




- Öğrencilere karşı alaycıdır, psikolojik ve fiziki şiddet uygular



- Otoriterdir



- Filmde ana enstrümanın bateri olması eğitim anlayışının şiddet odaklı olduğunun göstergesidir.
- Öğrenci baterist andrevin her bateriyi çalışında bateriye düşen elindeki kan ve alnındaki terler öğretmen öğrenci ilşkisinin gerilime dayalı savaş halinde olduğunun göstergesi olarak kullanılmıştır.



- Lider olarak yaptıkları ise:
- Fletsher karakteri içinde yeteneği gördüğü öğrencisini fazlasıyla sınırları zorlayarak yeteneğini gün yüzüne çıkartmak için zayıf yönlerini ya da hassas noktalarını bulup alaycı tavırlar sergileyerek hırslarını arttırmalarını sağlar. Her defasında başarılı bile olsa öğrencilerini hep eleştirir ve daha iyisini yapmaya teşvik etmek için olabildiğince zorlar. Öğretmenlik mesleğinden olmak pahasına da olsa eğitim anlayışından asla vazgeçmeyen otoriter despot baskın bir öğretmen rol modelindedir. Buradaki öğretmen modellinde aşırılıkların başroldedir ve bu da intihara varabilecek kadar öğrencileri psikolojik açıdan olumsuz etkilemiştir.





- Fletsher karakteri öğrencilerine yoğun disiplin ve baskı uygulayarak öğrencilerini hırslandırır ve öğrenme hevesi kazandırır
- Whipslash daki öğretmen flesther öğrencilerinin ailevi, kişisel sorunları ve fiziki görünümlerine kadar herşeyleriyle alay ederek önemli sorunlarla nasıl başa çıkacağını gösterir
- Olabildiğince disiplinli davranır ders saatlerinin sınıf ortamını hep aynı tutarak kuralcı bir ortamda öğrenme atmosferini hazırlar
- Fletsher'ın eğitim anlayışına ve uygulamalarına bakıldığında çok nadir durumlarda öğrencileri gibi hisseder
- Özellikle yetenekli öğrenci aradığı için sürekli onları gözlemler
- Öğretmen Fletsher katı uygulmalarına rağmen esasında öğrencisi başarısı için en iyiyi ister Açık, destekleyici, paylaşımcı ve içten davranmasa da öğrencilerinin başarıya ulaşmasını için çabalar
- Alanındaki uzmanlığıyla bilgisiyle ve aktardıklarıyla öğrencilere güven verir
- Fletsher gerek görünümüyle gerek olaylara ve kişilere yaklaşımıyla son derece soğukkanlıdır krizi yönetir
- Öğrencilerinin onu şikayet edip okuldan attırmak pahasına da olsa katı kurallarından ve eğitim anlayışından vazgeçmez, bir öğrencisinin kaza geçirip yaralanmasına sebebiyet verecek kadar risk alır.



- Alanında uzman bir müzik öğretmenidir
- Sıradışı tarzıyla yeteneğini keşfettiği öğrencilerine değer verir ve farklılıklara önem verir
- Öğrencilerinin gençlik dönemlerinde hayatlarını zorlaştırsa da ileriki yaşamlarında Basitleştirdiği söylenebilir.

Ölü Ozanlar Derneği filmindeki İngilizce öğretmeni Keating'in karakteristik özelliklerine bakıldığında katı bir eğitim sistemine sahip Ortodoks kilisesi kurallarıyla eğitim yapan bir okulda alışılmışın dışında naif, öğrenci dostu, bir öğretmenden öte öğrencileriyle arkadaşça ilişkiler geliştirmeye çalışan bir rol model olarak edilmiştir. Bu özelliklerinin de görsel olarak giyim tarzıyla daima güler yüzlü ve sevecen bir çocuk edasındaki davranışlarıyla tasvir edilmiştir.

Öğrencileri yetiştirme tarzına bakıldığında Ölü Ozanlar Derneği filmindeki Keating ezberci eğitim müferadatının yetişme çağındaki bireylerin içindeki yetenekleri öldürdüğünü ve bu yüzden olmaması gerektiğini savunur. Öğrencilerine bu doğrultuda kendi eğitim anlayışıyla özgürlükçü davranıp anı yaşamaları gerektiğini telkin edip ancak bu şekilde kendi içlerindeki yetenekleri ortaya çıkarabileceklerini anlatmasıyla oldukça pozitif eğitim anlayışındadır. Ancak aileler ve katı kurallarla baskı altında tutulmuş ergenlik çağındaki öğrencilerin bir anda bu anlayışla eğitilmesi okulun tamamen boş olduğu fikrine kapılan bir öğrencinin kendisini okuldan attırabilecek duruma getirecek kadar haşarılık yapmalarına neden olmasından dolayı negatif yönü olarak değerlendirilebilir.

Whipslash filmindeki müzik öğretmeni Fletcher, *Ölü Ozanlar Derneği* filmindeki Keating karakterinden eğitim anlayışı ve öğrenciye yaklaşım tarzı açsısından tamamen farklıdır. Fletcher *görsel olarak saçları ve sakalı olmayan* nazi disiplini tarzında daima ciddi giyimi ve sert mizacıyla korku saçan bir öğretmen modeli olarak tasvir edilmiş. Fletcher sadece içinde yeteneği fark ettiği öğrencilerine bunu dışarıya yansıtabilmeleri için olabildiğince üzerine gidip yer yer şiddetin dozunu arttırıcı düzeyde sınırları zorlayıcı bir eğitim anlayışıyla yaklaşmasına rağmen sonunda çok iyi bir müzisyen yetiştirmesiyle pozitif bir lider öğretmen modelidir. Fazlasıyla sert mizaçlı öğrencilerine korku saçan tavırları bazen müzik aletlerini şiddet unsuru olarak kullanması öğrencilerinin ruh

halleriyle ailevi sorunları ve dış görünümleriyle dalga geçmesi bir öğrencisini intihara sürükleyecek kadar zorlayıcı olması ise eğitim anlayışını negatif yönüdür.

Sonuç

Bugün birçok filmin örtülü mesajları vardır, zaten sinema propaganda amaçlı olarak yıllardır kullanılmaktadır. Anlatı yapıları incelendiğinde tüm filmlerdeki örtülü mesajlar ortaya çıkmaktadır. Filmlerde kullanılan kodlar sayesinde iki farklı karakterde öğretmenin nasıl öğrenciler üzerinde baskın oldukları da ortaya çıkmaktadır. Sinemada göstergelerin çözümlenmesi, sinema dili ögelerinin kullanımının anlam üretme bakımından ne kadar etkili olduğunu ortaya çıkartmıştır. Bir filmin nasıl okunacağını içeren bu çalışma sinema ile göstergebilimin ayrılmaz bir bütün olduğunu da göstermektedir. Sinemadaki her görüntü bir göstergedir ve bir anlamı vardır. Bu görüntüler gerçek dünyayı yansıtarak anlam üretirler. Göstergebilimsel yöntem ile filmlerin incelendiği bu çalışma göstergeler aracılığıyla üretilen anlamlar ve filmde kullanılan gerçeğin ardında anlatılmak istenen ve ona yüklenen enformasyon açığa çıkartılmaya çalışılmıştır. Bu da iyi bir öğretmen olmanın ve geleceği şekillendirmenin özveri istiyor olmasıdır.

Tüm toplumların ve Türkiye'nin geleceği için, öğretmen ve öğretmenlik mesleği üzerinde gereğince durulmalıdır. Bir eğitim sisteminin en önemli öğesi öğretmendir. İyi eğitimi iyi öğretmenler, nitelikli eğitimi nitelikli öğretmenler yapar. Öğretmenin eğitim öğretim etkinlikleri ve rolleri giderek artmaktadır. Öğretmenlik, bir uzmanlık mesleği ve bir sanattır.

Öğretmen yetiştirme, kapsamlı ve çok boyutlu bir konudur. Öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, uygulama dönemi ve bu dönemdeki izleme-değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim gibi konular, tümüyle öğretmen yetiştirme kavramı içine girer. Ancak filmlerin de duygusal ortamlar yaratarak başta bilgilendirme, rol model oluşturma, duygu ve düşünceleri toplum içinde benimsetme gibi yadsınamayacak rolleri vardır.

Öğretmenin rolünün giderek değişmeye başlaması ve bu değişen rolün sinema ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarında yer alması uygulanan süreçleri önemli ölçüde etkilemektedir. Eğitim politikalarının ve değişen eğitim anlayışını yer edinebilmesinde sinema filmleri başat bir unsur olarak görülmektedir.

KAYNAKÇA

ADANIR,O. (2012). Sinemada Anlam ve Anlatım, İstanbul: Say.

ANDERSON, M. E. (1991). *Principles: How to Train, Recruit, Select, Induct and Evaluate Leaders for America's Schools*. ERIC Clearinghouse on Educational Management College of Education, University of Oregon.

BALCI, E. (1991). Öğretmenin Rolleri, Ankara: Eğitim Sosyolojisi.

CAN, N. (2014). Öğretmen Liderliği, Ankara: Pegem Akademi.

ÇELİK, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl 4, Sayı 16, Pegem Yayıncılık.

ÇELİKTEN, M., M. ŞANAL, Y. YENİ (2005). "Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri" *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı : 19 Yıl : 2005/2 (207-237 s.)

ÇELİKTEN, M., N. CAN (2003). "Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen", Selçuk Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık, Sayı 15, (253-267).

DİLAVER, H. (1996). "Türkiye'de Öğretmen İstihdamının Dünü, Bugünü ve Yarını", *Eğitimimize Bakışlar*, İstanbul: Kültür Koleji Vakfı.

ERDEN, M. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Alkım.

ERKMAN-AKERSON, F. (2005). *Göstergebilime Giriş*, İstanbul: Multilingual.

KIRAN, A., Z. KIRAN (2003), *Yazınsal Okuma Süreçleri, Dilbilim, Göstergebilim ve Yazınbilim Yöntemleriyle Çözümlemeler*, Ankara, Seçkin Yayınları

LOTMAN, Y., M. (2012). *Sinemada Göstergebilim*, Çev. Oğuz Özügül, Ankara: Nirengi Kitap.

KARAGÖZOĞLU, G. (2003). Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bir Bakış, Eğtimde Yansımalar, *VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Sivas: C.Ü. Kültür Merkezi, (10-12).

KORKMAZ, M. (2005). "Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yaz 2005, sayı 43, (401-422).Pegem Yayıncılık.

NORRIS, C. Ve Ark. (1996). "The Chort: A Vehicle for Building Transformational Leadership Skills", *Planning & Changing*, Vol. 27, No:3/4.

ÖZSOY, Y. (1987). *Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi*, Eskişehir:AÖF.

SAUSSURE, F. (1976). *Genel Dilbilim Dersleri*, Çev. Berke Vardar, TDK Yayınları.

SÜTÇÜ, O. (2008). *Stratejik Liderlik*, T.C. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilimdalı, Yüksek Lisans Tezi.

YUKL, G. (1999). An Evaluation of Conceptual Weakness in Transformational and Characteristic Leadership Theories. *Leadership Quarterly*, 10, 295-305.

http://www.beyazperde.com/filmler/film-225953/

Eğitim Kurumları Yönetici Atama Yönetmeliği Son Taslağı ile ilgili İnternet Forumlarında Paylaşılan Görüşler

Prof. Dr., Erdal TOPRAKÇI, Ege Üniversitesi, Türkiye, erdal.toprakci@ege.edu.tr

Dr. Aysun AKÇAY GÜNGÖR, MEB, Türkiye, aakcay86@gmail.com

Özet

Türkiye'de yönetim ile ilgili sorun alanlarının başında eğitim kurumları yöneticiliği gelmektedir. Yıllardır eğitim alanında yöneticilik niteliklerine ve yeterliklerine sahip olmayan kişilerin eğitim yöneticisi olarak ataması yapılmaktadır. Eğitim kurumları yöneticiliğinin ihtisas gerektiren bir meslek olduğu araştırma bulgularıyla mevcuttur. Cumhuriyet tarihi boyunca yönetici atama yönetmeliklerinde birçok kez değişim yapılmıştır. Fakat yönetici atamayla ilgili uygulamalarda hala bilime dayalı adımların atılmadığı görülmektedir. Bugün yeniden değiştirilen yönetmelikte aynı hataların devam ettiğini görmek kaygı vericidir. Millî Eğitim Bakanlığı, taslak hakkında görüşleri almak üzere, 26.01.2018 - 15.02.2018 tarihler arasında Bakanlığın veri toplama modülünde yeni taslağı yayınlamıştır. MEB görüş almaya çalışmakla demokratiktir ancak oluşturulan taslakta bilimsel sonuç ve önerilere yer vermemesi yönüyle bilimsel değildir. Bilimsel olunduğunda demokratik olunabilir ancak demokratik olmakla bilimsel olunamaz. Öte yandan söz konusu modülde bildirilen görüşlerinin MEB'in internet sayfasında yayınlanması ve görüşlerin ne kadar sürede, kimlerden, nasıl alındığının taslakta yer alması da demokratiklik açısından önemlidir. Oysa MEB'in internet sayfasının herhangi bir yerinde bu görüşlerin neler olduğuna yer veren herhangi bir içerik ya da bağlantı söz konusu değildir. Böyle olunca yönetmeliğe dönüşen taslakta görüşlerin ne kadar karşılık bulduğu da bilinemediğinden çıkarılan yeni yönetmeliğin demokratikliği de tartışma götürür bir özellik taşıyabilir. Diğer yandan modül üzerinden görevlilerden görüş almak (örneğin MEB bünyesinde bir okulda çalışan herhangi bir öğretmen) ne kadar sağlıklı olabilir. Zira bu kişi başına bir şey geleceğinden endişe edebileceğinden görüş bildirmeyebilir ya da taslağın güzel olduğunu söyleyebilir. Bu durum da taslağın hem bilimselliğine hem de demokratikliğine zarar verebilir. Bu çalışmanın amacı taslağı hazırlayarak görüşe sunanların demokratik ve bilimsel olabilmelerine katkı sağlamak adına MEB'den bağımsız internet sayfalarında taslak ile ilgili belirtilen görüşlerin neler olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmada problemin doğası gereği, nitel araştırma deseni temelinde doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. 26.01.2018 -15.02.2018 tarihleri arasında, MEB yönetici atama yönetmeliği taslağı hakkında MEB'den bağımsız internet sayfalarında paylaşılan görüşler doküman olarak toplanmıştır. Toplanan bu dokümanlar betimsel ve içerik analizine tabi tutularak bulguya dönüştürülmüştür. Taslakla ilgili görüşlerin toplanması geçerliğin, diğer yandan taslak ile ilgili görüşlerin MEB'den bağımsız olarak paylaşıldığı internet sayfalarından toplanması yoluyla da güvenirliğin sağlanacağı varsayılmaktadır.

Bulgulara göre yeni taslakta sözlü sınavların kaldırılması ya da hukuksal denetime açık olması için sınavların kamerayla yapılması önerilebilir. Belirtilen görüşlerin hiçbirinde eğitim yöneticiliğini uzmanlık gerektirecek bir mesleğe dönüştürülmesi gerektiği ile ilgili ya da ona dayalı bir atamanın olması gerektiği ile ilgili bir görüşün olmaması da özellikle eğitim ve eğitim yönetimi bilimcilerinin toplumu aydınlatma ile ilgili (özellikle öğretmen adaylarını) görevlerini daha etkili hale getirecek çabalarını artırmaları gerektiği önerisinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar kelimeler: Eğitim yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Eğitim kurumları, Eğitimsel yönetmelikler

Abstract

The administration of educational institutions in Turkey is one of the most problematic areas. For years, people who do not have managerial qualifications and competencies in the field of educational administration have been assignment as education administrators. The administration of educational institutions is a specialization profession that has determined by the researches. Throughout the history of the Republic, there have been many changes in the administrator assignment regulations. However, it seems that there aren't the steps of science supported practice with regard to administrator assignment. Today, it is worrisome to see the same mistakes continue in the new revision study. The Ministry of National Education (MoNE) published a new draft between the dates 26.01.2018 and 15.02.2018 in the data collection module of the Ministry to receive opinions on the draft. The MoNE is democratic in trying to get opinions but it is not scientific with aspect to not include scientific results and recommendations in the draft. It can be democratic when it is scientific, but it cannot be scientific to be democratic. On the other hand, it is also important for the democratic to publication the opinions expressed in the moderation on how long, how and for whom the opinions are taken on the website of the MoNE. However, there is no content or link in any part of The MoNE webpage that gives a sense of what these views are. In this case, the democratization of the regulation, which as it cannot be known how much the opinions are reflected in the draft that will become the regulation in the coming days, may be a controversial feature. On the other hand, how much can be objective to take opinion from the staff by way of the module. Because this person (any teacher working in a school in the MoNE) may not comment due to worrying about to happen something, he may say no, or he can say that the draft is beautiful. This situation can damage both the scientific and democratic nature of the draft. The aim of this study is to contribute to the democratic and scientific nature of the regulators by showing what is on the internet pages separate from the MoNE. Depending on the nature of the problem in the research, it will be used the document analyses technique in the qualitative research pattern. Between the dates 26.01.2018 and 15.02.2018, as independent webpages from the MoNE will be collected the opinions shared in the documents at the internet forums in relation to draft of the MoNE' administrator assignment regulation. These collected opinions will be converted into findings by subjecting them to descriptive and content analysis. It is assumed that the research is valid by the collection of opinions on the draft and also be reliable by gathering opinions on the draft on internet pages that are shared independently from the MoNE.

Based on findings, it may be suggestible to remove the oral exams in the new draft or made with camera for legal accountability. On the other hand, none of this views have an opinion about whether the educated manager should be transformed into a profession that requires expertise or that there should be an assignment based on it. Particularly education and educational administration scientists can contribute to the development of the proposal that should increase their efforts which is more effective to make their tasks about community awareness (especially teacher candidates).

Keywords: Educational administration, Educational institutions, The Ministry of National Education (MoNE), Educational regulations

Giriş

Okulu diğer kurumlarından ayıran birincil özellik, insan ile ilgili çalışması ve onu farklılaştırması yeteneğidir (Açıkalın, 1998). Eğitim-öğretim hizmetlerinin yerine getirilmesinde ve ülke için nitelikli insan yetiştirilmesinde önemli bir işlevi yerine getiren okullar, iyi yönetildikleri ölçüde etkili ve başarılı olabilirler (Aslanargun, 2011). Okulların iyi yönetilmesi için de şüphesiz en önemli unsur okulda iş ve işlemleri yürüten eğitim yöneticileridir. Eğitim yöneticilerinin, eğitim sürecinin ülke çıkarları doğrultusunda ve çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmesine gerekli katkılarda bulunabilmek için başarılı yönetimsel eylemlerde bulunmak zorunda oldukları; bunun için de örgütteki insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamaları gerektiği dile getirilmektedir (Kaya, 1996). Okul yöneticilerinin tüm yönetsel süreçlerde başarılı olabilmeleri için, iyi yetişmelerinin yanında, okul yöneticilerini seçme ve atanma ölçütlerinin mesleki bilgi ve becerilere dayandırılması da oldukça önemlidir (Özmen ve Kömürlü, 2010).

Eğitim sisteminde son yıllarda, eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi, bu alanın uzmanlık gerektirdiğinin bilinmesi, eğitim yöneticiliğinin bir meslek haline getirilmesi gerekliliği, yönetici adaylarının objektif ölçülerde seçilmesi, eğitim yöneticisinin lisansüstü ve hizmet içi eğitimle yetiştirilmesi, özlük haklarının eğitim düzeylerine göre düzenlenmesi, yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması gibi konular zamanla daha da önemli hale gelmektedir (Taymaz, 2003).

Türkiye'de eğitim ve okul yöneticiliği görevlerine atanabilmek için öğretmenlerin yöneticilik eğitimi görmelerini gerektiren yasal bir zorunluluk bulunmamaktadır. Meslekte esas olan öğretmenlik olduğu için eğitim yöneticileri öğretmenler arasından seçilmekte, gerektiğinde öğretmenliğe geri dönebilmektedir. Kalkınma planlarında ve Milli Eğitim Şuralarında eğitim yöneticisi yetiştirme sorununa gereken önem verilmemekte, eğitim yönetimi ve denetimi alanlarından lisans ve yüksek lisans dereceleri alan öğretmenlerin yönetici olarak atanmalarında fark yaratacak bir öncelik tanınmamaktadır (Aslanargun, 2011). Gümüşeli (2009) 'nin araştırmasına göre, okul müdürlerinin üçte ikisi yöneticilik görevine başlamadan önce herhangi bir yöneticilik belgesine sahip değilken, yarısından fazlası herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadığını ifade etmektedir.

Türkiye'de 1970'li yıllara kadar okul yöneticilerinin seçimi, atanması ve yetiştirilmesi konusunda bugünkü uygulamalara benzerliği olan, içerik yönünden farklı özellikler taşıyan uygulamaların yapıldığı görülmektedir (Cemaloğlu, 2005). Türkiye'de 1953 yılında TODAİE'nin kurulmasıyla kamu yönetiminin ve onun bir alt alanı olarak eğitim yönetiminin ayrı bir alan olarak ilk kez ele alındığının ve yükseköğretim kurumları aracılığı ile okul yöneticisi yetiştirmenin başladığı söylenebilir. 1962 yılında hazırlanan MEHTAP (Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi) raporuna göre eğitim yöneticiliği özel bir uzmanlık işidir ve bu alanda yöneticiler yetiştirmek üzere üniversite bünyesinde bölümler açılması teklif edilmiştir. Bu kapsamda üniversitelerde okul yöneticiliği ile ilgili açılan ilk fakülteler, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Gazi Eğitim Fakültesi, H.Ü. Eğitim Fakültesi, İ.Ü. Eğitim Fakültesi, D.E.Ü Buca Eğitim Fakültesi'dir. Bu fakülteler Türk Eğitim sisteminin ihtiyacı olan eğitim yöneticisi ihtiyacını karşılamayı amaç edinmiştir (Tonbul, 2016).

1997'de eğitim fakültelerinin ilgili bölümleri kapatılmış, sadece yüksek lisans ve doktora eğitimi veren kurumlar olarak varlıklarını sürdürmeye devam etmiştir. İlk defa istenen koşullara sahip tüm öğretmenlerin eşit olarak katılabildikleri sınav sistemi, MEB'e Bağlı Eğitim Kurumları 'Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik' ile (MEB, 1998) uygulanmaya başlanmıştır. Bu yönetmelik, 2 aşamadan oluşan bir sınav sistemini öne çıkarmıştır. İlk aşama sınavını kazanan okul müdürü adayları 120 saatten oluşan ve eğitim yönetimi alanını kapsayan bir hizmet içi eğitim kursuna tabi olmuştur. Bu eğitimin sonunda tekrar bir sınav yapılmış ve bu sınavdan 70 ve üzeri puan alan adaylar başarılı sayılarak bu adaylara beş yıl geçerli olan yöneticilik sertifikası verilmiş; norm kadrosu boş bulunan okul yöneticilikleri için başvuru yapma hakkı tanınmıştır (Günay, 2004). Araştırma bulguları, bu uygulamanın yönetici yeterliklerini olumlu yönde etkilemekle birlikte, hizmet içi yetiştirme programlarının, hizmet öncesi yetiştirme uygulamalarının alternatifi değil bütünleyicisi olması gerektiği yönünde görüşler olduğunu ortaya koymaktadır (Işık, 2003).

Eğitim kurumlarına yönetici atama ile ilgili 2003 yılından 2010 yılına kadar yaklaşık 30 adet yönetmelik ve genelge çıkarılmıştır. 2010 yılı sonrasında ise yönetmeliklerdeki değişikliğe gitme süresinin daha da kısaldığı anlaşılmaktadır. Örneğin 13.08.2009 tarihinde yayımlanan yönetici atama yönetmeliği 29.08.2009, 10.09.2009, 15.05.2010, 09.10.2010, 09.08.2011 ve 21.07.2012 tarihlerinde olmak üzere 6 kez değişikliğe uğramış, nihayetinde

28.02.2013 tarihinde yeni yönetmeliğin yayımı ile yürürlükten kaldırılmıştır. 28.02.2013 tarihli yönetmelik ise 5 ay yürürlükte kalmış ve bu süre zarfında neredeyse hiç uygulama alanı bulamamıştır. MEB'in 10 Haziran 2014 tarihli, 29026 sayılı resmi gazete duyurularak yürürlüğe giren yönetmeliğinde ise, müdür yardımcıları ve müdürlerin yetiştirilmesi ile ilgili doğrudan bir bilgi bulunmamakla birlikte atamada dikkate alınacak Ek-2 formunda yönetim alanında yüksek lisans ve doktora yapanlara ek puan verilmektedir. Ek-2 formuna ek olarak ilçe milli eğitim müdürünün, 2 ayrı şube müdürünün, öğretmenlerin, okul aile birliği üyelerinin, öğrenci temsilcisinin de puanları belirli oranlarda dikkate alınarak oluşan puanın %50'si değerlendirmeye alınmakta ve kalan %50'si ise mülakatta verilmektedir. Yine 2014 yılında yapılan 19. Milli Eğitim Şurası'nda eğitim yöneticiliğinin niteliğinin artırılması başlığı altında "Okul yöneticiliğine atanmada eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış olma ile okul müdürlüğü için yönetici yeterliklerini esas alan, akredite edilmiş kurumlar tarafından verilebilen belli sürede eğitim alındığını gösterir belgeye sahip olma" şartları okul yöneticisi seçiminde tercih nedeni olmalıdır.' ifadesi yer almaktadır (Tonbul, 2016). Tavsiye niteliğindeki şura kararları da olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmekle birlikte 6 Ekim 2015 tarihli, 29494 sayılı resmi gazete duyurularak yürürlüğe giren yönetmelikte çok da karşılık bulduğu söylenemez (MEB, 2015). 2015 yılında yayınlanan yönetmelikle eğitim kurumlarına yönetici atamada yazılı sınav puanı, sözlü sınav puanı ve Ek-1 formundan elde edilen puan sonucuna göre bir değerlendirme yapılacağı belirtilmektedir. 27 Ocak 2016 tarihli 29606 sayılı resmi gazetede bu yönetmelikle ilgili değişiklikler yapılmıştır (MEB, 2016). Yapılan değişikliklere göre çalıştığı kurumda 4 yıllık görev süresini tamamlayan müdürlerin görev süresinin uzatılması ve tekrar aynı okulda görev almak istedikleri takdirde ek puan verilmesiyle ilgili değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler de yeterli olmamış 27 Nisan 2017 tarihli 30046 sayılı resmi gazetede yayınlanan yeni yönetmelikle eğitim kurumlarına yönetici atama kriterleri tekrar değiştirilmiştir (MEB, 2017). Yapılan değişikliklerle yazılı sınav kaldırılmış; sadece sözlü sınav ve Ek-1 puanına dayalı bir değerlendirme kriteri oluşturulmuştur. Sözlü sınavların objektif ve bilimsellikten uzak olması yönünde getirilen eleştirilerden dolayı MEB eğitim kurumlarına yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğini yeniden tasarlama yönünde bir adım atmıştır. Bu amaçla taslak bir yönetmelik hazırlanmış ve bu taslak yönetmelik 26 Ocak- 15 Şubat 2018 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığının sayfasında eleştiri ve önerilere açılmıştır. Yeni yönetmeliğin alınan dönütler doğrultusunda oluşturulacağı da bakanlık tarafından duyurulmuştur.

2003 yılından itibaren MEB eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmeleriyle ilgili neredeyse her yıl yeni bir yönetmelik çıkması ve bu yönetmelikler üzerinde de sürekli değişikliklerin yapılması MEB'in bu konudaki kararsızlığını göstermektedir. 26 Ocak 2018 tarihinde taslak halinde yayınlanan son yönetmeliği eleştirilere ve önerilere açan MEB görüş almaya çalışmakla demokratiktir ancak oluşturulan taslakta bilimsel sonuç ve önerilere yer vermemesi yönüyle bilimsel değildir. Bilimsel olunduğunda demokratik olunabilir ancak demokratik olmakla bilimsel olunamaz. Öte yandan söz konusu modülde bildirilen görüşlerinin MEB'in internet sayfasında yayınlanması ve görüşlerin ne kadar sürede, kimlerden, nasıl alındığının taslakta yer alması da demokratiklik açısından önemlidir. Oysa MEB'in internet sayfasının herhangi bir yerinde bu görüşlerin neler olduğuna yer veren herhangi bir içerik ya da bağlantı söz konusu değildir. Böyle olmayınca yönetmeliğe dönüşen taslakta görüşlerin ne kadar karşılık bulduğu da bilinemeyeceğinden yeni yönetmeliğin demokratikliği de tartışma götürür bir özellik taşıyabilir. Diğer yandan modül üzerinden görevlilerden görüş almak (örneğin MEB bünyesinde bir okulda çalışan herhangi bir öğretmen) ne kadar sağlıklı olabilir. Zira bu kişi başına bir şey geleceğinden endişe edebileceğinden görüş bildirmeyebilir ya da taslağın güzel olduğunu söyleyebilir. Bu durum da taslağın hem bilimselliğine hem de demokratikliğine zarar verebilir. Bu çalışmanın amacı taslağı hazırlayarak görüşe sunanların demokratik ve bilimsel olabilmelerine katkı sağlamak adına 26 Ocak 2018 tarihinde yayınlanan MEB eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme yönetmeliği taslağı, taslak ile ilgili görüş alma yöntemi ve taslak hakkında internet forumlarında paylaşılan görüşlerin analizini yapmak, taslağın, görüş alma yönteminin ve görüşlerin bilimselliğini ortaya koymak ve yeni yönetmelikte beklentilerin karşılanıp karşılanmadığını ortaya koymaktır.

Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi: 26 Ocak 2018 tarihinde yayınlanan MEB eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme yönetmeliği taslağı ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden belge (doküman) incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu teknik, resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir

veri toplama sürecidir (Ekiz, 2009). Araştırmanın veri kaynakları, 26.01.2018 -15.02.2018 tarihleri arasında, MEB yönetici atama yönetmeliği taslağı hakkında MEB'den bağımsız internet sayfalarında paylaşılan görüşlerden oluşmaktadır. 26.01.2018-15.02.2018 tarihleri arasında MEB'den bağımsız 8 internet sayfasında paylaşılan görüşlerin tamamı indirilmiş, paylaşılan görüşler doküman olarak toplanmıştır. Bu sayfalarda yer alan siyasi, hakaret içerikli, konu dışı yorumlar araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmada yer alan yorumlardan sadece yönetici atama ve yer değiştirme taslak programına ilişkin yorumlarda bulunulan görüşlere yer verilmiştir. Toplanan bu dokümanlar betimsel ve içerik analizine tabi tutularak bulguya dönüştürülmüştür. İçerik analizi, verilerin çözümlenmesinde kullanılan bir tekniktir. Berelson'a göre içerik analizi, iletişimin açık/belirgin içeriğinin nesnel, sistematik ve nicel tanımlanmasına yönelik bir araştırma tekniğidir (Gökçe, 2006). Öncelikle, doküman analizine temel olacak kavramlar belirlenmiştir. Araştırmanın amacına bağlı olarak, bu kavramları çağrıştıracak, kelime, tema, karakter, cümle veya paragraf, madde ve içerik gibi değişik analiz birimlerinden (Yıldırım ve Şimşek, 2016) yararlanılmıştır. Bu birimleri, her bir kavram bazında havuzlayarak frekans tabloları oluşturulmuştur. Bulunan herhangi bir analiz biriminin hangi kavrama ait olduğu araştırmacılar tarafından "tam teyit edilmek" suretiyle kararlaştırılmıştır. Taslakla ilgili görüşlerin toplanması geçerliğin, diğer yandan taslak ile ilgili görüşlerin MEB'den bağımsız olarak paylaşıldığı internet sayfalarından toplanması yoluyla da güvenirliğin sağlanacağı varsayılmıştır.

Bulgular ve Yorum

26 Ocak 2018 Tarihinde Yayınlanan MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği Taslağının Analizi ve Bilimselliği ile İlgili Bulgular

MEB eğitim kurumlarına yönetici atama yönetmeliği 38 maddeden oluşan kapsamlı bir yönetmelik olmasına rağmen; yönetmeliğin *«hiçbir»* maddesinde eğitim yönetimi alanında lisans, yüksek lisans, doktora eğitimi almak gerekliliği ile ilgili bir ifade bulunmamaktadır. Sadece taslak yönetmelikte puanlamaya dahil edilen liyakat puanı hesaplanırken Ek-1 formunda yer alan *"yüksek lisans yapanlara 2 puan, doktora yapanlara 4 puan verilir"* ifadesi yer almaktadır. Yine bu lisansüstü eğitimlerin hangi alanda olduğu puanlamayı etkilememektedir. Yönetim alanında yapılan YL ve Doktora eğitimine ise fazladan "1 puan" verilmektedir. Aslanargun (2011) ve Gümüşeli (2009)'nin araştırmalarına göre yönetici adaylarının en az YL eğitim sürecinden sonra okul yöneticisi sıfatını kazanması gerekmektedir şeklindeki bulgusu bu görüşü destekler niteliktedir.

1998 yılında hazırlanan ve 2000 yılında bazı eklemeler yapılan MEB Eğitim kurumlarına yönetici atama yönetmeliğinde de eğitim yönetimi alanında lisans ya da lisansüstü öğrenimi veya TODAİE Kamu Yönetimi Lisans Üstü Uzmanlık Programını bitirenlerden, seçme sınavına alınmaksızın tercih ettikleri kurum türüne ilişkin hizmet içi eğitim programına alınarak (ki bu program da eğitim yönetimi YL programıyla paralel şekilde hazırlanmıştır) atamalarının yapılması da yine bilimsellik adına olumlu bir tutumdur.

Diğer yandan oluşturulan taslak bilimsel sonuç ve önerilere yer verilmemesi yönüyle de (örneğin taslak içinde eğitim yönetimi alan yazınından alıntılı ifadeler yoktur) bilimsel değildir denilebilir.

Taslak yönetmeliğin bilimsellik ölçütü eğitim kurumlarına eğitim yönetimi alanında uzman kişileri atamasıyla ölçülebilir. Nasıl ki Türkçe öğretmeni atanırken Türkçe öğretmenliği mezunu kişilerin atamasının yapılması gerekiyorsa; eğitim yöneticisi atanırken de eğitim yönetimi alanında uzman kişilerin atanması beklenir. 1998'de çıkarılan MEB Eğitim kurumlarına yönetici atama yönetmeliğe göre okul müdürlerinin eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmaları gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, 360 derece değerlendirme gibi değerlendirme teknikleri üzerinde durularak, çoklu kanallardan okul müdürlerinin gösterdikleri performans değerlendirilmelidir gibi ifadeler de yer almaktadır. Başarılı bulunan okul müdürlerinin, maaş, kademe ilerlemesi, takdir vb. araçlarla ödüllendirilmesi üzerinde durulmaktadır. Bu durumun da, okul müdürlerinin yarışmacı bir ortamda kendilerini daha çok geliştirme zorunluluğu hissetmelerine yol açacağı savunulmaktadır. Bu yönetmeliğe dayanılarak yapılan sınav sonuçları doğrultusunda üniversitelerde verilen hizmet içi eğitimin Cumhuriyet tarihinde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasında, eğitim ve yeterliliği esas alan ilk uygulama olduğunu belirtilmektedir (Can ve Çelikten, 2000; Aydın, 2003; Özmen, 2004; Günay, 2004).

Taslak yönetmeliğin maddeleri bu temel ölçüte dayanmadığı için bilimsel değildir. Gerek taslak yönetmelikte gerek Ek-1 formunda eğitim yönetimi bilimiyle doğrudan ilintili kriterler bulunmamaktadır. Buna göre taslağın içerik itibariyle eğitim yöneticiliğini bilimsel bir zeminde gerçekleştirilecek bir meslek ya da işe dönüştürmeye çalışmadığı anlaşılmaktadır.

MEB'in Eğitim Kurumlarına Yönetici Atama Taslak Yönetmeliği ile İlgili Görüş Alma Yöntemine İlişkin Bulgular

MEB'in 26 Ocak 2018 tarihli duyurusunda "MEB eğitim kurumlarına yönetici atama taslak yönetmeliği MEB personelleri için 26 Ocak- 15 Şubat tarihleri arasında görüşe sunulmuştur. MEBBİS üzerinde öğretmenler ve idareciler görüş bildirebilecektir." denmektedir. MEB öğretmen ve yöneticilerden görüş almakla demokratiktir. Fakat görüşlerin MEBBİS sistemi üzerinde yapılması görüş bildirenlerin görüşlerini özgürce yazmalarına engel olabilir. Bu da görüşlerin güvenirliğini düşürebilir. Taslak yönetmeliği beğenmeyen bir öğretmen başıma bir şey gelir endişesiyle görüş bildirmeyebilir ya da taslağın güzel olduğunu söyleyebilir. Bu durum da taslağın hem bilimselliğine hem de demokratikliğine zarar verebilir. Bu nedenle MEB'in öğretmen ve yöneticilerden görüş alması demokratik bir adımdır. Fakat görüşlerin güvenirliği düşük olacağından bilimsel değildir.

MEB'in internet sayfasında yayınlanması ve görüşlerin ne kadar sürede, kimlerden, nasıl alındığı da bilimsellik açısından önemlidir. Bu kadar kısa sürede toplanan görüşlerin bilimselliği de tartışmalı olabilir. Ayrıca eğitimi yönetmek ile ilgili bir bilimsel bilgiye sahip olmayanlardan alınan görüşler de geçerlilik zafiyeti taşıyabileceğinden bilimsellik bir zarar daha görmektedir. Bilimsel olunduğunda demokratik olunabilir ancak demokratik olmakla bilimsel olunamaz. Öte yandan söz konusu modülde bildirilen görüşlerinin MEB'in internet sayfasında yayınlanması ve görüşlerin ne kadar sürede, kimlerden, nasıl alındığı da bilimsellik açısından önemlidir. Oysa MEB'in internet sayfasının herhangi bir yerinde bu görüşlerin neler olduğuna yer veren herhangi bir içerik ya da bağlantı söz konusu değildir. Böyle olmayınca yönetmeliğe dönüşen taslakta görüşlerin ne kadar karşılık bulduğu da bilinemeyeceğinden çıkarılacak olan yönetmeliğin demokratikliği de tartışma götürür bir özellik taşıyabilir.

Taslak Hakkında İnternet Forumlarında Paylaşılan Görüşlerin Analizi ve Bilimselliğine İlişkin Bulgular

Eğitim kurumlarına yönetici atama yönetmelikleri oluşturulması aşamasında bugüne kadar MEB demokratiklik ilkesine dikkat etmeden, kendi görüşleri doğrultusunda hareket etmiştir. 26.01.2018 tarihinde yayınlanan eğitim kurumlarına yönetici atama taslak yönetmelikle MEB daha önce yapmadığı bir şekilde geniş kapsamlı olarak ilk kez eğitim paydaşlarının da fikirlerini alma yoluna gitmiştir. Yeni yönetmelik taslağı ile ilgili görüş ve önerilerin alınması yönetmeliğin demokratik olması açısından önemlidir. Fakat yeni yönetmeliğin tam anlamıyla demokratik olabilmesi için, taslak halinde yayınlanan şekline yapılan görüş ve önerilerin dikkate alınması gerekmektedir. Taslak hakkında bildirilen görüş ve önerilerin dikkate alınmadığı bir yönetmelik çıkarsa, yeni yönetmelikte de demokratiklik ilkesi ihlal edilecektir denilebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerle ilgili 8 internet sayfasından elde edilen 105 kullanıcı yorumu incelenmiştir. 37 görüş hakaret, siyasi görüş, taslak dışı konular içerdiği için analize dahil edilmemiştir. 13 görüş taslak yönetmeliğin içeriğinden farklı konular içermekle birlikte, eğitim kurumlarına nasıl daha iyi yönetici seçilebilir? Sorusuna cevap bulmak anlamında öneriler sunduğu için analizin sonunda öneri amaçlı kullanılmıştır. 55 görüş ise taslak yönetmelik hakkında eleştiri ve öneri içerdiği için analize dahil edilmiş ve bu görüşler 10 başlık altında toplanmıştır.

Analize dahil edilen 14 görüşte eğitim kurumlarına yönetici seçilmesinde "yazılı sınav yapılması" gerektiği dile getirilmektedir.

Aşağıda söz konusu görüşlerden analizi yapılarak bulguya dönüştürülen kısımlar verilmiştir:

"Zor bir sınav yapın. Gereken bütün bilgileri sorun. Gerçekten bilenlerin yapabileceği sınav yapın. Barajı 80 yapın. Ardından atama yapın."

"Yazılı sınav yapılmalı ve etkisi %80 olmalı. Ayrıca yazılı sınav barajı 75 puan olmalı."

"Yazılı sınavın yüzdesi fazla olmalı. Yazılı sınavın etkisi en az %80 %90 olmalı."

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu sınav yapılmasını hatta zor bir sınav yapılarak ayırt ediciliğin ve böylece hakkaniyetin sağlanmasını istemektedir. Ayrıca taslak yönetmelikte 60 puan olarak belirlenen barajın 80 puana çıkarılması istenmektedir. 2015 yılına kadar yazılı sınav ağırlıklı atama kriteri belirleyen MEB, 2016'da çıkarılan yönetmelikle yazılı sınavı tamamen ortadan kaldırarak sadece sözlü sınav (mülakat) yapmıştır (MEB, 2016). Bu uygulama daha sonra yönetici seçiminde yeterli bulunmaması ve atamaların taraflı olduğu iddialarıyla birçok idari mahkemeye verilmiştir. Danıştay 2.dairesinin 22/03/2016 tarihli kararına göre, eğitim kurumlarına yönetici atanırken 06/10/2015 günlü, 29494 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmeliğin 13. maddesinde, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığına görevlendirmenin yazılı sınav sonucuna göre yapılacağı ve atamaların sınav puan üstünlüğüne göre yapılması gerektiği kararı çıkmıştır. Danıştay sözlü sınavla atamayı uygun bulmamasına rağmen 2017 ve 2018 yıllarında sözlü sınava dayalı atama yapılmaya devam edilmiştir.

21 Haziran 2018'de 30455 sayı ile yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği Madde 15'e göre *"Bakanlık Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce test usulü ile yazılı sınav yapılır. Bu sınavda 100 puan üzerinden 60 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır."* ifadesi yer almaktadır. 2016 yılından itibaren sadece sözlü sınav puanına dayalı olarak eğitim kurumlarına yönetici atamaları yapılmaktadır. Yönetici atama ve görevlendirme kriterlerine yazılı sınavın eklenmesi forumlarda paylaşılan öğretmen görüşleriyle uyuşmaktadır. Fakat okullarda daha yetkin eğitim yöneticilerinin yer alması gerektiğine inanan öğretmenlerin internet forumlarında paylaştıkları görüşlere göre yazılı sınav barajı en az 75 puan olması gerekirken; bakanlık yazılı sınav barajını 60 puan olarak belirlemiştir. Ayrıca yazılı sınavdan sonra sözlü sınavın da yapılarak atama puanına eklenecek olması da MEB'in eğitim kurumlarına yönetici atanırken sözlü sınav yapılması konusunda ne kadar ısrarcı olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle de öğretmenlerin taslak yönetmeliğe yönelik internet forumlarında dile getirdiği yazılı sınav puanına göre atama yapılması yönündeki beklentinin kısmen yerine getirildiği söylenebilir.

Analize dahil edilen 11 görüşte eğitim kurumlarına yönetici seçilmesinde *"mülakatın kaldırılması"* gerektiği dile getirilmektedir. Mülakatta amacına hizmet etmeyen soruların sorulması, objektif bir değerlendirmenin yapılamaması, adaletsiz olması gibi eleştiriler getirilirken; mülakat konusunda MEB'in ısrarcı olması durumunda ise, mülakatların kamera önünde yapılması, eğitim yöneticisi adayını tanımaya yönelik sorular sorulması, adayın yazılı sınav puanına yakın bir puan verilmesi gibi öneriler de sunulmaktadır.

Aşağıda söz konusu görüşlerden analizi yapılarak bulguya dönüştürülen kısımlar verilmiştir:

"Mülakat kalkmalı. Sadece MEB yöneticiliği için değil Şube Müdürlüğü için de."

"Sözlü sınav aşkına son verilmeli. Mülakat komisyonlarındaki adaletsiz uygulamalar son bulmalı."

"Sözlü sınav komisyonunca yapılacak değerlendirmede adayın yazılı sınav puanının +5 veya -5 puanından eksik veya fazla verilemez hükmü getirilmelidir. Aksi takdirde mülakat/ sözlü sınavlarının geçerliliği ve güvenirliği kalmayacaktır."

Yukarıdaki görüşler ve Danıştay 2.dairesinin 22/03/2016 tarihli sadece sözlü sınav puanıyla yönetici atanamayacağı kararına rağmen, 2016 yılından beri MEB yönetici atamayı sözlü sınav puanına göre yapmaktadır. Bu durum atamaların tarafsızlığını zedelediği için geçerliliğini düşürmektedir. Ayrıca sözlü sınavların kamera önünde yapılmaması sınava giren yönetici adaylarının sınav sonucuna etkin itiraz yollarını engellediği için yukarıdaki görüşleri doğrular bir nitelik kazanmıştır. 26.01.2018 tarihinde yayınlanan taslak yönetmelikte eğitim kurumlarına yönetici atanırken yazılı sınavdan sonra barajı 60 puan olan bir sözlü sınavın da yapılacağı belirtilmişti. İnternet forumlarında paylaşılan görüşlere göre sözlü sınavların kamera önünde yapılmaması, alakasız konulardan sorular sorulması, yanlı yapılması gibi sebeplerden dolayı sözlü sınavların kaldırılması şeklinde öneriler sunulmuştu. Ayrıca illaki sözlü bir sınav yapılacaksa bu sınavın hakkaniyetin sağlanması açısından kameralar önünde yapılması, adayı kişisel olarak tanımaya yönelik yapılması ve yazılı sınav puanından çok düşük olmayacak şekilde değerlendirilmesi gerektiği gibi öneriler yer almaktaydı. 21 Haziran 2018'de 30455 sayı ile yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine baktığımızda yönetici adayını değerlendirmede sözlü sınavın genel değerlendirme içinde %40'lık bir orana sahip olması ve 60 puan barajının olması da MEB'in sözlü sınav puanını yazılı sınav puanı kadar çok önemsediğinin bir göstergesidir denilebilir. Taslak yönetmelikteki sözlü sınavla ilgili ifadelerin öğretmenlerden gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda değiştirilmeden yeni yönetmelikte yer alması, yeni yönetmeliğin demokratikliğine ve bilimselliğine zarar verdiği söylenebilir.

Analize dahil edilen 12 görüşte eğitim kurumlarına yönetici seçilmesinde *"Yöneticilerin görev süresi bittiğinde tekrar değerlendirme yapılmalı"* önerisi dile getirilmektedir.

Aşağıda söz konusu görüşlerden analizi yapılarak bulguya dönüştürülen kısımlar verilmiştir:

"*Yönetici olup, devam etmek isteyenlere farklı bir sınav yapılmalı bence Mesela ek ders hesabı, tefbis mebbis kbs e-okul vb. şeylerle ilgi sorular da olmalı.*"

"Okullarda idarecilerin görev sürelerinin 3 yılın sonunda değerlendirilip uzatılması, bir okulda da en fazla 6 yıl görev yapması şeklinde düzenlenmesi eğitime daha fazla katkı sağlayacaktır."

"Yönetmeliği beğendim. Fakat görev sürelerinin uzatılmasında tüm okul yöneticileri tekrar sınava girmelidir."

Yorumlardan da anlaşılacağı üzere, yönetici olup yöneticiliğe devam etmek isteyenlere- ilk kez yönetici olacaklardan farklı olarak- okuldaki yöneticilerin uygulama alanlarına yönelik soruları içeren bir sınav yapılması önerilmektedir. 26.01.2018 tarihinde yayınlanan taslak yönetmeliğe göre *"Bulunduğu eğitim kurumunda dört ya da sekiz yılını dolduran müdür ve müdür yardımcılarının aynı ya da farklı eğitim kurumlarına yeniden görevlendirmeleri Ek-1'de yer alan Formun (A) Bölümü üzerinden yapılacak değerlendirme sonucu puan üstünlüğüne göre yapılır.*" ifadesi yer almaktadır. Buna göre müdür veya müdür yardımcısı olup, görevine devam etmek isteyenler görev süreleri dolduğunda herhangi bir sınava girmeden sadece Ek-1 puanı denen liyakat puanına göre atanabileceklerdir. Ayrıca taslak yönetmelikte yer alan okullarda yönetici olarak çalışanların kendi okullarında tekrar yönetici olmak istemeleri halinde ek puan (4 puan) verilmesi ve öncelik tanınması da eleştirilen konulardan biridir. Yönetici olup tekrar yöneticiliğe devam etmek isteyenlerin de 4 yılın sonunda yeniden sınava girerek yeterliliklerini ispatlaması gerektiği şeklinde öneriler bulunmaktadır. Bu durum göz önüne alınarak 4 yıllık görev süresi biten yöneticilerin ilk kez yönetici olacak adaylar gibi tekrar yazılı sınava girmesi eşit yarış ilkesi için önemli olabilir. Fakat 30455 sayı ile yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine baktığımızda taslak yönetmelikte yer alan ifadenin değiştirilmeden asıl yönetmelikte de yer aldığı görülmektedir. Görev süresi dolan yöneticilerin tekrar görevlendirilmeleri hususunda da internet forumlarında yer alan öğretmen görüş ve önerileriyle MEB'in yayınladığı yönetmelik arasında büyük farklılıkların olması demokratikliğe; okul yöneticilerinin bir kez değerlendirildikten sonra tekrar değerlendirmeye tabii tutulmadan görev sürelerinin uzatılmasıyla da bilimselliğe zarar verildiği söylenebilir.

Yukarıdaki bulgularla bağlantılı olarak analize dahil edilen 4 görüşte eğitim kurumlarına yönetici seçilirken *"Yöneticilikten öğretmenliğe geçmek isteyenlere norm kadro verilmeli"* önerisi dile getirilmektedir.

Aşağıda söz konusu görüşlerden analizi yapılarak bulguya dönüştürülen kısımlar verilmiştir:

"Yönetici olanlar tekrardan yani 4 veya 5 yıl sonra öğretmenliğine kadro sıkıntısı olmadan geri dönebilmeli."

"Düşünün ki ilde çok iyi bir okulda öğretmensiniz ve yine kendinizin çok iyi bir idareci olacağınıza inanıyorsunuz ama 4 yıl sonra sözlü ya da yazılı sınavdan başarısız olursanız o ilin en ücra yerlerine gidebilirsiniz kusura bakmayın ama bu çok acımasızlık olur. Yöneticilikten gelen öğretmen gittiği okulda hizmet puanı ne olursa olsun norm fazlası olmasın..."

"Müdürlük ve müdür yardımcılığı yapan norm kadro sıkıntısı olmadan öğretmenliğe dönmeli.60- 65 yaşına kadar yöneticilik olmamalı."

Yorumlardan da anlaşılacağı üzere, aslında yöneticilik yapmak istemeyen, fakat kadro sıkıntısı yaşayacağı için öğretmenliğe de geri dönemeyen yöneticilerin önü açılmak istenmektedir. Böylece hem eğitim kurumlarına yönetici olmayı gerçekten isteyenler için, hem de yöneticilikten sıkılıp öğretmenliğe dönmek isteyenler için alternatif bir çözüm olacağı söylenebilir. Bazı durumlarda ise mevcut yer değiştirme yönetmeliğinde yer değiştirmek isteyen yöneticilerin ikincil görevi olan *"okul yöneticiliği"* görevi üzerinden alınarak öğretmen kadrosuna ataması yapılmaktadır. Ayrıca hem taslak yönetmelikte hem de 30455 sayı ile yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine göre kendi isteğiyle yer değiştiren yöneticiler en az 1 yıl yeniden okul yöneticisi olarak atanamamaktadır. Okul yöneticilerinin yine yönetici olarak tayin istemeleri mümkün olamamaktadır. Bu durumda iki problem ortaya çıkmaktadır. Birincisi okul yöneticisi olup öğretmenliğe dönmek isteyenler kendi ilçelerinde norm kadro sıkıntısı olduğunda başka ilçelere gitmek istememeleri halinde istemeseler bile okul yöneticiliğine devam etmek durumunda kalmaktadır. Bu da gerek okulun yönetimi gerek yöneticinin kendisi için problem doğurmaktadır. İkinci sorun ise, okul yöneticiliğinin öğretmenlikten sonra ikincil görev sayılması ve meslek kabul edilmemesi sorunudur ki bu yönüyle de bilimselliğe

aykırıdır. Bu durumda olan okul yöneticisi çalıştığı kurum dışında başka bir kuruma tayin isteyememektedir. İstifa etmesi halinde de yönetmeliğe göre 1 yıl hiçbir kurumda okul yöneticiliği yapamamaktadır. Bu, okul yöneticisi olarak atanan bir kişiyi sevmemesi halinde bile o kurumda çalışmaya zorlayan bir durum yaratmaktadır. Bu yönüyle de yeni yönetmelik eski yönetmeliklerle ve taslak yönetmelikle benzer ifadeler taşımakta ve öğretmen istek ve ihtiyaçlarını göz ardı etmektedir denilebilir.

Analize dahil edilen 5 görüşte eğitim kurumlarına yönetici seçilmesinde *"Karma bir değerlendirme yapılmalı"* önerisi dile getirilmektedir. Bu öneri doğrultusunda eğitim kurumlarına yönetici seçilirken; sınav, mülakat ya da liyakat gibi değerlendirme yöntemlerinden ikisi ya da üçü bir arada kullanılabilir şeklinde görüşler yer almaktadır.

Aşağıda söz konusu görüşlerden analizi yapılarak bulguya dönüştürülen kısımlar verilmiştir:

"Mülakat yapılacaksa da yüzde 10- 20 etkisi olmalı, yüzde 70- 80 yazılı sınav, yüzde 10- 20 ek- 1 puanı (aldığı belgeler, tecrübe, diplomalar vs.). Bakanlık umarım liyakati ön plana çıkaracak bir yönetmeliği sürekli uygulanacak şekilde düzenler."

"Yeniden sınavlı sistem ve liyakat unsuru devreye sokulmalı. Mülakat sadece tanıma amaçlı yapılabilir."

Yorumlardan da anlaşılacağı üzere, eğitim kurumlarına yönetici seçilmesinde farklı değerlendirme yöntemlerinden farklı oranlarda yararlanılmasının daha faydalı olacağı belirtilmektedir. Ayrıca mülakatların sadece yönetici adayını tanımaya yönelik yapılabileceği ve puanlamaya dahil edilmemesi gibi önerilerin yanında; mülakatın kameralı bir ortamda yapılarak hakkaniyetin sağlanması ve daha düşük oranlarda puanlamaya dahil edilmesi gerektiği de önerilmektedir. Eğitim kurumlarına yönetici atama taslak yönetmeliğe göre yönetici adayı değerlendirmesinde %50 yazılı sınav puanı, %50 sözlü sınav puanı etkili olmaktaydı ve bu internet forumlarında eleştirilen bir konuydu. 30455 sayı ile yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine baktığımızda taslak yönetmelikten farklı olarak %60 yazılı sınav puanı, %40 sözlü sınav puanı etkili olmaktadır. Sonuç olarak forumlarda paylaşılan görüşlerle benzer doğrultuda yazılı sınav ağırlıklı karma bir değerlendirme yapılacak olması öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınması açısından yönetmeliğin bilimselliğini ve demokratikliğini güçlendirmektedir. Bununla birlikte Ek-1 puanı olarak bahsedilen ve liyakat unsurlarını içeren puan ise ilk kez görevlendirilecek yönetici adaylarında etkili olmamaktadır. Yönetmelik Madde 15'te *"Yöneticiliğe ilk defa görevlendirme yazılı sınav ve sözlü sınav sonucuna göre; yöneticiliğe yeniden görevlendirme ise Ek-1'de yer alan Form üzerinden yapılacak değerlendirme sonucu belirlenen puanlar dikkate alınarak puan üstünlüğüne göre yapılır."*ifadesi yer almaktadır. Buna göre liyakat sadece görev süresi dolan ve yeniden görevlendirilen okul yöneticileri için önem arz eden bir durum haline gelmektedir. Taslak ilk kez atananlar için liyakat esaslarına dayalı Ek-1 puanını hesaba katmaması yönüyle eksiktir denilebilir. Analize dahil edilen 3 görüşte ise, eğitim kurumlarına yönetici seçilmesinde *"sadece liyakata bakılması"* önerisi de *"Liyakat esaslı bir yönetmelik olmalıdır. Yönetici adayının öğrenim durumu, eğitime katkı sağladığı proje ve eserleri, deneyimi, geçmiş yıllardaki idari çalışmışlık durumu dikkate alınmalıdır."* Şeklindeki ifadelerle desteklenmektedir.

Analize dahil edilen 2 görüşte eğitim kurumlarına yönetici seçilmesinde *"yüksek lisans eğitimi olmalı"* önerisi dile getirilirken; 2 görüşte ise *"II. Üniversiteye ek puan verilmeli"* önerisi dile getirilmiştir.

Aşağıda söz konusu görüşlerden analizi yapılarak bulguya dönüştürülen kısımlar verilmiştir:

"Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapılmış olmalı veya yapmış olanlara artı 10 puan verilmeli."

"İki lisans bitirdim Ek -1 de getirisi yok... 2. lisansa puan verilmemesi hiç adil değil."

Bu önerilerde eğitim kurumlarına yönetici seçilirken daha çok eğitim almış olmanın daha iyi yönetici olunabileceği yönündeki inancı destekler niteliktedir. Yapılan analizlerde eğitim yönetim alanında doktora eğitiminden hiç bahsedilmemesi, lisansüstü eğitim olarak sadece yüksek lisans eğitiminin dile getirilmesi dikkat çekicidir. Gerek taslak yönetmelikte gerek yönetmeliğin 30455 sayı ile resmi gazetede yayınlanan son halinde yer alan Ek-1 formuna göre, yüksek lisans için 2 puan (yönetim alanında olursa 3 puan), doktora için 4 puan (yönetim alanında olursa 5 puan) verilmektedir. Bu puanların genel puanlama kriterleri içinde oldukça düşük bir orana sahip olması da öğretmenler tarafından eleştirilen fakat yayınlanan yönetmelikte karşılık bulamayan bir sorundur. İkinci lisans eğitimini tamamlamak ise gerek taslak yönetmelikte gerek yönetmeliğin yayınlanan son halinde değerlendirmeye dahil edilmemiştir. MEB'in gözünde eğitim yönetiminin müstakil bir alan, eğitim yöneticiliğinin ise bir meslek olarak kabul görmeyişi, bu alanda lisansüstü eğitim alanlara verdiği ek puanlardan da anlaşılmaktadır. MEB'in eğitim yönetimi bir bilim dalı olarak görmeyişi yayınlanan yönetmeliğin bilimselliğini;

bu konu hakkında internet forumlarında paylaşılan görüşleri dikkate almaması ise demokratikliğine zarar vermektedir denilebilir.

Analize dahil edilen 1 görüşte eğitim kurumlarına yönetici seçilmesinde adayların *"yöneticilik okulu ve sınav"* uygulaması yapılması gerektiği belirtilirken; 1 görüşte ise *"sadece mülakat"* yapılmasının yeterli olduğu dile getirilmiştir.

Analize edilen görüşler eğitim kurumlarına yönetici atama taslak yönetmelikte yer alan maddelerle ilgili görüşlerden oluşmaktadır. Bunların dışında öneri mahiyetinde olan ve yeni taslağa eklenmesi gerektiği dile getirilen görüşler de yer almaktadır. Bu görüşler Tablo 1'de gösterilmektedir:

Tablo 1: Eğitim Kurumlarına Yönetici Atama Taslağı Dışında Kalan Öneriler

Öneriler	**Görüşler**
1.Sosyal yeterliliklerle ilgili ifadeler eklenmeli	Sosyal, vizyon sahibi, vicdanlı, sorumluluklarını bilen, yabancı dile vakıf yöneticiler atanmalı.
2.Atanan mevcut yöneticilerle ilgili tekrar değerlendirme yapılmalı	Mevcut yöneticilerden sınavsız olarak atananlar ve güvenlik soruşturmasından geçmeyenler tekrar sınava girmeli, mülakat ve özellikle güvenlik soruşturmasından geçmelidir.
3. Kurucu müdürler ayrı değerlendirilmeli	Kurucu müdür olarak görevlendirilenler ilk defa müdür oluyormuş gibi sınava girmemeli, çünkü okulu sıfırdan kurup hazır hale getiriyorlar.
4.Yöneticilik görevini bırakanların değerlendirilmesi	Tayini çıktığı için yöneticilik görevi sona erenlerin 1 yıl bekleme süreleri kaldırılmalı.
5. Yöneticilerin atanması	Yöneticiler seçilirken yazılı sınav konuları daraltılmalı, kıdemi yüksek olanlara öncelik verilmeli, müdürler kendi müdür yardımcılarını kendileri belirlemeli.

Tablo 1'de de görüldüğü gibi eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerin bazı sosyal becerilere vakıf olması, yabancı dil bilmesi gibi öneriler yer almaktadır. 21 Haziran 2018'de 30455 sayı ile resmi gazetede yayınlanan yönetmeliğe göre sözlü sınavda yönetici adayının *"bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü, temsil kabiliyeti, liyakati, tutum ve davranışlarının göreve uygunluğu, özgüveni, ikna kabiliyeti ve inandırıcılığı, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı"* gibi kriterlerin yer alması öğretmen görüşleriyle paralellik göstermektedir. Ayrıca mevcut yöneticilerin ve atanacak olan aday yöneticilerin güvenlik soruşturmasından geçirilmesi gerektiği ile ilgili öneriler de yer almaktadır. Kurucu müdürlerin ayrı bir değerlendirmeye tabi tutulması, istifa edip yöneticiliğe geri dönmek isteyenlerin 1 yıl bekleme sürelerinin kısaltılması, kıdemli yönetici adaylarına öncelik verilmesi gibi öneriler de görüşlerin arasında yer almaktadır. Fakat yönetmeliğin yayınlanan son halinde bu istek ve görüşlerin yer almadığı görülmektedir.

Sonuç

Araştırmada yanıt oluşturulmaya çalışılan soru, eğitim kurumlarına yönetici atama taslağını hazırlayarak görüşe sunanların demokratik ve bilimsel olabilmelerine katkı sağlamak adına MEB'den bağımsız internet sayfalarında taslak ile ilgili belirtilen görüşlerin neler olduğunu ortaya koymak ve bu görüşlerle taslak yönetmeliğin uyuşan ve ayrışan yönlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla internet forumlarında paylaşılan görüşler önce bir havuzda toplanmış, yapılan içerik analizine göre de temalara ayrılmıştır.

Yapılan analizlere göre eğitim kurumlarına yönetici atama taslak yönetmeliğinde yer alan okul yöneticilerinin hem sözlü hem de yazılı sınav puanlarına göre atanması ve bu sınavlar için 60 puan barajının getirilmesi eleştirilmiştir. İnternet forumlarında görüş bildiren katılımcılar yazılı sınavın ortalamadaki ağırlığının

artırılmasını, sınav puanının 75-80 baremine çekilmesini istemektedir. Bu görüşün gerekçesi olarak da sınavın ayırt ediciliğinin yüksek olması ve işin ehli olan kişilerin okullarda yöneticilik görevlerine getirilmesi gerekliliği görüşü ağır basmaktadır. Sözlü sınavların ise ya tamamen kaldırılması ya da yalnızca yönetici adayını kişisel olarak tanımaya yönelik yapılması gerektiği belirtilmiştir. Sözlü sınavların adaletsizliğe yol açtığı ve hakkaniyeti zedelediği dile getirilmiştir. Sözlü sınavların hukuki itiraz yollarını açmak için kamera önünde yapılması gerektiği de önerilerin arasında yer almaktadır. Sözlü sınavların 2016 yılında Danıştay kararıyla kaldırılmasına rağmen 2016-2018 yılları arasında yapılan tüm atamalarda uygulamada olması da bir başka çelişkili durumdur. 21 Haziran 2018'de yayınlanan yönetmeliğin 25. maddesinde ise yazılı sınav %60, sözlü sınav %40 oranlarla değerlendirmeye dahil edilecek ifadesi yer almaktadır. Bu madde liyakatı değerlendirmeye dahil etmemesiyle kısmen eksik; fakat sınav ağırlıklı karma bir değerlendirme olmasıyla da öğretmenlerin görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Eğitim kurumlarına yönetici atama taslak yönetmelikte görev sürelerini tamamlayan yöneticiler ile ilgili bundan önceki yönetmeliklerde olmayan yeni bir madde eklenmiştir. Bu maddeyle çalıştığı eğitim kurumunda dört ya da sekiz yılını dolduran okul yöneticileri kendi okullarında tekrar yönetici olmak istemeleri halinde ek puan (4 puan) verilecek ve öncelik tanınacaktır. Bu maddeyle ilgili, yönetici olup tekrar yöneticiliğe devam etmek isteyenlerin de 4 yılın sonunda yeniden sınava girerek yeterliliklerini ispatlaması gerektiği şeklinde öneriler bulunmaktadır. Bu durum göz önüne alınarak 4 yıllık görev süresi biten yöneticilerin sadece Ek-1 puanıyla değerlendirilmemesi, ilk kez yönetici olacak adaylar gibi tekrar yazılı sınava girmesi ya da yöneticilikle ilgili başka bir yeterlilik sınavına tabi tutulmaları hakkaniyet açısından oldukça önemlidir. Görev süresi dolan yöneticilerle ilgili bir başka problem ise, öğretmenlik mesleğine dönmek isteyenlerin kadro sıkıntısı çekmesidir. Eğitim kurumlarının yönetici kadrolarına mecbur olduğu için değil de gerçekten bu işi yapmak istediği için yapan yöneticilerin atanması için, süresi dolan yöneticilerden öğretmenliğe dönmek isteyenlerin kadro problemlerini çözmeye yönelik bir yönetmelik maddesinin eklenmesi de öneriler arasında yer almaktadır. Öğretmen ve yönetici kadrolarında istenen sirkülasyonun sağlanması gerek öğretmelerin mutluluğu gerekse okulların daha iyi yönetilmesi adına faydalı olabilir. Forumlarda paylaşılan görüşlerde yer alan ve taslak yönetmeliğe yapılan bu eleştiriler yönetmeliğin resmi gazetede yayınlanan nihai halinde karşılık bulamamıştır.

Eğitim Kurumlarına yönetici atama taslak yönetmeliğine göre yönetici adayları şu kriterler göre değerlendirilmektedir: yazılı sınav puanı (60 puan barajlı) + sözlü sınav puanı (60 puan barajlı). Bu tarz bir karma değerlendirme değerlendirmenin güvenirliğini artırmak adına olumlu bir adımdır. Fakat analize dahil edilen görüşler incelendiğinde, sözlü sınavın kamera önünde yapılmaması, öznel bir değerlendirmeye dayalı olması, ispatlanabilirliği olmadığı için hukuki itiraz sürecinin sağlıklı ilerleyememesi gibi eleştirilerden dolayı sözlü sınavın kaldırılması ya da kamera önünde yapılması istenmektedir. Ayrıca, her iki sınav türünde de 60 puan barajının oluşu sınavların birinden düşük, diğerinden yüksek alan bir yönetici adayı için bağlayıcı olmaktadır. Bir yönetici adayı yazılı sınavda yüksek bir puan aldıktan sonra sözlü sınavda farklı nedenlerden dolayı (hastalık, heyecanlı olma..v.b.) düşük bir puan aldığında yazılı sınavın hiçbir etkisi kalmamaktadır. Analiz edilen görüşlere göre karma bir değerlendirme sağlıklı ve istenen bir değerlendirme yöntemi olmakla birlikte; sözlü sınavların bağlayıcılığın ortadan kaldırılması ve liyakata dayalı bir puanlamaya ağırlık verilmesi önerilmektedir. Fakat 21 Haziran 2018'de yayınlanan yönetmeliğe göre liyakat sadece yeniden görevlendirilen okul yöneticileri için önem arz eden bir kriter haline getirilmiştir.

Eğitim Kurumlarına yönetici atama taslak yönetmeliğin Ek-1 formundaki değerlendirme kriterleri üzerinde yönetici adayının liyakat puanı belirlenmektedir. Bu puanlama bundan önceki yönetmeliklerde yer aldığı şekliyle yeni yönetmelikte de yer almaktadır. Bu bölümde yönetici adayının lisans eğitimi, yönetim alanında yaptığı yüksek lisans ve doktora eğitimi, aldığı ödüller ve meslekte geçirilen süre ek puan olarak eklenirken; cezalar da eksi puan olarak eklenmektedir. Ek-1 formundaki değerlendirmeye göre yüksek lisans +2 puan, yönetim alanında yüksek lisans +3 puan, doktora +4 puan, yönetim alanında doktora +5 puan katkı sağlamaktadır. Genel değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurulduğunda bu puanların yönetici adayına fazla bir getirisi olmadığı görülmektedir. Yani MEB lisansüstü eğitimin teşvik etmeyen bir taslak hazırlamıştır denilebilir. Yapılan analizlerde taslak bu yönüyle de eleştirilmiştir. Okul yöneticiliğinin ülkemizde hala bir meslek olmadığı göz önüne alındığında, yönetim alanında yüksek lisans ve doktora yapmış olmanın önemli bir kriter olduğu ve taslak yönetmelikte daha fazla yer alması ve atamaların liyakat temelli yapılması gerektiği de eleştirilen konulardan biridir. Fakat yönetmeliğin 21 Haziran 2018'de yayınlanan son halinde de yine taslak yönetmelikle aynı ifadeler yer almış, lisansüstü eğitim okul yöneticiliği için çok da önem arz etmeyen bir konu olarak kalmıştır.

Eğitim Kurumlarına yönetici atama taslak yönetmelikte yer almayan fakat olması gerektiği düşünülen birtakım yönetici atama kriterleri Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerde sosyal yeterliliklerin olması, dil becerisine sahip olması gibi birtakım kültürel özellikler de aranmaktadır. Bu görüşten yola çıkılarak eğitim kurumlarına yönetici olarak atanacak adayların katıldığı hizmet içi eğitimler ya da merkezi sınavlardan aldıkları dil puanı …v.b. kriterler de liyakat ölçütlerine eklenebilirdi. Ayrıca özel durumu olan yönetici adaylarının (kurucu müdürlük yapmış olmak, daha önce yöneticilikten istifa etmiş olmak gibi) değerlendirilmesiyle ilgili açıklamalara da yeni yönetmelikte yer verilebilirdi.

Öneriler

1. MEB eğitim kurumlarına yönetici atama taslağında eğitim kurumlarına yönetici atanırken "eğitim yönetimi bilimi alanında eğitim almış olmak" ile ilgili herhangi bir ifade yer almamaktadır.
   a. Taslağın bilimsel olabilmesi adına temel ölçüt eğitim yöneticiliğinin meslek haline getirilmesi adına eğitim kurumlarına "eğitim yönetimi" alanından en az yüksek lisans mezunu olanların "eğitim kurumu yöneticiliğine başvuruda bulunması" gibi bir ana koşulun getirilebilir.
   b. Diğer yandan Eğitim Yönetimi alanında doktora yapanların sınavsız ataması yapılabilir.
   c. İl ve ilçe Milli eğitim müdürlerinin eğitim yönetimi alanından en az doktoralı; şube müdürü ve okul müdürleri için ise en az YL mezunu olma ölçütü getirilebilir. Yeterli sayıda YL ve Doktoralı eğitim yöneticisi adayı olmadığı durumlarda atama koşullarında YL ve Doktora katsayısı artırılabilir.
   d. Böylece hem taslak doğal olarak ortaya çıkacak yönetmelik de bilimsel olur hem de MEB bünyesinde alanında uzman kişilerin sayıca artması sağlanabilir.
2. MEB, taslak yönetmelik hakkında sadece MEB bünyesinde çalışan öğretmen ve yöneticilerden MEBBİS sistemi üzerinden çok kısa bir zaman aralığında görüş alma biçimi bilimsel değildir.
   a. Taslağın hazırlanma aşamasında üniversitelerin eğitim bilimleri enstitüleri ve eğitim fakültelerine zaman verilerek araştırma raporlarının istenmesi ve bu raporların bileşkesinin taslağa dönüştürülmesi önerilebilir.
   b. Taslak yönetmeliğin alanyazın destekli hazırlanarak yine bilimselliğine katkı yapılması önerilebilir.
   c. Diğer yandan eğitim yönetimi alanının gerek teorik (eğitim yönetimi bilim insanları) gerekse pratik (çalışan, ayrılmış eğitim yöneticileri) içindeki kimselerin görüş alınması bilimselliği artırabilir.
3. Taslak yönetmelikle ilgili internet forumlarında görüş bildirenlerin görüşleri bilimsel değildir.
   a. Görüş bildirenlerin, eğitim fakültelerinde lisans eğitimi ya da pedagojik formasyon eğitimi aldığı düşünüldüğünde; lisans eğitiminde eğitim yönetiminin ayrı bir bilim dalı olduğu ve eğitim yöneticilerinin bu alandan mezun olması gerektiğinin yeterince anlatılamadığı söylenebilir. Üniversitelerin özellikle öğretmen ve eğitimci yetiştiren birimlerinde (eğitim fakülteleri, eğitim bilimleri enstitüleri vb.) lisans ve lisans üstü eğitimlerinde eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesi üzerinde daha çok durulması önerilebilir.
   b. Ayrıca aynı birimlerin, üniversitelerin bir görevinin ürettiği bilgiyi topluma yaymak olduğu göz önüne alındığında, eğitimle doğrudan ve dolaylı ilişkili kimselere (siyasiler, veliler, öğrenciler..) yönelik konferans, kongre, panel, sempozyum yapmaları katkılar sağlayabilir.

Kaynakça

Açıkalın, A. (1998). Okul Yöneticiliği. 4. Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aslanargun, E. (2011). Türkiye'de Okul Yönetimi ve Atama Yönetmelikleri. E-Journal Of New World Sciences Academy, Volume: 6, Number: 4, Issn: 1308-7274.

Aydın, İ., (2003). Eğitim ve Öğretimde Etik. Ankara: Pegem A Yayınları.

Can, N.; Çelikten, M. (2000). Türkiye' de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci, Milli Eğitim, 148.

Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 2 (2005) 249-274.*

Gümüşeli, A.İ., (2009). Primary Schools Principals in Turkey: Their Working Conditions and Professional Profiles. International Journal of Social Sciences, 4 (4), 239-246.

Günay, E., (2004). Milli Eğitim Bakanlığına Okul ve Kurum Yöneticilerinin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Atanmaları Üzerine Araştırma. Milli Eğitim Yayınları, 161.

Kaya,Y. K.(1996). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama.* Ankara: Bilim Yayınları.

MEB (1998). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, No: 23472.

MEB (2014). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, No: 29026.

MEB (2015). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, No: 29494.

MEB (2016). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, No: 29606.

MEB (2017). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, No: 30046.

MEB (2018). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, No: 30455.

Özmen, F. (2004). Sınavla Atanan İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimindeki Etkililik Düzeyleri, Malatya Örneği, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

Özmen, F.; Kömürlü, F. (2010). Eğitim Örgütlerine Yönetici Seçme ve Atamada Yaşanan Sorunlar ve Yönetici Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi Cilt 2, Sayı 1, Issn:1309 -8012.

Taymaz, H. (2003). Okul yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

T.C Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2014). *19. Millî Eğitim Şurası.* İstanbul: MEB Yayınları.

Tonbul, Y. (2016). Lisansüstü programlar aracılığıyla okul yöneticisi yetiştirme. *Türkiye'de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği,* 217-246. Editör: Ahmet Aypay. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Şimşek, H.; Yıldırım, A. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

İlkokul Matematik Öğretim Programının Kazanım Ve İçerik Öğelerinin Uyumunun Bloom' un Revize Edilmiş Taksonomisine Göre İncelenmesi

Gürbüz Ocak, Afyon Kocatepe Üniversitei, Türkiye, gocak@aku.edu.tr

Berrak Kocaman, MEB,Türkiye,berrak.kocaman4@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı 2015 ve 2017 ilkokul 3. Sınıf matematik dersi öğretim programlarının kazanım-içerik uyumunu yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyut basamaklarına göre karşılaştırılmasıdır. Çalışmada amaçsal örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt olarak 2015 ve 2017 matematik dersi ilkokul programlarından 3. Sınıf öğretim programı ele alınmıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Alanında iki uzman tarafından, farklı ortamlarda, birbirlerinden bağımsız olarak kazanımların analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın güvenirliği için gözlemciler arası uyuma bakılmıştır. Kazanımlar arasında, bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde güvenirlik 2015 programı için % 91, 2017 programı için %93, bu kazanımlar ve ait oldukları içeriklerin bilgi boyutları açısından incelenmesi sonucunda ise güvenirlik 2015 programı için %88, 2017 programı için %91 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırmada güvenirliğin sağlandığını göstermiştir. Çalışmada her iki programda da bilgi boyutu açısından genel olarak matematiksel kavram ve işlemlerinin geliştirilmesi hedeflendiği görülmektedir. Bilişsel süreç açısından ise, hatırlama, anlama ve ağırlıklı olarak uygulama yapma basamakları yer almasına rağmen analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflenmediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Mathematic dersi, eğitim programı, taksonomi

Abstract

This study aims to the adaptation of attainment and content of 3rd grade Math curricula of 2015 and 2017 in terms of knowledge and cognitive process dimensions of Bloom's revised taxonomy. The sampling has been carried out through criterion sampling that is one of the purposive sampling methods. The criteria is 3rd grade math curriculum of 2015 and 2017. Firstly, the attainments of the two curricula were classified by diving into learning fields. The study employs the qualitative design and document analysis method. The analysis of the attainments were separately carried out by two class teachers who are doctorate students in the field of Curriculum and Instruction. The cognitive process in the taxonomy was determined through examining attainments while examining both attainments and content in the course books. The reliability was checked through inter-rater consistency.The reliability for the cognitive process of the attainments was 91% for 2015 curriculum whiles it was 93% for 2017 and it was 88% for 2015 curriculum but 91% for 2017 curricula in terms of the attainments and their knowledge dimension. As the consistency rates are over 70%, the coding is accepted as reliable. It is seen that in the study both mathematical concepts and processes are aimed to be improved in terms of information dimension in both programs. In terms of the cognitive process, it can be said that the development of higher-order thinking skills such as analyzing, evaluating and creating is not aimed at, although there are steps to remember, understand and mainly apply.

Keywords: Mathematics course, education program, taxonomy

Giriş

Gelişen ve değişen dünyada ayakta kalabilen toplumlar bilim ve teknolojide gelişme göstermektedir. Bu toplumlar gelişimin meydana gelebilmesi ve sürebilmesi için eğitim sistemlerine büyük yatırımlar yapmakta ve özellikle bazı disiplinlerin üzerinde durmaktadırlar. Bu disiplinlerin biri de matematiktir. Birçok bilimin temelinde matematik vardır. Bu nedenle ülkelerin ekonomi ve teknolojide ilerleyebilmeleri için nitelikli matematik eğitimine sahip olmalarının gerektiğini söyleyebiliriz.

Matematik eğitimi bilim ve teknoloji ile sürekli gözden geçirilmeli ve yenilenmelidir (MEB, 2015). Çünkü iyi bir eğitim ancak kaliteli bir eğitim programı ile gerçekleşebilir (Bal & Dinç Artut, 2013). Teknoloji ve bilimin gelişimiyle değişen bu dünyaya uyum sağlayabilmek için matematik eğitimi de kendi içinde yenilenmektedir (MEB, 2015). Matematiğin formal olarak öğretildiği kurumlarda da bu yenilenme zorunludur (Trautwein, Koller, Schmitz & Baumert, 2002). Bu nedenle matematik dersi öğretim programlarına da bu değişimlerden doğan yeniliklerin yansıtılması gerekmektedir. Çünkü iyi bir eğitim ancak kaliteli bir eğitim programı ile gerçekleşebilir (Bal & Dinç Artut, 2013).

Ülkemiz de "4+4+4" eğitim sistemine geçilmesiyle 2015 yılında Matematik Dersi Öğretim Programı yenilenmiştir (MEB, 2015). 2015 yılında yenilenen ilkokul matematik pogramı 2017 yılında tekrar güncellenmiştir. Yenilenen her iki programa göre, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak matematiği öğrenmeye yönelik tutumlarının geliştirilmesine önem verilmektedir. Öğrencilerin, bilgileri yalnızca hatırlamaları ve tanımaları değil; öğrendiklerinin arkasında yatan anlamı kavramaları hedeflenmelidir. Öğrencileri bildiklerini yeniden gözden geçirmeye, toparlamaya ve yapılandırmaya yöneltmek amaçlanmaktadır (MEB, 2015). Bu amaçların gerçekleşebilmesi için programın öğeleri bir bütün olarak ele alınmalıdır.

Eğitim programının öğeleri hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme- değerlendirmedir. Bu öğeler arasında dinamik ilişkiler bulunmakta ve bir öğedeki değişiklik diğer öğeleri de etkilemektedir. Hedefler, diğer öğelere başlangıç noktası olma özelliği taşıdığından ayrı bir öneme sahiptir. Hedeflerin doğru belirlenmesi, belirlendiği şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılması, ölçmelere yol göstermesi ve değerlendirmede ölçütler takımı olarak kullanılması tutarlı bir eğitim programının elde edilmesi için bir zorunluluktur (Bümen, 2006). Hedeflerin belirlenmesinde kolaylaştırıcı ve yol gösterici olması bakımından 1950-60'lı yıllarda ortaya çıkarılan taksonomiler bütün dünyada ilgi görmüş ve çeşitli eleştirilere rağmen vazgeçilemez bir araç haline gelmiştir. Eğitim hedefleri taksonomisi, eğitim sonucunda öğrencilerden öğrenmeleri beklenen veya umulan şeyleri sınıflandırmak için kullanılan bir sınıflandırma sistemidir. Özellikle Bloom ve arkadaşları tarafından hazırlanan Bilişsel Alan Taksonomisi (1956) en çok ilgilenilen taksonomi olmuştur (Krathwohl, 2002).

Bloom Taksonomisi, Anderson vd. (2001) tarafından, eksiklikleri, çelişkileri gidermek ve daha kullanışlı hâle getirmek için revize edilip "Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi" olarak adlandırılmıştır. Revize edilen taksonomide, hedefin içeriğini gösteren "bilgi boyutu"; "olgular bilgisi", "kavramlar bilgisi", "işlemler bilgisi" ve "biliş ötesi bilgisi" kategorilerine ve hedefin nasıl gerçekleşeceğini (eylem) gösteren "bilişsel süreç boyutu" "hatırlama", "anlama", "uygulama", "analiz etme", "değerlendirme" ve "yaratma" kategorilerine ayrılmıştır. Bu bilişsel süreç ve bilgi boyutu bir matrisle birleştirilmiştir. Matrisin sütununa bilgi boyutunu oluşturan kategoriler, satırına ise bilişsel süreci oluşturan kategoriler yazılmıştır. Böylece revize edilmiş taksonomiyle öğrenmeleri veya hedefleri, sadece bilgi açısından değil aynı zamanda süreç açısından da değerlendirme imkânı ortaya çıkmıştır. Revize Edilmiş Taksonomi, hem bilgi hem de bilişsel süreç boyutu ihtiva ettiğinden, bu taksonominin iki boyutu bir matrisle birleştirilmiştir (Krathwohl, 2002, s. 216; Anderson, 2005, s. 105). Bilgi ve Bilişsel Süreç boyutları "Taksonomi Tablosu" adında çok kullanışlı bir tablo oluşturmaktadır. Bu tablonun kullanılması bir dersin veya ünitenin; hedeflerini, aktivitelerini ve değerlendirmelerini sınıflandırmada açık ve anlaşılır görsel sunum sağlar.Tablo tamamlandığında, girdiler, ilişkili vurgular, müfredatı düzeltme ve gözden kaçan eğitimsel fırsatların gözden geçirilmesinde kullanılabilir. Bu incelemeye dayalı olarak, öğretmenler program planının ve eğitimin nerede ve nasıl geliştirileceğine karar verebilirler (Krathwohl, 2002). Näsström (2009) İsveç'te yaptığı çalışmasında, Bloom'un bu yeniden düzenlenmiş taksonomisinin matematikteki kazanımları değerlendirmede kullanışlı olup olmadığını incelemiş, sonuç olarak da, revize edilmiş taksonominin kullanışlı olduğu yargısına varmıştır. Bekdemir ve Selim (2008) revize edilmiş Bloom taksonomisini ilköğretim cebir öğrenme alanı kazanımlarının analizi için uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Arı (2011) Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisi hakkında Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim elamanlarının görüşlerinin belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, revize edilmiş taksonominin akademisyenler tarafından olumlu ve

uygulanabilir olduğu belirlenmiştir.Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak bu çalışmada Bloom'

Matematiksel öğrenme hedefleri, bilişsel, psiko-motor ve duyuşsal öğrenme alanlarından genellikle bilişsel alanla ilgilidir (Altun, 2002, s. 55). Bu hedefler, ilgili konu alanları olan içeriklerle (Lunenburg, 2011) öğrencilere kazandırılabilir. Öğrenme ortamında öğretmenin yararlandığı en etkili içerik kaynağı ise ders kitaplarıdır. Ders kitaplarındaki içerik ile öğretim programında belirtilen kazanımların birbiriyle uyumlu olması gerekmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2015 ve 2017 yıllarında yayınlamış olduğu İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları Yapılandırılmış Bloom Taksonomisine göre çözümlemek ve kazanımların içerik ile uyumunu belirlemektir. Bu amaçla "2015 ve 2017 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarında yer alan kazanımların Yapılandırılmış Bloom Taksonomisine göre bilişsel ve bilgi düzeyleri nasıldır?" ve "Kazanımlar içerik ile uyumlu mudur?" sorularına cevap aranmıştır.

İlkokul Matematik öğretim programı kazanımlarının analiz edilmesi ve bu kazanımların içerik ile ne derece uyumlu olduğunun belirlenmesi, program geliştiricilere programın değerlendirilmesi aşamasında amaçlara ne derece ulaşılabildiğinin değerlendirilebilmesi açısından rehberlik edecektir. Matematik öğretim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi için kullanılacak olan ölçme araçlarının ve soru türlerinin karar verilmesinde öğretmenlere yardımcı olacaktır. Aynı zamanda ilkokul matematik öğretim programının bütünsel analizini yapacaklara veri sağlaması açısından da önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, doküman analizi çalışmasıdır. Doküman analizi basılı veya elektronik belgeleri gözden geçirmek ya da değerlendirmek için kullanılır (Bowen, 2009). Doküman analizi, araştırlması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin; incelenme, bilgi geliştirme ve anlam çıkarma amacıyla analiz edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 187). Görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı nitel araştırmalarda, doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 187). Doküman inceleme yönteminde, dokümanların öncelikle yüzeysel bir incelemeden geçirilmesi daha sonra kapsamlı incelemeden geçmesi ve inceleme sonuçlarının yorumlanması gerekmektedir (Bowen, 2009). Çalışmada, yenilenmiş Bloom taksonomisine göre, 2015 ve 2017 yılında yayınlanan İMDÖP kazanımlarının ders kitabındaki içerikle uyumunu ortaya koymak amacıyla programda yer alan kazanımların ve ders kitabındaki içeriğin analizi yapılmıştır.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu' nun 2015 ve 2017 yıllarında yayınlamış olduğu İlkokul Mathematic Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve MEB tarafından onaylanıp dağıtılan İlkokul 3. Sınıf Mathematic Ders Kitabı.araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Örnekleme türlerinden amaçlı örneklem seçilmiştir. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkan verir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 107). Araştırma kapsamında 2015 ve 2017 yıllarına ait 3. Sınıf matematik dersi öğretim programlarında bulunan toplam 142 kazanım ve İlkokul 3. sınıf matematik ders kitabındaki içerik incelenmiştir. Analizlerde kodlama anahtarı olarak Anderson ve Krathwohl (2002) editörlüğünde oluşan çalışma grubunun ortaya koyduğu iki boyutlu bir matris (Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Tablosu) kullanılmıştır.

Veri Analiz Süreci

Çalışmada verilerin analizi, betimsel analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş olan bazı temalara göre betimlemeler yapılır (Glesne 2013).

Çalışma kapsamında kazanımların ve ders kitabındaki içeriğin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizinde "yenilenmiş Bloom taksonomi basamakları" dikkate alınarak analiz yapıldığından betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Analiz sürecinde araştırmacılar, kazanımların sınıflandırmasını yapabilmek için kazanımların fiil ifadeleri ve ad ifadelerini, içeriğin de ad ifadelerini belirlemişlerdir. Fiil ifadesinin hangi Bilişsel Süreç Boyutuna ve ad ifadesinin hangi Bilgi Boyutuna yerleştirileceği tespit edilerek kazanım ve içeriğin yenilenmiş Bloom taksonomisindeki yerini belirlemişlerdir. 2015 ve 2017 yılı programlarındaki; Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında 5 kazanımın, Ölçme öğrenme alanında ise 7 kazanımın içerikte(ders kitabında yer almadığı görülmüştür. Toplamda 12 kazanım her iki programda da aynıdır ve 12 kazanım analiz dışında tutulmuştur.

İlkokul matematik öğretim programı kazanımların incelenip ilkokul ders kitabındaki içerikle uyumuna bakılması üç aşamada gerçekleştirilmiştir.İlk aşamada araştırmacı tarafından 2015 ve 2017 İlkokul Matematik Programındaki 3. Sınıf kazanımları öğrenim alanlarına ayrılarak sınıflandırılmıştır. Her iki program için ayrı ayrı taksonomi matris tablosu hazırlanmıştır. Taksonomideki bilişsel süreç basamakları kazanımlara bakılarak, bilgi boyutu hem kazanımlar hem de ders kitabındaki içerik incelenerek belirlenmiştir. Yapılandırılmış Bloom Taksonomisi boyutlarında ortak bir düşünce geliştirebilmek amacıyla 8 kazanım iki araştırmacı ve bir program geliştirme uzmanı tarafından öncelikle bireysel olarak çözümlenmiş ve daha sonra bireysel yapılan bu çözümleme sonuçları arasındaki farklılıklar tartışılarak ortak bir yargıya varılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından her bir kazanım analizindeki görüş birliği ve görüş farklılığı belirlenerek araştırmacılar arası görüş farklılıklarının nedenleri tartışılmış ve görüş birliğine varılmıştır. İkinci aşamada ise, araştırmacılar söz konusu Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi matrisini kullanarak 2015 programındaki 70 kazanım, 2017 programındaki 72 kazanım olmak üzere toplamda 142 kazanımı ve kazanımların bilgi boyutu ile ders kitabındaki içeriğin birbiriyle uyumlu olup olmadığını birbirinden bağımsız olarak kodlamışlardır. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların tutarlılığının karşılaştırılması için araştırmacılar arasında "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan kodlamalar belirlenmiştir. Tüm kazanımlar incelendiğinde; 9 kazanımda görüş ayrılığı olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler kullanılarak araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılmıştır. Kazanımlar arasında, bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde güvenirlik 2015 programı için % 91, 2017 programı için %93, bu kazanımlar ve ait oldukları içeriklerin bilgi boyutları açısından incelenmesi sonucunda ise güvenirlik 2015 programı için %88, 2017 programı için %91 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Son aşamada gözlemcilerle farklı görüşler arasında yapılan tartışmalar sonucunda ortak görüş elde edilerek analizlerde yapılan değişiklikler ile uyum yüzdesi %100'e çıkarılmıştır. Aşağıda örnek bir uygulama verilmiştir.

Örnek Uygulama

Kazanım 1. Onluk bozma gerektiren ve gerektirmeyen çıkarma işlemi yapar.

İçerik 1: 345-178=(işlemsel)

174-162=

Kazanımın ifadesindeki, "Onluk bozma gerektiren ve gerektirmeyen çıkarma işlemi" ifadesi, alana özel beceri ve algoritmalar bilgisi olduğu için işlemsel bilgi, "yapar" fiil ifadesi işlem yolunu verilen durumda icra etmek veya kullanmak olduğu için uygulamak kategorisinde yer alır. Böylece bu kazanım, matrisin C. İşlemsel bilgi ile 3. Uygula kategorisinin kesişimi olan C3 hücresine yerleştirilir. Bu kazanımın içeriği kitapta "345-178=174-162=" işlemleri yer almaktadır. İşlemlerden biri onluk bozularak (345-178=), diğeri onluk bozulmadan (174-162=) yapıldığı ve işlem yolu verilen durumda icra edildiği için C.işlemsel bilgi" kategorisinde yer almaktadır. Kazanım 1 ve İçerik 1 birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir.

Kazanım 2: Doğal sayılarla çarpma işlemini gerektiren problemleri çözer ve kurar.

İçerik 1: Bora her gün 40 sayfa kitap okuyor. Bora'nın 2 hftada kaç sayfa kitap okuyacağını bulunuz. Menü; ot= 13 lira, marul= 15 lira, fıstık=20 lira, muz= 22 lira. Bu verilenlere göre çarpma işlemini gerektiren problem oluşturunuz.

İkinci kazanımdaki, "Doğal sayılarla çarpma işlemini gerektiren problemlerin çözümü …" ifadesi bilgi boyutunun "işlemler bilgisi" kategorisinde ve "çözer" ise bilişsel süreç boyutunun "uygula" "kurar" ise "yarat" kategorisinde yer alır. Bu kazanım ifadesi iki bilgi kategorisine de girmektedir. Bir öğrenme birimi veya hedef çoklu bir bilişsel süreç ihtiva ediyorsa, bu birim veya hedef Revize Edilmiş Taksonomi'de en karmaşık ve soyut kategoriye yerleştirilir. (Anderson ve Krathwohl, 2010, Bekdemir, Selim, 2008). Bu nedenle bu kazanım, Revize Edilmiş Taksonomi matrisinin "C. İşlemsel bilgi" ile "6. Yarat" kategorisinin kesişimi olan C6 hücresine yerleştirilir. Bu kazanıma ait içerik kitapta, "Bora her gün 40 sayfa kitap okuyor. Bora'nın 2 haftada kaç sayfa kitap okuyacağını bulunuz" ve "Menü; ot= 13 lira, marul= 15 lira, fıstık=20 lira, muz= 22 lira. Bu verilenlere göre çarpma işlemini gerektiren problem oluşturunuz" şeklinde örneklerle verilmiştir. "…problem oluşturunuz" ifadesi bilgi boyutunun "işlemsel bilgi" kategorisinde yer almaktadır. Kazanım 2 ve içerik 2' nin birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir.

Kazanım 3: Noktaya modelleriyle örnekler verir.

İçerik 3: Türkiye haritası üzerinde il, ilçe vb. yerleşim yerlerinin her biri farklı nokta modelleriyle gösteriliyor.

Üçüncü kazanım da matriste "Noktaya modelleriyle örnekler " bilgi boyutunun "B. olgusal bilgi" ile "örnek verir" bilişsel sürecin "anlama" kategorisinin kesişimi olan B1 hücresine konulur. Bu kazanıma ait içerik kitapta "Türkiye haritası üzerinde il, ilçe vb. yerleşim yerlerinin her biri farklı nokta modelleriyle gösterilmiştir" şeklinde ifade edilmiştir. "…nokta modelleriyle gösterilme" ifadesi bilgi boyutunun " olgusal bilgi" kategorisinde yer alarak kazanım ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Örnek Uygulama Taksonomi Matrisi.

Bilgi Boyutu	**Bilişsel Süreç Boyutu**					
	1.Hatırlama	**2.Anlama**	**3.Uygulama**	**4.Çözümleme**	**5.Değerlendirme**	**6.Yaratma**
A.Olgusal						
B.Kavramsal	K1, İ1					
C.İşlemsel			K1, İ1			K2, İ2
D.Bilişüstü						

Bulgular

Değerlendirme kapsamına alınan 2015 ve 2017 ilkokul 3. Sınıf matematik dersi öğretim programlarındaki kazanımlar ile ilkokul 3. Sınıf matematik ders kitabındaki içeriğin uyumunun, revize edilmiş Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması aşağıda belirtilmiştir.

Programlardaki ve kitaptaki ünitelerin, konu sıralamalarının aynı olmadığı görülmektedir. Çalışmada analiz sürecinde karışıklılık yaşanmaması için kazanımlar, öğrenme alanlarına göre sıralanmıştır. Kazanımlara ait içerikler ise öğrenme alanlarındaki konular takip edilerek belirlenmiştir.

Tablo 2. Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanı Taksonomi Matrisi.

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU																
BİLGİ BOYUTU	**Hatırlama**				**Anlama**				**Uygulama**				**Çözümleme**			
	2015		2017		2015		2017		2015		2017		2015		2017	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	&	f	%
Olgusal	6	17.1	6	16.1	1	2.9	2	5.6								
Kavramsal					4	11.4	7	5.6	1	2.9	2	5.6	1	2.9	1	2.8
İşlemsel					1	2.9			18	51.4	18	50				
Üstbilişsel																
Toplam	6	17.1	6	16.6	6	17.1	9	25	19	54.3	20	55.6	1	2.9	1	2.8

Tablo 2'de Sayılar ve İşlemler öğrenme alanı taksonomi matrisi incelendiğinde, kazanımların çoğu bilişsel süreç boyutunda uygulama basamağında, bilgi boyutunda ise İşlemsel bilgi boyutunda yer almaktadır.

Tablo 2. Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanı Taksonomi Matrisi.(devamı)

									BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU			
BİLGİ BOYUTU	**Değerlendirme**				**Yaratma**				**Toplam**			
	2015		2017		2015		2017		2015		2017	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	&
Olgusal									7	20	8	22.2
Kavramsal					1	2.9			7	20	10	27.8
İşlemsel					2	5.7			21	60	18	50
Üstbilişsel												
Toplam					3	8.6			35	100	36	100

En az kazaımların bulunduğu basamak çözümleme basamağıdır. Bilişsel süreç basamaklarından yaratma ve değerlendirme basamaklarında, bilgi boyutlarından üstbilişsel bilgi boyutunda kazanımlar yer almamakadır.

Tablo 3. Geometri Öğrenme Alanı Taksonomi Matrisi.

	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU															
BİLGİBOYUTU	**Hatırlama**				**Anlama**				**Uygulama**				**Çözümleme**			
	2015		**2017**		**2015**		**2017**		**2015**		**2017**		**2015**		**2017**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	&	f	%
Olgusal	1	10	1	10					1	10	1	10				
Kavramsal					5	50	5	50	1	10	1	10				
İşlemsel									2	20	2	20				
Üstbilişsel																
Toplam	1	10	1	10	5	50	5	50	4	40	4	40				

Tablo 3' de Geometri öğrenme alanı taksonomi matrisi incelendiğinde, kazanımların çoğu bilişsel süreç boyutunda anlama basamağında, bilgi boyutunda ise kavramsal bilgi boyutunda yer almaktadır.

Tablo 3. Geometri Öğrenme Alanı Taksonomi Matrisi

	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU											
BİLGİ BOYUTU	**Değerlendirme**				**Yaratma**				**Toplam**			
	2015		**2017**		**2015**		**2017**		**2015**		**2017**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	&
Olgusal									2	20	2	20
Kavramsal									6	60	6	60
İşlemsel									2	20	2	20
Üstbilişsel												
Toplam									10	100	10	100

Bilişsel süreç basamaklarından çözümleme, yaratma ve değerlendirme basamaklarında, bilgi boyutlarından üstbilişsel bilgi boyutunda kazanımlar yer almamakadır.

Tablo 4. Ölçme Öğrenme Alanı Taksonomi Matrisi.

	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU															
BİLGİBOYUTU	**Hatırlama**				**Anlama**				**Uygulama**				**Çözümleme**			
	2015		2017		2015		2017		2015		2017		2015		2017	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	&	f	%
Olgusal	1	4.8	1	4.3												
Kavramsal					6	28.6	6	26								
İşlemsel									12	57.1	16	69.7				
Üstbilişsel																
Toplam	1	4.8	1	4.3	6	28.6	6	26	12	57.1	16	69.6				

4' de Ölçme öğrenme alanı taksonomi matrisi incelendiğinde, kazanımların çoğu bilişsel süreç boyutunda uygulama basamağında, bilgi boyutunda ise İşlemsel bilgi boyutunda yer almaktadır. En az kazaımların bulunduğu basamak 2015 programında yaratma basamağıdır.

Tablo 4. Ölçme Öğrenme Alanı Taksonomi Matrisi (devamı)

	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU											
BİLGİ BOYUTU	**Değerlendirme**				**Yaratma**				**Toplam**			
	2015		**2017**		**2015**		**2017**		**2015**		**2017**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	&
Olgusal									1	4.8	1	4.3
Kavramsal									6	28.5	6	26
İşlemsel					2	9.6			14	66.7	16	69.7
Üstbilişsel												
Toplam					2	9.6			21	100	23	100

Tablo Bilişsel süreç basamaklarından yaratma ve değerlendirme basamaklarında, bilgi boyutlarından üstbilişsel bilgi boyutunda kazanımlar yer almamakadır.

Tablo 5. Veri Öğrenme Alanı Taksonomi Matrisi.

	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
BİLGİBOYUTU	**Hatırlama**				**Anlama**				**Uygulama**				**Çözümleme**	
	2015		**2017**		**2015**		**2017**		**2015**		**2017**		**2015**	**2017**
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f &	f %
Olgusal														
Kavramsal					2	50	2	66.7						
İşlemsel									2	50	1	33.3		
Üstbilişsel														
Toplam					2		2		2		1			

Tablo 5' de Veri öğrenme alanı taksonomi matrisi incelendiğinde, kazanımların çoğu bilişsel süreç boyutunda anlama ve uygulama basamaklarında, bilgi boyutunda ise kavramsal ve İşlemsel bilgi boyutunda yer almaktadır.

Tablo 5. Veri Öğrenme Alanı Taksonomi Matrisi.(devamı)

	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU											
BİLGİ BOYUTU	**Değerlendirme**				**Yaratma**				**Toplam**			
	2015		**2017**		**2015**		**2017**		**2015**		**2017**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	&
Olgusal												
Kavramsal									2	50	2	66.7
İşlemsel									2	50	1	33.3
Üstbilişsel												
Toplam									4	100	3	100

Bilişsel süreç basamaklarından yaratma ve değerlendirme basamaklarında, bilgi boyutlarından olgusal ve üstbilişsel bilgi boyutunda kazanımlar yer almamakadır.

Tablo 6. 2015 ve 2017 İlkokul Mathematic Dersi Öğretim Programları Taksonomi Matrisi.

	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU															
BİLGİBOYUTU	**Hatırlama**				**Anlama**				**Uygulama**				**Çözümleme**			
	2015		**2017**		**2015**		**2017**		**2015**		**2017**		**2015**		**2017**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	&	f	%
Olgusal	8	11.4	8	11.1	1	1.4	2	2.8	1	1.4	1	1.4				
Kavramsal					17	24.2	20	27.8	2	2.9	3	4.2	1	1.4	1	1.4
İşlemsel					1	1.4			34	48.6	37	51.4				
Üstbilişsel																
Toplam	8	11.4	8	11.1	19	27.1	22	30.6	37	52.9	41	56.9	1	1.4	1	1.4

Tablo 6' de 2015 ve 2017 İlkokul Mathematic Dersi Öğretim Programları Taksonomi Matrisi. incelendiğinde, her iki progrmda kazanımlar en fazla sırasıyla uygulama ve anlama bilişsel süreç basamağında yer aldığı görülmektedir. Bilgi boyutunda ise en fazla sırasıyla İşlemsel, kavramsal ve olgusal bilgi yer almaktadır.

Tablo 6. 2015 ve 2017 İlkokul Mathematic Dersi Öğretim Programları Taksonomi Matrisi.(devamı)

	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU											
BİLGİ BOYUTU	**Değerlendirme**				**Yaratma**				**Toplam**			
	2015		**2017**		**2015**		**2017**		**2015**		**2017**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	&
Olgusal									10	14.3	11	15.2
Kavramsal					1	1.4			21	30	24	33.3
İşlemsel					4	5.7			39	55.7	37	51.5
Üstbilişsel												
Toplam					5	7.2			70	100	72	100

En az kazaımların bulunduğu basamak hatırlama ve çözümleme basamağıdır. İki programın Bilişsel süreç basamaklarından yaratma ve değerlendirme basamaklarında, bilgi boyutlarından üstbilişsel bilgi boyutunda kazanımlar yer almamakadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul 3. Sınıf matematik dersi kazanım içerik uyumunun, revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmiştir. Kazanım ve içerikler taksonomi matrisi tablosuna yerleştirilmiştir. Taksonomi matris tablosu, kazanım ve içeriklerin çok sayıda olması sebebiyle ünitelere bölünmüştür. Ünitelerdeki kazanımların ve her bir kazanıma ait içeriğin dahil oldukları taksonomi kategorilerinin daha açık bir şekilde görülebilmesi için taksonomi matris tablosunun hücre yerlerinde değişiklik yapılmıştır. Bu şekilde kazanım ifadeleri ve her bir kazanıma ait içerik ifadeleri açıkça belirtilerek ortaya çıkabilecek karışıklıklar önlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucuna göre kazanım ve içeriğin bilgi boyutu açısından genel olarak matematiksel kavram ve işlemlerin geliştirilmesinin hedeflendiği, bilişsel süreç açısından da anla ve uygula düşünme becerilerinin ağırlıklı olduğu; analiz et, değerlendir ve yarat gibi üst düzey düşünce becerilerinin ihmal edildiği görülmüştür. Bu sonuca benzer bir sonuç, Bekdemir ve Selim (2008)' in ilköğretim matematik programındaki (6-7-8.sınıflar) cebir öğrenme alanı ile ilgili kazanımları revize edilmiş taksonomiye göre sınıflandırması sonucuyla örtüşmektedir.

Kazanımların taksonomi tablosuna yerleştirmeleri sonucunda; bilgi boyutu açısından, kavramsal ve işlemsel bilgi kategorisinde, bilişsel süreç açısından da anlama ve uygulama kategorisinde yer aldığı görülmüştür.

Araştırmada, 3. Sınıf matematik dersi kazanım-içerik uyumunun taksonominin bilgi boyutuna göre değerlendirmesi yapılmış ve kazanım-içerik uyumunun genel olarak kurulduğu görülmüştür. Fakat bazı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan İlkokul 3. Sınıf Matematik programında 6 ünite olmasına rağmen ilkokul 3. Sınıf matematik ders kitabında 5 ünite bulunmaktadır. Programda 4. Ünitede yer alan "cebire geçiş" konusu yer alırken ders kitabında bu konu yer almamaktadır. Programda "Cebire geçiş" konusu 3 kazanımdan oluşmakta olup toplamda 10 saati kapsamaktadır. Bu durum program ve ders kitabının birbiriyle uyumlu olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda programdaki ünitelerin ve dolayısıyla ünitelere ait kazanımların sıralamaları ders kitabındaki sıralamadan farklı olduğu görülmektedir. Bazı kazanımlara ait içerikler ders kitabında yer almamaktadır. Programda yer alıp ders kitabında olmayan konuların içeriğini oluşturmak ve kazanım sıralamalarının, program ve ders kitabında farklılık gösterip öğretmenin bunu düzenlemeye çalışması öğretmen açısından zaman kaybı oluşturacaktır. 2015 programında bazı kazanımların açıklaması verilmiştir. Fakat 2017 programında hemen hemen bütün kazanımların açıklamaları yapılmıştır. Açıklamaların olması kazanımların açıkça anlaşılmasını sağlayıp öğretmene içerik oluşturmada kolaylık oluşturacaktır

2015 "İlkokul Matematik Dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı" adıyla yayınlanırken 2017"Matematik Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8) Öğretim Programı" adı altında yayınlanmıştır. 2015 programı kademelere ayırırken (ilkokul, ortaokul, lise) 2017 programı daha bütüncül yaklaşmıştır.

2017 programı günlük hayatla ilişkilendirme yapılarak ve somut öğretim materyalleri, oyunlar, etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin matematiksel kavramlar arasında ilişki kurmaları; matematiğin kendine özgü bir dili olduğunu fark edip matematik terimlerini ve sayıları kullanarak iletişim kurabilmeleri; matematik okuryazarlığı becerileri edinmeleri amaçlandığı görülmektedir. Öğrencilerin gündelik hayatla ilgili problemlerin çözümünde matematiği nasıl kullanabileceklerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri ve matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirerek sonraki öğrenme deneyimleri için sağlam bir alt yapı edinmeleri de öğretim programının hedefleri arasındadır (MEB, 2017). Bu doğrultuda 2015 ve 2017 programı arasında genel amaçlar açısından değişiklik olmadığını söyleyebiliriz.

Bu çalışmaya benzer çalışmalar yenilenen farklı programlarda da uygulanarak programlar değerlendirilebilir. Böylelikle programların amacına ulaşıp ulaşmadığı belirlenmiş olacaktır.

Kaynakça

Altun, M. (2002). *Mathematic ö*ğretimi. Alfa Yayıncılık, Bursa.

Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Education Evaluation,* 31, 102–113.

Bal, A. P. & Dinç Artut (2013). İlköğretim matematik öğretimi programının değerlendirilmesi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(4), 164-171.

Baykul, Y. (2012). İlkokulda matematik öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Bekdemir, M. & Yavuz, S. (2008). Revize edilmiş bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alani örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt-Sayı: 10-2. 185-196.

Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, Vol, 9 No, 2 pp. 27-40

Çoban, A. (2002). Mathematic dersinin ilköğretim programları ve liselere giriş sınavları açısından değerlendirilmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Mathematic* Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. 2. Baskı (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.), Ankara: Anı Yayıncılık

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218.

MEB (2015). İlkokul *matematik öğretim programı*. Ankara

MEB (2017). *Mathematic dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. s*ınıflar). Ankara.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). an *expanded source book qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications

Näsström, G. (2009). Interpretation of standards with Bloom's revised taxonomy: A comparison of teachers and assessment experts. *Gunilla International Journal of Research & Method in Education*, 32 (1), 39-51.

Trautwein, U., Koller, O., Schmitz, B. & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th-grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 26-50

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde Web 2.0 Teknolojilerinin Kullanımı

Oğuz Akkaya, Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Türkiye, oguzaybasakkaya@gmail.com

Fikret Konca, Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Türkiye, fkonca@gmail.com

Mutlu Cantaş, Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Türkiye, mutlucantas@hotmail.com

Öz

İnternet temelli teknolojiler günümüz öğrencilerinin yaşamlarında önemli bir yere sahiptir. Danışmanlık hizmetlerinde onların teknolojiyi esas alan referans çerçevelerini gözetmek sağlıklı bir iletişim için faydalı olabilir. Bu çalışmanın amacı rehber öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini sunarken kullanabilecekleri Web 2.0 teknolojileri hakkında fikir sahibi olup olmadıklarını ve fikir sahibiyseler ne düzeyde bu teknolojilerden yararlandıklarını araştırmaktır. Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Eskişehir'de 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan 344 rehber öğretmenden 212'si (%62) örneklemi oluşturmaktadır. Katılımcıların %30'u ilkokulda, %36'sı ortaokulda, %28'i lisede ve %6'sı diğer kurumlarda görev yapmaktadır. %15'i 0 ile 5 yıl arası, %30'u 6 ile 10 yıl arası, %28'i 11 ile 15 yıl arası ve %27'si 16 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular rehberlik öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde genellikle günlük yaşamlarında sıklıkla kullandıkları sosyal medya (%94), video paylaşım (%92), çeviri (%81), bulut teknolojileri (%74) gibi Web 2.0 teknolojilerini kullandıklarını göstermektedir. profesyonel amaçlarla kullanılabilecek ders yönetimi (%22), anket oluşturma (%31) gibi teknolojilerden çok az yararlanmaktadırlar. Ayrıca rehberlik öğretmenlerinin çok azı psikoeğitim gruplarında grup üyelerinin yaratıcılığını artırmak vve onların aktif katılımlarını sağlamak için yararlı olabilecek hikaye (%6.5), animasyon (%8), pano (%14) ve kavram haritaları oluşturma (%5) gibi amaçlarla kullanılan Web 2.0 teknolojilerini kullanmaktadırlar. Teknolojinin günümüz öğrencilerinin günlük yaşamlarının bir parçası olduğu gerçeği dikkate alındığında , etik meseleler hesaba katılarak rehber öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip etmelerini ve bu teknolojilerden rehberlik hizmetlerinde yararlanmalarını teşvik etmek rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi için faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik, Psikolojik danışma,Web 2.0, Teknoloji.

Abstract

The purpose of this study is to investigate whether school counselors have an idea about Web 2.0 technologies which they may use while offering counseling services and to what extent they benefit from these Technologies. Descriptive statistics were used in data analysis. The sample is composed of 212 (62%) of 344 school counselors working in Eskişehir in 2017-2018 school year. 30%of the participants Works at primary schools, 36% at middle schools,28% at high schools and 6% at other institutions. 15% of the participants have from 0 to 5, 30% from 6 to 10, 28% from 11 to 15, and 27%over 16 year of experience. Data were collected by online survey. findings indicated that most of the school counselors use Web 2.0 technologies that they often use in their daily life such as social media (94%), video sharing (92%), online translation (81%), cloud services (74%). They rarely use web 2.0 technologies that can be used for professional purposes such as class management (22%), survey forming (31%). A few number of participants also benefit from Web 2.0 technologies that can be useful for psychoeducational groups in order to make group members creative and actively participated such as story creating (6.5%), animation (8%) and board preparing (14%) and concept mapping (%5). If we consider the fact that technology is a part of the day-to-day world of today's students, taking ethical concerns into account, to encourage school counselors to follow technological advancements and utilize new Technologies would be beneficial for enhancement of counseling services.

Keywords:Guidance, Psychological counseling, Web 2.0, Technology.

Giriş

Teknoloji 21. yüzyıl öğrencisinin günlük yaşamının önemli bir parçasıdır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yapılan hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması (2016) sonuçlarına gore 16 ile 24 yaş arasındaki gençlerin %87.5'I internet kullanmaktadır. Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından yapılan bir araştırmaya gore ise 15 ile 29 yaş arasındaki internet kullanan gençlerin %96'sı bir sosyal medya hesabına sahipken, %86'sı günde en az bir kere sosyal medya hesaplarına girmekte %33'ü ise sosyal medya da en az üç saat geçirmektedir (Gevenoğlu, 2014). 2004 ile 2009 yılları arasında iki ile on bir yaş arasındaki çocukların çevrimiçi ortamlarda geçirdikleri sürenin miktarının %63 oranında arttığı görülmüştür (Kessler, 2010). Bununla birlikte yedi ile on ikinci sınıflar arasındaki öğrencilerin %75'I en azından bir sosyal medya hesabına sahiptir (Kessler, 2010). Pew Araştırma Merkezi tarafından yapılan bir çalışmaya gore ise 13 ile 17 yaş arasındaki gençlerin %56'sı günde birkaç kez çevrimiçi olduğunu belirtmiştir (Lenhart, 2015). Ayrıca 500 milyondan fazla insanın Facebook, 200 milyon'dan fazla insanın Twitter hesabı varken, her gün Youtube vidyoları milyarlarca kez izlenmektedir (Johnson, 2011).

Günümüzde okullarda bilgisayar ve teknoloji temelli eğitim uygulamalarına geçilmektedir (Başak, Uysal, & Aşıcı, 2010; Kozlowski, Mikesina & Genova, 2015). Böylelikle eğitim öğretim kolaylaşmakta ve zenginleşmektedir. Teknolojiyle birlikte öğretim planlarının hazırlanması, ölçme ve değerlendirme çalışmaları, elde edilen verilerin saklanması, işlenmesi ve yayılması kolaylaşmıştır. Aynı şekilde öğretmenler daha zengin içeriklere ulaşabilmekte ve bu içerikleri daha ilgi çekici bir biçimde sunabilmektedirler (Horzum, 2010). Rehberlik servislerinde de teknolojik gelişmeler işlerin kolaylaşmasına katkı sağlamıştır. Öğrencilere ilişkin veriler kolaylıkla toplanabilmekte, analiz edilebilmekte ve yorumlanabilmektedir. Buna bağlı olarak yürütülen rehberlik hizmetlerine ilişkin planlamalar kolaylıkla yapılabilmektedir (Başak et al., 2010). Bir yönüyle de okulların bilişim teknolojilerinden yararlanmaları teknoloji okur yazarı olmanın çok önemli hale geldiği iş hayatına başlamadan once öğrencilerin teknoloji hazır bulunuşluklarına katkı sağlamaktadır (kozlowski et al., 2015). Bu sayede adeta teknoloji okur yazarlığı gizli müfredat haline gelmiştir. Öğrenciler ders içeriklerini öğrenirken farkında olmadan teknoloji okur yazarlığı becerisi edinmektedirler. Rehberlik öğretmenleri de psikolojik danışma uygulamalarına teknolojiyi dahil ederek öğrencilerin teknoloji hazır bulunuşluklarına katkı yapabilirler.

Öğrenciler teknolojiyi kullanarak bilgiye ulaşmaya çalışmakta, arkadaşlarıyla iletişim kurmakta, sosyalleşmekte ve dünyada meydana gelen olayları anlamaya çalışmaktadır (Palfrey &Gasser, 2008). Rausch ve Gallo'ya gore (2013), 21. Yüzyıl öğrencisinin fenomenolojik referans çerçevesi önceki nesillerden farklıdır. Günümüz öğrencisi teknoloji olmadan dünyayı anlamlandıramaz. Bu referans çerçevesini anlamak ve ona gore çalışmak günümüz öğrencileriyle iyi bir danışmanlık ilişkisi başlatmanın ve sürdürmenin önemli bir parçasıdır (Nystul, 2015). Öğrencilerin kültürlerini kabullenen teknoloji temelli etkinliklerin daha ilgi çekici olacağı hesaba katılırsa, teknolojiyi kullanan danışmanların günümüz öğrencileriyle daha iyi bir ilişki kurabilecekleri söylenilebilir (froeschle, Crews, & Li, 2013; Rausch & Gallo, 2013).,

Dünyaları internet temelli teknolojiler tarafından şekillenen günümüz öğrencileriyle yürütülecek bir danışmanlık sürecinde ortak bir dil oluşturabilmenin bir yolu sürece Web 2.0 uygulamalarını dahil ederek danışmanlık etkinliklerini modernize etmektir (Kozlowski et al., 2015). Web 2.0 araçları olarak da isimlendirilen Web 2.0 uygulamaları kullanıcıların bilgisayar ekranındaki durağan sözcükleri okumaktan daha fazlasını yapmalarını sağlayan internet temelli ikinci nesil uygulamalardır. Bu uygulamalar kullanıcıların bilgiyi üreterek, göndererek, paylaşarak, yanıtlayarak, başka bilgilerle bağlayarak bilgisayarla etkileşime geçmelerine olanak sağlamaktadır.

World Wide Web (WWW)'in ikinci neslini tanımlamak üzere kullanılan Web 2.0 kavramı ilk olarak 2004 yılında Tim O'Reilly tarafından kullanılmıştır (O'Reilly, 2005). Bu kavram katılımlı bir ortamı ve yapıyı oluşturmayı mümkün kılan hizmet ve uygulamaları ifade eden şemsiye bir kavramdır (Horzum, 2010). Web 2.0 araçları sayesinde internet teknik bilgiye sahip kişilerce oluşturulan içeriklerin kullanıcılar tarafından tüketildiği bir hizmet olmaktan çıkmıştır. İnternet katılımcı bir ortam haline gelmiştir. Kullanıcılar üretilen içeriklere yorum yapabilmekte, bu içerikleri paylaşabilmekte, hatta kendi içeriklerini üretebilmektedirler. Web 2.0 araçları kullanıcıların tartışma yürütmelerine, işbirliği yapmalarına, paylaşımda ve etkileşimde bulunmalarına imkan sağlamaktadır (Horzum, 2010). Bu özellikleri düşünüldüğünde Web 2.0 araçlarının danışmanlık süreçlerinde kullanılabileceğini söyleyebiliriz (Kozlowski et al., 2015).

Danışmanlık süreçlerine Web 2.0 uygulamalarını dahil etmek yeni bir planlamayı, süreçleri yeniden yapılandırmayı gerektirmemektedir. Örneğin bir psikoeğitim grup çalışmasında rehberlik öğretmenleri oturumlar için planladıkları etkinlikleri Web 2.0 araçlarını kullanarak yapabilirler. Bir oturumda çeşitli dergi ve gazetelerden görselleri kesip bir mukavvaya yapıştırarak bir pano hazırlamak yerine padlet (padlet.com) uygulamasıyla vidyo, resim ve metinlerden faydalanarak bir elektronik pano oluşturabilirler. Aynı şekilde diğer bir oturumda Mind42 uygulamasını kullanarak birlikte bir kavram haritası oluşturup üzerinde tartışma yürütebilirler. Öğrenciler fakebook (fakebook.com) uygulamasında öykündükleri bir kişi için sahte hesap oluşturarak idealbenlikleri üzerinde tartışabilirler. Benzeri örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Psikolojik danışmanlık gittikçe teknolojiye ihtiyaç duyulan bir meslek alanı haline gelmektedir (froeschle, Crews, & Li, 2011). Bir yandan ölçme ve değerlendirme için bilgisayarlar kullanılmakta, video gösterimleri yapılmakta, diğer yandan çevrimiçi danışmanlık hizmeti verilmektedir. Ayrıca sinema terapi (Powell, 2008), sanal gerçeklik yoluyla maruz bırakma uygulamaları (Greenidge, 2013) yapılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin web 2.0 teknolojilerini öğretim faliyetlerinde kullanmaları üzerine araştırmalara rastlamak mümkün olduğu halde (Horzum, 2010), okul danışmanlarının (rehberlik öğretmenleri) danışmanlık hizmetlerini yürütürken sosyal teknolojiler olarak da adlandırılan bu teknolojilerden yararlanmaları üzerine araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada rehberlik öğretmenlerinin verilen örneklerdeki gibi Web 2.0 uygulamaları hakkında fikir sahibi olup olmadıkları ve fikir sahibiyseler ne düzeyde bu araçlardan yararlandıkları araştırılmıştır. Ayrıca rehberlik öğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne gore ve mesleki deneyimlerine gore Web 2.0 araçlarından yararlanma düzeylerinde bir değişiklik olup olmadığına bakılmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler sunulacaktır.

Araştırmanın modeli

Araştırmada genel tarama modeli kullanılacaktır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1995).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Eskişehir'de 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan rehberlik öğretmenleri oluşturmaktadır. Eskişehir'de 2017-2018 eğitim öğretim yılında toplam 344 rehberlik öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırmada çalışma evreninin tamamı olan 344 rehberlik öğretmenine de ulaşılmak istenmiştir. Ancak çalışma evreninin yaklaşık % 62'si olan 212 öğretmen araştırmaya katılma konusunda olumlu yanıt vermiştir. Bu yeterli bir geri dönüş oranı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada Eskişehir ili ulaşılabilirlik açısından seçilmiştir. Aynı zamanda araştırmacıların temsil ettiği Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma merkezinin sorumluluk alanına giren rehberlik öğretmenleri ile ilerleyen eğitim öğretim dönemlerinde yürütülecek çalışmalara dönük bir tarama amacı taşıyan bu çalışma için seçilen örneklem uygun bir örneklemdir. bu Katılımcıların %30'u ilkokulda, %36'sı ortaokulda, %28'i lisede ve %6'sı diğer kurumlarda (rehberlik araştırma merkezleri, halk eğitim merkezleri vb.) görev yapmaktadır. %15'i 0 ile 5 yıl arası, %30'u 5 ile 10 yıl arası, %28'i 10 ile 15 yıl arası ve %27'si 15 yıl ve üzeri deneyime sahiptir.

Veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Anket 2 bölümden oluşmaktadır. Bunlardan ilki öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren bölümdür. Bu bölümde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri ve öğretmenlik deneyimleri sorgulanmaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin Web 2.0 araçları hakkında fikir sahibi olup olmadıklarını, eğer fikir sahibiyseler ne düzeyde bu araçlardan yararlandıklarını ölçmek üzere sorular yöneltilmiştir. Veri toplama aracının maddeleri yazıldıktan sonra ifadelerin anlaşılırlığı, görünüş ve kapsam geçerliği için eğitim teknolojisi alanından dört ve ölçme değerlendirme alanından iki uzmanın görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda yapılan düzeltmelerle ankete son hali verilmiştir. Ankette Web

2.0 araçları on üç kategori altında toplanmıştır. Ayrıca ankette mesleki rehberlik alanında kullanılabilecek Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu tarafından hazırlanmış üç web sitesine ilişkin sorular yer verilmiştir. Örnek anket soruları tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde Web2.0 Araçlarının Kullanımı Anketi.

Maddeler	Fikrim var. Yararlanıyorum	Fikrim var.Arasıra yararlanıyorum	Fikrim var. Yararlanmıyorum	Fikrim yok.
1.Pano hazırlamak için kullanılabilecek (Padlet, Aurasma vb.) web 2.0 araçları hakkında				
2.Pano hazırlamak için kullanılabilecek (Padlet, Aurasma vb.) web 2.0 araçları hakkında				
3.Animasyon hazırlamak için kullanılabilecek (Mine-İmator, Powtoon vb.) web 2.0 araçları hakkında				
4.Sunu hazırlayabileceğim (Powtoon, prezi, Google Slaytlar, EBA Sunum vb.) web 2.0 araçları hakkında				
5.Yükseköğretim Program Atlası yokatlas.yok.gov. tr gibi web portalları hakkında				

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. Hazırlanan anket google formlar'a yüklenmiş oluşturulan çevrimiçi anket bağlantısı okullara gönderilen yazı ile duyurulmuş ve gönüllü olan öğretmenlerin anketi doldurmaları istenmiştir. Toplanan veriler Microsoft Excel very işleme programına girilerek çözümlenmiştir. Çözümlemede yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

Bulgular

Bulgular özetlenirken "."dan sonra gelen sayı .5'ten büyük ise yukarı yönde .5'ten küçük ise aşağı yönde yuvarlanarak yüzdeler ifade edilmiştir. %66 ve üzeri değerler yüksek, %33 ile %66 arasındaki değerler orta, %33 ve altında kalan değerler ise düşük düzeyde kabul edilmiştir. Ayrıca bulgular yorumlanırken "fikrim var ve yararlanıyorum" ve "fikrim var ve arasıra yararlanıyorum" ifadelerine verilen yanıtlar tek bir "yararlanıyorum" kategorisinde değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Rehberlik Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarından Yararlanma Oranları.

Web 2.0 Araçları	Fikrim var. Yararlanıyorum	Fikrim var.Arasıra yararlanıyorum	Fikrim var. Yararlanmıyorum	Fikrim yok.
Anket	%6	%25	%27	%42
Pano	%2	%12	%10	%76
Okulun Web Sitesi	%17	%39	%25	%19
Animasyon	%2	%6	%8	%84
Sunu	%19	%39	%17	%25
megep.meb.gov.tr	%17	%28	%16	%39
yokatlas.yok.gov.tr	%29	%17	%17	%37
mbs.meb.gov.tr	%39	%28	%21	%12
Hikaye	%.5	%6	%8	%85,5
Kavram Haritaları	%1	%4	%9	%86
Öğretim Yönetimi	%6	%16	%16	%62
Sosyal Medya	%69	%25	%5	%1
Çeviri	%5	%26	%11	%8
Bulut Teknolojileri	%42	%32	%17	%9
Takvim	%12	%15	%32	%41
Video Paylaşım	%62	%30	%6	%2

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görüldüğü gibi, rehberlik öğretmenleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde genellikle günlük yaşamlarında da sıklıkla kullandıkları sosyal medya (%94), video paylaşım (%92), çeviri (%81), bulut teknolojileri (%74) gibi web 2.0 teknolojilerini Yüksek oranda kullanmaktadır. Profesyonel amaçlarla kullanılabilecek öğretim yönetimi (%22), anket (%31) ve takvim oluşturma (%27) teknolojilerinden düşük oranda yararlanmaktadırlar. Sunu hazırlama teknolojilerinden (%58) ise orta düzeyde yararlanmaktadırlar. Rehberlik öğretmenlerinin çok azı psikoeğitim gruplarında grup üyelerinin yaratıcılığını artırmak ve onların aktif katılımlarını sağlamak için yararlı olabilecek hikaye (%6.5), animasyon (%8), pano (%14) ve kavram haritaları oluşturma (%5) gibi amaçlarla kullanılan web 2.0 teknolojilerini kullanmaktadırlar. Okulun web sitesi/blogundan yararlanan rehberlik öğretmenlerinin oranı %56 iken, Yüksek Öğretim Lisans atlası (yokatlas.yok.gov.tr)'ndan rehberlik öğretmenlerinin %46'sı, Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi (mbs.meb.gov.tr)'nden %67'si, Mesleki Eğitim öğretimin geliştirilmesi projesi (megep.meb.gov.tr)'nden %45'i yararlanmaktadır.

Tablo 3. İlkokulda Görev Yapan Rehberlik Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarından Yararlanma Oranları.

Web 2.0 Araçları	Fikrim var. Yararlanıyorum	Fikrim var.Arasıra yararlanıyorum	Fikrim var. Yararlanmıyorum	Fikrim yok.
Anket	%7	%20	%25	%48
Pano	%3	%10	%10	%77
Okulun Web Sitesi	%23	%27	%22	%28
Animasyon	%3	%3	%7	%87
Sunu	%20	%33	%22	%25
megep.meb.gov.tr	%15	%18	%20	%47
yokatlas.yok.gov.tr	%7	%15	%27	%51
mbs.meb.gov.tr	%18	%22	%38	%22
Hikaye	%0	%5	%2	%93
Kavram Haritaları	%0	%3	%5	%92
Öğretim Yönetimi	%5	%10	%17	%68
Sosyal Medya	%75	%23	%0	%2
Çeviri	%65	%17	%11	%7
Bulut Teknolojileri	%35	%33	%15	%17
Takvim	%12	%18	%25	%45
Video Paylaşım	%66	%23	%5	%6

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görüldüğü gibi, ilkokullarda görev yapan rehberlik öğretmenleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde genellikle günlük yaşamlarında da sıklıkla kullandıkları sosyal medya (%98), video paylaşım (%89), çeviri (%82), bulut teknolojileri (%68) gibi web 2.0 teknolojilerini Yüksek oranda kullanmaktadır. Profesyonel amaçlarla kullanılabilecek öğretim yönetimi (%15), anket (%27) ve takvim oluşturma (%30) teknolojilerinden düşük oranda yararlanmaktadırlar. Sunu hazırlama teknolojilerinden (%53) ise orta düzeyde yararlanmaktadırlar. Rehberlik öğretmenlerinin çok azı psikoeğitim gruplarında grup üyelerinin yaratıcılığını artırmak ve onların aktif katılımlarını sağlamak için yararlı olabilecek hikaye (%5), animasyon (%6), pano (%13) ve kavram haritaları oluşturma (%3) gibi amaçlarla kullanılan web 2.0 teknolojilerini kullanmaktadırlar. Okulun web sitesi/blogundan yararlanan rehberlik öğretmenlerinin oranı %50 iken, Yüksek Öğretim Lisans atlası (yokatlas.yok.gov.tr)'ndan rehberlik öğretmenlerinin %22'si, Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi (mbs.meb.gov.tr)'nden %40'ı, Mesleki Eğitim öğretimin geliştirilmesi projesi (megep.meb.gov.tr)'nden %33'ü yararlanmaktadır.

Tablo 4. Ortaokulda Görev Yapan Rehberlik Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarından Yararlanma Oranları

Web 2.0 Araçları	Fikrim var. Yararlanıyorum	Fikrim var.Arasıra yararlanıyorum	Fikrim var. Yararlanmıyorum	Fikrim yok.
Anket	%5	%24	%27	%44
Pano	%1	%14	%8	%87
Okulun Web Sitesi	%5	%38	%30	%27
Animasyon	%1	%8	%8	%83
Sunu	%18	%46	%12	%24
megep.meb.gov.tr	%14	%35	%9	%42
yokatlas.yok.gov.tr	%16	%19	%18	%47
mbs.meb.gov.tr	%50	%34	%11	%5
Hikaye	%0	%11	%8	%81
Kavram Haritaları	%1	%4	%12	%83
Öğretim Yönetimi	%4	%19	%19	%58
Sosyal Medya	%65	%32	%3	%0
Çeviri	%51	%31	%9	%9
Bulut Teknolojileri	%46	%30	%16	%8
Takvim	%9	%16	%35	%40
Video Paylaşım	%65	%32	%3	%0

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görüldüğü gibi, ortaokullarda görev yapan rehberlik öğretmenleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde genellikle günlük yaşamlarında da sıklıkla kullandıkları sosyal medya (%97), video paylaşım (%98), çeviri (%82), bulut teknolojileri (%76) gibi web 2.0 teknolojilerini Yüksek oranda kullanmaktadır. Profesyonel amaçlarla kullanılabilecek öğretim yönetimi (%23), anket (%29) ve takvim oluşturma (%25) teknolojilerinden düşük oranda yararlanmaktadırlar. Sunu hazırlama teknolojilerinden (%64) ise orta düzeyde yararlanmaktadırlar. Rehberlik öğretmenlerinin çok azı psikoeğitim gruplarında grup üyelerinin yaratıcılığını artırmak ve onların aktif katılımlarını sağlamak için yararlı olabilecek hikaye (%11), animasyon (%9), pano (%15) ve kavram haritaları oluşturma (%5) gibi amaçlarla kullanılan web 2.0 teknolojilerini kullanmaktadırlar. Okulun web sitesi/blogundan yararlanan rehberlik öğretmenlerinin oranı %43 iken, Yüksek Öğretim Lisans atlası (yokatlas.yok.gov.tr)'ndan rehberlik öğretmenlerinin %35'i, Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi (mbs.meb.gov.tr)'nden %84'ü, Mesleki Eğitim öğretimin geliştirilmesi projesi (megep.meb.gov.tr)'nden %49'u yararlanmaktadır.

Tablo 5. Liselerde Görev Yapan Rehberlik Öğretmenlerinin Web2. Araçlarından Yararlanma Oranları

Web 2.0 Araçları	Fikrim var. Yararlanıyorum	Fikrim var.Arasıra yararlanıyorum	Fikrim var. Yararlanmıyorum	Fikrim yok.
Anket	%3	%29	%29	%39
Pano	%0	%10	%10	%77
Okulun Web Sitesi	%23	%27	%22	%28
Animasyon	%3	%3	%7	%87
Sunu	%20	%33	%22	%25
megep.meb.gov.tr	%15	%18	%20	%47
yokatlas.yok.gov.tr	%7	%15	%27	%51
mbs.meb.gov.tr	%18	%22	%38	%22
Hikaye	%0	%5	%2	%93
Kavram Haritaları	%0	%3	%5	%92
Öğretim Yönetimi	%5	%10	%17	%68
Sosyal Medya	%75	%23	%0	%2
Çeviri	%65	%17	%11	%7
Bulut Teknolojileri	%35	%33	%15	%17
Takvim	%12	%18	%25	%45
Video Paylaşım	%66	%23	%5	%6

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görüldüğü gibi, liselerde görev yapan rehberlik öğretmenleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde genellikle günlük yaşamlarında da sıklıkla kullandıkları sosyal medya (%95), video paylaşım (%97), çeviri (%84), bulut teknolojileri (%77) gibi web 2.0 teknolojilerini Yüksek oranda kullanmaktadır. Profesyonel amaçlarla kullanılabilecek öğretim yönetimi (%26), anket (%32) ve takvim oluşturma (%24) teknolojilerinden düşük oranda yararlanmaktadırlar. Sunu hazırlama teknolojilerinden (%58) ise orta düzeyde yararlanmaktadırlar. Rehberlik öğretmenlerinin çok azı psikoeğitim gruplarında grup üyelerinin yaratıcılığını artırmak ve onların aktif katılımlarını sağlamak için yararlı olabilecek hikaye (%4), animasyon (%5), pano (%10) ve kavram haritaları oluşturma (%5) gibi amaçlarla kullanılan web 2.0 teknolojilerini kullanmaktadırlar. Okulun web sitesi/blogundan yararlanan rehberlik öğretmenlerinin oranı %64 iken, Yüksek Öğretim Lisans atlası (yokatlas.yok.gov.tr)'ndan rehberlik öğretmenlerinin %86'sı, Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi (mbs.meb.gov.tr)'nden %83'ü, Mesleki Eğitim öğretimin geliştirilmesi projesi (megep.meb.gov.tr)'nden %51'i yararlanmaktadır.

Tablo 6. Diğer Kurumlarda (Rehberlik ve Araştırma Merkezi,Halk Eğitim Merkezi vb.) Görev Yapan Rehberlik Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarından Yararlanma Oranları

Web 2.0 Araçları	Fikrim var. Yararlanıyorum	Fikrim var.Arasıra yararlanıyorum	Fikrim var. Yararlanmıyorum	Fikrim yok.
Anket	%17	%25	%17	%41
Pano	%8	%8	%17	%77
Okulun Web Sitesi	%17	%33	%25	%25
Animasyon	%0	%0	%33	%77
Sunu	%0	%50	%8	%42
megep.meb.gov.tr	%33	%25	%8	%33
yokatlas.yok.gov.tr	%50	%8	%25	%17
mbs.meb.gov.tr	%17	%33	%33	%17
Hikaye	%8	%0	%17	%75
Kavram Haritaları	%0	%8	%17	%75
Öğretim Yönetimi	%0	%17	%17	%66
Sosyal Medya	%67	%25	%8	%0
Çeviri	%25	%58	%17	%0
Bulut Teknolojileri	%25	%33	%42	%0
Takvim	%8	%7	%41	%34
Video Paylaşım	%50	%33	%17	%0

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görüldüğü gibi, diğer kurumlarda (rehberlik ve araştırma merkezleri, halk eğitim merkezleri vb.) görev yapan rehberlik öğretmenleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde genellikle günlük yaşamlarında da sıklıkla kullandıkları sosyal medya (%92), video paylaşım (%83), çeviri (%83) gibi web 2.0 teknolojilerini Yüksek oranda kullanmaktadır. Profesyonel amaçlarla kullanılabilecek öğretim yönetimi (%17), anket (%32) ve takvim oluşturma (%15) teknolojilerinden düşük oranda yararlanmaktadırlar. Sunu hazırlama (%50) ve bulut teknolojilerinden (%58) ise orta düzeyde yararlanmaktadırlar. Rehberlik öğretmenlerinin çok azı psikoeğitim gruplarında grup üyelerinin yaratıcılığını artırmak ve onların aktif katılımlarını sağlamak için yararlı olabilecek hikaye (%8), pano (%16) ve kavram haritaları oluşturma (%8) gibi amaçlarla kullanılan web 2.0 teknolojilerini kullanmaktadırlar. Animasyon hazırlamak için kullanılabilecek Web 2.0 araçlarından ise hiç yararlanmamaktadırlar. Yalnızca %33'ü bu araçlar hakkında fikir sahibi olduğunu belirtmiştir. Okulun web sitesi/blogundan yararlanan rehberlik öğretmenlerinin oranı %50 iken, Yüksek Öğretim Lisans atlası (yokatlas.yok.gov.tr)'ndan rehberlik öğretmenlerinin %58'i, Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi (mbs.meb.gov.tr)'nden %50'si, Mesleki Eğitim öğretimin geliştirilmesi projesi (megep.meb.gov.tr)'nden %58'i yararlanmaktadır.

Tablo 7. 0 ile 5 Yıl Arasında Deneyime Sahip Rehberlik Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarından Yararlanma Oranları.

Web 2.0 Araçları	Fikrim var. Yararlanıyorum	Fikrim var.Arasıra yararlanıyorum	Fikrim var. Yararlanmıyorum	Fikrim yok.
Anket	%13	%23	%20	%44
Pano	%0	%10	%6	%84
Okulun Web Sitesi	%16	%26	%23	%35
Animasyon	%0	%3	%10	%87
Sunu	%23	%58	%10	%9
megep.meb.gov.tr	%10	%23	%10	%57
yokatlas.yok.gov.tr	%32	%16	%13	%39
mbs.meb.gov.tr	%29	%29	%16	%26
Hikaye	%0	%6	%3	%91
Kavram Haritaları	%0	%0	%6	%94
Öğretim Yönetimi	%0	%6	%23	%71
Sosyal Medya	%87	%13	%0	%0
Çeviri	%74	%16	%4	%6
Bulut Teknolojileri	%52	%32	%3	%13
Takvim	%20	%16	%20	%44
Video Paylaşım	%77	%16	%0	%7

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görüldüğü gibi, sıfır ile beş yıl arasında deneyime sahip yapan rehberlik öğretmenleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde genellikle günlük yaşamlarında da sıklıkla kullandıkları sosyal medya (%100), video paylaşım (%93), çeviri (%90), bulut teknolojileri (%84) gibi web 2.0 teknolojilerini Yüksek oranda kullanmaktadır. Profesyonel amaçlarla kullanılabilecek öğretim yönetimi (%6), teknolojilerinden düşük oranda,sunu hazırlama teknolojilerinden (%83) ise yüksek oranda yararlanmaktadırlar. Anket (%36) ve takvim oluşturma (%36) teknolojilerinden ise orta düzeyde yararlanmaktadırlar. Rehberlik öğretmenlerinin çok azı psikoeğitim gruplarında grup üyelerinin yaratıcılığını artırmak ve onların aktif katılımlarını sağlamak için yararlı olabilecek hikaye (%6), animasyon (%3), pano (%10) gibi amaçlarla kullanılan web 2.0 teknolojilerini kullanmaktadırlar. Yine bu amaçla kullanılabilecek kavram haritaları oluşturma araçlarını ise kullanmamaktadırlar. Fakat %6'sı fikir sahibi olduğunu belirtmiştir. Okulun web sitesi/blogundan yararlanan rehberlik öğretmenlerinin oranı %42 iken, Yüksek Öğretim Lisans atlası (yokatlas.yok.gov.tr)'ndan rehberlik öğretmenlerinin %48'i, Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi (mbs.meb.gov.tr)'nden %58'i, Mesleki Eğitim öğretimin geliştirilmesi projesi (megep.meb.gov.tr)'nden %33'ü yararlanmaktadır.

Tablo 8. 6 ile 10 Yıl Arasında Deneyime Sahip Rehberlik Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarından Yararlanma Oranları.

Web 2.0 Araçları	Fikrim var. Yararlanıyorum	Fikrim var.Arasıra yararlanıyorum	Fikrim var. Yararlanmıyorum	Fikrim yok.
Anket	%10	%23	%20	%47
Pano	%5	%10	%3	%82
Okulun Web Sitesi	%11	%36	%20	%33
Animasyon	%3	%2	%3	%92
Sunu	%20	%31	%15	%34
megep.meb.gov.tr	%24	%10	%10	%56
yokatlas.yok.gov.tr	%36	%18	%11	%35
mbs.meb.gov.tr	%50	%23	%16	%11
Hikaye	%2	%3	%3	%92
Kavram Haritaları	%3	%3	%5	%89
Öğretim Yönetimi	%8	%11	%11	%70
Sosyal Medya	%68	%25	%7	%0
Çeviri	%65	%20	%7	%8
Bulut Teknolojileri	%42	%36	%10	%12
Takvim	%15	%15	%31	%39
Video Paylaşım	%71	%24	%5	%0

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görüldüğü gibi, altı ile on yıl arasında deneyime sahip rehberlik öğretmenleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde genellikle günlük yaşamlarında da sıklıkla kullandıkları sosyal medya (%93), video paylaşım (%95), çeviri (%85), bulut teknolojileri (%78) gibi web 2.0 teknolojilerini Yüksek oranda kullanmaktadır. Profesyonel amaçlarla kullanılabilecek öğretim yönetimi (%19), anket (%33) ve takvim oluşturma (%30) teknolojilerinden düşük oranda yararlanmaktadırlar. Sunu hazırlama teknolojilerinden (%51) ise orta düzeyde yararlanmaktadırlar. Rehberlik öğretmenlerinin çok azı psikoeğitim gruplarında grup üyelerinin yaratıcılığını artırmak ve onların aktif katılımlarını sağlamak için yararlı olabilecek hikaye (%5), animasyon (%5), pano (%15) ve kavram haritaları oluşturma (%6) gibi amaçlarla kullanılan web 2.0 teknolojilerini kullanmaktadırlar. Okulun web sitesi/blogundan yararlanan rehberlik öğretmenlerinin oranı %47 iken, Yüksek Öğretim Lisans atlası (yokatlas.yok.gov.tr)'ndan rehberlik öğretmenlerinin %54'ü, Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi (mbs.meb.gov.tr)'nden %73'ü, Mesleki Eğitim öğretimin geliştirilmesi projesi (megep.meb.gov.tr)'nden %34'ü yararlanmaktadır.

Tablo 9. 11 ile 15 Yıl Arasında Deneyime Sahip Rehberlik Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarından Yararlanma Oranları.

Web 2.0 Araçları	Fikrim var. Yararlanıyorum	Fikrim var.Arasıra yararlanıyorum	Fikrim var. Yararlanmıyorum	Fikrim yok.
Anket	%2	%24	%35	%39
Pano	%2	%9	%14	%75
Okulun Web Sitesi	%26	%34	%26	%14
Animasyon	%3	%3	%3	%91
Sunu	%24	%29	%26	%21
megep.meb.gov.tr	%15	%29	%22	%34
yokatlas.yok.gov.tr	%24	%9	%21	%46
mbs.meb.gov.tr	%40	%22	%26	%12
Hikaye	%2	%5	%5	%88
Kavram Haritaları	%3	%2	%5	%90
Öğretim Yönetimi	%10	%7	%17	%66
Sosyal Medya	%74	%23	%3	%0
Çeviri	%52	%31	%10	%7
Bulut Teknolojileri	%50	%15	%22	%13
Takvim	%10	%10	%37	%43
Video Paylaşım	%64	%34	%2	%0

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görüldüğü gibi, on bir ile on beş yıl arasında deneyime sahip rehberlik öğretmenleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde genellikle günlük yaşamlarında da sıklıkla kullandıkları sosyal medya (%97), video paylaşım (%98), çeviri (%83) gibi web 2.0 teknolojilerini Yüksek oranda kullanmaktadır. Profesyonel amaçlarla kullanılabilecek öğretim yönetimi (%17), anket (%26) ve takvim oluşturma (%20) teknolojilerinden düşük oranda yararlanmaktadırlar. Sunu hazırlama (%58) ve bulut teknolojilerinden (%65) ise orta düzeyde yararlanmaktadırlar. Rehberlik öğretmenlerinin çok azı psikoeğitim gruplarında grup üyelerinin yaratıcılığını artırmak ve onların aktif katılımlarını sağlamak için yararlı olabilecek hikaye (%7), animasyon (%6), pano (%11) ve kavram haritaları oluşturma (%5) gibi amaçlarla kullanılan web 2.0 teknolojilerini kullanmaktadırlar. Okulun web sitesi/blogundan yararlanan rehberlik öğretmenlerinin oranı %60 iken, Yüksek Öğretim Lisans atlası (yokatlas.yok.gov.tr)'ndan rehberlik öğretmenlerinin %33'ü, Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi (mbs.meb.gov.tr)'nden %62'si, Mesleki Eğitim öğretimin geliştirilmesi projesi (megep.meb.gov.tr)'nden %44'ü yararlanmaktadır.

Tablo 10. 16 Yıl ve Üzeri Deneyime Sahip Rehberlik Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarından Yararlanma Oranları.

Web 2.0 Araçları	Fikrim var. Yararlanıyorum	Fikrim var.Arasıra yararlanıyorum	Fikrim var. Yararlanmıyorum	Fikrim yok.
Anket	%2	%27	%29	%42
Pano	%0	%18	%13	%69
Okulun Web Sitesi	%16	%35	%27	%22
Animasyon	%0	%9	%15	%76
Sunu	%13	%49	%11	%27
megep.meb.gov.tr	%10	%23	%10	%57
yokatlas.yok.gov.tr	%27	%24	%20	%19
mbs.meb.gov.tr	%28	%31	%22	%26
Hikaye	%0	%9	%13	%78
Kavram Haritaları	%0	%7	%16	%77
Öğretim Yönetimi	%4	%31	%13	%52
Sosyal Medya	%65	%31	%4	%0
Çeviri	%44	%33	%18	%5
Bulut Teknolojileri	%52	%32	%3	%13
Takvim	%11	%15	%35	%39
Video Paylaşım	%49	%40	%9	%2

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görüldüğü gibi, on altı yıl ve üzeri deneyime sahip rehberlik öğretmenleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde genellikle günlük yaşamlarında da sıklıkla kullandıkları sosyal medya (%96), video paylaşım (%89), çeviri (%77), bulut teknolojileri (%68) gibi web 2.0 teknolojilerini Yüksek oranda kullanmaktadır. Profesyonel amaçlarla kullanılabilecek anket (%29) ve takvim oluşturma (%26) teknolojilerinden düşük oranda yararlanmaktadırlar. Sunu hazırlama (%62) ve öğretim yönetimi (%35), ise orta düzeyde yararlanmaktadırlar. Rehberlik öğretmenlerinin çok azı psikoeğitim gruplarında grup üyelerinin yaratıcılığını artırmak ve onların aktif katılımlarını sağlamak için yararlı olabilecek hikaye (%9), animasyon (%9), pano (%18) ve kavram haritaları oluşturma (%7) gibi amaçlarla kullanılan web 2.0 teknolojilerini kullanmaktadırlar. Okulun web sitesi/blogundan yararlanan rehberlik öğretmenlerinin oranı %51 iken, Yüksek Öğretim Lisans atlası (yokatlas.yok.gov.tr)'ndan rehberlik öğretmenlerinin %51'i, Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi (mbs.meb.gov.tr)'nden %57'si, Mesleki Eğitim öğretimin geliştirilmesi projesi (megep.meb.gov.tr)'nden %63'ü yararlanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İnternet temelli teknolojiler günümüz öğrencilerinin yaşamlarında önemli bir yere sahiptir. Günlük sosyal ilişkilerinden dünya gündemindeki ciddi meselelere kadar ne varsa, çevrimiçi ortamlarda yaşamakta, anlamlandırmakta, yorumlamakta ve tepki vermektedirler. Danışmanlık hizmetlerinde onların teknolojiyi esas alan referans çerçevelerini gözetmek sağlıklı bir iletişim için faydalı olabilir (Nystul, 2015). Öğrencilerin kültürlerini kabullenen teknoloji temelli etkinliklerin daha ilgi çekici olacağı hesaba katılırsa, teknolojiyi kullanan danışmanların günümüz öğrencileriyle daha iyi bir ilişki kurabilecekleri söylenilebilir (froeschle, et al., 2013; Rausch & Gallo, 2013)., Bu nedenle modern kültürün etkisiyle geleneksel becerilerinin geçersiz kalma ihtimali bulunan toplumun diğer kesimlerinin yaptığı gibi psikolojik danışmanların da teknoloji kullanımına ilişkin becerilerini geliştirmeleri oldukça önemlidir (Başak, et al., 2010; Johnson, 2011; Rausch & Gallo, 2013).

Bu araştırma rehberlik öğretmenlerinin sosyal teknolojiler olarak da adlandırılan web 2.0 teknolojileri hakkında fikir sahibi olup olmadıklarına ve ne kadarının bu teknolojilerden yararlandığına odaklanmıştır. Bulgular rehberlik öğretmenleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde genellikle günlük yaşamlarında da sıklıkla kullandıkları sosyal medya (%94), video paylaşım (%92), çeviri (%81), bulut teknolojileri (%74) gibi web 2.0 teknolojilerini Yüksek oranda kullandıklarını göstermektedir. Profesyonel amaçlarla kullanılabilecek öğretim

yönetimi (%22), anket (%31) ve takvim oluşturma (%27) teknolojilerinden düşük oranda yararlanmaktadırlar. Sunu hazırlama teknolojilerinden (%58) ise orta düzeyde yararlanmaktadırlar. Rehberlik öğretmenlerinin çok azı psikoeğitim gruplarında grup üyelerinin yaratıcılığını artırmak ve onların aktif katılımlarını sağlamak için yararlı olabilecek hikaye (%6.5), animasyon (%8), pano (%14) ve kavram haritaları oluşturma (%5) gibi web 2.0 teknolojilerini kullanmaktadırlar.

Okulun web sitesi/blogundan yararlanan rehberlik öğretmenlerinin oranı %56 iken, Yüksek Öğretim Lisans atlası (yokatlas.yok.gov.tr)'ndan rehberlik öğretmenlerinin %46'sı, Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi (mbs.meb.gov.tr)'nden %67'si, Mesleki Eğitim öğretimin geliştirilmesi projesi (megep.meb.gov.tr)'nden %45'i yararlanmaktadır. %19'u okulun web sitesi/bloğu hakkında fikir sahibi olmadığını belirtmiştir. Web sitesi/blog kullanım oranındaki düşüklüğe karşın, sosyal medya araçlarının yüksek oranda kullanılıyor olması, bilgiyi yayma hizmetleri için popüler çevrimiçi ortamların tercih edildiği şeklinde yorumlanabilir. Orta okullarda görev yapan rehberlik öğretmenlerinin %84'ü Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi (mbs.meb.gov.tr)'nden yararlanmaktadır. Öğrencilerin lise tercihlerini yaptıkları bu dönemde onların ilgi, yetenek ve değerlerini ölçmeyi amaçlayan bu sistemin yüksek orandda kullanılıyor olması şaşırtıcı değildir. Aynı şekildde lisede görev yapan rehberlik öğretmenlerinin Yüksek Öğretim Lisans atlası (yokatlas.yok.gov.tr; %86) ve Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi (mbs.meb.gov.tr; %83)'nden yüksek oranda yararlanmaları beklenilen bir sonuçtur. Web 2.0 araçlarının hayatımıza yeni girmeye başladığı 2000'li yılların başlarından önce mesleğe başlayan rehberlik öğretmenlleri de mesleğe son yıllarda başlayanlar kadar bu araçlardan yararlanmaktadırlar.

Teknolojinin günümüz öğrencilerinin günlük yaşamlarının bir parçası olduğu gerçeği dikkate alındığında , etik meseleler hesaba katılarak rehber öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip etmelerini ve bu teknolojilerden rehberlik hizmetlerinde yararlanmalarını teşvik etmek rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi için faydalı olabilir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitimler hazırlayarak rehberlik öğretmenlerini eğitime alabilir. Ayrıca üniversitelerde lisans ve lisansüstü eğitim programlarında dijital yerli olarak da adlandırılan 21. Yüzyıl öğrencisinin kişisel ve ssosyal gelişimine uygun danışmanlık hizmetlerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin ders içerikleri oluşturulması faydalı olabilir. Öğretmenlerle işbirliği içerisinde olan rehber öğretmenler de teknolojiyi kendi alanlarındaki uygulamalara nasıl uyarlayacakları konusuna dikkatlerini yöneltmelidirler. Web 2.0 teknolojileri ile yürütülmüş danışmanlık oturumlarının ve diğer rehberlik hizmetlerinin etkililiğinin araştırılması da bu alandaki bilgilerimize önemli bir katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Başak, B. E., Uysal, Ö., & Aşıcı, N. (2010). Rehber öğretmenlerin (okul psikolojik danışmanlarınıhn) rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde bilgisayar ve interneti kullanma durumları. *Kuram ve Eğitimbilim, 3*(1), 148-163.

Froeschle, J. G., Crews, C., & Li, J. (2011). *A school and technology based program: Healing families affected by cyberbullying.* 24 Nisan 2018 tarihinde, https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-subject2/vistas-technology-and-counseling/docs/default-source/vistas/vistas_2011_article_65 adresinden alınmıştır.

Froeschle, J. G., Crews, C., & Li, J. (2013). *Ethically assisting students via social media.* 24 Nisan tarihinde, https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-subject2/vistas-technology-and-counseling/docs/default-source/vistas/ethically-assisting-students-via-social-media adresinden alınmıştır.

Gevenoğlu, N. (2014). *Gençlik ve Spor Bakanlığı Türkiye'nin en kapsamlı sosyal medya araştırmasını yaptı.* 24 Nisan 2018 tarihinde, http://www.gsb.gov.tr/HaberDetaylari/1/3816/genclik-ve-spor-bakanligi-turkiyenin-en-kapsamli-sosyal-medya-arastirmasini-yapti.aspx adresinden alınmıştır.

Greenidge, W. L., & Daire, A. P. (2005). The application of gaming technology in counselor training programs. *Journal of Technology in Counseling, 4*(1).

Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 603-634.

Johnson, L. (2011). Clients, connections, and social media. *Annals of Psychotherapy & Integrative Health, 14,* 10-11.

Kessler, S. (2010). *The case for social media in the schools.* 24 Nisan 2018 tarihinde, http://mashable.com/2010/09/29/social-media-in-school/ adresinden alınmıştır.

Kozlowski, K. A., Mikesina, L., & Genova, A. (2015). *Incorporating technology into a school counseling body image group.* 20 Ocak 2018 tarihinde, https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-subject2/vistas-technology-and-counseling/docs/default-source/vistas/incorporating-technology-into-a-school-counseling-body-image-group adresinden alınmıştır.

Lenhart, A. (2015). *Teens, social media & technology overview 2015.* 24 Nisan tarihinde, http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/ adresinden alınmıştır.

Nystul, M. S. (2015). Introduction to counseling: An art and science perspective. Sage Publications

O'Reilly, T. (2005). *What is Web2.0? Design Patterns and business models for the next generation of software.* 02 Mayıs tarihinde, http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html adresinden alınmıştır.

Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital.* New York, NY: Basic Books.

Powell, M. L., & Newgent, R. A. (2010). Improving the empirical credibility of cinematherapy: a single-subject interrupted time-series design. *Counseling Outcome Research and Evaluation, 1*(2), 40-49.

Rausch, M., & Gallo, L. (2013). The digital native phenomenon: implications for counseling practice. *Journal of Counseling Practice,* 5(1), 1-15.

Türkiye İstatistik Kurumu (2016). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması.* 24 Nisan 2018 tarihinde, http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779 adresinden alınmıştır.

Spor Yapan ve Yapmayan Bedensel Engellilerin Yaşam Doyumlarının Karşılaştırılması

[1]Suzan Tuğçe Tatar Uşak Üniversitesi, Türkiye, suzantugce89@gmail.com

[2]Halil Bişgin Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye, halil.bisgin@dpu.edu.tr

Amaç: Bu çalışmanın amacı; spor yapan ve spor yapmayan 15-29 yaş arası Bedensel Engelli bireylerin yaşam doyumu düzeylerinin araştırılmasıdır.

Yöntem: Araştırmanının evrenini Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan illerde yaşayan bedensel engelliler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise Konya, Ankara, Gaziantep, Antalya illerinde spor yapan 122 ve Uşak, Kütahya, Afyon illerinde spor yapmayan 95 olmak üzere toplam 217 engelli birey oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve veri toplama aracı olarak anket tekniği uygulanmıştır. Yasam doyumuna ilişkin verileri elde etmek için Diener, Emmons, Larsen ve Griffin tarafından 1985 yılında geliştirilen (The Satisfaction With Life Scale) ve Köker 1991 tarafından Türkçeye uyarlanan yaşam doyumu ölçeğinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Tüm analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi %5 olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular: İstatistiksel analizler sonucunda, yaşam doyumu düzeyleri incelendiğinde spor yapan kadınlar ile spor yapmayan kadınlar ve spor yapan erkekler ile spor yapmayan erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Genel olarak yapılan varyans analizi sonucuna göre yaşam doyum değişkeni bakımından spor düzeyleri arasında istatistiki olarak çok anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ($p=0.000$). Genel olarak yapılan Kruskall Wallis test istatistiği sonucuna göre yaşam doyum değişkeni bakımından spor yapma sıklıkları ($p=0.000$) ile spor yapma amaçları ($p=0.001$) arasında istatistiki olarak çok anlamlı düzeyde farklılıklar çıkmıştır.Yaşam doyumu düzeyleri incelendiğinde katılımcılardan 15-19 yaş arasındaki bireylerde spor yapan ile yapmayanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p>0.05$).Yaşam doyumu düzeyleri incelendiğinde katılımcılardan evli bireylerde spor yapan ile yapmayanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p>0.05$).

Sonuç: Çalışmanın sonuçları spora katılımın engelli bireyin yaşam doyumunu etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: Spor, Bedensel Engelli, Yaşam Doyumu.

Comparison of Life Satisfaction of Physically Disabled Individuals Who Sport and Does Not Sport

[1]Suzan Tuğçe Tatar Uşak University, Türkiye, suzantugce89@gmail.com

[2]Halil Bişgin Dumlupınar University, Türkiye, halil.bisgin@dpu.edu.tr

Aim: The purpose of this study is to investigate the level of life satisfaction of individuals with physical disabilities between the ages of 15 and 29 who sports and does not sport.

Method: The study population consists of physically disabled people living in cities located in different regions of Turkey.The sample group of the study consisted of a total of 217 disabled individuals with 122 disabled individuals who sport in Konya,Ankara,Gaziantep and Antalya cities and 95 in Usak, Kütahya and Afyon who do not sport.In this study,descriptively relational screening model was used and survey technique was applied as data collection tool.In the questionnaire,The Life Satisfaction Scale that developed by Diener Emmons,Griffin and Larsen in 1985 and adepted toTurkish by Köker in 1991 have been used in order to get data about Life satisfaction level.SPSS 15.0 package program was used in the analysis of the data.Statistical significance was assessed as 5% in all analyzes

Results: As a result of the statistical analysis,when life satisfaction levels were researched,there was a significant difference between the women who did sports and the women who did not and the men who did sports and those who did not($p<0.05$).As a result of the general variance analysis,there was a statistically very significant difference between sport levels on account of life satisfaction variable($p = 0.000$)According to the results of the general kurskall Wallis test statistic, there was a statistically very significant differences between the frequency of sports($p = 0.000$).and purposes of sports($p = 0.001$).in terms of life satisfaction variable.When the levels of life satisfaction were researched,there was no significant difference between the 15-19 years old participants who did sports and those who did not. ($P> 0.05$).When the levels of life satisfaction were researched,there was no significant difference between married participants who did sports and those who did not.($P> 0.05$)

Conclusion: The results of the study revealed that participation in the sport is a factor affecting the life satisfaction of the disabled individual.

KeyWords: Sports, Physically Disabled, Life Satisfaction.

Giriş

Hareket sistemi ve sinir sistemini ilgilendiren hastalık veya yaralanmaların yol açtığı kayıplara bağlı olarak bedensel yönden yeteneklerini çeşitli derecede kaybetmiş olan, toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini güçlükle karşılayan, korunma, bakım, rehabilitasyon ve danışmanlık hizmetlerine ihtiyacı olan bireylere bedensel engelli denir. Vücut yapı ve fonksiyonlarındaki bozukluk sonucu oluşan fonksiyonel limitasyonlar, çevrenin yetersizliği ve kişinin engel nedeniyle yaşadığı psiko-emosyonel sorunların etkileşimi kişinin sosyal faaliyetlere katılımını kısıtlar (1). Bazı engelli bireyler, fırsat eşitsizliği, performans düşüklüğü beklentisi ve sosyal ayrımcılık gibi nedenlerden dolayı fiziksel aktivitelere katılmada sorunlar yaşamaya devam etmektedir (2).

Engelli bireylerin sosyal hayata dahil olmalarındaki artışta sporun önemli bir yeri vardır. Bu durumla beraber spor veya herhangi bir fiziksel aktiviteye katılım bireyin değişik kimlik ve rollerini ortaya çıkarmasını sağlamaya başlar, kendi algı durumunu değiştirmesine fırsat verir, grup duygusunu uyarır ve engelinin farkına varıp, buna göre önlemler almasını ve engeline bağlı yaşadığı problemlerin azalmasını sağlar (3). Engelli bireyin benlik duygusunun gelişimine ve strese karşı savaşmasına yardımcı olur (4).

Engelli bireylerin toplumun bütününe göre daha hareketsiz bir yaşam tarzına sahip oldukları görülmektedir. Dünya sağlık örgütü (WHO) bu durumda olan toplumun, ciddi anlamda bir toplum sağlığı problemi olduğuna işaret etmektedir (5). Spora veya herhangi bir fiziksel aktiviteye katılım hareketsizliğe bağlı ikincil sağlık problemlerinin oluşma riskini azaltmaktadır.

Engelli bireylerde; oluşan engele bağlı fiziksel problem, duygusal ve sosyal problemler gelişebilmektedir. Spor ve çeşitli rekreasyonel aktiviteler bedensel engellilerde görülen problemleri en aza indirerek, hayat kalitesini arttırmasını sağlayabilir (6).

Dünya Sağlık Örgütü yasam kalitesini "hedefleri, beklentileri, standartları, ilgileri ile bağlantılı olarak, kişilerin yaşadıkları kültür ve değer yargılarının bütünü içinde durumlarını algılama biçimi" olarak tanımlar. Bir diğer ifadeyle; yaşam kalitesi, kişinin içinde yaşadığı sosyokültürel ortamda kendi sağlığını öznel olarak algılayışını tanımlamaktadır. Sosyal katılımın yaşam kalitesi ile tutarlı ve sağlam bir bağlantısı vardır (7). Bu durumda da sporun devam eden etkinliği de devreye girerek kendini göstermektedir. İnsanlararası iletişimi ve katılımı çoğaltan spor; yaşam kalitesini arttırabilmektedir.

Yaşam doyumu, bilişsel/yargısal bir sürece işaret etmekte ve bireylerin kendi seçtikleri ölçütlere göre yaşam kalitelerinin genel değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (8-11). İnsanların yaşamlarında mutlu olabilmeleri ve yaşamlarının bir anlam kazanabilmesi için sahip olmaları gereken temel unsurların başında yaşam doyumu gelmektedir. Yaşam doyumu, yüzyıllarca insanlığın ilgi odağı olmuş konulardan biridir. Yaşam doyumu öznel iyi oluşun bilişsel bir bileşeni ve kişinin yaşamıyla ilgili bilişsel yargıları içermektedir (8,12).

Pozitif psikoloji literatüründe genellikle öznel iyi olma (subjective well-being) deyimi, mutluluk olarak ifade edilmektedir (8,13). Öznel iyi oluş; olumlu duygular, olumsuz duygular ve yaşam doyumu olmak üzere üç ayrı bileşenden oluşmaktadır Olumlu ve olumsuz duygular, öznel iyi oluşun duyuşsal/duygusal boyutunu oluşturmaktadır. Yaşam doyumu ise öznel iyi oluş yapısının bilişsel/yargısal boyutunu oluşturmaktadır (8,12).

Yaşam doyumunun altı farklı bileşeni olduğu ileri sürülmektedir (8,14). Bu bileşenler; (1) kişinin gelir düzeyi,(2) mesleği ve sosyal statüsü, (3) sahip olduğu imkânlar ve sosyal hareketliliği,(4) refah koşulları, (5) mevcut devlet politikası ve (6) çevre, aile ve sosyal ilişkiler olarak sıralanabilir.

Bireylerin yaşam doyumu birçok şeyden etkilenebilir. Bunlardan bazıları, günlük yaşamdan alınan mutluluk, yaşama yüklenen anlam, amaçlara ulaşma konusunda uyum, pozitif bireysel kimlik, fiziksel olarak bireyin kendisini iyi hissetmesi, ekonomik, güvenlik ve sosyal ilişkilerdir (8,15,16).

Sosyal ilişkiler, yaşam doyumu ile ilişkili önemli bir yaşam alanını temsil etmektedir. Bunun nedeni eş, çocuklar ya da arkadaşlar gibi yakınların sosyal destek sağlaması, maddi yardımda bulunması, boş zamanlarını paylaşması ve eşlik etmesidir (8,17). Sosyal bir çevreye sahip olmak gibi, evli olmak ya da bir partnerle birlikte yaşıyor olmak da yaşam doyumunu olumlu etkilemektedir (8,18). Kişilerin arkadaşlarıyla ve aile üyeleriyle olan ilişkileri de benzer şekilde önemlidir (8,19,20).

Yaşam doyumunu etkileyen temel faktörler şöyle sıralanabilir: Özgürlük, demokrasi, açık fikirli olmak, aktif olmak, politik istikrar, kendi hayatının kontrolünü kendi elinde olduğunu hissetmek, fiziksel ve ruhsal olarak

sağlam olmak, evli olmak, ailesi ve arkadaşları ile iyi ilişkiler içerisinde bulunmak, spor yapmak, güvenilir bir bölgede yaşamak, sosyal çevrenin geniş olması, pozitif bireysel kimlik (8,21,22,23).

Atletik yapıya sahip bir sporcunun yüksek beden imajının benlik saygısını olumlu yönde etkilediğini; benlik saygısının ise yaşam doyumunu beslediği bir çok araştırmada rapor edilmiştir(24).

Nitekim Baştuğ ve arkadaşları yaptıkları çalışmada bedensel engelli sporcularda kendine güven duygusunun yaşam doyum düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir (25).

İlgili literatür incelendiğinde ülkemizde spor yapan ve spor yapmayan bedensel engellilerin yaşam doyumu ile ilgili yapılan araştırma sayısının gelişmiş ülkelere oranla sayısal olarak daha az olduğu gözlenmektedir. Mevcut çalışmada bedensel engelliler alanında literatürde ki bu açığı kapatmak amacıyla spor yapan ve spor yapmayan bedensel engellilerin yaşam doyumu düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Gereç ve Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan model, araştırma evreni, araştırma gurubu, araştırma tekniği ve protokol, verilerin toplanması ile ilgili yapılan çalışmalar ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

Araştırmanın Evreni

Araştırmanının evrenini Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan illerde yaşayan bedensel engelliler oluşturmaktadır.

Araştırma Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu ise Konya, Ankara, Gaziantep, Antalya illerinde spor yapan 122 ve Uşak, Kütahya, Afyon illerinde spor yapmayan 95 olmak üzere toplam 217 engelli birey oluşturmaktadır.

Araştırma Protokolü

Araştırmacı tarafından araştırmaya katılanların demografik özelliklerin belirlenmesine yönelik kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Yasam doyumuna ilişkin verileri elde etmek için Diener, Emmons, Larsen ve Griffin tarafından 1985 yılında geliştirilen (The Satisfaction With Life Scale) ve Köker 1991 tarafından Türkçeye uyarlanan yaşam doyumu ölçeğinden yararlanılmıştır.

Uygulamanın yapılacağı Konya, Ankara, Gaziantep, Antalya illerinde spor yapan engelli sporcuların antrenörleri ile telefonla irtibata geçilmiştir. Antrenörlere çalışmanın amacı ve uygulanacak anket ilgili bilgiler verilerek, uygulanması istenmiştir. Anket formları mail yoluyla antrenörlere ulaştırılmıştır. Antrenörler illerindeki engelli sporculara anketle ilgili bilgi vererek, anketleri birebir uygulamışlardır. Tekrar mail yoluyla uygulanan anket formlarını tarafıma ulaştırmışlardır. Kütahya, Afyon, Uşak illerinde Spor yapmayan bedensel engelli bireylere ise anket uygulaması birebir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Anket formlarının her iki gruba uygulanması 3,5 ay gibi bir sürede tamamlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından çalışmada yer alacak engelli bireylerin kişisel bilgi dağılımlarının belirlenebilmesine yönelik kişisel bilgi formu yer almaktadır.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde Diener, Griffin, Larsen ve Emmons (1985) tarafından geliştirilen ve Köker 1991 tarafından Türkçeye uyarlanan yaşam doyumu ölçeği spor yapan spor yapmayan engellilerin yaşam doyumlarını tespit etmek için kullanılmıştır. Ölçek 5 maddeden oluşmaktadır. Her beş maddenin 7 farklı cevap seçeneği bulunmaktadır. Her madde 1 ile 7 arasında puanlanmakta ve ölçeğin tamamından 5 ile 35 arasında arasında puan elde edilmektedir. Ölçek Türkçeye Köker (1991) tarafından uyarlanmış ve test-tekrar test yöntemi ile güvenirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenirlik için Cronbach alpha katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Bu çalışmada, spor yapan ve yapmayan engelli bireylerin yasam doyum düzeyleri ile ilgili elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Tüm analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi %5 olarak değerlendirilmiştir.

Spor yapan ve yapmayan, cinsiyet gibi iki düzeyli değişkenlerin düzeyleri arasında yaşam doyum değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla "bağımsız iki örnek t testi" kullanılmıştır. İkiden fazla düzeye sahip değişkenlerin düzeyleri arasındaki farklılık için "Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)" den faydalanılmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunması durumunda farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla " Tukey" çoklu karşılaştırma test istatistiğinin sonucu değerlendirmeye alınmıştır.

Ayrıca varyansların homojenliği ve normallik gibi varyasımların sağlanmaması durumunda tek yönlü varyans analizi yerine Kruskall-Wallis test istatistiği kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında engelli bireylerden toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmaya katılan 217 katılımcının % 56.2'si kadın, % 43.8'i erkektir. Katılımcıların % 25.8'i 15-19 yaş arası, % 74.2'si 20-29 yaş arasındadır. Katılımcıların % 40.6'sı 0-999TL arası,% 51.2'si 1000-1999 TL arası, % 7.8'i 2000-2999 TL arası, % 0.5'i 3000TL ve üzeri gelire sahiptir. Katılımcıların % 19.8'i bekâr, % 80.2'si evlidir. Katılımcıların % 16.1'i Ampute futbol,% 5.1'i Tekerlekli Sandalye Basketbolu, % 2.3'ü Bilek Güreşi, % 2.3'ü Okçuluk, % 12.4'ü Yüzme, % 0.9'u Tekerlekli Sandalye Voleybolu, % 6.9'u Badminton, % 0.9 u Atletizm, % 5.5'i Masa Tenisi, % 2.8'i Halter, % 0.9'u diğer spor branşlarda spor yapmakta ve % 43.8 i spor yapmamaktadır. Katılımcıların % 1.8'i haftada 2 gün , % 54.4'ü haftada 3 gün ve üzeri spor yapmaktadır ve katılımcıların % 43.8'i hiç spor yapmamaktadır. Katılımcıların % 20.3'ü hobi olarak, % 33.6'sı sağlık amaçlı, % 1.8'i ekonomi amaçlı spor yapmaktadır ve katılımcıların % 43.8'i spor yapmamaktadır. Katılımcıların % 22.6'sı profesyonel, % 33.6'sı amatör % 43.8'i sendanter düzeyde spor yapmaktadır. (Tablo 1)

Tablo 1. Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.

Demografik Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	122	56,2
	Erkek	95	43,8
Yaş	15-19 Yaş	56	25,8
	20-29 Yaş	161	74,2
Aylık Gelir	0-999 TL	88	40,6
	1000-1999 TL	111	51,2
	2000-2999 TL	17	7,8
	3000 TL ve üzeri	1	0,5
Medeni Durumu	Bekâr	43	19,8
	Evli	174	80,2
Spor Branşı	Ampute Futbol	35	16,1
	Tekerlekli Sandalye Basketbolu	11	5,1
	Atıcılık	0	0
	Bilek Güreşi	5	2,3
	Okçuluk	5	2,3
	Yüzme	27	12,4
	Yelken	0	0
	Tekerlekli Sandalye Tenisi	2	0,9
	Badminton	15	6,9
	Atletizm	2	0,9
	Oturarak Voleybol	0	0
	Masa Tenisi	12	5,5
	Halter	6	2,8
	Diğer	2	0,9
	Spor Yapmıyorum	95	43,8
Spor Yapma Sıklığı	1 Gün	0	0
	2 Gün	4	1,8
	3 Gün ve Üzeri	118	54,4
	Hiç Yapmıyorum	95	43,8
Spor Yapma Amacı	Hobi	44	20,3
	Sağlık	73	33,6
	Ekonomi	4	1,8
	Diğer	1	0,5
	Hiç	95	43,8
Spor Yapılan Düzey	Profesyonel	49	22,6
	Amatör	73	33,6
	Sedanter	95	43,8

Araştırmaya Katılan toplam 217 katılımcının % 56.2'si spor yapmakta, % 43.8'i spor yapmamaktadır. (Tablo 2)

Tablo 2. Katılımcıların Spor Yapma Durumuna Göre Dağılımı.

Spor Yapma Durumu	N	%
Spor Yapan	122	56,2
Spor Yapmayan	95	43,8
Toplam	217	100

Araştırmaya katılan 217 katılımcı arasında kadınların % 60.65'i spor yapmakta % 39.35'i spor yapmamaktadır, Erkeklerin % 50.52'si spor yapmakta % 49.48'i spor yapmamaktadır. (Tablo 3)

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.

Cinsiyet	Spor Yapan	Spor Yapmayan	Toplam
Kadın	74	48	122
Erkek	48	47	95
Toplam	122	95	217

Araştırmaya katılan 217 katılımcı arasında 15-19 Yaş arasındaki bireylerin % 55.35'i spor yapmakta % 44.65'i spor yapmamaktadır, 20-29 yaş arasındaki bireylerin % 56.52'si spor yapmakta, % 43.48'i Spor yapmamaktadır. (Tablo 4)

Tablo 4. Katılımcıların Yaşına Göre Dağılımı.

Yaş	Spor Yapan	Spor Yapmayan	Toplam
15-19 yas	31	25	56
20-29 yas	91	70	161
Toplam	122	95	217

Araştırmaya katılan 217 katılımcıdan spor yapanların % 11.47'si evli, % 88.53'ü bekârdır, Spor yapmayan katılımcıların ise % 30.52'si evli olup, % 69.48'i bekârdır. (Tablo 5)

Tablo 5. Katılımcıların Medeni Haline Göre Dağılımı.

Medeni Durum	Spor Yapan	Spor Yapmayan	Toplam
Evli	14	29	43
Bekâr	108	66	174
Toplam	122	95	217

Araştırmaya katılan 217 katılımcıdan spor yapanların % 42.62'si 0-999 TL aylık gelire, % 52.45'i 1000-1999 TL arası aylık gelire, % 4.93'ü 2000-2999 TL arası aylık gelire sahiptir. Spor yamayanların ise % 37.89'u 0-999 TL arası aylık gelire, % 49.47'si 1000-1999 TL arası aylık gelire, % 12.64'ü 2000-2999 TL ve arası aylık gelire sahiptir. (Tablo 6)

Tablo 6. Katılımcıların Aylık Gelirine Göre Dağılımı.

Aylık Gelir	Spor Yapan	Spor Yapmayan	Toplam
0-999 TL arası	52	36	88
1000-1999 TL arası	64	47	111
2000-2999 TL arası	6	12	18
Toplam	122	95	217

Katılımcıların % 28.7'si'i Ampute Futbol, % 9'u Tekerlekli Sandalye Basketbolu, % 4.1'i Bilek Güreşi, % 4.1'i Okçuluk, % 22.1'i Yüzme, % 1.6'sı Tekerlekli Sandalye Voleybolu, % 12.3'ü Badminton, % 1.6'sı Atletizm, % 9.8'i Masa Tenisi, % 4.9'u Halter, % 1.6'sı diğer branşlarda spor yapmaktadır (Tablo 7)

Tablo 7. Spor Yapan Katılımcıların Branşına Göre Dağılımı.

Spor Branşı	N	%
Ampute Futbol	35	28,7
Tekerlekli Sandalye Basketbol	11	9
Bilek Güreşi	5	4,1
Okçuluk	5	4,1
Yüzme	27	22,1
Tekerlekli Sandalye Tenisi	2	1,6
Badminton	15	12,3
Atletizm	2	1,6
Masa Tenisi	12	9,8
Halter	6	4,9
Diğer	2	1,6
Toplam	122	100

Araştırmaya katılan Spor yapan bireylerin % 36.1'i hobi amaçlı, % 59.8'i sağlık amaçlı, % 3.3'ü ekonomi amaçlı ve % 0.8'i diğer amaçlarla spor yapmaktadır. (Tablo 8)

Tablo 8. Spor Yapan Katılımcıların Spor Yapma Amacına Göre Dağılımı.

Spor Yapma Amacı	N	%
Hobi	44	36,1
Sağlık	73	59,8
Ekonomi	4	3,3
Diğer	1	0,8
Toplam	122	100

Araştırmaya katılan spor yapan bireylerin % 3.3'ü haftada 2 gün ve % 96.7'si haftada 3 gün ve üzeri spor yapmaktadır. (Tablo 9)

Tablo 9. Spor Yapan Katılımcıların Spor Yapma Sıklığına Göre Dağılımı.

Spor Yapma Sıklığı	N	%
2 gün	4	3,3
3 gün ve üzeri	118	96,7
Toplam	122	100

Araştırmaya katılan Spor yapan bireylerin % 40.2'si profesyonel düzeyde, % 59.8'i amatör düzeyde Spor yapmaktadır. (Tablo 10)

Tablo 10. Spor Yapan Katılımcıların Spor Yapma Düzeyine Göre Dağılımı.

Spor Yapma Düzeyi	N	%
Profesyonel	49	40,2
Amatör	73	59,8
Toplam	122	100

Yaşam Kalitesi Yönünden Gruplar Arası Farklılıklara Yönelik Bulgular

Spor yapan ve spor yapmayan bedensel engellilerin spor yapma durumlarına göre yaşam doyum seviyeleri arasındaki farklılık

Yaşam doyumu düzeyleri incelendiğinde spor yapan engelli bireyler ile spor yapmayanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bu bulguya göre yaşam doyumu alt boyutunda yaşam doyum puan ortalamaları incelendiğinde spor yapan engelli bireylerin ortalamaları ($\overline{X}$ = 4,7984) spor yapmayan engelli bireylerin ortalamalarından ($\overline{X}$ = 4.2295) yüksek olduğu görülmüştür. Spor yapmayan Engelli bireylerin spor yapan engelli bireylere göre yaşam doyumu hissi daha düşük çıkmıştır. Bu sonuçlar, spor yapmayan engelli bireylerin yaşam doyum hissi daha az yaşadıklarını gösterirken sporun yaşam doyumu hissini arttırdığı söylenebilir. (Tablo 11)

Tablo 11. Katılımcıların Spor Yapma Değişkenine Göre Yaşam Doyum Düzeyleri t Testi Sonuçları.

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	T	p
Spor Yapan	122	4,7984	0,93437	4.198	0.00
Spor Yapmayan	95	4,2295	1,05789		

Spor yapan ve spor yapmayan bedensel engellilerin cinsiyetlerine göre yaşam doyumları arasındaki farklılık

Yaşam doyumu düzeyleri incelendiğinde spor yapan kadınlar ile yapmayanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bu bulguya göre yaşam doyumu alt boyutunda spor yapmayan kadınların ($\overline{X}$ = 4.4) spor yapanlara ($\overline{X}$ = 4.8405) göre yaşam doyumu hissi daha düşük çıkmıştır. Bu sonuçlar, spor yapmayan kadınların yaşam doyum hissi daha az yaşadığını gösterirken kadınlar arasında spor yapmanın yaşam doyumu hissini arttırdığı söylenebilir.(Bkz. Tablo 4.12)

Tablo 12. Kadın Katılımcıların Spor Yapma Değişkenine Göre Yaşam Doyum Düzeyleri t Testi Sonuçları.

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	t	p
Spor Yapan Kadınlar	74	4,8405	0,88332	2.641	0.009
Spor Yapmayan Kadınlar	48	4,4	0,92529		

Yaşam doyumu düzeyleri incelendiğinde spor yapan erkekler ile yapmayanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bu bulguya göre yaşam doyumu alt boyutunda spor yapmayan erkeklerin ($\overline{X}$ = 4.0553) spor yapanlara ($\overline{X}$ = 4.7333) göre yaşam doyumu hissi daha düşük çıkmıştır. Bu sonuçlar, spor yapmayan

erkeklerin yaşam doyum hissi daha az yaşadığını gösterirken erkekler arasında spor yapmanın yaşam doyumu hissini arttırdığı söylenebilir.(Bkz. Tablo 4.13)

Tablo 13. Erkek Katılımcıların Spor Yapma Değişkenine Göre Yaşam Doyum Düzeyleri t Testi Sonuçları.

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	T	p
Spor Yapan erkekler	48	4,7333	1,01423	3.031	0.003
Spor Yapmayan Erkekler	47	4,0553	1,16223		

Spor yapan ve spor yapmayan bedensel engellilerin yaşam doyum değişkeni bakımından göre yaş seviyeleri arasındaki farklılık

Yaşam doyumu düzeyleri incelendiğinde katılımcılardan 15-19 yaş arasındaki bireylerde spor yapan ile yapmayanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (p>0.05). Spor yapan engelli bireylerden 20-29 yaş arası katılımcıların yaşam doyum puan ortalamaları ile spor yapmayan 20-29 yaş arası katılımcıların yaşam doyum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0.05). Bu bulguya göre yaşam doyumu alt boyutunda 20-29 yaş arası spor yapan bedensel engelli bireylerin yaşam doyum puan ortalaması ($\overline{X}$ = 4.7956) spor yapmayan bireylerin yaşam doyumu puan ortalamasından ($\overline{X}$ = 4.1714) yüksek çıkmıştır. 15-19 Yaş arası katılımcılarda spor yapmanın yaşam doyumu hissi üzerine etkisi olmadığı, 20-29 yaş arası bireylerde spor yapmanın yaşam doyum hissini arttırdığı söylenebilir.(Tablo 14)

Tablo 14. Spor Yapan ve Spor Yapmayan Bedensel Engellilerin Yaşlarına Göre Yaşam Düzeyleri t Testi Sonuçları.

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	t	p
Spor Yapan 15-19 yaş	31	4,8065	0,89812	1.691	0.097
Spor Yapmayan 15-19 yaş	25	4,392	0,92822		
Spor Yapan 20-29 yaş	91	4,7956	0,95125	3.853	0.00
Spor Yapmayan 20-29 yaş	70	4,1714	1,10087		

Spor yapan ve spor yapmayan bedensel engellilerin yaşam doyum değişkeni bakımından medeni durumları arasındaki farklılık

Yaşam doyumu düzeyleri incelendiğinde katılımcılardan evli bireylerde spor yapan ile yapmayanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır(p>0.05). Spor yapan engelli bireylerden bekâr katılımcıların yaşam doyum puan ortalamaları ile spor yapmayan bekâr katılımcıların yaşam doyum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0.05). Bu bulguya göre yaşam doyumu alt boyutunda medeni durumu bekâr olup spor yapan bedensel engelli bireylerin yaşam doyum puan ortalaması(spor yapmayan bekâr bireylerin yaşam doyumu puan ortalamasından(yüksek çıkmıştır. Evli katılımcılarda spor yapmanın yaşam doyumu hissi üzerine etkisi olmadığı, bekâr bireylerde spor yapmanın yaşam doyum hissini arttırdığı söylenebilir (Tablo 15)

Tablo 15. Spor Yapan Ve Spor Yapmayan Bedensel Engellilerin Medeni Durumlarına Göre Yaşam Doyum Düzeyleri t Testi Sonuçları.

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	t	p
Spor Yapan Bekâr	108	4,8093	0,92621	4.727	0.00
Spor Yapmayan Bekâr	66	4,097	1,02416		
Spor Yapan Evli	14	4,7143	1,02796	0.526	0.602
Spor Yapmayan Evli	29	4,531	1,08927		

Spor yapan ve spor yapmayan bedensel engellilerin yaşam doyum değişkeni bakımından aylık gelirleri arasındaki farklılık

Yaşam doyumu düzeyleri incelendiğinde katılımcılardan 0-999TL arası aylık geliri olan bireylerde Spor yapan bireylerin yaşam doyum puan ortalamaları ile spor yapmayan katılımcıların yaşam doyum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bu bulguya göre, yaşam doyumu alt boyutunda 0-999 TL arası aylık gelire sahip spor yapan bedensel engelli bireylerin yaşam doyum puan ortalaması ($\overline{X}$ = 4.738)spor yapmayan 0-999 TL arası aylık gelire sahip bireylerin yaşam doyumu puan ortalamasından ($\overline{X}$ = 3.900) yüksek çıkmıştır. 0-999TL arası aylık gelire sahip bedensel engelli bireylerde spor yapmanın yaşam doyum hissini arttırdığı söylenebilir. Yine aynı şekilde katılımcılardan 1000-1999 TL arası aylık geliri olan bireylerde Spor yapan bireylerin yaşam doyum puan ortalamaları ile spor yapmayan katılımcıların yaşam doyum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bu bulguya göre, yaşam doyumu alt boyutunda 1000-1999 TL arası aylık gelire sahip spor yapan bedensel engelli bireylerin yaşam doyum puan ortalaması ($\overline{X}$ = 4.7875) spor yapmayan 1000-1999TL arası aylık gelire sahip bireylerin yaşam doyumu puan ortalamasından ($\overline{X}$ = 4.2468) yüksek çıkmıştır. 1000-1999TL arası aylık gelire sahip bedensel engelli bireylerde spor yapmanın yaşam doyum hissini arttırdığı söylenebilir. Katılımcılardan Aylık geliri 2000-3000TL ve üzeri olan bireylerde spor yapan ile yapmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p>0.05$). Aylık geliri 2000-3000TL ve üzeri olan bireylerde Spor yapmanın yaşam doyum hissi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür.(Tablo 16)

Tablo 16. Spor Yapan ve Spor Yapmayan Bedensel Engellilerin Aylık Gelirlerine Göre Yaşam Doyum Düzeyleri t Testi Sonuçları.

Gruplar	**Aylık Gelir**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**t**	**P**
Spor Yapan	0-999TL arası	52	4,7308	1,0150	3.760	0.00
Spor Yapmayan	0-999TL arası	36	3,900	1,0248		
Spor Yapan	1000-1999TL arası	64	4,7875	0,8595	3.192	0.002
Spor Yapmayan	1000-1999TL arası	47	4,2468	0,9110		
Spor Yapan	2000-3000TL arası ve üzeri	6	5,5000	0,8173	0.634	0.535
Spor Yapmayan	2000-3000TL arası ve üzeri	12	5,1500	1,2124		

Tablo 17. Bedensel Engellilerin Yaşam Doyum Değişkeni Bakımından Spor Düzeyleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

Spor düzeyi	n	$\overline{X}$	*F*	p-değeri	Farklılık oluşturan gruplar	p-değeri
Profesyonel	49	5.02	11.03	0.000	Profesyonel-Sedanter	0.000
Amatör	73	4.65			Amatör-Sedanter	0.018
Sedanter	95	4.23				

Genel olarak yapılan varyans analizi sonucuna göre yaşam doyum değişkeni bakımından spor düzeyleri arasında istatistiki olarak çok anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ($p=0.000$). Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre profesyonel-sedanter ve amatör-

sedanter arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Profesyonel ile amatör arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Sonuç olarak profesyonel anlamda spor yapanların yaşam doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 17).

Tablo 18. Bedensel Engellilerin Yaşam Doyum Değişkeni Bakımından Spor Yapma Sıklıkları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskall-Wallis Test Sonuçları.

Spor yapma Sıklığı	**n**	$\overline{X}$	χ^2	**p-değeri**	**Farklılık oluşturan gruplar**	**p-değeri**
2 gün	4	4.75	15.43	0.000	3 gün ve üzeri-hiç	0.000
3 gün ve üzeri	118	4.80				
Hiç	95	4.23				

Genel olarak yapılan Kruskall-Wallis test istatistiği sonucuna göre yaşam doyum değişkeni bakımından spor yapma sıklıkları arasında istatistiki olarak çok anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur (p=0.000). Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 3 gün ve üzeri spor yapanlar ile hiç spor yapmayanlar arasında farklılık çıkmıştır. Sonuç olarak 3 gün ve daha fazla spor yapanlar hiç spor yapmayanlara nazaran daha fazla yaşam doyum hissi yaşamaktadırlar (Tablo 18).

Tablo 19. Bedensel Engellilerin Yaşam Doyum Değişkeni Bakımından Spor Yapma Amaçları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskall-Wallis Test Sonuçları.

Spor yapma amacı	**N**	$\overline{X}$	χ^2	**p-değeri**	**Farklılık oluşturan gruplar**	**p-değeri**
Hobi	44	4.63	17.39	0.001	Hobi-hiç	0.043
Sağlık	73	4.89			Sağlık-hiç	0.000
Ekonomik	5	4.92				
Hiç	95	4.23				

Genel olarak yapılan Kruskall-Wallis test istatistiği sonucuna göre yaşam doyum değişkeni bakımından spor yapma amaçları arasında istatistiki olarak çok anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur (p=0.001). Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre hobi için spor yapanlar ile hiç spor yapmayanlar arasında ve benzer şekilde sağlık için spor yapanlar ile hiç yapmayanlar arasında anlamlı düzeyde farklılık çıkmıştır. Sonuç olarak hobi ve sağlık için spor yapanlar hiç yapmayanlara nazaran daha fazla yaşam doyum hissi yaşamaktadırlar (Tablo 19).

Tartışma

Engelli olmak, sağlıktan memnuniyeti, bağımsız fonksiyon gösterme yeteneğini, spor yapabilme yeteneğini, çalışabilme ve geçimini idame ettirme yeteneğini, çocuk sahibi olma ve yetiştirme kabiliyetini ve ortaklıklar kurmayı etkiler (26).

Araştırmada spor yapan ve spor yapmayan bedensel engellilerin spor yapma durumlarına göre yaşam doyumları arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Spor yapma değişkenine göre katılımcıların yaşam doyumu değişkenlik göstermekte, spor yapanların yaşam doyum puan ortalamaları ($\overline{X}$ = 4,7984) spor yapmayan katılımcıların puan ortalamalarından ($\overline{X}$ = 4.2295) yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar, spor yapmayan engelli bireylerin yaşam doyum hissini daha az yasadıklarını gösterirken sporun yaşam doyumu hissini arttırdığı söylenebilir.

Spor yapmak, yaşamdan zevk alma, iyi hissetme, günlük yaşam aktivitelerini yerine getirme gibi aktiviteleri olumlu etkilemektedir. Spora katılımı yüksek olan engellilerin yardımcı alet kullanma becerileri gelişmekte ve spor yapmayanlara göre daha sağlıklı olmaktadırlar. Spor yapmak engelli bireye aidiyet duygusu ve yardımlaşma duygusu kazandırır, kendini rekabetin ortasında yalnız hissetmez, her zaman bir paylaşım vardır, daha çok insan

ile yakın ilişki kurmaya fırsat tanır. Bireysel veya takım oyunlarında birçok rol üstlenme fırsatı yakalarlar, daha çok insan tanımaya fırsat bulurlar.

Bu yönüyle çalışma genel anlamda yaşam kalitesinin spor yapan bedensel engelli bireylerde yapmayanlara göre daha fazla bulunmasını desteklemektedir.

Baştuğ ve Duman tarafından yapılan bir çalışmada Almanya ve Türkiye'de yaşayan insanların fiziksel aktiviteye bağlı olarak yaşam doyumu düzeyleri incelenmiş, fiziksel aktivite yapan bireylerin yapmayanlara göre yaşam doyumu düzeyleri anlamlı farklılık göstermiştir, bu da bizim yaptığımız çalışmayı destekler niteliktedir. Engelli bireyler üzerine yapılan başka bir çalışmada ise, bedensel engelli sporcuların kendine güven duygusu ile yaşam doyum arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (27). Araştırmaya katılan bedensel engelli sporcuların kendine güven duygusunun yaşam doyum düzeyini etkilediği belirlenmiştir (25). Her iki çalışmadaki sonuçlar bu çalışmadaki sonuçları destekler niteliktedir.

Araştırmada spor yapan ve spor yapmayan bedensel engellilerin cinsiyetlerine göre yaşam doyumları arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre bireylerin yaşam doyum düzeyleri incelenmiş erkek bireyler arasında spor yapan bireylerin yaşam doyum ortalama puanlarının ($\overline{X}$ = 4.7333) spor yapmayanların puanlarından ($\overline{X}$ = 4.0553) yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar, spor yapmayan erkeklerin yaşam doyum hissi daha az yaşadığını gösterirken erkekler arasında spor yapmanın yaşam doyumu hissini arttırdığı söylenebilir. Kadın bireyler arasında spor yapan bireylerin yaşam doyum ortalama puanlarının ($\overline{X}$ = 4.8405) spor yapmayanların puan ortalamalarından n ($\overline{X}$ = 4.4) yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar, spor yapmayan kadınların yaşam doyum hissini daha az yaşadığını gösterirken, erkekler arasında spor yapmanın yaşam doyumu hissini arttırdığını ortaya koymaktadır.

Bedensel engelli bireyler arasında spor yapan kadın oranının erkeklere göre az olması da henüz engelli birey olarak toplumda hak ettiği yere ulaşamayan kadın engelliler için sporun erkek bedensel engelli bireylere göre daha geri planda olmasına bağlanabilir. Sosyal hayatta kadın engellilerin hem kadın olmanın, hem de engelli olmanın zorluklarıyla ayrı ayrı baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Ayrıca fırsat eşitsizliği, kendine güvenin az oluşu ve toplum tarafından kadının güçsüz olarak algılanmasının spora katılım oranını büyük oranda düşürmektedir. Bu açıdan bakıldığında kadınlar arasında spora katılımın düşük seviyede olması engelli kadın bireyler arasında yaşam doyum hislerinin düşük olduğu, spor yapmanın kadını sosyalleştirdiğini ve mücadele azmini arttırarak sorunların üstesinden gelmesine yardımcı olmaktadır. Sosyalleşmiş ve mücadele azmi yüksek engelli bireylerin yaşam doyum hislerinde artış kaçınılmaz olacaktır.

Baştuğ ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada bedensel engelli sporcuların kendine güven ve yaşam doyum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. Kendine güven ve yaşam doyum ortalaması bayan sporcularda erkeklere göre yüksek bulunmuştur (27).

Gezer tarafından Malatya ilinde spor yapan ve spor yapmayan emniyet teşkilatı mensuplarının yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeylerini incelemiş ve yaşam doyumunun katılımcıların cinsiyetine göre farklılaştığını göstermiştir (28). Bu da bizim yaptığımız çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırmada spor yapan ve spor yapmayan bedensel engellilerin yaşlarına göre yaşam doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaş değişkenine göre bireylerin yaşam doyum düzeyleri incelenmiş 15-19 yaş arası bireylerde spor yapmanın yaşam doyumu hissi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür. 20-29 yaş arası bireylerde spor yapan engelli bireylerin yaşam doyum puan ortalamaları ($\overline{X}$ = 4.7956) spor yapmayan engelli bireylerin puan ortalamalarından ($\overline{X}$ = 4.1714) yüksek çıkmıştır. Bu sonuca göre spor yapmayan 20-29 yaş arası engelli bireylerin yaşam doyum hissi daha az yaşadığını gösterirken 20-29 yaş arası bedensel engelli bireylerde spor yapmanın yaşam doyumu hissini arttırdığı söylenebilir.

Groff ve arkadaşlarının 18 yaş üstü 483 SP'li olgu ile yaptıkları çalışmada spora katılımın, yaşamdan zevk alma, iyi hissetme, günlük yaşam aktivitelerini yerine getirme gibi aktiviteleri olumlu etkilediği bulunmuştur (3), bu da bizim yaptığımız çalışmayı destekler niteliktedir.

Şeker ve Zırhlıoğlu tarafından Van il Emniyet Müdürlüğü personelinin tükenmişlik, iş doyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmada; yaşam doyumunun katılımcıların yaşına ve meslekte çalışma sürelerine göre farklılaştığı görülmektedir (29). Elde edilen bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir

Araştırmada spor yapan ve spor yapmayan bedensel engellilerin medeni durumlarına göre yaşam doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Medeni durum değişkenine spor yapan ve spor yapmayan bedensel engellilerin medeni durumlarına göre yaşam doyumları arasındaki ilişki incelenmiş ve evli olan bedensel engelli bireyler arasında spor yapmanın yaşam doyum hissi üzerinde etkisi görülmemiştir. Bekâr bedensel engelli bireylerde spor yapanların yaşam doyum puan ortalamaları ($\overline{X}$ = 4.8093) spor yapmayanların puan ortalamalarından ($\overline{X}$ = 4.097) yüksek çıkmıştır. Bekâr bedensel engelli bireylerde spor yapmanın yaşam doyumu hissini arttırdığı söylenebilir. Hanbay ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada spor yapan bireylerin yaşam doyumlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre; evlilerin yaşam doyum düzeylerine ait ortalamaları 3,75±0,78, bekarların 3,22±0,64 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre evlilerin yaşam doyumu düzeyleri bekarlara oranla anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır (30). Bir diğer çalışmada bekar engelli bireylerin yaşam doyum puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (31).

Araştırmada spor yapan ve spor yapmayan bedensel engellilerin aylık gelirlerine göre yaşam doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Aylık gelir değişkenine spor yapan ve spor yapmayan bedensel engellilerin yaşam doyumları arasındaki ilişki incelenmiş ve spor yapmanın 2000-3000 tl ve üzeri aylık gelire sahip bireyler arasında yaşam doyum hissi üzerinde bir etkisi görülmemiştir. 0-999 TL arası aylık gelire sahip spor yapanların yaşam doyum puan ortalamaları ($\overline{X}$ = 4.738) spor yapmayanların puan ortalamalarından ($\overline{X}$ = 3.900) ve 1000-1999 TL arası aylık gelire sahip bedensel engelli bireylerde spor yapanların yaşam doyum puan ortalamaları ($\overline{X}$ = 4.7875) spor yapmayanların puan ortalamalarından (0-999 TL ve 1000-1999 TL arası aylık gelire sahip bedensel engelli bireylerde spor yapmanın yaşam doyumu hissini arttırdığı söylenebilir.

Spor yapmanın 2000- 3000 TL ve üzeri aylık gelire sahip engelli bireylerin yaşam doyum seviyelerinin üzerinde anlamlı olarak sonuç vermemesinin nedeni anakütleyi temsil eden örneklem sayısının yetersiz olmasıdır. Araştırmaya katılan bireyler arasında sadece 18 kişinin bu gelir grubuna dâhil olması anakütlenin temsil kabiliyeti acısından yetersiz olması araştırmanın anlamlı sonuçlar vermesini engellemiş olabilir.

Kabasakal ve Uzbaş tarafından yapılan çalışmada da yaşam doyumunun algılanan ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır (32). Tuzgöl Dost tarafından yapılan araştırmada da üniversite öğrencilerinin algılanan ekonomik durumlarına göre yaşam doyumu puanları birbirinden farklı bulunmuştur (33). Bu açıdan bakıldığında ekonomik durumun ve gelir düzeyinin yaşam doyumunu etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğu söylenebilir.

İnsanlarda hastalık, kaza ve genetik gibi birçok nedenle doğuştan veya sonradan ortaya çıkan engellilik durumu günümüzde milyonlarca insanın yaşam kalitesi ve esenlik algısının olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Engelli bireyler için spor yapmak özellikle bireysel veya grup halinde fiziksel ve psikolojik sağlığın desteklenmesi açısından oldukça önemlidir

Sonuç olarak, spor yapan bedensel engellilerin spor yapmayan bedensel engellilere göre yaşam doyumlarının istatistiki manada anlamlı bir fark oluşturması sporun kişiye sağladığı fiziksel, fizyolojik ve psikolojik faydalardan kaynaklandığı söylenebilir. Unutulmamalıdır ki spor bir bütün olarak bireylerin tüm yaşamını olumlu yünde etkileyen onların topluma, ailesine, çevresine ve iş hayatına olumlu katkılar sunan bir olgudur. Teknoloji çağını yaşadığımız bu zamanda insanlar ihtiyaçlarını gayret sarf etmeden gidermekte buda insanda tembelliğe sebep olmaktadır. İnsan doğası gereği hareket etme güdüsünü içinde taşır eğer bu hareket etme güdüsünün engellenmesi kişide bir süre sonra enerjinin atılamamasından dolayı fiziksel, fizyolojik ve psikolojik sorunların yaşanmasına sebep olacaktır. İste bu sorunlar yaşanmaya başladığında birey ne kendisine ne çevresine nede çalıştığı kuruma katkılar sağlayamayacaktır. Araştırmamızda spor yapan bedensel engellilerin yaşam doyumu spor yapmayan bedensel engellilere göre istatistiki anlamda olumlu yönde farklılık göstermesi sporun önemli bir katkısı olarak yorumlanabilir.

Kaynaklar

Murphy, N.A., Carbone, P.S. (2008) Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. Pediatrics, 121 (5), 1057- 1061.

Ergun, N. (2008). Ortopedik Özürlüler Aile Eğitim Rehberi, Ankara: T.C.Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Groff, D.G., Lundberg, N.R.,Zabriskie, R.B. (2009). Influence of adapted sport on quality of life: perceptions of athletes with cerebral palsy. Disability Rehabilitation, 31 (4): 318-326.

Durstine, J.L., Painter, P., Franklin, B.A., Morgan, D., Pitetti, K.H.,Roberts, S.O. (2000) Physical activity for the chronically ill and disabled. Sports Medicine, 30 (3), 207-219.

Fernhall, B., Heffernan, K., Jae, Y.S., Hedrick, B. (2008) Health implications of physical activity in individuals with spinal cord injury: a literature review. Journal of Health and Human Services Administration, Spring, 465-502.

Bayramlar, K. (2009) Ortopedik özürlülerde rekreasyonel aktiviteler ve spor. Ankara Üniversitesi Dikimevi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokul Dergisi, 8(1): 23-27.

Dijker M. (1997) Quality of life after spinal cord injury: a meta-analysis of the effects of disablement components. Spinal Cord, 35: 829-840.

Dağlı A., BAYSAL N., (2016), Yaşam Doyumu Ölçeğđnđn Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Volume:15 Issue:59.

Shin, D. C., and Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. Social Indicators Research, 5, 475-492.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. and Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49 (1), 71-75.

Diener, E. and Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. Social Indicators Research,40, 189-216.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95, 542–575.

Diener, E. (2000), Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for anational index. American Psychologist, 55 (1), 34-43.

Appleton, S. and Song, L. (2008). Life satisfaction in urban China: components and determinants. World Development, (36), 11.

Schmitter, A. C. (2003). Life satisfacton in centenarians residing in long term care. www.mmhc.com/articles/NHM9912/cutillo.html.

Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin Đş Yerindeki Yalnızlıkları ve Yaşam Doyumları Arasındaki Đlişkinin Đncelenmesi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi.(3), 3:59-69.

Adams, D.L. (1971). Correlates of satisfaction among the elderly. Gerontologist, 11, 64–68.

Diener, E., Gohm, C., Suh, E., and Oishi, S. (2000). Similarity of the relations between marital status and subjectivewell-being across cultures. Journal of Cross-Cultural Psychology, 31, 419–436.

Chappell N. L., (1991) Living Arrangements and Sources of Caregiving, Journal of Gerontology, Volume 46, Issue 1, Pages S1–S8.

Diener, M. L., and Diener McGavran, M.B. (2008). What makes people happy? A developmental approach to the literature on family relationships and well-being. In R. Larson and M. Eid (Eds.), The science of subjective well-being (pp. 347–375). New York: Guilford.

Khakoo, I. G. (2004). Quality Of Life: Satisfaction and Its Subjective Determinants, University of Michigan, Erişim: 04.03.2016 http://www.datafirst.uct.ac.za/saproject/sa_project/workshop/spp_projects\project.imraa n.khakoo.pdf.

Dockery, A.; (2004), Happiness, Life Satisfaction and The Role of Work: Evidence from Two Australian Surveys, Unpublished Mimeo.

Özdevecioğlu, M. ve Aktaş, A. (2007). Kariyer bağlılığı, mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılığın yaşam tatmini üzerindeki etkisi: Đş-Aile Çatışmasının Rolü. Erciyes Üniversitesi Đktisadi ve Đdari Bilimler Fakültesi Dergisi.Sayı:28, Ss.1-20.

Polat C., Şimşek K., Y., (2016) Yüksek Öğrenim Gören Sporcu Öğrencilerin Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi :2014-2015 Üniversiteler Süper Lig Örneği, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 29, s. 431-443.

Duman, S., Baştuğ, G., Taşğin, Ö., Akandere, M., (2011) Bedensel engelli sporcularda kendine güven duygusu ile yaşam doyum düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:8 Sayı:1, 1370.

Dagmar N. (2016) Qualıty of Lıfe of People Wıth Dısabılıtıes From Sport Partıcıpatıon Poınt of Vıew, Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comenianae, Vol. 56 No 2.

Baştuğ, G., Duman, Ş., (2010) Examining life satisfaction level depending on physical activity in Turkish and German societies, Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010) 4892–4895.

Gezer, H., (2014) Spor Yapan Ve Spor Yapmayan Emniyet Teşkilatı Mensuplarının Yaşam Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, Yükseklisans Tezi.

Şeker, B.D., Zırhlıoğlu, G., Van Emniyet Müdürlüğü Kadrosunda Çalışan Polislerin Tükenmişlik, İş Doyumu Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi.

Hanbay E., Keskin B., Kahrıman M., (2017)Spor Yapan Bireylerin Yaşam Doyumlarının Araştırılması, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 10 Sayı: 51.

Nemcek D., (2016), Life satisfaction of people with disabilities: a comparison between active and sedentary individuals, Journal of Physical Education and Sport, 16 Supplement issue 2, Art 173, pp. 1084 – 1088.

Uzbaş, A.,Kabasakal, Z., (2013) Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching, Cilt:2 Sayı:1 Makale No:02 ISSN: 2146-9199.

Tuzgöl Dost, M., (2007)Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (2) 22. Sayı.

Ortaokul Öğrencilerinin Hedef Kazanımlara Ulaşmalarında Dijital Oyunların Etkisi

Prof. Dr. Alev DOĞAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye, dogan.alev@gmail.com

Arş. Gör. Dr. Gülşah ULUAY, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, gulsahuluay@gmail.com

Öz

Son yıllarda dijital oyunların eğitsel ortamlara sunmakta olduğu katkıların sıklıkla vurgulandığı ve her geçen gün popülaritesinin arttığı görülmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile fen bilimleri dersinde yer alan "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesi öğretim süreçlerinin dijital oyun tabanlı öğrenmeye (DOTÖ) dayalı okul sonrası etkinliklerle desteklenmesinin ardından öğrencilerde oluşabilecek konu kazanımlarına ulaşma performanslarındaki değişimlerin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada, nicel araştırma türlerinden deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama süreci 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu kapsamında bir devlet okulunun yedinci sınıfında öğrenim görmekte olan 30 ortaokul öğrencisi bulunmaktadır. Rastgele örnekleme yöntemi vasıtasıyla öğrenciler deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Her bir grupta 15 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda okul sonrası etkinlik süreci DOTÖ yaklaşımı temelli ders planları ile yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise DOTÖ yaklaşımı kullanılmamış ve öğrenciler dijital oyun aktivitelerine katılmamıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Maddenin Yapısı ve Özellikleri Ünitesi Kazanım Testi" (MYÖ-KT) kullanılmıştır. Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından elde edilen son test puanlarının analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin MYÖ-KT ortalamalarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farkla yüksek olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular ışığında, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesi kazanımlarına ulaşma performanslarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital oyun, motivasyon, fen bilimleri, ortaokul öğrencileri.

Abstract

In recent years, it is seen that the advantages been presented by digital games for educational environments are frequently emphasized and the popularity of these games have increased day by day. In this context, the purpose of the study is to investigate changes of 7th grade middle school students' performances of reaching learning outcomes in science subject matter termed as "The Structure and Properties of Matter" that can arise from supporting teaching processes with after-school activities based on digital game based learning (DGBL). In this study, experimental design been a type of quantitative research was used. This study was performed during 2017 spring term. Participants were a total of 30 students who were in 7th grade in a public middle school. Students were assigned to experimental and control groups randomly. Each group consisted of 15 students. In experimental group, after school activities was performed according to instructional plans based on DGBL. In control group, DGBL approach weren't used and the students in this group didn't play digital games. "The Basic Unit of Matter Test" (TBUM-T) that was developed by researchers were used as data collection tool. After completed implementation process, mean of the students' post-test scores in the experimental group is higher than mean of the students in the control group with a statistically significant difference. In light of the findings, it can be determined that performances of students in experimental group towards learning outcomes of The Structure and Properties of Matter are higher than students' in control group.

Keywords: Digital game, motivation, science education, middle school students.

Giriş

Hayatlarının merkezinde teknoloji bulunan (Kiili, 2005) ve yeni teknolojilere fazlasıyla aşina olan (Han, Eom & Shin, 2013) yeni nesillerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yaklaşımlar arasında dijital oyun tabanlı öğrenme (DOTÖ) yaklaşımı da yerini almıştır (Kiili, 2005). Farklı disiplinlerde yapılan çok sayıda araştırma dijital oyunların eğitsel ortamlara entegrasyonuna yönelik çalışmalara olan ilginin arttığını göstermektedir (Gee, 2005; Prensky, 2006; Shaffer, Squire, Halverson & Gee, 2005; Shute, Rieber & Van Eck, 2011). Söz konusu ortamlarda kullanılan dijital oyunlar, "Belirlenmiş öğrenme amaçları, çıktılar ve deneyimlere ulaşmak amacıyla merak uyandıran ve sürükleyici öğrenme deneyimleri oluşturmak için video ve bilgisayar oyunlarının niteliklerini kullanan uygulamalardır." şeklinde tanımlanmaktadır (De Freitas, 2006).

İlgili literatür incelendiğinde, dijital oyunların öğretim ortamlarına sunmakta olduğu avantajların sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Bu avantajlar arasında en çok değinilen konulardan birinin öğrenci motivasyonunu desteklemesi üzerine olduğu ifade edilebilir (Alaswad & Nadolny, 2015; Garris, Ahlers & Driskell, 2002; Gee, 2005; Martens, Gulikers & Bastiaens, 2004; Mitchell & Savill-Smith, 2004; Paraskeva, Bouta & Papagianni, 2008; Prensky, 2001; Ray & Coulter, 2010; Rosas et al., 2003; Spires, 2015; Thomas & Macredia, 1994). Ayrıca öğrenmeyi desteklediği ve geliştirdiği ifade edilmektedir (Natale, 2002). Eğlenerek (Prensky, 2001) ve yaparak yaşayarak (Baek, 2010; De Freitas, 2008; Kirriemuir, 2002) öğrenme ortamlarını sağlamasının altı çizilmektedir. Bunlara ek olarak, problem çözme (Akçaoğlu, 2013, Akçaoğlu & Koehler, 2014; Spires, 2015; Gros, 2007), karar verme (De Aguilera & Mendiz, 2003; Spires, 2015) ve bilgisayar okuryazarlığı (Natale, 2002) becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir.

Dijital oyunların fen eğitimindeki güçlü yanları öğrencilerin gözlem yapmalarına, keşfetmelerine ve değişkenleri yönetmelerine olanak sağlaması olarak ifade edilmektedir. Ayrıca oyun dünyasının sunduğu tepkiler aracılığıyla kararlara, nesnelere ve olaylara ilişkin yapılanı tüm hamleler hakkında anlık geri dönüt sunması dijital oyunların fen alanındaki önemini gözler önüne sermektedir. Nitekim söz konusu avantajların geleneksel bir fen sınıfı kapsamında gerçekleştirilen öğrenim ve öğretim sürecinde uygulanması ve sunulması zaman alıcı, masraflı ya da ilk elden deneyimi tehlikeli olabilecek çeşitli durumları içermektedir (Winn, 2002).

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma türlerinden deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, bir nicel araştırma kapsamında bir materyal ya da aktivitenin, uygulama sürecine dâhil olan katılımcılara ait sonuçlarda herhangi bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit eden prosedürler olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2012). Buradan hareketle, araştırmanın bağımlı değişkeni Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesine ilişkin kazanımlara ulaşma durumları şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise DOTÖ temelli öğretim yöntemidir.

Katılımcılar

Bu çalışma 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunda yedinci sınıfta öğrenim gören 30 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Rastgele örnekleme yöntemi aracılığıyla öğrenciler deney ($n_1 = 15$) ve kontrol ($n_2 = 15$) gruplarına atanmıştır. Okul sonrası etkinlik süreci haftada ikişer saatlik oturumlar kapsamında 4 hafta devam etmiştir. Deney grubunda okul sonrası etkinlik süreci DOTÖ yaklaşımı temelli ders planları ile yürütülmüştür. Bu grupta yürütülen uygulama sürecinde, öğrencilerin gruplar halinde çalışmaları sağlanmıştır. Müfredatta belirtilmiş kazanımları hedef alan dijital oyun aktivitelerine her bir öğrenci katılmış ve gruplar işbirlikçi bir şekilde çalışmaya teşvik edilmiştir. Her oturumun yaklaşık son 15-20 dakikası, oturum konusuna ilişkin genel değerlendirme yapmak ve öğrencilerden gelen soruları yanıtlamak için kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise DOTÖ yaklaşımı kullanılmamıştır. Bu gruptaki öğrenciler dijital oyun aktivitelerine katılmamıştır. Kontrol grubunda oturumlar yalnızca slayt gösterileri ve ders kitabı etkinlikleri ile desteklenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Maddenin Yapısı ve Özellikleri Ünitesi Kazanım Testi" (MYÖ-KT) kullanılmıştır. testin geliştirilme aşamasında ilk olarak 82

sorudan oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda, bazı soruların madde havuzundan çıkarılmasıyla 45 soruluk bir form elde edilmiştir. Güvenirlik analizleri, sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan 452 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Veri analiz sürecinde SPSS paket programı kullanılmıştır. MYÖ-KT dijital oyun aktivitelerinin odaklandığı müfredat kazanımlarını içeren yirmi dört sorudan oluşmaktadır ve Cronbach's Alpha değeri .86'dır.

Bulgular

MYÖ-KT uygulama öncesinde ön test ve uygulama sonrasında son test olarak uygulanmıştır. Veri analiz sürecinde SPSS paket programı kullanılmış ve veriler bağımsız örneklemler t-testi ile analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra, analiz sonuçlarına ilişkin etki büyüklüğü değeri (Cohen's d) hesaplanmıştır. Elde edilen ön test puanlarının analiz sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($t(28) = .41$, $p > .01$). Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından elde edilen son test puanlarının analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin MYÖ-KT ortalamalarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farkla yüksek olduğunu göstermiştir ($t(28) = .005$, $p < .01$). Ayrıca, söz konusu analize ilişkin etki büyüklüğü değeri $d = 1.11$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, güçlü etki büyüklüğünü ifade etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile fen bilimleri dersinde yer alan "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesi öğretim süreçlerinin dijital oyun tabanlı öğrenmeye (DOTÖ) dayalı okul sonrası etkinliklerle desteklenmesinin ardından öğrencilerde oluşabilecek konu kazanımlarına ulaşma performanslarındaki değişimlerin incelenmesidir. Bu bağlamda, deneysel desene dayalı araştırma kapsamında deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubu okul sonrası etkinlik süreci DOTÖ yaklaşımı odaklı hazırlanmıştır. Bu gruptaki ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin gruplar halinde çalışmaları sağlanmıştır. Müfredatta belirtilen Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesi kazanımlarını kapsayan dijital oyunların entegre edildiği ders planlarına odaklanan öğretim ortamında etkinlik sürecine katılmışlardır. Bu durumun yanı sıra, kontrol grubundaki öğrenciler dijital oyun etkinliklerine katılmamış ve bu grupta DOTÖ yaklaşımı uygulanmamıştır. Kontrol grubunun katıldığı etkinlik süreci slayt gösterileri ve ders kitabı etkinlikleri ile desteklenerek yürütülmüştür. Etkinlik sürecine katılan ortaokul öğrencilerinin söz konusu ünitenin kazanımlarını edinme performanslarına ilişkin inceleme yapmak adına MYÖ-KT ölçme aracı kullanılmıştır. Bu test, yirmi dört çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Uygulama sürecinin başlangıcında, MYÖ-KT her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır.

MYÖ-KT ön test analiz sonuçlarına göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle, uygulama süreci öncesinde grupların hedef kazanımlar açısından birbirlerine denk oldukları ve homojen dağılım gösterdikleri belirtilebilir. MYÖ-KT son test bulguları ise deney grubundaki öğrencilerin MYÖ-KT ortalamalarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı farkla yüksek olduğunu göstermiştir.

Elde edilen bulgular ışığında, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesi kazanımlarına ulaşma performanslarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu sonuç doğrultusunda, söz konusu üniteye ilişkin hedeflerin gerçekleştirilmesi noktasında DOTÖ yaklaşımının etkili olabileceği belirtilebilir (Natale, 2002; Miller et al., 2011; Liu & Chen, 2013). Bu sonucun nedenleri, dijital oyun ortamlarının sunmuş olduğu 3D ortamların kavramları somutlaştırması ve her bir öğrencinin oyun kurgularına aktif katılımı şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca, dijital oyun uygulamalarının puanlama sistemi ile sunmuş olduğu anlık geri dönütlerin ulaşılan sonuç üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Akçaoğlu, M. (2013). *Cognitive and motivational impacts of learning game design on middle school children*. Doctoral Dissertation, Michigan State University Educational Psychology and Educational Technology, Michigan.

Akçaoglu, M., & Koehler, M. J. (2014). Cognitive outcomes from the game-design and learning (GDL) after-school program. *Computers & Education, 75*, 72-81.

Alaswad, Z., & Nadolny, L. (2015). Designing for game-based learning: The effective integration of technology to support learning. *Journal of Educational Technology Systems, 43*(4), 389-402.

Baek, Y. K. (Ed.). (2010). *Gaming for classroom-based learning: Digital role playing as a motivator of study: Digital role playing as a motivator of study*. New York: IGI Global.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson Education.

De Aguilera, M., & Mendiz, A. (2003). Video games and education: (Education in the face of a "Parallel School"). *Computers in Entertainment (CIE), 1*(1), 1-14.

De Freitas, S. I. (2006). Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media and Technology, 31*(4), 343–58.

Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming, 33*(4), 441-467.

Gee, J. P. (2005). Learning by design: Good video games as learning machines. *E-Learning and Digital Media, 2*(1), 5-16.

Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of games-based learning environments. *Journal of Research on Technology in Education*, *40*(1), 23-38.

Han, I., Eom, M. & Shin, W. S. (2013). Multimedia case-based learning to enhance pre-service teachers' knowledge integration for teaching with technologies. *Teaching and Teacher Education*, *34*, 122-129.

Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and Higher Education, 8*(1), 13-24.

Kirriemuir, J. (2002). *The relevance of video games and gaming consoles to the higher and further education learning experience.* Retrieved from *https://pdfs.semanticscholar.org/e184/4c977fdef8192ce658e5cb86db18be9cec42.pdf*

Liu, E. Z. F., & Chen, P. K. (2013). The effect of game-based learning on students' learning performance in science learning–a case of "Conveyance Go". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *103*, 1044-1051.

Martens, R., Gulikers, J., & Bastiaens, T. (2004). The impact of intrinsic motivation on e-learning in authentic computer tasks. *Journal of Computer Assisted Learning*, *20*(5), 368-376.

Miller, L. M., Chang, C. I., Wang, S., Beier, M. E., & Klisch, Y. (2011). Learning and motivational impacts of a multimedia science game. *Computers & Education*, *57*(1), 1425-1433.

Mitchell, A., & Savill-Smith, C. (2004). *The use of computer and video games for learning: A review of the literature.* Retrieved from http://dera.ioe.ac.uk/5270/7/041529_Redacted.pdf

Natale, M. J. (2002). The effect of a male-oriented computer gaming culture on careers in the computer industry. *ACM SIGCAS Computers and Society, 32*(2), 24-31.

Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education, 50*(3), 1084-1091.

Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital Game-Based Learning*, *5*, 1-05.

Prensky, M. (2006). *Don't bother me, Mom, I'm learning!: How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help!.* St. Paul, MN: Paragon house.

Ray, B., & Coulter, G. A. (2010). Perceptions of the value of digital mini-games: Implications for middle school classrooms. *Journal of Computing in Teacher Education*, *26*(3), 92-100.

Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., & Rodriguez, P. (2003). Beyond nintendo: Design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers & Education*, *40*(1), 71-94.

Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R., & Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan, 87*(2), 105-111.

Shute, V. J., Rieber, L., & Van Eck, R. (2011). Games... and... Learning. *Trends and Issues in Instructional Design and Technology, 3*.

Spires, H. A. (2015). Digital game-based learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 59*(2), 125-130. Thomas, P., & Macredie, R. (1994). Games and the design of human-computer interfaces. *Programmed Learning and Educational Technology, 31*(2), 134-142.

Winn, W. (2002). Research into practice: Current trends in educational technology research: The study of learning environments. *Educational Psychology Review*, *14*(3), 331-351.

Eğitim Programları ve Öğretim Alanının İçerik Analizi ve Eğilimleri

Cavide DEMİRCİ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, demircicav@gmail.com

Güzün İĞCİ, Sivas Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye, gznigci@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de 2015-2017 yılları arasında eğitim programları ve öğretim (EPÖ) alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi yoluyla alandaki güncel araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir. Çalışma, durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni, son zamanlarda gerçekleşen eğilimleri belirleyebilmek adına son iki yılda yapılmış doktora tezlerinden oluşmaktadır. Çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde araştırmacı tarafından bilimsel araştırma ve eğitim araştırmaları literatüründen yararlanılarak oluşturulan *eğitim araştırmaları tez değerlendirme formu* kullanılmıştır. Form tez künye bilgileri, konu dağılımı, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, örneklem seçim tekniği, örneklem grubu, veri toplama aracı, veri analiz tekniği olmak üzere sekiz bölümden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre son iki yılda Eğitim programları ve öğretim alanında doktora tezi yapılan on dört üniversite olduğu ve bu üniversiteler arasında en çok doktora tezinin Dicle Üniversitesi'ne ait olduğu bulunmuştur. Doktora tezlerinin tasarlanmasında kullanılan araştırma yaklaşımlarına bakıldığında nicel (%41) ve karma (%37) yaklaşımların ağırlıklı olarak kullanıldığı, nitel yaklaşımın ise daha az tercih edildiği (%22) sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programları ve öğretim, eğitim araştırmaları, araştırma eğilimleri, doktora tezleri

Abstract

The purpose of this study is to examine the current tendencies in the field of curriculum and instruction by analysing the doctoral theses between 2015 and 2017. The study is of case study type. The universe of the study contains the doctoral theses carried out in the field in the last two years to determine the current tendencies in the field. *Educational Researches Thesis Evaluation Form* created by the researcher has been used to analyse the data and is composed of thesis eight parts as identity information, topic distribution, research approach, research type, sample selection technique, sample group and the data analysis technique. According to the results of the study, it has been that the most theses have been carried out is Dicle University. With regard to research approach, it has been determined that 41% and 37% of the researches is of quantitative and mixed type research, respectively. The rate of qualitative researches is 22%.

Keywords: Curriculum and instruction programs, educational research, research trends, doctoral theses

Giriş

Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanı, ilk olarak Ankara Üniversitesi'nde lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim vermekte iken 1982 yılında anabilim dalına dönüştürülmüştür. 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması ile lisans programı kapatılmış; lisansüstü düzeyde eğitim bilimleri enstitüsü içerisinde eğitim vermeye devam etmiştir. Günümüzde de üniversitelerin eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitüsü içerisinde lisansüstü düzeyde eğitim vermektedir.

Lisansüstü eğitim, ülkelerin nitelikli insan gücü yetiştirmesinde önemli bir role sahiptir. Lisansüstü eğitim programlarından beklenen yetiştirdikleri bireylerin söz konusu alanın bilimsel gelişimine katkı sağlamalarıdır. Özellikle doktora eğitimi alan kişilerin tez çalışmasının alana katkı sağlayacak yenilik ve özgünlükte olması beklenir.

Son yıllarda alan yazında farklı alanlarda olduğu gibi eğitim programları ve öğretim alanında da araştırma eğilimlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalara daha sık rastlanmaktadır (Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Altınyüzük, 2013; Gömleksiz ve Bozpolat, 2013; Ozan ve Köse, 2014, Özdemir ve Arı, 2008; Saracaloğlu ve Dursun, 2010). Bir alanda yapılan araştırma eğilimi çalışması, alanın gözler önüne sermesinin yanı sıra geçmişle kıyaslama ve alanın geleceğe ilişkin durumu hakkında kestirimlerde bulunma olanağı da sağlar. Ayrıca diğer ülkelerdeki araştırma eğilimleri ile karşılaştırma yapabilmek için veri de sağlar.

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de 2015-2017 yılları arasında eğitim programları ve öğretim (EPÖ) alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi yoluyla alandaki güncel araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. EPÖ alanındaki doktora tezlerinin yürütüldüğü üniversiteye göre dağılımı nasıldır
2. EPÖ alanındaki doktora tezlerinin yürütüldüğü enstitüye göre dağılımı nasıldır?
3. EPÖ alanındaki doktora tezlerinin yayın yılına göre dağılımı nasıldır?
4. EPÖ alanındaki doktora tezlerinin yazarın cinsiyetine göre dağılımı nasıldır?
5. EPÖ alanındaki doktora tezlerinin konularına göre dağılımı nasıldır?
6. EPÖ alanındaki doktora tezlerinin araştırma yaklaşımına göre dağılımı nasıldır?
7. EPÖ alanındaki doktora tezlerinin araştırma desenine göre dağılımı nasıldır?
8. EPÖ alanındaki doktora tezlerinin örneklem seçim tekniğine göre dağılımı nasıldır?
9. EPÖ alanındaki doktora tezlerinin çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
10. EPÖ alanındaki doktora tezlerinin veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?
11. EPÖ alanındaki doktora tezlerinin veri analiz tekniğine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve analiz edilmesini amaçlayan durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum analizi derinlemesine çalışma ve karşılaştırma yapmak için verinin özel durumlara göre düzenlenmesini içerir (Patton, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın kuramsal evrenini Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışılabilir evreni, son zamanlarda gerçekleşen eğilimleri belirleyebilmek adına son iki yılda yapılmış doktora tezlerinden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre YÖK ulusal tez merkezi sisteminde tam metnine ulaşılabilir olma ölçütüne uyan, Türkçe yazılmış 27 doktora tezi örnekleme alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

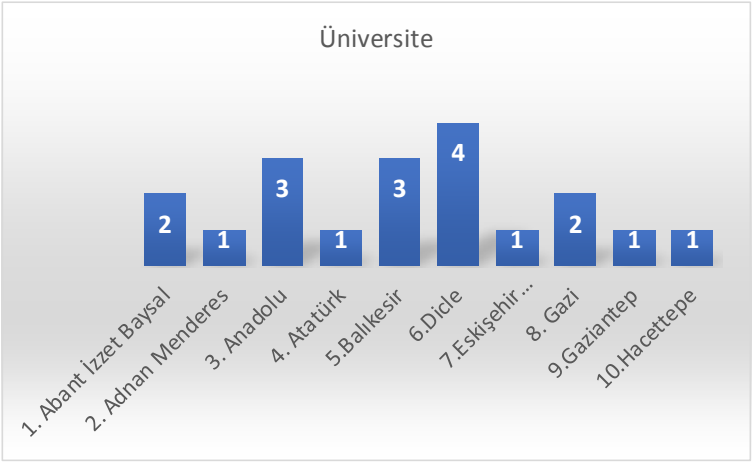
Çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde araştırmacı tarafından bilimsel araştırma ve eğitim araştırmaları literatüründen yararlanılarak oluşturulan (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Creswell, 2016; Lincoln ve Guba, 1985; Neuman, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2017) eğitim araştırmaları tez değerlendirme formu kullanılmıştır. Form tez künye bilgileri (üniversite, enstitü, yılı, yazarın cinsiyeti), konu dağılımı, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, örneklem seçim tekniği, örneklem grubu, veri toplama aracı, güvenirlik ve geçerlik tekniği, veri analiz tekniği olmak üzere dokuz bölümden oluşmaktadır. Hazırlanan form, kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için eğitim araştırmaları ve eğitim programları konusunda uzman iki kişiye sunulmuş ve onların önerileri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi ile toplanan veriler eğitim araştırmaları tez değerlendirme formu kullanılarak içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde veriler, kodlar ve kategorilere ayrılarak analiz edilir. Çalışmada veriler; tez künye bilgileri (üniversite, enstitü, yılı, yazarın cinsiyeti), konu dağılımı, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, örneklem seçim tekniği, örneklem grubu, veri toplama aracı, veri analiz tekniğine göre kendi içerisinde temalara ayrılarak kodlanmıştır. Kodlamalarda tutarlılığı sağlamak üzere Miles ve Huberman (2016) farklı zaman dilimlerinde, farklı araştırmacıların yaptığı kodlamaların tutarlılığının (güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) formülü ile sınanması gerektiğini hem kodlayıcının kendi içinde hem de kodlayıcıların kendi aralarında yaptıkları kodlamalarda %80 üzeri bir güvenirlik aranması gerektiğini söylemişlerdir. Buna göre çalışmada farklı zamanlarda yapılan kodlamalarda %80'nin üzerinde iç tutarlılık sağlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular her bir araştırma sorusu bağlamında sunulmuştur.

Bulgular

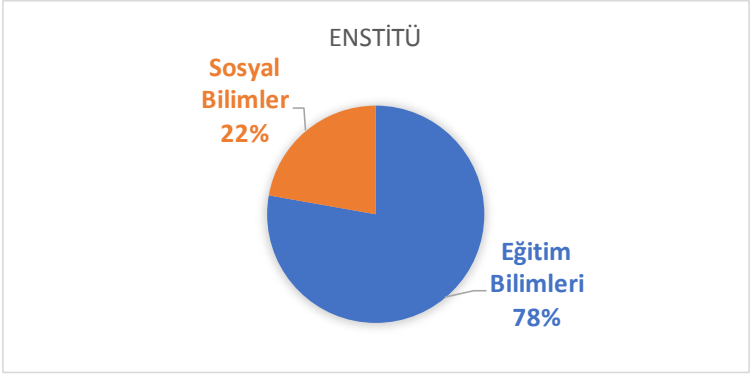
Araştırmada *"EPÖ alanındaki doktora tezlerinin yürütüldüğü üniversiteye göre dağılımı nasıldır?"* sorusunu yanıtlamaya yönelik elde edilen bulgular Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. EPÖ alanındaki tezlerin üniversiteye göre dağılımı.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre son iki yılda Eğitim programları ve öğretim alanında doktora tezi yapılan on dört üniversite olduğu ve bu üniversiteler arasında en çok doktora tezinin Dicle Üniversitesine (4) ait olduğu bunu Anadolu ve Balıkesir Üniversitesinin izlediği bulunmuştur.

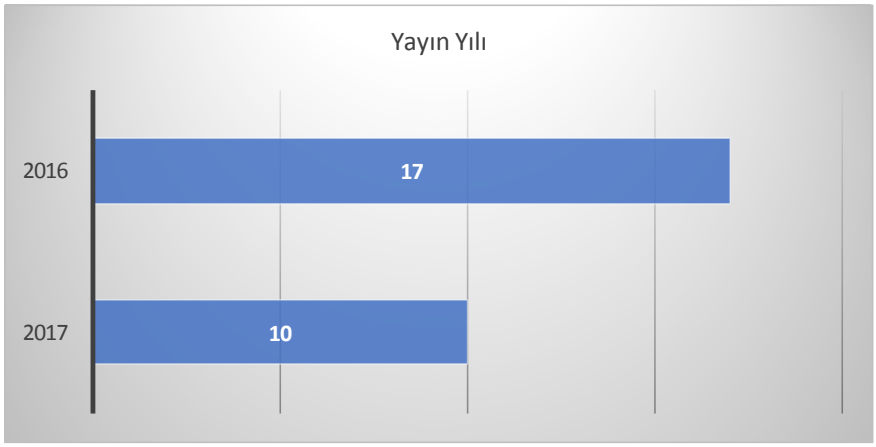
Araştırmada "EPÖ alanındaki doktora tezlerinin yürütüldüğü enstitüye göre dağılımı nasıldır?" sorusunu yanıtlamaya yönelik elde edilen bulgular Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. EPÖ alanındaki tezlerin enstitüye göre dağılımı.

Eğitim programları ve öğretim alanına ilişkin 27 doktora tezinden 21'inin Eğitim bilimleri enstitüsünde yapıldığı 6'sının ise sosyal bilimler enstitüsünde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim programları ve öğretim alanının eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü düzeyde yer almasının, bu alanın ayrı bir disiplin olarak gelişmesine olumlu katkı sağlayacağı düşünülebilir.

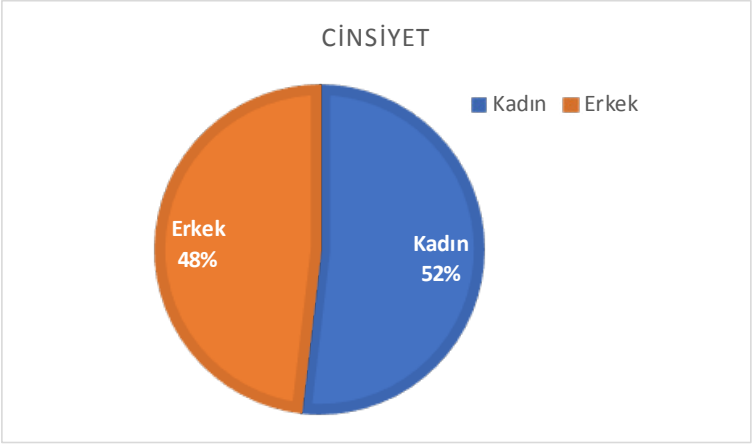
Araştırmada "EPÖ alanındaki doktora tezlerinin yayın yılına göre dağılımı nasıldır?" sorusunu yanıtlamaya yönelik elde edilen bulgular Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. EPÖ alanındaki tezlerin yayın yılına göre dağılımı.

EPÖ alanındaki tezlerin yayın yılına göre dağılımı incelendiğinde 2017 yılında 2016 yılına göre doktora tezlerinde neredeyse yarı yarıya bir düşüş olduğu söylenebilir.

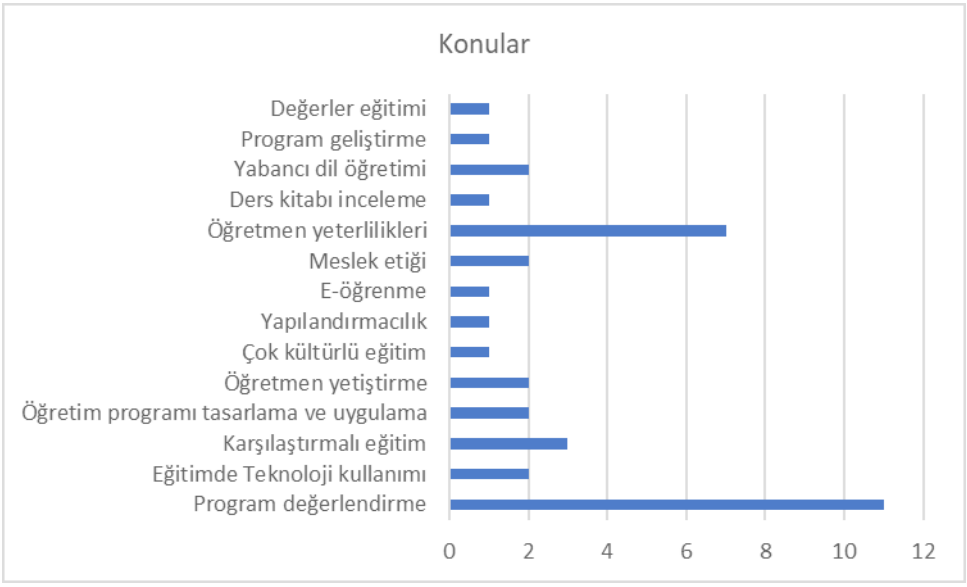
Araştırmada *"EPÖ alanındaki doktora tezlerinin yazarın cinsiyetine göre dağılımı nasıldır?"* sorusunu yanıtlamaya yönelik elde edilen bulgular Şekil 4'de verilmiştir.



Şekil 4. EPÖ alanındaki tezlerin cinsiyete göre dağılımı.

Bıkmaz vd. (2013) 1974-2009 yılları arasın EPÖ alanında erkeklerin kadınlardan daha çok doktora tezi yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada ise son iki yılda kadınların nispeten daha fazla doktora tezi yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

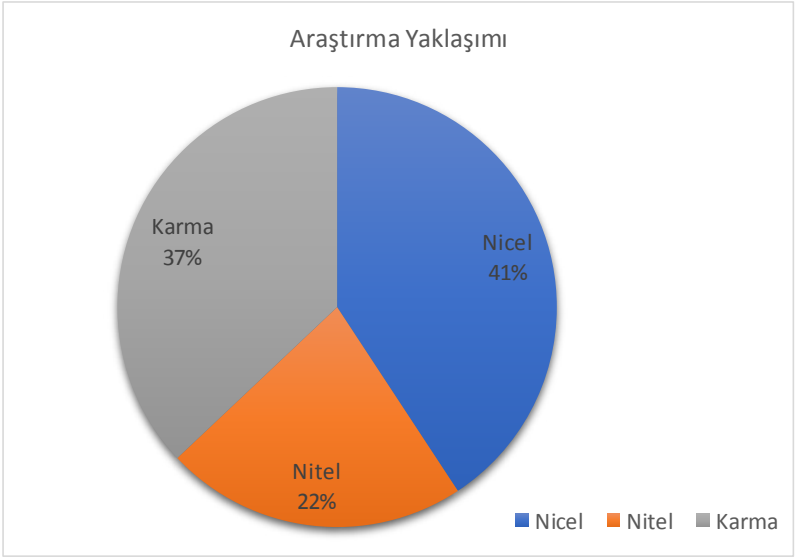
Araştırmada *"EPÖ alanındaki doktora tezlerinin konularına göre dağılımı nasıldır?"* sorusunu yanıtlamaya yönelik elde edilen bulgular Şekil 5'de verilmiştir.



Şekil 5. EPÖ alanındaki tezlerin konularına göre dağılımı.

Çalışmada öğretmen yeterlilikleri ve program değerlendirme konularına daha çok ağırlık verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çok kültürlü eğitim, eğitimde teknoloji kullanımı, e-öğrenme gibi konularda çalışmalar yapıldığı dikkat çekmektedir.

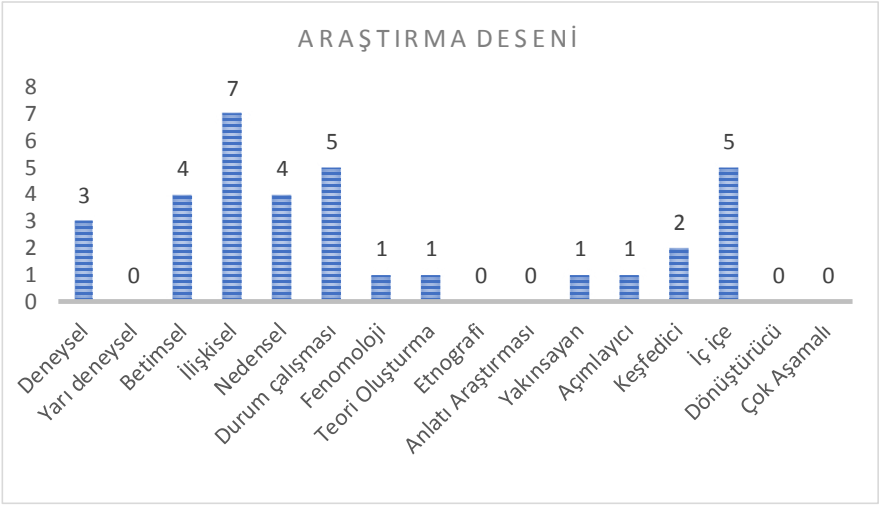
Araştırmada "EPÖ alanındaki doktora tezlerinin araştırma yaklaşımına göre dağılımı nasıldır?" sorusunu yanıtlamaya yönelik elde edilen bulgular Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. EPÖ alanındaki tezlerin araştırma yaklaşımına göre dağılımı.

Doktora tezlerinin tasarlanmasında kullanılan araştırma yaklaşımlarına bakıldığında nicel (%41) ve karma (%37) yaklaşımların ağırlıklı olarak kullanıldığı, nitel yaklaşımın ise daha az tercih edildiği (%22) sonucuna ulaşılmıştır.

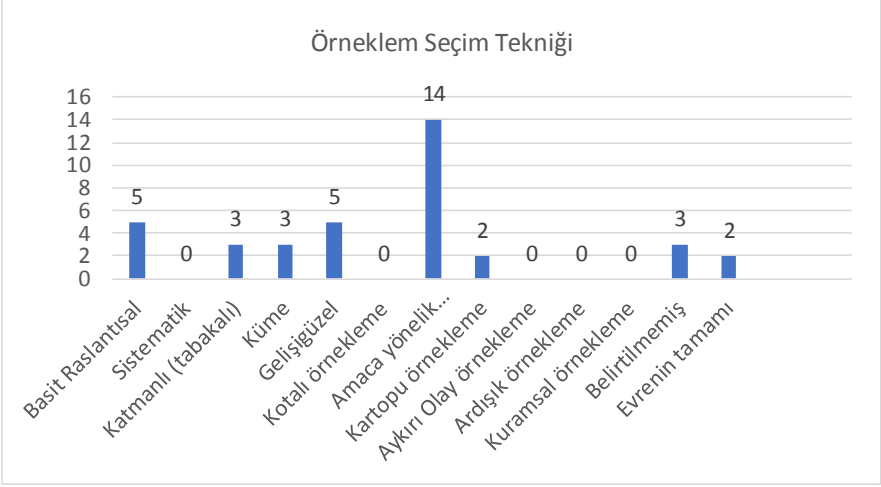
Araştırmada "EPÖ alanındaki doktora tezlerinin araştırma desenine göre dağılımı nasıldır?" sorusunu yanıtlamaya yönelik elde edilen bulgular Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. EPÖ alanındaki tezlerin araştırma desenine göre dağılımı.

Araştırma desenleri açısından tezler incelendiğinde ise nicel araştırma yaklaşımlarından en çok ilişkisel desenin daha sonra betimsel, nedensel ve deneysel desenin kullanıldığı; nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasının kullanıldığı, karma araştırma yaklaşımlarından ise ağırlıklı olarak iç içe desenin daha sonra ise keşfedici desenin sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nicel araştırmalardan yarı deneysel, nitel araştırmalardan etnografi, anlatı; karma araştırmalardan ise dönüştürücü ve çok aşamalı desenlerin kullanılmadığı tespit edilmiştir.

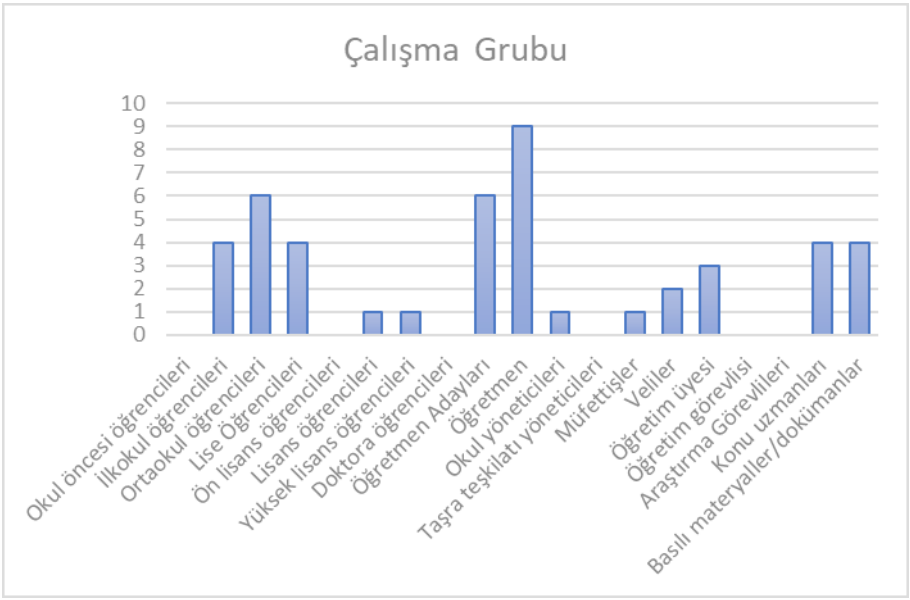
Araştırmada "EPÖ alanındaki doktora tezlerinin örneklem seçim tekniğine göre dağılımı nasıldır?" sorusunu yanıtlamaya yönelik elde edilen bulgular Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. EPÖ alanındaki tezlerin örneklem seçim tekniğine göre dağılımı.

Örneklem seçim tekniği olarak olasılıklı olmayan örneklem seçim tekniğinin olasılıklı örneklem seçim tekniğine göre daha sık kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Olasılıklı örnekleme seçim tekniklerinden basit raslantısal ve tabakalı örnekleme seçim tekniklerinin kullanıldığı, küme ve sistematik örnekleme tekniklerinin hiç kullanılmadığı; olasılıklı olmayan örnekleme seçim tekniklerinden büyük ölçüde amaca yönelik örneklem seçim tekniğinin kullanıldığı, kotalı, aykırı olay, ardışık ve kuramsal örnekleme tekniklerinin tercih edilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

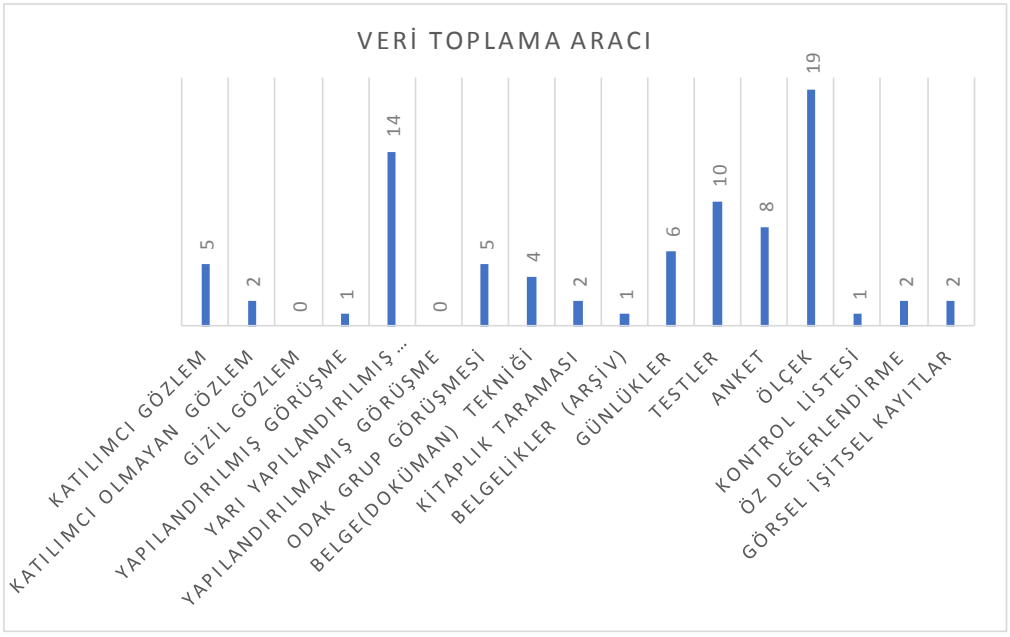
Araştırmada "EPÖ alanındaki doktora tezlerinin örneklem çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?" sorusunu yanıtlamaya yönelik elde edilen bulgular Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 9. EPÖ alanındaki tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı.

İncelenen doktora tezlerinin konu edindiği çalışma gruplarına bakıldığında daha çok öğretmenlerden oluştuğu bunu öğretmen adayları ve ortaokul öğrencilerinin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

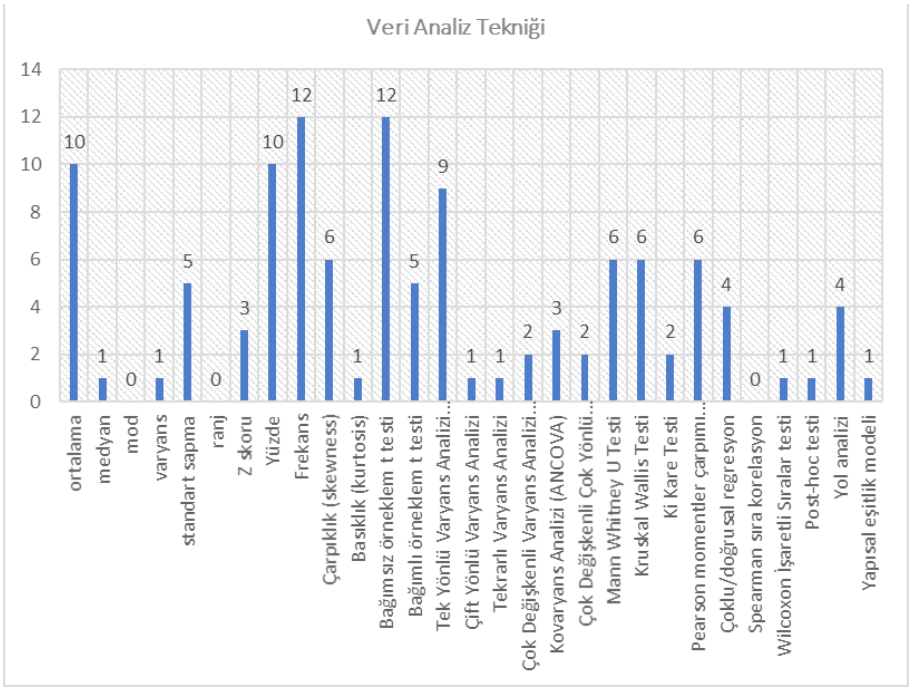
Araştırmada "EPÖ alanındaki tezlerin veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?" sorusunu yanıtlamaya yönelik elde edilen bulgular Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. EPÖ alanındaki tezlerin veri toplama aracına göre dağılımı.

Doktora tezlerinde veri toplama aracı olarak ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun sıklıkla kullanıldığı, bunu anket ve testlerin izlediği sonucuna ulaşılmıştır

Araştırmada "EPÖ alanındaki doktora tezlerinin veri analiz tekniğine göre dağılımı nasıldır?" sorusunu yanıtlamaya yönelik elde edilen bulgular Şekil 11'de verilmiştir.



Şekil 11. EPÖ alanındaki tezlerin kullandıkları veri analizine göre dağılımı.

Çalışmalarda en çok kullanılan analizlerin (merkezi eğilim ve dağılım ölçülerini ortaya koymaya yönelik olarak yapılan) betimsel istatistikler olduğu tespit edilmiştir. Tezlerde genellikle gruplar arasında anlamlı farklılığı test etmek için kullanılan; Bağımsız Örneklem t Testi, Mann-Whitney-U Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskall Wallis Testi ve Bağımlı Örneklem t-Testi gibi nicel analizlerin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel analizlerden ise en çok betimsel analiz ve içerik analizinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre son iki yılda eğitim programları ve öğretim alanında doktora tezi yapılan on dört üniversite olduğu ve bu üniversiteler arasında en çok doktora tezinin Dicle Üniversitesi'ne ait olduğu bulunmuştur. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) 2009-2015 yılları arasında yaptıkları çalışmada ise EPÖ alanında en çok doktora tezinin Fırat ve Abant İzzet Baysal Üniversitelerine; en az doktora tezinin ise Balıkesir ve Dicle üniversitesine ait olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuç çalışmada elde edile sonucun tersidir.

Çalışmada, 2017 yılında yapılan doktora tezlerinin 2016 yılına göre düşüş gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Niceliksel olarak dikkat çekici olan bu düşüşün, 2016 sonrası üniversitelerin akademik kadrosunda yaşanan değişimlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Son iki yılda doktora tezi yapanların %52'sini kadınların; %48'ini erkeklerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geçmiş yıllarda yapılan ve erkek araştırmacıların ağırlıklı olduğu çalışmalarla kıyaslandığında bu sonuç, kadınların lisansüstü eğitimde kendine daha çok yer kazandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tezler tematik açıdan incelendiğinde son iki yılda eğitim programları ve öğretim alanında yapılan tezlerin sırası ile program değerlendirme, öğretmen yeterlilikleri, karşılaştırmalı eğitim, yabancı dil eğitimi, eğitimde teknoloji kullanımı, meslek etiği, öğretim programı tasarlama ve uygulama, öğretmen yetiştirme konu alanlarında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma geçmiş yıllarda doktora tezlerinin konularının incelendiği çalışmalarla kıyaslandığında bazı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Saracaloğlu ve Dursun (2010) da Türkiye'deki EPÖ anabilim dalında yüksek lisans ve doktora tezlerindeki araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında 59 yüksek lisans ve 13 doktora tezini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda tezlerdeki çalışma konularının, daha çok "ders programları", "öğrenme yaklaşımları", "bilgisayar ve teknoloji", "öğrenme stilleri" ve "öğrenme stratejileri" ile ilgili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kozikoğlu ve Senemoğlu ise yaptıkları çalışmada 2009-2014 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan doktora tezlerinde en çok tercih edilen araştırma konularının; öğretme-öğrenme yaklaşımları/modelleri/yöntem ve teknikleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bıkmaz vd. (2010) Türkiye`de program geliştirme alanında 2009 yılına kadar yapılmış olan 251 doktora tezini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre araştırmalarda çoğunlukla öğrenme öğretme yaklaşımlarının başarı ve tutuma etkileri, öğrenme stilleri ve stratejilerinin kullanımı, öğretmen yetiştirme ve örgün eğitim programlarının değerlendirilmesi konularının araştırıldığı, araştırmaların ağırlıklı olarak ilköğretim ve yükseköğretim programlarına odaklandığı belirlenmiştir. Karadağ (2009) Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik dağılımlarını belirlemek amacıyla, 2003–2007 yılları arasında yapılan 324 doktora tezini incelemiştir. Elde ettiği bulgular neticesinde Türkiye'deki doktora tezi çalışmalarında ele alınan konuların geniş bir yelpaze yerine dar bir tema alanına sıkıştığını, başarı ve tutum temalarının çok sık çalışıldığını, yapılandırmacı öğrenme ve ilk okuma-yazma öğretimi konularının sık çalışılan temalar arasında olduğunu, tezlerde çalışılan bir kısım temaların eğitim bilimleri alanıyla ilişkisinin bulunmadığını ve 211 doktora tezi çalışmasından 73'ünün öğretim yönteminin deneme çalışması olduğunu ileri sürmüştür.

Doktora tezlerinin tasarlanmasında kullanılan araştırma yaklaşımlarına bakıldığında nicel (%41) ve karma (%37) yaklaşımların ağırlıklı olarak kullanıldığı, nitel yaklaşımın ise daha az tercih edildiği (%22) sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuç önceki yıllarda doktora tezlerini inceleyen çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Bıkmaz vd., 2013, Gömleksiz ve Bozpolat, 2013). Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) 2009-2014 yılları arasında yapılan doktora tezlerini araştırma yöntemi bakımından incelediklerinde, en çok tercih edilen araştırma yönteminin karma yöntem (%51,2) olduğu, karma yöntemi takiben sırasıyla nicel yöntem (%34,7) ve nitel yöntemin (%14,0) kullanıldığı sonucunu bulmuşlardır. Çalışmada elde edilen sonuç ve geçmiş yıllarda yapılan benzer çalışmalarda elde edilen sonuçlar, eğilimin gittikçe nitel ve nicel yaklaşımların birleşimi olan karma yaklaşım lehine değiştiğini göstermektedir. Karma yöntem araştırmaları 80'lerin sonlarına doğru yapılan yeni bir alandır. Karma yaklaşım tüm yöntemlerin ön yargı ve eksiklikler içerdiği, nicel ve nitel verilerin birleşimi ile her bir veri grubunda eksikliklerin giderilebileceği fikrine dayanmaktadır. (Creswell, 2016).

Araştırma desenleri açısından tezler incelendiğinde ise nicel araştırma yaklaşımlarından en çok ilişkisel desenin daha sonra betimsel, nedensel ve deneysel desenin kullanıldığı; nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasının kullanıldığı, karma araştırma yaklaşımlarından ise ağırlıklı olarak iç içe desenin daha sonra ise keşfedici desenin sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Örneklem seçim tekniği olarak olasılıklı olmayan örneklem seçim tekniğinin olasılıklı örneklem seçim tekniğine göre daha sık kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Olasılıklı örnekleme seçim tekniklerinden basit raslantısal ve tabakalı örnekleme seçim tekniklerinin kullanıldığı, küme ve sistematik örnekleme tekniklerinin hiç kullanılmadığı; olasılıklı olmayan örnekleme seçim tekniklerinden büyük ölçüde amaca yönelik örneklem seçim tekniğinin kullanıldığı, kotalı, aykırı olay, ardışık ve kuramsal örnekleme tekniklerinin tercih edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. EPÖ alanındaki tezlerinde sıklıkla amaca dayalı örneklem seçim tekniğinin kullanıldığı olduğu tespit edilmiştir. Amaca dayalı örneklem araştırmacıların araştırma evrenini oluşturacak özellikleri belirleyip bu özelliklere sahip kişileri seçtiği bir örnekleme seçim tekniğidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Doktora tezlerinde sistematik, kotalı örnekleme tekniği gibi olasılıklı ve bu yönüyle evrenin tamamına genellenebilir sonuçlar üretilmesine katkı sağlayacak bazı örnekleme tekniklerin hiç tercih edilmediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bazı tezlerde örneklem seçim tekniğinden hiç söz edilmediği tespit edilmiştir. Delice (2017) Nicel Araştırmada Örneklem Sorunu adlı çalışmasında nicel tezlerin %60'ında, örnekleme tekniği ile ilgili bilgi mevcut olmadığını; bilgi verilen tezlerde ise gerekçesi ile ilgili yeterli açıklama yapılmadığını vurgulamıştır.

Doktora tezlerinin kendisine konu edindiği çalışma grubunun ise daha çok öğretmenler olduğu bunu öğretmen adayları ve ortaokul öğrencilerinin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim programları ve öğretim alanında 2015-2017 yılları arasında yapılan doktora tezlerinde ön lisans öğrencileri, doktora öğrencileri ve taşra teşkilatı yöneticilerini örnekleme alan bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Bozpolat'da (2013) benzer şekilde EPÖ alanında yapılan tezlerde örneklem-çalışma grubu olarak en fazla öğretmenlerin tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu da eğitim programları ve öğretime yönelik yapılan tezlerde öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin, deneyimlerinin önemli bir kaynak olarak görülüyor olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir. Eğitim programları ve öğretim alanında 2015-2017 yılları arasında yapılan doktora tezlerinde ön lisans öğrencileri, doktora öğrencileri ve taşra teşkilatı yöneticilerini örnekleme alan bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir.

Doktora tezlerinde veri toplama aracı olarak ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun sıklıkla kullanıldığı, bunu anket ve testlerin izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde önceden hazırlanmış sorular yöneltilir. Yapılandırılmamış görüşmede ise yönlendirici sorular sorulmaz. Yapılandırılmamış görüşme yapılandırılmış görüşmeye göre daha zengin ve derinlemesine bilgi edinilmesini sağlayabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Karadağ (2011) Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Ölçme Araçları: Nitelik Düzeyleri ve Analitik Hata Tipleri adlı çalışmasında; incelediği doktora tezlerinde en çok kullanılan veri toplama aracının yarı yapılandırılmış görüşme, ölçek ve başarı testleri olduğunu ancak bu ölçme araçlarının niteliksel olarak yetersiz olduğunu söylemiştir. Karadağ bu yetersizliğin nedenlerini çalışmasında örneklendirerek belirtmiş ve gerekli prosedürlerin izlenmediği bir veri toplama aracı ile elde edilen verilere de kuşkuyla bakılacağını vurgulamıştır. Yapılan bu çalışmada da bazı doktora tezlerinde çok çeşitli veri kaynakları ile veri çeşitlemesine gidildiği ancak bunların nispeten az olduğu bulunmuştur. Daha derinlemesine bilgi edinilmesi yerine daha kısa sürede sonuca götüren veri toplama araçlarının daha çok tercih edildiği söylenebilir.

Çalışmalarda en çok kullanılan analizlerin (merkezi eğilim ve dağılım ölçülerini ortaya koymaya yönelik olarak yapılan) betimsel istatistikler olduğu tespit edilmiştir. Tezlerde genellikle gruplar arasında anlamlı farklılığı test etmek için kullanılan; Bağımsız Örneklem t Testi, Mann-Whitney-U Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskall Wallis Testi ve Bağımlı Örneklem t-Testi gibi nicel analizlerin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel analizlerden ise en çok betimsel analiz ve içerik analizinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tavşancıl et.al (2010) 2000-2008 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yapılmış tezleri inceledikleri çalışmalarında, yüksek lisans ve doktora tezlerinde sıklıkla kullanılan veri çözümleme teknik türlerinin benzerlik gösterdiğini; nicel araştırmalara yönelik betimsel tekniklerden frekans ve yüzdeye dayalı hesaplamaların, parametrik istatistiksel tekniklerinden ise t-testi, ANOVA ve Korelasyon tekniklerinin daha sık kullandığını belirlemişlerdir. Çalışmada elde edilen sonuçta adı geçen çalışma ve diğerleri ile (Gömleksiz ve Bozpolat, 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; benzerlik göstermekte ve araştırmacıların tez çalışmalarında daha az değişkenli istatistiksel analiz tekniklerini kullanmayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

Çalışmada sonuç olarak geçmiş yıllarda yapılan çalışmalara kıyasla çalışılan konuların daha zenginleştiği, araştırma yaklaşımlarından nicel araştırma yaklaşımına olan eğilimin azaldığı buna paralel veri toplama ve analiz etme yöntemlerinin çeşitlendiği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca çalışmaya konu olan tezlerin bazılarının diğerlerine nazaran daha derinlemesine veri toplama ve analiz etme yöntemi tercih ettiği söylenebilir. Bu şekilde farklı üniversiteler arasında kabul gören tezlerde ortaya çıkan niteliksel farklılığın, özellikle bilimsel araştırma ve istatistik alanında verilen eğitimin bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Bu tür eğilim çalışmaların daha sıklıkla yapılması ve yurt dışındaki araştırma eğilimi çalışmaları ile karşılaştırmalı çalışmalar yapılmasının eğitim programı alanının bir disiplin olarak gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu tür araştırmaların ve lisansüstü eğitim gören bireylere rehberlik edeceği düşünülen, doktora tezlerinin yöntem kısımlarına ilişkin hataları ortaya koyan araştırmaların daha çok yapılması çalışma sonunda önerilerdendir.

Kaynakça

Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Altınyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerine Ait İçerik Çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim, 38,* 168.

Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışı. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 4 *(2).*

Christensen, L.B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). Research methods design and analysis. Cambridge: Pearson.

Creswell, J. W. (2014). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem araştırmaları. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal yayın tarihi, 2013).Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston, MA:Pearson.

Gömleksiz, M. N. ve Bozpolat, 2013; Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science, 6(7),* 457-472.

Karadağ, E. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 *(3),* 75-87.

Karadağ, E. (2011). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan ölçme araçları: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*, 311-334.

Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). Naturalistic Inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi.* (Çev. S. A. Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi

Neuman, L. W. (2016). Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayın Odası.

Ozan, C., ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education,* 4*(1)*, 116-136.

Özdemir Ç. & Arı, A. (2008). Eğitim programları ve öğretim bilim dalında yapılmış bazı doktora tezlerinin incelenmesi. *II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu bildiriler kitabı* (s. 40-63). İstanbul.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods,* USA: Sage Publications, Inc.

Saracaloğlu, A. S. ve Dursun, F. (2010). Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi,* Balıkesir Üniversitesi, Ayvalık.

Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2015). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İçerik Analizi (2009- 2014), *Eğitim ve Bilim*, *182,* 29-41.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2017). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Yönetsel Güç Kaynaklarının Okul İklimine Etkisi

Prof. Dr. Mukadder Boydak ÖZAN Fırat Üniversitesi mboydak@firat.edu.tr

Öğretmen Efraim ÖZTÜRK Fırat Üniversitesi ozturkefraim@gmail.com

Öğr. Gör. Barış KARATAŞ Munzur Üniversitesi bariskaratas@munzur.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının okul iklimine etkilerini belirlemektir. Çalışmanın örneklemini, Elazığ il merkezinde bulunan ilkokullarda görevli 26 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yöneticiler okullarda en çok yasal gücü ve zorlayıcı gücü kullanmaktadırlar. Fakat bu güç türlerinin baskıcı özelliklerinden yakınan öğretmenlere göre, olumlu bir okul iklimi için yöneticiler en çok uzmanlık gücünü kullanmalıdırlar. Ayrıca katılımcılara göre olumlu bir okul ikliminde uzmanlık gücü karara katılım ile, karizmatik güç arabuluculuk ile, ödül gücü takdir ile, zorlayıcı güç uyarı ile ve yasal güç ise kanuna itaat ile ilişkilidir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, güç, okul iklimi.

Abstract

The purpose of this research is to determine the effects of the power sources used by primary school administrators on the school climate. The sample of the study consisted of 26 teachers working in primary schools in Elazığ province center. According to the results of the research, managers usually use legal power and compelling power in schools. But according to teachers, who complain about the oppressive qualities of these types of forces, managers have to use the most expertise power for a positive school climate. Also it is associated that, according to the participants at a positive school climate, expertise power with participation to decision, charismatic power with mediatorship, award power with commendation, coercive force with warning and legal power with adhere to the law are related.

Keywords: School manager, power, school climate.

Giriş

Yönetici, örgütünü yaşatmak ve örgütsel amaçları doğrultusunda örgütüne yön vermek gibi yükümlülükleri olan ve örgütün sorumluluğu en yüksek olan işgörendir. Yönetici örgütüne amaçlar doğrultusunda önderlik etme, güdüleme, eşgüdümleme, denetleme ve değerlendirme gibi yönetsel faliyetleri yerine getirirken bir takım etkileyicilere gereksinim duyar. Bu etkileyiciler örgütün işgörenlerini harekete geçirmek için kullanılan yönetsel güç kaynaklarıdır.

Güce yönelik olarak alanyazın incelendiğinde farklı tanımlamalar mevcuttur. Özkalp ve Kırel, (2009) göre; güç, sosyal bir algı olarak kesin değildir. Buradan hareketle güç sosyal ilişkilerin durumuna, zamana ve bireye göre farklılık gösterebilir. Başka bir tanıma göre; güç, başkalarının üzerinde baskı oluşturan, onların davranışlarını kısıtlayan ve zorlayan bir etken olarak belirtilmektedir. Güç, bireyin çevresindeki diğer bireyleri kendi amaçları doğrultusunda hareket geçirebilme yeteneğidir (Kızanlıklı, Koç ve Kılıçlar, 2016).

Eren (2010), gücü bir bireyin başka birey ya da bireylerin davranışlarını etkileme kapasitesi ve bu nedenle etkilenen bireyin, etkileyen bireyin istek ve arzuları doğrultusunda faaliyette bulunması olarak tanımlamıştır. Bağcı ve Bursalı (2011) göre güç, sosyal ilişkilerin bulunduğu karşılıklı etkileşimin yaşandığı her ortamda ve zamanda görülmektedir. Sosyal ortamlarda veya örgüt ortamlarında birbirleri ile sürekli bir arada bulunmak zorunda kalan kişilerin arasında karşılıklı gelişen ilişkiler sonucunda meydana gelen bir kişinin diğer kişiye karşı bağımlılığı, güç olgusunun temelini oluşturmaktadır.(Bağcı ve Bursalı, 2011)

Okul yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynakları alanyazın incelendiğinde yasal güç, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü, karizmatik güç ve ödül gücü olarak beş kategoride incelenmiştir.

Yasal Güç: Örgüt içerisinde bulunan hiyerarşiden kaynaklanan güçtür. Yasal güç örgüt liderinin örgüt üyelerinin davranışlarını etkileme hakkı olduğuna, grup üyelerinin kendilerinin inanmalarından kaynaklanan güçtür. Yasal güç bürokratik otoriteyi temsil etmektedir. Bu güç türünde, astların, üst kademelerden gelen emir ve buyruklara uymaya kendilerini mecbur hissetmeleri söz konusudur (Deniz ve Çolak, 2008).

Zorlayıcı Güç: Örgüt üyelerinin yasal ve sosyal korkularından oluşan güçtür. Zorlayıcı güç, örgüt üyelerini kasıtlı olarak bir davranışta bulundurmak için başvurulan maddi ve manevi zorlamalar olarak ifade edilmektedir (Şimşek, 2002:184; Meydan ve Polat, 2010:131).

Uzmanlık Gücü: örgüt yöneticisinin örgüt üyeleri tarafından bilgili, becerili ve tecrübeli olarak algılanmasından oluşan güç olarak tanımlanabilir. Örgüt üyelerinin örgüt yöneticisinin uzmanlık gücüne inanmaları, yöneticiye karşı olan davranışlarının ve tutumlarının olumlu ve kabullenici yönde gelişmesini sağlamaktadır. Bir yönetici örgüt üyeleri tarafından bilgili veya tecrübeli olarak algılanıyorsa, o yöneticinin astlarını etkilemesi daha kolay olmaktadır (Koçel, 2011).

Karizmatik Güç: Örgüt içerisinde ilgi çekici bireyler karizmatik olarak belirtilir. Başkaları tarafından ilgi çekici olarak belirtilen bireyler, diğerlerini yönlendirmede daha etkili rol oynarlar. Bu tamamen kişilik özelliklerinden kaynaklanmaktadır. İlgi çekici bireyin etrafında olmak ve onunla iletişim kurmak diğer bireylerde sosyal olarak bir rahatlama sağladığı için, karizmatik güç yönetimde etkili olmaktadır. Bir kişide diğer kişilerin beğendiği, çekici bir özellik bulunuyorsa ve çevresindeki kişiler ona benzemeye çalışma, bağlanma veya bütünleşme çabası gösteriyorsa bu kişinin karizmatik güç taşıdığı söylenebilir (Polat, 2010).

Ödül Gücü: İşgörenlerin isteklenmelerini ve iş memnuniyetlerini arttırmak için kullanılan güçtür. Ödül algısı örgütten örgüte farklılık gösterebilir. Kişiler bir çıkarları olduğunda karşılarındaki kişinin isteklerini yerine getirmede daha istekli davranırlar. Ödüllendirme, statüyü değiştirme, terfi ettirme, ücret artışı sağlama, daha fazla sorumluluk verme gibi yöntemlerle yapılabilir (Koçel, 2011).

Yöneticilerin örgütlerini etkili olarak yönetmelerinde yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının örgüt iklimi ile olan ilişkisi önemli olmaktadır. Örgüt iklimi, işgörenlerin örgütün psikolojik ortamına ilişkin olarak algıladıkları durumu ifade etmektedir. Bir işgörenin hem yönetici hem de diğer iş arkadaşları ile olan münasebetlerinin kendisinde nasıl bir algıya neden olduğuna dair algısı örgüt iklimi ile ilgilidir. Aytaç (2003) örgüt iklimini; bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgüt çalışanlarının davranışlarını şekillendiren iç özellikler olarak tanımlamaktadır. Barutçugil (2004) ise çalışanların örgüt içindeki davranışlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin olarak algıladıkları genel hava şeklinde tanımlamaktadır. Örgüt iklimine ilişkin başka bir tanımlama da, örgüt çalışanlarının beklentileri ve algıladıkları çevresel özelliklerdir (Litwin ve Stringer, 1968). Her örgüt,

içindeki bireyler ve çevresi ile birlikte benzersiz olduğundan, her örgütün iklimi de diğerlerinden farklıdır. Aynı alanda faaliyet gösteren örgütlerin yapıları ve işlevleri benzerlik gösterse de örgüt içindeki iklim farklılık gösterir. Örgüt iklimi zamanla oluşur. Örgüt iklimi, örgütsel verimliliği ve çalışanlarının iş doyumlarını doğrudan etkiler (Can, Aşan ve Aydın, 2011). Şişman'a göre (2012) ise okul iklimi, okul içindeki çevresel özellikleri ve okuldaki bireylerin davranışlarını etkileyen algılardan oluşmaktadır. Shaw'a göre (2009) ise okul iklimi, bir okulu diğer okullardan ayıran özyapısı ile ilgili durumlardır.

Okullarda yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları ve okul iklimi arasındaki ilişki ile ilgili olarak alanyazın incelendiğinde; Shaw'ın (2009) yaptığı çalışmada liderlik ile okul iklimi arasında ilişki olduğu, Bozdoğan ve Sağnak (2011) ile Şentürk ve Sağnak'ın (2012) yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları ve okulun örgüt ikliminin ilişkili olduğu, Okan ve Ahmet'in (2016) yaptıkları çalışmalarda ise örgüt iklimi ile okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarıarasında olumlu ve manalı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının okul iklimine etkilerini tespit etmektir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Kurumunuzda okul yöneticiniz, yönetsel güç kaynaklarından hangisini ya da hangilerini kullanmaktadır?
2. Olumlu bir okul iklimi için okul yöneticileri, yönetsel güç kaynaklarından hangisini ya da hangilerini kullanmalıdırlar?
3. Okul yönetiminde kullanılan yönetsel güç kaynaklarının, okul ikliminin oluşmasına etkilerini belirtiniz.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

İlkokul müdürlerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarının okul iklimine etkilerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Tesadüfî küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilkokullarda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu temsil eden öğretmenlerin demografik bilgileri, Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler.

Katılımcı	Okul Türü	Branşı	Cinsiyet	Katılımcı	Okul Türü	Görevi	Cinsiyet
K1	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Erkek	K14	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın
K2	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın	K15	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın
K3	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın	K16	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın
K4	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın	K17	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Erkek
K5	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Erkek	K18	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın
K6	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Erkek	K19	İlkokul	İngilizce	Erkek
K7	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Erkek	K20	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın
K8	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Erkek	K21	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Erkek
K9	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın	K22	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Erkek
K10	İlkokul	Din Kültürü	Erkek	K23	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Erkek
K11	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın	K24	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın
K12	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Erkek	K25	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın
K13	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın	K26	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Erkek

Veri Toplama Aracı

Literatür taraması sonucunda, çalışmanın amacını gerçekleştirmek için öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından dört açık uçlu sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun, uzman görüşüne başvurularak geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman görüşleri (n=2) doğrultusunda görüşme formunda yer alan dört sorudan bir tanesi diğer sorularla benzerlik gösterdiği gerekçesiyle formdan çıkarılmıştır. Kalan üç soruyu içeren görüşme formları öğretmenlere verilmiş, gerekli açıklamalar yapılmış ve bu formlardaki sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Öğretmenler tarafından doldurulan bu görüşme formları araştırmanın temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlemesinde kullanılan "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunu okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu yolla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Elazığ'da merkezde bulunan ilkokullarda görevli 26 öğretmene, yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Daha sonra bu görüşme formları üzerinde çözümlemeler yapılmış ve formların her birine sırayla sayı numarası verilerek her bir soru için bir word belgesi oluşturulmuş ve bilgisayar ortamına aktarılan yanıtlar istatistiksel veri analiz programı Nvivo 8 (demoversiyonu) paket programı ile analiz edilmiştir. Yönetici görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar, kategoriler, kodlar oluşturulmuş ve görüşler uygun bir şekilde yerleştirilmiştir.

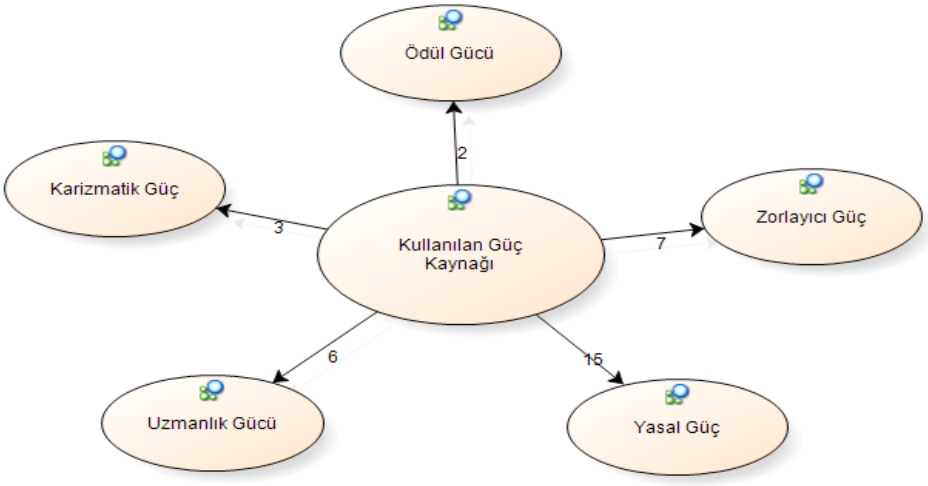
Araştırmanın güvenirliliğini ölçmek için, katılımcı görüşlerinin yerleştirildiği temayı temsil edip etmediğini görebilmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda uzman tarafından incelenmesi istenen soru formlarından elde edilen yanıtlar ile araştırmacı tarafından oluşturulan tema listesi, hiçbir yanıt dışarıda kalmayacak şekilde eşleştirilmiştir. Güvenilirliği ölçmek için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği; Uzlaşma Yüzdesi(P) = Görüş Birliği (Na) / (Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı (Nd)) X 100 formülü kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008, s.467). Buna göre görüşüne başvurulan uzman sadece altı ifadeyi araştırmacılardan farklı bir koda yerleştirmiştir. Bu hesaplamanın ardından araştırmanın güvenirliği; P = 175 / (175 + 5) X 100 = %97 olarak bulunmuştur. Okul yöneticilerinin görüşleri K1, K2,…,K26 şeklinde kodlanarak her bir temada dikkat çeken katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Temalara, kategorilere ve kodlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri de hesaplanmıştır.

Bulgular Ve Yorumlar

İlkokul müdürlerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarının okul iklimine etkilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlere 3 açık uçlu soru sorulmuş ve alınan görüşler temalandırılarak, kategorilere ve kodlara ayrılmıştır. Katılımcılar bazı sorularda birden çok görüş belirttikleri için, bir kısım veride toplam görüş sayısının katılımcı sayısından fazla olduğu görülmektedir.

1-Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri

"Kurumunuzda okul yöneticiniz ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç kaynaklarından hangisini ya da hangilerini kullanmaktadır?" sorusuna yönelik görüşlerden hareketle oluşturulan tema, bu temaya bağlı kategoriler ve kategorilere bağlı kodlar Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.

"Kurumunuzda okul yöneticiniz ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç kaynaklarından hangisini ya da hangilerini kullanmaktadır?" sorusuna yönelik görüşlerden hareketle oluşturulan tema, bu temaya bağlı kategoriler, kategorilere bağlı kodlar, frekans ve yüzde değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Kod Adı	**Katılımcılar**	**f**	**%**
Yasal Güç	K3, 5, 7, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26	15	%45
Zorlayıcı Güç	K1, 10, 12, 13, 20, 23, 24	7	%21
Uzmanlık Gücü	K4, 6, 15, 16, 19, 20	6	%18
Karizmatik Güç	K2, 15, 21	3	%9
Ödül Gücü	K8, 9	2	%6

Şekil 1 ve Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki okul yöneticilerinin, yönetsel güç kaynaklarından en çok yasal güç kaynağını (n=15, %45), daha sonra ise sırayla zorlayıcı güç kaynağını (n=7, %21), uzmanlık güç kaynağını (n=6, %18), karizmatik güç kaynağını (n=3, %9) ve ödül güç kaynağını (n=2, %6) kullandıkları görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre okullardaki iş ve işlerin genelde yasalarla belirlenen ölçütler doğrultusunda ilerlediği, ortaya çıkan sorunlarda müdürlerin yasalarla aldıkları güç ile olaylara müdahale ettikleri, hatta çoğu zaman da okulun düzeni için öğretmenlerin okul yöneticisi tarafından kurallara uyma konusunda zorlandıkları söylenebilir. Bu durumda oluşacak okul ikliminin daha çok baskıcı, öğretmenlerin zorla dahil oldukları, bir an önce kurtulup gitmeye çalıştıkları bir okul iklimi olacağı ve bunun eğitim-öğretime yansımasının da olumsuz olacağı söylenebilir. Katılımcıların okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri ile ilgili örnek doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

K3: "Müdürümüz her türlü sorunda ve sıkıntıda yönetmelikte ne geçiyorsa onu yapıyor. İnisiyatif almak istemiyor." (Yasal Güç)

K8: "Ödül gücü diye düşünüyorum. Çünkü kişi iyi bir şey yapsa da kötü bir şey yapsa da, ne hak ediyorsa o şekilde davranıyor. Topluluk içinde rencide etmez fakat olumlu bir durumda topluluk içinde över." (Ödül Gücü)

K13: "Zorlayıcı gücün kullanıldığını düşünüyorum. Maalesef bazı şeyleri yapmamak gibi bir şansımızın olmadığını düşünüyorum." (Zorlayıcı Güç)

K19: "Kesinlikle uzmanlık gücü. Müdürümüz bizleri dinleyen, kuralları, işi bilen bir kişi. Gerçekten idarecilik zor iş ve müdürümüz bu işi hakkıyla yapıyor." (Uzmanlık Gücü)

K21: "Karizmatik güce uymakta. O kadar iyi niyetli ve dürüst bir insan ki, gerçekten ne iş verse insan sorgulamadan yapıyor. Personeli ile sürekli sağlam ve iyi bir ilişkisi var. Herkes onu çok seviyor." (Karizmatik Güç)

2-Olumlu bir okul iklimi için müdürlerin kullanmaları gereken güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri

"Olumlu bir okul iklimi için okul yöneticileri ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç kaynaklarından hangisini ya da hangilerini kullanmalıdırlar?" sorusuna yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin oluşturulan tema, bu temaya bağlı kategoriler ve kategorilere bağlı kodlar Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Olumlu Bir Okul İklimi İçin Müdürlerin Kullanmaları Gereken Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.

"Olumlu bir okul iklimi için okul yöneticileri ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç kaynaklarından hangisini ya da hangilerini kullanmalıdırlar?" sorusuna yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin oluşturulan tema, bu temaya bağlı kategoriler, kategorilere bağlı kodlar, frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Olumlu Bir Okul İklimi İçin Müdürlerin Kullanmaları Gereken Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Kod Adı	**Katılımcılar**	**f**	**%**
Uzmanlık Gücü	K1, 7, 12, 15, 17, 18, 19, 23, 25, 26	10	%38
Yasal Güç	K2, 5, 6, 9, 13, 20, 21, 22	8	%31
Ödül Gücü	K3, 8, 10, 11, 14, 16	6	%23
Karizmatik Güç	K4, 24	2	%8

Şekil 2 ve Tablo 3 incelendiklerinde öğretmen görüşlerine göre olumlu bir okul ikliminin oluşmasına yönelik yöneticilerin kullanmaları gereken güç kaynaklarının başında uzmanlık gücü (n=10, %38) gelmektedir. Uzmanlık gücünü sıra ile yasal güç (n=8, %31), ödül gücü (n=6, %23) ve karizmatik güç (n=2, %8) izlemektedir. Öğretmen görüşlerine bakıldığında zorlayıcı güce yönelik herhangi bir görüş bulunmadığı dikkat çekmektedir. Katılımcı görüşlerine göre, günümüz şartlarında bilginin kıymeti oldukça büyüktür. Okul bilginin üretildiği, alıcılara verildiği bir kurum olduğu için yöneticinin de sahip olduğu bilgiyi okulun paydaşlarıyla paylaşmaları bilginin yayılmasında etkili bir role sahiptir. Bu sayede okulun amaçlarına da hizmet edilmektedir. Böyle bir okulda oluşacak okul iklimi de daha olumlu olacaktır. Katılımcıların olumlu bir okul iklimi için müdürlerin kullanmaları gereken güç kaynaklarına ilişkin görüşleri ile ilgili örnek doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

K12: "Bence bir okul yöneticisi güzel bir okul oluşturmak için uzmanlığını kullanması gerekmektedir. İşin kuralını, inceliğini bilen ve neye hizmet ettiğinin farkında olan yönetici, istediği şeyi de en iyi şekilde anlatabilecektir." (Uzmanlık Gücü)

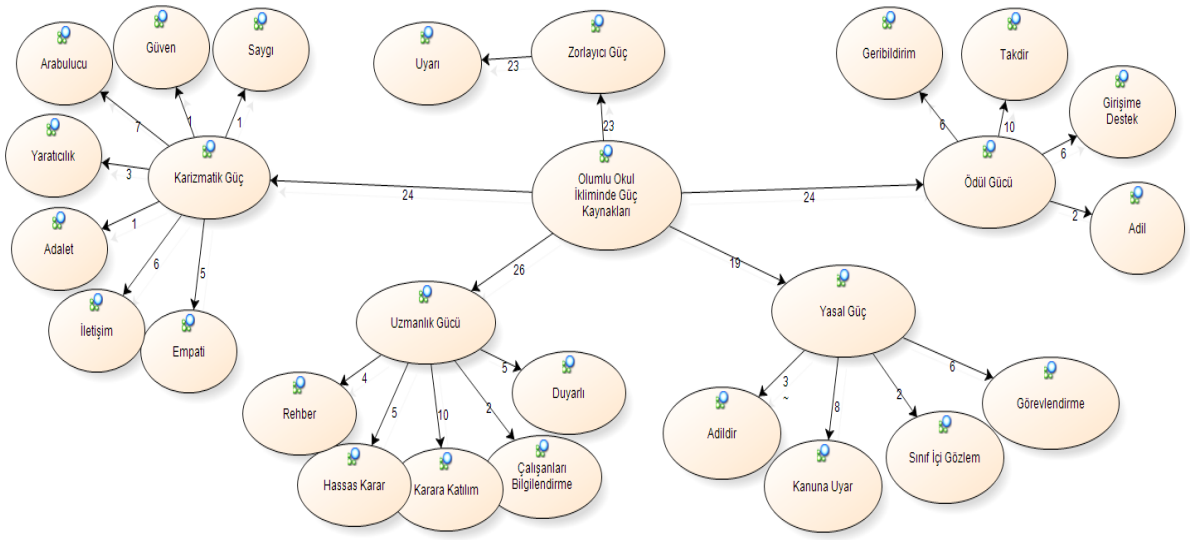
K22: "Olumlu bir okul iklimi demek tüm çalışanların aile gibi bir arada olması demektir. Eğer bir yerde kurallar varsa ve bu kurallara uyuluyorsa o yerde adalet de var demektir. Adaletin olduğu yerde de herkes mutlu olur." (Yasal Güç)

K10: "Olumlu bir okul iklimi için öncelikle çalışan motive edilmelidir. Bunun da tek yolu hak ettiğinde hak ettiği ödülü vermektir." (Ödül Gücü)

K4: "Liderler, grubu etkileyen kişilerdir. Yaşamlarıyla, davranışlarıyla, kişilikleriyle ve düşünceleriyle gruba önderlik edecek, yol gösterecek ve rol model olacak bir yönetici, okulda oluşacak olumlu bir iklime de hizmet edecektir." (Karizmatik Güç)

3-Olumlu bir okul ikliminde kullanılacak güç kaynaklarının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri

"Okul yönetiminde kullanılan güç kaynaklarının olumlu bir okul ikliminin oluşmasındaki etkilerini belirtiniz" sorusuna yönelik görüşlerden hareketle oluşturulan tema, bu temaya bağlı kategoriler ve bu kategoriye bağlı olarak oluşturulan kodlar Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Olumlu Bir Okul İkliminde Kullanılacak Güç Kaynaklarının Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.

"Okul yönetiminde kullanılan güç kaynaklarının olumlu bir okul ikliminin oluşmasındaki etkilerini belirtiniz" sorusuna yönelik görüşlerden hareketle oluşturulan tema, temaya bağlı kategoriler, kategorilere bağlı olarak oluşturulan kodlar, frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Olumlu Bir Okul İkliminde Kullanılacak Güç Kaynaklarının Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.

	Kod Adı	Katılımcılar	*f*	%
Uzmanlık Gücü	Karara Katılım	K 5, 8, 12, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 26	10	%38
	Duyarlı	K1, 8, 14, 16, 23	5	%19
	Hassas Karar	K2, 9, 16, 17, 20	5	%19
	Rehber	K7, 10, 19, 20	4	%16
	Çalışanları Bilgilendirme	K5, 10	2	%8
Karizmatik Güç	Arabulucu	K9, 15, 18, 19, 20, 22, 24	7	%29
	İletişim	K1, 3, 9, 11, 15, 21	6	%25
	Empati	K8, 17, 19, 23, 26	5	%21
	Yaratıcılık	K5, 7, 13	3	%13
	Saygı	K6	1	%4
	Adalet	K8	1	%4
	Güven	K3	1	%4
Ödül Gücü	Takdir	K4, 8, 11, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 25	10	%42
	Girişime Destek	K5, 9, 17, 19, 21, 22	6	%25
	Geribildirim	K1, 2, 8, 13, 16, 20	6	%25
	Adil	K2, 22	2	%8
Yasal Güç	Kanuna Uyar	K1, 11, 14, 19, 21, 23, 24, 25	8	%42
	Görevlendirme	K10, 13, 15, 16, 18, 21	6	%31
	Adildir	K4, 9, 15	3	%16
	Sınıf İçi Gözlem	K6, 17	2	%11
Zorlayıcı Güç		K1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 16, 17,		
	Uyarı		23	%100

Şekil 3 ve Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların daha çok uzmanlık gücüne yönelik görüş belirttikleri (n=26) görülmektedir. Öğretmenler, okulda kullanılan güç kaynaklarından uzmanlık gücünün daha çok yöneticinin personeli karara katma (n=10, %38), sorunlara duyarlılık (n=5, %19), hassas karar verme (n=5, %19), öğretmenlere rehberlik (n=4, %16) ve çalışanları tüm süreçlerde bilgilendirme (n=2, %8) özelliklerinden dolayı oluşacak olumlu bir okul iklimi üzerinde etkili olabileceği görüşündedirler. Öğretmenler alınan kararlardan birinci derece etkilenen taraf olduklarından dolayı doğal olarak alınacak kararlarda söz sahibi olmak istemektedirler. Öğretmen görüşlerine göre bir karar verilmeden önce, iyice araştırılmalı, sonuçları iyice değerlendirilmeli ve gerek araştırma aşamasında gerek uygulama aşamasında öğretmenlerin de görüşleri alınmalıdır. Ayrıca katılımcı görüşlerine göre olumlu bir okul ikliminin oluşabilmesi için yöneticilerin uzmanlık güçlerini kullanırken okulda problem çıkaracak durumları iyi sezmeleri, sorun oluşmadan kontrol altına almaları ve gerek bilgiye ulaşma konusunda gerekse özlük hakları ve yasal haklar konusunda öğretmenlere rehberlik etmeleri gerekmektedir.

Katılımcı görüşlerine göre yöneticilerin kullandıkları karizmatik gücün (n=24) daha çok arabulucu (n=7, %29), iletişim (n=6, %25), empati (n=5, %21),yaratıcılık (n=3, %13), saygı (n=1, %4), adalet (n=1, %4) özelliklerinden ve çevrelerine güven (n=1, %4) vermelerinden dolayı oluşacak olumlu bir okul iklimi üzerinde etkili olabileceği görüşündedirler. Öğretmenlere göre okul müdürleri yaşanan sorunlarda arabulucu olarak, sorun yaşayanlarla empati yaparak daha yapıcı bir şekilde problemi çözebilir ve olumlu bir okul iklimi oluşturabilirler. Ayrıca katılımcılara göre iletişim yönlerinin de çok iyi olması gereken yöneticiler, personele saygı ve adalet değerleri çerçevesinde davranmalı, personelin yaratıcılıklarını geliştirmeli ve okulda bir güven ortamı oluşturmalılardır. Elde edilen bulgulara göre böyle bir okulda, okul müdürünün karizmatik liderlik vasıfları gelişecek ve olumlu bir okul iklimi oluşacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandıkları ödül güçlerinin (n=24), sırayla takdir ederek (n=10, %42), girişime destek olarak (n=6, %25), geribildirimde bulunarak (n=6, %25) ve adil olarak (n=2, %8) olumlu bir okul ikliminin oluşmasında etkili olduğu görülmektedir. Katılımcı görüşlerine göre yöneticiler,öğretmenlerin başarısız olduğu bir durumda tepkilerini gösterdikleri gibi başarılı oldukları konuda da takdirlerini bildirirlerse bu, okul iklimini olumlu bir şekilde etkileyerek öğretmenlerde çalışma isteğini ve örgütsel bağlılığı arttıracaktır. Ayrıca öğretmenler, okulu ve öğrencileri için yapacakları bir girişimde yöneticilerden gördükleri desteğin olumlu iklime katkısının olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Katılımcı görüşlerinden hareketle olumlu bir okul iklimini oluşturacak ödül gücü etkilerinden biri de öğretmenlerin yaptıkları işlerin doğruluğunu ya da yanlışlığını okul yöneticilerinden aldıkları geribildirim ile fark etmeleridir. Yöneticiler bu geribildirimi yaparken kişiye göre değil, işe göre yapmalılar ve adil olmalılardır.

Katılımcı görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güç (n=23), sadece uyarı olarak yapılırsa olumlu bir okul iklimine katkı sağlayacaktır. Öğretmenler, okulda yapılacak tüm iş ve işlemlerin zamanında denetlenmesi gerektiğini, varsa aksaklıkların giderilmesi için okul yöneticisinin yapıcı bir tutum göstererek sorunla ilgilenmesi gerektiği görüşündedirler. Ayrıca eğer sorunu oluşturacak nedenler önceden fark edilir ve gerekli önlemler alınırsa sorun ortaya çıkmadan önlenecek ve olumlu bir okul ikliminin oluşmasına yardımcı olacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin kullandıkları yasal güç (n=19), kanuna uymaları konusunda (n=8, %42), öğretmenleri görevlendirme konusunda (n=6, % 31), adil olmaları konusunda (n= 3, %16) ve sınıf içi gözlem konusunda (n= 2, %8) olumlu bir okul iklimini oluşturan özelliklere sahiptir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin kanunlara ve yasalara uydukça okulda adaletin sağlandığı ve bu sayede öğretmenlere örnek oldukları görüşündedirler. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre okulda olumlu bir iklim oluşturmak için öğretmenler çeşitli işlerde görevlendirilmeli ve öğretmenlere bu yolla sorumluluk verilmelidir. Sınıf içi gözleminde önemine dikkat çeken öğretmenlere göre kulaktan dolma bilgiler yerine olay yerinde gözlemlenerek tespit edilecek hatalar, güven ortamını sağlayacak ve okulda daha güzel bir iklim oluşturacaktır. Bu güç kaynağına ilişkin görüşlerde de öğretmenler özellikle adalet kavramına değinmişlerdir.Katılımcıların olumlu bir okul ikliminde kullanılacak güç kaynaklarının etkilerine ilişkin her kategorideki en yüksek frekanslı koda yerleşen görüşleri ile ilgili örnek doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

K2: "Okuldaki tüm işler eğer zamanında denetlenir ve aksaklıklar uyarılarak çözülmeye çalışılırsa daha olumlu bir hava oluşacaktır. Uyarıdan daha ağır geribildirimler amacı aşan ve öğretmenin hak etmediği uygulamalar olacaktır." (Zorlayıcı Güç/Uyarı)

K5: "Bir öğretmen karara ne kadar katılırsa, o karara uymada da o kadar istekli olur. Kurallara uyuldukça da daha olumlu bir kurum kültürü gelişecektir." (Uzmanlık Gücü/Karara Katılım)

K14: "Okul müdürü, okulun en üstteki mercii durumundadır. Kanunlara uyan ve bu doğrultuda davranan bir okul müdürü, okulundaki dirliği ve düzeni sağlamış olacak ve bu sayede olumlu bir iklimin oluşmasına katkı sağlayacaktır." (Yasal Güç/Kanuna Uyar)

K20: "Karizmatik güç sayesinde okul yöneticisi, eğer öğretmenler arası bir sorun yaşanırsa problemin sebebini belirler ve arabulucu olarak rol üstlenerek oluşacak gerginlikleri önlemiş olur" (Karizmatik Güç/Arabulucu)

K23: "Okulda oluşacak olumlu bir iklim ve bu sayede elde edilecek olan başarı, öğretmenin doyumu ve yöneticinin doyumu arasındaki dengeye bağlıdır. Eğer olumlu bir durumda olumlu bir geribildirim yapılırsa daha olumlu bir iklim oluşacaktır." (Ödül Gücü/Takdir)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının okul iklimine etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin olarak, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki okul yöneticilerinin, yönetsel güç kaynaklarından en çok yasal güç kaynağını, daha sonra ise sırayla zorlayıcı güç kaynağını, uzmanlık güç kaynağını, karizmatik güç kaynağını ve son olarak da ödül gücü kaynağını kullandıklarını belirttikleri görülmüştür.Yasal güç kullanımı yöneticileri daha rahat bir şekilde okulu yönetmeleri konusunda ve oluşacak herhangi bir sorun durumunda sorunu hızlı ve basitçe çözmeleri konusunda desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin yoğun olarak yasal güç kullanmaları bürokratik bir yönetim anlayışının hakim olduğu ülkemiz kurumlarının hemen hepsinde görülen ve üst yönetimler tarafından da desteklenen bir yönetim anlayışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yasal güç aynı zamanda okul yöneticileri için yönetim işlerini de kolaylaştırmaktadır. Yasal güçle birlikte en fazla kullanılan güç zorlayıcı güç olarak belirtilmektedir. Bu gücü kullanmak içinde yine yasal güç devreye girmekte ve öğretmenler herhangi bir sıkıntıyla karşılaşmamak için zorlayıcı güce uyum sağlamaktadır. Uzmanlık gücü daha fazla bilgi ve tecrübe gerektirdiği için okul yöneticileri tarafından daha az tercih edilmektedir. Çünkü ülkemizde okul yöneticilerinin belirlenmesi yeterli kriterlere sahip değildir. Dolayısıyla tecrübesiz ve yeterli bilgiye sahip olmayan kişilerin yönetici olması kaçınılmaz olmaktadır. Bu durum da okullarımızın yönetiminde uzmanlık gücü, karizmatik güç ve ödül gücünün çok az kullanılmasına neden olmaktadır.

Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin yapılan alanyazın incelemesinde çalışmayı destekler nitelikte sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Okul yöneticilerinin yasal ve zorlayıcı gücü daha fazla kullanmalarına karşın ödül gücünü düşük düzeyde kullandıkları görülmektedir(Titrek ve Zafer 2009; Yorulmaz, 2014). Başka bir çalışmada ise okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları kullanımına ilişkin olarak yasal gücün en fazla, zorlayıcı gücün ise en az tercih edildiği görülmektedir(Altınkurt, Yılmaz, Erol & Salalı 2014; Apak, 2016). Devlet kurumlarında görev yapan yöneticiler çoğunlukla yasal gücü, özel sektörde görev yapan yöneticiler ise çoğunlukla uzmanlık gücünü kullanmaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Nartgün, Nartgün ve Arıcı, (2016) yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanmalarına ilişkin olarak, çoğunlukla yasal güç kaynağını kullandıkları, bazen uzmanlık gücü, ödül gücü ve karizmatik gücü kullandıklarını ve nadiren de zorlayıcı gücü kullandıklarını belirtmişlerdir.

Alanyazın incelemesinde bazı araştırmalarında çalışmadan farklı sonuçlar ortaya çıkardıkları görülmüştür. Koşar (2008) yöneticilerin güç kaynağı kullanımına ilişkin yaptığı çalışmada yoğun olarak ödül gücü kullanılırken, en az ise zorlayıcı gücün kullanıldığını belirtmiştir. Bunun yanında; Özaslan ve Gürsel (2008) ile Polat (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da benzer bulgular elde dilmiştir.

Okul yöneticilerinin güç kaynağı kullanımının okul iklimine olumlu yansımaları olacağı katılımcılar tarafından belirtilerek, yöneticilerin uzmanlık gücünü daha fazla kullanmalarının olumlu okul iklimi açısından büyük fayda sağlayacağı görülmektedir. Bunun yanı sıra olumlu bir okul iklimi oluşturmada yasal gücün de etkili olduğu vurgulanmıştır. Olumlu bir iklimi oluşturmada ödül gücünün etkisinin uzmanlık gücü ve yasal güçten sonra geldiği, buda öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda eşitlikçi, adaletli ve şeffaf yöneticilerin bulunmasının etkili olacağını göstermektedir. Olumlu bir okul iklimi için öğretmenlerin az da olsa karizmatik gücün de etkili olacağını savundukları söylenebilir. Burada katılımcıların hiç birinin zorlayıcı gücü olumlu okul ikliminde görmek istememeleri oldukça dikkat çekicidir. Zorlayıcı güç olumlu okul iklimi yaratılmasında kullanılmaması gereken bir güç olarak görülmektedir. Okul yöneticileri kurumları ile özdeşleştirildiği için okul yöneticisinin olumlu bir okul iklimi üzerine büyük bir etkisi olduğu belirtilebilir (Pepper ve Thomas, 2002)

Öğretmenlerin görüşlerine göre, yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının okul iklimi üzerine olumlu etki oluşturmasında birinci sırada uzmanlık gücü yer almaktadır. Bunu sırasıyla karizmatik güç, ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güç takip etmektedir. Olumlu bir okul iklimi oluşturmak için en fazla uzmanlık gücünün belirtilmesinde teknolojik gelişmeler ışığında eğitiminde hızla değişmeye başlaması ve sürekli olarak gelişmenin artık bir mecburiyet olmasından kaynaklanan bilgi ihtiyacından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Günümüz toplumsal yapılarındaki hızlı değişime ayak uydurmak zorunda kalan okulların bu değişimi ancak bilgi düzeyi yüksek liderlerle gerçekleştirebileceği gerçeği öğretmenler tarafından da görülmektedir. İkinci sırada yer alan karizmatik gücün etkisinin olumlu bir okul iklimi için etkili olacağı düşüncesi, okul yöneticilerinden beklenen kişisel gelişim ve yönetim uygulamalarındaki etkililiği belirtiği düşünülebilir. Burada arabuluculuk, iletişim,

empati, saygı, adalet ve güven verici özelliklerin bir yöneticide bulunması gereken nitelikler olduğu belirtilmiş ve okul yöneticilerinden bu tür niteliklerin beklenildiği görülmektedir.

Olumlu bir okul iklimi oluşumu ile ilgili olarak alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin güç kullanımı ile olumlu okul iklimi oluşması arasında güçlü bir bağ olduğu görülmektedir (McCarley, 2012; Tahaoğlu, 2007; Gültekin, 2012). Eroğluer ve Yılmaz (2015) yaptıkları çalışmada liderlik davranışının örgüt iklimi üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Yine Koşar ve Çalık (2011) tarafından yapılan çalışmada karizmatik gücün ve ödül gücünün okul kültürü üzerinde önemli bir etkisi olduğunu, zorlayıcı gücünde önemli görüldüğünü belirtmiştir.

Okullarda uygulanan liderlik davranışı da denilen yöneticilerin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarının doğru, zamanında ve dozunun doğru ayarlanarak uygulanması durumunda okullarımızdaki örgüt ikliminin daha olumlu yönde etkileneceği ve beraberinde örgütsel başarıyı getireceği görülmektedir. Öğretmenlerinde birer birey olduğu unutulmadan yönetici davranışlarının insani ilişkiler ve saygı temelinde yürütülmesi olumlu okul iklimi üzerine önemli katkılar sağlayacaktır. Yöneticilerin kurumlarında kurumu amaçları doğrultusunda yaşatması için birlikte çalıştığı öğretmenlerin yönlendirilmesi ve ortak amaçlar doğrultusunda performans sergilemeleri noktasında büyük bir sorumlulukları vardır. Bu sorumlukları liderlik davranışlarına direkt olarak yansıyacaktır.

Ülkemizde okul yöneticilerinin belirlenmesi noktasında ve sonrasında gerekli desteğin yeterince sağlanamamasından dolayı liyakatı olmayan bireyler de yönetici olmaktadır. Buda yönetsel olarak okullarımızın iyi yönetilememesini beraberinde getirmektedir. Okul yöneticilerinin liyakat esasına göre belirlenmesi ve sonrasında gerekli olan yönetsel desteğin sağlanması durumunda okul yöneticileri güç kullanımında daha fazla arzu edilen güç kaynaklarına yöneleceklerdir. Bu durumda da okullarımızın başarısı ve verimliliği arzu edilen seviyelere yükselebilecektir.

Öğretmenlerimizin okullarında alınan kararlara katılmaları ve sorumluluklarının yönetsel anlamda arttırılmasının olumlu bir okul iklimi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Yine okul yöneticilerinin okulla ilgili kararları alırken öğretmenlerle birlikte karar vermesi hem öğretmenleri daha fazla kuruma katkı yapmaya hem de olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasında katkı sağlamalarına yardımcı olacaktır.

Kaynakça

Aytaç, S. (2003). Çalışma psikolojisi alanında yeni bir yaklaşım: Örgütsel sağlık. Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Elektronik Dergisi, 5(2).

Apak, F. (2016). Okul yöneticilerinin gücü kullanma biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of TeacherEducationandEducators*, *3*(1), 25-52.

Bağcı, Z.,& Bursalı, M. Y. (2011). Yöneticilerin Güç Kaynaklarının Çalışanların Örgüte Bağlılıkları Üzerine Etkisi: Çalışanların Algılamalarına Bağımlı Analitik Bir İnceleme. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 9-21.

Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcutgelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 12(19), 73-84.

Barutçugil, İ. (2004). Stratejik insan kaynakları yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayınları.

Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 137-145.

Can, H., Aşan, Ö. ve Aydın, M. E. (2011). Organizasyon ve yönetim. (8. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi. (2006).

Eren, E. (2010). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. (12. Baskı) Beta Basım Yayın, İstanbul.

Eroğluer, K.,& Yılmaz, Ö. (2015). Etik liderlik davranışlarının algılanan örgüt iklimi üzerine etkisine yönelik bir uygulama: İş yaşamında yalnızlık duygusunun aracılık etkisi. *Journal of Business Research-Türk*, *7*(1), 280-308.

Deniz, M.,& Çolak, M. (2008). Örgütlerde çatışmanın yönetiminde gücün kullanımı ve bir araştırma. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(23), 304-332.

Gültekin, C. (2012). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi (İstanbul ili Anadolu yakası örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KIZANLIKLI, M. M., Hakan, K. O. Ç., & KILIÇLAR, A. (2016). Örgütsel Güç ve Gücün Kaynakları Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. İşletme Araştırmaları Dergisi, Cilt 8, Sayı 4 (2016). DOI:10.20491/isarder.2016.229

Koçel, T. (2011). İşletme yöneticiliği. (13. Baskı). İstanbul: Beta Basım.

Koşar, S. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koşar, S.,& Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *17*(4), 581-603.

Litwin, G.,Stringer, R. (1968). Motivationandorganizationalclimate. Division of ResearchGraduate School Of Business Administration, Printed United States Of America, Boston, 29-146.

McCarley, A. T. (2012). Transformationalleadershiprelatedtoschoolclimate. Doctor of education, TheUniversity of Houston-Clear Lake.

M. Murat KIZANLIKLI Hakan KOÇ Arzu KILIÇLAR Örgütsel Güç ve Gücün Kaynakları Üzerine Kavramsal Bir İnceleme isarder, 2016. 229

NARTGÜN, Ş. S., NARTGÜN, Z., & ARICI, U. D. (2016). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları ile Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, (2), 1-26.

Okan, D. İ. Ş.,& Ahmet, A. Y. I. K. (2016). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (58), 499-518.

Özaslan, G. ve Gürsel, M. (2008). Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 351-370.

Özkalp, E. ve Kırel, C. (2009). Örgütsel davranış. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Pepper, K. ve Thomas, L. H. (2002). Making a change: Theeffects of theleadership role on schoolclimate, Learning EnvironmentsResearch, 5.

Polat, S. (2010). Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tahaoğlu, F. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Shaw, C. B. (2009). Impact of leadershipstyles on schoolclimate.

Şişman, M. (2012). Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.10(1), 29-47.

Titrek, O.,& Zafer, D. (2009). İlkögretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *60*(60), 657.

Yorulmaz, A. (2014). Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynakları ve kullanma düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İlkokullarda Değişim Sürecine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Prof. Dr. Mukadder Boydak ÖZAN, Fırat Üniversitesi, Türkiye, mboydak@firat.edu.tr

Öğretmen Zülküf NANTO, Türkiye, Fırat Üniversitesi @gmail.com

Öğr. Gör. Barış KARATAŞ, Munzur Üniversitesi, Türkiye, bariskaratas@munzur.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda yaşanan değişim sürecine yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerini irdelemek ve değerlendirmektir. Tesadüfü küme örnekleme modeli kullanılarak oluşturulan çalışmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Elazığ ili merkez ilçede bulunan ilkokullarda görev yapan 40 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Veri toplamak için hazırlanan üç adet açık uçlu soru, görüşleri alınmak üzere ilkokul öğretmenlerine sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaları çözümlemede kullanılan olgu bilim deseni uygulanmış ve ifadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulmuştur. Her bir temada dikkat çeken yönetici görüşleri doğrudan alıntılarla yansıtılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenler ve okul yöneticileri ilkokullarda yaşanan değişime karşı öğretmenlerin orta düzey, düşük düzey ve yüksek düzey olmak üzere istekli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yaşanan değişime karşı itici güçlerin "teknolojinin ilerlemesi", " ihtiyaçların değişmesi ve çeşitlenmesi", " yasalar", "bireysel gelişim", " rekabet", " ücretin arttırılması", " politik ve çevresel baskı", " değişime olan inanç", " bilincin artması" olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yaşanan değişime karşı sınırlayıcı güçlerin " maddi ve fiziksel imkânsızlık", " var olan düzeni koruma güdüsü", " sorumluluktan kaçma", " yöneticilerin olumsuz tutumları", " artan iş yükü", " sunucun değişmeyeceğine karşı hissiyatı", " gelenek ve göreneklere bağlılık", " toplum baskısı", " tembellik", " velinin değişime karşı olması", " eğitim seviyesi" olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Okul Yöneticileri, Öğretmenler, Değişim Süreci

Abstract

The purpose of this research is to examine and evaluate teachers and school administrators views on the process of change in primary school, The universe of the study that used simple random model consists of 40 teachers and school administrators working at primary schools in the central district of Elazığ in the 2017-2018 academic years. To collect data prepared in three open-ended questions are asked to obtain school heads opinion. In the analysis of the data obtained, the content analysis methods used in the analysis of qualitative research has been applied and grouping according to similarity of expression and themes were developed. The opinion of the school heads, who draw attention to each theme are directly reflected in the quotations. According to the results obtained from the opinions of the teachers at the end of the research, teachers and school administrators stated that the teachers who aimed at change in primary school were willing to be middle level, low level and high level. According to the teachers' opinions, the propulsive forces for change in primary schools are "change of necessity and diversification", "laws", "individual development", "competition", "wage increase", "political and environmental pressure" "," Consciousness increase ". According to the teacher's opinion, the limiting forces against the change in the elementary schools are the "material and physical impossibility", "the instability of the existing order", "the escape from responsibility", "the negative attitudes of the managers", "the increased workload", " and "loyalty to the people", "society's oppression", "laziness", "immigration is against the change", "education level".Keywords: Education, Leadership, Managerial Grid Model, School Heads

Keywords: Education, School Administrators, Teachers, Change Process

Giriş

Toplumsal yapıların devamlılıklarını sağlamaları için kendilerini çevreleri ile sürekli olarak uyumlu tutmaları gereklidir. Çevresel etkenlerde meydana gelen farklılaşmalara göre toplumsal kurumlarda farklılaşırlar. Çevresi ile sürekli olarak etkileşim halinde bulunan okulların çevresine uyumlu olması ve sürekliliğini devam ettirmesi için çevresi ile paralel olarak farklılaşması bir zorunluluk olmaktadır. Sürekli olarak değişimin yaşandığı günümüz toplumunda okullarımızın da uyum ve sürekliliğini sağlaması noktasında değişmesi beklenir. Değişim kelime anlamı olarak "bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü" (TDK, 2016) olarak ifade edilmektedir. Değişimin gerçekleşebilmesi için belirli bir zaman dilimine ihtiyaç vardır. Buda değişimin anlık olamayacağını, değişimin oluşması için bir sürece ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu noktadan hareketle değişimin bir süreç olduğu kabul edilmektedir. Değişim, bir kişi ya da örgütte istemli yada istemsiz olarak çevresel etkiler sonucunda meydana gelen bir önceki durumdan farklı olan her şey için kullanılabilir. Değişim, bir sistemin bütün alt unsurlarında gözlenebilen nicelik ve nitelik açısından farklılığın oluşması (Başaran, 1998), bir şeyi bir durumdan başka bir duruma getirme (Koçel, 2005), bir bütünün öğelerinde öğeler arası ilişkilerde bir önceki duruma göre hem nitelik hem de nicelik olarak bir farkın oluşması (Peker, 1995), toplumsal ilişkiler ve çevresel etkenlerin farklılaşması durumunda insanların birlikte kurdukları örgütlerde yaşanan kaçınılmaz durum (Özdemir, 2013), iş yapma beceri ve tekniklerinde, teknoloji, örgüt yapısı, iş süreçleri ve örgütün tümü veya belirli bir kısmında meydana gelen farklılaşma olarak belirtilebilir (Sabuncuoğlu & Tüz, 1998). Balcı (1995), örgütsel değişimi, örgütün özünde, yapısında, süreç ve uygulamalarında değişme anlamı taşıdığını belirtmiştir. Dinçer'e (1992) göre ise örgütsel değişme büyüme, gelişme, yaratıcılık ve yenilik gibi durumları içine alabilen oldukça geniş kapsamlı durumları ifade eder.

Örgütsel değişme yönetilebildiği sürece örgütün amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Okullarda görev yapan yöneticilerin değişmeyi mecburiyet olarak görmekten ziyade etkili bir okul için vazgeçilmez ve zorunlu ve temel bir sorumluluk olarak görmelidirler (Çolakoğlu, 2005). Değişimi yönetmek her zaman kolay değildir. Bir örgütün değişimi planlı ve kasıtlı olarak gerçekleştirebilmesi için iyi bir yöneticiye ve vizyona sahip olması gereklidir.

Eğitim kurumları olan okullarımızda da değişim son derece önemlidir. Çünkü eğitim kurumları toplumun aynası gibidir. Toplumsal olarak hangi durumda olduğumuzu işgörenleri ve öğrencileri ile birlikte en iyi şekilde eğitim kurumları yansıtmaktadır. Eğitim kurumları hem toplumsal kültürü genç bireylere aktarır hem de topluma yön verirler. Okullar aynı zamanda toplumsal geleceğin yönünü belirleyen kurumlardır. Topluma yön vermek ve geleceğe ilişkin beklentileri karşılamak gibi görevleri olan okullarımızın değişimi sürekli olarak yaşaması ve topluma yansıtması beklenmektedir. Eğitim kurumları olan okullar, toplumsal görevlerinden dolayı değişimin nedeni ve de sonucu durumundadırlar (Çalık, 2003). Taymaz'a (2009) göre, eğitim sektöründe okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kabullenmediği bir değişmeyi gerçekleştirmek çok zordur. Şişman ve Taşdemir (2008) ise sürekli olarak değişen, hareketli bir dünyada, eğitim ve okul sistemlerinin, bazı değişim ve yenileşmelerden etkilenmesinin doğal olduğunu belirtmektedir.

Değişimi meydana getirmek bir ihtiyaç olmasına rağmen oldukça zor olabilmektedir. Bir örgütte değişimin oluşması için değişimin desteklenmesi gerekir. Değişimin yaşanmaya başlanacağı kurumlarda hem değişime karşı bir direnç hem de değişimin meydana gelmesine destek verecek olan işgörenlerin olması muhtemeldir. Değişime ilişkin alanyazın incelendiğinde değişime karşı gösterilen dirençler olarak, nüfus değişimleri, bürokratik düzen, mevcut durumu koruma isteği vb. görülebilir. (Gökçe, 2005). Değişim sürecinde yöneticiler, iş görenlerin beklentilerini anlamak, değişime neden ve nasıl direnme gösterecekleri, değişim programları, modelleri ve uygulamalar konusunda ihtiyaç duyacakları yeterli bilgi ve beceriye sahip bireyler olmalıdırlar (Yıldız, 2012). Değişimin açıklığı da önemli bir etkendir. Herhangi bir kurumda değişimin başarılı olabilmesi için özellikle işgörenlerin değişimi kabullenmesi önemli olmaktadır (Erkmen, 2006).

Örgütsel değişme içinde bireysel değişmeyi de barındırmaktadır. Örgütsel değişme sürecinde örgütsel değişmeyi meydana getirmek için örgütün iş görenlerinin değişmeye karşı tutum ve davranışları oldukça önemli olmaktadır. Örgütü bireyler oluşturduğuna göre, örgüt bireylerinin değişimi birey olarak ilk önce kendilerinde gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Değişim bir süreç olarak ele alındığında çağdaş eğitim kurumlarının değişim sürecine ilişkin tutum ve davranışları da önem arz etmektedir. Bu bağlamda okullarda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değişime ilişkin tutum ve davranışları incelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu amaçla, ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, değişime karşı tutum ve davranışları incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okulunuzda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin, değişime karşı isteklerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Değişim sürecinde itici (teşvik eden) güçler neler olabilir? Açıklayınız.
3. Değişim sürecinde sınırlayıcı (engel olan) güçler neler olabilir? Açıklayınız.

Yöntem

Bu araştırmada, ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin değişime ilişkin tutum ve davranışlarının belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Katılımcılar (İkincil alt başlık)

Çalışma grubunun belirlenmesinde evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Tesadüfü küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Elazığ il merkezinde bulunan ilkokullarda görevli öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Alanyazın araştırması sonucunda çalışmanın okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişime ilişkin olarak tutum ve davranışlarının belirlenmesi amacına ulaşabilmesi için üç açık uçlu sorudan oluşan görüşme formları hazırlanmıştır. Hazırlanan açık uçlu sorular uzman görüşleri ile belirlenmiştir. Belirlenmiş olan sorulardan oluşan görüşme formları 44 katılımcıya verilerek gerekli açıklamalardan sonra cevaplandırmaları istenmiştir. Cevaplanan görüşme formlarından 40 tanesi araştırmaya uygun görülerek değerlendirmeye alınmıştır. Görüşme formları okul yöneticilerine ve öğretmenlere uygulanmış ve bu görüşme formları, araştırmanın temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

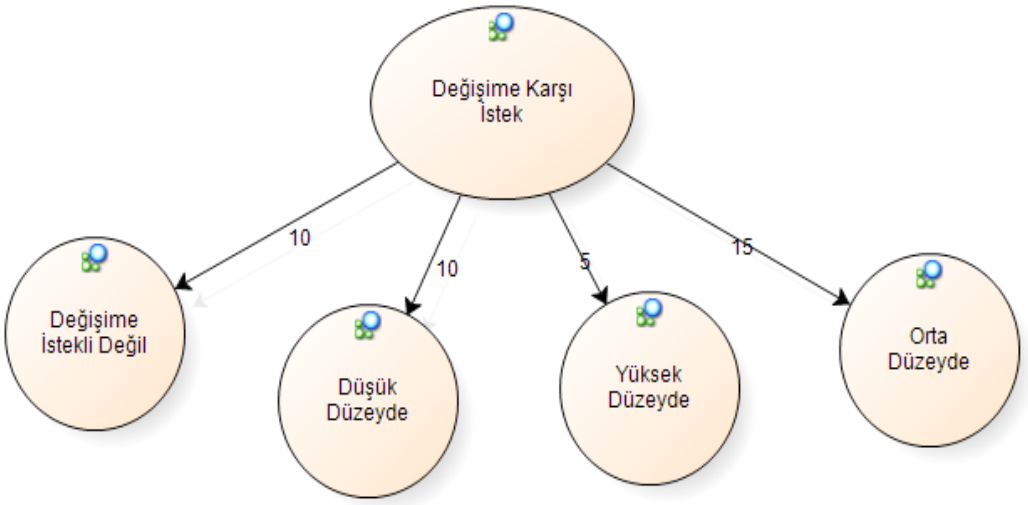
Verilerin Analizi

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri ile elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlemesinde kullanılan "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre birbirine benzeyen kavramlar ve temalar belirli bir çerçevede bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Elde edilen görüşler paket program ile analiz edilmiştir. Bu bölümün güvenirliliğini ölçmek için, uzman görüşüne başvurulmuş, ayrıca Miles ve Huberman'ın geliştirdiği Uzlaşma Yüzdesi(P) = Görüş Birliği(Na) / (Görüş Birliği(Na) + Görüş Ayrılığı(Nd)) X 100 formülü kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlemesinde kullanılan "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen görüşler paket program ile analiz edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulmuş ve görüşler, uygun temalara yerleştirilmiştir.

Bulgular

1-Yönetici ve öğretmenlerin değişime karşı isteklerine ilişkin görüşleri

Okulunuzda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin, değişime karşı isteklerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Sorusuna yönelik görüşlere ilişkin olarak oluşturulan tema ve bu temaya bağlı olarak oluşturulan kategoriler şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Yönetici ve öğretmenlerin değişime karşı isteklerine ilişkin görüşleri.

Şekil 1 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişime ilişkin olarak tutumlarının ve davranışlarının belirlenmesi kapsamında 40 okul yöneticisi ve öğretmenin görüşlerinin 15'i (%37,5) değişime karşı orta seviyede istekli olduğu, 10'u (%25) değişime karşı istekli olmadığı, 10'u (%25) değişime karşı düşük düzeyde istekli olduğu, 5'si (%15,5) değişime karşı çok istekli olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değişime ilişkin görüşlerinde değişim hakkında yeterli bilgi sahibi olmaları durumunda değişime karşı daha fazla istekli olacakları belirtilebilir. Ülkemizde sürekli olarak eğitimde kalıcı olmayan uygulamaların yapılmaya çalışılması ve okullarımızda görev yapan eğitimcilerin bu uygulamalar konusunda yeterli bilgi sahibi olmadan kendilerini uygulamanın bir parçası olarak bulmaları değişime ilişkin tutumlarını etkilemektedir. Eğitim alanında değişim sürekli daha iyi olmalıdır. Bazı değişimlerin öğretmenler üzerinde olumsuz etki bırakması ve değişime ilişkin yetersiz bilgi, değişime karşı istek seviyesini düşürmektedir. Katılımcıların değişim beklentileri de değişime karşı tutum ve davranışları etkilemektedir. Öğretmen ve yöneticilerin eğitim alanında meydana gelen değişimde daha fazla katılımcı olmalarının ve sürece ilişkin sürekli olarak bilgilendirilmelerinin değişime karşı istekliliklerini arttıracağı söylenebilir. Katılımcıların yönetici ve öğretmenlerin değişime karşı isteklerine ilişkin görüşleri ile ilgili örnek doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

K11: "Eskilere bakın iki de bir birşeyler değişmiyordu ve başarı yoğundu, değişim falan gerek yok. Diye düşünüyorlardır" (Değişime İstekli Değil)

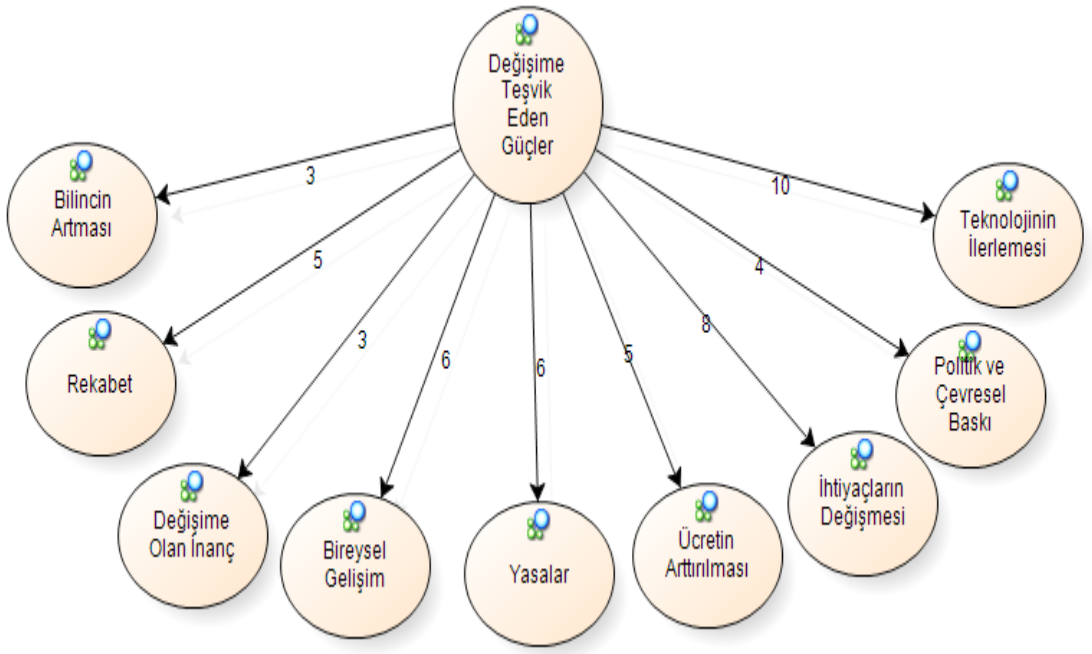
K21: "Bir yerde değişim gerekli, öğretmenlerde değişimin olmasına karşı normal bir istek var bende." (Orta Düzeyde)

K8: "Çok az öğretmen isteklidir." (Düşük Düzeyde)

K28: "Günümüz teknolojisinde bence öğretmenlerin çoğunluğu değişime karşı isteklidir ." (Yüksek Düzeyde)

2- Değişim sürecinde itici (teşvik eden) güçlerin neler olabileceğine dair yönetici ve öğretmenlerin görüşleri

Değişim sürecinde itici (teşvik eden) güçler neler olabilir? Açıklayınız. Sorusuna yönelik araştırma kapsamındaki 40 okul yöneticisi ve öğretmen 50 ayrı görüş ifade etmiştir. Bu görüşlerle ilgili olarak oluşturulan tema ve bu temaya bağlı olarak oluşturulan kategoriler aşağıda verilmiştir.



Şekil 2. Değişim sürecinde itici (teşvik eden) güçlerin neler olabileceğine dair yönetici ve öğretmenlerin görüşleri.

Şekil 2 incelenecek olursa yönetici ve öğretmenlerin değişim sürecinde itici güçler konusunda dokuz farklı kategori oluşturdukları görülmektedir. Bu kategoriler görüş yoğunluğuna göre sıralandığında, 10'u (%20) teknolojinin ilerlemesi, 8'i (%16) ihtiyaçların değişmesi ve çeşitlenmesi, 6'sı (%12) yasalar, 6'sı (%12) bireysel gelişim, 5'i (%10) rekabet, 5'i (%10) ücretin arttırılması, 4'ü (%8) politik ve çevresel baskı, 3'ü (%6) değişime olan inanç, 3'ü (%6) bilincin artması şeklinde belirlenmiştir. Katılımcıları belirtmiş oldukları ifadeler incelendiğinde değişimin daha çok dış kaynaklar tarafından teşvik edildiği gözlenmektedir. Değişimde itici gücün yoğun olarak dışarıdan olması değişimi hayata geçirecek olan eğitim çalışanlarının değişim konusundaki tutum ve davranışlarına dönük önemli etkiler oluşturmaktadır. Değişime ilişkin olarak beklentinin oluşması ve sonrasında değişimin meydana gelmesi için öğretmen ve yöneticilerin bir nevi mecburi olarak değişimi sağladıkları söylenebilir. Değişimin meydana gelmesinde rekabetin, bireysel gelişimin, yasaların, ücret artışının ve çevresel baskınında olumlu yönde katkı sağladığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Katılımcılara göre değişime ilişkin itici güç olarak en az etkiye sahip olanın bilincin artması ve değişime olan inanç olduğu görülmektedir. Katılımcıların teşvik edici güçlerle ilgili ifadeleri incelendiğinde öğretmenlerin değişimi gerçekleştirmeye dönük olarak az miktarda istekli oldukları söylenebilir. Katılımcıların yönetici ve öğretmenlerin değişime teşvik eden güçlere ilişkin görüşleri ile ilgili örnek doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

K11: "Eskisi gibi değil öğretmenler artık çok bilinçli olduğu için değişimi destekliyor"(Bilincin Artması)

K21: "Öğretmenlerin tamamen hırsları bazen değişime ve yeniliğe zorluyor, diğer öğretmen arkadaşını geçebilmek istiyor."(Rekabet)

K11: "Herşey inanma ile alakalı, inanç değişime teşvik eder."(Değişime Olan İnanç)

K21: "Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi."(Bireysel Gelişim)

K11: "bazen istemesen bile yönetmelik, yönergeler v.b teşvik ediyor yani zorunlu kılıyor"(Yasalar)

K21: "valla vereceksin ücretini, bak gör nasıl teşvik ediyor."(Ücretin Arttırılması)

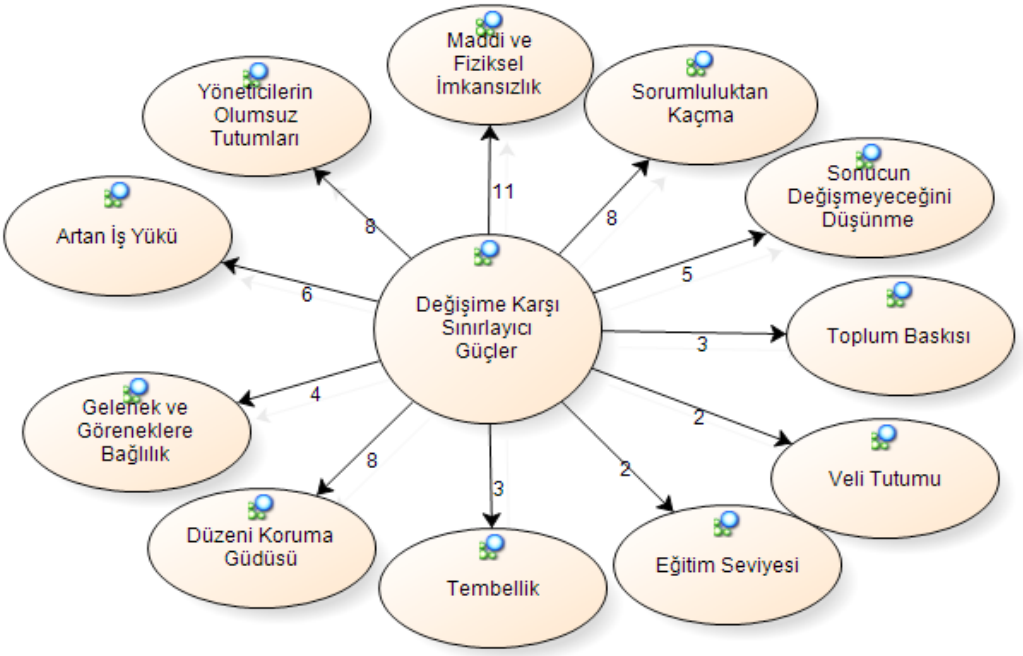
K11: "Zamanla lüks olan şeyler şimdi ihtiyaç, ve ihtiyaçlar zamanla değişiyor, değişen ihtiyaçlar değişimi gerektiriyor"(İhtiyaçların Değişmesi)

K21: "Siyasetini iyi yaparsan istediğin değişimi yakalayabilirsin."(Politik ve Çevresel Baskı)

K11: "21. Yüzyılda bu teknoloji değişime götürüyor insanları"(Teknolojinin İlerlemesi)

3. Değişim sürecinde sınırlayıcı (engel olan) güçlerin neler olabileceğine dair yönetici ve öğretmenlerin görüşleri

Değişim sürecinde sınırlayıcı (engel olan) güçler neler olabilir? Açıklayınız. Sorusuna yönelik araştırma kapsamındaki 40 okul yöneticisi ve öğretmen 60 ayrı görüş ifade etmiştir. Bu görüşlerle ilgili olarak oluşturulan tema ve bu temaya bağlı olarak oluşturulan kategoriler aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. Değişim sürecinde sınırlayıcı (engel olan) güçlerin neler olabileceğine dair yönetici ve öğretmenlerin görüşleri.

Şekil 3 incelenecek olursa değişim sürecinde sınırlayıcı (engel olan) güçlere ilişkin olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri 11 farklı kategori oluşturmaktadır. Oluşturulan bu 11 farklı kategori görüş yoğunluğuna göre sıralandığında, 11'i (%18,3) maddi ve fiziksel imkânsızlık, 8'i (%13,3) var olan düzeni koruma güdüsü, 8'i (%13,3) sorumluluktan kaçma, 8'i (%13,3) yöneticilerin olumsuz tutumları, 6'sı (%10) artan iş yükü, 5'i (%8,3) sunucun değişmeyeceğine karşı hissiyatı, 4'ü (%6,6) gelenek ve göreneklere bağlılık, 3'ü (%5) toplum baskısı, 3'ü (%5) tembellik, 2'si (%3,3) velinin değişime karşı olması, 2'si (%3,3) eğitim seviyesi şeklinde olduğu görülmektedir. Değişime ilişkin olarak maddi ve fiziksel imkansızlık en yoğun sınırlayıcı güç olarak nitelenmektedir. Bu durumun okullarımızın maddi olarak yeterince desteklenmediğinden kaynaklanan ve teknolojik yeniliklere ulaşma noktasında okullarımızın geride kalmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Fiziki imkansızlıklar konusunda ise okullarımızın binalarının eğitimde değişmeye ve yenileşmeye yeterince uygun olmaması ve aynı zamanda okullardaki mekanların yeterince verimli kullanılamamasından kaynaklanabileceği de söylenebilir. Yöneticilerin olumsuz tutumları, sorumluluktan kaçma ve düzeni koruma güdüsü de değişime karşı sınırlayıcı olan diğer önemli nedenler olarak görülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin daha fazla iş yükü ve sorumluluk almak istememelerinin ve okul yöneticilerinin yasal güçleri ile öğretmenlere yeterince kararlara katılma şansı tanımak istememeleri de değişime karsı sınırlayıcı güçler arasında görülmektedir. Değişim konusunda tembellik, karamsarlık, toplum baskısı, velilerin tutumları, gelenek görenekler gibi ifadelerin değişim konusunda engel olduğu da katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Katılımcıların yönetici ve öğretmenlerin değişime karşı sınırlayıcı (engel olan) güçlere ilişkin görüşleri ile ilgili örnek doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

K11: "Öncelikle bence para, para yoksa imkansızlık oluşur buda değişime engel olur"(Maddi ve Fiziksel İmkansızlık)

K21: "bu ülkede yenilik demek iş yükü demek bu yüzden bence sorumluluktan kaçma değişimi engelleyici bir güçtür."(Sorumluluktan Kaçma)

K11: "Öğretmen istese de bazen yöneticilerin katı tutumu yenilik ve değişimi engeller"(Yöneticilerin Olumsuz Tutumu)

K21: "iş yükü bence kalsın."(Artan İş Yükü)

K11: "ne yaptıkda yarandık, boşuna uğraş değişmez mantığı var, buda değişimi engeller"(Sonucun Değişmeyeceğini Düşünme)

K21: "acaba falanca ne der, korkusu olabilir."(Toplum Baskısı)

K11: "hala bence eskiye körü körüne bağlı olanlarlar var, geleneklerimiz deyip her şeye kapalı olanları diyorum bunlar engel"(Gelenek ve Göreneklere Bağlılık)

K21: "var olan ile yetinme duygusu, düzen bozulmasın."(Düzeni koruma Güdüsü)

K11: "bence en çok engelleyen türk toplumunun ve öğretmenlerin tembel olması"(Tembbellik)

K21: "4 yıl ünv bitirmiş adam ama eğitimi yeterli değil ki yeniliğe değişime açık olsun."(Eğitim Seviyesi)

K11: "öncelikli olarak veliler sıkıntılı, değişime hep karşılar"(Veli tutumu

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Değişimin eğitim ortamlarında değişen dünya ile belirli bir paralellikte meydana gelmesi kaçınılmazdır. Geleceği şekillendirecek bireylerin yetiştirildiği ortamlar olan okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişim ifadesini nasıl algıladıkları ve nasıl uygulamaya çalıştıkları konusunda derinlemesine bilgi sağlamaya dönük olarak yapılan çalışmanın amaçlar doğrultusunda sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Katılımcıların değişime ilişkin isteklerine baktığımızda çok yüksek bir oranda olmasa da belirli bir düzeyde değişime karşı istekli oldukları söylenebilir. Değişim süreklilik arz eden bir durum olması okulların bu değişim sürecini sürekli olarak yaşıyor olmaları değişime ilişkin istek noktasında baskı unsuru olduğu düşünülebilir. Değişimin aslında sürekli yaşanıyor olması değişime ilişkin beklentileri farklılaştırdığından katılımcıların ifadelerinde belirttikleri istek düzeylerinin yeterli olduğu savunulabilir.

Katılımcıların değişim konusunda engel olarak yasaları görmemeleri önemli görülmektedir. Değişime engel olarak gösterilen sebeplerin birçoğu aslında değişime ilişkin yönlendirmelerin olumlu olarak yapılması durumunda ortadan kalkabilir.

Katılımcıların görüşlerine genel olarak bakacak olursak, öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğu değişime yönelik düşük veya orta düzeyde istekli olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlara göre, araştırma kapsamındaki öğretmen ve yöneticilerin değişime istekli oldukları görülmektedir. Elde edilen verilere bakıldığında, değişime yönelik en çok " Teknolojinin ilerlemesi", "İhtiyaçların değişmesi ve çeşitlenmesi", "Yasalar" ve "Bireysel gelişim" itici güç olarak öğretmen ve yöneticiler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, en çok " Maddi ve fiziksel imkânsızlık", "Sorumluluktan kaçma", "Düzeni koruma" ve "Yöneticilerin olumsuz tutumu" sınırlayıcı güç olarak öğretmen ve yöneticiler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen ve yöneticileri değişime karşı teknolojinin ilerlemesi teşvik ediyorken, maddi imkânsızlıklarda değişimin önünde engel teşkil etmektedir.

Değişime ilişkin olarak yapılan alanyazın incelemesinde de çalışma bulgularını destekler sonuçların alındığı görülmektedir. Yapılan incelemede; öğretmenlerin değişim konusunda yeterli katılımlarının olmadığı ve değişimin getireceği olumsuzluklarla ilgili tedirginlik yaşadıkları (Cenker & Akgül, 2011), okullarda yönetici ve öğretmenler için katılımcı değişim uygulamalarının yapılmasının öğretmen ve yöneticilerin değişime hazırlanmalarına faydalı olacağı (Kondakçı, Zayim, & Çalışkan, 2010). Öğretmen ve okul yöneticilerinin ve de okulların alt yapısı ve okul öğrenci velilerinin değişime ilişkin olarak hazırbulunuşluk düzeylerinin orta seviye olduğu (Helvacı & Kıcıroğlu, 2010), öğretmenlerin görüşlerine göre değişime ilişkin olarak okul yöneticilerinin öğretmen ve velileri dikkate alırken, risk alma davranışlarının nadir olduğu (Taş, 2009), Öğretmenlerin okullarındaki değişimi desteklediklerini fakat değişimlerle ilgili kendilerini yetersiz gördüklerini ve değişime ilişkin eğitim almak istediklerini belirmiştir (Akpınar & Aydın, 2010).

Değişimin yaşanmasında en önemli rolün okul yöneticilerinde olduğu düşünüldüğünde; yöneticilerin değişime ilişkin sürekli olarak bilgilendirilmesi, yönlendirilmesi ve desteklenmesi gerekir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle aynı amaçlar için çalışmaları ve bu konuda öğretmenlere sürekli geri dönüt sağlamaları gerekebilir. Eğitim alanında meydana gelen değişmelerin belirli bir süreci kapsaması daha faydalı ve istendik sonuçlar alınmasında katkı sağlayabilir. Öğretmen ve yöneticilere sunulan rehberlik hizmetlerinin daha verimli hale getirilmesi gerekir. Okullarda oluşturulan kurulların yetkileri arttırılabilir. Öğretmen ve yöneticilere mesleki gelişim konusunda teşvik edici tedbirler alınabilir.

Kaynakça

Akpınar, B., & Aydın, K. (2010). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. Eğitim ve Bilim, 32(144), 71-80.

Balcı, A. (1995). Örgütsel Gelişme. Pegem. Yay. No:18. Ankara.

Başaran, İ. E. (1998). Yönetimde insan ilişkileri: Yönetsel davranış. Ankara.

CENKER, B., & AKGÜL, E. M. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okulda Değişim Yönetiminin Gerçekleştirilmesine Bakış Açılarının İncelenmesi. Sakarya University Journal of Education, 1(1), 6-14.

Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 9(4), 536-557.

Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 63- 77.

Dinçer, Ö. (1992), Örgüt Geliştirme, Timaş Yayınları, İstanbul.

Erkmen, T. (2006). A study about employees' acceptance of chance practices in organizations. Yönetim. Yıl, 55(17), 1-15.

Gökçe, F. (2005). Bir değişim aracı olarak güç alanı analizi tekniği ve eğitimsel değişmenin yönetimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 43(43), 327-354.

Helvacı, M. A., & Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeyleri (Uşak ili örneği). Akademik Bakış Dergisi, 21, 1-30.

Koçel, T. (2005). İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyonlarda Davranış Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.

Kondakçı, Y., Zayim, M., & Çalışkan, Ö. (2010). Okul Yöneticilerinin Değişime Hazır Olma TutumlarınınOkulun Öğretim Düzeyi Yöneticilerin Deneyimi ve Okul Büyüklüğü Bağlamında İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2).

Özdemir, S. (2013). Eğitimde Örgütsel Yenileşme (geliştirilmiş 7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Peker, Ö. (1995). Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği. Ankara: TODAİ Yayınları, No:258.

Sabuncuoğlu Z. & Tüz M. (1998). Örgütsel Psikoloji. Bursa: Alfa Yayıncılık.

Şişman, M. & Taşdemir, İ. (2008). Türk eğitim sistemi. Pegem Akademi: Ankara.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Taş, A. (2009). Ortaöğretim okulu müdürlerinin değişimi yönetme davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2).

TDK. 2016, Türkçe Sözlük. Ankara.

Taymaz, H. (2009). Okul yönetimi (9. basım). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25(25), 177-198.

Yatılı Bölge Ortaokullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Ebeveynlerinin Eğitim Düzeyinin Okul Başarısına ve Eğitim Hayatı Beklentisine Etkisi

Fatih Sezek , Atatürk Üniversitesi, Türkiye, fsezek@gmail.com

Uluhan Kurt, MEB,Türkiye, Uluhaaan@hotmail.com

Mehmet Yılmaz, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, ebeveynlerin sahip olduğu eğitim durumunun çocuklarının eğitim hayatı beklentisi ve okul başarısı üzerindeki etkisini açıklamaktır. Bu çalışma nicel araştırma deseninde olup tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Erzurum'da bulunan 13 Yatılı Bölge Ortaokulu'nda 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenimini sürdüren 720 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi anketi kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarısının hesaplanmasında da 2016-2017 eğitim öğretim yılı sonu karne notları kullanılmıştır. Ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocuklarının eğitim hayatı beklentisini nasıl etkilediğini ve ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocuklarının okul başarısını nasıl etkilediğini saptamak amacıyla Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizlere göre çocukların eğitim hayatı beklentileri ile babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p>.05$), ancak annelerinin eğitim düzeyi ile anlamlı bir farklılığın olduğu ($p<.05$) bulunmuştur. İkinci araştırma sorusuna göre; annelerin eğitim düzeyinin çocuklarının okul başarısı ile anlamlı bir farkın olmadığı, ancak babaların eğitim düzeyi ile çocukların okul başarısı arasında anlamlı bir farkın olduğu ($p<.05$) bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yatılı bölge ortaokulları, ebeveyn, eğitim durumu, başarı, eğitim hayatı beklentisi

Abstract

Thepurpose of thisstudy is toexplaintheeducationalattainment of the children whose parents have children and the effect of the children on the schoolar achievement. This study is in the quantitative research design and the scanning model is used. The sample of the research is composed of 720 students who continue their education in 2017-2018 education year in 13 Regional Boarding Secondary Schools in Erzurum. Demographic information survey was used as data collection tool in the study. In calculating the academic achievement of the students, the reportgrades of the end of the academic year 2016-2017 were used. The Kruskal Wallis test was used to determine how the level of parental education affected children's educational life expectancy and how parents' education level saffected children's school achievement. According to the analysis made in this direction, there was no significant difference between the education expectancy of the children and the education level of their father ($p> .05$) but it was found that there was a significant difference ($p <.05$) with the education level of the mother. According to the second research question; ($p <.05$) that the education level of the mothers was not significantly different from the children's school achievement but the difference between the education level of their fathers and the children's school achievement.

Keywords: Regional boarding schools, parents, educational status, success, expectation of education life

Giriş

Ülkemizde formal yollarla eğitimi sağlayan en önemli kurumlar hiç şüphesiz okullardır (Gündüz, 2006). Okullarda verilen eğitim örgün eğitim olarak adlandırılmakta ve belirli yaş grubunda olan bireylere belirli plan ve programa bağlı olarak verilmektedir (Kıroğlu ve Elma, 2009). Ülkemizde formal eğitimin verildiği kurmalardan birisi de Yatılı Bölge Ortaokullarıdır. Bu okullar, genel olarak kırsal kesimlerde (köy, mezra vb.) zorunlu eğitim kapsamında olan ilkokulu tamamlamış ve ikamet ettiği yerde okul bulunmayan çocukların eğitimlerini sürdürmesi için eğitim öğretim faaliyetlerini üstlenir (MEB, 2012). Ayrıca YBO'lar eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için her bir bireyin eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanmasını hedeflemektedir (Tezcan, 1998). Yatılı Bölge Ortaokulları bir takım faktörler açısından spesifiktir. Bunların başında ise aile faktörü yer almaktadır. Çalışma kapsamında ailenin eğitim düzeyinin okul başarısı ve eğitim hayatı beklentisine etkisi incelendiğinden aile ve eğitim hayatı beklentisine değinilmiştir.

Aile toplumun en temel yapı taşıdır. Bu yüzden güçlü ve temelleri sağlam bir toplum yapısına ulaşmak için sağlıklı ve güçlü bir aile yapısına ihtiyaç vardır. Güçlü ve sağlıklı bir aile yapısı için ebeveynlerin iyi eğitim almış olması gerekmektedir. Ailenin eğitimli olması o ailede yetişen çocukların hem sosyal hem de psikolojik açıdan daha sağlıklı bireyler olmasına yardımcı olmaktadır. (Bağatarhan& Nazlı, 2013).

Sürekli gelişen ve dönüşüm içerisinde olan dünyaya adapte olmak için oldukça önemlidir. Çocuğun bu düzene adapte olması çevresiyle etkileşimine bağlıdır. Aile bu sosyal yapı içerisinde çocuklarına en uygun ortamı sağlayan birinci faktördür (Dahlberg, Moss&Pence, 1999). Son yıllarda hem dünyada hem de ülkemizde ebeveyn eğitim düzeyinin önemi anlaşılmıştır. Bu açıdan daha sağlıklı, başarılı ve uyumlu bireylerin yetiştirilmesinde öncelikle ailelerin eğitilmesi gerektiği kanısına varılmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2005). Bu kanının gerçekleşmesi ile daha eğitimli ailelerin çocuğunun eğitimine daha fazla katılım sağlaması görülecektir. Bu sayede çocukların eğitimine devam etme isteği okul ve ev ortamında artacaktır. Bu noktada yapılan çalışmalar aile katılımı ile çocuğun akademik başarısı, eğitimini devam ettirme isteği, sosyal ve dil gelişimi arasında doğru orantı olduğunu ortaya koymuştur (Temel, 2010; Özel ve Zelyurt, 2016; McMullen, 2005; Coleman, 1988; Gregg&Machin, 1999).

Ebeveynlerin eğitim düzeyi sosyo-ekonomik açıdan değerlendirildiğinde sosyo-ekonomik seviyenin yüksek olması çocuklarım daha fazla sosyal, ekonomik ve eğitim olanaklarına sahip olmasına sağlayacaktır. Bu durum da çocukların başarısını artıran bir faktör olarak ele alınmaktadır (McNeal, 1999; Schiller vd., 2002; Ergün, 1992). Çocuklar öğrenim desteğinin büyük bir bölümünü ebeveynlerinden aldığından ebeveynlerin eğitim düzeyi çocuklarının yeni öğrenmelerine katkıda bulunur. Eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocuğunun öğrenimine daha az katılım sağladığı aşikardır (Sui-Chu&Willms, 1996).AyrıcaÖksüzler ve Sürekçi (2010) çalışmasında özellikle anne eğitim düzeyi ile çocuğun başarısı arasında doğrusal korelasyon olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak Yılmaz (2000) ve Hortaçsu (1994) benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu duruma sebep olan etkenlerin başında da çocukların doğuştan edindiği öğrenme, yetenek, düşünme yetilerinin ebeveynler tarafından desteklenmesidir (Başaran, 1996). Ayhan (1997) bu düşünceyi aynı zeka düzeyine sahip olsalar bile sosyoekonomik düzey ile birlikte ebeveyn eğitim düzeyinin fazla olduğu ailelerde yetişen çocukların zeka, yetenek vb. açısından sosyoekonomik ve eğitim düzeyi açısından aynı düzeyde olmayan ailelerin çocuklarından daha ileri düzeyde olduğunu göstererek kanıtlamıştır.

Ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi sosyoekonomik özellikleri çocuğun eğitimini sürdürmesini de etkilemektedir. Ebeveynlerin çocuğununun eğitiminde istekli ve okul ile sürekli iletişim içerisinde olması çocuğunun öz yeterliliğini ve motivasyonunu artırmaktadır (Grolnick, 2015; Marbell&Grolnick, 2013). Öğrencilerin motivasyonun ve öz yeterlilik inancının fazla olması da doğal olarak öğrencilerin okul derslerine katılımını ve eğitimini devam ettirme isteğini arttırmaktadır (Reeve& Lee, 2014).

Bu çalışmanın amacı, ebeveynlerin sahip olduğu eğitim durumunun çocuklarının eğitim hayatı beklentisi ve okul başarısı üzerindeki etkisini açıklamaktır. Bu doğrultuda belirlenen araştırma soruları şu şekildedir;

1. Ebeveynlerin eğitim düzeyi çocuklarının eğitim hayatı beklentisini nasıl etkilemektedir?
2. Ebeveynlerin eğitim düzeyi çocuklarının okul başarısını nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma deseni ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi çalışmaya katılım sağlayan bireylerin var olan bir durum ya da herhangi bir konu hakkındaki durumunu dikkatli ve eksiksiz olarak tanımlamayı amaçlayan bir yöntem çeşididir (Karasar, 2014). Tarama yönteminin kullanıldığı çalışmalar, özelde büyük örneklem gruplarının özelliklerini tespit etmeyi amaçlayan betimsel niteliktedir (Can, 2014).

Katılımcılar

Araştırmanın örnekleminiErzurum ili Milli Eğitim bakanlığına bağlı olan 13 Yatılı Bölge Ortaokulunda 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenimini sürdüren 720 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi anketi kullanılmıştır. Öğrencilerin eğitim Öğrencilerin eğitim hayatı beklentisi dörtlü likert yapıda sorulmuştur (Lise mezunu olmak, Ön lisans mezunu olmak, Lisans mezunu olmak, Lisansüstü mezunu olmak). Anne ve babanın eğitim durumu ise altı kategoride toplanmıştır. Çocukların okul başarısının göstergesi olarak ise 2016-2017 eğitim öğretim yılı sonundaki karne not ortalaması kullanılmıştır.

Veri Analizi

Örneklem grubundan elde edilen verilerin analizinde nicel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. İstatistiksel işlemlerin yapılmasında SPSS-20 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizine başlanmadan önce değerlerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda verilerin parametrik olmayan testlerin kullanılmasının daha uygun olduğu kanısına varılmıştır. Verilerin analizi sürecinde betimsel ve çıkarımsal istatistikler yapılmıştır. Çalışmaya konu olan değişkenlerin ikiden fazla olması Kruskal-Wallis H testi yapılmasını gerektirdiğinden verilerin çıkarımsal istatistik bölümünde bu testten yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2014).

Bulgular

Çalışmaya katılan YBO'da öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ebeveynleri Eğitim Düzeyi

Ebeveyn	**Eğitim Düzeyi**	**f**	**%**
Anne	Okur yazar olmayan	149	20.7
	İlkokul	361	50.1
	Ortaokul	178	24.7
	Lise	23	3.2
	Lisans	0	0
	Lisansüstü	2	0.3
	Cevap vermeyen	7	1
Toplam		720	100
Baba	Okuryazar olmayan	37	5.1
	İlkokul	301	41.8
	Ortaokul	261	36.3

	Lise	95	13.2
	Lisans	11	1.5
	Lisansüstü	5	0.7
	Cevap vermeyen	10	1.4
Toplam		720	100

Tablo 1 incelendiğinde ebeveynlerin öğrenim düzeyleri için en düşük düzeyin okur yazar olmayan, en üst düzeyin ise lisansüstü olduğu görülmektedir.

Araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocuklarının eğitim hayatı beklentisini nasıl etkilediğini ve ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocuklarının okul başarısını nasıl etkilediğini saptamak amacıyla Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizlere göre çocukların eğitim hayatı beklentileri ile babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p>.05$), ancak annelerinin eğitim düzeyi ile anlamlı bir farklılığın olduğu ($p<.05$) bulunmuştur. İkinci araştırma sorusuna göre; annelerin eğitim düzeyinin çocuklarının okul başarısı ile anlamlı bir farkın olmadığı, ancak babaların eğitim düzeyi ile çocukların okul başarısı arasında anlamlı bir farkın olduğu ($p<.05$) bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; yatılı bölge ortaokulunda öğrenimini sürdüren öğrencilerin eğitim hayatı beklentisi, babalarının eğitim durumu ile anlamlı bir fark oluşturmazken annelerinin eğitim durumu ile anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Ayrıca babaların eğitim durumu çocuklarının okul başarısı ile anlamlı bir fark oluştururken annelerin eğitim durumu ile anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Literatürde ebeveyn eğitim durumu ile çocuğun okul başarısını arasında pozitif yönde korelasyon olduğu görülmektedir (Sezer, 2007; Çelenk, 2003; Yenilmez & Duman, 2008; McMullen, 2005; Schneider, 1984; Beatonvd, 1996; Akın, 2002; Özer & Anıl, 2011). Bu sebeple sosyoekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerine eğitim programları düzenlemek olumlu sonuçlar verebilir. Bu çalışma sonucunda anne eğitim düzeyi ile çocuğun akademik başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmasa da anne eğitim düzeyinin çocuğunun başarısını arttırdığı literatürde uzlaşılmış bir gerçektir (Öksüzler &Sürekçi, 2010; Hortaçsu, 1994; Hall vd., 1999, Yılmaz, 2000). Bu duruma ilaveten baba eğitim düzeyinin özellikle çocuğun başarısı üzerinde etkili olduğuna bir takım çalışmalarda rastlanmaktadır (Hortaçsu, 1995; Ural& Nilay Çınar, 2013).

Literatürde öğrencilerin eğitim hayatı beklentisi üzerine fazla çalışmaya rastlanılmamakla birlikte Kurt (2016) çalışmasında eğitim hayatı beklentisini aile faktörü açısından incelemiştir. Bu açıdan bu çalışma literatüre önemli katkılar sağlamıştır. Çalışma sonucundan elde edilen bulgular doğrultusunda bir takım öneriler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Ebeveynlerin eğitim düzeyini artırmak için özellikle düşük sosyoekonomik düzeyesahip bölgelerde ebeveynlere profesyonel kurumlar tarafından eğitim verilebilir.
- Çocukların başarı düzeyini arttırmak için okullar tarafından aile ziyaretleri, seminerler ve veli toplantıları düzenlenmelidir.
- Çocukların eğitim hayatı beklentilerini etkileyen farklı faktörler araştırılabilir.
- Bu çalışma Erzurum ilinde bulunan Yatılı Bölge Ortaokulları ile yürütülmüştür. Benzer çalışma farklı illerde bulunan Yatılı Bölge Ortaokullarında yürütülebilir.

KAYNAKLAR

Akın, F. (2002). *İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.

Bağatarhan, T. & Nazlı, S. (2013). Ebeveyn eğitim programının annelerin ebeveynlik öz-yeterliklerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları. 13* (31), 67-89.

Beaton A.E.,Mullis I.V.S., Martin O.M., Gonzalez E.J., Kelly D.L., & Smith T.A. (1996). Mathematicsachievement in themiddleschoolyears, *Iea Third International MathematicsAndScienceStudy(Timss*, International Study Center, Boston CollegeChestnutHill, Ma, USA.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Yayınları.

Coleman, J.S. (1988). Socialcapital in thecreation of humancapital. *AmericanJournal of Sociology*, 94, 95-120.

Çağdaş, A. & Seçer, Z. Ş. (2005). *Anne-baba eğitimi*. Konya: Eğitim Yayınları.

Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Aile Dayanışması, *İlköğretim-Online E-Dergi*, 2.

Dahlberg, G., Moss, P., ve Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in earlychildhoodeducationandcare: Postmodernperspectives*. Londra: PsychologyPress.

Ergün, M. (1992). DieDeutsch-TürkischenErziehungsbeziehungenWährenddesErstenWeltkriegs [German-TurkishEducationRelationsduringthe First World War], *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, *3*, 193-210.

Gregg. P. &Machin, S. (1999). TheRelationshipbetweenChildhoodExperiences, SubsequentEducationalAttainmentandAdultLabour Market Performance. *CentreforEconomicPerformance , London School of Economics.*

Grolnick, W.S. (2015). Mothers' motivationforinvolvement in their children'sschooling: Mechanismsandoutcomes. *MotivatianandEmotion, 39*, 63-73.

Hall, W.,Davis, N., Bolen, L. &Chia, R. (1999). GenderandRacialDifferences in Mathematical Performance. *TheJournal of SocialPsychology, 139* (6), 677-689.

Hortaçsu, N. (1994). Parents' educationlevel, popularity, individualcognition, andacademic performans: an investigationwithTurkishchildren. *TheJournal of GeneticPsychology, 155* (2), 179-189.

Hortaçsu, N. (1995). Parents' educationlevels', parents' beliefs, andchildoutcomes. *TheJournal of GneticPsychology. 156* (3), 373-383.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kurt, U. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları: Öğrenci katılımı ve öğrenci algılarına göre ailenin rolü.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Marbell, K. N.,&Grolnick, W. S. (2013). Correlates of parentalcontrolandautonomysupport in an interdependentculture: A look at Ghana. *MotivationandEmotion, 37*, 79-92.

McMullen, C. (2005). Studentachievement in mathematics – theroles of attitudes, perceptionsandfamilybackground. http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-X/2005001/7836-eng.htm Web adresinden 03 temmuz 2018 tarihinde alınmıştır.

McNeal, R.B. (1999). Parental involvementassocialcapital: differentialeffectiveness in scienceachievement, truancyanddropout. *SocialForces , 78*(1), 117-144.

Özel, E. &Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *SosyaL Politika Çalışmaları Dergisi*. *16* (36). 9-34.

Öksüzler, O. &Sürekçi, D. (2010). İlköğretimde Başarıyı Etkileyen Faktörler: Bir Sıralı Lojit Yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar, 47* (543), 93-103.

Reeve, J.,& Lee, W. (2014). Student'sclasroomengagementproduceslongitudinalchanges in clasroommotivation. *Journal of EducationalPsychology, 106*, 527-540. Doi: 10.1037/a0034934

Schiller, K. S.,Khmelko, V. T. &Wang, X. Q. (2002). Economicdevelopmentandtheeffects of familycharacteristics on mathematicsachievement. *Journal of MarriageandFamily*, 64, 730-742.

Schneider, D. (1984). *Theinfluence of paternalbeliefs, encouragementandexpectations on their children'smathematicalneedsvaluesandplans*, DoctoralDissertation, FordhamUniversity.

Sezer, Ö. (2007). "Sınıf Tekrar Eden Öğrencilerin Bazı Demografik Özellikleri ile Bu Öğrenciler ve Öğretmenlerinin Sınıf Tekrar Etme Hakkındaki Görüşleri", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8* (14), 31–48.

Sui-Chu, E.H. &Willms, J.D. (1996). Effects of parentalinvolvement on eightgradeachievement. *Sociology of Education , 69* (2), 126-141.

Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). İlköğretimde matematik başarısına ilişkin öğrenci görüşleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19

Temel, F. (2010). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. Ankara: Anı.

Yatılı Bölge Ortaokullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitim Hayatı Beklentisinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Fatih Sezek , Atatürk Üniversitesi, Türkiye, fsezek@gmail.com

Uluhan Kurt, MEB,Türkiye, Uluhaaan@hotmail.com

Öz

Eğitim tüm ulusların hassasiyet gösterdiği konulardan başındadır. Uluslar, kendisini tanıyan, toplumla iç içe ve nitelikli bireyler yetiştirmeyi eğitim aracılığıyla sağlamaya çalışırlar. Dünyada insanların eğitim hakkından yararlanması için UNESCO'ya üye olan ülkelerde çalışmalara hız verilmiştir. Bu açıdan son dönemde ülkemizde özelliklekız çocuklarının eğitimini sürdürmesi için bir takım organizasyonlar ve kampanyalar yürütülmektedir. Kız çocuklarının öğrenimini sürdürmesi, ülkenin sosyoekonomik kalkınmasına büyük katkılar sağlayacağından büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, Yatılı Bölge Ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin öğrencilerin eğitim hayatı beklentisinin cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmektir. Çalışmada nicel araştırma deseni ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Erzurum'da bulunan 13 Yatılı Bölge Ortaokulu'nda 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenimini sürdüren 720 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi anketi kullanılmıştır. Öğrencilerin eğitim hayatı beklentisinin cinsiyet açısından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda eğitim hayatı beklentisinin cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmuş olup bu fark kız öğrencilerin lehinedir.

Anahtar Kelimeler: Yatılı bölge ortaokulları, cinsiyet, eğitim hayatı beklentisi

Abstract

Education is at the beginning of all nations' sensitivity. The nation tries to educate the public by recognizing and educating individuals who are nested within the society. In countries around the world, the speed of working in countries that are members of UNESCO has been accelerated. In this respect, a number of organizations and campaigns are currently being carried out in our country especially for the education of girls. It is of utmost importance that the education of girls is to provide great contributions to the socioeconomic development of the country. The purpose of this study is to determine whether the students who are studying in the Regional Boarding Secondary Schools have a statistically significant difference in the gender of the educational expectation of the students. Quantitative research design and screening methods were used in the study. The sample of the research is composed of 720 students who continue their education in 2017-2018 education year in 13 Regional Boarding Secondary Schools in Erzurum. Demographic information survey was used as data collection tool in the study. The Mann Whitney U test was used to determine whether the students' educational expectancy was a significant gender difference. A statistically significant difference ($p <.05$) was found for the educational expectancy of the study as a result of the analysis, which is in favor of the girl students.

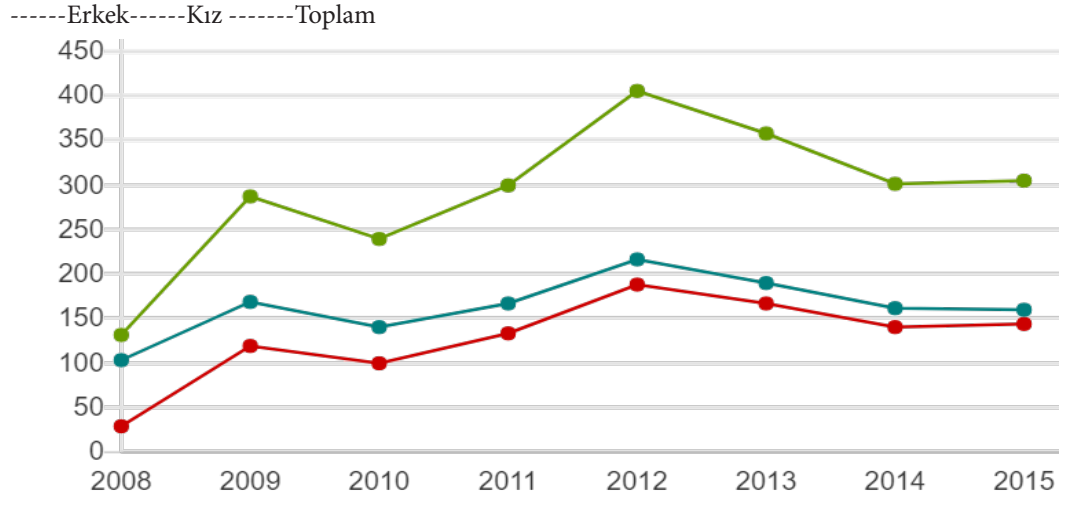
Keywords: Regional boarding schools, gender, expectation of education life

Giriş

Son dönemde toplumsal cinsiyet ayrımcılığı sorunu küresel politikalarda etkisini iyice hissettirmiştir. Bu politikalar özellikle kız çocuklarının eğitimine odaklanmıştır. Bu çerçevede toplumsal cinsiyet eşitliği BM tarafından büyük önem arz etmekte ve insan hakkı olarak tanımlanmıştır. Bu açıdan 2000 yılında BM tarafından kabul gören Milenyum Kalkınma Hedefleri doğrultusunda, BM eğitim hususunda cinsiyet ayrımının önüne geçmek için ülkelere eylem çerçevesi sunmuştur (UN, 2000). Anayasamızın 42. maddesinde "ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır" ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda 4. maddesinde "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz" ifadelerine yer verilmektedir. Bu açıdan eğitimde fırsat eşitliliğinin sağlanması Milli Eğitim Bakanlığının görevleri arasındadır.

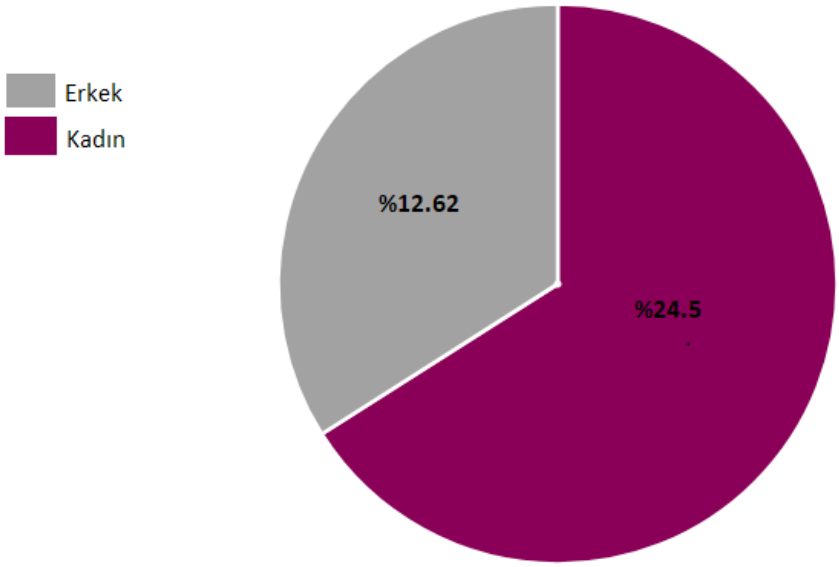
Türkiye'de toplumsal cinsiyet ayrımcılığının eğitimden, çalışma hayatına kadar birçok noktada ciddi boyutlara ulaştığı görülmektedir. Bu durum, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin kalkınmasının önündeki en ciddi engellerden birisidir. Ülkelerin eğitim ve kültür seviyelerinin çocuklara sunulan eğitim fırsatı ile ölçülmesi göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'nin genç nüfusunun yüksek olması bu açıdan önem arz etmektedir. Genç nüfusun ayrım gözetilmeden eğitilmesi, dolaylı olarak ülkede sosyoekonomik yapının güçlenmesini sağlayacaktır. Ancak, Türkiye'de temel eğitim yasalarla korunmasına rağmen özellikle kız çocuklarının eğitimi istenilen düzeye gelememiştir (Yalın vd., 2004). Cinsiyet eşitsizliği Endeksi de bu durumu doğrulayarak cinsiyet ayrımcılığı konusunda Türkiye'nin, 138 ülke arasından 77. sırada yer aldığını yayımlamıştır (Üstün, 2011). Türkiye'de bu durumların oluşmasındaki en temel etkenlerden birisi eğitime ulaşma açısından bölgeler arasında görülen ciddi dengesizliklerdir. Bu dengesizliğin oluşmasında nüfus dağılımının az olduğu kırsal bölgelerde yaşan kadınların il merkezlerinde yaşayan kadınlara göre özellikle eğitim açısından cinsiyete bağlı ayrımcılığa uğramasıdır. İl merkezlerindeki kadınların okuryazar olmama oranı %16.59 iken kırsal bölgelerdeki kadınların okuryazar olmama oranı %30.76 olması bu dengesizliğin göstergesidir (DİE, 2003).Bu olumsuz durumun önüne geçmek amacıyla Türkiye'de Binyıl Kalkınma Hedefleri (BKH) yayımlanmıştır. Bu rapora göre Türkiye'detoplumsal cinsiyet eşitsizliğinin önüne geçilip kadının daha fazla eğitim alarak iş gücü piyasasına katılması konusunda görüş birliği sağlanmıştır.(UNDP, 2012). Ayrıca son dönemde üzerine oldukça düşülen "Haydi Kızlar Okula, Kız Çocuklarının Okullaşmasına Destek Kampanyası" aynı amacı gütmektedir.

Unesco (2015) verilerine göre cinsiyet açısından okula gidemeyen öğrencilerin 7 yıllık süreç içerisindeki değişim grafiği şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Cinsiyet açısından okula gidemeyen çocuklar (Bin)

OECD (2016) verilerine göre, Türkiye' de 15-19 yaş arasında olup hem çalışmayıp hem de öğrenimine devam etmeyenlerin toplam nüfusa oranı Şekil 2'de belirtilmiştir.



Şekil 2. Çalışmayıp öğrenimine devam etmeyenlerin toplam nüfusa oranı

UNICEF'in (2004) yayımladığı rapora göre 2015 yılına kadar, toplumsal cinsiyet ayrımcılığının önüne geçilmesi ve kız ve erkek çocukların eşit eğitim imkanlarına ulaşılması hedeflenmiştir. Türkiye'de bu hedeflerin tam anlamıyla gerçekleşmediği Şekil 1 ve Şekil 2'de görülmektedir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma deseni ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi genel olarak fazla katılımın olduğu çalışmalarda grupların özelliklerini tespit etmeyi amaçlar (Can, 2014). Çalışmada katılımcıların herhangi bir durum veya konu hakkında düşüncesi, konumu tanımlandığından bu yöntemin seçilmesi yoluna gidilmiştir (Karasar, 2014).

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini Erzurum ili Milli Eğitim bakanlığına bağlı olan 13 Yatılı Bölge Ortaokulunda 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenimini sürdüren 719 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin 379 (%52.6)'u kız, 340 (%47.2)'i erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi anketi kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet durumu ve eğitim hayatı beklentisi dörtlü likert yapıda sorulmuştur (Lise mezunu olmak, Ön lisans mezunu olmak, Lisans mezunu olmak, Lisansüstü mezunu olmak).

Verilerin Analizi

Örneklem grubundan elde edilen verilerin analizinde nicel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. İstatistiksel işlemlerin yapılmasında SPSS-20 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizine başlanmadan önce değerlerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda verilerin parametrik olmayan testlerin kullanılmasının daha uygun olduğu kanısına varılmıştır. Verilerin analizi sürecinde betimsel ve çıkarımsal istatistikler yapılmıştır. İki grup açısından tek bir faktör incelendiğinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır(Büyüköztürk, 2014).

Bulgular

Çalışmaya katılan YBO'da öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet açısından eğitim hayatı beklentileri frekans ve yüzde değeri olarak Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ebeveynleri Eğitim Düzeyi

Cinsiyet	Eğitim Hayatı Beklentisi	f	%
Kız	Lise mezunu olmak	48	12.7
	Ön lisans mezunu olmak	29	7.7
	Lisans mezunu olmak	101	26.6
	Lisansüstü programlardan mezun olmak	192	50.7
	Cevap vermeyen	9	2.4
Toplam		370	100
Erkek	Lise mezunu olmak	50	14.7
	Ön lisans mezunu olmak	41	12.1
	Lisans mezunu olmak	98	28.8
	Lisansüstü programlardan mezun olmak	134	39.4
	Cevap vermeyen	17	5
Toplam		340	100

Tablo 1'e göre,öğrencilerin eğitim hayatı beklentisinin en düşük düzeyde lise mezunu olmak, en üst düzeyde ise lisansüstü programlardan mezun olmak olduğu görülmektedir.

Araştırmada eğitim hayatı beklentisinin cinsiyet açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını test etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yöneltilen maddede kız öğrencilerin vermiş oldukları cevabın puan ortalaması 3.18, standart sapması 1.04 iken erkek öğrenciler için puan ortalaması 2.98, standart sapması 1.08'dir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre ($p<.05$) anlamlı bir farklılık elde edilmiş olup bu fark kız öğrencilerin lehinedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dünya çapında tüm çocuklara eşit imkanlar sunularak onların kaliteli eğitim alması amaçlansa da cinsiyet ayrımcılığının giderilmesinde hedeflenen amaç gerçekleşmemiştir. Literatürde çoğunlukla kız çocuklarının okullaşma oranının ve eğitimine devam oranını düşük seviyelerde olduğu belirtilmektedir (Seven & Engin, 2007; Aktürk, 2006; Acar & Arıner, 2009; Kocabaş, Aladağ & Yavuzalp 2004; Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu Raporu, 2011; Arat, 1999; Türkiye'de Kadının Durumu Raporu, 2012; UNDP, 2012). Ülkelerin kalkınmışlık düzeyinin belirlenmesinde kız ve erkek çocuklarının eğitim açısından eşit imkanlara sahip olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda ülkemiz açısından bu sorunun çözümü büyük önem arz etmektedir. Yapılan bu çalışmada, yatılı bölge ortaokullarında öğrenimine devam eden kız öğrencilerin eğitim hayatı beklentisinin erkek öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı ve fazla olması son dönemde ülkemizde yürütülen Haydi Kızlar Okula, Kız Çocuklarının Okullaşmasına Destek Kampanyası'nın olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Çalışma sonucundan yola çıkarak bir takım öneriler aşağıda belirtilmiştir. Bunlar;

- Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi ile ilgili bilgilendirilmesi amacıyla okullar tarafından seminerler, veli toplantıları ve ev ziyaretleri gibi bir takım etkinlikler düzenlenmelidir.
- Kız çocuklarının eğitimi ile ilgili yapılan olumsuz genellemelerin ortadan kaldırılması için ebeveynlere olumlu örnekler gösterilmelidir.
- Kız çocuğunun erkek öğrenciler ile birlikte eğitim almasını kabul etmeyen ebeveynlere, kız çocuklarına yönelik okulların varlığı ile ilgili bilgiler verilmeli ve bu okulların tanıtımı yapılmalıdır.

- Çocuklarının eğitimine devam etmemesinde ısrarcı olan ebeveynler ile yüz yüze görüşülerek sorunun ana kaynağına inilebilecek nitel araştırmalar yapılabilir
- Bu çalışma sadece Erzurum ilinde bulunan YBO'larda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlı olduğundan farklı örneklem grubu üzerinde araştırma yapılabilir.

Kaynaklar

Acar, F. ve Arıner, H. O. (2009). *Kadınların insan hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği.* Erişim tarihi: 04 Temmuz 2018, http://www.mulkiyetetis.gov.tr/ortak_icerik/mulkiyetetis/ kadin.pdf .

Aktürk, S. (2006). *Avrupa Birliği sürecinde Türkiye'de çocuk hakları ve güvenliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.

Arat, N. (1999). Kadınların insan hakları. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 5, 5-10.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Yayınları.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Yayınları.

Çocuk cinsiyeti nedeniyle kadın üzerinde oluşturulan psikolojik şiddet, başlık parası ve geleneksel evlilikler hakkında komisyon raporu, (2011). TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu Raporu.

DİE. (2003). *"2000 Genel nüfus sayımı, nüfusun sosyal ve ekonomik nitelikleri, Türkiye",* Ankara: DİE Yayınları.

Dünya kalkınma raporu,(2012). Erişim tarihi: 03 Temmuz 2018, http://www.undp.org.tr/gozlem2.aspx?websayfano=3312.

OECD, (2016). http://www.oecd.org. Erişim tarihi: 04 Temmuz 2018.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Kocabaş, İ., Aladağ, S. & Yavuzalp, N. (2004). Eğitim sistemimizdeki okullaşma oranlarının analizi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

MEB .(2004). *Haydi kızlar okula*, Ankara.

Seven, M. A. & Engin, A. O. (2007). Türkiye'de kadın eğitimi alanındaki eşitsizlikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1* (9), 177-188.

Türkiye'de kadının durumu raporu, (2012). T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü: Ankara.

UNESCO, (2015). https://en.unesco.org. Erişim tarihi: 04 Temmuz 2018.

UNİCEF, (2004). http://www.unicef.org.Erişim tarihi: 04 Temmuz 2018.

Üstün, İ. (2011). *Toplumsal cinsiyet eşitliği: Hesaba katabiliyor muyuz?* Ankara: Uzerler Matbaacılık.

Yalın A., Levent, B., Eroğlu, Ç. Y., Cerrah, N., & Sundur, Y.T. (2004). *Haydi kızlar okula*, Ankara: MEB Yayınları.

Canlandırıcı Liderlik: Etmenleri, Göstergeleri ve Etkileri*

Serdar ÖZÇETİN, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, serdarozcetin@akdeniz.edu.tr

Mualla BİLGİN AKSU, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, muallaaksu@akdeniz.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve canlandırıcı liderlik etkileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu araştırma, ilişkisel ve nedensel karşılaştırma türü tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hedef evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerinde devlet ve özel olmak üzere ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 441 okuldaki 16.969 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemin seçiminde ilk aşamada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış, evreni temsil etme oranlarına göre merkez ilçelerde örneklem grubuna alınması gereken öğretmen ve yönetici sayısı belirlenmiştir. İkinci aşamada basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 612 öğretmen ve yöneticinin katılımı sağlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ile canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve canlandırıcı liderlik etkileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ve değişkenlerle ilgili model arayışı için de standart yaklaşım temele alınarak çoklu doğrusal regresyon analizleri tekniğinden hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul türü için yapılan bütün karşılaştırmalarda özel okullar lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve canlandırıcı liderliğin etkileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır. Regresyon analizi ile de bağımsız değişkenlerin birçok boyutta bağımlı değişkeni anlamlı biçimde yordadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Canlanma, Liderlik, Canlandırıcı Liderlik, Eğitim Kurumları

Abstract

The aim of this study is to explore the effects of uplifting factors, uplifting leadership indicators and uplifting leadership in educational institutions, and to determine the relationship between the effects of uplifting factors, uplifting leadership indicators, and uplifting leadership. In the study, relational (correlational) and causal comparison survey models were used. Sampling were carried in two stages: in the first stage, by using layered sampling out of random sampling methods the number of samples required for each of the central districts was determined according to the proportions of teachers and managers in the population. It was envisaged that 376 individuals could represent a population consisting of 16,969 people with a sampling error margin of 5 percent. However, with the thought that there might be data loss, the number of samples was kept more than the determined number and data was obtained from 612 individuals. In the second stage, by using simple random sampling method from each province the teachers and managers were taken into the sample group at a proportion to represent the population. In the analysis of the data, for the variables of school type t-test was carried out. In order to determine the relationship between the effects of uplifting factors, uplifting leadership indicators, and uplifting leadership as for the model search concerning the variables hierarchical multicollinear regression analysis out of multiple linear regression analysis technique was carried out based on the standard approach. Results show that significant differences were found in favor of private schools in all comparisons made for the school type. There are significant correlations in a positive way between the variables of the uplifting factors, uplifting leadership indicators and uplifting leadership effects.It was concluded through regression analysis that, independent variables significantly predicted the dependent variable in a number of dimensions.

Keywords: Uplifting, Leadership, Uplifting Leadership, Educational Institutions

* Bu araştırma Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

Giriş

Ülkenin geleceği olan öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak ve okulları durağan yapıdan kurtarmak için öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin canlandırılması beklenmektedir. Bu canlanma da farklı bir liderlik anlayışını gerektirmektedir.

Canlandırıcı liderlik, kurum içerisinde ve kurumun etkilediği toplulukta ruhsal, duygusal ve ahlaki canlanış sağlayarak performansı artırır (Bass, 1985). Duygusal ve ruhsal canlandırma, etkili bir liderliğin can damarıdır. İnsanların umutlarını canlandırır, tutkularını körükler, zekâlarını ve yaratıcılıklarını artırır. Daha çok çalışmaları, yaptıklarını dönüştürmeleri, daha yüce amaçlara ulaşmaları, onları yenecek karşıt güçlere karşı azimli ve dayanıklı olmaları için ilham verir. Canlandırıcı liderlik ruhları yükseltir (Parrett & Budge, 2012). Canlanma sadece bireyin duygusal durumuyla ilgili değildir, aynı zamanda gücü ve içinde bulunduğu durumu da yansıtır. Canlanma hareketi, topluluklar içerisindeki mücadele ve gelişmenin itici gücüdür. Canlanma, liderlerin, herkesin özellikle de diğerleri kadar avantajlı olmayanların beklenti düzeylerini yükseltmek için oluşturabilecekleri ortak bir kuvvettir (Sisodia, Wolfe & Sheth, 2007). Canlandırıcılığın duygusal, ruhsal ve ortak sosyal güçleri, insanların performanslarını ve sonuçlarını iyileştirmek için bir gücü olduğu anlamına da gelmektedir (Peters & Waterinan, 1982).

Canlandırıcı liderlik, sağlam bir zeminden yola çıkar ve son hedefe ulaşmadan önce kimsenin enerjisinin bitmeyeceği bir hızda ilerler. İnsanları sadece beklentilerinin üzerinde yönlendirmek yetmez, bu aynı zamanda sürdürülebilir de olmalıdır. Yeni bir işe başlamak heyecan vericidir, ancak canlandırıcı liderler başlanan işi sürdürmenin daha zor olduğunu bilirler. Canlandırıcı kuruluşlar ve liderleri, sürdürülebilirliği girişimin ilk heyecanı geçtikten sonra düşünmeye başlamaz; daha işin başında plan ve hazırlık yaparlar (Hargreaves, Boyle & Harris, 2014).

Canlandırıcı kuruluşlar ve liderleri, zirveye çıkmayı hedeflememişlerdir; bir numara olmak, ligin zirvesine çıkmak, kendi çıkarları için sınıfın en iyisi olmak tek gayeleri değildir. Ulaşmak istedikleri yer veya öncelikli amaçlarında ulaşacakları başarı sırası onları canlandıran konular değildir. Örneğin; uluslararası öğrenci başarı testlerinde üst sıralarda bulunan Singapur, Finlandiya, Kanada gibi ülkeler oraya bir numara olma veya ilk beş ülke içerisine girme gibi isteklerle ulaşmamışlardır (Hargreaves & Shirley, 2012).

Canlandırıcı liderler, rakipleriyle işbirliği yapıp mevcut durumdan daha iyisine ulaşmak için sürekli bir gelişim ve mücadele gösteren kişilerdir. Normal beklentilerin üstüne çıkmak için ekipleriyle işbirliği yaparak kurumlarındaki diğer kişileri etkilerler. Ayrıca, klasik ölçme-değerlendirmenin dışına çıkarak, değerlendirilecek kişilerle olumlu ve güçlü ilişkiler kurma yoluyla öğrencilerin durumunu tespit ederler. Bu bireyler tarafından, diğerlerinin görmezden geldiği hatta kaçındığı, pek de mümkün olmayan durumlar planlanır. Bu kişiler, kendi yararları için karşıt güçleri kullanır; sahip oldukları bilgilerle karşılaştıkları durumları zekice yorumlarlar. Büyük bir iş gücü ve toplumu kapsayan durumlarda bu yorumlama yeteneği de kullanılır. Bireyler bu canlandırıcı yolculuklarını tamamen kendi sorumlulukları olarak görmek yerine, ortaklaşa bir sorumluluk durumu olarak görüp amaçlarına ulaşma yolunda değerlendirirler (Hargreaves et al., 2014).

Bu çalışmanın amacı, eğitim kurumlarında canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve canlandırıcı liderlik etkileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Eğitim kurumlarında:

1. Canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve canlandırıcı liderlik etkileri ne düzeydedir?

2. Canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve canlandırıcı liderlik etkileri devlet okulları ile özel okullarda farklı mıdır?

3. Canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve canlandırıcı liderlik etkileri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada, geçmişte ya da halen var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesi nedeniyle (Karasar, 2008) nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli benimsenmiştir. Eğitim kurumlarında canlandırıcı liderliğin etmenleri, göstergeleri ve etkilerini anlamanın yanı sıra bu değişkenlerin arasındaki

ilişkileri belirlemek ve özel okullar ile devlet okullarında canlandırıcı liderlik etmenleri, göstergeleri ve etkilerini karşılaştırmak amaçlandığı için ilişkisel (korelasyonel) ve "nedensel karşılaştırma türü tarama" modelleri (Balcı, 2009) kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerinde devlet ve özel olmak üzere ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 441 okuldaki 16.969 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemin seçiminde ilk aşamada tabakalı örnekleme kullanılmış, evreni temsil etme oranlarına göre merkez ilçelerde örneklem grubuna alınması gereken öğretmen ve yönetici sayısı belirlenmiştir. İkinci aşamada basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 612 öğretmen ve yöneticinin katılımı sağlanmıştır. Araştırmaya katılan 612 kişiden 354'ü (%57,8) kadın, 258'i (%42,2) erkektir. Örneklemin 520'si (%85) devlet, 92'si (%15) ise özel okullarda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından beşli Likert tipinde geliştirilen üç ölçek kullanılmıştır: 20 maddeli "Canlandırma Etmenleri Ölçeği", 31 maddeli "Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri Ölçeği" ve 12 maddeli "Canlandırıcı Liderlik Etkileri Ölçeği".

Canlandırma Etmenleri Ölçeği

Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı (Büyüköztürk, 2006, s.126; Şencan, 2005, s.384), Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity test sonuçlarına göre incelenmiş; 20 maddenin KMO = 0.938 ve Bartlett Sphericity testi χ^2 = 6664.160; p=0.000 (p<0.001) olarak hesaplanmıştır. Uygulanan açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ortaya çıkan boyutlar, "Yönetimsel Etmenler", "Gelişimsel Etmenler", "Duyuşsal Etmenler" ve "Fiziksel Etmenler" olarak adlandırılmıştır.

AFA sonucunda elde edilen dört faktörlü yapı, toplam varyansın yüzde 64.300'ünü açıklamaktadır. Canlandırma etmenleri ölçeğinin birinci boyutunu "Yönetimsel Etmenler" oluşturmaktadır. Bu boyut, 10 maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.539 ile 0.813 arasında değişmektedir. Bu boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 44.389'dır. İkinci boyut "Gelişimsel Etmenler" olup, dört maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.447 ile 0.847 arasında değişen bu boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 7.577'dır. Üçüncü boyut "Duyuşsal Etmenler" olup, üç maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.717 ile 0.733 arasında değişen bu boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 6.510'dur. Dördüncü boyut "Fiziksel Etmenler" olup, üç maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.631 ile 0.792 arasında değişen bu boyutun açıkladığı varyans oranı da yüzde 5.824'tür.

Canlandırma etmenleri ölçeğinde bulunan 20 maddeden oluşan dört faktörlü yapının, elde edilen veriler ile ne derece uyumlu olduğunu (Şencan, 2005, s.407-408; Şimşek, 2007, s.4) doğrulamak amacıyla Lisrel 8.54 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'dan elde edilen modelin değerlendirilmesinde Ki-Kare uyum testi (χ^2), Ki-kare (χ^2) Uyum Testinin Serbestlik Derecesine Oranı (χ^2 /sd), Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (S-RMS), (Kline, 2005; Schumacker & Lomax, 1996; Şimşek, 2007) kullanılmıştır.

DFA'dan elde edilen bulgular incelendiğinde, en düşük t değerinin 9.98; en yüksek t değerinin ise 16.46 olduğu görülmüştür. Parametre tahminlerinden t değerleri 1.96'yı aşarsa .05 düzeyinde; 2.576'yı aşarsa .01 düzeyinde manidar olduğu belirtilmektedir (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998, s.623). Bu doğrultuda t değerlerinin tamamı .01 düzeyinde manidar olarak hesaplanmıştır. En düşük yük değeri 0.50; en yüksek yük değeri ise 0.86'dır. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde en düşük hata varyansının .26; en yüksek hata varyansının .75 olduğu görülmektedir. Elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/sd oranının ise 4.41 (711.38/161) olduğu görülmektedir. χ^2/sd değerinin ≤3 olması mükemmel uyuma, ≤5 olması ise orta düzeyde uyuma işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010, s.304). Dolayısıyla bu ölçekte orta düzeyde bir uyum sağlanmıştır. Yol şemasındaki RMSEA incelendiğinde ise, 0.075 düzeyinde bir uyum iyiliği indeksi elde edildiği görülmüştür. RMSEA'nın 0,05'ten küçük olması mükemmel, 0.08'den küçük olması iyi,

0.10'dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret etmektedir (Çokluk et al., 2010, s.324). Bu doğrultuda elde edilen uyum iyiliği indeksi iyi uyuma sahip bulunmuştur.

Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri Ölçeği

Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı (Büyüköztürk, 2006, s.126; Şencan, 2005, s.384), Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity test sonuçlarına göre incelenmiş; 31 maddenin KMO değeri 0.945 ve Bartlett Sphericity Testi χ^2 = 15412.443; p=0.000 (p<0.001) olarak hesaplanmıştır. "Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri" ölçeğinin geliştirilmesinde uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan boyutlar, Hargreaves, Boyle & Harris (2014) sınıflandırılmasına uygun olarak "Hayal Kurma", "İlham Verici Cümleler", "Rakiple İşbirliği", "Çekme Gücü", "İtme Gücü" ve "Anlamlı Ölçüm" olarak adlandırılmıştır.

Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen altı faktörlü yapı, toplam varyansın yüzde 72.912'sini açıklamaktadır. Canlandırıcı liderlik göstergeleri ölçeğinin birinci boyutunu "Anlamlı Ölçüm" oluşturmaktadır. Bu boyut, sekiz maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.686 ile 0.771 arasında değişmektedir. Bu boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 42.219'dur. İkinci boyut "Rakiple İşbirliği" olup, altı maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.766 ile 0.847 arasında değişmektedir. "Rakiple İşbirliği" boyutunun açıkladığı varyans oranı yüzde 10.985'dir. Üçüncü boyut "Hayal Kurma" olup, altı maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.707 ile 0.802 arasında değişmektedir ve boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 7.841'dir. Dördüncü boyut "İtme Gücü" olup, dört maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.737 ile 0.753 arasında değişmektedir ve boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 4.865'dir. Beşinci boyut "İlham Verici Cümleler" olup, dört maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.689 ile 0.794 arasında değişmektedir ve boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 3.830'dur. Altıncı boyut "Çekme Gücü" olup, üç maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.671 ile 0.773 arasında değişmektedir ve boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 3.172'dir. Canlandırıcı liderlik göstergeleri ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) 0.950 olarak hesaplanmıştır. Boyutlara göre iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa) sırasıyla 0.911; 0.940; 0.844; 0.953; 0.898 ve 0. 928'dir. Bu durumda canlandırıcı liderlik göstergeleri ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Canlandırıcı liderlik göstergeleri ölçeğinde bulunan 31 maddeden oluşan altı faktörlü yapının, elde edilen veriler ile ne derece uyumlu olduğunu (Şencan, 2005, s.407-408; Şimşek, 2007, s.4) doğrulanmak amacıyla Lisrel 8.54 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi bulguları incelendiğinde en düşük t değerinin 15.65; en yüksek t değerinin ise 31.30 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda t değerlerinin tamamının 0.01 düzeyinde manidar olduğu söylenebilir (Çokluk et al., 2010, s.324; Hair et al., 1998, s.623). En düşük yük değeri 0.62, en yüksek yük değeri ise 0.95'dir. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde en düşük hata varyansı 0.10, en yüksek hata varyansı ise .61'dir. Modifikasyon sonucundaki doğrulayıcı faktör analizinde Ki-kare değeri χ2= 1008.88, N=612, serbestlik derecesi sd=387, p=0.000 bulunmuştur. Araştırmada χ^2/sd= 2.60 olarak elde edilmiştir. χ^2/sd değerinin 3'ten küçük olması nedeniyle, verilerin modele "mükemmel uyum" (Şekercioğlu & Güzeller, 2012, s.223) sağladığı görülmektedir. Yol şemasındaki RMSEA incelendiğinde ise 0,053 düzeyinde bir uyum iyiliği indeksi elde edildiği görülmüştür. RMSEA'nın .05'ten küçük olması mükemmel, .08'den küçük olması iyi uyuma, .10'dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret etmektedir (Çokluk et al., 2010, s.324). Bu doğrultuda elde edilen uyum iyiliği indeksinin iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir.

Canlandırıcı Liderlik Etkileri Ölçeği

Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı (Büyüköztürk, 2006, s.126; Şencan, s.384), Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity test sonuçlarına göre incelenmiş; 12 maddenin KMO = 0.946 ve Bartlett Sphericity testi χ^2 = 6927.428; p=0.000 (p<0.001) olarak hesaplanmıştır. CLE ölçeğinin geliştirilmesinde uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan boyutlar, Hargreaves, Boyle & Harris (2014) sınıflandırılmasına uygun olarak "Sosyal Etkiler", "Duygusal Etkiler" ve "Performans Etkileri" olarak adlandırılmıştır.

Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen üç faktörlü yapı, toplam varyansın yüzde 81.000'ini açıklamaktadır. Canlandırıcı liderlik etkileri ölçeğinin birinci boyutunu "Sosyal Etkiler" oluşturmaktadır. Bu boyut, altı maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.721 ile 0.840 arasında değişmektedir. Bu boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 66.719'dur. İkinci boyut "Duygusal Etkiler" olup, üç maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.763 ile 0.862 arasında değişen bu boyutun açıkladığı varyans

oranı yüzde 8.471'dır. Üçüncü boyut "Performans Etkileri" olup, üç maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.610 ile 0.870 arasında değişen bu boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 5.811'dir. Canlandırıcı liderlik etkileri ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) 0.953 olarak hesaplanmıştır. Boyutlara göre iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa) sırasıyla 0.948; 0.885 ve 0.859'dur. Bu değerler Canlandırıcı liderlik etkileri ölçeğinin güvenirlik düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Canlandırıcı liderlik etkileri ölçeğinde bulunan 12 maddeden oluşan üç faktörlü yapının, elde edilen veriler ile ne derece uyumlu olduğunu (Şencan, 2005, s.407-408; Şimşek, 2007, s.4) doğrulanmak amacıyla Lisrel 8.54 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi bulguları incelendiğinde en düşük t değerinin 18.34; en yüksek t değerinin ise 30.31 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda t değerlerinin tamamının 0.01 düzeyinde manidar olduğu söylenebilir (Çokluket al., 2010, s.324; Hair, et al., 1998, s.623). En düşük yük değeri 0.69, en yüksek yük değeri ise 0,93'dür. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde en düşük hata varyansı 0.13, en yüksek hata varyansı ise 0.52'dir. Modifikasyon sonucundaki doğrulayıcı faktör analizinde Ki-kare değeri $\chi 2$= 228.83, N=612, serbestlik derecesi sd=49, p=0.000 bulunmuştur. Araştırmada χ^2/sd= 4.67 olarak elde edilmiştir. χ^2/sd değerinin 5'ten küçük olması nedeniyle, verilerin modele "yeterli uyum" (Şekercioğlu & Güzeller, 2012, s.223) ve "orta düzeyde uyum" (Sümer, 2000) sağladığı görülmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, ve hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 20.0 ve Lisrel 8.54 istatistik paket programlarından yararlanılmıştır.

Devlet ve özel eğitim kurumlarında canlandırıcı etmenlerin, canlandırıcı liderliğin göstergelerini ve etkilerini belirlemek amacıyla parametrik testlerden t-testi (Büyüköztürk, 2006, s.39) ile analiz yapılmıştır. Ayrıca, canlandırma etmenlerinin canlandırıcı liderlik göstergelerine, canlandırıcı liderlik etmenlerinin canlandırıcı liderlik etkilerine ve canlandırıcı liderlik göstergelerinin canlandırıcı liderlik etkilerine etkisini belirlemek için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmada bütün hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi modelleri için yordayıcı değişkenler arası ilişki düzeyi, D-W, Tolerans ve VIF değerleri incelenmiş olup yordayıcı değişkenler arası ilişki düzeyinin 0.80'nin altında, D-W katsayısının 2 civarında, tolerans değerlerinin .10'dan büyük ve VIF değerlerinin ise 2'nin altında olduğu görülmüştür. Bu çalışmada hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizinin yalnızca son modelleri tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Canlandırma Etmenleri, Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri ve Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin Betimsel Bulgular

Örneklem grubunda yer alan yönetici ve öğretmenlerin deneyim ve gözlemlerine göre canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve canlandırıcı liderlik etkilerini oluşturan boyutlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Canlandırma Etmenleri, Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri ve Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.

Değişken	Değişkenin Düzeyleri	$\overline{X}$	S
Canlandırma Etmenleri	Yönetimsel Etmenler	3.91	.71
	Gelişimsel Etmenler	3.93	.67
	Duyuşsal Etmenler	3.60	.64
	Fiziksel Etmenler	3.10	.96
Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri	Anlamlı Ölçüm	3.69	.73
	Rakiple İşbirliği	3.92	.71
	Hayal Kurma	4.67	.45
	İtme Gücü	3.77	.98
	İlham Verici Cümleler	3.76	.74
	Çekme Gücü	3.74	.85
Canlandırıcı Liderlik Etkileri	Sosyal Etkiler	3.84	.84
	Duygusal Etkiler	4.12	.70
	Performans Etkileri	3.91	.78

Tablo 1 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin canlandırma etmenleri olarak en yüksek düzeyde gelişimsel etmenleri ($\overline{X}$ =3.93) gördükleri anlaşılmaktadır. Bunu yönetimsel ($\overline{X}$ =3.91), duyuşsal ($\overline{X}$ =3.60) ve fiziksel ($\overline{X}$ =3.10) etmenlerin izlediği gözlenmiştir. Yönetici ve öğretmenler, canlandırıcı liderlik göstergeleri olarak en yüksek aritmetik ortalamadan en düşüğe doğru hayal kurmayı ($\overline{X}$ =4.67), rakiple işbirliğini ($\overline{X}$ =3.92), itme gücünü ($\overline{X}$ =3.77), ilham verici cümleleri ($\overline{X}$ =3.76), çekme gücünü($\overline{X}$ =3.74) ve anlamlı ölçümü ($\overline{X}$ =3.69) görmektedirler.

Canlandırıcı liderlik etkileri olarak da en yüksek aritmetik ortalama duygusal etkilerde ($\overline{X}$ =4.12) hesaplanmış, bunu, performans etkileri ($\overline{X}$ =3.91) ve sosyal etkilerin ($\overline{X}$ =3.84) izlediği görülmüştür.

Özel Okullar ile Devlet Okullarında Canlandırma Etmenleri, Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri ve Canlandırıcı Liderlik Etkilerinin Karşılaştırılması

Görev yapılan okul türü değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırma etmenleri algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Okul Türüne Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin t- Testi Sonuçları.

Değişkenin Düzeyleri	Okul Türü	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Yönetimsel Etmenler	Devlet	520	3.86	.72	610	4.256***	.000
	Özel	92	4.20	.62			
Gelişimsel Etmenler	Devlet	520	3.87	.67	610	4.934***	.000
	Özel	92	4.24	.62			
Duyuşsal Etmenler	Devlet	520	3.54	.64	610	6.122***	.000
	Özel	92	3.97	.49			
Fiziksel Etmenler	Devlet	520	2.94	.91	610	10.660***	.000
	Özel	92	3.09	.95			

Tablo 2 incelendiğinde, bütün boyutlarda özel okullarda görev yapan örneklemden elde edilen ortalamaların devlet okullarda görev yapanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçlarına göre; yönetimsel etmenler [t(610) = -4.256; p<0.05], gelişimsel etmenler [t(610) = -4.934; p<0.05], duyuşsal etmenler [t(610) = -6.122; p<0.05] ve fiziksel etmenler [t(610) = -10.660; p<0.05] boyutlarında, özel okullar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Görev yapılan okul türü değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik göstergeleri algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Okul Türüne Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin t- Testi Sonuçları.

Değişkenin Düzeyleri	Okul Türü	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Anlamlı Ölçüm	Devlet	520	3.58	.71	610	8.631***	.000
	Özel	92	4.26	.53			
Rakiple İşbirliği	Devlet	520	3.88	.71	610	3.603***	.000
	Özel	92	4.17	.66			
Hayal Kurma	Devlet	520	4.66	.46	610	1.171	.240
	Özel	92	4.72	.39			
İtme Gücü	Devlet	520	3.68	1.00	610	5.570***	.000
	Özel	92	4.29	.72			
İlham Verici Cümleler	Devlet	520	3.69	.72	610	6.432***	.000
	Özel	92	4.21	.66			
Çekme Gücü	Devlet	520	3.65	.82	610	6.677***	.000
	Özel	92	4.27	.83			

Tablo 3 incelendiğinde, bütün boyutlarda özel okullardaki katılımcılardan elde edilen ortalamaların devlet okullarındakilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçlarına göre; hayal kurma [t(610) = -1.171; p>0.05] boyutunda okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı ölçüm [t(610) = -8.631; p<0.05], rakiple işbirliği [t(610) = -3.603; p<0.05], itme gücü [t(610) = -5.570; p<0.05], ilham verici cümleler [t(610) = -6.432; p<0.05] ve çekme gücü [t(610) = -6.677; p<0.05] boyutlarında, özel okuldaki katılımcılar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durum, özel okullarda görev yapan katılımcılar canlandırıcı liderlik göstergelerini devlet okullarına göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Görev yapılan okul türü değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik etkileri algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Okul Türüne Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin t- Testi Sonuçları.

Değişkenin Düzeyleri	Okul Türü	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Sosyal Etkiler	Devlet	520	3.75	.85	610	6.105***	.000
	Özel	92	4.32	.64			
Duygusal Etkiler	Devlet	520	4.07	.71	610	4.048***	.000
	Özel	92	4.39	.57			
Performans Etkileri	Devlet	520	3.87	.80	610	2.404***	.000
	Özel	92	4.09	.58			

Tablo 4 incelendiğinde, bütün boyutlarda özel okullarda görev yapan katılımcılardan elde edilen ortalamaların devlet okullarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçlarına göre; sosyal etkiler [t(610) = -6.105; p<0.05], duygusal etkiler [t(610) = -4.048; p<0.05] ve performans etkileri [t(610) = -2.404; p<0.05] boyutlarında, özel okul lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durumda, bütün boyutlarda özel okullarda görev yapanlar devlet okullarına göre canlandırıcı liderlik etkilerini daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Canlandırma etmenleri ve canlandırıcı liderlik göstergelerinde de özel okullar lehine oluşan farklılığın canlandırıcı liderlik etkilerine de benzer bir şekilde etki oluşturmuştur.

Canlandırma Etmenleri, Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri ve Canlandırıcı Liderlik Etkileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Eğitim kurumlarındaki canlandırma etmenlerine (yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler) göre, canlandırıcı liderlik göstergelerinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri ile İlişkisine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.

	Değişkenin Düzeyleri	B	Standart Hata$_B$	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Anlamlı Ölçüm	Sabit	1.004	.154		6.503	.000		
	Yönetimsel Etmenler	.299	.046	.292	6.502	.000	.563	.255
	Gelişimsel Etmenler	.082	.046	.076	1.774	.077	.474	.072
	Duyuşsal Etmenler	.137	.045	.120	3.013	.003	.460	.121
	Fiziksel Etmenler	.227	.029	.298	7.838	.000	.539	.303
	ΔR^2=.059 p=.000							
	$F_{(4-607)}$= 107.966 p=.000 R=.645 R^2=.416							
Rakiple İşbirliği	Sabit	1.547	.167		9.242	.000		
	Yönetimsel Etmenler	.198	.050	.199	3.977	.000	.443	.159
	Gelişimsel Etmenler	.369	.050	.350	7.365	.000	.494	.286
	Duyuşsal Etmenler	.050	.049	.045	1.025	.306	.336	.042
	Fiziksel Etmenler	-.008	.031	-.011	-.271	.787	.288	-.011
	ΔR^2=.000 p=.787							
	$F_{(4-607)}$= 57.024 p=.000 R=.523 R^2=.273							
Hayal Kurma	Sabit	4.326	.123		35.230	.000		
	Yönetimsel Etmenler	.081	.037	.127	2.209	.028	.102	.089
	Gelişimsel Etmenler	.067	.037	.100	1.827	.068	.092	.074
	Duyuşsal Etmenler	.017	.036	.024	.472	.637	.062	.019
	Fiziksel Etmenler	-.095	.023	-.200	-4.112	.000	.288	-.165
	ΔR^2=.027 p=.000							
	$F_{(4-607)}$= 6.058 p=.000 R=.196 R^2=.038							
İtme Gücü	Sabit	.430	.208		2.065	.039		
	Yönetimsel Etmenler	.842	.062	.610	13.591	.000	.632	.483
	Gelişimsel Etmenler	-.166	.062	-.113	-2.661	.008	.366	-.107
	Duyuşsal Etmenler	.096	.061	.063	1.575	.116	.411	.064
	Fiziksel Etmenler	.115	.039	.112	2.944	.003	.396	.119
	ΔR^2=.008 p=.003							
	$F_{(4-607)}$= 107.432 p=.000 R=.644 R^2=.415							

Çekme Gücü	Sabit	.498	.188		2.653	.008		
	Yönetimsel Etmenler	.232	.056	.194	4.159	.000	.503	.166
	Gelişimsel Etmenler	.519	.056	.410	9.244	.000	.578	.351
	Duyuşsal Etmenler	.040	.055	.030	.721	.471	.379	.029
	Fiziksel Etmenler	.051	.035	.057	1.447	.148	.378	.059
	ΔR^2=.002 p=.148							
	$F_{(4-607)}$= 88.106 p=.000 R=.606 R^2=.367							
İlham Verici Cümleler	Sabit	.965	.163		5.930	.000		
	Yönetimsel Etmenler	.357	.048	.346	7.379	.000	.562	.287
	Gelişimsel Etmenler	.259	.049	.237	5.327	.000	.518	.211
	Duyuşsal Etmenler	.069	.048	.060	1.451	.147	.409	.059
	Fiziksel Etmenler	.044	.030	.058	1.455	.146	.382	.059
	ΔR^2=.002 p=.146							
	$F_{(4-607)}$= 86.628 p=.000 R=.603 R^2=.363							

Tablo 5 incelendiğinde, canlandırma etmenlerinin canlandırıcı liderlik göstergelerini bütün boyutlarda anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Canlandırma etmenlerinden yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki anlamlı ölçümün toplam varyansının % 41.6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin anlamlı ölçüm üzerindeki göreli önem sırası; fiziksel etmenler, yönetimsel etmenler, duyuşsal etmenler ve gelişimsel etmenlerdir. Canlandırma etmenleri eğitim kurumlarındaki rakiple işbirliğinin toplam varyansının % 27.3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin rakiple işbirliği üzerindeki göreli önem sırası; gelişimsel etmenler, yönetimsel etmenler, duyuşsal etmenler ve fiziksel etmenlerdir. Canlandırma etmenleri eğitim kurumlarındaki hayal kurmanın toplam varyansının % 3.8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin hayal kurma üzerindeki göreli önem sırası; fiziksel etmenler, yönetimsel etmenler, gelişimsel etmenler ve duyuşsal etmenlerdir. Canlandırma etmenleri eğitim kurumlarındaki itme gücünün toplam varyansının % 41.5'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin itme gücü üzerindeki göreli önem sırası; yönetimsel etmenler, gelişimsel etmenler, fiziksel etmenler ve duyuşsal etmenlerdir. Canlandırma etmenleri eğitim kurumlarındaki çekme gücünün toplam varyansının % 36.7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin çekme gücü üzerindeki göreli önem sırası; gelişimsel etmenler, yönetimsel etmenler, fiziksel etmenler ve duyuşsal etmenlerdir. Canlandırma etmenleri eğitim kurumlarındaki ilham verici cümlelerin toplam varyansının % 36.3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin ilham verici cümleler üzerindeki göreli önem sırası; yönetimsel etmenler, gelişimsel etmenler, duyuşsal etmenler ve fiziksel etmenlerdir.

Eğitim kurumlarındaki canlandırma etmenlerine (yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler) göre canlandırıcı liderlik etkilerinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Etkileri İle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi.

	Değişkenin Düzeyleri	B	Standart Hata$_B$	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sosyal Etki	Sabit	1.200	.195		6.160	.000		
	Yönetimsel Etmenler	.493	.058	.415	8.508	.000	.531	.326
	Gelişimsel Etmenler	-.034	.058	-.027	-.577	.564	.364	-.023
	Duyuşsal Etmenler	.112	.057	.085	1.958	.051	.385	.079
	Fiziksel Etmenler	.142	.036	.161	3.903	.000	.399	.156
	ΔR^2=.017 p=.000							
	$F_{(4-607)}$= 67.486 p=.000 R=.555 R^2=.308							
Duygusal Etki	Sabit	1.763	.163		10.821	.000		
	Yönetimsel Etmenler	.337	.048	.342	6.946	.000	.513	.271
	Gelişimsel Etmenler	.216	.049	.207	4.424	.000	.462	.177
	Duyuşsal Etmenler	.022	.048	.020	.457	.648	.349	.019
	Fiziksel Etmenler	.038	.031	.052	1.237	.216	.341	.050
	ΔR^2=.002 p=.216							
	$F_{(4-607)}$= 63.667 p=.000 R=.544 R^2=.296							
Performans Etkisi	Sabit	1.578	.185		8.543	.000		
	Yönetimsel Etmenler	.376	.055	.343	6.840	.000	.488	.268
	Gelişimsel Etmenler	.011	.055	.009	.198	.843	.359	.008
	Duyuşsal Etmenler	.111	.054	.091	2.048	.041	.370	.083
	Fiziksel Etmenler	.134	.035	.165	3.880	.000	.386	.156
	ΔR^2=.018 p=.000							
	$F_{(4-607)}$= 55.631 p=.000 R=.518 R^2=.268							

Tablo 6 incelendiğinde, canlandırma etmenlerinin canlandırıcı liderlik etkilerini bütün boyutlarda anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Canlandırma etmenlerinden yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki sosyal etkinin toplam varyansının % 30.8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin sosyal etki üzerindeki göreli önem sırası; yönetimsel etmenler, fiziksel etmenler, duyuşsal etmenler ve gelişimsel etmenlerdir. Canlandırma etmenleri eğitim kurumlarındaki duygusal etkinin toplam varyansının % 29.6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin duygusal etki üzerindeki göreli önem sırası; yönetimsel etmenler, gelişimsel etmenler, fiziksel etmenler ve duyuşsal etmenlerdir. Canlandırma etmenleri eğitim kurumlarındaki performans etkisinin toplam varyansının % 26.8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin performans etkisi üzerindeki göreli önem sırası; yönetimsel etmenler, fiziksel etmenler, duyuşsal etmenler ve gelişimsel etmenlerdir.

Eğitim kurumlarındaki canlandırıcı liderlik göstergelerine (anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü, ilham verici cümleler ve çekme gücü) göre canlandırıcı liderlik etkilerinden sosyal etkinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinin Canlandırma Etmenleri ile İlişkisine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi.

	Değişkenin Düzeyleri	B	Standart Hata$_B$	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sosyal Etki	Sabit	.340	.245		1.391	.165		
	Anlamlı Ölçüm	.386	.045	.333	8.644	.000	.708	.332
	Rakiple İşbirliği	-.033	.040	-.028	-.822	.412	.460	-.033
	Hayal Kurma	.043	.048	.023	.892	.373	.103	.036
	İtme Gücü	.337	.035	.391	9.721	.000	.730	.368
	İham Verici Cümleler	.131	.043	.114	3.029	.003	.591	.122
	Çekme Gücü	.064	.038	.065	1.684	.093	.590	.068
	ΔR^2=.002 p=.093							
	$F_{(6-605)}$= 162.431 p=.000 R=.785 R^2=.617							
Duygusal Etki	Sabit	.991	.242		4.090	.000		
	Anlamlı Ölçüm	.296	.044	.308	6.697	.000	.612	.263
	Rakiple İşbirliği	.134	.040	.135	3.381	.001	.493	.136
	Hayal Kurma	.113	.047	.073	2.392	.017	.145	.097
	İtme Gücü	.134	.034	.188	3.921	.000	.581	.157
	İham Verici Cümleler	.034	.043	.035	.781	.435	.507	.032
	Çekme Gücü	.094	.038	.115	2.495	.013	.537	.101
	ΔR^2=.006 p=.013							
	$F_{(6-605)}$= 83.998 p=.000 R=.674 R^2=.454							
Performans Etkisi	Sabit	1.054	.251		4.205	.000		
	Anlamlı Ölçüm	.459	.046	.429	10.043	.000	.679	.378
	Rakiple İşbirliği	.074	.041	.067	1.809	.071	.443	.073
	Hayal Kurma	-.004	.049	-.002	-.073	.942	.066	-.003
	İtme Gücü	.283	.035	.356	7.974	.000	.648	.308
	İham Verici Cümleler	.088	.044	.083	1.982	.048	.509	.080
	Çekme Gücü	-.137	.039	-.149	-3.449	.001	.443	-.141
	ΔR^2=.010 p=.001							
	$F_{(6-605)}$= 112.897 p=.000 R=.727 R^2=.528							

Tablo 7 incelendiğinde, canlandırıcı liderlik göstergelerinin canlandırıcı liderlik etkilerini bütün boyutlarda anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Canlandırıcı liderlik göstergelerden anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü, ilham verici cümleler ve çekme gücünün birlikte, eğitim kurumlarındaki sosyal etkinin toplam varyansının % 61.7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin sosyal etki üzerindeki göreli önem sırası; itme gücü, anlamlı ölçüm, ilham verici cümleler, çekme gücü, rakiple işbirliği hayal kurmadır. Canlandırıcı liderlik göstergeleri eğitim kurumlarındaki duygusal etkinin toplam varyansının % 45.4'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin duygusal etki üzerindeki göreli önem sırası; anlamlı ölçüm, itme gücü, rakiple işbirliği, çekme gücü, hayal kurma ve ilham verici cümlelerdir. Canlandırıcı liderlik göstergeleri eğitim kurumlarındaki performans etkisinin toplam varyansının % 52.8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin performans etkisi üzerindeki göreli önem sırası; anlamlı ölçüm, itme gücü, rakiple işbirliği, çekme gücü, hayal kurma ve ilham verici cümlelerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen veriler ile araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkilerine yönelik algıları, bunları etkileyebileceği düşünülen okul türü değişkeni bağlamında irdelenmiştir. Ayrıca, canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkileri boyutlarının birbirlerini yordama durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkileri ölçeklerinin üçünde de özel okullarla devlet okulları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum, özel okulların canlandırıcı liderlik için daha uygun olmasından kaynaklanabilir. Özel okullarda görev yapan katılımcılar devlet okullardakilere göre canlandırmayı sağlayan etmenleri her boyutta daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Bu durum, özel okullardaki imkânların devlet okullarına göre daha iyi olmasının bir sonucu olarak görülebilir. Bu sonuç, üniversitelerdeki öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık çalışmasındaki özel okulların oluşturduğu etkilerle benzerlik göstermektedir (Balay, 2012). Canlanmayı sağlayan koşullara devlet okullarının da sahip olması önerilebilir.

Özel okullarda görev yapan katılımcılar devlet okullardakilere göre canlandırıcı liderlik göstergelerini ve canlandırıcı liderlik etkilerini de her boyutta daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Bu durum, etkili okulların "Öğrenme-Öğretme Süreci" ve "Sağlanan Koşullar" boyutlarında, özel ilköğretim okullarının devlet okullarına göre daha etkili olduğu ortaya çıkmaktadır bulgusu ile örtüşmektedir (Arslan, Satıcı ve Kuru, 2006). Hayal kurma boyutu haricinde bütün boyutlarda yöneticiler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum, özel okulların canlandırıcı liderlik göstergelerine daha fazla sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte eğitim kurumlarındaki çekme gücünü anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin çekme gücü üzerindeki göreli önem sırası; gelişimsel etmenler, yönetimsel etmenler, fiziksel etmenler ve duyuşsal etmenlerdir. Hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan modelde gelişimsel etmenler ve yönetimsel etmenlerin çekme gücünün önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Duyuşsal etmenler ve fiziksel etmenler ise çekme gücünü yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte eğitim kurumlarındaki performans etkisini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin performans etkisi üzerindeki göreli önem sırası; yönetimsel etmenler, fiziksel etmenler, duyuşsal etmenler ve gelişimsel etmenlerdir. Hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan modelde yönetimsel etmenler, fiziksel etmenler ve duyuşsal etmenlerin performans etkisinin yordayıcısı olduğu görülmektedir. Gelişimsel etmenler ise performans etkisini yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü, ilham verici cümleler ve çekme gücünün birlikte performans etkisini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin performans etkisi üzerindeki göreli önem sırası; anlamlı ölçüm, itme gücü, rakiple işbirliği, çekme gücü, hayal kurma ve ilham verici cümlelerdir. Hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan modelde anlamlı ölçüm, itme gücü, ilham verici cümleler, çekme gücü ve performans etkisinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Hayal kurma, ilham verici cümleler ve rakiple işbirliği ise performans etkisini yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkileri ölçeklerinin üçünde de özel okullarla devlet okulları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Özel okullardaki imkânların canlandırıcı liderlik için daha uygun olduğu sonucuna varılabilir. Buradan hareketle canlanmayı sağlayan koşulların devlet okullarında sunularak okul içerisinde canlılık sağlanabilir.

Bu araştırmanın bulgularından haberdar olan eğitim ve yönetim kadrosu, henüz yeni bir konu olan canlandırıcı liderliğe ilişkin bir bakış açısına sahip olarak, eğitimsel ve yönetimsel çabalarını okullarının canlanmasına yöneltebilir.

Canlandırıcı liderlerin varlığı, okulu sürekli gelişime odaklanmış bir kurum haline getirebilir. Bu araştırmanın okuru olan okul liderleri ve öğretmenler, okullarındaki rutin süreçlerden kurtulmalarını sağlayan, okulun gelişimine katkı sunabilecekleri canlandırıcı liderlik konusuna ilgi duyabilir ve bu konuda somut adımlar atabilirler.

Kaynakça

Arslan, H., Satıcı, A. & Kuru, M. (2006). Devlet ve Özel İlköğretim Okullarının Etkililiğinin Araştırılması. *Eğitim ve Bilim, 31* (142), 15-25.

Balay, R. (2012). Öğrenen Örgüt Algısının Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Özel ve Devlet Üniversitesi Arasında Bir Karşılaştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice), 12*(4): 2461-2486.

Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*, New York: Free Press.

Büyüköztürk, Ş. (2006) Sos*yal bilimler için veri analizi el kitabi, istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorumu.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Hair, J.F., Anderson R.E., Tahtam R.L. & Black W.C. (1998). *Multivariate data analysis(Fifth Edition)*. New Jersey: Pearson Education.

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence, Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hargreaves, A. Boyle, A. & Harris, A. (2014). *Uplifting Leadership: How Organizations, Teams, and Communities Raise Performance*. Wiley. Kindle Edition.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma ve yöntemi (18. baskı*). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling: Methodology in the social sciences*. New York: The Guilford Press.

Parrett, W. H. & Budge, K. M. (2012). *Turning High-Poverty Schools into High-Performing Schools*, Alexandria, VA: ASCD.

Peters, T. J. & Waterinan, R. H. (1982*). In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies*, NewYork: Grand Central.

Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling mahwah*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Sisodia, R. S., Wolfe, D. B. & Sheth, J. N. (2007). *Firms of Endearment: How World-Class Companies Profit from Passion and Purpose,* Upper Saddle River, NJ: Wharton School.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar, *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 4-74.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlik ve güvenirlik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*, Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

İnfertiliteyi Önleme Psiko-eğitim Programı Pilot Uygulamasının Asıl Uygulamaya Yansımaları: Deneyim Paylaşımı*

Barışcan Öztürk, Milli Eğitim Bakanlığı, bariscano@hotmail.com

Erol Esen, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, erol.esen@cbu.edu.tr

Dilek Yelda Kağnıcı, Ege Üniversitesi, yelda.kagnici@gmail.com

Ender Siyez, Sağlık Bakanlığı, edsiyez@yahoo.com

Diğdem Müge Siyez, Dokuz Eylül Üniversitesi, didem.siyez@gmail.com

Öz

Psiko-eğitim grupları, belirli bir amaca yönelik, yapılandırılmış, önleyici ve terapötik doğası olan bir grup türüdür. Psiko-eğitimin programının asıl uygulama öncesi ön uygulamasının yapılması programının etkililiğini arttırmada önemli unsurlardan birisidir. Özellikle üreme sağlığı ve/veya cinsel sağlık eğitimine yönelik psiko-eğitim programlarının geliştirilmesi aşamasında kuramsal olarak önerilmesine rağmen az sayıda çalışmada ön uygulama yapıldığı görülmektedir. En önemli üreme sağlığı problemlerinden biri olan infertilite, çiftlerin bir yıl veya daha uzun bir süre boyunca korunmasız cinsel ilişkide bulunmasına rağmen gebelik oluşmamasıdır. İnfertiliteye ilişkin çok sayıda önlenebilir risk faktörü (sigara, alkol ve madde kullanım, CYBH vb.) bulunmaktadır. Bu yönüyle infertiliteye ilişkin psiko-eğitim programları önleyici psiko-eğitim çalışmalarının kapsamında değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen infertiliteyi önleme psiko-eğitim programının ön uygulamasının asıl uygulama üzerindeki yansımalarının değerlendirilmesidir. İnfertiliteyi önleme psiko-eğitim programının geliştirilmesi aşamasında 21 devlet üniversitesinden 9693 üniversite öğrencisine ihtiyaç analizi anketi uygulanarak eğitimin içeriğinde hangi temaların yer almasını istedikleri belirlenmiştir. Ardından alan yazında yer alan üreme sağlığı ile ilgili program içerikleri incelenerek dokuz oturumluk psiko-eğitim programı hazırlanmıştır. Program gönüllü olan 16 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Ön uygulama olarak adlandırılan bu uygulama kapsamında oturum değerlendirme formu hazırlanarak katılımcıların bu formu doldurmaları istenmiştir. Ayrica psiko-eğitim programının tamamlanmasından sonra odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bulgular oturumlarda kullanılan yöntem ve tekniklerin yararlı olduğu, oturum sürelerinin uygun olduğu ve var olan oturumların içeriklerinden yararlanıldığı ancak beceri geliştirme ile ilgili olarak özellikle 6. Oturum olan "Hayır deme" konusunda daha fazla çalışılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Ön uygulamadan farklı olarak asıl uygulamamanın 10 oturum olacak şekilde planlanmasına karar verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ön uygulama, psiko-eğitim programları, infertilite

Abstract

Psychoeducation groups are structured groups that have specific aims with preventive and therapeutic nature. Conducting pilot studies prior to actual groups increase effectiveness of programs. Although pilot studies are recommended especially in development of sexual health education programs, in most of the studies this part is missing. Infertility is one of the most significant reproduction health problem referred to the inability to reproduce after twelve months or longer unprotected sexual relationship. There are many preventive factors regarding infertility (cigarette and alcohol usage, sexually transmitted diseases etc.). In this manner, infertility is in context of preventive psychoeducation programs. The aim of present study is to evaluate the reflections of conducting a pilot study on infertility prevention psychoeducation program. In development process of infertility prevention psychoeducation program, need analysis survey was applied to 9693 university students from 21 state universities. In the need analysis students were asked to define themes that they would want to examine in a psychoeducation program regarding infertility. Then literature was reviewed and a psychoeducation program that has nine sessions was developed. The program was conducted with 16 volunteered undergraduate students. Session evaluation form developed by researchers was given after each session. Whe program ended, one focus group and individual interviews conducted by researchers. According to results, techniques used in the program, duration and length of the program were appropriate, the content of each session was helpful. The participants mentioned that one more session is needed about "Saying No". This recommendation was taken into consideration for the actual program and as a result the number of sessions increased to ten.

Keywords: Pilot study, psychoeducation programs, infertility

* Bu araştırma, TÜBİTAK 1001 kapsamında desteklenen 215K001 no'lu "Üniversite Öğrencilerinin İnfertiliteye İlişkin Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi ve İnfertiliteyi Önleme Psiko-eğitim Programı ile Çevrim İçi Eğitim Programının Geliştirilerek Etkililiğinin Değerlendirilmesi" başlıklı proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Desteklerinden dolayı TÜBİTAK'a da teşekkür ederiz.

Giriş

Çocuk sahibi olmak neredeyse tüm bireylerin yaşama ilişkin planlarında ve beklentilerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bununla birlikte üreme sağlığı ve üreme sağlığına ilişkin risk faktörleri ile ilgili konular bireylerin yeterli bilgi sahip olmadığı ve kişisel farkındalıklarının sınırlı olduğu konulardan biri olarak kabul görmektedir (Mogilevkina, Stern, Melnik, Getsko & Tyden; 2016; World Fertility Awareness Month, 2006). İnfertilite, bireylerin üreme sağlığı ile ilgili karşılaşabilecekleri en büyük krizlerden biridir. İnfertilite, bir yıl veya daha uzun süreli düzenli, gebelikten korunma yöntemlerinin kullanılmadığı cinsel ilişkiye rağmen klinik bir gebelik oluşmaması olarak tanımlanan bir üreme sağlığı problemidir (Zegers-Hochschild vd., 2017). İnfertilite, bireylerin yaşamlarını doğrudan tehdit eden bir problem olmamasına karşın bir çok toplumda çocuk sahibi olmaya yüklenen anlama bağlı olarak bireyler için yoğun stres oluşturan bir deneyim, zorlu bir süreç olabilmektedir. İnfertilite gerek tanılanması sürecinde gerekse tedavi sürecinde göğüslenmesi gereken bir çok psikolojik, toplumsal, ailevi ve ekonomik zorluğu beraberinde getirebilmektedir (Sezgin & Hocaoğlu, 2014).

İnfertilitenin yaygınlığına ilişkin farklı araştırmalarda farklı oranlarla karşılaşmak mümkündür (Kırca & Pasinlioğlu, 2013). Araştırmalar %8 ila %20 arasında değişen oranlarda görülme sıklıkları bildirmekle birlikte üreme yaş aralığı olarak kabul edilen 18-45 yaş arasındaki çiftlerin yaklaşık %10-15 kadarını bu üreme sağlığı probleminden etkilendiği tahmin edilmektedir (Speroff, Glass & Kase, 2007; Mosher & Bachrach, 1996). Ülkemizde ise bu oranın %15 olduğu tahmin edilmektedir (Atasu, 2001). Araştırma bulgularında bir çok konuda olduğu gibi bu konuda da gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasında ciddi farklılıklar olduğu dikkat çekmektedir. Gelişmiş ülkelerde infertilite tanısı konulanların oranı %8-10 olduğu bildirilirken, gelişmekte olan ülkelerde ise bu oran %15-20 olarak bildirilmektedir (Kırca & Pasinlioğlu, 2013; Wiersema vd., 2006). Bununla birlikte öğrenim sürelerinin artması, artan evlilik yaşları ve boşanma oranları, kadınların iş yaşamına daha yoğun olarak katılmalarına ve öncelikli olarak kariyerlerine odaklanan bireylerin çocuk sahibi olmayı ilerleyen yaşlara bırakmaları gibi nedenlere bağlı olarak gelişmiş ülkelerde de infertilite görülme sıklığının arttığı vurgulanması gereken görece güncel bir konudur (Lampic vd., 2006; Martin vd.,2007; Mills, Rindfuss, McDonald & Te Velde, 2011). Örneğin Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) 1965 yılından 1995 yılına bu oranın yaklaşık üç kat arttığı bildirilmektedir (Mosher & Bachrach, 1996).

İnfertilitenin çok boyutlu yıkıcı sonuçlarının temelinde, yakın çevreden başlayarak toplumun tüm katmanlarıyla bireylere uyguladığı psikolojik baskı ve çocukluktan itibaren ebeveyn olmak üzere yüklenen rolleri üstlenerek beklentileri karşılık verme arzusu yatmaktadır. İnfertil çiftler, toplumun kendilerinden beklediği üreme ve soyunu devam ettirme rolünü üstlenmede kendilerini yetersiz görmeye; değersiz hissetmeye başlarlar. Bu yetersizlik ve değersizlik duygusu beraberinde hayal kırıklığına, suçluluk hissine ve ruhsal bazı sorunlara yol açabilmekte; çoğunlukla eşler arasındaki uyuma zarar verebilmektedir (Sezgin & Hocaoğlu, 2014).

İnfertilitenin çok boyutlu zorlayıcı sonuçlarının bir diğer nedeni olarak da konuyla ilgili bilgi eksikliğinin olduğu söylenebilir (Seymenler, 2017). Araştırma bulguları başta gençler (15-24 yaş) olmak üzere yetişkin bireylerin infertilite, infertiliteye ilişkin risk faktörleri, aile planlaması, yardımcı üreme teknikleri konularında bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını belirtmektedir (Abolfotouh vd., 2013; Mogilevkina vd., 2016; Rovei vd., 2010; Sabarre vd., 2013). Bilgi eksikliği; bireylerin üreme kapasitelerini/potansiyellerini azaltan faktörlere farkında olmadan maruz kalmaları, infertilite ile ilgili öncül belirtileri önemsememe, yok sayma, infertilitenin nedenlerini sadece kadınlara yükleme, çocuk sahibi olmayı doğurganlığın önemli düzeyde azaldığı yaşlara öteleme gibi kısa ve uzun dönemli etkilere yol açabilmektedir (Bunting, Tsibulsky & Boivin, 2013; Harlow & Campbell, 2004; Hudelist vd., 2012; Virtala vd., 2011). Bilgi eksikliğinin yanı sıra ise geleneksel bakış açısının hakim/yaygın olduğu toplumlarda, kadınların toplumsal statülerinin yükselmesinin temel koşulunun çocuk sahibi olması olduğu görülmektedir; bu bakış açısının doğal sonucu olarak infertilite problemi yaşayan kadınlar sosyal damgalanma ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Topdemir Koçyiğit, 2012; Günay, Çetinkaya, Naçar & Aydın, 2009). Bu sosyal damgalama, infertil kadınların toplum tarafından ötekileştirilmesine, toplumdan izole edilmesine, kendilerini diğer bireylerde daha düşük statüde görmelerine neden olmaktadır (Kılıç, Apay & Beji, 2011).

İnfertilite riskini arttıran faktörler incelendiğinde biyolojik ve genetik faktörlerin yanı sıra yaşam tarzına bağlı (obezite, sigara kullanımı, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, stres vb.) ve demografik faktörlerinde (yaş) önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Bunting & Boivin, 2008; Schmidt vd., 2011). Yaşam tarzına ve demografik faktörlere bağlı infertilite risk faktörleri önlenebilir risk faktörleri olarak da değerlendirilmektedir (Seymenler, 2017). Temelde bu faktörlerin önlenebilir faktörler olarak değerlendirilmesinde bireylerin yaşam tarzında değişikliğe gidilmesi durumunda infertiliteye ilişkin riskin azalmasıdır (Foster vd., 2008).

Risk faktörlerinin önemli bir bölümünün önlenebilir nitelikte olması; konuyla ilgili birincil önleme çalışmalarının yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Birincil önleme çalışmaları öncelikle bireylerin konuyla ilgili doğru bilgiye ulaşarak herhangi bir probleme ilişkin risk faktörlerini azaltıp, koruyucu faktörleri arttırmayı amaçlamaktadır (Korkut, 2015). Bunting ve Boivin' e göre (2008) birincil önleme çalışmaları, infertilitenin yaygınlığının azaltılmasında olumlu sonuçlar verme potansiyeline sahiptir. Sağlığın geliştirilmesine yönelik stratejilerin içinde de eğitsel müdahaleler önemli bir yer tutmaktadır (Bunting, Tsibulsky & Boivin, 2013). Buna karşın özellikle gelişmekte olan ülkelerde gençlere yönelik infertiliteye yönelik bilgilendirme çalışmalarına gerekli önem verilmemektedir (Rouchou & Forde, 2015).

Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinin infertiliteye ilişkin bilgi eksiklerinin gidermeyi, farkındalıklarını arttırmayı ve olumlu tutumlar geliştirmeleri amaçlayan önleyici nitelikte bir psiko-eğitim programı hazırlanmıştır. Psiko-eğitim programları, psikolojik boyutlara sahip sorunlara ilişkin, öncelikli odağında eğitsel yaklaşımlar olan, önleyici nitelikli ve gruplara yönelik olarak oluşturulan programlardır. Bu grupların temel hedefi katılımcıların gelişimsel problemlere ilişkin farkındalıkların arttırılması ve katılımcıların baş etme becerilerinin geliştirilmesidir (Gladding, 2003). Bu çalışmanın temel amacı, üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanan infertiliteyi önleme psiko-eğitim programının pilot uygulamasına katılan öğrencilerin programa ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve programın ön uygulamasının asıl uygulama üzerindeki yansımalarının değerlendirilmesidir.

Yöntem

Üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen infertiliteyi önleme psiko-eğitim programının pilot uygulamasının asıl uygulama üzerindeki yansımalarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada, araştırma deseni olarak nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Pilot uygulamanın değerlendirilmesi; a) her bir oturumun değerlendirilmesi, b) programın tamamlanmasının ardından yarı yapılandırılmış bireysel görüşme ve c) programın tamamlanmasının ardından odak grup görüşmesi yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulması aşamasında batıda bir devlet üniversitesinde derslikler dolaşılarak izin alınan öğretim üyelerinin sınıflarında program tanıtımı yapıldı. Tanıtımdan sonra gönüllü öğrencilerin iletişim bilgileri, uygun gün ve saatleri öğrenildi. Tarihlerle ilgili düzenleme yapılarak tüm başvuranlara geri dönüş yapıldı. İlk aşamada 37 kişi psiko-eğitim programına katılım için başvuru yaptı. Geri dönüş yapılan katılımcılardan 5 kişiye eğitim programının günü veya saati uymadı. Geriye kalan 32 kişi içinden tesadüfi olarak cinsiyet dağılımı dikkate alınarak 16 gönüllü öğrenci çalışma grubuna atandı.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan oturum değerlendirme ve infertiliteyi önleme psiko-eğitim programı bireysel görüşme formlarının yanı sıra geliştirilen infertiliteyi önleme psiko-eğitim programı hakkında bilgiler sunulmuştur.

Oturum Değerlendirme Formu

Oturum değerlendirme formunda oturumun programın amaçlarıyla ilişkisi, amaçlara ulaşmakta etkililiği, katılımcılara katkıları, etkinliklerin, kullanılan materyallerin ve tekniklerin yararlılığı ve grup liderinin etkililiği olmak üzere toplamda 8 soru yer almaktadır. Oturum değerlendirme formunda her bir soru 1 "Tamamen Katılmıyorum", 5 "Tamamen Katılıyorum" olarak beşli likert tipinde derecelendirilmektedir. Oturum değerlendirme formunda ayrıca katılımcıların daha fazla zaman ayrılmasını istedikleri ve daha az zaman ayrılmasını istedikleri etkinlik, tartışma ve içerikleri belirlemek için iki açık uçlu soru ve diğer yorumlar kısmı yer almaktadır.

İnfertiliteyi Önleme Psiko-Eğitim Programı Bireysel Görüşme Formu

Bireysel görüşme formu eğitimin katkıları, katılımcıların beklentileri ve karşılanma düzeyleri, katılımcıların programın içeriğine, kullanılan materyallere, yapılan etkinliklere, süresine ilişkin görüşlerini belirlemek için kullanılan 3 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

İnfertiliteyi Önleme Psiko-Eğitim Programı

İnfertilite önleme psiko-eğitim programı geliştirilirken üreme sağlığı ile ilgili yurtdışında uygulanan programların içerikleri incelenmiştir. Bununla birlikte araştırmacılar tarafından Üreme Sağlığı Psiko-Eğitim Programına İlişkin Görüşler Anketi geliştirilmiştir. Bu anketin geliştirilmesinde yurtiçi (Kızıltoprak, 2007; Pınar, 2008) ve yurtdışındaki (Chi, Hawk, Winter & Meeus, 2015; Sexuality Information and Education Council of the United States [SIECUS], 2004) cinsel sağlık/üreme sağlığı programlarının içerikleri dikkate alınmıştır. Türkiye'de 21 devlet üniversitesinden çok aşamalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 9693 üniversite öğrencisine ihtiyaç analizi anketi uygulanarak bu konuyla ilgili bir eğitim almak isteseler içeriğinde hangi temaların yer almasını tercih edecekleri belirlenmiştir. Ardından alan yazında yer alan üreme sağlığı ile ilgili program içerikleri de incelenerek dokuz oturumluk bir psiko-eğitim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan infertiliteyi önleme taslak psiko-eğitim programının temaları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Taslak Programın Temaları

Oturum	Tema	Süre
Oturum	İnfertilite Önleme Psiko-eğitim Programının Tanıtılması ve Tanışma	90 dakika
Oturum	Üreme (Üreme organları fizyolojisi, Gebeliğin Oluşumu) ve Üreme Sağlığı (Destek arama)	90 dakika
Oturum	İnfertilite ve İnfertiliteyi Etkileyen Faktörler	90 dakika
Oturum	Kendini İfade Etme Becerileri	90 dakika
Oturum	Hayır Diyebilme Becerileri	90 dakika
Oturum	Karar Verme Becerileri	90 dakika
Oturum	Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar ve Korunma Yöntemleri	90 dakika
Oturum	İnfertiliteyle İlgili Mitler	90 dakika
Oturum	İnfertiliteye Yönelik Tutumlar	90 dakika

Bulgular

Nicel Bulgular

Uygulamada her bir oturumun sonunda katılımcılar Oturum Değerlendirme Formu ile oturum hakkında görüşlerini belirtmişlerdir. Her bir oturum için oturum değerlendirme formunda yer alan soruların aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İnfertiliteyi Önleme Psiko-Eğitim Programının Oturumlarına İlişkin Değerlendirmeler

	Madde ortalamaları								
Madde \ Oturum	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Oturumun programın amaçları ile ilişkili olması	4.75	4.93	4.94	4.93	4.86	5.00	5.00	5.00	5.00
2. Oturumun programın amaçlarına ulaşmada yardımcı olması	4.65	4.87	4.94	4.79	4.86	5.00	4.92	5.00	5.00
3. Oturumun içeriğinin tatmin edici olması	4.80	4.80	4.94	4.79	4.79	4.93	4.92	4.93	5.00
4. Oturumda üzerinde durulması ve konuşulması istenen konuların ele alınması	4.30	4.67	4.82	4.93	4.79	4.86	4.92	4.86	4.88
5. Oturumun yeni bilgi ve beceriler öğrenmede yardımcı olması	4.70	4.80	4.94	4.50	4.71	4.86	5.00	5.00	5.00
6. Grup liderinin oturumu iyi yönetmesi	5.00	5.00	5.00	5.00	4.93	5.00	5.00	5.00	5.00
7. Oturumda katılımcının kendini aktif hissetmesi	4.40	4.60	4.65	4.57	4.64	4.43	4.58	4.93	4.88
8. Oturumda kullanılan etkinliklerin ve öğretim yöntemlerinin etkili/yararlı olması	4.58	4.76	4.78	4.88	4.71	4.90	4.90	5.00	4.88

Oturum değerlendirme formlarında yer alan maddeler değerlendirildiğinde her oturumda yer alan maddelerin tamamının 5 üzerinden 4 puanın üzerinde yer aldığı görülmektedir. Oturum değerlendirme formunda ayrıca "Bu oturumda daha fazla zaman ayrılsa daha yararlı olabilirdi diye düşündüğünüz herhangi bir etkinlik/tartışma/içerik vb. var mıdır?", "Bu oturumda daha az zaman ayrılmasını istediğiniz yararlı olmadığını düşündüğünüz herhangi bir etkinlik/tartışma/içerik vb. var mıdır?" olmak üzere iki adet açık uçlu soru ve "Diğer yorumlar" kısmı bulunmaktadır. Katılımcıların bazıları ilk soruyu doldurmuş ve "Yok. Her şey gayet yerinde ve güzeldi.", "Eklemek istediğim bir şey yok, her şey çok güzel gidiyor.", "Yok, her şey süper" gibi yorumlarda bulunmuştur. Sadece bir katılımcı ikinci oturumun sonunda "konu ile ilgili görseller arttırılmalı." önerisinde bulunmuştur.

Nitel Bulgular

Çalışma kapsamında odak grup görüşmesinden ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen nitel bulgular iki başlık halinde sunulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşmelere İlişkin Bulgular

İnfertilite önleme psiko-eğitim programının pilot uygulamasının değerlendirilmesinde katılımcıların program ile ilgili görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede dikkatlice hazırlanmış ve sırası belirlenmiş sorular, belirlenen tarzda araştırmaya katılan bireylere sorulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma kapsamında hazırlanan İnfertilite Önleme Psiko-Eğitim Programı Bireysel Görüşme Formu ile program bitiminden bir hafta sonra 8 katılımcı ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşme formu kullanılarak elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analiz uygulanmış ve elde edilen veriler sayısallaştırılarak katılımcı sayısı ve yüzde olarak sunulmuştur. Katılımcıların, infertilite önleme psiko-eğitim programının katkılarına ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır. Bu görüşme sorusuna ilişkin katılımcı söylemleri, "Bilgi" ve "Beceri" olmak üzere 2 kategoride değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Eğitim Programının Katkılarına İlişkin Görüşler

Kategoriler	**n**	**%**
Bilgi	8	44
Beceri		
Kendini ifade etme becerisi	4	22
Baş etme becerisi	3	17
Hayır deme becerisi	2	11
Yardım etme becerisi	1	6

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcılar psiko-eğitim programının bilgilerine (n = 8) ve becerilerine (n =10) katkı sağladığını belirtmişlerdir. Beceri kazandırma kategorisinde sırasıyla kendini ifade etme becerisi, baş etme becerisi, hayır deme becerisi ve yardım etme becerisi yer almaktadır.

Katılımcıların, infertilite önleme psiko-eğitim programından beklentilerine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır. Bu görüşme sorusuna ilişkin katılımcı söylemleri "Bilgi kazanma", "Aktif olma", "Sosyalleşme" ve "İşlevsel olması" olarak 4 kategoride değerlendirilmiştir.

Tablo 4. Eğitim Programından Beklentilere İlişkin Görüşler

Kategoriler	n	%
Bilgi kazanma	5	33
Aktif olma	3	20
Sosyalleşme	4	27
İşlevsel olması	3	20

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların psiko-eğitim programından infertilite ile ilgili bilgi elde etmeyi ve programın işlevsel olmasını beklediklerini belirtmişlerdir. Görüşme soruları arasında yer alan "Beklentilerinizin ne kadarı karşılandı?" sorusuna tüm katılımcılar beklentilerinin karşılandığını belirtmişlerdir (n = 8).

Katılımcıların, infertilite önleme psiko-eğitim programının içeriğine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 5.'te yer almaktadır. Bu görüşme sorusuna ilişkin katılımcı söylemleri "Yeterli/Uygun", "Bilgilendirici/ Öğretici" ve "Anlaşılır ve birbiriyle uyumlu" olmak üzere 3 kategoride değerlendirilmiştir.

Tablo 5. Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Görüşler

Kategoriler	**n**	**%**
Yeterli/Uygun	8	53
Bilgilendirici/Öğretici	4	27
Anlaşılır ve birbiriyle uyumlu	3	20

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların psiko-eğitim programının içeriğinin uygun/yeterli olduğunu (n = 8), bilgilendirici olduğunu (n = 4) ve ele alınan konuların birbiriyle uyumlu (n = 3) olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların, infertilite önleme psiko-eğitim programında kullanılan materyallere ve yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır. Bu görüşme sorusuna ilişkin katılımcı söylemleri "Etkili/Yararlı/Yeterli" ve "Anlaşılır" olmak üzere 2 kategoride değerlendirilmiştir.

Tablo 6. Eğitim Programının Etkinliklerine/Materyallerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	n	%
Etkili/Yararlı/Yeterli	8	67
Anlaşılır	4	33

Tablo 6'da görüldüğü gibi katılımcıların psiko-eğitim programının içeriğinin etkili/yararlı/yeterli (n = 8) ve anlaşılır (n = 4) olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların, infertilite önleme psiko-eğitim programının oturum süresine ve sayısına ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır. Bu görüşme sorusuna ilişkin katılımcı söylemleri "Oturum süresi" ve "Oturum sayısı olmak üzere 2 kategoride değerlendirilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Eğitim Programının Süresine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	n	%
Oturum süresi	8	100
Uygun	8	100
Oturum sayısı	8	100
Yeterli	6	75
Artırılabilir	2	25

Tablo 7'de görüldüğü gibi katılımcıların tamamı psiko-eğitim programının süresinin uygun olduğunu (n = 8) belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı oturum sayısını yeterli bulurken (n = 6) bir kısmı ise artırılabileceğini (n = 2) belirtmişlerdir. Özellikle hayır diyebilme becerisinin ele alındığı oturumun genişletilip, oturum sayısının arttırılabileceğini belirtmişlerdir.

Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular

İnfertilite önleme psiko-eğitim programının pilot uygulamasının değerlendirilmesinde psiko-eğitim programına katılan 8 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi yaklaşık 1 saat sürmüş ve yapılan görüşme katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Odak grup görüşmesinde de yarı yapılandırılmış bireysel görüşme de kullanılan soruların aynısı sorulmuştur.

Görüşme sürecinde sorular sorulmadan önce görüşmeci kendisini tanıtmış ve odak grup görüşmesinin amacını açıklamıştır. Odak grup görüşmesinde katılımcıların beklentileri, programın katkıları ve programın yapısı hakkında katılımcıların görüşleri alınmıştır. Katılımcılar beklentilerinin öncelikle öğrenmek ve bilgi edinmek olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamı beklentilerinin karşılandığını belirtmiştir.

Katılımcıların tümü programın kendilerine katkı sağladığını; infertilite ile ilgili bilgi düzeylerinin arttığını, grup içinde iletişiminin arttığını ve kişilerarası ilişkilerinin geliştiğini söylemişlerdir. Katılımcılardan programın yapısına ilişkin görüş istendiğinde, katılımcılar programın içeriğinin güzel ve bilgilendirici olduğunu, temaların birbiriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. İçeriğin yeterli olmasının yanı sıra hayır diyebilme konusu üzerinde biraz daha durulmasının yararlı olabileceği belirtilmiştir.

Program esnasında kullanılan yöntemler katılımcılar tarafından işlevsel bulunmuştur. Katılımcılar dramanın, kağıt kalem etkinliklerinin çok etkili, sunumların ve etkinliklerin eğlenceli, küçük grup çalışmalarının yeterli ve verimli, etkinliklerin birbirleriyle bağlantılı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğunun oturum sürelerini ve oturum sayısını yeterli bulduğu görülmüştür. Ancak oturum süresinin kısaltılmasını isteyen bazı katılımcılar da olmuştur. Son olarak katılımcıların tamamı grup liderinin yetkinliği ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen infertiliteyi önleme psiko-eğitim programının pilot uygulamasının asıl uygulamaya yansımalarını incelemektir. Alan yazın incelendiğinde psiko-eğitim programlarda asıl uygulama öncesinde pilot uygulama yapılmasının programın etkililiğini arttırdığı (DeLucia-Waack, 2006), özellikle üreme sağlığına yönelik hazırlanan programlarda pilot uygulama yapılması gerekli olduğu belirtilmektedir (Kirby, 2007). Bu çalışmada da psiko-eğitim programının asıl uygulamasından önce alan yazında önerildiği gibi pilot uygulama yapılmıştır. Oturum değerlendirme formları, yarı yapılandırılmış bireysel görüşme ve odak grup görüşmesinin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; hazırlanan psiko-eğitim programının içerik ve kullanılan yöntemler açısından etkili olduğu, katılımcıların infertiliteyi önleme psiko-eğitim programına ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olduğu söylenebilir.

Bulgular bütün halinde ele alındığında oturumlarda kullanılan yöntem ve tekniklerde herhangi bir değişiklik yapılmamasına, oturumların içeriklerinin korunmasına ancak katılımcılar tarafından en çok vurgulanan nokta olan hayır deme becerileri olduğu için bu tema ile ilgili bir oturum daha geliştirilerek psiko-eğitim programının 10 hafta olmasına karar verilmiştir. Yine öneriler ışığında, pilot uygulamanın ikinci oturumunda kullanılan üreme ve üreme sağlığı temasındaki görseller değiştirilerek; tek bir görsel üzerinden kadın üreme sistemlerinin anlatılması yerine asıl uygulamada üreme organlarının hem yandan hem de önden kesitleri sunulmuş ve görseller daha dikkat çekici hale getirilmiştir.

Bu pilot uygulamadan elde edilen veriler programın güçlü yönleri hakkında da bulgular sunmuştur. Bu bulgulardan ilki psiko-eğitim programının içeriğinin yeterli olduğudur. Cinsel sağlığa yönelik programların özelliklerinden biri riskli cinsel davranışları azaltmaya odaklanması ve korunma yöntemlerini teşvik etmesidir (Collins, Alagiri & Summers, 2001). Psiko-eğitim programının 1., 3. ve 7. oturumu riskli davranışları doğrudan ele alınırken, diğer oturumlarda dolaylı olarak bu konular ele alınmıştır. Ayrıca içeriğin belirlenmesi aşamasında öğrenenlerin görüşlerini alan, değerlendiren ve bu doğrultuda oluşturulan cinsel sağlığa yönelik eğitim programlarının daha etkili olduğuna dair bulgular mevcuttur (Kirby, 2007). İçeriğin belirlenmesi aşamasında alan yazın incelemesinin yanında ihtiyaç analizi yapılması uygulanan programın içeriğini güçlendiren bir diğer unsurdur.

Psiko-eğitim programının bir diğer güçlü yönü kullanılan yöntemlerin ve etkinliklerin yeterli ve etkili bulunmasıdır. Bunda kullanılan öğretim yöntemlerinin katılımcıların aktif katılımını kolaylaştırmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Herhangi bir konunun öğretim sürecinde anlatım yönteminin yanı sıra ısınma alıştırmaları, küçük grup çalışmaları, rol oynama, tartışma vb. yöntemlerin kullanımının istendik sonuçlara ulaşılmasında etkili olduğu bilinmektedir (Brown, 2005; DeLucia-Waack, 2006). Benzer şekilde üreme sağlığı programlarında da katılımcıların bilgiyi içselleştirmelerini sağlayacak ve öğrenmeyi etkili kılacak öğrenme yöntemleri ve beyin fırtınası, grup tartışması, rol oynama gibi interaktif tekniklerin kullanılması önerilmektedir (Kirby, 2007; Kirby & Coyle, 1997; SIECUS, 2004).

Sonuç olarak pilot uygulama geliştirilmiş olan programın etkililiğini değerlendirme fırsatı sunmuş, asıl uygulamanın öncesinde yaşanabilecek aksaklıkları gidermiş ve uygulayıcıya deneyim kazanma fırsatı sağlamıştır. Böylelikle pilot uygulamada belirlenen psiko-eğitim programın güçlü yönlerini asıl uygulamaya aktarılmıştır. Bu bulgular ışığında geliştirilecek psiko-eğitim programlarında içerik belirlenmesinde katılımcıların görüşlerinin alınması, aktif katılımı sağlayacak öğretim yöntemlerinin kullanılması, asıl uygulama öncesinde pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Abolfotouh, M. A., Alabdrabalnabi, A. A., Albacker, R. B., Al-Jughaiman, U. A. & Hassan, S. N. (2013). Knowledge, attitude, and practices of infertility among Saudi couples. *International Journal of General Medicine, 6,* 563.

Atasu, T (2001). İnfertilite. In Şahmay S. (Ed), *Jinekoloji:Kadın Hastalıkları*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.

Bunting, L. & Boivin, J. (2008). Knowledge about infertility risk factors, fertility myths and illusory benefits of healthy habits in young people. Human Reproduction, 23(8), 1858-1864.

Bunting, L., Tsibulsky, I. & Boivin, J. (2013). Fertility knowledge and beliefs about fertility treatment: findings from the international fertility decision-making Study. *Human Reproduction, 28*(2), 385-397.

Chi, X., Hawk, S.T., Winter, S. & Meeus, W. (2015). The effect of comprehensive sexual education program on sexual health knowledge and sexual attitude among college students in Southwest China. *Asia Pacific Journal of Public Health, 27*(2), 2049-2066.

Collins, C., Alagiri, P. & Summers, T. (2002*) Abstinence only vs. comprehensive sex education: What are the arguments? What Is the evidence?* San Francisco: University of California AIDS Research Institute.

Foster, W. G., Neal, M. S., Han, M. S. & Dominguez, M. M. (2008). Environmental contaminants and human infertility: hypothesis or cause for concern?. *Journal of Toxicology and Environmental Health*, *11*(3-4), 162-176.

Gladding, S. T. (2003). *Group work: A counseling specialty* (4th ed.). Upper Saddle River, N.J. : Merrill Prentice Hall.

Günay, O., Cetinkaya, F., Nacar, M. & Aydin, T. (2005). Modern and traditional practices of Turkish infertile couples. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, *10*(2), 105-110.

Harlow, S. D. & Campbell, O. M. (2004). Epidemiology of menstrual disorders in developing countries: a systematic review. *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology: REVIEW*, *111*(1), 6-16.

Hudelist, G., Fritzer, N., Thomas, A., Niehues, C., Oppelt, P., Haas, D., ... & Salzer, H. (2012). Diagnostic delay for endometriosis in Austria and Germany: causes and possible consequences. *Human Reproduction*, *27*(12), 3412-3416.

Kılıç, M., Apay, S. E. & Beji, N. K. (2011). İnfertilite ve kültür. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi, 19*(2), 109-115.

Kırca, N. & Pasinlioğlu, T. (2013). İnfertilite tedavisinde karşılaşılan psikososyal sorunlar. *Psikiyatride Güncel Yaklasimlar*, *5*(2), 162.

Kızıltoprak, E. (2007). *Gençlerin cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve güvenli cinsel yaşam konusunda bilgi ve davranışlarına akran eğitiminin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.

Kirby, D. (2007). *Emerging answers 2007: Research findings on programs to reduce teen pregnancy and sexually transmitted diseases.* Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen and Unwanted Pregnancy.

Korkut, F. (2015). O*kul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma* (4. baskı). Ankara: *Anı Yayıncılık.*

Lampic, C., Svanberg, A. S., Karlström, P. & Tyden, T. (2006). Fertility awareness, ıntentions concerning childbearing, and attitudes towards parenthood among female and male academics. *Human Reproduction, 21*(2), 558-564.

Martin, J. A., Hamilton, B. E., Sutton, P. D., Ventura, S. J., Menacker, F., Kirmeyer, S. & Munson, M. L. (2007). Births: final data for 2005. *National Vital Statistics Reports, 56*(6), 1-103.

Mills, M., Rindfuss, R. R., McDonald, P. & Te Velde, E. (2011). Why do people postpone parenthood? Reasons and social policy incentives. *Human Reproduction Update*, *17*(6), 848-860.

Mogilevkina, I., Stern, J., Melnik, D., Getsko, E. & Tydén, T. (2016). Ukrainian medical students' attitudes to parenthood and knowledge of fertility. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care, 21*(2), 189-194.

Mosher, W. D. & Bachrach, C. A. (1996). Understanding US fertility: continuity and change in the national survey of family growth, 1988-1995. *Family Planning Perspectives, 28*(1), 4-12.

Pınar, G. (2008). Üniversite gençlerine yönelik geliştirilen cinsel sağlık ve üreme sağlığı eğitim programının etkinliği. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Rovei, V., Gennarelli, G., Lantieri, T., Casano, S., Revelli, A. & Massobrio, M. (2010). Family planning, fertility awareness and knowledge about Italian legislation on assisted reproduction among Italian academic students. *Reproductive Biomedicine Online, 20*(7), 873-879.

Sabarre, K. A., Khan, Z., Whitten, A. N., Remes, O. & Phillips, K. P. (2013). A qualitative study of Ottawa university students' awareness, knowledge and perceptions of infertility, infertility risk factors and assisted reproductive technologies (ART). *Reproductive Health, 10*(1), 41.

Schmidt, L., Sobotka, T., Bentzen, J. G., Nyboe Andersen, A., & ESHRE Reproduction and Society Task Force. (2011). Demographic and medical consequences of the postponement of parenthood. *Human reproduction update*, *18*(1), 29-43.

Sexuality Information and Education Council of the United States (SIECUS) (2004). *Guidelines for comprehensive sexuality education.* New York: Fulton Press.

Sezgin, H. & Hocaoğlu, Ç. (2014). İnfertilitenin psikiyatrik yönü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 6*(2), 165-185.

Speroff, L., Glass, N.H. & Kase, R.G. (2007). *Clinical gynaecologic endocrinology and infertility* (7th ed.). Baltimore, Lippincott: Williams & Wilkins

Topdemir Koçyiğit, O. (2012). İnfertilite ve sosyo-kültürel etkileri. İnsanbilim Dergisi, 1(1), 27-37.

Virtala, A., Vilska, S., Huttunen, T. & Kunttu, K. (2011). Childbearing, the desire to have children, and awareness about the impact of age on female fertility among Finnish university students. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care, 16*(2), 108-115.

Wiersema, N. J., Drukker, A. J., Dung, M. B. T., Nhu, G. H., Nhu, N. T. & Lambalk, C. B. (2006). Consequences of infertility in developing countries: results of a questionnaire and interview survey in the South of Vietnam. *Journal of Translational Medicine, 4*(1), 54.

World Fertility Awareness Month (2006). *What you never know about fertility* [Brochure].

Zegers-Hochschild, F., Adamson, G. D., Dyer, S., Racowsky, C., de Mouzon, J., Sokol, R., ... & Simpson, J. L. (2017). The international glossary on infertility and fertility care, 2017. *Fertil Steril, 108*,393-406.

Psikolojik Danışmanların Homofobi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Erol Esen, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye, erol.esen@cbu.edu.tr

Barışcan Öztürk, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, bariscanozturk@hotmail.com

Yağmur Soylu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, yagmur.soylu@deu.edu.tr

Öz

Homofobi başlarda sadece eşcinsel bireylere dönük olumsuz yaklaşımları açıklamak için ortaya konmuş olsada zamanla anlamı genişleyerek heteroseksüel olmayan bireylere yönelik olumsuz duyguları, algıları, tutumları ve/veya davranışları açıklamak için kullanılan bir kavrama dönüşmüştür. Cinsel yönelim psikolojik danışmada çok kültürlülük çerçevesinde ele alınan boyutlardandır ve farklı cinsel yönelimleri olan bireylerle yürütülecek psikolojik danışma hizmetlerinin özelleşmesine, uzmanlaşmasına yapılan vurgu giderek artmaktadır. Buna karşın ülkemizde psikolojik danışma alanında farklı cinsel yönelimleri olan bireyleri (LGBTİ- lezbiyen, gey, biseksüel, trans ve interseks) konu alan az sayıda çalışmaya rastlanırken, bu çalışmalarda çoğunlukla LGBTİ bireylerin sosyal yaşamda ve yardım alma süreçlerinde yaşadıkları olumsuz deneyimlere odaklandıkları görülmektedir. Alanda çalışan psikolojik danışmanların farklı cinsel yönelimi olan bireylere ilişkin tutumlarını, homofobi düzeylerini ele alan herhangi bir çalışmaya ise ulaşılamamıştır. Bu çalışmanın amacı alanda çalışan psikolojik danışmanların homofobi düzeylerinin belirlenmesi ve cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, görev yapılan kurum, LGBTİ bireylerle tanışıklık, tanışıklık derecesi ve LGBTİ konusunda farkındalık eğitimi alıp almama değişkenlerine göre incelenmesidir. 191' i kadın, 79' u erkek, 1'i LGBTİ olmak üzere toplam 271 psikolojik danışmanın katıldığı çalışmada veriler; Hudson ve Ricketts' ın (1980) geliştirdiği, Sakallı ve Uğurlu' nun (2001) dilimize uyarladığı Homofobi Ölçeği ve demografik bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Bulgular psikolojik danışmanların homofobi düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, LGBTİ tanıdığı olma, LGBTİ bireylerle tanışıklık düzeyi ve LGBTİ bireyler konusunda farkındalık eğitimi alma değişkenlerine göre farklılık gösterirken; yaş, öğrenim düzeyi ve görev yapılan kurum değişkenlerine göre farklılaşmadığına işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Homofobi, psikolojik danışman, LGBTİ

Abstract

Homophobia was originally introduced only to explain negative approaches to homosexual individuals, it has expanded over time and has become a concept used to explain negative feelings, perceptions, attitudes, and / or behaviors towards non-heterosexual individuals. Sexual orientation is the dimension considered in the context of multiculturalism in psychological counseling and the importance given to the privatization of psychological counseling services to be carried out by individuals with different sexual orientations (LGBTI- lesbian, bisexual, trans and intersex) is increasing steadily. On the other hand, it is seen that in these studies, mostly focus on the negative experiences of LGBTI individuals in social life and in the helping process, while there are only a few studies on LGBTI individuals in the field of psychological counseling in our country. No study addressing the attitudes of the psychological counselors working on the field to individuals with different sexual orientation, homophobia levels, has been reached. The aim of this study is to determine the level of homophobia of the psychological counselors working on the field and to examine in terms of gender, age, marital status, level of education, duty institution, acquaintance with LGBTI individuals, level of acquaintance and awareness education about LGBTI. 191 are women, 79 are male, 1 is LGBTI, a total of 271 psychological counselors participated to the study. The homophobia scale developed by Hudson and Ricketts (1980) which was adapted to our language by Sakallı and Uğurlu (2001), and the personal information form in which the demographic information is included were used as measurement instruments. The levels of homophobia of the psychological counselors differed according to gender, marital status, recognition of LGBTI, level of acquaintance with LGBTI individuals and awareness training about LGBTI individuals; did not differ according to age, level of education, and institutional variables.

Keywords: Homophobia, counselor, LGBTI.

Giriş

İlk olarak 1960' lı yılların sonlarında Amerikalı psikoterapist Weingberg tarafından kullanılan homofobi kavramı ortaya atıldığı ilk dönemde sadece eşcinsel bireylere yönelik geniş bir yelpazedeki olumsuz yaklaşımları açıklamak için kullanılsada zaman içinde genişleyerek eşcinselliğin yanı sıra biseksüellik, transseksüellik gibi farklı cinsel yönelimlere sahip tüm bireylere (LGBTİ- lezbiyen, gey, biseksüel, trans ve interseks) yönelik olumsuz duyguları, tutumları ve/veya davranışları açıklamak, tanımlamak için kullanılan bir kavrama evrilmiştir. LGBTİ bireylere yönelik ön yargıların, eşitsizliğin, ayrımcılığın kavramsallaştırılması yakın tarihlerde olsa da, bu bireylere ilişkin kalıp yargılardan besleneni ayrımcı tutumlar, açık veya örtük düzenlemeler, fiziksel ve sözel/psikolojik şiddet eski çağlardan beri, şekli ve düzeyi değişse bile süre gelen bir gerçektir (Ertan, 2010). Homofobi, geniş çerçevede farklı cinsel yönelimlere sahip olan bireylere yönelik ayrımcılık olarak adlandırılabilir (Dürüst & Çağlar, 2015).

Günümüzde LGBTİ bireyler homofobi nedeniyle yaşamlarında pek çok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Homofobi sadece kişisel bir korku ya da irrasyonel bir inanç olmanın ötesinde sosyal geleneklerle aktarımlarla toplumsal bir alanda oluşan, gruplar arası süreçleri de barındırır hale gelmiştir (Göregenli, 1998). Örneğin 1605 yetişkin bireyle yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilen 2012 Türkiye Değerler Araştırması bulgularına göre, katılımcıların % 78'i farklı cinsel yönelimleri reddetmekte; % 84'i ise LGBTİ bireylerle komşu olmak istememektedir (Esmer, 2012). Toplumun yukarıda belirtilen önyargılı ve homofobik yaklaşımlarına bağlı olarak LGBTİ bireyler, cinsel yönelimlerini açıklamaktan, özgürce yaşamaktan kaçınmakta veya cinsel yönelimleriyle ilgili zorlayıcı psikososyal sorunlar yaşamaktadırlar (Öztürk & Kındap, 2011). Yine Avrupa genelinde gerçekleştirilen kapsamlı bir başka araştırmada, "Geyler ve lezbiyenler kendi hayatlarını istedikleri gibi özgürce yaşayabilmelidirler" ifadesiyle hem fikir olma oranın en düşük olduğu ülkelerde biri olarak Türkiye; Ukrayna, Romanya ve Rusya ile birlikte dikkat çekmektedir. Bu ülkelerdeki katılımcıların yaklaşık yüzde % 70' i bu ifadeye katılmadıklarını belirtmişlerdir (European Social Survey, 2005). Homofobi kimi zaman kolayca fark edilebilir olmakla birlikte; kimi zaman ise LGBTİ bireylere yönelik tutum ve davranışların homofobik olduğunu fark edilmek konuya ilişkin özel bir duyarlılığa sahip olmayı gerektirebilmektedir (Dürüst ve Çağlar, 2015).

Homofobi ve genel olarak ayrımcılık gibi konular ülkemizde psikolojik danışma alanında oldukça az çalışılan konular arasındadır (Çavdar & Çok, 2016). Yapılan az sayıdaki çalışmanın genellikle üniversite öğrencilerinin LGBTİ bireylere yönelik tutumlarını incelemeyi amaçladığı görülmektedir. Çalışma bulguları ülkemizde LGBTİ bireylere yönelik tutumların olumsuz olduğuna işaret etmektedir; buna karşın kadınların ve LGBTİ tanıdığı olan bireylerin daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir (Bekiroğulları, 2012; Gelbal & Duyan, 2006; Sakallı & Uğurlu, 2002). Bunlara ek olarak LGBTİ bireylerin dahil olduğu çalışmalarda ise başta eğitim ortamları olmak üzere sosyal yaşamda ve yardım alma süreçlerinde yaşadıkları olumsuz deneyimlere odaklanıldığı görülmektedir (Çavdar & Çok, 2016; Çırakoğlu, 2006; Kaos-GL, 2013; Sakallı, 2002; Yıldız, Atamer & Yavuz, 2003). Ülkemizdeki öncül çalışmaların birinde Sakallı (2002) eşcinsellerin bu yönelimlerini açıklama konusunda yoğun kaygı duyduklarını, aileden dışlanmaktan, işsiz kalmaktan ve homofobik tutumlarla karşı karşıya kalmaktan endişelendiklerini bildirmiştir.

LGBT bireylerin karşı karşıya kaldıkları ve çoğu zaman yeterli psikolojik ve sosyal desteği alamadan göğüslemeye çalıştıkları eşitsiz, önyargılı ve ayrımcı tutumlar bu bireylerin ruh sağlığı üzerinde ciddi olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Bu çerçevedeki ayrımcılık ve ötekileştirmelere maruz kalmak LGBTİ bireylerde depresyon, alkol ve madde kötüye kullanımı, psikolojik sorunlar yaşama, anksiyete riskini önemli ölçüde arttırırken benlik saygısını düşürmekte ve tüm bu faktörler onları intihara kadar sürükleyebilmektedir (Bostwick, Boyd, Hughes & McCabe, 2010; Eskin, Kaynak-Demir & Demir, 2005; Hart & Heimberg 2001; Herek & Garnets, 2007; Russell, Ryan, Toomey, Diaz & Sanchez, 2011; Orta & Camgöz, 2018; Williams, Connolly, Pepler & Craig, 2005).

Okullar bu tür olumsuz süreçlerin ve ayrımcı tutumların yeniden üretilmesine ve LGBTİ bireylerin örselenmesine neden ortamlardan biridir. Bireylerin gelişimleri ve iyi oluşları açısından oldukça önemli yer tutan ergenlik ve gençlik dönemlerinin de çoğunlukla okullarda geçmesi, okul temelli müdahalelere olan ihtiyacı kritik hale getirmektedir Ancak LGBTİ öğrencilerin önemli bir kısmı kendilerini okullarında rahat ve güvende hissetmediklerini belirtmişlerdir (Çavdar & Çok, 2006). Kosciw et al. (2011); LGBTİ öğrencilerin yaklaşık dörtte üçünün okullarında yoğun olarak homofobik ifadelere/yorumlara maruz kaldığını, %91' inin bu yorumlar nedeniyle stres yaşadıklarını, %81' inin sözel, %38'inin fiziksel, %55'inin siber zorbalığa uğradıklarını

bildirmişlerdir. Çavdar ve Çok (2006) tarafından ülkemizde gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre LGBTİ öğrencilerin %81' i okulda tacize veya zorbalığa maruz kaldıklarını, %96'sı cinsiyetçi hakaretler duyduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu ise LGBTİ öğrencilerin %81' inin lise döneminde cinsel yönelim konularında bilgilenmek veya destek almak için kime başvurabileceklerini bilmediklerini ifade etmeleridir.

Cinsel yönelim; ırk, etnik köken, konuşulan dil, cinsiyet, yaş, dezavantajlı olma, sosyo-ekonomik sınıf, eğitim ve bunların dışındaki kültürel boyutlarla birlikte psikolojik danışma alanında çok kültürlülük çerçevesinde değerlendirilen boyutlardan biridir (Amerikan Psikologlar Derneği [APA], 2002). Psikolojik danışman, danışan ile birlikte yardım sürecinin temel iki öğesinden biridir ve psikolojik danışma sürecine kişisel deneyimlerini ve tutumlarını bazen farkında olarak bazen de farkında olmadan yansıtması, taşıması olasıdır. Bu durum psikolojik yardım sürecinin başarısı yakından ilgilendiren; bazen terapötik süreci hızlandıran bazen ise baltalayan bir işlev görebilmektedir (Corey, 2013). Bu çerçeveden bakıldığında psikolojik danışmanların da bu farklı kültürel gruplara yeterli ve uygun yardımı sunabilmesi beklenmektedir. (Kağnıcı, 2015). Farklı kültürlerde görülme sıklığı değişebilmekte birlikte toplum tarafından inşa edilen ve sürdürülen bu olumsuz tutumların azaltılmasında; LGBTİ bireylerin baş etme kapasitelerinin arttırılmasında ve ayrımcılıkla mücadelede psikolojik danışmanlara ve diğer ruh sağlığı uzmanlarına önemli görevler düşmektedir (Chen, Androsiglio & Ng, 2010). Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 2000'li yıllar birlikte LGBTİ bireylere sunulacak psikolojik danışma hizmetlerinin özelleşmesine yönelik önemli adımlar atılmıştır. APA 2000 yılında yayınladığı "Lezbiyen, Gey ve Biseksüel Danışanlarla Psikoterapi Kılavuzu"nu 2011 yılında uzman değerlendirmeleri doğrultusunda güncelleyerek "Lezbiyen, Gey ve Biseksüel Danışanlar İçin Psikolojik Uygulamalar Kılavuzu" olarak uygulamacıların dikkatine sunmuştur (Kağnıcı, 2015). Söz konusu uygulama kılavuzunda ruh sağlığını uzmanlarının LGBTİ bireylere yönelik tutumlar öncelikli başlıklardan biri olarak göze çarparken; ruh sağlığı uzmanlarının LGBTİ bireylere yönelik tutum ve bilgilerinin sunulan hizmetin tüm boyularıyla ilişkili olabileceğine dair farkındalıklarının arttırılmasına vurgu yapılmaktadır. Yine ruh sağlığı uzmanlarının LGBTİ bireylerin, yakın ilişkilerinde ve ailelerinde; çalışma ortamlarında ve eğitim hayatlarında yaşadıkları zorlukları anlamaya çalışmaları vurgulanan yeterliliklerdendir (APA, 2012).

Yurt dışındaki bu olumlu gelişmelere karşın ülkemizde APA tarafından yayınlanan kılavuzdaki yeterliliklerin ön plana çıkarıldığı bir yaklaşımdan henüz söz konusu değildir. Dünyada 1970 li yıllarla birlikte değişen anlayışı karşın ülkemizde halen farklı cinsel yönelimleri "tedavi edilmesi gereken bir hastalık" olarak değerlendiren uzmanların varlığı; LGBTİ bireylere yönelik homofobik yaklaşımın toplumun her katmanında sürdüğünün göstergelerinden biridir (Bartlett, Smith & King, 2009; Erol, 2008) Ayrıca ruh sağlığı uzmanlarının LGBTİ bireylerle çalışma konusunda yeterli donanıma sahip olduğunu veya günümüzde bu alanda öğrenimlerini sürdüren öğrencilere verilen eğitimde bu konulara yeterince değinildiğini söylemek mümkün değildir (Kağnıcı, 2015). Araştırma bulgularının göz önüne serdiği üzere ülkemizde LGBTİ bireyler halen ciddi problemlerle ve zorluklarla karşı karşıyadırlar. Psikolojik danışmanların çoğunlukla okullarda görev yaptıkları gerçeğinden hareketle LGBTİ bireylerin başta okullarda yaşadığı sorunlar olmak üzere, yaşadıkları adaletsizliklere karşı duyarlı olmaları ve problemlerinin çözüme ulaşmasında daha aktif roller almaları beklenmektedir (Kağnıcı, 2015). Bu noktadan hareketle farklı cinsel yönelimleri olan danışanlarla etkin bir psikolojik yardım ilişkisinin kurulması için gerekli koşulların ve psikolojik danışmanların genel olarak farklılıklara yönelik tutumlarının önemli araştırma konularından biri olduğu vurgulanmaktadır (Çivitci, 2017). Bu beklentinin gerçekleşebilmesinin ilk adımı psikolojik danışmanların LGBTİ bireylere yönelik kendi tutumlarına dair farkındalık geliştirebilmeleri olduğuna inanılmaktadır.

İlgili literatürde alanda çalışan psikolojik danışmanların LGBTİ bireylere ilişkin tutumlarını; homofobi düzeylerini ele alan herhangi bir çalışmaya ise ulaşılamamıştır. Bu yönüyle çalışmanın literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağına inanılmaktadır. Bu doğrultuda alanda çalışan psikolojik danışmanların homofobi düzeylerinin belirlenmesi ve cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, görev yapılan kurum, LGBTİ bireylerle tanışıklık, tanışıklık derecesi ve LGBTİ konusunda farkındalık eğitimi alıp almama değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmanın katılımcılarına amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Bu yöntemde öncelikle evrene ait birimlerden/kişilerden birisi ile temasa geçilir, bu birimin/kişinin desteğiyle ikinci birime/kişiye, sonrasında bu şekilde diğer birimlere/kişilere gidilerek örneklem büyüklüğüne ulaşılır (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). Çalışmanın içeriğine ve amacına ilişkin bilgilendirme mesajı ile birlikte veri toplama araçlarına ait bağlantı, sosyal ağlarda hesabı bulunan psikolojik danışma toplulukları, psikolojik danışmanların oluşturdukları e-posta grupları ve birebir tanınan psikolojik danışmanlara ulaştırılmıştır. Katılımcılar çevrimiçi ortamda veri toplanma araçlarını doldurmadan önce yine çevrimiçi bilgilendirilmiş onam formu doldurmuşlardır.

Katılımcılar

Çalışmaya alanda aktif olarak görev yapan 191' i kadın, 79' u erkek, 1'i LGBTİ olmak üzere toplam 271 psikolojik danışman katılmıştır. Katılımcı psikolojik danışmanların sosyo-demografik özellikleri Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Psikolojik Danışmanların Sosyo-demografik Özellikleri.

	n	%
Cinsiyet		
Erkek	79	29.2
Kadın	191	70.5
Diğer	1	.3
Medeni Durum		
Evli	149	55
Evli Olmayan	122	45
Yaş		
<25 yaş	64	23.6
25-40 yaş	164	60.5
>40 yaş	43	15.9
Öğrenim Durumu		
Lisans	209	22.9
Lisans üstü	62	77.1
Mezun Olunan Lisans Programı		
P.D.R.	218	80.4
Alan Dışı	53	19.6
Çalışılan Kurum		
İlkokul	67	24.7
Ortaokul	97	35.8
Lise	89	32.8
R.A.M.	18	6.6
Görev Süresi		
1-4 yıl	88	32.5
5-9 yıl	79	29.2
10-14 yıl	45	16.6
15 yıl ve üzeri	59	21.8

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Hudson ve Ricketts' ın (1980) geliştirdiği; Sakallı ve Uğurlu (2001) tarafından dilimize uyarlanan Homofobi Ölçeği ve araştırmacılar tarafından oluşturulan, demografik bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu bölümde söz konusu veri toplama araçları detaylı olarak tanıtılmıştır.

Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği

Hudson ve Ricketts (1980) tarafından eşcinsel bireylere yönelik tutumları belirmeye yönelik olarak geliştirilen Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği, Sakallı ve Uğurlu (2001) tarafından dilimize uyarlanmıştır. Orjinali 25 madde olan ölçekte, "şehrin eşcinsellerin bulunduğu kesimlerinde rahat bir şekilde yürüyebilme" ile ilgili madde uyarlama çalışmasının yapıldığı bölgeye uygun olmadığı gerekçesiyle ölçekten çıkartılmış ve 24 madde olarak uygulama yapılmıştır. Likert tipinde olan ölçek maddeleri, "Hiç katılmıyorum(1)" ile "Çok katılıyorum(6)" aralığında puanlanmaktadır. Bireylerin bu ölçekten alınabilecek puan aralığı 24 ile 144 arasındadır. Ölçme aracından bireylerin elde ettikleri puan arttıkça homofobi düzeylerinin de arttığı şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçme aracının özgün formunun Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .90 iken Türkçe formunun Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .94 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların bazı özelliklerinin saptanması amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, çalışılan eğitim kurumu, mesleki deneyim, LGBTİ bireyler konusunda farkındalık eğitimi alma durumu, LGBTİ tanıdığının olma durumu ve LGBTİ bireylerlerle tanışıklık derecesi değişkenlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda psikolojik danışmanların homofobi düzeylerinin belirtilen değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için gerekli varsayımların istatistiksel değerlendirilmesini takiben bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) yapılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için ise Scheffe testi uygulanmıştır.

Bulgular

Psikolojik danışmanların Homofobi Ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Psikolojik Danışmanların Homofobi Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Max	Min	SS	Basıklık	Çarpıklık
67.05	138	31	22.12	.60	.02

Psikolojik danışmanların homofobi düzeylerinin cinsiyet, öğrenim düzeyi, medeni durum, LGBTİ tanıdığı olma ve LGBTİ bireyler konusunda farkındalık eğitimi alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-testi ile incelenmiştir. Bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3. Psikolojik Danışmanların Homofobi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler		Homofobi Ölçeği Puanları				
		n	$\overline{X}$	SS	t	p
Cinsiyet	Kadın	191	65.18	21	2.32	.02
	Erkek	79	71.98	23.89		
Öğrenim Düzeyi	Lisans	209	67.03	22.1	.04	.97
	Lisans Üstü	62	67.15	22.34		
Medeni Durum	Evli	149	70.44	21.26	2.82	.00
	Evli Olmayan	122	61.92	22.51		
LGBTİ Tanıdığı Olma	Var	159	58.74	17.93	8.2	.00
	Yok	112	78.83	22.27		
Farkındalık Eğitimi Alma	Alan	88	60.31	17.54	3.55	.00
	Almayan	183	70.29	23.36		

Psikolojik danışmanların homofobi düzeyleri cinsiyete ($t_{(130)}$ = 2.32; p< .05), medeni duruma ($t_{(252)}$ = 2.82; p< .05), LGBTİ tanıdığı olma durumuna ($t_{(268)}$ = 8.2; p< .05) ve LGBTİ bireyler konusunda farkındalık eğitimi alma durumuna ($t_{(269)}$ = 3.55; p< .05) göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken; öğrenim düzeyi değişkenine ($t_{(99)}$ = .04; p> .05) göre ise farklılaşmamaktadır.

Psikolojik danışmanların homofobi düzeylerinin yaş, görev yapılan kurum ve LGBTİ bireylerle tanışıklık düzeyine farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4. Psikolojik Danışmanların Homofobi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		Homofobi Ölçeği Puanları				
		n	$\overline{X}$	SS	t	p
Yaş	<25	64	64.77	24.33	.45	.64
	25-40	164	67.73	22.08		
	>40	43	67.86	18.76		
Görev Yapılan Kurum	İlkokul	67	67.06	22.25	1.21	.30
	Ortaokul	97	66.73	23.25		
	Lise	89	69.17	21.07		
	R.A.M.	18	58.33	19.94		
LGBTİ Bireylerle Tanışıklık Düzeyi	Çok Yakın	16	49.75	13.85	4.58	.00
	Yakın	40	52.95	16.37		
	Yakın Değil	93	60.91	17.43		
	Hiç Yakın Değil	16	66.5	19.72		

Psikolojik danışmanların homofobi düzeylerinin LGBTİ bireylerle tanışıklık düzeyine ($F_{(3, 161)}$ = 4.58; p< .05) göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken; yaş ($F_{(2, 268)}$ = .45; p> .05) ve görev yapılan kurum ($F_{(3, 267)}$ = 1.21; p> .05) değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. LGBTİ bireylerle tanışıklık düzeyindeki bu farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucunda, tanışıklık düzeyi çok yakın (= 49.75, *ss* = 13.85) ve yakın olanların (= 52.95, *ss* = 16.38) hiç yakın olmayanlara (= 66.5, *ss* = 19.72) göre homofobi düzeyleri anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, psikolojik danışmanların homofobi düzeylerini belirlemeyi ve cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, görev yapılan kurum, LGBTİ bireylerle tanışıklık, tanışıklık derecesi ve LGBTİ konusunda farkındalık eğitimi alıp almama değişkenlerine göre incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda psikolojik danışmanların homofobi düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma, LGBTİ tanıdığı olma durumuna, LGBTİ bireylerle tanışıklık düzeyine ve LGBTİ bireyler konusunda farkındalık eğitimi alma durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kadınların erkeklere; evli olmayanların evlilere; LGBTİ tanıdığı olanların olmayanlara; tanışıklık düzeyi çok yakın ve yakın olanların hiç yakın olmayanlara ve LGBTİ bireyler konusunda farkındalık eğitimi alanların almayanlara göre homofobi düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Buna karşın katılımcıların homofobi düzeylerinin yaş, öğrenim düzeyi ve görev yapılan kurum değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Literatürdeki bulgulara paralel olarak araştırma sonucunda kadınların homofobi düzeylerinin erkeklere göre daha düşük olduğu da bulunmuştur (Anderssen, 2002; Black & Stevenson, 1984; Herek, 1986; Herek, 1988; Kara, 2018; Parrot, Adams & Zeichner, 2002; Sakallı, 2002; Sakallı-Uğurlu, 2006; Sanberk, Çelik & Gök, 2016; Şah, 2012; Theodore & Basow, 2000). Burn (2000) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin kadınlara göre homofobik söylemleri daha sık kullandığı tespit edilmiştir. Kadınların homofobi düzeylerinin düşük olmasının nedeni ataerkil yapıdan, cinsiyet rollerinden ve hetoreseksüel tutumlardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Glick ve Fiske (1996) erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerinde daha geleneksel tutumlara sahip olduğu ve bu cinsiyetçi tutumların eşcinsellere karşı önyargılı tavırlara neden olabileceğini öne sürmektedirler. Sakallı (2002) ise erkeklerin homofobi düzeyinin daha yüksek olmasının nedeni olarak eşcinsellerin ağırlıklı olarak erkek olduğu algısından kaynaklanabileceğini ve erkeklerin hemcinslerine yönelik daha katı yargıları olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca bu durum, heteroseksüel kadınlardan farklı olarak heteroseksüel erkeklerin eşcinsel erkeklerin varlığını kendilerine yönelik bir tehdit olarak algılamalarına dayandırılabilir. Kadınların eşcinsellerin varlığını daha az tehdit edici şekilde algılamaları sonucunda kişisel olarak LGBTİ bireylerle daha fazla ilişki kurdukları da düşünülmektedir. Bunun sonucunda ortaya çıkan tanışıklıklarının araştırmanın hem cinsiyet hem tanışıklık ile ilgili bulgularıyla paralel olarak kadınların homofobi düzeylerini azalttığı düşünülebilir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, homofobi düzeylerinin LGBTİ bireylerle tanışıklık durumlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulgu sosyal temasın LGBTİ bireylere yönelik olumsuz tutumları azalttığına ilişkin bulgular ile örtüşmektedir (Anderssen, 2002; Çırakoğlu, 2006; Gelbal & Duyan, 2006; Kara, 2018; Sakallı & Uğurlu, 2001; Sakallı-Uğurlu, 2006; Şah, 2012). Ayrıca tanışıklık düzeyi ile homofobi düzeyinin ilişkili olduğu, LGBTİ bireylerle tanışıklık derecesi çok yakın ve yakın olanların, yakın olmayanlara göre homofobi düzeyinin daha az olduğu belirlenmiştir. Anderssen (2002) tarafından yapılan çalışmada LGBTİ bireylerle sosyal temas içinde olan kişilerin, ilişkisinin derecesinin artması ile birlikte olumsuz tutumlarının azaldığı belirlenmiştir. Allport (1954) sosyal temas ile önyargıların azalması arasında ilişki olduğu ve bireylerin olumsuz tutumlarının, tutum öznesinle ilişki kurduğunda azalacağı belirtmektedir. Buna ek olarak, Herek (1984) sosyal temasın süresi ve olumluluğunun, tutumlarda olumlu bir değişim gözlenmesine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. LGBTİ bireylerle kurulan etkileşim kültürel kalıp yargıların bireyler tarafından sorgulanmasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Ayrıca LGBTİ bireylerle etkileşim içinde kalan bireyler, cinsel tercihlerindeki farklılıklar dışında, LGBTİ bireylerin heteroseksüellere benzediğini fark edebilir ve bu durum olumsuz tutumların azalmasında etkili olabilir. Clark ve Maass (1988) eşcinseller ve heteroseksüel bireyler arasındaki benzerliğin, eşcinsel bireylere yönelik olumsuz tutumları azaltabileceğini belirtmektedir. Ancak Sakallı ve Uğurlu'nun (2001) LGBTİ bireylere yönelik olumlu tutumlara sahip olan ve LGBTİ bireylerle etkileşim kurmakta sorun görmeyen kişilerin, LGBTİ bireylerle etkileşime geçme olasılığının daha yüksek olabileceğine dikkat çekmesi önemli görülmektedir. Benzer şekilde Anderssen (2002) sosyal temasın olumlu tutum için bir neden olabileceği gibi, olumlu tutumlardan kaynaklanabilecek bir sonuç olabileceğini belirtmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, LGBTİ bireyler konusunda farkındalık eğitimi alanların almayanlara göre homofobi düzeylerinin daha düşük olduğu yönündedir. Bu bulgu cinsel yönelim ile ilgili bilgi sahibi olmanın olumlu tutumlar kazandırdığına ilişkin çalışmalarla paralellik göstermektedir (Benson, Smith & Flanagan, 2014; Dowling, Rodger & Cummings, 2007; Patton & Mannison, 1993). Çuhadaroğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada, psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerine verilen 13 haftalık cinsel eğitim dersinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin homofobik tutumlara karşı koymalarında ve ataerkil tutumların

azalmasında etkili olduğunu belirlenmiştir. Benzer şekilde Ummak ve Bilgin (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere uygulanan homofobiyle başetme grup rehberliğine katılan bireylerin homofobiye yönelik olumsuz tutumlarının azaldığı belirlenmiştir. LGBTİ bireylere yönelik olumsuz tutumların çoğu zaman kalıp yargılardan ve mitlerden kaynaklandığı (Dowling, Rodger & Cummings, 2007), cinsel yönelime ilişkin doğru bilgilere sahip olunmasının, bu konudaki kalıp yargıları ve dolayısıyla olumsuz tutumları azaltacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak özellikle psikolojik yardım sunan profesyonel bir meslek grubu olan psikolojik danışmanların LGBTİ bireylere ilişkin tutumlarının farklı değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada; cinsiyet, tanışıklık ve tanışıklık düzeyi, medeni durum, farkındalık eğitimi alma/almama değişkenlerine göre psikolojik danışmanların tutumlarının değiştiği; yaş, öğrenim düzeyi ve çalışılan kuruma göre bu tutumların değişmediği belirlenmiştir. Araştırma bulgularından yola çıkarak, psikolojik danışmanların mesleki kimlik açısından homofobi konusundaki tutumlarının çok kritik olduğu düşünüldüğünde, psikolojik danışmanların homofobi düzeylerini azaltmaya yönelik çalışmalar yapılmasının da önemi ortaya çıkmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında bulunan cinsel sağlık bilgisi dersi ve kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi kapsamında LGBTİ bireyler konusunda farkındalık kazandırmayı amaçlayan temaların ele alınmasının psikolojik danışmanların homofobi düzeylerinin düşmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bunula birlikte, LGBTİ bireylerle tanışıklık ile ilişkili bulgular göz önüne alındığında bu derslere, sivil toplum örgütleri aracılığıyla LGBTİ bireyler davet edilerek, psikolojik danışman adaylarına yaşantılar kazandırılabilir. Ayrıca birçok farklı ders kapsamında bu homofobik tutumlarla ilgili sorgulamaların yapılarak tüm psikolojik danışman adaylarında homofobik tutumların azaltılması sağlanabilir. Alanda çalışan psikolojik danışmanlara yönelik ise hizmet içi eğitim kapsamında LGBTİ bireyler ile ilgili farkındalık kazanmalarını sağlayacak eğitimler planlanabilir.

Kaynakça

Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.

Anderssen, N. (2002). Does contact with lesbians and gays lead to friendlier attitudes? A two year longitudinal study. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *12*(2), 124-136.

Bartlett, A., Smith, G. & King, M. (2009). The response of mental health professionals to clients seeking help to change or redirect same-sex sexual orientation. *BMC Psychiatry*, *9*(1), 11.

Benson, F.J., Smith, N.T. & Flanagan, T. (2014). Easing the transition for queer student teachers from program to field: Implications for teacher education. Journal of Homosexuality, 61(3), 382-398.

Black, K.N. & Stevenson, M.R. (1984). The relationship of self-reported sex-role characteristics and attitudes toward homosexuality. *Journal of Homosexuality, 10*(1-2), 83-93.

Bostwick, W. B., Boyd, C. J., Hughes, T. L. & McCabe, S.E. (2010). Dimensions of sexual orientation and the prevalence of mood and anxiety disorders in the United States. *American Journal of Public Health, 100*(3), 468–475.

Burn, S.M. (2000). Heterosexuals' use of "Fag" and "Queer" to deride one another: A contributor to heterosexism and stigma. *Journal of Homosexuality*, *40*(2), 1-11.

Corey, G. (2013). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (9th ed.). Brooks/Cole Publishing Company: Pacific Grove, CA.

Çırakoğlu, O.C. (2006). Perception of homosexuality among Turkish university students: The role of labels, gender and prior contact. *The Journal of Social Psychology, 146*(3), 293-305.

Çivitci, N. (2017). Psikolojik danışman adaylarında evrensellik-farklılık yönelimi ve değerler. *Journal of International Social Research*, *10*(54), 702-709.

Çuhadaroğlu, A. (2017). The effects of sex education on psychological counselling students in Turkey. *Sex Education*, *17*(2), 209-219.

Dowling, K.B., Rodger, S. & Cummings, A.L. (2007). Exploring attitudes of future educators about sexual minority youth. *Alberta Journal of Educational Research*, *53*(4), 401-413.

Dürüst, Ç. & Çağlar, M. (2016). LGBTQ bireylerin sosyal ve bireysel yaşam algılarının değerlendirilmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, *4*(2), 33-48.

Erol, A. (2008). *Türkiye'de eşcinsel olmak: Söyleşiler mart kasım 2008*. Ankara: Kaos GL Yayınları, Ayrıntı Basımevi.

Ertan, C. (2010). Homofobi: İnternet gazetelerinde okuyucu yorumlarındaki eşcinsellere yönelik tutumlar ve söylemler. *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, *3*(2), 1-17.

Eskin, M., Kaynak-Demir, H. & Demir, S. (2005). Same-sex sexual orientation, childhood sexual abuse, and suicidal behavior in university students in Turkey. *Archives of Sexual Behavior, 34*(2), 185-195.

Esmer, Y. (2012). *Türkiye değerler atlası 2012: Değişimin kültürel sınırları*. Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.

European Social Survey (2005). *Exploring public attitudes, informing public policy: Selected findings from the first three rounds.* 25 Mart 2018 tarihinde, http://www.europeansocialsurvey.org/docs/findings/ESS1-3_findings_booklet.pdf adresinden alınmıştır.

Gelbal, S. & Duyan, V. (2006). Attitudes of university students toward lesbians and gay men in Turkey. *Sex Roles*, *55*(7-8), 573-579.

Glick, P. & Fiske, T.S. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70(*3), 491-512.

Göregenli, M. (1998). Gruplararası ilişki ideolojisi olarak homofobi. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*. 8 Mart 2018 tarihinde, http://www.elestirelpsikoloji.org/eleps/ eleps/homofobi.html adresinden alınmıştır.

Hart, T.A. & Heimberg, R.G. (2001). Presenting problems among treatment-seeking gay, lesbian, and bisexual youth. *Journal of Clinical Psychology*, *57*(5), 615-627.

Herek, G.M. (1984). Beyond "homophobia": A social psychological perspective on attitudes toward gay and lesbian populations. *Journal of Homosexuality, 10*(1-2), 1-21.

Herek, G.M. (1986). On heterosexual masculinity. *American Behavioral Scientists*, *29*(5), 563-577.

Herek, G.M. (1988). Heterosexuals' attitudes toward lesbian and gay men: Correlates and gender differences. *Journal of Sex Research*, *25*(4), 451-477.

Herek, G. M. & Garnets, L. D. (2007). Sexual orientation and mental health. *Annual Review of Clinical Psychology*, *3*, 353-375.

Hudson, W. & Ricketts, W. (1980). A strategy for the measurement of homophobia. *Journal of Homosexuality*, *5*(4), 357-372.

Kağnıcı, D.Y. (2015). Psikolojik danışman eğitiminde cinsel yönelim olgusunun irdelenmesi: Benim çocuğum filmi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(44), 83-95.

Kara, Y. (2018). Sosyal hizmet öğrencilerinin homofobik tutumlarının belirlenmesi. *Sosyal Çalışma Dergisi, 2*(1), 16-27.

Orta, İ.M. & Camgöz, S. M. (2018). Türkiye'de yapılan homofobi çalışmalarına genel bir bakış. *DTCF Dergisi*, *58*(1), 409-439.

Öztürk, P. & Kındap, Y. (2011). Lezbiyenlerde içsellestirilmis homofobi ölçeginin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, *14*(28), 24-35.

Parrot, D.J., Adams, H.E. & Zeichner, A. (2002). Homophobia: Personality and attitudinal correlates. *Personality & Individual Differences, 32*(7), 1269-1278.

Patton, W. & Mannison, M. (1993). Effects of a university subject on attitudes toward human sexuality. *Journal of Sex Education and Therapy*, *19*, 93-107.

Russell, S. T., Ryan, C., Toomey, R. B., Diaz, R. M. & Sanchez, J. (2011). Lesbian, gay, bisexual, and transgender adolescent school victimization: Implications for young adult health and adjustment. *Journal of School Health*, *81*(5), 223-230.

Sakallı, N. (2002). The relationship between sexism and attitudes toward homosexuality in a sample of Turkish college students. *Journal of homosexuality*, *42*(3), 53-64.

Sakallı, N. & Uğurlu, O. (2001). Effects of social contact with homosexuals on heterosexual Turkish university students' attitudes towards homosexuality. *Journal of Homosexuality, 42*(1), 53-61.

Sakallı-Uğurlu, N. (2006). Eşcinsellere ilişkin tutumlar: Türkiye'de yapılan görgül çalışmalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 9*(17), 53-69.

Sanberk, İ., Çelik, M. & Gök, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin homofobi düzeylerinin cinsiyet ve cinsiyet roller açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 13*(3), 4011-4019.

Şah, U. (2012). Eşcinselliğe, biseksüelliğe ve transseksüelliğe ilişkin tanımlamaların homofobi ve LGBT bireylerle tanışıklık düzeyi ile ilişkisi. *Psikoloji Çalışmaları, 32*(2), 23-49.

Theodore, P.S. & Basow, S.A. (2000). Heterosexual masculinity and homophobia: A reaction to the self? *Journal of Homosexuality, 40(*2), 31-48.

Ummak, E. & Bilgin, M. (2017). An experimental study regarding group guidance on dealing with homophobia. *Curr Res Educ*, *3*(2), 35-50.

Williams, T., Connolly, J., Pepler, D. & Craig, W. (2005). Peer victimization, social support, and psychosocial adjustment of sexual minority adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(5), 471-482.

Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI AMAÇLARININ İNCELENMESİ

Cansev KARAKUŞ, Yalova Üniversitesi, cansevkarakus@gmail.com

Öz

Bu çalışmada amaç meslek yüksek okulu öğrencilerinin başarı amaçlarını incelemektir. Başarı için önemli önkoşullardan biri olan başarı amaçlarının tespiti önemlidir. Çalışmaya 270 meslek yüksek okulu öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Öğrencilerinin başarı amaçlarının neler olduğu ve başarı amaçlarının akademik öz yeterlik ile ilişkisi ve cinsiyet, bölüm ve sınıf seviyelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için başarı amaçları ölçeği, akademik öz yeterlik ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 20 ve Lisrel 8.8 programı kullanılarak yapılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin başarı amaçları daha çok öğrenmeye yönelim ve performansa yönelim şeklinde eğilim göstermektedir. Performans kaçınma başarı amacı diğerlerine göre daha düşük çıkmıştır. Öğrencilerin başarı amaçları ile cinsiyet, bölüm, sınıf seviyesi arasında ilişki bulunmazken; öğrencilerin akademik öz yeterlikleri ile başarı amaçları arasında ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: başarı amaçları, meslek yüksek okulu öğrencileri, akademik öz yeterlik

Abstract

The aim of this study is to analyze vocational school students's achievement goals. 270 vocational school students participated voluntarily in the study. It has been studied what the achievement goals are and whether or not they differ according to gender, department, and the class level. At the same time, the relation between achievement goals and self-efficacy has been analyzed. In order to collect the research data, achievement goal scale, self-efficacy scale, and personal information form have been used. The analysis of the data has been conducted using the programmes SPSS 20 and Lisrel 8.8. The results have shown that the students' achievement goals tend to seem as mastery goals and performance approach. Performance avoidance goals are less considering the others. Whereas a relation between the students' achievement goals and gender, department, class level has not been found, and a relation between the studets' self-efficacy has been found.

Key Words: achievement golas,vocational school students, self-efficacy, achievement

GİRİŞ

Başarı Amaç Teorisi öğrencilerin akademik ortamlardaki motivasyon ve davranışlarını açıklamada kullanılan etkili olan bir teoridir. Bu teoriyle ilgili yapılan araştırmalara dayanarak farklı başarı amaçları tanımlanmıştır (Dweck & Legget 1988; Nicholls, 1984; Ames, 1992; Eliot, 1998). Kavram, alan yazında başarı amaçları, başarı amaç oryantasyonu, başarı yönelimleri, başarı amaç yönelimleri olarak isimlendirilmektedir. Başarı amaçları "davranışın amaçlarını belirleyen inanç, yükleme ve duygular" olarak tanımlanmıştır (Ames, 1992).

Literatürde genel olarak kabul gören iki tür başarı amacı vardır: Birincisi; yeteneği geliştirmeye yönelik olan "öğrenme yönelimi" ve ikincisi yeteneği ispatlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınmaya yönelik olan "performans yönelimidir" (Dweck ve Leggett, 1988; Ames, 1992; Eliot, 1999; Elliot& Church, 1997). Eğitim ortamlarında bazı öğrencilerin başarı amaçları; öğrenmeye yönelim iken, bazılarının ise performansa yönelimlidir. Öğrenmeye yönelimli öğrenciler, okulun amacını öğretilecek olan becerilerin kazanılması olarak görürler ve öğrenme sürecinde materyali tam olarak öğrenmek ve konuya hakim olmak isterler (Elliot, 1999; Elliot&Church, 1997; Ames, 1992). Performans yönelimli öğrenciler için başarı amacı; kendileri hakkında başkaları tarafından olumlu düşünülmesinin sağlamak ya da olumsuz yargılardan kaçınmaktır. Performansa yönelik amaç başkalarının senin hakkında ne düşündüğü ile ilgilenir (Eliot,1999; Elliot&Church, 1997). Performans yönelimli öğrencilerden, performans düzeylerinin sınıftaki diğer öğrencilerden yüksek olduğunu göstermek amacında olanların yönelimleri "performans yaklaşma" yönelimi olarak; öğretim etkinliklerine öğrencilerin ve öğretmenlerin olumsuz yargılarından kaçınmak amacıyla katılan öğrencilerin yönelimleri de "performans kaçınma" yönelimi olarak adlandırılabilir (Pintrich, 2000).

Elliot ve Harackiewicz (1996) ise başarı yöneliminin bu ikili yapıdan çok öğrenme başarı yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimi şeklinde üçlü yapıdan oluşan bir model olduğunu belirtmiştir. Yaklaşma yönelimine sahip öğrenciler, yetenekleri konusunda doğru kararlar almaya ve başarılı olmaya çalışırken, kaçınma yönelimine sahip olanlar olumsuz durumlardan kurtulma, kaçınma ve başarısızlık yaşamamaya çalışırlar. Başarı yönelimiyle ilgili en gelişmiş model ise, Elliot ve McGregor (2001) tarafından 2X2 başarı yönelimi modeli şeklinde geliştirilmiştir. Performans başarı yöneliminde olduğu gibi öğrenme başarı yönelimi de yaklaşma ve kaçınma olarak ikiye ayrılmıştır. Öğrenme yaklaşma başarı yönelimindeki kişiler, mümkün olan en yüksek düzeyde bilgi ve beceri edinmeyi amaçlarken, öğrenme kaçınma başarı yöneliminde ise amaç, elde olan bilgileri kaybetmemek veya öğrenilen konuyu yanlış öğrenmemektir (Elliot ve McGregor, 2001; Pintrich, 2000). Başarı amaçlarına yönelik yapılan bu sınıflamalara dayanarak; başarı amaçlarını birbirinden tamamen bağımsız ve kesin çizgilerle ayrılmış olarak düşünmek doğru olmaz. (Pintrich, 2000).

Tablo 1. Başarı amaç modeli

Başarı amaçları	Yaklaşma durumu	Kaçınma durumu
Öğrenme Amaç Yönelimi	-Öğrenmeye ve anlamaya odaklanma -Kişisel gelişimi için çabalama, -Derin öğrenme stratejilerini kullanma	-Anlayamamaktan ya da öğrenememekten kaçınma. -Bir işi yanlışını yapmaktan korkma, hata yapmaktan kaçınma
Performans Amaç Yönelimi	-Sınıfta en iyi olmaya çalışma, diğerleriyle kendini kıyaslama -Kendinin sınıfta en iyi yapacak yolları kullanır.	-Başkalarının gözünde kötü bir duruma düşmemek için çaba gösterme.

(Pintrich, 2000)

Araştırmalarda performans odaklı yaklaşımlar, öğrenme odaklı yaklaşımların aksine olumsuz özelliklerle ilişkilendirilmiştir. Yaklaşma davranışları daha çok olumlu, kaçınma davranışları ise olumsuz özelliklerle ilişkilendirilmiştir. Performans yaklaşma amaçları sınıf ortamlarında öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından iyi algılanmaları maksatlı başarma amacında olduklarını, performans kaçınma amaçlı olanların ise sınıfta arkadaşları karşısında kötü bir duruma düşmemek amacıyla performansta bulunduklarını ifade eder(Elliot & Churh 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Pintrich 2000). Öğrenme amaçları ise olumlu özelliklerle ilişkilendirilmiştir. Öğrenme yaklaşma performansına yüklenen olumlu özelliklerin dışında; performans kaçınma amacında olanlar

ise düşük performans gibi olumsuz çıktılarla ilişkilendirilmiştir (Elliot, 1999; Elliot & Churh 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Pintrich 2000).

Yapılan araştırmalar, bireylerin başarı kavramını algılamadaki farklılıklarının yani başarı amaçlarının; başarıya olan motivasyonu açıklamada büyük katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Harackiewicz, & Elliot, 1997; Middleton, Kaplan & Maehr, 1999; Middleton & Midgely, 1997; Pintrich, 2000; Elliot, 1999; Urdan, 1997).

Araştırmalarda, öğrenme yönelimli öğrencilerin genel olarak eğitimde kabul gören olumlu özelliklerle ilişkili oldukları görülmektedir. Motivasyonel kazançlar sağlama, özyeterlik, başarı, verimli bilişsel stratejileri kullanma, başarıyı bireysel çabaya bağlama, zor durumlar karşısında dirençli olma ve gibi birçok olumlu değişkenle ilişkili olduğunu göstermektedir (Bong, 2001; Dweck ve Leggett, 1988; Urdan, 1997; Odacı, Çelik ve Çıkrıkçı, 2013)

Performans yöneliminin akademik yardımdan kaçınma, sınavlarda kopya çekme,düşük başarı ,kaygı , başarısızlık durumunda çaba göstermeye karşı isteksizlik, bilişsel stratejileri yüzeysel olarak kullanma ve pasif başa çıkma stratejilerini kullanma gibi olumsuz değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Performans yönelimli olanların, sosyal karşılaştırmaya önem veren, diğerleriyle kendisini karşılaştırarak başarılı olup olmadığını düşünen ve onlardan daha iyi yapmaya çalışarak daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışan ve yeteneksiz görünmekten kaçınan özellikler gösterdikleri tespit edilmiştir (Ames, 1992; Elliot,1999; Dweck ve Leggett, 1988; Elliot ve Church, 1997; Pintrich, 2000; Urdan, 1997; Odacı et al., 2013).

Türkiyede yapılan çalışmalarda daha çok üniversite öğrencilerinin başarı amaçları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (Küçükoğlu et. al.,2010; İzci ve Koç, 2012; Akın, 2006; Kandemir, Odacı et. Al.,2013; Palancı, Özbay, Kandemir ve Çakır, 2010) İzci ve Koç (2012) tarafından pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı amaçları incelenmiştir. Akın (2006) başarı amaçlarını ebeveyn tutumları,biliş ötesi farkındalık ve akademik başarı ile ilişkisini araştırmış ve performans yaklaşma yönelimli öğrencilerin arkadaşlarının başarı düzeylerine odaklandıklarından sürekli bir yarışma içerisinde olduklarını belirtmiştir. Kandemir (2012); Özer ve Altun (2011) ile Seo (2009) yaptığı çalışmalarda akademik erteleme ile başarı amaçları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Arslan (2009) öğretmen adaylarının başarı amaçları ile yapılandırmacılığa yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu çalışmada aralarında ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Psikolojik danışman adaylarının başarı amaçları psikolojik bazı değişkenler (sosyal karşılaştırma,stresle başa çıkma, öz yeterlik, kendilik algısı… gibi) bakımından değerlendirilip incelenmiştir (Odacı et al., 2013). Palancı et al. (2010) tarafından üniversite öğrencilerinin başarı amaçlarının kişilik özellikleri ve mükemmeliyetçilik kişilik özelliği ile ilişkisi açıklanmıştır.

Akademik Özyeterlik

Başarı amaçlarının ilişkilendirildiği değişkenlerden biri olan özyeterlik inancı, "bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç" olarak tanımlanmaktadır. Akademik özyeterlik eğitimde başarıyı olumlu etkileyen bir faktördür. Özyeterlik inancı, "bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Bandura'ya göre özyeterlik, yeteneklerimizle ilgili inancımıza dayanır ve amaçlarımıza ulaşmak için gerekli olan bir davranışı düzenlemek ve ortaya koyabilmek için gereklidir(Bandura, 1994).

Özyeterliğin, birbirleri ile etkileşim halinde olan dört kaynaktan oluştuğu düşünülmektedir (Bandura, 1994). Bunlar şöyle sıralanmaktadır:

1. Performans Başarıları: Bireyin yaptığı işlerde gösterdiği başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir. Dolayısıyla gösterilen başarı onun daha sonra buna benzer işlerde de başarılı olacağının bir göstergesidir.

2. Dolaylı Yaşantılar: Başka kişilerin başarılarını görmek, kişinin kendisinin de başarı beklentisine girmesini sağlayabilir. Kendimizden beklentilerimiz diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır.

3. Sözel İkna: Bir davranışı başarıyla ortaya koyabileceğimize ilişkin söz ve öğütler bireyin cesaretlenmesini ve özyeterliğinin değişmesini sağlayabilir.

4. Duygusal Durum: Bireyin davranışı yapacağı sırada bedensel ve duygusal olarak iyi olması, onun bu davranışa girişimde bulunma olasılığını yükseltir.

Algılanan akademik özyeterlik öğrencinin kendisinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin inancıdır (Zimmerman, 2000). Bandura'nın (1977) özyeterlik kavramını açıklamasından sonra, yapılan çalışmalarda eğitim araştırmacıları bu inancın her düzeydeki akademik yaşantıda etkili olduğunu gözlemişlerdir. Öğrencilerin akademik özyeterlik inançlarının akademik başarıyı artırdığı pek çok çalışmada ortaya çıkmıştır (Bandura, 1997). Dolayısıyla akademik özyeterlik öğrencilerin başarılarının tahmin edilmesinde önemli değişkenlerden biri olduğunu araştırmalar göstermektedir. Witte (2002), üniversite öğrencilerinin eğitim yaşantılarını iyileştirmek adına yapılanlar içinde eksik olan tarafın özellikle öğrencilerin özyeterliklerinin arttırılmasına dair önlemlerin alınamaması olarak bildirmektedir (akt. Polat, Dilekmen ve Yasul, 2015). Eğer bir öğrenci, kendi çabasının yeterli olmadığını düşünüyorsa, yeterli derecede öğrenemez ve sınavlarda başarılı olmaya da çalışmaz. Bu durum, özyeterliğin içinde yer alan sebat ve dayanma gücü gibi yapıların öğrenime etkilerinin incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Akademik özyeterlik öğrencinin kendisinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin inancıdır. Eğitim araştırmacıları bu inancın her düzeydeki akademik yaşantıda etkili olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu nedenle bu çalışmada da meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik özyeterlik inançları ile başarı amaçları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Çalışmanın Amacı

Başarı amaçları, eğitim ortamları gibi başarı odağının belirgin olduğu ortamlarda öğrencilerin başarı kavramını nasıl tanımladıklarını, başarıyla ilgili eylemleri nasıl yorumladıklarını ve başarıya ulaşmada hangi davranışları benimsediklerini ifade eden bir kavram olması bakımından önemlidir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinde başarı ve motivasyonu artırmak adına başarı amaçlarının araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı meslek yüksek okulu öğrencilerinin başarı amaçlarını belirlemek ve başarı amaçlarının cinsiyet, bölüm, sınıf seviyesi ve akademik özyeterlik ile ilişkisini tespit etmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada mevcut durumu ortaya koymayı sağlayan tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumu veya olayı var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batısında Marmara Bölgesi'nde yer alan küçük bir üniversitenin meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden tesadüfi (seçkisiz) örneklem yoluyla seçilmiş, farklı bölüm ve sınıflarda okuyan 270 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Başarı yönelimleri ölçeği (BYÖ):

Ölçeğin orijinali Midgley ve diğerleri (1998) tarafından "Goal Orientations Scale" adıyla geliştirilmiş ve Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye "Başarı Yönelimleri Ölçeği" olarak uyarlanmıştır. Ölçek 17 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipi bir ölçektir. 1.-6. maddeler öğrenme yönelimi için; 6.-12. maddeler performans yaklaşma yönelimi için; 13.-17. maddeler de performans kaçınma yönelimi için hazırlanmıştır.

BYÖ'nün dilsel eşdeğerlik puanını belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda İngilizce ve Türkçe form arasındaki korelasyonlar öğrenme yönelimi (ÖY) için .93, performans-yaklaşma yönelimi (PYAY) için .90 ve performans-kaçınma yönelimi (PKAY) için .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış ve orijinal formda olduğu gibi üç faktörde uyum verdiği bulunmuştur. BYÖ'nün faktör yüklerinin ÖY alt boyutu için .47 ile .78, PYAY için .67 ile .92 ve PKAY için .48 ile .69 arasında değiştiği görülmüştür. Yapılan madde analizi sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının ÖY için .42–.58, PYAY için .48–.61 ve PKAY için .48–.60 arasında değiştiği, %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin ise 7.41 ile 27.94 arasında sıralandığı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach

Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ÖY için .77, PYAY için .79 ve PKAY için .78 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlikleri ise her bir faktör için sırasıyla .95, .91 ve .94 olarak bulunmuştur.

***Akademik özyeterlik ölçeği** (AÖÖ):*

Çalışmada kullanılan akademik öz yeterlik ölçeğinin orjinali 1981 yılında Jerusalem ve Schwarzer tarafından geliştirilmiş; Türkçe'ye uyarlaması Yılmaz ,Güray ve Çekici (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek 7 maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçektir. 7 maddenin faktör analizi için KMO değeri 0,83 ve Bartlett testi sonucu $\chi 2=$ 1230,09 ($p \leq .05$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik değeri .79 olarak belirlenmiştir.

Kişisel bilgi formu:

Öğrencilerin cinsiyeti, okudukları bölüm ve sınıf seviyesi ile akademik başarılarını (not ortalamaları ve üniversiteye giriş puanları) tespit edildiği formdur.

Verilerin Analizi

Araştırma sorularına geçilmeden önce; verilerin ön analizinde akademik özyeterlik ölçeğinin ve başarı yönelim ölçeklerinin faktöriyel yapılarının araştırma örnekleminde (meslek yüksekokulu öğrencileri için) doğrulanıp doğrulanamadığının anlaşılabilmesi amacıyla Lisrel 8.80 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA'da en yüksek olabilirlik yöntemi kullanılarak uyum indekslerine bakılmıştır. Karşılaştırmalı Uyum indeksi(CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR=) hesaplanmıştır. Aynı işlemler iki ölçek için de yapılmıştır. İki ölçme aracının iç tutarlık güvenirliklerinin hesaplanması amacıyla SPSS 20 aracılığıyla Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır ($\alpha \geq .70$).

Ön analizlerden sonra araştırma soruları ile ilgili başarı amaçlarının cinsiyet,bölüm ve sınıf seviyesi ile farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bu amaçla değişkenlerin birlikte etkilerini de göz ardı etmeden bakmak amacıyla varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Son olarak da araştırma sorularından olan; başarı amaçlarının akademik başarı ve akademik öz yeterlik ile ilişkisine bakmak amacıyla da Pearson korelasyon analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Ön Analizler Sonucu Elde Edilen Bulgular

Akademik özyeterlik ölçeğine ilişkin bulgular

Lisrel 8.80 programında yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları AÖÖ'nin tek faktörlü yapısının araştırmanın örnekleminden elde edilen verilerle uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. (NNFI = .93; CFI = .95; NFI=.94; RMSEA = .10). RMSEA değeri .08 in altında ise iyi uyum sağladığı söylenmektedir.RMSEA değerinin .10'dan küçük olması zayıf uyuma işarettir.(Jöreskog ve Sörbom, 1993, akt. Çokluk et. al., 2012). NNFI ve CFI uyum indekslerinin değerlerinin .95 üzeri olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir.(Sümer,2000, akt. Çokluk et. al., 2012) Akademik özyeterlik ölçeği için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,764 olarak hesaplanmıştır.($\alpha \geq .70$). Bu bulgular ışığında AÖÖ'nin geçerli ve güvenilir olduğunu söylenebilir.

Başarı yönelimleri ölçeğine ilişkin bulgular

Lisrel 8.80 programında yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları BYÖ'nin üç faktörlü yapısının araştırmanın örnekleminden elde edilen verilerle gayet iyi uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. (NNFI = 0.95; CFI = 0.95 ; RMSEA = 0.07). RMSEA değeri .08 in altında olması durumunda iyi uyum sağladığı söylenmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993, Akt. Çokluk et. al, 2012). NNFI ve CFI uyum indekslerinin değerlerinin .95 üzeri olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; akt. Çokluk et. al., 2012). Başarı yönelimleri ölçeği Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,817 olup; güvenilir gözükmektedir. ($\alpha \geq .70$). Bu bulgular BYÖ'nün geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin başarı amaçlarına ilişkin bulgular

Tabloya göre meslek yüksek okulu öğrencilerinin başarı amaçları incelendiğinde; öğrenmeye yönelim ve performansa yaklaşma yönelimleri ortalamaları yüksek bulunmuştur. Performans kaçınmaya olan yönelim biraz daha düşük gözükmektedir.

Tablo 2. Başarı Amaçlarının Dağılımı

	N	Min.	Mak.	Ortalama	s.s
ÖY	270	6,00	30,00	22,7000	5,61487
PYA	270	6,00	30,00	21,8630	6,87270
PKA	270	5,00	25,00	11,8815	5,34192

Öğrenme yönelimi ve performans yönelimi birbirine zıt gibi görünen iki amaç olarak düşünülmesinin rağmen; öğrenme yönelimi ile performans yaklaşma yöneliminin ortalamaları yüksek ve birbirine yakın çıkmıştır. Buna dayanarak aralarında çok kesin ve net farklılıkların olmadığı söylenebilir. Performans kaçınma amacının ise biraz daha ayrı tutulduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre öğrenciler için öğrenmek önemli olmakla beraber; başkaları tarafından olumlu görünmekte bir o kadar önemli gözükmektedir. Öğrencilerin bulundukları yaşın (18-20) gereği olarak da hem başkaları tarafından; hem de karşı cins tarafından olumlu algılanması önem arz ettiğinden; sonuçlarda etkili olmuş olabilir.

Farklı Değişkenlere İlişkin Varyans Analizi

Öğrencilerin başarı amaçlarının bölüm, cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizi (MANOVA) sonuçları tabloda görülmektedir:

Tablo 3. Manova Sonuçları

Değişenler	Başarı amaçları	F	Sig.	Kısmi eta kare
Bölüm	ÖY	1,317	,270	,016
	PYA	,668	,573	,008
	PKA	1,456	,227	,018
Sınıf seviyesi	ÖY	,036	,851	,000
	PYA	,134	,715	,001
	PKA	,029	,866	,000
Cinsiyet	ÖY	1,304	,274	,016
	PYA	,612	,608	,007
	PKA	,930	,427	,011
Bölüm * Sınıf seviyesi	ÖY	2,204	,113	,018
	PYA	,447	,640	,004
	PKA	3,063	,049	,024
Bölüm * Cinsiyet	ÖY	1,387	,252	,011
	PYA	1,617	,201	,013
	PKA	,840	,433	,007
Sınıf seviyesi * Cinsiyet	ÖY	,553	,458	,002
	PYA	2,937	,088	,012
	PKA	4,205	,041	,017
Bölüm * Sınıf seviyesi * Cinsiyet	ÖY	,432	,512	,002
	PYA	,369	,544	,002
	PKA	,331	,565	,001

($p < .05$).

Tabloya göre öğrencilerin başarı amaçları ile cinsiyet,sınıf seviyesi ve okudukları bölümler arasında bir farklılığa; anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Koyu renkle işaretlenmiş olan *p* (p < .05) anlamlı gözükmekle beraber kısmi etakare katsayıları oldukça düşük olduğundan kayda değer bulunmamıştır.

Sınıf seviyesi olarak meslek yüksek okulları öğrenim süresi iki yıl olduğu için birinci sınıf ile ikinci sınıf arasındaki farka bakılmıştır ancak arada geçen süre fazla olmadığından farklılık olmaması normaldir. Cinsiyetin anlamlı farklılık oluşturmadığı bu çalışmanın aksine; cinsiyet değişkeni ile ilgili de farklı çalışmalarda ilişki bulunmuştur(Küçükoğlu et al., 2010; Odacı et al., ,2013). Ayrıca bu çalışma gibi ilişkisiz başka çalışmalarda bulunmaktadır(İzci ve Koç, 2012).

Korelasyon Analizleri

Başarı amaçlarının kendi aralarında ve akademik özyeterlik inancı ile ilişkilerini gösteren tablo aşağıdadır:

Tablo 4. Korelasyon Analizi Sonuçları

		ÖY	PKA	PYA	ÖZY
PKA	r	-,068			
	p	,274			
PYA	r	,176*	,221**		
	p	,016	,000		
ÖZY	r	,518**	-,028	,203**	
	p	,000	,650	,006	

Akademik öz yeterlik ile ÖY arasında anlamlı ve orta düzeyde olumlu bir ilişki (r= ,518; p < .05) vardır. Akademik öz yeterlik ile PYA arasında anlamlı; olumlu ilişki (r= ,203; p < .05 vardır). Ancak etkisi (r= ,203) zayıftır. Literatür hem öğrenmeye yönelimin öz yeterlikle ilişkisini; hem de yaklaşma başarı amaçlarının öz yeterlik ile olumlu ilişki içinde olduğunu desteklemektedir (Pintrıch, 2000; Elliot, 1999). Ancak öğrenmeye yönelik amaçlarının; özyeterlik ile ilişkisinin performansa yönelik başarı amaçlarından daha kuvvetli olması da göz ardı edilmemesi gereken önemli bir bulgudur. Öğrenmeye yönelim başarı amacı tercih edilmesi en olumlu başarı amacı olarak görüldüğünden öz yeterlikle en yüksek olumlu ilişkiye sahip olması beklenen bir bulgudur. Akademik öz yeterlik ile PKA arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Başarı amaçlarının kendi aralarındaki ilişkiye bakıldığında ise ÖY ile PYA arasında anlamlı ilişki olup; korelasyon katsayısı düşüktür. (r= ,176; p < .05) .PKA ile PYA arasında anlamlı ilişki olup;korelasyon kat sayısı düşük olduğundan (r= ,221; p < .05) düşüktür. PKA ile ÖY arasında ise negatif ilişkiye (r= ,129; p < .05) rastlanmıştır. PYA hem ÖY ile hem de PYK ile olumlu ilişki iken PYK ile ilişki katsayısı daha yüksektir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre meslek yüksek okulu öğrencilerinin başarı amaçları olarak öğrenmeye yönelim ve performansa yaklaşma yönelimi tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Performans kaçınma yönelimini tercih edenlerin sayısı daha azdır.

Başarı amaçlarının kendi aralarındaki (korelasyon analizine göre) ilişkiye bakıldığında ise öğrenme yönelimi ile performans yönelimi arasında olumlu ilişki, öğrenme yönelimi ile performans kaçınma arasında ise ilişkiye rastlanmamıştır. Performans yaklaşma amacı ile de performans kaçınma arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Hem öğrenme yönelimi ile hem de performans kaçınma ile ilişkili görünen performans yaklaşma yönelimi performans kaçınma ile ilişkisi daha kuvvetlidir. Bu ilişkisel durumu ilgili literatür ve yapılan sınıflamalarda desteklemektedir (Pintrich, 2000). Öğrenmeye yönelim ile performans yönelim birbirine zıt yönelimler gibi düşünülse de öğrencilerin başarı amacı olarak birbirine yakın sonuçlar çıkması ve yapılan korelasyon analizleri sonucu aralarında ilişki olması iki yönelimin zıt olmadığını düşündürmektedir. Yapılan farklı araştırmalarda başarı amaçları arasında olumlu ilişki, olumsuz ilişki, ilişkisiz gibi farklı durumlar ortaya konmuştur. Bu farklılıkların kaynağı olarak da çalışılan grubun özellikleri, yaş, ölçme araçları…vs gibi etkenler olabileceği düşünülmektedir.

Pek çok araştırma özyeterlik ile başarı amaçları ilişkisini ortaya koymaktadır (Eren, 2009; Bong, 2001; Deemer, 2004; Odacı et al., 2013). Öz-yeterlik inancı yüksek olarak görülen öğrenme yönelimliler kendi yeterliklerinin farkında olup kendileri için zor, uzun süreli ve üst düzey amaçlar belirleyip üstün başarılar elde edebilirler (Lane, Lane ve Kyprianou, 2004; Akt. Odacı et al., 2013).

Bu araştırma sonuçlarına göre öğrenmeye yönelimli olanların akademik özyeterlik inançları ile aralarında bulunan pozitif ilişki; öğrenmeye yönelimli öğrencilerin özyeterlikleri yüksek kişiler oldukları söylenebilir. Performans yaklaşma yönelimli olanların akademik özyeterlik inançları ile aralarında bulunan pozitif ilişki; performans yönelimli öğrencilerin özyeterlikleri yüksek kişiler oldukları söylenebilir. Ancak öğrenme yönelimler ile olan ilişki performans yönelimlerle olan ilişkiden daha kuvvetlidir.

Öğrencilerin başarı amaçları ile cinsiyet ,sınıf seviyesi, bölümleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu çıkmıştır. Sınıf seviyesi olarak meslek yüksek okulları öğrenim süresi 2 yıl olduğu için 1 . sınıf ile 2. Sınıf arasındaki farka bakılmıştır ancak arada geçen süre fazla olmadığından farklılık olmaması normaldir. Dört yıllık fakültelerin 1. ve 4. Sınıfları arasında farklılık aramak belki de daha anlamlı olacaktır. Cinsiyetin anlamlı farklılık oluşturmadığı bu çalışmanın aksine; cinsiyet değişkeni ile ilgili de farklı çalışmalarda ilişki bulunmaktadır(Küçükoğlu et al.,2010; Odacı et al., 2013). Ayrıca bu çalışma gibi ilişkisiz başka çalışmalarda bulunmaktadır (İzci ve Koç, 2012).

Meslek yüksek okulu öğrencilerinin akademik başarılarını ve özyeterlik inançlarının artırılmasında başarı amaçlarının etkisini ortaya koyan bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda; öğrencilerin başarı amaçlarını dikkate alarak onları öğrenmeye yönelimli hale getirecek uygulamalara eğitim sürecinde yer verilmesi yerinde olacaktır. Bu doğrultuda sınıf ve okul ortamları ile öğretmen tutumlarının yeniden gözden geçirmek uygun olacaktır. Başarı amaçlarının sınıf ortamları ve öğretmen tutumları ile ilişkisini irdeleyecek farklı çalışmalarla bu çalışmanın genişletilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Akın, A., (2006). Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitisü.

Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology,* 84, 261-271.

Arslan, A. (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2011,* 30(1), 107-122

Akın, A. & Çetin, B.(2007). Başarı yönelimleri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational* Research,. 26, pp, 1-12 .

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). Encylopedia of Human Behaviour, 71-78.

Bong M.(2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, Vol 93(1), Mar 23-34.

Çokluk Ö., Şekercioğlu G. & Büyüköztürk Ş.(2012). *Sosyal Bilimler İçin çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LİSREL Uygulamaları*, 2 baskı , Pegem akademi net

Deemer, S. A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46 (1), 73-90.

Dweck, C. S., & Leggett, E. S. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95, 256–273.*

Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. Educational Psychologist*, 34*, 169-189.

Elliot, A.J. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.

Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology,* **70,** 968–980.

Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 501-519.

Eren A.(2009). Examining the teacher efficacy and achievement goals as predictors of turkish student teachers' conceptions about teaching and learning., *Australian Journal of Teacher Education*, 34

İzci, E. & Koç, C. (2012), Pedogojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ,Kasım ,Yıl 4, s.8

Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının, Kaygı, Basarısızlık Korkusu, Benlik Saygısı ve Basarı Amaçları ile Açıklanması, *Pegem Eğitim ve Oğretim Dergisi*,Cilt: 2, Sayı: 4.

Karasar, N., (2007). Bilimsel araştırma yöntemi, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Küçükoğlu A., Kaya İ.H. &Turan A.(2010) Sınıf Öğretmenliği Abd Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi Ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği) **,***Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt: 20, Sayı: 2, Sayfa: 121-135

Middleton, M.J., Kaplan, A.& Midgley, C. (2004) "The change in middle school students'achievement goals in mathematics over time". Social Psychology of Education 7**:** 289–311.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., Urdan, T., Hicks-Anderman, L., (1998)."*The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations*" Contemporary Educational Psychology 23,113-131

Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability. An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.

Odacı H. ,Çelik Ç. B. & Çıkrıkçı Ö.(2013). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.* 4 (39), 95-105

Özer, A., & Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 45–72.

Palancı M., Özbay Y.,Kandemir M. & Çakır O.(2010) Üniversite öğrencilerinin başarı amaçlılıklarının beş faktör kişilik modeli ve mükemmeliyetçilik kişilik özellikleri ile açıklanması, TSA / Yıl: 14, S: 1. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935166.pdf adresinden 15 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple Goals, Multiple Patways: The role of goal orientation in learning in achievement. Journal of Educational Psychology, 92(3), 544-555.

Polat M, Dilekmen M & Yasul AF (2015) Ögretmen adaylarında okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik:bir Chaid analizi incelemesi. Uluslararası Egitim Bilimleri Dergisi 2, 214–232 .

Seo, E. H. (2009). The relationship of procrastination with a mastery goal versus and avoidance goal. Social Behaviour and Personality, 37, 911-920.

Urdan, T. (1997). Achievement goals and the orientation of friends toward school in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 165-191.

Yılmaz M., Gürçay D. &Ekici G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi.,* 33, 253-259.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Educational Psychology, 25, 82-91.

Üniversite Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Psikolojik Yardım İhtiyacı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Hatice Özgen, MEB, Türkiye, hatice_tiken@hotmail.com

İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, ismail.secer@atauni.edu.tr

Öz

Gençlikten yetişkinliğe geçiş dönemini kapsayan üniversite yıllarında öğrenciler birçok problemle karşı karşıya kalmaktadırlar. Yaşadıkları bu zorluklar öğrenciler için ciddi bir stres kaynağına dönüşmektedir. Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin olumlu başa çıkma yöntemlerini kullanabildikleri ölçüde tükenmişlik düzeylerinin azalacağı, bu sebeple öğrencilere psikolojik destek sağlamanın okul tükenmişliğini önleyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmada üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 258'i erkek, 554'ü kız olmak üzere toplam 812 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Veriler "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu" ile Psikolojik Yardım İhtiyacı Belirleme Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak toplanmıştır. Okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi, okul tükenmişliğinin psikolojik yardım ihtiyacı üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için ise çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Uygulanan analizler sonucunda; okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiş, okul tükenmişliğinin psikolojik yardım ihtiyacının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenme yaşayan üniversite öğrencilerinin psikolojik yardıma ihtiyaç duymadıkları, öte yandan yetkinlik inancı düşük öğrencilerin psikolojik desteğe daha fazla ihtiyaç duydukları söylenebilir. Yetkinlik inancının düşük olmasının öğrencilerde yetersizlik duygularına yol açtığı, kişilerarası ilişkilerin bozulduğu, kişilerin kendilerini suçlama eğiliminde oldukları ve bunun sonucunda depresif belirtiler sergiledikleri bilinmektedir. Bu sebeple yetkinlik inancı düşük olan öğrencilerin psikolojik yardıma ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencileri, okul tükenmişliği, psikolojik yardım ihtiyacı

Abstract

University students are faced with many problems. These difficulties they have become a serious source of stress for students. It is thought that if those students suffering from school burnout can use effective coping-strategies and psychological, the level of burnout will be reduced; and thus providing support for the students will help to prevent school burnout. In this sense, the study aims at exploring the relationship between university students' school burnout and the need for psychological help for them.

In this study, used correlational survey method. The participants of this study consist of 812 volunteer students, 258 male and 554 female students, who are studying at Ataturk University in 2015-2016 academic year. Data were collected using "Maslach Burnout Inventory-Student Form" and "Psychological Aid Needs Assessment Scale" and "Personal Information Form". As a result of analyzes which was used to reveal the correlation between school burnout and need for pyschological help and; it is determined that there are positive and significant correlations between school burnout and need for pyschological help and it is determined that school burnout is a significant predictor for need for pyschological help..

Keywords: University students, school burnout and need for pyschological help

* Bu çalışma, 2016 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Gençlikten yetişkinliğe geçiş yıllarına denk gelen üniversite yılları, öğrenciler açısından birçok problemi içinde barındırabilmektedir. Bu dönemde öğrenciler yeni bir ortama uyum sağlama, yeni bir sosyal çevre edinme, yiyecek-barınma gibi temel ihtiyaçlarını karşılama, akademik başarıyı devam ettirme gibi birtakım görev ve sorumluluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu görev ve sorumluluklar öğrenciler için ciddi bir stres kaynağına dönüşebilmekte ve öğrencilerin psikolojik sağlık durumunu da olumsuz etkileyebilmektedir.

Üniversite öğrencileri daha çok duygusal, sosyal, akademik ve mesleki alanlarda problem yaşamaktadırlar (Barker, Olukoya ve Aggleton, 2005; Bishop, Bauer ve Becker, 1998; Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012; Leung, Cheung ve Tsui, 2012; Sulkowski ve Joyce, 2012; Tang, Sevingy, Mao, Jiang ve Cai,2007; Topkaya ve Meydan 2013). Bireyler günlük yaşamlarında karşılaştıkları bu güçlükler ve stres yaratan olaylar karşısında kimi zaman uygun baş etme becerileri geliştirebilmekte kimi zaman da başkalarından yardım almaya ihtiyaç duyabilmektedirler.

Psikolojik yardım ihtiyacı, bireyin psikolojik sağlığının kötü olması, uzun süreli fiziksel rahatsızlıklardan kaynaklanan yorgunluk, yaşamda stres veren olayların varlığı ve ihtiyaç duyulduğunda gerekli sosyal desteğin alınamaması sonucu ortaya çıkan bir durum olarak tanımlanmaktadır (Philips ve Murrell, 1994). Bireyler psikolojik yardıma ihtiyaç duydukları halde aile, arkadaş gibi profesyonel olmayan yardım kaynaklarına yönelmeleri, sosyo-kültürel faktörler, kişilerarası açıklık düzeyinin düşük olması, damgalanma korkusu, toplumsal değer yargıları gibi birçok faktörün etkisiyle profesyonel yardım alma davranışını sergilememektedirler (Aslantaş, Dereboy, Aştı ve Pektekin, 2011; Barker et al., 2005; Leung et al.,, 2012; Şavur, 2012; Tang et al., 2007).

Psikolojik yardım arama davranışı üzerinde etkili olan birçok faktörün varlığından söz edilebilir. Yapılan araştırmalar cinsiyet ve cinsiyet rollerinin yardım arama davranışı ile ilişkili olduğunu, profesyonel yardım alma konusunda kadınların daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya koymuştur (Ang, Lim, Tan ve You 2004; Aslantaş ve Dereboy, 2015; Chang, 2007; Erkan et al., 2012; Kalkan ve Odacı, 2005; Koydemir ve Demir, 2005; Serim ve Çankaya, 2015; Shea ve Yeh, 2008; Topkaya ve Meydan, 2013; Tang et al., 2007). Bu durum kadınların sosyal destek kaynaklarını etkili olarak kullanabilmeleriyle açıklanmaktadır. Yaşadığı problemleri ailesi ve yakın çevresi ile paylaşabilenler ve onlardan destekleyici, çözüm üretmeye yönelik tepkiler alabilen bireyler profesyonel yardım almaya daha yatkın olmaktadırlar (Aslantaş ve Dereboy, 2015; Kuo, Bau ve Lowinger 2015; Meydan ve Lüleci 2013). Buna karşın anlaşılmama, reddedilme, problemli bir birey olarak algılanma, dışlanma gibi kaygıları nedeniyle bireylerin kendini saklama düzeyi artmakta ve dolayısıyla profesyonel yardım almaktan kaçınmaktadırlar (Aslantaş ve Dereboy, 2015; Bicil 2012; Cromer, 1999; Hartley, 1999; Leech 2007; Yoo, Goh ve Yoon, 2005). Bununla birlikte öz yeterlilik algısı düşük olan bireyler de gerçekçi öz değerlendirme yapamamaları, yardım almayı bir zayıflık göstergesi olarak görmeleri gibi özelliklerinden dolayı psikolojik yardım almaktan kaçınabilmektedirler (Ay, 2014; Bicil, 2012; Cellucci, Krogh ve Vik, 2006).

Yapılan araştırmalar psikolojik problemler yaşayan bireylerin bir uzmandan yardım alması gerekliliğini fark edip psikolojik danışmana başvurması sürecinde pek çok faktörün etkili olduğunu göstermektedir. Bu faktörlerden birinin özellikle son yıllarda dikkati çeken ve öğrencilerin akademik yaşamlarının devamı için ciddi bir risk kaynağı olan okul tükenmişliği gösterilebilir.

Bir çalışan olmamalarına karşın öğrencilerin eğitim süreçleri boyunca akademik görev ve sorumluluklarının süreklilik göstermesi öğrenciliğin bir iş olarak algılanmasını da beraberinde getirmiştir (Aypay, 2012; Lee, Puig, Kim, Shin ve Lee, 2010; Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Okul tükenmişliği başarı beklentisinden kaynaklanan uzun süreli stres sonucunda öğrencilerin ders çalışmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesi, akademik başarının düşmesi, okul taleplerinden kaynaklanan bitkinlik hissi, yetersizlik algısı, okula yönelik olumsuz tutumlar sergileme, okulla ilgili görevlere karşı ilginin kaybolması ve duyarsızlaşma gibi belirtileri gösteren psikolojik bir sendrom olarak tanımlanmaktadır (İlbay, 2014; Lee, Puig, Lea ve Lee, 2013; McCarthy, Pretty ve Cotano, 1990; Meier ve Schmeck 1985; Salmela-Aro, Kiuri, Leskinen ve Nurmi, 2009; Schaufeli et al., 2002). Salmela-Aro ve Parker (2011) Öğrencilerde görülen artan kaygı düzeyi, enerji kaybı, umutsuzluk ve benlik saygısında düşme, suçluluk duyguları, okul kaynaklı ödev ve sorumluluklara karşı ilgi kaybı gibi belirtilerle karakterize edilen depresif belirtileri okul tükenmişliğinin yordayıcıları olarak sıralamaktadırlar. Tükenmişlik yaşayan öğrencilerin genel özellikleri değerlendirildiğinde, tükenmişliğin depresif belirtilerin görülme ihtimalini artırdığı düşünülebilir.

Tükenmişlik öğrencilerde davranış değişiklikleri meydana getirmekte, yaşam doyumunu düşürmekte, yetersizlik duygusunun hakim olmasına sebep olmakta, stres, anksiyete ve depresif belirtilerin görülme ihtimalini artırmakta ve psikolojik iyi olma halini olumsuz etkilemektedir (Bask ve Salmal-Aro, 2013; Cazan ve Nastasa, 2015; Okumuşoğlu, 2015; Kara, 2014; Ricardo ve Paneque, 2013; Seçer, 2015; Seçer ve Öztürk, 2015; Wang, Chow, Hafkens ve Salmela-Aro, 2015; Yang ve Farn, 2005). Buna karşın, bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destek olarak tanımlanan sosyal desteğin okul tükenmişliğini azalttığı görülmektedir (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014; Jacobs ve Dodd, 2003; Karimi, Bashirpur, Khabbaz ve Hedeyati, 2014; Kutsal ve Bilge, 2012; Tynkkynen ve Vuori, 2010). Sosyal destekten yoksun kalan öğrenciler, problemin çözümü için gerekli olan yardım arama davranışında bulunamaz ve işlevsel olmayan başa çıkma yöntemlerini kullanarak tükenmişlik düzeyini artırırlar. Bu sebeple tükenmişlik yaşayan bireylerin sosyal destek ağlarının genişletilmesinin ve psikolojik yardım almaları için teşvik edilmelerinin var olan tükenmişlik düzeyini azaltacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada psikolojik yardım ihtiyacı ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki incelenmiş ve bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul tükenmişliği ile psikolojik yardım arama ihtiyacı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul tükenmişliği psikolojik yardım arama ihtiyacını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik yardım ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin varlığının ve ilişki düzeyinin tespit edilmesi, değişkenler arasındaki ilişkileri yorumlama ve sonuçlara ilişkin çıkarımlarda bulunma olanağı sunan bir bilimsel araştırma yöntemidir (Tekbıyık, 2015, s.101). Araştırma sürecinde okul tükenmişliği ile psikolojik yardım arama ihtiyacı arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları belirlenen çalışma grubu üzerinde uygulandıktan sonra, katılımcıların cevapladıkları ölçek formları genel hatlarıyla kontrol edilmiş, eksik ya da birden fazla seçeneğin işaretlendiği maddeler bulunan veya geçersiz bulunan cevap kâğıtları veri setinin dışında bırakılmıştır. Değerlendirmeye alınması kararlaştırılan ölçekler önce bilgisayar ortamına aktarılmış sonrasında veri seti öncelikle uç değerler açısından gözden geçirilmiş ve 21 kişiye ait ölçekler uç değerlere sahip olması sebebiyle veri setinden çıkarılmıştır. Uç değer analizinden sonra normallik ve homojenlik parametrik testler için uygun olup olmadığı gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda normallik için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve gerekli kriterlerin sağlandığı bulunmuştur.

Veri setinin parametrik testler için gerekli olan tek değişkenli ve çok değişkenli normallik kriterlerini karşıladığının belirlenmesinden sonra SPSS 22.000 paket programı aracılığıyla istatistiksel analizler yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 258'i erkek, 554'ü kız olmak üzere toplam 812 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Atatürk Üniversitesi web sitesinde yer alan sayısal verilere göre % 99 güven aralığında yeterli örneklem büyüklüğü hesaplanarak küme örnekleme, büyüklüğe orantılı örnekleme ve uygun örnekleme yöntemleri ile örneklem seçimi gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu

Öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemek üzere Schaufeli vd. (2002) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) Türk kültürüne uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formu 13 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarından alınan puanların yüksekliği ile yetkinlik alt boyutundan alınan puanın düşüklüğü okul tükenmişliğinin yaşandığına işaret etmektedir.

Psikolojik Yardım İhtiyacı Belirleme Ölçeği

Bireylerin psikolojik yardım ihtiyaçlarını belirlemek üzere Ay ve Alver (2013) tarafından geliştirilmiş olan 5'li likert tipinde öz bildirime dayalı bir ölçme aracıdır. Toplamda 35 madde ve 4 alt faktörden oluşan Psikolojik Yardım İhtiyacı Belirleme Ölçeği'nin geliştirme sürecinde model uyumunun tespiti için ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre model uyumunun iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir(RMESA=.072, CFI=.94). Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .92 , test tekrar test güvenirliği ise .72 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinde *Okul Tükenmişliği* ile *Psikolojik Yardım İhtiyacı* arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Tükenmişliği ile Psikolojik Yardım İhtiyacı Arasındaki İlişkiler

Okul Tükenmişliği				
		Duygusal tük.	Duyarsızlaşma	Yetkinlik İnancı
Psikolojik Yardım	Güvenlik	-.268**	-.278**	.243**
	Sevgi-ait olma	-.139**	-.175**	.156**
	Saygı	-.158**	-.218**	.402**
	Kendini Gerç.	-.290**	-.329**	.384**

Tablo 1 detaylı olarak ele alındığında duygusal tükenme ile güvenlik ihtiyacı arasında (r=-.268, p< .01), sevgi-ait olma ihtiyacı arasında (r=-.139, p< .01), saygı ihtiyacı arasında (r=-.158, p< .01 ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı arasında (r=-.290, p< .01) negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Okul tükenmişliğinin üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım ihtiyacı puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle regresyon analizinin temel kriterleri gözden geçirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre veri setinin tolerance değerleri .61, .59 ve .92 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerin .10' dan büyük olması veri setinin normalliğine işaret etmektedir. VIF değerlerinin ise 1.61, 1.67 ve 1.07 olduğu bulunmuştur. Bu değerlerin 10'dan düşük olması tolerance değeri ile birlikte ele alındığında veri setinin çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir. Son olarak Durbin-Watson değeri incelendiğinde 1.86 olduğu ve kriter rakam olan 1-3 değerlerinin arasında olduğu ve veri setinin bu anlamda da regresyon analizi için uygun nitelik taşıdığı söylenebilir.

Okul tükenmişliğinin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik inancı ile psikolojik yardım ihtiyacı arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Psikolojik Yardım İhtiyacının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Değişken	**B**	**Std. Hata**	**β**	**t**	**p**
Sabit	123.58	3.338		37.027	.000
Duygusal tük.	-.317	.126	-.101	-2.512	.013
Duyarsızlaşma	-.599	.146	-.168	-4.111	.000
Yetkinlik İnancı	1.622	.175	.305	9.292	.000

Tablo 2 incelendiğinde okul tükenmişliğin psikolojik yardım ihtiyacındaki varyansın %19'unu açıkladığı görülmektedir (R= .43, R^2= .19, F=63.92, p< .01). Elde edilen bu bulguya göre üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliğinin psikolojik yardım ihtiyacını anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir. Tükenmişlik yaşayan

öğrencilerin daha fazla psikolojik yardım ihtiyacı duymaları, tükenmişliğin öğrenci üzerinde oluşturduğu olumsuz birtakım etkenlerden kaynaklanıyor olabilir. Tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğrenciler olumsuz benlik algısı geliştirmekte, yalnızlaşmakta, otoriteye karşı gelebilmektedir. Öğrencilerin psikolojik yardım almaya ihtiyaç duymaları Tüm bu davranışların psikolojik uyumluluğu ve bireyin çevresiyle olan uyumunu bozucu nitelikte olması ile açıklanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin okul tükenmişlik puanları ile psikolojik yardım ihtiyacı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelendiği bu çalışmada okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenme yaşayan üniversite öğrencilerinin psikolojik yardıma ihtiyaç duymadıkları, öte yandan yetkinlik inancı düşük olan öğrencilerin psikolojik desteğe daha fazla ihtiyaç duydukları söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde, doğrudan okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Yetkinlik inancının düşük olmasının öğrencilerde yetersizlik duygularına yol açtığı, kişilerarası ilişkilerin bozulduğu, kişilerin kendilerini suçlama eğiliminde oldukları ve bunun sonucunda depresif belirtiler sergiledikleri bilinmektedir(Salmela-Aro ve Parker, 2011, Schaufeli et al., 2002; Zhang, Gan ve Cham, 2007). Bu sebeple düşük başarı algısına sahip öğrencilerin psikolojik yardıma ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Çalışmada üniversite öğrencilerinin okul tükenmişlik puanların psikolojik yardım ihtiyaçlarının yordayıcısı olup olmadığı incelenmiş ve okul tükenmişliğinin psikolojik yardım ihtiyacını anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde psikolojik yardım ihtiyacının yetkinlik inancını pozitif yönde, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın ise negatif yönde yordadığı görülmektedir. Bu doğrultuda yetkinlik inancı azaldıkça psikolojik yardım ihtiyacının açığa çıkacağı söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde, doğrudan okul tükenmişliğinin psikolojik yardım ihtiyacını yordama düzeyinin incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu sebeple literatürdeki diğer çalışmalarla desteklenememektedir.

Bu araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan öğrencilerle ve çalışmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen bulgularla sınırlıdır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliği ve psikolojik yardım ihtiyaçları arasındaki ilişkilere yönelik bundan sonra yapılacak araştırmalara ve önleme çalışmalarına yönelik olarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler aşağıda verilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Okul tükenmişliğinin psikolojik yardım ihtiyacının anlamlı yordayıcısı olduğuna bulgunun yapılacak araştırmalarla desteklenmesi önerilebilir. Ayrıca öğrenci tükenmişliği ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların yeterli sayıda olmadığı ve ilişkisel nitelikte olduğu görülmektedir. Okul tükenmişliğini deneysel açıdan inceleyecek özgün çalışmaların yapılması önerilebilir.
2. Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliğinin psikolojik yardım ihtiyacının anlamlı bir yordayıcısı olmasıyla beraber farklı yaklaşımların ele alınarak okul tükenmişliğinin olası etkilerinin test edilmesi önerilebilir.
3. Araştırma her ne kadar üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış ise de özellikle ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin meslek seçimi, sınavlara hazırlık, ergenlik dönemine denk gelen bu yıllarda öğrencilerin yaşadıkları kimlik karmaşaları, aile ve arkadaş ilişkilerinde birtakım problemler yaşadıkları bilinmektedir. Bu sebeple farklı örneklem grupları üzerinde okul tükenmişliği ve psikolojik yardım ihtiyacına yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.
4. Psikolojik yardım ihtiyacı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle psikolojik yardım ihtiyacının belirleyicilerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Akademik başarı düştükçe okul tükenmişliğinin arttığı yönündeki bulguya dayanarak, eğitim kurumlarında görev yapan psikolojik danışmanlara yönelik öğrencilerin yaşadıkları tükenmişlik düzeylerini tespit etmek için tarama çalışmaları yapmaları ve tükenmişlik düzeyleri yüksek olan öğrenciler için tükenmişlikle başa çıkma programları geliştirmeleri önerilebilir.
2. Okul tükenmişliğinin önlenebilmesi için okul psikolojik danışmanları tarafından ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik bilgilendirici ve önleyici hizmetlerin sunulması önerilebilir.
3. Üniversite öğrencilerin psikolojik yardım ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için üniversite bünyesinde profesyonel hizmet veren psikolojik danışma merkezlerinin kurulması önerilebilir.

Kaynakça

Ang, R. P., Lim, K. M., &Tan, A. G. (2004). Effects of gender and sex role orientation on help-seeking attitudes. *Current Psychology,* 23(3), 203-214.

Arslantaş, H., Dereboy İ.F., Aştı N., & Pektekin C.(2011). Yetişkinlerde profesyonel psikolojik yardım arama tutumu ve bunu etkileyen faktörler. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 12(1) , 17 – 23.

Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 773-787.

Barker, G., Olukoya, A., & Aggleton, P. (2005). Young people, social support and help- seeking. *Int J Adolesc Med Health.* 17(4):315-335.

Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education.* 28(2), 1-18.

Bicil, B. (2012). *Yetişkinlerin psikolojik yardım arama niyetlerinin incelenmesi: İzmir ili örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ege Üniversitesi. İzmir.

Bishop J.B., Bauer K.W., & Becker, E.T. (1998). A survey of counseling needs of male and female college students. *Journal of College Student Development,* 39(2). 205-210

Cazan, A., & Nastasa, L. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences.* 180: 1574 – 1578

Chang, H. (2007). Psychological distress and help-seeking among Taiwanese college students: Role of gender and student status. *British Journal of Guidance & Counselling,* 35(3), 347-355.

Cromer, K. M. (1999). Psychological antecedents to help-seeking behavior: A reanalysis using path modeling structures. *Journal of Counseling Psychology.* 46, 381-387.

Çam, Z., Deniz K.Z., & Kurnaz A.(2014). Okul Tükenmişliği: Algılanan Sosyal Destek, Mükemmeliyetçilik ve Stres Değişkenlerine Dayalı Bir Yapısal Eşitlik Modeli Sınaması *Eğitim ve Bilim.* 39(173), 312-325.

Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya Z., & Terzi İ..(2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllülükleri. *Eğitim ve Bilim*. 37(164), 94-107.

Hartley, P. (1999). *Interpersonal communication* (2. Ed.). Washington: 11 New Fetter Lane Published.

İlbay, A. B. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Jacobs, S., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Students Development.* 44 (3), 291-303.

Kalkan, M., & Odacı, H. (2005). Cinsiyet ve cinsiyet rolünün psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.* 3(23), 57-64.

Kara, S. (2014). *Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karimi, Y., Bashirpur, M., Khabbaz M., & Hedeyati, A. (2014). Comparison between Perfectionism and Social Support Dimensions and Academic Burnout in Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences.* 159: 57 – 63.

Koydemir S., & Demir A.(2005). ODTÜ öğrencilerinde yardım arama davranışı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 22, 211-218.

Kuo, B., Bau, A.,& Lowinger, R.(2015). Psychological Help-Seeking among Latin American Immigrants in Canada: Testing a Culturally-Expanded Model of the Theory of Reasoned Action Using Path Analysis. *International Journal for the Advancement of Counselling.* 9236(5).

Kutsal, D., & Bilge, F.(2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim.* 37(164), 284-297.

Lee, J.,Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H. & Lee, S. M. (2010). A typology of academic burnout in korean adolescents. *Stress and Health Journal.* 26(5), 404-416.

Lee, J., Puig, A., Lea, E. K., & Lee, S. M. (2013). Age-related differences in academic burnout of korean adolescents. *Psychology in the Schools.* 50(10) 1015-1031.

Leech, N. L. (2007). Cramer" s model of willingness to seek counseling: a structural equation model for counseling students. *The Journal of Psychology*. 141 (4), 435-45.

Leung, P., Cheung M., & Tsui, V. (2012). Help-seeking behaviors among chinese amaericans with depressive syptoms. *Social Work.* 57(1), 61

McCarthy, M.E.,Pretty, G.M. & Catano, V. (1990). Psychological sense of communityand student burnout. *Journal of CollegeStudent Development*. 31, 211-216.

Meier, S.F. & Schmeck, R.R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personal.* 63-69.

Meydan, B., & Lüleci, B.(2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinde psikolojik yardım almaya ilişkin tutumun yordayıcısı olarak önceki psikolojik yardım alma deneyimi, algılanan sosyal destek ve yalnızlık. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi.* 3(4), 45-56

Okumuşoğlu, O. (2015). *Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ve öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, kontrol odağı, eğitim stresleri açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mevlana Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Phillips, M. A., & Murrell, S. A. (1994). Impact of psychological and physical health, stressful events, and social support on subsequent mental health help seeking among older adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* 62 (2), 270-275.

Ricardo, Y. R., & Paneque, F. R. R. (2013). University student burnout conceptualization and study. *Salud Mental.* 36, 309-317.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment,* 25, 48-57.

Salmela-Aro, K. & Parker, P. D. (2011). Developmental processes in school burnout: a comparison of majör developmental models. *Learning and Individual Differences,* 21, 244-248.

Schaufeli, W.B.,Martinez, I.M., Marquez-Pinto, A., Salanova, M., & Baker, A. B. (2002). BurnoutandEngagement in UniversityStudents: A CrossNationalStudy. Journal of Cross CulturalStudies, 33, 464-481.

Seçer, İ. (2015). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(1), 424-433

Seçer, İ.,& Öztürk, Y. (8-10 Haziran, 2015). *Okul tükenmişliğinin akademik stres ve akademik güdülenme arasındaki aracı rolünün incelenmesi.* Uluslararası Ejer Kongresi, 2. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi.

Serim, F., & Cihangir-Çankaya, Z. (2015). Yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutumlarının yordanması. *Ege Eğitim Dergisi.* (16)1: 177-198.

Shea, M. & Yeh, C.J., (2008), "Asian american students cultural values, stigma and relational self-construal: Correlates of attitudes toward professional help seeking.", *Journal of Mental Health Counseling,* 30(2), 157-172.

Sulkowski, M., & Joyce, D. (2012). School psychology goes to college: The emerging role of school psychology in college communities. *Psychology in the Schools*. 49(8), 809-8

Şavur, E. (2012). *İnsani Yardım Çalışanlarının Yardım Arama Davranışına İlişkin Bir İnceleme:'Psikolojik Belirtiler, Psikolojik Sağlamlık Ve Sosyal Destek Algısı'.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Tang, Y., Sevingy ,R., Mao, P., Jiang, & F., Cai, Z.(2007) Help-seeking Behaviors of Chinese Patients with Schizophrenia Admitted to a Psychiatric Hospital. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research.* 34, 101–107.

Tekbıyık, A. (2015). İlişkisel Araştırma Yöntemi. In Metin, M. (Ed), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s.99-114). Ankara: Pegem Akademi.

Topkaya, N., & Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 3(1), 25-37.

Wang, M.T., Chow, A., Hofkens T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction.* 36, 57-65.

Yang, H.J.& Farn, C.K. (2005). An investigation the factors affecting MIS students burnout in Technical -Vocational College. *Computers in Human Behavior.* 21, 6, 917-932.

Yoo, S. K., Goh, M., & Yoon, E. (2005). Psychological and cultural influences on Koreans help-seeking attitudes. *Journal of Mental Health Counseling,* 27(3), 266-281.

Zhang, Y., G., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences, 43*(6), 1529-1540.

ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KESİR PROBLEMLERİ KONUSUNDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, krstynlmz@gmail.com

Tuba Kavuncu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, tuba.kavuncu@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin kesir problemleri konusunda karşılaştığı güçlüklerin neler olduğunu incelemektir. Araştırmaya Hatay ilinin Dörtyol ilçesinde bir ortaokuldan 5. Sınıfta öğrenim görmekte olan 109 öğrenci katılmıştır. Bu amaç doğrultusunda "Bir çokluğun istenen basit kesir kadarını ve basit kesir kadarı verilen bir çokluğun tamamını birim kesirlerden yararlanarak hesaplar" kazanımını içeren 8 soruluk problem çözme testi uygulanacaktır. Bu test ile nicel veriler, bunun yanında 12 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek nitel veriler toplanmıştır. Veri analizi için betimsel istatistik yöntemleri (frekans, yüzde hesabı) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sorular karmaşıklaştıkça öğrencilerin soruyu tanıma ve çözme oranlarında düşüş gözlemlenmiştir. Sonuçların öğrencilerin zorlandıkları kısımları açığa çıkarması ve sorulara getirdikleri yorumları görmemiz açısından yararlı olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kesirler, kesir problemleri, karşılaşılan güçlükler

Abstract

The main aim of this research is to examine what the difficulties encountered by middle school fifth graders in terms of fraction problems are. 109 students attending the 5th grade from a secondary school in Dörtyol province of Hatay participated in the research. For this purpose, an 8-question problem-solving test involving the acquisition of the desired fraction of simple fractions of a lot and the calculation of a complete fraction of a given fraction using unit fractions is applied. Qualitative data were collected by this test, and semi-structured interviews were conducted with 12 students. Descriptive statistical methods (frequency, percentage calculations) are used for data analysis. According to the results of the research, as the questions became more complicated, there was a decrease in the questionnaire recognition and solving rates of the students. It is expected that the results will be beneficial in terms of allowing students to open up the parts they are challenged with and to see the comments they bring to the questions.

Keywords: Fractions, fraction problems, difficulties

Giriş

Matematik, günlük yaşamda karşılaştığımız problemlerin çözülmesinde yardımcı olan araçlardan biridir. Çocuklar günlük yaşamda bir problemle karşı karşıya geldiği zaman doğal sayıları kullanır. Ancak doğal sayılar günlük yaşamımızdaki bazı problemlerin çözümünde yetersiz kalır. Örneğin 3 elmayı 2 çocuğa eşit olarak paylaştırdığımızda bir çocuğa düşen elmayı doğal sayılarla belirtemeyiz (Baykul, 2014, s.165). Kesirler bir matematik konusu olmaktan çok yaşamımızın içinde yer alır ve sıklıkla günlük yaşamdan örnekler verilebilir.

Geleneksel matematik eğitimi anlayışında, matematiksel bilgiler küçük beceri parçacıklarına ayrılmış halde öğretmen tarafından öğrencilere sunulur. Öğrencilerin de bu bilgileri verilen alıştırmalarla tekrar etmeleri beklenir. Soruların önceden belirlenmiş belirli yanıtlama yöntemi veya yöntemleri ve tek bir cevabı vardır. Böyle bir anlayış ortamında, öğrenciler pasif alıcılar durumundadırlar. Bir nedene dayandırılamayan bir sürü bağıntı, kural ve simgeler öğrencilere verilir. Öğrenciler ezbere dayalı öğrenmeye sevk edilir. Sonuç olarak, öğrenciler gösterilmeyen bir problemi çözemez hale gelirler (Olkun & Toluk, 2001).

Kesirler alt öğrenme alanında 1. sınıfta bütün ve yarım kesirler ile ilgili farkındalık oluşturulmaktadır. 2. sınıfta bütün ve yarımın çeyrek ile ilişkisi verilmektedir. Bölme (gruplandırma, parçalama) işlemine girişin yapıldığı 3. sınıfta ise parça-bütün ilişkisi vurgulanarak kesre ait terimler tanıtılmaktadır. Ayrıca birim kesir kavramı ele alınarak pay ve payda arasındaki ilişki pekiştirilmektedir. 4. sınıfta basit, bileşik ve tam sayılı kesri tanımlamaları ve kullanmaları öğrencilerden beklenmekte ve kesirlerde toplama ve çıkarma işlemlerine giriş yapılmaktadır. Paydaları eşit kesirler ile toplama ve çıkarma işlemlerinin yapılması ve uygun problemlerin çözülmesi hedeflenmektedir (MEB, 2017). Programda görüldüğü üzere kesirler öğretimi eğitim – öğretim hayatının başından itibaren başlar. Soyut bir kavram olduğu için modelleme yoluyla somutlaştırmaya çalışılarak öğretilir. İlk olarak 4. sınıfta "Bir çokluğun belirtilen bir basit kesir kadarını bulma" çalışmalarına modellerle başlanır, daha sonra işlemlere geçilir. "Basit kesir kadarı verilen bir çokluğun tamamını bulma" kazanımı ise 5. sınıfta öğretilmeyi hedeflenir, bu düzeyde artık modellemeden uzaklaşılarak işlemsel çözümlere ağırlık verilir.

Yapılan çalışmalarda, araştırmacılar kesirlerin zorlanılan bir konu olduğunda hem fikirdir. Araştırmacılar şu sonuçlara varmışlardır: Kesir kavramı ve kesirlerle işlemler, öğrenciler tarafından anlaşılması zor olan matematiksel konuların başında gelir (Dorgan, 1994; Işıksal, 2006; Ma, 1999; Tirosh, 2000; Yim, 2010; Zembat, 2007). Kesirler konusu, matematik dersi öğretim programının zor konularından birisidir. Kesirlerin bu zorluğundan dolayı, matematik derslerindeki öğretimi oldukça önemlidir (Alacaci, 2009). Kesirler, sayma sayılarından farklılık gösterir. Sayma işlemi yaparak etrafımızdaki varlıkların sayılarını belirleyip bir doğal sayı ile gösterirken kesirleri farklı bir yolla; bölme ve ölçme yaparak ancak iki doğal sayıyla gösterebiliriz. Kesirleri doğal sayılardan ayıran bir diğer fark ise; doğal sayılar "kaç tane?" sorusuna cevap olurken kesirler "ne kadar?" sorusuna cevap bulur. Tüm bu anlatılanlardan dolayı kesirler konusu öğrenciler için anlaşılması zor bir konudur (Olkun ve Uçar, 2007; 147).

İlköğretim öğrencilerinin matematikte öğrendikleri ilk soyut kavramlardan biri kesir kavramıdır. Kesirlerin öğrenilmesinde karşılaşılan güçlükler birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bu konuda yapılan araştırmaların bazılarında, ilköğretim öğrencilerinin kesir tanımı ile ilgili sorularda, eş parçalara ayırma ile tanımlanmış kesirleri yazmakta zorlandıkları (Ubuz ve Haser, 2001), kesirler konusunda her seviyede temel kavramları anlamada zorluklar çektikleri (Aksu, 1997), kesir konusunu problem çözümüne uygularken hatalar yaptıkları (Başgün ve Ersoy, 2001) bildirilmiştir.

Herhangi bir konuda öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri bilmek, öğrenme üzerine yapılan çalışmalar için önemli bir ilk adımdır. Böyle bir bilginin sonraki çalışmalarla sentezlenmesi ve bağlantı kurulması; gelecek müfredatların düzenlenmesinde ve öğretim modelinin oluşturulmasında önemli bir temel sayılacaktır (Rasmussen, 1998). Öğretmenler tarafından bu güçlükler bilinmesi, onları ortadan kaldırmaya yönelik önlemler alınmasını arttıracaktır.

Yapılan çalışmalar dikkate alınarak kesirler alanında söz konusu kazanımı içeren bir çalışma yapılmadığı için böyle bir araştırmaya gerek duyulmuştur. Bu araştırmada 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenim hayatlarının başından sonuna kadar yer alan kesir problemleri konusunda yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda, alınacak sonuçların öğretmen ve öğretmen adaylarına kesir problemlerine, öğrenimine ve eksikliklere ilişkin yol göstermesi beklenmektedir. Bu bağlamda araştırma; öğrenciler tarafından oldukça zor görünen ve kavram karışıklığı yaratabilen kesir problemleri konusunda derin bilgi sahibi olmamız açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma, nicel verilerin elde edilmesinden sonra, nitel verilerle desteklenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini 2017–2018 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Hatay ilinin Dörtyol ilçesinde araştırmacının görev yaptığı ortaokulda beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan ve rastlantısal olarak seçilen 52'si kız, 57'si erkek toplam 109 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

MEB ders kitaplarından faydalanılarak, deneyimli öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından,"Bir çokluğun istenen basit kesir kadarını ve basit kesir kadarı verilen bir çokluğun tamamını birim kesirlerden yararlanarak hesaplar" problem konularını kapsayan ve seviye olarak basitten zora doğru sıralanmış 8 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu sorularda öğrencilerin muhakeme etme becerisini ölçmek adına; verilen çokluğun basit kesir kadarını mı? ; basit kesir kadarı verilen bir çokluğun tamamını mı istiyor? Belirtilmesi istenmiştir. Ayrıca, araştırmanın nitel verilerini elde etmek için 5 erkek 7 kız toplam 12 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeni ile eğitim bilim araştırmalarında daha uygun bir teknik görünümü vermektedir. Bu görüşme, nitel araştırma içerisinde görülebilir (Ekiz, 2003).

Bulgular

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Nicel verilere ilişkin bulgular incelendiğinde kazanımları içeren 8 soruya ilişkin SPSS programıyla elde edilmiş betimsel istatistikler: Doğru, yanlış, boş frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Sorulara İlişkin Doğru, Yanlış ve Boş cevap yüzdeleri.

Sorular	Doğru		Kısmen Doğru		Yanlış		Boş	
	f	%	f	%	F	%	f	%
1.Soru	70	%64,2	1	%0,9	33	%30,3	5	%4,6
2.Soru	83	%76,1	0	%0	24	%22	2	%1,8
3.Soru	58	%53,2	3	%2,8	46	%42,2	2	%1,8
4.Soru	15	%13,8	40	%36,7	52	%47,7	2	%1,8
5.Soru	19	%17,4	2	%1,8	80	%73,4	8	%7,3
6.Soru	36	%33	25	%22,9	31	%28,4	17	%15,6
7.Soru	19	%17,4	33	%30,3	49	%45	8	%7,3
8.Soru	31	%28,4	13	%11,9	48	%44	17	%15,6

Tablo 1 incelendiğinde birinci sorunun %64,2 ve ikinci sorunun %76,1 gibi yüksek bir oranda yapıldığı, üçüncü soruda ise bu oranın biraz düşerek 53,2'de kaldığı görülmektedir. Bu ilk üç soru tek adımlı sorular olup kalan beş soruya göre daha basit düzeydedir. Kısmen yapılma oranının (%40) en yüksek olduğu dördüncü soruda öğrencilerin dikkatsizlik yaptıkları tespit edilmiştir. En çok hata yapılan soru ise %73,4 ile 5. soru olmuştur.

Tablo 2'de ise: Verilen çokluğun istenen basit kesir kadarını ve basit kesir kadarı verilen bir çokluğun tamamını bulma şeklinde iki farklı türde sorular yer aldığı için öğrencilerden kısaca "parçadan bütüne" veya "bütünden parçaya" şeklinde sorunun yanına belirtmeleri istenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Soru Türlerine İlişkin Doğru, Yanlış ve Belirtmedi Cevap Yüzdeleri.

Sorular	Doğru		Yanlış		Belirtmedi	
	f	%	f	%	f	%
1.Soru	45	%41,3	3	%2,8	61	%56
2.Soru	46	%42,2	3	%2,8	60	%55
3.Soru	34	%31,2	3	%2,8	72	%66,1
4.Soru	32	%29,4	4	%3,7	73	%33
5.Soru	27	%24,8	3	%2,8	79	%72,5
6.Soru	21	%19,3	3	%2,8	85	%78
7.Soru	22	%20,2	2	%1,8	85	%78
8.Soru	17	%15,6	3	%2,8	89	%81,7

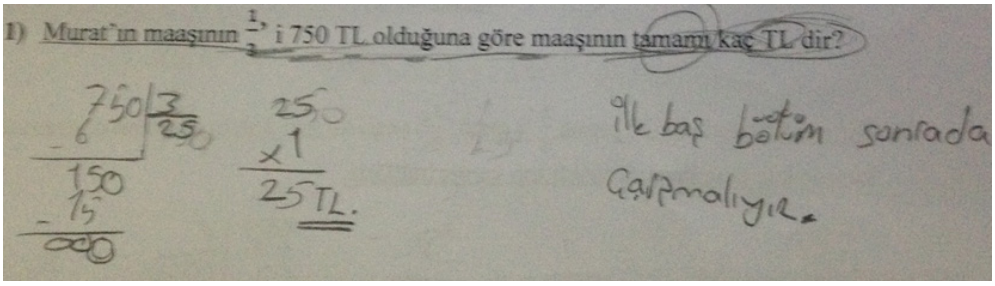
Tablo 2 incelendiğinde 1. Sorudan 8. Soruya öğrencilerin doğru karar verme yüzdeleri düşerken, belirtememe oranları yükselmiştir. 1., 3. ve 5. sorularda soruda basit kesir kadarını vermiş tamamını isterken 2., 4., 6., 7. ve 8. sorularda tamamını vermiş basit kesir kadarını istemektedir

Bu aşamada Tablo 1 ve Tablo 2'yi beraber ele alırsak; 1. Soruda %64'ü doğru çözerken, bu öğrencilerden %41'i doğru karar verebilmiş yani yaklaşık %23 oranında bir kitlenin soruyu doğru çözmelerine karşın sorunun türünü belirleyemediği görülmektedir. 2. soruda bu oran %32, 3. Soruda %22, 6. soruda %13 ve 8. soruda %13 olarak ölçülmüştür. 4., 5. ve 7. sorularda ise öğrenciler soru türünü belirleyebilme oranı, soruyu çözme oranından az çıkmıştır.

3.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Nitel verilere ilişkin bulguları elde edebilmek sorulara verilen cevaplar incelenmiş, öğrencilerin bu konulardaki öğrenme güçlüklerini daha iyi belirleyebilmek için bazı öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevaplar değiştirilmeden aynen yer verilmiştir. Öğrencilere ait cevaplardan bazıları ve yapılan görüşmelerde öğrencilerden alınan yanıtlar aşağıda verilmiştir.

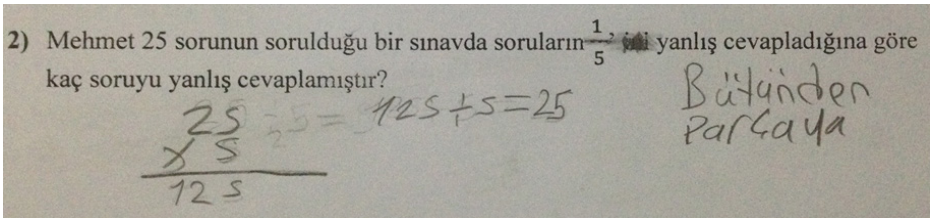
Soru 1. Murat'ın maaşının $\frac{1}{3}$'i 750 TL olduğuna göre maaşının tamamı kaç TL dir?



Şekil 1. Örneklemdeki öğrencilerin 1. soruya vermiş oldukları cevaplardan biri

Bu soruda basit kesir kadarı verilen bir çokluğun tamamı istenmektedir. Öğrenci cevabını incelediğimizde tamamı verilmiş, parçasını istiyor gibi işlem yapmış ve bu durumu da önce payda ile böleriz sonra pay ile çarparız şeklinde açıklamıştır.

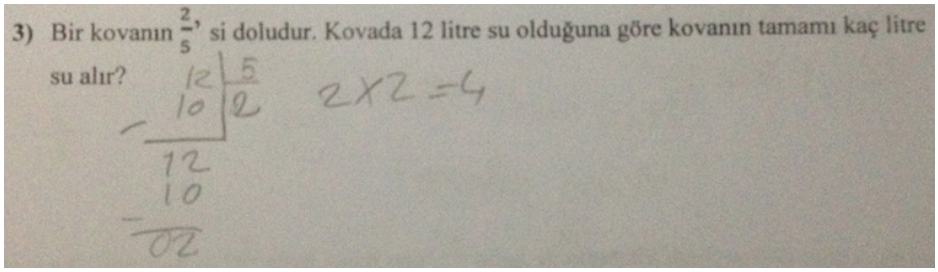
Soru 2. Mehmet 25 sorunun sorulduğu bir sınavda soruların $\frac{1}{5}$'ini yanlış cevapladığına göre kaç soruyu yanlış cevaplamıştır?



Şekil 2. Örneklemdeki öğrencilerin 2. soruya vermiş oldukları cevaplardan biri.

Bu soruda bir bütün verilmiş tamamı sorulmaktadır. cevapta öğrenci parçasını bulması gerektiğinin farkında görünmektedir fakat istenen basit kesrin paydasıyla çarpıp bölerek yine tamamını elde etmiş ve sonuca ulaşamamıştır. Yani bulduğu sonucu yorumlayamadığını anlamaktayız. Eğer doğru yorumlayabilseydi sonucum 25'ten küçük çıkmalı diyebilirdi.

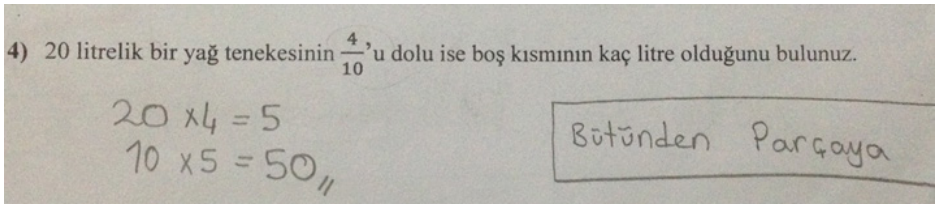
Soru 3. Bir kovanın $\frac{2}{5}$'si doludur. Kovada 12 litre su olduğuna göre kovanın tamamı kaç litre su alır?



Şekil 3. Örneklemdeki öğrencilerin 3. soruya vermiş oldukları cevaplardan biri.

Bu soruda basit kesir kadarı verilmiş tamamı istenmektedir. Cevabı verilen öğrenci tam tersini düşünerek 12'yi 5'e bölerek birim kesir kadarını bulmaya çalışmıştır fakat henüz bölmeyi devam ettirmeyi öğrenmediğinden kalanı görmezden gelerek işlemine devam etmiştir.

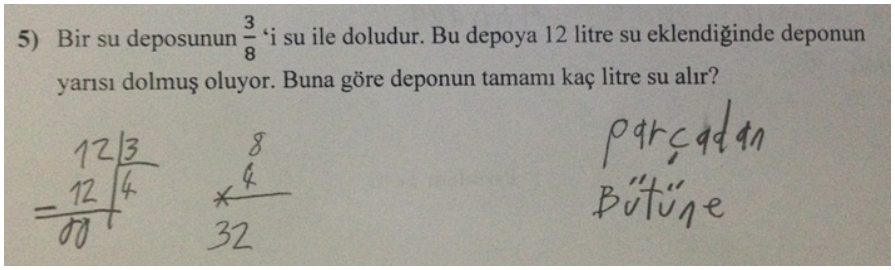
Soru 4. 20 litrelik bir yağ tenekesinin $\frac{4}{10}$'u dolu ise boş kısmının kaç litre olduğunu bulunuz.



Şekil 4. Örneklemdeki öğrencilerin 4. soruya vermiş oldukları cevaplardan biri.

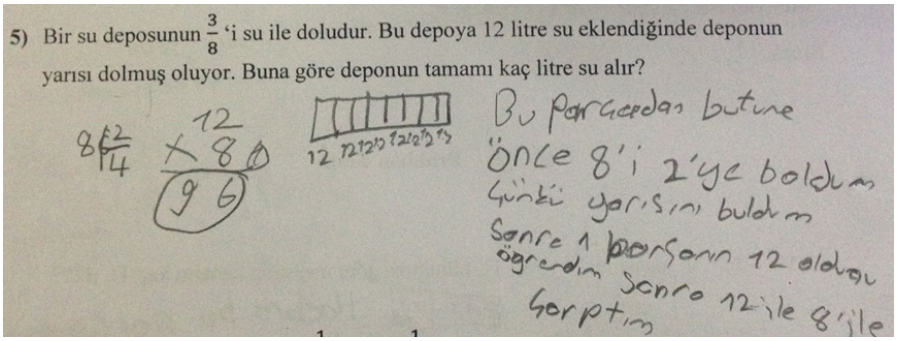
Bu soruda cevabı verilen öğrenci bütünden parçaya şeklinde doğru olarak belirtmiştir. Yaptığı işlemlere bakılırsa bütünü hem payla hem de paydayla çarpmıştır. Daha önce başka bir soruda olduğu gibi sonucun bütünden büyük çıkması yanlış yaptığını düşündürmemiştir.

Soru 5. Bir su deposunun $\frac{3}{8}$'i su ile doludur. Bu depoya 12 litre su eklendiğinde deponun yarısı dolmuş oluyor. Buna göre deponun tamamı kaç litre su alır?



Şekil 5. Örneklemdeki öğrencilerin 5. soruya vermiş oldukları cevaplardan biri.

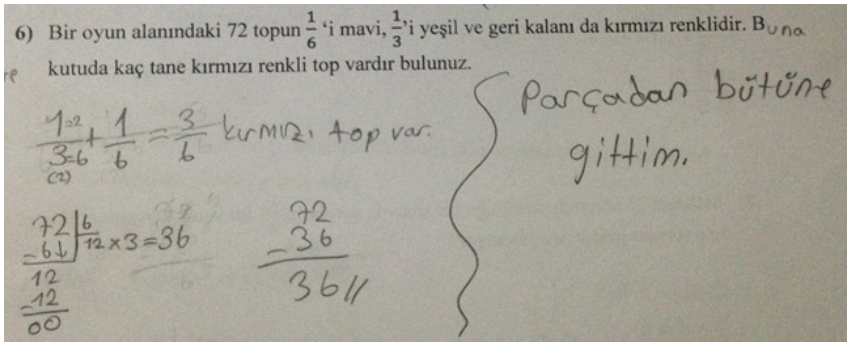
Bu soru ilk dört soruya göre biraz daha zor ve sadece işlem yapmayı gerektiren değil düşünmeyi gerektiren bir soru olması nedeniyle %73 oranında hatalı çözülmüştür. En sık yapılan hatalardan biri de öğrenci cevabında verilmiştir. Sanki $\frac{3}{8}$' i 12 olarak verilmiş gibi işlem yapmıştır.



Şekil 6. Örneklemdeki öğrencilerin 5. soruya vermiş oldukları cevaplardan biri.

Şekil 6'da 5. soruya verilen doğru yanıtlardan biri gösterilmek istenmiştir. Modellemeden yardım alan öğrenci yarısının dolu olması için bir parçasının eksik olduğunu söylemiştir. Böylelikle birim kesir kadarını bularak bütünü bulabilmiş ve çözümü anlamlandırmıştır.

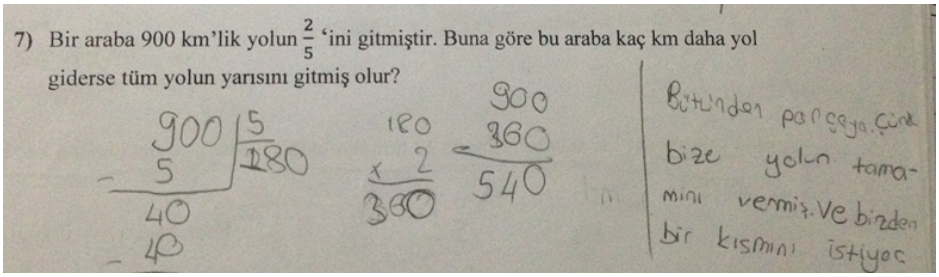
Soru 6. Bir oyun alanındaki 72 topun $\frac{1}{6}$'i mavi, $\frac{1}{3}$'i yeşil ve geri kalanı da kırmızı renklidir. Bu kutuda kaç tane kırmızı renkli top vardır bulunuz.



Şekil 7. Örneklemdeki öğrencilerin 6. soruya vermiş oldukları cevaplardan biri.

6. soruda öğrenci parçası verilen bütünün tamamını bulacağını düşünmesine karşın soruyu doğru çözmüştür. Sahip olduğu farklı bilgileri kullanarak iki kesrin toplamını bulmuş ve sonuca ulaşmıştır. Buradan anlaşılıyor ki öğrenci kavramsal olarak anlamasa da işlemsel olarak doğru yolu seçmiştir.

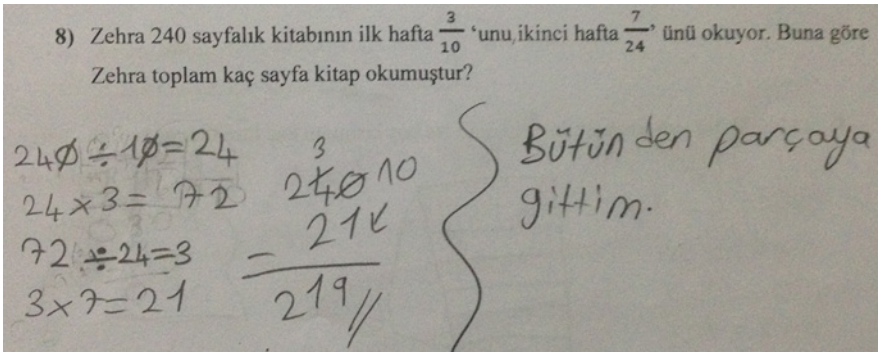
Soru 7. Bir araba 900 km'lik yolun $\frac{2}{5}$'ini gitmiştir. Buna göre bu araba kaç km daha yol giderse tüm yolun yarısını gitmiş olur?



Şekil 8. Örneklemdeki öğrencilerin 7.soruya vermiş oldukları cevaplardan biri.

Bu soruda öğrenciler genel olarak yolun istenen parçasını bulabilmiş fakat devam ettirememişlerdir. kaç km daha giderse yolun yarısını gider kısmında akıl yürütemedikleri görülmektedir.

Soru 8. Zehra 240 sayfalık kitabının ilk hafta $\frac{3}{10}$'unu ikinci hafta $\frac{7}{24}$'ünü okuyor. Buna göre Zehra toplam kaç sayfa kitap okumuştur?



Şekil 9. Örneklemdeki öğrencilerin 8. soruya vermiş oldukları cevaplardan biri.

Bu soruda yapılan hatalar 6. soru ile benzerlik göstermekte olup doğru yapılma oranı 6. soruya göre biraz daha düşüktür. Birden fazla kesir verilmiş olmasından dolayı öğrencileri hataya sürükleyen yer bu ikinci kesir olmuştur. Şekildeki çözümde öncelikle $\frac{3}{10}$'nu bulan öğrenci daha sonra sanki bulduğu sonucun $\frac{7}{24}$'ünü istiyormuş gibi çözüm yapmıştır. Bu soruda yapılan başka bir hata ise $\frac{3}{10}$ ile $\frac{7}{24}$ü toplama çalışarak işlemleri kısaltmaya çalışmak olmuştur, gidiş yolu yanlış değildir fakat bu seviyedeki bir öğrenci ancak paydaları birbirinin katı olan kesirleri toplayabilir bu yüzden sorunun yanlış olduğunu düşünen öğrenci bir sonuca varamamıştır.

Yapılan görüşmelerde öğrencilere bazı sorular yöneltilmiştir, bunun dışında da öğrencilerin zorlandıkları kısımlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

"Sorunun türüne karar verebiliyor musun?" şeklinde bir soru sorulmuştur. Alınan cevaplardan bazıları şunlardır:

- " Kısa sorularda zorlanmıyorum ama uzun ve karmaşık görünen sorularda karar vermekte zorlanıyorum."
- " Genellikle parçayı vermiş bütünü mü soruyor; bütünü vermiş parçayı mı soruyor söyleyebiliyorum fakat pay ve paydayla çarpma ve bölme kısmını karıştırabiliyorum."

"Kesir problemlerinde nasıl bir çözüm yolu seçiyorsun, anlatır mısın?" sorusuna verilen yanıtlar şu şekildedir:

- " Çoğunlukla şekil(model) çizerek yapıyorum, yoksa çözemeyeceğimi düşünüyorum"
- " Bütünün parçasını soruyorsa payda ile bölerim pay ile çarparım; parçadan bütünü soruyorsa payda ile çarpar, pay ile bölerim yani ilkinin tam tersi, ben bu şekilde ezberledim."
- " Bir türlü ezberleyemedim payla çarpıyor muyduk, bölüyor muyduk, karar veremiyorum."

"En çok hangi soruda zorlandınız?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlar:

- " En çok 5. Soruda zorlandım, şimdiye kadar görmüş olduğum sorulardan farklıydı, sınıfta böyle bir soru çözdüğümüzü hatırlayamadım."
- " 7. Soru beni en çok zorlayan soru oldu çünkü tüm yolun yarısını gitmiş olur derken ne demek istediğini anlayamadım, kafam karıştı."

Bu soruların dışında alınan cevaplardan dikkat çekici olan birkaç cevap aşağıda verilmiştir:

- " Parçayı mı istiyor, bütünü mü istiyor benim uyguladığım bir yol var: Eğer kesir sayıdan sonra geliyorsa bütünden parçaya; eğer kesir sayıdan önce geliyorsa parçadan bütüne sorulmaktadır."
- Ben soruları çözebiliyorum fakat özellikle uzun sorularda doğru yapıp yapmadığıma emin olamıyorum."
- Ben problem gördüğüm zaman korkuyorum ve yanlış çözerim diye işlem yapmaya çekiniyorum.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada "Bir çokluğun istenen basit kesir kadarını ve basit kesir kadarı verilen bir çokluğun tamamını birim kesirlerden yararlanarak hesaplar" kazanımını yönelik 8 tane açık uçlu problem hazırlanarak öğrencilerin yaşadığı güçlükleri ortaya çıkarmak ve muhakeme yeteneklerini ölçmek hedeflenmiştir. Elde edilen bulgular göstermektedir ki öğrencilerden aynı çözüm yolunu uygulayacakları iki sorudan ilkini (testin 2. Sorusu) 83 kişi doğru yanıtlarken, ikincisini (testin son sorusu) sadece 31 kişi doğru yanıtlayabilmiştir.

İlk üç soruda başarı oldukça yüksek iken diğer sorularda ani bir düşüş gözlemlenmektedir. Bunun nedenleri arasında ilk üç sorunun tek işlem yapmayı gerektiren biraz daha basit seviyede sorular olması, diğer soruların birden fazla adımı içinde barındırması ve öğrendikleri bilgileri farklı sorulara aktarabilme becerisi beklenmesi yer aldığı düşünülmektedir. Bunun dışında problemin türüne (parçadan bütüne mi, bütünden parçaya mı?) karar verebilme aşamasında öğrenciler genel olarak çekimser kalmıştır hatta soruyu doğru çözebilseler dahi türünü belirtmek istememişlerdir. Bundan dolayı en çok 1. ve 2. sorularda %45 civarında bir öğrenci kitlesi doğru belirtmiş ve oran bu rakamın üzerine çıkamamıştır, ayrıca belirtme oranı son soruya doğru düşüş göstermeye devam etmiştir.

Problem testinde sorulan 5. Soru diğer sorulara göre biraz daha farklı düşündürmeyi amaçlamaktadır ve doğru yapılma oranı %17,4'te kalmıştır. Bu sonuçtan anladığımız gibi öğrenciler bilgiyi farklı şekillerde kullanmakta başarısız olmuşlardır. Bu konuda öğretmenler tarafından önlem alınmazsa, soru kalıplarını ezberlemeye doğru gideceğine şüphe yoktur. Hanson (1995), öğrencilerin kesirlerle ilgili sorun yaşamalarının temelinde büyük ölçüde formülleri ve algoritmaları ezberleme çabaları yatar demektedir. Gerçekten de öğrenci cevaplarını incelediğimizde soruları yanlış yapan veya boş bırakan öğrencilerin model kullanmaktan çekindiği, öğrendiği yeni yöntemleri uygulamaya çalıştığı ve bunu soruyu anlamlandırmadan yaptığı için başarısız olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmelerde bu tür problemlere bakış açıları derinlemesine incelenmiş ve genel olarak kesirlerin başından beri konuya karşı ön yargılı oldukları, uzun problemleri anlamakta oldukça zorlandıkları tespit edilmiştir. Bazı öğrenciler ezberin tek yol olduğunu düşünmektedir. Kesir problemlerine yönelik yapılan benzer bir çalışmada Biber, Tuna ve Aktaş (2013), kesir problemlerinde hatalı çözüm üreten öğrencilerin çoğu soruyu sadece işlem yaparak çözme yolunu seçtikleri ve zaten bu konuda kavram yanılgısına sahip oldukları için doğru sonucu elde edemedikleri gözlenmiştir ayrıca bu durum için, öğrencilerin çözümde bilinçsiz hareket ettikleri, kesir kavramının özünü anlamlandıramadıkları ve soyutlayamadıkları söylemiştir.

İlköğretim Matematik Dersi Programı'nda (2017), matematik ile ilgili kavramların gerçek yaşam durumları ile ilişkilendirilmesi vurgulanmaktadır. Bu matematik kavramları içerisinde problemler ayrı bir yere sahiptir. Öğretmenler kesir problemleri gerçek yaşam durumlarından senaryolaştırarak verebilirse bu problemleri özellikle başlangıçta şekil ve modellerden yardım alarak gösterebilirse öğrencilerin işlemler arasında boğulmasını engelleyerek daha motive bir şekilde bu problemlere yaklaşmalarını sağlayabilir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde artmakta olan öğrencinin bilgiyi kendisi yapılandırmalı yaklaşımıyla problem kurma çalışmaları önem kazanmaktadır. Daha sonraki aşamalarda öğretmen rehberliğinde problem kurma çalışmalarına yer verilebilir. Bu çalışmaların öğrencilerin ön yargılarını engellemede oldukça başarılı olacağı görülecektir.

Bu çalışmanın sonuçları biz öğretmenlerin belirli noktalarda hatalar yaptığına işaret etmektedir. Öğrencilerin kavramsal eksikliklerini ortaya çıkararak, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinde yenileşmeye ve farklılaşmaya ihtiyaç duymaları beklenen sonuçlar arasındadır. Kesirlerde dört işlem yapmayı gerektiren problemlerle de farklı sınıf düzeylerini kapsayan benzer çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Aksu, M. (1997). Student performance in dealing with fractions. *The Journal of Educational Research, 90(6), 375-380.*

Alacaci, C. (2009). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanılgıları. E. Bingölbali ve M. F. Özmantar (Ed.), İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Başgün, M. ve Ersoy, Y. (2000). Sayılar ve Aritmetik I: Kesir ve ondalık sayıların öğretilmesinde bazı güçlükler ve yanılgılar. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı: s:604-608, MEB Yay., Ankara.

Biber, Ç., Tuna A. Ve Aktaş O. (2013). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanılgıları ve bu yanılgıların kesir problemleri çözümlerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 3(2),152-162.

de Castro, B. (2008). Cognitive models: the missing link to learning fraction multiplication and division. *Asia Pacific Education Review, 9(2), 101-112.*

Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara.

Hanson, D. (1995). *Understanding fractions (Grades 5 to 8).* http://mathcentral.uregina.ca/RR/ database/RR.09.95/hanson4.html

Haser ve Ubuz (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda kavramsal anlama ve işlem yapma performansı*, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, s: 609-612, MEB Yay., Ankara.

MEB (2017). İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı, Ankara: MEB Basımevi.

Olkun, S., Toluk, Z. (2001) İlköğretimde matematik öğretimi 1-5 Sınıflar, Artım Yay.

Olkun, S., Uçar, Z. T. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlilikleri ışığında ilköğretim matematik öğretimine çağdaş yaklaşımlar. Ankara: Ekinoks Eğitim danışmanlık Hiz. ve Bas.Yay.Dağ.

Rasmussen, C. L. (1998). Reform in Differential Equations: A Case Study of Students' Understandings and Difficulties. The Annual Meeting of American Educational Research Association, San Diego, CA. İndirilmetarihi:10.01.2006,http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/8 0/15/8e/cb.pdf.

Öğretmen ve Okul İdarecilerinin Çocuk İstismarı ile İlgili Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Olgubilim Çalışması

Hatice Özgen, MEB, Türkiye, hatice_tiken@hotmail.com

İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, ismail.secer@atauni.edu.tr

Öz

Çocuk istismarı eğitim, sağlık, hukuk gibi birden çok disiplini ilgilendiren toplumsal bir sorundur. İstismar, içeriği, görülme sıklığı, şiddeti ve çocuk üzerinde bıraktığı kalıcı hasar yönüyle değerlendirildiğinde önemli bir halk sağlığı krizi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk istismarını önlemede çocukla ve aileyle kurulacak sağlıklı ilişki ile bilgilendirme çalışmalarının önemi yadsınamaz. Bu açıdan düşünüldüğünde gerek çocuk istismarının tanılanması gerekse önlenmesi noktasında eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Bu çalışmada öğretmen ve okul idarecilerinin çocuk istismarı ile ilgili farkındalıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin ve okul idarecilerinin çocuk istismarı ile ilgili görüşleri ve deneyimlerine ilişkin ayrıntılı bilgi elde edilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 8'i öğretmen, 6'sı okul idarecisi olmak üzere 14 eğitimci oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından alan yazın taranarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Çocukların en çok akrabaları ve ebeveynleri tarafından istismar edildiği, ebeveynlerin çocuklara hem şiddet uyguladıkları hem de beslenme, giyinme, eğitim ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamadıkları için ihmal ettikleri görüşü literatürde yapılan diğer çalışmalarla desteklenmektedir. Çalışmada çok az sayıda eğitimcinin şiddet, çocuk istismarı ve ihmali konularında eğitim aldıkları, bu eğitimi de lisans eğitimleri sırasında aldıkları ancak bunun yeterli olduğunu düşünmedikleri saptanmıştır.

Sonuç olarak, eğitimciler çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgilendirilir, tanımaya ve önlemeye yönelik onlara rehberlik edilirse yeni vakaların oluşumunun engellenmesinde, erken tanınmasında ve problem durumla daha etkili bir şekilde baş edilmesinde önemli katkı sağlayabilirler.

Anahtar Kelimeler: Çocuk istismarı, ihmal, farkındalık düzeyi.

Abstract

Child abuse is a social problem involving multiple disciplines such as education, health, and law.. At prevention of child abuse can not be denied child and its family healthy relations and informative activities. From this point of view, there is a great deal of responsibility for educators at the diagnosis of child abuse and at the point of preventing child abuse. In this study, it was aimed to determine the awareness of teachers and school administrators about child abuse.

In the study, the phenomenologic study method of qualitative research methods. The study group of the study consists of 8 teachers working in elementary school, junior high school and high school, and 6 school administrators in total 14 educators in Erzurum in 2016-2017 education year.. As a data collection tool, semi-structured interview form created by searching the literature by the researcher was used.

In the research, the children are mostly abused by their relatives Children are mostly abused by their relatives and parents and parents neglected because they were both violent to children and could not meet their nutritional, dressing, educational and emotional needs are supported by other studies in the literature.

As a result, if educators are informed about child abusing and neglecting and if they are guided about recognizing and preventing that they can contribute to preventing that new cases occur, being early recognized and dealing with problem case more effectively.

Keywords: Child Abuse, neglect and awareness level.

Giriş

Çocuk istismarı eğitim, sağlık, hukuk gibi birden çok disiplini ilgilendiren toplumsal bir sorundur. Toplumların sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi sağlıklı fertlerin yetiştirilmesine bağlıdır. Ancak çocukların bedensel ve duygusal gelişimleri dikkate alınmaksızın yapılan her türlü kötü muamele çocuklarda kalıcı izler bırakmaktadır. Corby (2006)'ya göre istismar algısı kültürlere göre farklılık göstermektedir. Bir kültürde onaylanmayan, istismar olarak kabul edilen bir davranış başka bir kültürde normal ve uygulanabilir olarak görülebilir. Bu yüzden istismarın evrensel bir tanımını yapmak güçtür.

Çocuk istismarına ilişkin farklı kurum ve araştırmacılar tarafından yapılmış tanımlamalar mevcuttur. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre (2006) çocuk istismarı, çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığına, gelişimine, güven duygusu, sorumluluk bilincine, yetenek ve becerileri ile ilgili değerlerine zarar veren her türlü davranışsal sözel eylemdir. Amerikan Psikoloji Birliği'ne göre (2002) ise istismar, görülme sıklığı, şiddeti, bıraktığı kalıcı hasar ve içeriği nedeniyle önemli bir halk sağlığı krizidir.

Çocuğun yaşamına, bir bütün olarak gelişimine, kişiliğine yönelik her türlü kötü muamele çocuk istismarıdır ve fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, ihmal ve sömürme olarak 5 başlıkta incelenmektedir (DSÖ, 2006). Fiziksel istismar, çocuğa ebeveynleri veya bakım veren kişiler tarafından uygulanan vurma, örseleme, yakma gibi çocuğun bedenine zarar verecek, kaza sonucu değil kasıtlı olarak yapılan eylemlerdir. Duygusal istismar, çocuğun duygusal bütünlüğüne ve kişilik gelişimine zarar veren, yetişkinlik döneminde kişilik bozukluklarına yol açabilecek her türlü kötü muameledir. Genel olarak çocuğa yöneltilen sözlü taciz, aşağılama, suçlama, reddetme, beklediği ilgi ve sevgiyi göstermeme veya performansının çok üzerinde taleplerde bulunma şeklinde açığa çıkmaktadır. Cinsel istismar, bir çocuğun kendisinden büyük bir çocuk veya yetişkin tarafından anlamadığı, kabul etmediği, gelişimsel olarak hazır olmadığı bir şekilde karşı tarafın cinsel tatmini için kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Bir çocuğu cinsel eylemlere teşvik etmek ya da zorlamak, çocuğu cinsel eylemlerde sömürmek ve pornografik materyallerde kullanmak da bu tanım içerisinde yer almaktadır. Çocuk ihmali ise çocuğun beslenme, giyinme, eğitim ve sağlık ihtiyaçlarının giderilmemesi, ihtiyaç duyduğu duygusal yakınlıktan mahrum bırakılmasıdır (DSÖ, 2006, Tricket, Negriff, Ji ve Peckins, 2011).

Çocuklar yalnızca bir yetişkin veya kendinden büyük bir başka çocuk tarafından istismar edilmemekte, akranları tarafından da istismar edilmektedirler. Zorbalık saldırgan bir davranıştır ve güç dengesizliğine dayanır, karşı tarafa zarar vermeye yöneliktir ve zaman içerisinde tekrarlar. Zorbalık bir akran istismarı olup diğer istismar türleriyle birçok ortak özelliği vardır. Ad takmak, dalga geçmek, dedikodu çıkarmak gibi sözel eylemlerle; itmek, tekmelemek, eşyalarını çalmak davranışsal eylemler ile dışlama, yönlendirme, baskı kurma gibi örtük davranışları içinde barındırmaktadır (Alikaşifoğlu, 2011). Çocukların akranlarına karşı zorbalık içeren eylemlerde bulunmalarının nedenleri arasında genellikle istismara uğramış ve ihmal edilmiş olmalarının yanı sıra ebeveynleri ile ilişkilerinin zayıf olması, ebeveynlerin otoriter tutum sergilemeleri ve cezalandırıcı disiplin yaklaşımlarını kullanmaları gösterilmektedir (Dake, Price ve Telljohann, 2003, Doğan, 2010, Lereya, Samara ve Wolke, 2013).

Çocuk istismarı ve ihmali neredeyse insanlık tarihi kadar eskiye dayanmaktadır ve bugün sanılanın aksine çok daha yaygındır. Dünya Sağlık Örgütü (2014) verilerine göre tüm dünyada kadınların kadınların %20 'si ile erkeklerin %5-10 'unun çocukluk döneminde cinsel istismara maruz kaldıklarını, çocukların %25-50'sinin ise fiziksel istismara maruz kaldıkları belirtilmektedir. Yine UNICEF'e göre her yıl dünya genelinde beş yüz milyon ile bir buçuk milyar arasında çocuk şiddet görmekte, iki yüz yetmiş beş milyon çocuk ise aile içi şiddete tanık olmaktadır (UNICEF,2014).

Çocuk istismarı toplumsal bir sorun olup eğitim, psikoloji, psikiyatri, adli tıp ve hukuk gibi birçok alanda araştırma konusu olmuştur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde istismarın genel olarak fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar ve ihmal olmak üzere dört türe ayrıldığı görülmektedir (Dereobalı, Karadağ ve Sönmez, 2013, Nasıroğlu,2014, Yılmaz Irmak, 2008). İstismarın nedenleri ise aileden kaynaklanan nedenler, çevreden kaynaklanan nedenler ve çocuğun kişisel özelliklerinden kaynaklanan nedenler olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Genellikle istismar için en önemli risk faktörleri arasında parçalanmış aileler, üvey anne veya üvey babanın olması, kalabalık aileler ve çocukların aynı odayı paylaşmak durumunda olmaları, maddi yetersizlikler, ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşük olması, ebeveynlerin alkol-madde kullanmaları ve ebeveynlerin ruhsal problemlerinin olması yer almaktadır (Lum, Powell, Timms ve Snow, 2015). Özellikle özgüveni eksik çocuklar

ve engelli çocuklar istismara daha fazla maruz kalmaktadırlar. Engel durumu çocuğun istismar olayını ifade etmesinde güçlük yaşamasına neden olduğu için engelli çocuklar istismara karşı savunmasızdırlar (Atbaşı, 2016, İbiloğlu, Atlı, Oto ve Özkan, 2017). Genç yaşta çocuk sahibi olmuş ebeveynler ile çocukluklarında istismar yaşantısı olan kişiler de çocuklara yönelik istismar eğilimi daha fazladır (Dube et al., 2005, Lök, Başoğul ve Öncel, 2016, Yılmaz Irmak, 2008). Ebeveynlerin çocuklarına karşı incitici ve aşağılayıcı tavırlarının kökeninde kendi ebeveynlerinden gördükleri kötü muamele olabilir. Kültürel değer yargılarının da çocuk istismarına zemin hazırladığı araştırmacılar tarafından dikkat çekilen bir başka husustur (Yılmaz Irmak, 2008).

Çocuk istismarı ile ilgili yapılan çalışmalar neticesinde çocukların uzun süre kötü muameleye maruz kalmasının gelişimsel problemlere sebep olabildiği gibi akıl sağlığını da olumsuz etkilediği, yetişkinlik döneminde yeme ve uyku bozuklukları, antisosyal kişilik bozukluğu, madde kötüye kullanımı ve intihar eğiliminin görülebileceği bilinmektedir (Diaz, Simantov ve Rickert, 2002; Gershoof, 2002, Ovayolu, Uçan ve Serindağ, 2007, Tricket et al., 2011). Ayrıca cinsel istismar ve fiziksel istismar diğer istismar türlerine göre daha fazla sayıda intihar davranışı ile sonuçlanmaktadır(Miller, Esposito-Smythers, Weismoore, Renshaw, 2013). Fang, Fry, Brown, Mercy, Dunne, Butchart, Corso, Maynzyuk, Dzhygyr, Chen, McCoy, Swales (2015), cinsel ve duygusal istismarda mental rahatsızlıkların, fiziksel istismarda yasadışı madde kullanımının, aile içi şiddete tanık olan çocuklarda ise hem mental rahatsızlıkların hem de yasadışı madde kullanımının yaygın olarak gözlendiğini belirtmişlerdir.

Çocuk istismarı bebeklik döneminde gelişimin yavaşlamasına, dil gelişiminin sekteye uğramasına, çocukların genel anlamda uyumsuz davranışlar sergilemelerine, saldırgan, bağımlı bireyler olmalarına, kendilerini olumsuz değerlendirmelerine yol açmaktadır. (O'Hagan, 2006; Rohner, 2005). Özelikle duygusal istismara maruz kalan çocukların zihinsel gelişimleri olumsuz etkilenmekte buna bağlı olarak akademik performanslarında düşüş gözlenmekte, hafızada tutma ve öğrenme kapasitelerinde de belirgin bir düşüş gerçekleşmektedir (Hart ve Rubia, 2012). Lum vd. (2015)' e göre istismara uğrayan çocukların yaşıtlarına oranla IQ seviyelerinin daha düşüktür ve yine istismara uğrayan çocukların ifade edici dil becerileri yeterince gelişememiştir.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin çocuk istismarı ile ilgili bilgi ve deneyimlerinin araştırıldığı çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin okul ortamında istismar vakaları ile sıklıkla karşılaştıkları, ancak gerek lisans eğitimi gerekse meslek yaşamı boyunca çocuk istismarı ile ilgili yeterli eğitimleri almadıkları için tanılama, müdahale etme ve bildirme noktasında yetersiz oldukları görülmektedir (Dereobalı et al., 2013, Kefeli, 2016). Goldman ve Padayachi (2005) yapmış oldukları çalışmada 122 okul psikolojik danışmanına dört farklı cinsel istismar senaryosu üzerinden tanılama, bildirimde bulunma ve bildirimde bulunurken izleyecekleri yol hakkında sorular sormuşlar ve sonuç olarak okul psikolojik danışmanlarının yalnızca %10'undan azının kendilerini cinsel istismar belirtilerini tanımada yeterli gördüklerini saptamışlardır.

Çocuk istismarını önlemede erken dönemde çocukla ve aileyle kurulacak sağlıklı ilişki ile bilgilendirme çalışmalarının önemi yadsınamaz. Bu açıdan düşünüldüğünde gerek çocuk istismarının tanılanması gerekse önlenmesi noktasında eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Bu çalışmada öğretmen ve okul idarecilerinin çocuk istismarı ile ilgili farkındalıklarının tespit edilmesi amaçlanmış ve aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin ve okul idarecilerinin çocuk istismarı ile ilgili farkındalık düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin ve idarecilerin çocuk istismarına müdahale etme noktasında yeterliliklerine ilişkin algıları nedir?

Yöntem

Bu araştırma betimleyici-yorumlayıcı nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Araştırma sürecinde ele alınan, üzerine odaklanılan olgu, çocuk istismarı olarak belirlenmiştir. Olgu bilim, insanların birlikte veya toplumsal olarak yaşamış oldukları deneyimleri nasıl algıladıkları, nasıl yorumladıkları ve diğer insanlara nasıl aktardıkları ile ilgilenir(Patton, 2014, s.104). Olgu bilim, yaşamımızda karşılaştığımız ancak hakkında detaylı bir bilgiye sahip olmadığımız ya da üzerinde pek fazla düşünmediğimiz olguların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir nitel araştırma türüdür (Creswell, 2016, s.77, Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.69). Olgu bilim deseninin başlıca veri toplama tekniğinin görüşme olması, karşılıklı etkileşimin varlığı, esnek olması ve sonda sorular sorularak ele alınan olgunun detaylı olarak incelenebilmesi güçlü yanıdır

(Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.71). Bu doğrultuda öğretmenlerin ve okul idarecilerinin çocuk istismarı ile ilgili görüşleri ve deneyimleri ile ilgili sürecin daha iyi betimlenebilmesi için olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Çalışmadan elde edilen verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminin temel amacı, verilerin açıklanabilmesi için kavram ve ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Bu yöntemde veriler önceden belirlenmiş kategorilere göre bir biçimde düzenlenir ve verileri açıklayabilecek temalar elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.239). 14 katılımcı ile gerçekleştirilen görüşme metinleri önce araştırmacı tarafından transkript edilerek taslak kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Ardından kod ve kategoriler gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve analiz süreci tamamlanmıştır.

Katılımcılar

Nitel araştırmaların amacı, araştırma sonuçlarının evrene genellenmesinden ziyade araştırmaya konu edilen kişi ya da olguların ayrıntılı bir biçimde incelenmesi olduğu için örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi daha fazla kullanılır (Creswell, 2016, s.147). Bu araştırmada araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme kapsamında katılımcılar, farklı okul kademelerinde (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan öğretmen ve okul idarecilerinden seçilmiştir. Katılımcı sayısı yeterli veri doygunluğuna ulaşıncaya kadar yapılan görüşmeler sonucunda 14 katılımcı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 8'i öğretmen 6'sı okul idarecisi olmak üzere 14 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul idarecilerine ait demografik bilgilere Tablo 1 de yer verilmiştir.

Tablo 1. Mülakat yapılan öğretmenlerin/okul idarecilerinin demografik özellikleri

		Frekans	**%**
Cinsiyet	Erkek	8	57.2
	Kadın	6	42.8
	Toplam	14	100
Öğrenim Durumu	Lisans	12	85.7
	Yüksek lisans	2	14.3
	Toplam	14	100
Deneyim Yılı	1-5 yıl	1	7.1
	6-10 yıl	4	28.7
	11-15 yıl	3	21.4
	16-20 yıl	2	14.3
	21-25 yıl	3	21.4
	26 yıl ve üzeri	1	7.1
	Toplam	14	100
Görevi	Okul müdürü	3	21.4
	Müdür yardımcısı	3	21.4
	Öğretmen	8	57.2
	Toplam	14	100
Görev yeri	İlkokul	4	28.6
	Ortaokul	7	50
	Lise	3	21.4
	Toplam	14	100
Daha önceden çocuk istismarı il ilgili eğitim alıp/ almama durumu	Eğitim almış	4	28.6
	Eğitim almamış	10	71.4
	Toplam	14	100

Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacı tarafından alan yazın taranarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Pilot uygulama yapmak amacıyla hazırlanan görüşme formu kullanılarak 1 kişiyle görüşme yapılmıştır. Ardından anlaşılması güç olduğu tespit edilen sorular düzeltilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Pilot uygulama ve uzman görüşünden sonra mülakat formuna son şekli verilmiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak 14 kişiyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara çocuk istismarı ile ilgili farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla 12 maddelik görüşme formu yöneltilmiştir. Katılımcılardan izin alınarak görüşme süreci ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış yalnızca ses kaydını kabul etmeyen bir katılımcıyla yapılan görüşme araştırmacı tarafından not edilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Bulgular

Öğretmenlerin ve okul idarecilerinin çocuk istismarı ile ilgili farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada 8'i öğretmen 6'sı okul idarecisi olmak üzere toplam 14 kişiyle yarı yapılandırılmış mülakat yapılmış ve elde edilen verilerin analiz edilmesi neticesinde bulgular 6 kategoride toplanmıştır. Bunlar;

1. Öğretmenlerin çocuk istismarın tanımı ve türlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular
2. Öğretmenlerin istismarın kaynağına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular
   - İstismar eden kişiler
   - İstismar edilen ortam
3. Öğretmenlerin istismar edilen çocukların özelliklerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular
   - İstismar edilen çocukların özellikleri
   - İstismar açısından risk altında olan çocuklar
4. Okulun çocuk istismarına zemin hazırlayan bir yer olup olmadığına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular
5. Çocuk istismarı durumunda başvurulacak kurumlara yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular
6. İstismar durumunda öğretmenlerin müdahale etme yeterliliklerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Mülakatların analiz edilmesi sonucu oluşturulan her bir kategori alt başlıklar halinde incelenmiştir. Aşağıda bulguların yer aldığı tablolardaki frekanslar her bir durumun söylenme sıklığını, yüzdeler ise toplam frekansı ifade etmektedir.

Öğretmenlerin çocuk istismarın tanımı ve türlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlere çocuk istismarın tanımı ve hangi davranışları istismar olarak değerlendirdikleri yöneltilmiş öğretmenlerin 11'i (%25.6) duygusal ve cinsel istismara vurgu yapmışlardır. 8 katılımcı (%18.6) çocukların çalıştırılarak, sokakta dilendirilerek üzerlerinden ekonomik kazanç elde edildiğini dolayısıyla sömürüldüklerini belirtmişlerdir. 6 katılımcı (%13.9) çocukların fiziksel olarak istismar edildiği, fiziksel şiddete maruz kaldığını, örselendiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 5'i çocukların özellikle ebeveynleri tarafından ihmal edildiğini, duygu ve düşüncelerine önem verilmediği, ihtiyaçlarının karşılanmadığını belirtirken, katılımcılardan ikisi (%4.7) çocukların ideolojik açıdan da istismar edilebileceğini belirtmişlerdir. Çocukların siyasi eylemlerde kullanılmasının, belli bir ideolojinin onlara aşılanmaya çalışılmasının da bir istismar olarak görülebileceğini ifade etmişlerdir (Tablo 2).

Tablo 2. Çocuk İstismarı Tanımı ve Türlerine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Kodlar	f	%
Cinsel istismar	11	25.6
Duygusal istismar	11	25.6
Sömürme	8	18.6
Fiziksel istismar	6	13.9
İhmal	5	11.6
İdeolojik açıdan istismar	2	4.7
Toplam	43	100

*Bir öğretmen/yönetici birden fazla neden belirttiği için frekansların toplam sayısı çalışmaya katılan öğretmen/yönetici sayısından(14) fazladır.

Öğretmenlerin çocuk istismarının tanımı ve istismar olarak değerlendirdikleri davranışlara ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Çocuğun haklarının suistimal edilmesi yani bu hem psikolojik yönden olabilir kişiliğinin zedelenmesi hem bedensel bir suistimal olabilir. Çocuğun ağır işlerde çalıştırılması vs. yani çocuğun haklarının suistimal edilmesini çocuk istismarı olarak görürüm ben."(K13)

"Bazen de öğrencileri örgütleyip öğrenciler arasında çatışmalara sebep olan insanlar gördüm. Kendi geçmiş zamanda oldu çok da oldu inandığı ideoloji uğruna işte o ideolojiyi okulunda yaymak adına tahkim etmek ya da zorla kabul ettirmek adına öğrencileri örgütleyip onları örgütlemek için önce birtakım yolları var bol not vermek sevimli şirin olmak kendini sevdirmek gibi bu yollardan sonra onları örgütleyip kendi fikrini orada hakim kılmaya çalışmak kabul etmeyenleri de baskı altına almak hatta öğrenciler arasında böyle adeta savaş ortamı çıkarmak isteyen bunun için çaba gösteren hatta kısmen bunu yapan öğretmenler de oldu. İşte istismarın en büyüğü bu oldu." (K1)

Öğretmenlerin istismarın kaynağına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin istismarın kaynağına ilişkin görüşleri çocukları istismara maruz bırakan kişiler ve çocukların istismara maruz kaldığı ortamlar olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır.

Çocuğu istismara maruz bırakan kişilere yönelik görüşlere ilişkin bulgular

Öğretmenlere çocukların genel olarak kimler tarafından istismar edildiği sorulmuş 8'i (%30.8) çocukların daha çok amca, dayı, kuzen gibi akrabaları tarafından istismar edildiğini belirtmişlerdir. 7 katılımcı (%26.9) çocukların akranları tarafından dışlama, baskı kurma, fiziksel özellikleriyle dalga geçme şeklinde olmak üzere istismara maruz bırakıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 5'i (%19.3) ebeveynlerin çocukların ihtiyaçlarını karşılamayarak, bekledikleri ilgi ve alakayı göstermeyerek, ilgisiz veya bazen de aşırı baskıcı davranarak, çocukları çalıştırarak onları istismar ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların 3'ü (%11.5) çocukların komşuları tarafından, 3'ü (%11.5) öğretmenleri tarafından istismar edildiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıfta otoriteyi korumak adına bağırması, öğrencileri korkutarak sindirmesi, başarısız olan öğrenciyi göz ardı etmesi, hakaret etmesi ve fiziksel ceza uygulamasının istismar olduğunu ifade etmişlerdir(Tablo 3).

Tablo 3. Çocuğu İstismara Maruz Bırakan Kişilere Yönelik Katılımcı Görüşleri

Kodlar	F	%
Akrabaları tarafından	8	30.8
Akranları tarafından	7	26.9
Ebeveynleri tarafından	5	19.3
Komşuları tarafından	3	11.5
Öğretmenleri tarafından	3	11.5
Toplam	26	100

Katılımcılardan ikisi çocukluğunda istismara maruz kalan bireyleri çocukları istismar etmeye daha yatkın olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çocukların genel olarak kimler tarafından istismar edildiğini belirten ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

"En çok ailelerin olduğunu düşünüyorum ben. İstismar deyince tecavüzden çok ailelerin zorlaması geliyor benim aklıma. En çok aileden olabilir çocuğa ilgisiz davranılması başıboş bırakılması da bir istismardır bence. O çocuğa yeterince eğitim verilmemesi disiplin verilmemesi saygı ve hoşgörünün öğretilmemesi de bir istismardır. Hani çocuğu olumsuz yönde gelişimini sağlamak onu istismar etmektir bence."(K3)

"*Akrabaları tarafından. Şimdi çocuklar genelde yakın çevrede bulunuyor kimse çocuğunu uzağa bırakmıyor. Aileler daha korumacı. Çocuğun yaşam alanındaki kişiler işte akrabaları olabilir komşuları olabilir çocuk okula geliyorsa okul onun yaşam alanı oluyor. Bilinmedik yerler değil aslında heralde o çevresi yaşadığı çevre okul ev mahalle. Ama heralde aile içi daha fazla."*(K8)

"*Genel olarak bence çocukluğunda istismara uğramış olanlar daha çok yapar bunu, daha çok eğilimlidir. Hayatın böyle bir şey olduğunu öğrenmiştir ya da öyle kabul etmiştir. Hayatı zor yaşayan, zor kazanan, zor şartlarda hayatını sürdürenler bu şekilde istismarlara da uğramışlarsa bu hayat bu şekilde var ve böyle devam ediyor hayatın şartları budur diye düşünüp kabullenmiştir. Onlar daha fazla eğilimli olur."*(K1)

Çocukların istismara maruz kaldığı ortamlara yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlere çocukların en fazla hangi ortamlarda istismara maruz bırakıldıkları sorulmuş 11'i (%34.4) evde ebeveynleri veya akrabaları tarafından istismar edildiğini, 10'u (%31.2) ise çocukların okul ortamında istismar edilebileceğini belirtmişlerdir. Okulun çocuğun yaşam alanlarından biri olması, kalabalık bir ortam olması sebebiyle gerek akranları, gerek öğretmenler gerekse okulda çalışan personel tarafından istismar edilebileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların 4'ü (%12.5) çocukların sokakta dilendirildiklerini, hiç tanımadıkları kişiler tarafından ya da kendisinden kötü alışkanlıklara zorlanabileceğini, fiziksel şiddete ve cinsel istismara maruz kalabileceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların 4'ü (%12.5) kalabalık ve kontrolün olmadığı alanlar olan oyun alanlarında, parklarda çocukların istismara maruz kalabileceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların 3'ü (%9.4) ise öğrencilerin yatılı olarak kaldıkları okul pansiyonu veya yurtlarda daha çok istismara uğradıklarını belirtmişlerdir (Tablo 4).

Tablo 4. Çocukların İstismara Maruz Kaldıkları Ortamlara İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kodlar	F	%
Ev	11	34.4
Okul	10	31.2
Sokak	4	12.5
Oyun alanları	4	12.5
Pansiyon/yurt	3	9.4
Toplam	32	100

Katılımcılardan biri muayene esnasında özen gösterilmediği için hastanelerin de çocukların istismar edildiği yerler olabileceğini belirtmiştir. Katılımcıların çocukların istismar edildikleri ortama ilişkin görüşlerini yansıtan örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

"Okullarda en çok kalabalık okul ortamlarında. Mesela ben kendi çocuğumda da gördüm ortaokulda çocuk su alacak 10 dakikalık arada gidip su alamıyor yani bu da bir hak ihlalidir. Orada su içecek veya beslenecek bu ihtiyacı karşılayamıyorsa ve bunun nedeni kendinden güçlü insanların dayatması ise bu da bir hak ihlalidir ve işte kalabalık ortamlarda daha çok olur."(K13)

"Çocuklar masum olduğu için en çok dilendirme boyutunda kullanılıyor selpak satarak ya da tartı alarak eline para kazanmaya zorlanıyorlar burda çocukların masumiyetinden faydalanarak acındırılarak bu da daha fazla istismar oluşturuyor. Yani sokakta çok karşılaşıyoruz."(K3)

"*Hastaneler de olabilir. Yanlış teşhis koyuyorlar çocuğun sağlık hakkını da elinden alıyorlar. Dün haberlerde gördüm yanlış teşhisten bi çocuk ölmüş. Çocukları hızlı hızlı giyindiriyorlar soyunduruyorlar filan mesela röntgen çektirdik biz kızımı o kadar hırpalıyorlar ki çocuğu hiç hassas bir varlıkmış gibi davranmıyorlar hastanelerde de çok bence.*" (K14)

Öğretmenlerin istismar edilen çocukların özelliklerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin istismar edilen çocukların özelliklerine ilişkin görüşleri istismar edilen çocukların özellikleri ve istismar açısından risk altında bulunan çocukların özellikleri olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır.

İstismar edilen çocukların özelliklerine yönelik görüşlere ilişkin bulgular

Öğretmenlere istismar edilen öğrencilerin en belirgin özellikleri sorulmuş 11 'i (%25.6) istismara maruz kalan çocukların içe kapandıklarını kimseyle konuşmak istemediklerini belirtmişlerdir. 8 katılımcı (%13.9) çocukların kendilerini, duygularını yeterince ifade edemediklerini, 6 katılımcı (%13.9) çocukların tedirgin olduklarını yabancılarla bir arada bulunmaktan çekindiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların 5'i (%11.7) istismar edilen çocukların sosyal ortamdan uzaklaştığını, yalnız kalmayı tercih ettiğini, sınıfta arkadaşlarıyla oynamak yerine tek başına vakit geçirdiğini belirtmişlerdir. 5 katılımcı (%11.7) çocukların saldırgan davranışlar gösterdiklerini, öfkelerini ya çevresindeki insanlara ya da eşyalara yönelttiklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Yine 5 katılımcı (%11.7) istismar edilen çocukların kendilerini olumsuz değerlendirdiklerini, değersiz hissettiklerini belirtmiştir. Annesi babası tarafından yeterli ilgiyi görmeyen fiziksel şiddete maruz kalan çocukların kendilerini suçlama eğiliminde olabilecekleri, sevgiyi hak etmediklerini düşünebileceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların 3'ü (%6.9) istismar edilen çocuklarda özgüven eksikliğinin oluşabileceğini 2'si (%4.6) ise çocukların karamsar olduklarını belirtmişlerdir. Mutsuz olduklarını, geleceğe dair beklentilerinin, hayallerinin olmadığını, depresif belirtiler gösterebilecekleri ve hatta ileri boyutta kendilerine zarar verici eylemlerde bulunabileceklerini ifade etmişlerdir (Tablo 5)

Tablo 5. İstismara maruz kalan çocukların özellikleri ile ilgili katılımcı görüşleri

Kodlar	f	%
İçe kapanma	11	25.6
Kendini ifade edememe	6	13.9
Tedirginlik	6	13.9
Sosyal ortamdan uzaklaşma	5	11.7
Saldırgan davranışlar gösterme	5	11.7
Kendini değersiz görme	5	11.7
Özgüven eksikliği	3	6.9
Karamsarlık	2	4.6
Toplam	43	100

Katılımcıların istismara maruz kalan çocukların belirgin özellikleri ile ilgili görüşlerini belirten örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

"Evden çıkmama, konuşmama, anlatamama, korkma, ürkme bu tür davranışlar çocukta bir istismara maruz kalma durumunu gözler önüne serebilir. Ben bunlardan şüphe edebilirim yani bu tarz davranışlardan şüphe ederim." (K11)

"Sindirilmiş görünüyorlar. İstismarı önlemek için çocuklara analitik düşünme becerisinin kazandırılması gerekiyor. Her şeyi olduğu gibi kabul eden değil sorgulayan analitik düşünme becerisine sahip çocuklar yetiştirmek lazım. İstismara uğramış çocuklar ürkek davranabilirler, suskun olurlar, kendilerini tam olarak ifade edemezler konuşurken 3. Şahsın gözüne bakmak isterler, hani teyit almak ister bu çocuklar yaptıklarının doğrulanmasını beklerler. En belirgin olarak da heralde özgüven eksikliği kendini ifade edememe olur." (K10)

"En belirgin özelliği durgunluktur bence dış çevreye kapanmaktır veya tam tersi hırçınlık olur. Bazı çocukta öyle de oluyor ya aşırı durgunluk oluyor ya aşırı hırçınlık oluyor. Böyle olursa ben o çocuktan şüpheleniyorum yani ya istismar veya farklı bişeydir ya da şiddettir. Bu iki davranış oluyor genelde ya durgunluk tamamen içe kapanma ya da hırçınlık tamamen dışa vurum başkasına zarar verme. Kavga etme işte kırma bu tür davranışlar da gördüm ben." (K7)

İstismar açısından risk altında bulunan çocukların özelliklerine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Katılımcılara özellikleri bakımından hangi çocukların istismar açısından risk altında olduğu sorulmuş 7'si (%25) eğitim ve gelir düzeyi bakımından dezavantajlı ailelerde büyüyen çocukların istismara daha açık olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 5'i (%17.8) parçalanmış ailelerde yaşayan çocukların istismar için risk altında olduğunu, bu durumda genellikle çocukların ilgisiz bırakılabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların 4'ü (14.3) sosyal medyayı kullanan çocukların internet ortamında kişisel bilgilerin paylaşılması, denetimin sağlanamaması nedeniyle istismara açık olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların 3'ü (%10.8) kimsesiz çocukların gerek yetiştirme yurtlarında olsun gerekse sokakta olsun daha fazla istismar edildiklerini belirtmişlerdir. 3 katılımcı (%10.8) akademik başarısı düşük çocukların okulda daha çok istismar edildiğini tembel diye etiketlendiğini belirtmişlerdir. 2 katılımcı (%7.1) engelli çocukların kendilerini ifade edemedikleri için istismara açık olduklarını ifade etmişlerdir. Anne baba tutumlarının da çocukları istismara açık hale getirebileceğini belirten katılımcılardan ikisi (%7.1) ilgisiz anne baba tutumunun diğer ikisi ise (%7.1) aşırı baskının çocuklar için risk oluşturabileceğini ifade etmişlerdir (Tablo 6).

Tablo 6. Risk altında bulunan çocukların özellikleri ile ilgili katılımcı görüşleri

Kodlar	**F**	**%**
Düşük sosyo-ekonomik seviye	7	25
Parçalanmış ailelerde büyüyen çocuklar	5	17.8
Sosyal medya kullanımı	4	14.3
Kimsesiz çocuklar	3	10.8
Akademik başarısı düşük çocuklar	3	10.8
Engelli çocuklar	2	7.1
Ebeveynin baskıcı tutumları	2	7.1
İlgisiz anne baba tutumu	2	7.1
Toplam	28	100

Katılımcıların istismar için risk altında bulunan çocukların özellikleri ile ilgili ifadelerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir.

"Baskıcı aile çocukları bence sürekli baskıyla bir şeyler yaptırılan korkutulan özgüveni eksik çocuklar bana göre daha çok risk altındadır. Bu çocuklar zaten sınıfta da konuşamıyorlar. Parmak kaldıramıyorlar kaldırsa da zaten

acaba yanlış mı söyledim tedirginliği var tabi bunda çocuğun sınıf çevresinin de etkisi var çocuklarda kabullenmeme oluyor ortaokulda özelikle. Yani birbirleriyle dalga geçme açığını yakalama belki bu çocuğun üzerinde var olan baskıyı bir kat daha artırıyor olabilir. Bu çocuklarda da okuldan soğuma oluyor gelmek istemiyor okula. Ailenin zoruyla geliyor belki de. Ama gelince de sınıf ortamından kopuk oluyor dalıyor kendi kendine." (K7)

"Birinci olarak ekonomik yönden zayıf ailelerin çocukları. İhtiyaçları karşılanmayabilir veya çalışmak zorunda bırakılabilirler ikinci olarak da aslında aile bilinçli olsa dahi bir aile çocuğun tüm işlerini kendisi yapıyorsa çocuk neleri yapabileceğini ayırt edemez. O olgunluğa çok geç ulaşır. Çocuk büyümüştür ama hala onun çantasını taşımak yemeğini yedirmeye çalışmak gibi. Tam tersini düşünecek olursak da kendi iş ve iç disiplinini oturtamayan ebeveyn de çevresinden bilinçsizce yardım alırken çocuk istismarına sebep olabilir." (K10)

"İstismar olaylarının %80'i kültür seviyesinin düşük olduğu toplumlarda görülüyor. Bizim toplumumuzda bi de şu var çocuk konuşamaz çocuk büyüklerle yemek yenmez misafirlerin yanında konuşmaz ama biz düşünmüyoruz o çocuk." (K2)

"Daha çok sahipsiz çocuklar engelli çocuklar en fazla risk altında olanlar bunlardır diye düşünüyorum. Başka da hepsi istismar açısından risk altında ama en çok bunlar engelli ve parçalanmış aile çocukları, kimsesiz çocuklar, anne babası yanında olmayan ya da anne baba ayrılmış olan koruma altında olmayan başıboş çocuklar diyebilirim yani bunlar daha çok risk altındalar." (K11)

Okulun çocuk istismarına zemin hazırlayan bir yer olup olmadığına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlere okulun istismara zemin hazırlayan bir ortam olduğunu düşünüp düşünmedikleri sorulmuş 6'sı (%42.8) okulun çocukların istismar edildiği ve istismar edilmesine zemin hazırlayan ortamlar olduğunu belirtirken diğer 8 kişi (%57.2) okulu güvenilir ortamlar olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Okulun sürekli denetim altında olmasının istismar riskini azalttığını da eklemişlerdir. Okulda karşılaştıkları hangi davranışları istismar olarak değerlendirdikleri sorulduğunda ise 5 katılımcı (%41.6) okulda daha çok çocukların duygusal yönden istismar edildiklerini belirtmişlerdir. Etiketleme, yalnız bırakma, dışlama gibi eylemlerin sıkça görüldüğünü belirtmişlerdir. 3 katılımcı (%25) çocukların cinsel istismara maruz kalabileceklerini, 2 katılımcı (%16.7) fiziksel istismara maruz kaldıklarını, çocuğun öğretmenleri veya kendinden büyük çocuklar tarafından şiddet görebileceğini, 2 katılımcı ise (%16.7) akran zorbalığının görüldüğünü ifade etmişlerdir (Tablo 7).

Tablo 7. Okulun çocuk istismarına zemin hazırlayan bir yer olup olmadığına yönelik katılımcı görüşleri

Kodlar	**F**	**%**
Okullar güvenilir ortamlardır	8	57.2
Okul istismara zemin hazırlar	6	42.8
Okullarda karşılaşılan istismar türleri		
Duygusal istismar	5	41.6
Cinsel istismar	3	25
Fiziksel istismar	2	16.7
Akran zorbalığı	2	16.7
Toplam	12	100

Katılımcı görüşlerini belirten örnek ifadeler şunlardır:

"Yani dışarısı kadar değil açıkçası yani okullarda daha fazla takip edilebiliyor öğrenciler yani dışarda mesela sokakta istismar edilmesinden daha az bir ihtimal veya sosyal medya yoluyla istismar edilmesinden daha az bir ihtimal çünkü kalabalıkta oldukları için birlikte hareket ettikleri için heralde okullar şeydir heralde öyle düşünüyorum ama" (K6)

"Yooo. Şimdi söyle söyleyeyim okulda ister istemez istismarlar oluşabiliyor öğretmenler tarafından diğer personel tarafından. Ama okulda duygusal yönden istismar ediliyor çocuklar işte çocuk başarılı değildir veyahut da yaramazdır biraz o çocuktan işte öğretmenler bundan adan olmaz deyip atılıyor bir kenara tutup atıyor bi kenara bak bu hem duygusal hem de ihmaldir." (K2)

"Mesela okulda öğrencilere okul sütü dağıtılıyor. Kutuyu 4. sınıf öğrencisine verip al sınıfına dağıt denmesi bir istismardır. Bu çocuğun kaldırabileceğinin üzerinde bir yüktür ve görevi değildir. Personel kendi işini kendisi yapmalıdır. Öğrencinin işinin başka bir öğrenciye verilmesi veya öğretmenin işini bir öğrenciye yaptırması da istismardır. Örnek verecek olursam ödev kontrolünü yapıyorlar bazı öğretmenler ödev kontrolünü öğrenciye yaptırıyorlar. Bu öğrencinin işi hiç değil. O yüzden sınırların kesin olarak bildirilmesi lazım." (K10)

"Mesela okul bahçesinde çocuğun kendisinden büyük biri tarafından oyun hakkının sıra hakkının elinden alınması bunlar birer hak ihlalidir. Sonra fiziksel özellikleri ile dalga geçilmesi gözlüklü bücür vs. başarısızlığıyla dalga geçilmesi, öğretmenlerin lakap takması öğretmenlerin hep aynı tip çocukları ya da öne çıkan çocukları hep dikkate alıp diğerlerine önem vermemesi derslerinin düşüşünde öğretmenin takip etmemesi veliyle iletişime geçmemesi. Çocuğun başarısızlığı için bir önlem almaması bile hak ihlalidir." (K13)

Çocuk istismarı durumunda başvurulacak kurumlara yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Katılımcılara çocuk istismarı ile karşılaştıkları zaman ilk önce hangi kurumlara başvurmaları gerektiği sorulmuş 9 katılımcı (%25.7) durumu okul idaresine bildirmeyi uygun gördüklerini, 8 katılımcı (%22.8) ise öncelikle okul rehber öğretmenine durumu anlatıp ortak bir çizmenin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların 5'i (%14.3) güvenlik güçlerine, 5'i (%14.3) adli makamlara ve yine 5 katılımcı (%14.3) da durumu aile ve sosyal politikalar il müdürlüğüne bildiririm cevabını vermişlerdir. 3 katılımcı (%8.6) ise sağlık kuruluşlarına başvurup bir psikiyatristten, pediatristten yardım alırım cevabını vermişleridir (Tablo 8)

Tablo 8. Çocuk istismarının bildirileceği kurumlar

Kodlar	F	%
Okul idaresi	9	25.7
Rehberlik servisi	8	22.8
Güvenlik güçleri	5	14.3
Adli makamlar	5	14.3
Aile ve sosyal Politikalar Bakanlığı İl Müdürlüğü	5	14.3
Sağlık kuruluşları	3	8.6
Toplam	35	100

katılımcı istismar durumunda öncelikli olarak aileye bilgi vereceklerini aile desteği olmadan atacakları her adımın sonuçsuz kalacağını belirtmişlerdir. 1 katılımcı ildeki Rehberlik Araştırma Merkezi'ne, 1 katılımcı da sivil toplum kuruluşlarına durumu bildiririm yanıtını vermiştir. Katılımcıların görüşlerini belirten örnek ifadeler aşağıdadır.

"Kurumdan önce okulda rehber öğretmenle görüşürüm okul idaresiyle birlikte görüşüp onlarla birlikte hareket edip ailesi işin içine katılıp bir çözüm bulmaya çalışırım. Ne kadar etkili bilmiyorum ama RAM ı devreye sokarım eğer adli bir boyutu varsa çocuk asayiş. Eğer RAM'ın üstünde bir sıkıntıysa daha uzman psikolog psikiyatra yönlendiririm. Bu bir ekip işidir kendi başıma hareket etmem." (K13)

"Okul çağındaysa öğretmenine söylerim öğretmeni eşliğinde okul rehber öğretmeni ve idareye bildiririm. Eğer dışarıdaysa çocuk anneye. Babaya kolay kolay yaklaşamıyorum ha eğer anne çok tutarsızsa o zaman bi uzmandan yardım almaya çalışırım diyelim ki bi psikologdan devlet hastanesinde çalışan bir psikiyatristten yardım isterim. Bu konuda çok bilgim yok açıkçası sağlıklı olması adına yardım ister birilerine danışırım." (K5)

İstismar durumunda öğretmenlerin müdahale etme yeterliliklerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlere istismar edilen bir çocukla karşılaştıklarında duruma müdahale etme noktasında kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri sorulmuş 4 katılımcı (%28.6) bu konuda kendilerini yeterli ve etkili gördüklerini 10 katılımcı ise (%71.4) kendilerini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Yine katılımcılardan 12'si (%85.7) çocuk istismarı konusunda bir eğitim almayı gerekli gördüklerini belirtirken 2 katılımcı (%14.3) eğitime gerek duymadıklarını belirtmişlerdir (Tablo 9).

Tablo 9. İstismar durumunda öğretmenlerin müdahale etme yeterliliklerine yönelik görüşleri

Kodlar	**F**	**%**
Yeterlilik durumu		
Müdahale etmede kendimi yetkin bulmuyorum	10	71.4
Müdahale etmede kendimi yetkin buluyorum	4	28.6
Eğitim alma ihtiyacı		
Eğitim almayı gerekli görüyorum	12	85.7
Eğitim almayı gerekli görmüyorum	2	14.3

Katılımcı görüşlerine ilişkin örnek ifadeler şunlardır:

"Yani bu tüm eğitim camiası okulda öğretmen olsun kuran kursunda eğiticiler olsun yani çocukla birebir şey olan herkesin bu eğitimden geçmesi lazım. Bu eğitim bir seferlik olmamalı ara ara tekrar edilmeli. Çünkü istismarın çeşidi de değişebilir. İşte internet ortamı var şimdi istismarı hep okul çevresinde arıyoruz ama bence internet daha tehlikeli. İlerde en büyük istismar ortamı internet olacak belki de olmaya başladı bile. Sanal ortam çocuğun özeli olmuş giremiyorsun da içine. Kendi çocuğumuza bile ulaşamıyoruz nerde kaldı ki diğer çocuklara ulaşabilelim. O yüzden çok iyi bir eğitim verilmeli ailelere de. Bu sanal ortam konusunda özellikle."(K7)

"Evet düşünüyorum. Bu eğitimin ben uzun süreli etkilemesi lazım. Orada alacağım eğitimin hayatımın her alanına etki etsin isterim sadece öğretmen olarak değil dışarda gördüğüm her çocuğa karşı aynı hassasiyeti gösterebileyim çocuğuma yeğenlerime sokaktaki hastanedeki çocuklara karşı. Belki eğitimin faydası olur."(K14)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin ve idarecilerin çocuk istismarı ve belirtileri ile ilgili teorik bilgileri bildikleri ancak istismarı tanılama ve müdahale etme noktasında yetersiz kaldıkları görülmüştür. Çocukların en çok akrabaları ve ebeveynleri tarafından istismar edildiği, ebeveynlerin çocuklara hem şiddet uyguladıkları hem de beslenme, giyinme, eğitim ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamadıkları için ihmal ettikleri görüşü literatürde yapılan diğer çalışmalarla desteklenmektedir (Derobalı, Karadağ ve Sönmez, 2013). Katılımcılar çocukların genellikle aileleri tarafından çalıştırılarak da istismar edildiklerini ifade etmişleridir. Çocuklar küçük yaşlarda çalıştırılarak hem eğitim hakları ellerinden alınmakta hem de ekonomik olarak sömürülmektedirler. Çocuk işçilerin işverenleri tarafından ucuz iş gücü olarak görülmesi, yasal düzenlemelerin eksikliği ve caydırıcı cezaların olmaması nedeniyle çocuk işçilerin sayısı gün geçtikçe artmakta ve çocuklar işverenleri tarafından kötü muameleye maruz kalmaktadırlar (Yüksel, Adıgüzel ve Yüksel, 2015).

Çocuk istismarının daha çok alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerde görüldüğü, hatta dayağın davranış kazandırmak için bir araç olarak kullanıldığı görüşü yapılan diğer çalışmalarla desteklenmektedir. (Tricket, Aber, Carlson ve Cicchetti, 1991, Yılmaz Irmak, 2008). Katılımcılar, küçük yaştaki çocukların, engelli çocukların, ailesinde saldırgan davranışı ya da madde kullanımı olan çocukların, kendini ifade edemeyen özgüveni düşük çocukların daha fazla istismara maruz kaldıkları yönündeki görüşleri literatürdeki diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Atbaşı, 2016, İbiloğlu et al., 2017).

Çalışmada katılımcıların çocukların istismar edildikleri ortamlardan birinin okul olduğunu, ancak okulun çocukların istismar edilmesine zemin hazırlayan ortamlar olmadıklarını belirtmişlerdir. Burada okulun denetimin korunduğu ancak istenmeyen durumların oluşabileceği kanısında oldukları düşünülmektedir.

Okullarda yaşanan istismar vakaları ile ilgili olarak katılımcılar, öğrenciler arasında güç dengesizliğine dayanan eylemlerin varlığına dikkat çekerek akran zorbalığına vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin birbirlerine sözel ve fiziksel şiddet içeren eylemlerde bulunduklarını belirtmişlerdir. Kartal ve Bilgin (2009)'in yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin en fazla sözel zorbalığa uğradıklarını ifade ederken öğretmenlerin, öğrencilerin en fazla fiziksel zorbalığa uğradıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilere göre zorbalık içeren en fazla bahçede gerçekleşmekte iken öğretmenlere göre ise en fazla bahçede ve koridorda gerçekleşmektedir.

Çalışmada çok az sayıda eğitimcinin şiddet, çocuk istismarı ve ihmali konularında eğitim aldıkları, bu eğitimi de lisans eğitimleri sırasında aldıkları ancak bunun yeterli olduğunu düşünmedikleri saptanmıştır. Ayrıca istismarın bildirilmesi konusunda da birtakım problemlerin yaşandığı görülmektedir. Şiddet görmüş ya da istismara maruz kalmış bir çocukla karşılaştıklarında başvuracakları yerlere ilişkin yanıtları çeşitlilik göstermektedir. Yanıtları içerisinde aileye bildirme, aileyle işbirliği yapma vardır. Bu durumun en önemli nedenlerinden birinin yasal olarak ne yapılması gerektiğinin bilinmemesi olduğu düşünülmektedir. Walsh, Mathews, Rassafiani, Farrell ve Butler (2012) çocuk cinsel istismarını bildiren öğretmenlerin bildirim kurallarına ilişkin daha fazla bilgiye sahip oldukların belirtmektedirler. Aynı şekilde Tugay(2008) da öğretmenlerin istismar konusunda bilgi düzeyleri arttıkça bildirimde bulunma olasılıklarının arttığını belirtmiştir. Özellikle cinsel istismar vakalarında olayın doğruluğu sorgulanmakta ve çocuğun yalan söyleme ihtimali üzerinde durularak olaya müdahale edilememektedir (Aksel ve Yılmaz Irmak, 2015).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına çocuk istismarı, ihmal ve istismarın önlenmesi ile ilgili zorunlu dersler verilmelidir.
2. Başta rehber öğretmenler ve okul idarecileri olmak üzere tüm öğretmenlere yönelik çocuk istismarının önlenmesi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir.
3. Çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili olarak aile eğitim programları düzenlenmelidir.
4. Çocukla ilgilenen tüm meslek gruplarına yönelik istismar vakalarında en uygun başvurulacak yerin öğrenilmesi amacıyla yasal bildirim zorunluluğu ve kanuni düzenlemeler hakkında bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır.
5. Milli Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı işbirliği ile aileleri ve öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla eğitim programları geliştirilmeli, broşür, afiş, kitapçıklar bastırılmalı ve dağıtılmalıdır.

Kaynakça

Aksel, Ş., & Irmak, T. (2015). Çocuk Cinsel İstismarı Konusunda Öğretmenlerin Bilgi ve Deneyimleri. *Ege Eğitim Dergisi* 16(2): 373-391.

Alikaşifoğlu, M. (2011). Akran istismarı. *Türk Pediatri Arşivi*, *46*(11). s.31-34.

Atbaşı, Z.(2016). Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuğu Olan Annelerin Cinsel İstismarı Önlemeye Yönelik Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi.* 3(8), s. 32-43

Corby, B. (2006). *Child Abuse: Towards a Knowledge Base.* New York: McGraw-Hill

Education.

Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri editörleri: M. Bütün & S.B.Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

Dake, J.A., Price, J.H., & Telljohann, J.K. (2003). The nature and extent of bullying at school. Journal of school health, 73(5), 173-181.

Dereobalı, N., Çırak Karadağ, S., & Sönmez, S. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk istismari, ihmali, şiddet ve eğitimcilerin rolü konusundaki görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, (14)1, 50-66.

Diaz, A., Simantov, E., & Rickert, V. (2002). Effect of abuse on health: Results of a national survey. *Arch Pediatr Adolesc Med, 156*, 811-817.

Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi.* 17(3) 149-162.

Dube SR, Anda RF, Whitfield CL, Brown DW, Felitti VJ, & Dong M(2005) Long-term consequences of childhood sexual abuse by gender of victim. *Am J Prev Med*. 28:430-438.

Dünya Sağlık Örgütü. (2006). Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence, [Çevrimiçi:83 http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/9241594365_eng.pdf], Erişim tarihi: 20.05.2017.

Fang X, Fry DA, Brown DS, Mercy JA, Dunne MP, Butchart AR, Corso PS, Maynzyuk K, Dzhygyr Y, Chen Y, McCoy A., & Swales DM. The burden of child maltreatment in the East Asia and Pacific region. *Child Abuse & Neglect.* 2015; 42: 146-162.

Gershoof, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin, 128*, 539-579.

Goldman, J. D. G. & Padayachi, U. K. (2005). Child sexual abuse reporting behaviour by school counsellors and their need for further education. *Health Education Journal, 64,* 302-322.

Hart, H.,& Rubia, K. (2012). Neuroimaging of child abuse: a critical review. Frontiers in Human Neuroscience, 6(52), 1-24.

İbiloğlu, A.O., Atlı,A., Oto, R., & Özkan, M.(2017). Çocukluk Çağı Cinsel İstismar ve Ensest Olgularına Çok Yönlü Bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar.* 10(1):84-98

Kartal, H., & Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(3), 539-562.

Lereya ST., Samara M., & Wolke D.(2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect.* (37)1091–1108.

Lök, N., Başoğul., C., & Öncel, S. (2016). Effects of Domestic Violence on Children and Significance of Psychosocial Support. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar.* 8 (2). 156-161

Lum JA, Powell M, Timms L., & Snow P.(2015). A meta-analysis of cross sectional studies investigating language in maltreated children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 58: 961–976.

Miller AB, Esposito-Smythers C, Weismoore JT., & Renshaw KD.(2013). The relation between child maltreatment and adolescent suicidal behavior: A systematic review and critical examination of the literature. *Clin Child Fam Psychol Rev.* 16 (2): 146-172.

Nasıroğlu, S. (2014). Residential Treatment Centers for Child Abuse. *Psikiyatride Güncel Yaklasimlar* 6 (1), 67-78.

O'Hagan, K. (2006). *Identifying Emotional and Psychological Abuse: A Guide for Childcare Professionals*. New York: McGraw Hill Education.

Ovayolu, N., & Uçan, Ö., Serindağ, S. (2007). Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi,* 2(4), 13-22.

Patton, M.Q. (2014) *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.*(Üçüncü Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörleri: M. Bütün, S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Rohner, R. P. (2005). Glossary of significant concepts in parental acceptance rejection theory (PARTheory), [Çevrim-içi: http://www.cspar.uconn.edu/Glossary.pdf], Erişim tarihi: 22.05.2017

Tricket, P. K., Aber, J. L. Carlson, V. & Cicchetti, D. (1991). Relationship of socio economic status to the etiology and developmental sequelae of physical child abuse. *Developmental Psychology*, 27, 148-158.

Tricket, P., Negriff, S., Ji, Y., & Peckins, M. (2011). Child Maltreatment and Adolescent Development. *Journal of research on adolescence.* 21(1). 3-20.

Tugay, D. (2008). *Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

UNICEF (2014). *The State of the World's Children 2014 in Numbers.* New York: United Nations Publications, s.: 78-83

Walsh, K., Mathews, B., Rassafiani, M., Farrell, A., & Butler, D. (2012). Understanding teachers' reporting of child sexual abuse: Measurement methods matter. *Children and Youth Services Review, 34,* 1937-1946.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz Irmak, T. (2008). *Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler.* Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Yüksel, M., Adıgüzel, O., & Yüksel, H. (2015). Dünyada ve Türkiye'de Sosyal Politika Temelinde Dezavantajli Bir Grup Olarak Çocuk İşçiler Realitesi. *Journal of Kastamonu University*, (6).

Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adayların Fonksiyona İlişkin Kavram Tanımı ve Kavram İmajlarının Değişiminin İncelenmesi

Hande Gülbağcı Dede, Marmara Üniversitesi, Türkiye, hande.gulbagci@marmara.edu.tr

Hatice Akkoç, Marmara Üniversite, Türkiye, hakkoc@ marmara.edu.tr

Zuhal Yılmaz, İstanbul Medipol Üniversitesi, Türkiye, zyilmazncsu@gmail.com

Damla Deniz, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, damla.deniz@gmail.com

Öz

Fonksiyon kavramı matematiğin temel konularından biri olmasına rağmen farklı fikirleri barındırması bakımından öğreniminde ve öğretiminde zorluklar yaşanmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin fonksiyonlar konusunda iyi bir bilgi birikimine sahip olarak mesleğe başlamalarının gerekli olduğu açıktır. Bu çalışmanın amacı kavram odaklı geliştirilen bir modülün uygulanması ile beraber matematik öğretmen adaylarının fonksiyona yönelik kavram tanımı ve kavram imajlarının nasıl değiştiğinin incelenmesidir. Tasarım tabanlı araştırma yönteminin benimsendiği çalışmaya 17 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma kapsamında modül öncesinde ve sonrasında adaylardan fonksiyonu tanımları ve fonksiyon örnek vermeleri istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda modül sonrasında adayların fonksiyonu matematiksel olarak doğru bir şekilde tanımlayabildikleri, fonksiyon örneklerinde cebirsel temsilden ziyade diğer temsilleri de kullanabildikleri, fonksiyona dair günlük hayat örneklerinde ise eşleme yönünü ön plana çıkardıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarını fonksiyona dair kavram tanımlarında bir gelişme görülse bile kavram imajlarını büyük bir değişim sağlanamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Fonksiyon, kavram imajı, kavram tanımı

Abstract

Please do not use any other sub-title for the abstract. However it should include introduction, purpose, method, results and conclusion. The paper should be between 150-250 words. Paper size should be A4. Pages should have margins 3 cm for bottom and top, 3,5 cm for left, and 2,5 cm for right. Please do not add any space between paragraphs. 6 nk space is given automatically in the template. The paper should follow "Calibri" 10 point size and be single-spaced. Words should not be broken at the end of lines. Please use this template to write your paper.

Keywords: Word 1, word 2, word 3. (between 3- 5 words)

Giriş

Fonksiyon kavramı yaklaşık son 40 yılda matematik eğitimi literatüründe en çok çalışılan konulardan biri olmuştur (DeMarois ve Tall, 1996). Bu durumun sebepleri arasında ileri seviyedeki matematik konularına (limit, süreklilik, türev, integral) altyapı oluşturması sebebiyle matematik müredatındaki yeri gösterilebilir (Steele, Hillen ve Smith, 2013). Bir diğer sebep ise fonksiyonun birçok farklı fikri kapsayarak kompleks bir yapıya sahip olmasıdır. Fonksiyonun bu kompleks yapısı, kavramın öğrenimde ve öğretimdeki zorluklara sebep olmaktadır (Niss, 2014).

Fonksiyonların barındırmış olduğu farklı fikirler araştırmacılar farklı terminolojilerle (büyük fikirler, yönler, kökler, kavram imajı gibi) ele alınmıştır (Ayalon, Watson ve Lerman, 2017; Cooney, Beckmann, Lloyd, Wilson ve Zbiek; 2010; Vinner ve Dreyfus, 1989; Watson, Jones ve Pratt, 2013). Bu çalışmalara bakıldığında ise eşleme, girdi-çıktı, cebirsel işlem, kural ve değişkenler arasındaki ilişki fikirlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. *Eşleme*, bir kümedeki tüm elemanların diğer kümedeki yalnız bir eleman ile eşlenmesi; *girdi-çıktı*, girdilerin işlem sonucu çıktılara dönüşmesi; *cebirsel işlem*, verilen bir değerin cebirsel işlem sonucunda yeni bir değer ortaya koyması; *kural*, iki değişken arasındaki ilişkinin bir kurala dayanması; *değişkenler arasındaki ilişkisi* ise bir değişkenin diğerine bağlı olarak değişmesidir (Ayalon ve diğ, 2017; Cooney ve diğ., 2010; Vinner ve Dreyfus, 1989; Watson ve diğ., 2013).

Bahsedilen bu farklı fikirlerin tek bir kavramda var olması, kavramın öğrenciler tarafından anlaşılmasını zorlaştırmakta olup öğretmenler için pedagojik bir güçlük yaratmaktadır (Doorman, Drijvers, Gravemeljer, Boon and Reed, 2012). Cooney, Beckmann ve Lloyd (2010) bu güçlüğü aşmak adına öğretmenlerin fonksiyonlar konusunda sağlam bir bilgiye sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. İlgili literatür incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının fonksiyonlar konusunda sahip olduğu bilgi farklı teorik çerçevelerle ele alındığı görülmektedir: Kavram tanımı-imajı (Vinner ve Dreyfus, 1989), pedagojik alan bilgisi (Even, 1993; Llinares, 2000), öğretmek için matematik bilgisi (Hatırasu ve Erbaş, 2017; Steele, Hillen ve Smith, 2013).

Bu teorik çerçevelerden biri olan kavram tanımı-imajı Tall ve Vinner (1981) tarafından literatüre kazandırılmıştır. *Kavram tanımı* bir kavramı ifade etmek için kullanılan ve matematikçiler tarafından kabul edilen sözcüklerin kümesidir. *Kavram imajı* ise kavram ile ilgili tüm bilişsel yapılar olup, bu yapılar bireyin karşılaştığı yeni uyaranlar ile değişmekte ve olgunlaşmaktadır. Bu bilişsel yapılardan kasıt kavram ile ilgili zihinsel imgeler, özellikler ve süreçlerdir (Tall ve Vinner, 1981). Vinner (2011) ise kavram ile ilgili tüm duyuşsal çağrışımları da kavram imajına dahil etmiştir. Kavram imajı her zaman matematiksel olarak doğru ögeleri barındırmak zorunda değildir. Bireyin bir kavram için yapmış olduğu tanım zaman içerisinde değişiklik gösterebilir, yanlış öğeler barındırabilir ve bu sebeple kavram tanımından ayrışarak *kişisel kavram tanımı* olarak adlandırılmaktadır (Tall ve Vinner, 1981). Bu çalışmada fonksiyona ait fikirler bilişsel bir yapı olarak kabul edilerek kavram imajı bağlamında ele alınmıştır. Benzer şekilde Bingölbali ve Monagan (2008) yaptıkları çalışmada türeve ait değişim oranı ve teğetin eğimi fikirlerini kavram imajı bağlamında ele almıştır.

Literatürdeki fonksiyona ait fikirlere yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu söylenebilir. Vinner ve Dreyfus (1989) üniversite öğrencilerinin ve öğretmenlerin fonksiyona dair kavram tanımı ve imajlarını incelenmiştir. Bu çalışmada fonksiyona ait fikirler sadece fonksiyon tanımı bağlamında incelenmiş ve öğretmenlerin tanımlarında ilişki, kural, işlem ve formül yönlerinden ziyade eşleme yönünü ön plana çıkardıkları bulunmuştur. Fonksiyona ait fikirlerin ele alındığı başka bir çalışma ise iki farklı ülkeden öğrencilerin fonksiyon dair kavramsallaştırmaları incelenmiştir (Ayalon ve diğ, 2017). Öğretmenlerin fonksiyona ait farklı fikirlere dair kavram imajlarına zenginleştirmeye yönelik müdahale çalışmasına ise rastlanmamıştır. Bu alandaki müdahale çalışmaları daha çok öğretmen bilgisi (pedagojik alan bilgisi ve öğretmek için matematik bilgisi) perspektifinde gerçekleştirilmiştir (Steele, Hillen ve Smith, 2013).

Literatürdeki bu boşluktan yola çıkan çalışmada matematik öğretmen adaylarına yönelik kavram odaklı bir modül geliştirilmiştir. Modülün amacı matematik öğretmen adaylarının fonksiyon, limit ve süreklilik konularına dair pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesidir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarına uygulanan modül neticesinde adayların fonksiyon dair kavram tanımı ve kavram imajlarının nasıl nasıl değiştiğinin incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

- Modül öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarının fonksiyona dair kişisel kavram tanımları nasıldır?
- Modül öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarının fonksiyona ait kavram imajları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada tasarım tabanlı araştırma yöntemi benimsenmiştir. Tasarım tabanlı araştırma, bir problemin çözülmesine yönelik uzmanlar ve uygulayıcının işbirliği doğrultusunda hazırlanan müdahalenin, süreç içerisindeki analizler doğrultusunda iyileştirilerek uygulanmasıdır (Aşık ve Yılmaz, 2017; Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003; DBRC 2006).

Tasarım tabanlı araştırma kapsamında hazırlanan modülün amacı matematik öğretmen adaylarının fonksiyon, limit ve süreklilik konularına dair pedagojik alan bilgilerini geliştirilmesidir. Bu çalışmada ise sadece çalışmanın amacına yönelik uygulanan etkinliklerden bahsedilmiştir.

Kavram tanımı-imajı etkinliğinde Tall ve Vinner'ın (1981) tarafından literatüre kazandırılan teorik çerçeve ve bu çerçevenin matematik eğitimindeki yeri adaylar ile tartışılmış, fonksiyona ait potansiyel kavram imajları (Vinner, 1989) incelenmiştir (2 ders saati). *Öğrenci örnekleri etkinliğinde* öğretmen adayları öğrenciler tarafından verilen fonksiyon tanımları ve örneklerini incelemiş, matematiksel olarak analiz etmiş ve öğrencilerin olası kavram imajlarını tespit etmişlerdir (2 ders saati). *Video temelli etkinlikte,* adaylara fonksiyon kavramına giriş yapılan üç farklı dersin videoları izletilmiştir. Etkinlik dahilinde adayların bu videoları matematiksel uygunluk açısından görüşleri ve ders videolarının desteklediği kavram imajı açısından değerlendirmeleri sınıfça tartışılmıştır (2 ders saati). *Matematiksel kavramların çoklu temsilleri etkinliği* (Akkoç ve diğ., 2011) kapsamında adayların matematiksel kavramların öğretiminde çoklu temsilleri ve temsiller arasındaki bağlantıları kullanması amaçlanmıştır (2 ders saati). *Kitap inceleme etkinliğinde* ise öğretmen adaylardan üç ders kitabının fonksiyon konusuna girişte kullandığı örnekleri ders öncesi yazılı olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Adaylar öncelikle 4-5 kişilik gruplar oluşturarak kendi fikirlerini grupça tartışmış ardında gruplar düşüncelerini sınıf ile paylaşmıştır (4 ders saati).

Katılımcılar

TtA'nın birinci döngüsü matematik öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Modül, 27 öğretmen adayı ile başlamış olup 10 öğretmen adayı farklı sebeplerden dolayı çalışmadan çıkarılmıştır. Bu çalışmada kapsamında 17 öğretmen adayından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Modül öncesinden adaylar analiz I-II-III, lineer cebir I-II gibi 16 pür matematik derslerini tamamlamış, matematik eğitimine dair sadece üç ders (Cebir öğretimi, geometri öğretimi, matematik öğretim programı) almıştır. Adaylardan 12'sinin en az bir dönem olmak üzere özel ders tecrübesi bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Ön-son testte, adaylardan fonksiyon kavramını tanımlamaları, fonksiyon belirten iki örnek yazmaları ve günlük hayattan iki fonksiyon örneği vermeleri istenmiştir. Elde edilen veriler üç araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analizde katılımcıların cevapları aşağıdaki temalar esas alınarak analiz edilmiştir.

Fonksiyon tanımının ifade ediliş biçimi: Tanımların ifade ediliş biçimi matematiksel ve günlük hayat olmak üzere iki kategoride analiz edilmiştir. Matematik tanımlarda formal bir dil kullanılırken günlük hayatta ise bu durum tam tersidir.

Fonksiyon tanımının doğruluğu: Tanımların doğruluğu için yeterli, yetersiz ve yanlış olmak üç kategori belirlenmiştir. Çalışmada fonksiyon tanımı olarak "Bir kümenin (tanım kümesi) her bir elemanını başka bir kümenin (değer kümesi) bir ve yalnız bir elemanına eşleyen ilişki" (MEB, 2013) tanımı esas alınmıştır. "Bir kümenin her bir elemanını" ve "bir kümenin bir ve yalnız bir elemanına" özellikleri fonksiyonun temel iki özelliği olarak belirlenmiştir. Bu iki özelliğinde ifade edildiği tanımlar yeterli olarak kodlanmıştır. Yetersiz tanımlarda ise fonksiyonun temel iki özelliğinden biri ya da bu iki özellikten farklı özellikler yer almaktadır. Yanlış tanımlarda ise fonksiyon olma özelliğine ters düşecek özellikler ifade edilmiştir.

Fonksiyon örneklerinde kullanılan temsil: Örnekte kullanılan temsil; cebirsel, grafik, küme eşlemesi, liste, tablo ve diğer kategorilerine göre analiz edilmiştir. Diğer kodundan kasıt hiçbir temsil kapsamında ele alınamayan örneklerdir.

Günlük hayattaki fonksiyon örneklerinde vurgulanan yön: Günlük hayat örneklerinde ön plana çıkan fikirler eşleme, girdi-çıktı, cebirsel işlem, kural ve değişkenler arasındaki ilişki kategorine göre analiz edilmiştir.

Fonksiyon örneklerinin doğruluğu: Fonksiyon örneklerinin doğruluğu yeterli, yetersiz ve yanlış olmak üzere üç kategoride analiz edilmiştir. Doğru örneklerde fonksiyon olmasına bir engel bulunmakla beraber fonksiyonun tanım ve görüntü kümesi ya da fonksiyonun değişkenleri ifade edilmiştir. Yetersiz örneklerde ise fonksiyon olma özelliğini sağlanmakta ancak verilen örnekle ilgili verilmesi gereken detayların (tanım kümesi, değer kümesi, değişkenler gibi) net bir biçimde yer almamaktadır. Yanlış örneklerde ise fonksiyon tanımı ile çelişen durumlar bulunmaktadır.

Bulgular

Verilerin analizi sonucunda öğretmen adayların yapmış oldukları fonksiyon tanımlarının çeşitleri ve doğruluk düzeyleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Fonksiyon tanımlarının ifade ediliş biçimi ve doğruluğu

		Ön Test		Son test	
		f	%	f	%
Matematiksel					
	Doğru	2	11,8	12	70,6
	Yetersiz	1	5,9	-	
	Yanlış	-		-	
Konuşma dili					
	Doğru	1	5,9	3	17,6
	Yetersiz	12	70,6	2	11,8
	Yanlış	1	5,9	-	

Tablo 1 'de görüldüğü üzere fonksiyon kavramı için ön testte yapılan tanımların 3'ü matematiksel, 14'ünün ise konuşma dili tanımıdır. Modül sonrasında fonksiyon tanımlarının 12'si matematiksel tanım iken 5'i konuşma dili tanımıdır. Tanımların ifade edilme şekillerindeki değişikliğin yanı sıra tanımların doğruluk düzeylerinde de fark edilir bir değişik ortaya çıkmıştır. Ön testte matematiksel olarak tamamen doğru kabul edilebilecek tanım sayısı 2 iken son testte bu sayı 12'ye yükselmiştir. ÖA4'ün ön ve son testte yapmış olduğu tanımlar aşağıda sunulmuştur.

Ön test: Tanım kümesi ve kuralı olan her şey fonksiyondur.

Son test: A tanım kümesi, buradan aldığımızı eşlediğimiz yerde değer kümesi (alabileceği muhtemel değerler) A kümesindeki her elemanın bir ve yalnız bir görüntüsü varsa, yani tanım kümesinden aldığımız her elemanın görüntü kümesinde bir karşılığı varsa ve bu karşılık tekse yaptığımız eşlemeye fonksiyon diyebiliriz.

ÖA4 kuralı olan her şeyin bir fonksiyon olduğunu konuşma dilinde ifade ederek matematiksel olarak doğru kabul edilemeyecek bir tanım yapmıştır. Modülün ardından ise fonksiyonun "her eleman" ve "yalnız bir eleman" özelliklerine yer vererek konuşma dilinde doğru bir tanım yapmıştır. Ön testte ÖA4 gibi konuşma dilinde bir fonksiyon tanımı yapan ÖA12 son testte matematiksel olarak doğru yapmıştır.

Ön test: Tanım kümesine ve belli bir kurala sahip bağıntıdır.

Son test: Tanım ve değer kümesi olan ve tanım kümesindeki her elemanı değer kümesindeki bir ve yalnız bir elemana eşleyen bağıntılara fonksiyon denir.

ÖA12 ön testte ÖA4 gibi fonksiyonun kural olmasından bahsetmiş fakat her şey vurgusu yapmayarak yanlış tanım yapmaktan kaçınmıştır. Son testte ise matematiksel olarak doğru bir tanım yapmıştır.

Öğretmen adaylarının vermiş olduğu fonksiyon örneklerinin temsilleri ve doğruluğuna yönelik dair bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Fonksiyon örneklerinde kullanılan temsiller

		Ön Test		Son Test	
		f	%	f	%
Cebirsel	Doğru	10	28,5	22	52,3
	Yetersiz	21	60	2	4,8
	Yanlış	-	-	-	-
Grafik	Doğru	-	-	4	9,5
	Yetersiz	-	-	-	-
	Yanlış	-	-	-	-
Küme eşlemesi	Doğru	-	-	5	11,9
	Yetersiz	-	-	-	-
	Yanlış	-	-	-	-
Liste	Doğru	-	-	2	4,8
	Yetersiz	-	-	-	-
	Yanlış	-	-	-	-
Sözel	Doğru	-	-	1	2,4
	Yetersiz	-	-	1	2,4
	Yanlış	-	-	-	-
Tablo	Doğru	-	-	1	2,4
	Yetersiz	-	-	-	-
	Yanlış	-	-	-	-
Diğer		3	8,6	4	9,5
Fonksiyon yok		1	2,9	-	-
Toplam		35	100		

Adayların fonksiyon için vermiş olduğu örneklerde kullandıkları temsiller ve doğruluk dereceleri incelendiğinde, ön testte 35 örneğin 31'inin (%88,5) cebirsel temsilde olduğu görülmektedir. Son-testte cebirsel temsil ağırlıkta olmasına rağmen kullanılan temsillerde bir çeşitlilik ortaya çıkmıştır. Verilen örneklerin 4'ü grafik, 5'i küme eşlemesi, 2'si liste, 2'si sözel ve 1'i tablo temsilindedir. Temsillerin çeşitliliğinin artmasının yanı sıra dikkat çeken bir diğer durum örneklerin doğruluğunun artmasıdır. Ön testte 35 örnekten 21'i yetersiz düzeydedir. Başka bir deyişle adaylar vermiş oldukları cebirsel örneklerde tanım ve değer kümelerini belirtmemiştir. Son testte ise aday verdikleri örneklerde tanım ve değer kümesini ifade etmişler böylelikle yetersiz düzeydeki örnek sayısı üçe düşmüştür. Örneğim ÖA14 kodlu öğretmen adayı ön testte cebirsel temsilde fonksiyon örnekleri verirken son testte iki örnek istenmesine rağmen sözel temsil hariç diğer tüm temsillerde fonksiyon örneği vermiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere diğer kategorisinde ön testte 3, son testte ise 4 örnek yer almaktadır. Bu örneklerde adaylar fonksiyona matematiksel örnekler vermiştir. Örneğin ÖA7 ön testte fonksiyona örnek olarak trigonometrik fonksiyonları, üstel fonksiyonları son testte ise logaritmik fonksiyonları göstermiştir.

Son olarak, günlük hayat örneklerinde fonksiyonun hangi yönlerinin öne çıktığı analiz edilmiştir (Tablo 3)

Tablo 3. Günlük hayat örneklerinde vurgulanan yön

		Ön Test		Son Test	
		f	%	f	%
Eşleme	Doğru	6	16,2	15	37,5
	Yetersiz	1	2,7	5	12,5
	Yanlış	1	2,7	-	-
Değişkenler arası ilişki	Doğru	6	16,2	8	20
	Yetersiz	8	21,6	5	12,5
	Yanlış	-	-	-	-

Girdi-çıktı	Doğru	-	-	-	-
	Yetersiz	2	5,4	2	5
	Yanlış	-	-	-	-
Kural	Doğru	-	-	-	-
	Yetersiz	1	2,7	-	-
	Yanlış	-	-	-	-
Cebirsel	Doğru	-	-	3	7,5
	Yetersiz	-	-	1	2,5
	Yanlış	-	-	-	-
Fonksiyon yok		6	16,2	-	-
Boş		6	16,2	1	1,25
Toplam		37	100	40	100

Adaylar müdahale öncesinde günlük hayat örneklerinde fonksiyonun eşleme ve değişkenler arası ilişki fikirlerine vurgu yapmışlardır (Tablo 3). Ön testte eşleme fikrine vurgu yapılan örneklerde tanım ve değer kümesi çoğunlukla net bir şekilde ifade edilirken, değişkenler arası ilişki fikrine vurgu yapılan örneklerde değişkenler net bir şekilde ifade edilmemiştir. Müdahalenin ardından ise yine bu iki fikir ön plana çıksa da eşleme fikri değişkenler arası ilişkiye nazaran daha baskındır. Tablo 3'te dikkat çeken bir diğer bulgu ise müdahale öncesinde verilen örneklerin %16,2'sinin fonksiyon belirtmemesi, %16,2'sinin ise boş bırakılmasıdır. Bu kategorilerde yer alan iki öğretmen adayının örnekleri aşağıda yer almaktadır.

ÖA13: Seçim sonuçlarının yüzdelik olarak gösterimi

ÖA16: Bir kitap alındığında x2-2x+1 tl kar yapılıyorsa 3'ü 10 TL, 2'si 20 TL olan kitabını satan bir adam ne kadar kar yapacağını daha hızlı hesaplarken kullanabilir.

ÖA13 ve ÖA16 kodlu öğretmen adayları müdahale öncesinde fonksiyon olarak kabul edilemeyecek iki örnek vermişlerdir. Bu iki aday da müdahalenin ardından fonksiyon kabul edilebilecek örnekler vermiştir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada matematik öğretmen adaylarının fonksiyona dair bilgilerini geliştirmek amacıyla tasarlanan modülün uygulanmasının ardından fonksiyona dair kavram tanımı ve imajlarının nasıl değiştiği incelenmiştir. Veri analizinin ardından bulgular bize müdahalenin öğretmen adaylarına farklı açılarda katkı sağladığını göstermektedir. Bu bölümde elde edilen bulgular, literatür ışığında tartışılacaktır.

Araştırmanın bulguları matematik öğretmen adaylarının modül sonrasında fonksiyon kavramının tanımına hakim olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adayları fonksiyon tanıma hakim olmaları ile birlikte fonksiyon olma şartlarına dikkat etmişler, verdikleri fonksiyon örneklerinde tanım ve değer kümesini belirtmişler ve günlük hayattan fonksiyon örnekleri verebilmişlerdir. Modülde yer alan etkinliklerin bu yönüyle öğretmen adaylarına katkı sağladığı açıktır. Benzer bir sonuç Steele, Hillen ve Smith'in (2013) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında öğretmenlerin müdahale ardından fonksiyonu tanımlayabildiğini, fonksiyon olan ve olmayan durumları belirleyebildiğini bulmuşlardır. Sonuç olarak öğretmenlere/öğretmen adaylarına kavram odaklı verilen eğitimlerin kavramı bilme ve tanıma açısından katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretmen adayları fonksiyona dair kavram tanımlarındaki bu ilerlemeyi kavram imajlarında gerçekleştirememiştir. Adayların kavram imajları, farklı temsiller bağlamında zenginleşse de fonksiyonun barındırdığı fikirler bağlamında büyük bir değişiklik göstermemiştir. Müdahalenin ardından eşleme fikri daha da baskın hale gelmiş ve fonksiyona ait diğer fikirler geri planda kalmıştır. Vinner ve Dreyfus (1989) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bir müdahale olmaksızın fonksiyon tanımlarında eşleme fikrinin baskın olduğunu ortaya koymuştur. Fakat Ayalon ve diğ. (2017) çalışmasında İngiliz öğrencilerde girdi-çıktı fikrinin, İsrailli öğrencilerde ise değişkenler arası ilişki fikrinin baskın olduğunu ortaya koymuştur. Ortaya çıkan bu farklı sonuçların fonksiyonun doğasından ziyade farklı öğrenim deneyimlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının lisede gördüğü müfredat incelendiğinde fonksiyonun eşleme, girdi-çıktı ve cebirsel işlem fikirlerinin ön plana çıktığı söylenebilir. Fonksiyona fikirlerinden değişkenler arası ilişki

fikrine dair bir kazanıma rastlanmamıştır. Yavuz ve Baştürk (2011) ise o döneme ait iki matematik ders kitabı incelemiş ve müfredatta değişim yönüne yer verilmediğini bulmuştur. Bu durumda fonksiyona dair eşleme fikri öğretmen adayları için bilişsel bir kök olmuş olabilir. Bilişsel kök; bireyin aşina olduğu ve daha sonraki matematik gelişimine temel oluşturan başlangıç kavramdır (Tall, 1992). Eşleme fikri fonksiyon olma koşullarını net bir biçimde bünyesinde barındırsa da limit, süreklilik, türev ve integral gibi kavramların anlaşılmasında yetersiz kalacaktır. Bu sebeple öğretmen ve öğretmen adaylarında fonksiyona dair değişkenler arası ilişki başta olmak üzere diğer fikirlere ilişkin imajlara sahip olması ve bunu öğretimlerine yansıtmaları gerekmektedir.

Çalışmanın sonucunda tasarım tabanlı araştırmanın doğası itibariyle ikinci döngüde bazı revizelerin gerekli olduğu açıktır. Bu revizelere kapsamında modülün kazanımlarının güncellenmesi, etkinliklerin revize edilmesi ve yeni etkinliklerin tasarlanması gerekmektedir. Tasarlanacak olan etkinlikler ile adayların fonksiyona dair farklı fikirlerin farkına varması ve farklı fikirleri öğretimlerine yansıtmaları sağlanmalıdır. Modülün iyileştirilerek döngülerin tamamlanması ile birlikte matematik öğretmen adaylarının fonksiyona dair pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesine gelişimlerine katkı sağlayacak bir modülün literatüre kazandırılacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Akkoç, H., Özmantar, F. M., Bingölbali, F., Demir, S., Baştürk, S. ve Yavuz, İ. (2011). Matematik öğretmen adaylarına teknolojiye yönelik pedagojik alan bilgisi kazandırma amaçlı program geliştirme (Proje No. SOBAG 107K531). TÜBİTAK, ULAKBİM web sitesinden erişilen adres: http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=3&vtadi=TPRJ&ts=1530702046&keyword=akko%E7&s_f=1&page=7&detailed=1

Aşık, G. & Yılmaz, Z. (2017). Matematik eğitimi çalışmalarında tasarım tabanlı araştırma ve öğretim deneyi: Farklılıklar ve benzerlikler [Design-based research and teaching experiment methods in mathematics education: Differences and similarities]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *13*(2), 343-367.

Ayalon, M., Watson, A., & Lerman, S. (2017). Students' conceptualisations of function revealed through definitions and examples. *Research in Mathematics Education, 19*(1), 1-19.

Bingolbali, E., & Monaghan, J. (2008). Concept image revisited. *Educational Studies in Mathematics*, *68*(1), 19-35.

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher, 32*(1), 9-13.

Cooney, T. J., Beckmann, S., & Lloyd, G. M. (2011). *Developing essential understandings of functions for teaching mathematics in grades 9–12*. Reston, VA: NCTM.

Design-Based Research Collective [DBRC] (2006). A peer tutorial for design-based research. Erişim: 17 Ocak 2017, http://dbr.coe.uga.edu/explain01.htm

DeMarios, P., & Tall, D. (1996). Facets and layers of the function concept. In L. Puig, & A. Gutierrrez (Eds.), *Proceedings of the 20th conference of the international group for the psychology of mathematics education* (Vol. 2, pp. 297e304). Valencia, Spain: PME.

Doorman, M., Drijvers, P., Gravemeijer, K., Boon, P., & Reed, H. (2012). Tool use and the development of the function concept: from repeated calculations to functional thinking. *International Journal of Science and Mathematics Education, 10*(6), 1243–1267.

Even, R. (1993). Subject-matter knowledge and pedagogical content knowledge: Prospective secondary teachers and the function concept. *Journal for Research in Mathematics Education, 24*(2), 94-116.

Hatisaru, V., & Erbas, A. K. (2017). Mathematical knowledge for teaching the function concept and student learning outcomes. *International Journal of Science and Mathematics Education, 1*5(4), 703-722.

Niss, M. A. (2014). Functions Learning and Teaching. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 238-241). Dordrecht: Springer Netherlands.

Steele, M. D., Hillen, A. F., & Smith, M. S. (2013). Developing mathematical knowledge for teaching in a methods course: The case of function. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *16*(6), 451-482.

Tall, D.O. & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limit and continuity. E*ducational Studies in Mathematics, 12*(2), 151-169.

Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 14*(3), 293-305.

Vinner, S. (2011). The role of examples in the learning of mathematics and in everyday thought processes. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education, 43*(2), 247–256.

Vinner, S., & Dreyfus, T. (1989). Images and definitions for the concept of function. *Journal for Research in Mathematics Education*, 356-366.

Watson, A., Jones, K., & Pratt, D. (2013). *Key Ideas in Teaching Mathematics: Research-based guidance for ages 9-19*. OUP Oxford.

How Should PCK for STEM be Developed in Pre-service Teacher Education? Lessons Learned from an Elective STEM Course

Sevgi AYDIN-GUNBATAR, Van-Yuzuncu Yil University, Turkey, sevgi.aydin45@hotmail.com

Elif Selcan KUTUCU, Van-Yuzuncu Yil University, Turkey, selcan.kutucu@gmail.com

Aysegul TARKIN-CELIKKIRAN, Van-Yuzuncu Yil University, Turkey, aytarkin@gmail.com

Betul EKIZ-KIRAN, Van-Yuzuncu Yil University, Turkey, betulekiz@gmail.com

Abstract

There are still debates on how STEM education should be and how teachers implement it in their classrooms. The number of teachers who have competence to implement STEM is not enough hence there is a need to train teachers in this area and improve their pedagogical content knowledge (PCK) for STEM. This study aimed to present an example to apply PCK framework for STEM during teacher education by utilizing the experiences derived from 10-week elective STEM course. This self-study is qualitative in nature. Data was collected through pre-service teachers' (PSTs') reflections, researchers' observations, PSTs' working sheets and PSTs' designs. Data were coded and analyzed taking into account the PCK framework and PCK components. The results of this study indicated that besides the content knowledge regarding the chemistry concepts and engineering designs, PST should be enriched with the application of these knowledge and utilizing them in designing a product in line with STEM education. At this point, teacher educators should have a modern orientation towards STEM teaching, utilize problem and design-based instructions with daily life problems during their instruction, inform PST regarding the difficulties in integrating different disciplines for solving problems, and provide alternative assessment methods and objectives regarding STEM in order to contribute PSTs' PCK for STEM. Developing PCK for STEM was complicated but STEM courses with suitable STEM activities help PSTs and teachers develop PCK for STEM.

Keywords: STEM, PCK for STEM, STEM teacher education

Öz

FeTeMM eğitiminin nasıl olması ve öğretmenlerin sınıflarında nasıl uygulaması gerektiğine dair hala tartışmalar vardır. FeTeMM eğitimini sınıflarında uyulabilecek yetkinliğe sahip öğretmenlerin sayısı yeterli değildir. Bu sebeple, öğretmenlerin FeTeMM eğitimindeki Pedagojik Alan bilgilerinin (PAB) geliştirilmesi için gerekli eğitimleri almaları gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adayları için seçmeli ders olarak açılan 10 haftalık FeTeMM dersinden elde edilen deneyimleri kullanarak, öğretmen eğitiminde FeTeMM eğitimi için PAB geliştirilmesine yönelik somut bir örnek sunmaktır. Bu çalışma nitel çalışma desenlerinden bireysel çalışmaya girmektedir. Çalışmanın verileri öğretmen adaylarının yansıtma raporları, araştırmacıların gözlemleri, öğretmen adaylarının tasarımları ve etkinlik kâğıtları ile toplanmıştır. Veriler PAB teorik çerçevesi ve PAB alt boyutları göz önüne alınarak nitel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarını hem alan bilgisi ve mühendislik bilgisi açısından eğitmenin hem de bu bilgileri FeTeMM öğretimi sırasında nasıl kullanacakları konusunda eğitmenin önemini ortaya koymuştur. Bu noktada, öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi için PAB gelişimlerine katkıda bulunabilmek için; öğretmen eğitimcilerinin FeTeMM öğretimine yönelik modern bir oryantasyona sahip olmaları, FeTeMM öğretimi için günlük hayat problemlerinden yola çıkarak probleme dayalı ve proje tabanlı öğretim yöntemlerini öğretimleri sırasında kullanmaları, problem çözerken farklı disiplinlerden yararlanırken karşılaşılabilecek zorluklar hakkında bilgi sahibi olmaları, FeTeMM öğretiminin değerlendirilmesi için alternatif değerlendirme yöntemleri sunmaları ve FeTeMM öğretimi için kazanımlar belirleyebilmelerinin önemi ortaya konmuştur. FeTeMM öğretimi için PAB'ın geliştirilmesi karmaşık bir süreçtir ancak uygun FeTeMM aktivitelerini içeren FeTeMM dersleri ile öğretmen ve öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi için PAB'larinin gelişimine yardımcı olunabilir.

Anahtar Kelimeler: FeTeMM, FeTeMM için PAB, FeTeMM öğretmen eğitimi

Introduction

Knowledge and technology-based economy dominates the global growth race. Nations have been focused on developing knowledge and technological tools more than they did in the past. Therefore, to follow the alterations in changing world, countries have to adjust their education system into the needs of changing world. In the last two decades, Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) integrated education approach has been dominated the United States' education agenda (National Research Council [NRC], 2011), which has also influenced the other countries education system (Bissaker, 2014). Although it has been a while from STEM's appearance, there are still debates on how STEM education should be and how to apply it. More importantly, the number of teachers knowledgeable in implementing STEM is low (Akaygun and Aslan-Tutak, 2016; Rockland et al., 2010) and there is a need for a commonly accepted model developed to train teachers on how to implement STEM in their classes (Wang, Moore, Roehrig and Park; 2011). Pedagogical content knowledge (PCK) is a useful theoretical framework to examine teachers' practice regarding orientation to teaching, knowledge of learner, instructional strategy, assessment, and curriculum. Therefore; in this paper, as teacher educators, we developed an agenda and provided some important points on how to develop PCK for STEM.

Pedagogical Content Knowledge

PCK, a specialized way of knowledge base, was defined as "the ways of representing and formulating a subject that make it comprehensible to others" (Shulman, 1986, p.9). For effective teaching, a teacher should have this special kind of "subject matter knowledge for teaching" (p.9).

Many scholars (e.g. Grossman, 1990; Magnusson, Krajcik and Borko, 1999; Park and Oliver, 2008) employed PCK framework in their research and developed it suggesting different models of PCK. One of the widely used model of PCK in science education was Magnusson et al., (1999) model. It was comprised of five dimensions that were knowledge of science curriculum, students' understanding of specific science topics, assessment in science, instructional strategies for teaching science, and orientations toward science teaching.

PCK framework was used to elicit teachers' classroom practice in specific topics (e.g. chemical equilibrium in van Driel, Verloop and de Vos, 1998; electrochemical cells and nuclear reactions in Aydin, Friedrichsen, Boz and Hanuscin, 2014) and also nature of science (e.g. Hanuscin, Lee, and Akerson, 2011). Considering the rapid rise of STEM education in K-12 classes, PCK framework began to be used in studies investigating STEM implementation of teachers. Study of Srikoom, Faikhamta and Hanuscin (2018) was an example to PCK for STEM research and details of the study were given below.

PCK for STEM

In the STEM literature, studies focusing on how to implement STEM in classes are rare. Besides, research integrating models on teacher practice like PCK with STEM is very few. One of the salient example of PCK for STEM implementation is the study of Srikoom et al. (2018). In this case study, researchers studied with 6 teachers to understand how they implemented and conceptualized integrated STEM in their classes. Based on previous PCK research (e.g. Grossman, 1990; Magnusson et al., 1999) components of PCK for STEM were specified as a) orientations toward teaching STEM, b) knowledge of STEM curriculum, c) knowledge of students' understanding in STEM, d) knowledge of instructional strategies and representations for teaching STEM, e) knowledge of assessment of STEM learning. Depending on the modified version of the PCK components data on teachers' classroom practices were collected and analyzed. As a result of teachers' STEM teaching practices, four dimensions were documented to have relationship to PCK for STEM. They were teacher's role and instruction, STEM learning context, student engagement in design process, and connecting to content.

As it was mentioned above, there has been research on effectiveness of STEM education (e.g. Yildirim and Altun, 2015) its influence on academic achievement (e.g. Aydin-Gunbatar, Tarkin-Celikkiran, Kutucu and Ekiz-Kiran, 2018) or attitude toward STEM education (e.g. Morrison and Roth-McDuffie, 2009), etc. However, the real problem about integrated STEM education is how to educate teachers who are able to implement STEM. Teacher education is one of the, may be the most, important variables that determine the success of reform in education. Considering the few number of studies there is a need of studies focusing on implementation of STEM in classes. Therefore, how to train teachers for effective integrated STEM education is a vital question to answer. To address

the problem stated, we utilized PCK framework coined by Shulman (1986). In this theoretical paper, to apply PCK framework for STEM teacher education, we focused on our experience received through a 10-week elective STEM course.

Method

This study is qualitative in nature (Creswell, 2007). This study is qualitative in nature (Creswell, 2007). In the study, self-study as a methodology (LaBoskey, 2009) was chosen to indicate as an example how PSTs' PCK for STEM could be contributed via an elective STEM course. One of the crucial role of utilizing self-study is to take a clear view and understand better how pre-service teachers, teachers and teacher educators' professional knowledge constitute (Loughran, 2007). Moreover, Zeichner (2007) stated that self-study should contribute both theoretical understanding and improvement of practice concurrently. In this self-study, qualitative data sources were used to focus on how to develop PCK for STEM in the light of the semester-long STEM course and presented purpose of clarifying, articulating, and contributing PST' practices (Faikhamta and Clarke, 2013)

Details about the Context

This self-study was conducted during a 10-week elective STEM course. The course was held as three class hours per week. As teacher educators, we developed an agenda and provided some important points for how to develop PCK for STEM. In the course, we studied with eight junior chemistry pre-service teachers (PSTs). After the overview about the course in the first week, we introduced what STEM education is, what engineers do and how they do it, and engineering design process. Later, STEM activities were applied in each week. In the first activity, PSTs were supposed to design a cold-pack for school sports team by the use of colligative properties. In the second activity, PSTs were supposed to design a chemical process to slow down or inhibit apple's browning reaction. The third one was designing homemade acid-base indicator and pH strips. In the fourth one, the engineering design challenge was to design an apparatus that measure CO_2 level in the water. In the final activity, PSTs designed a voltaic cell with the highest voltage by the use of Nernst Equation and calculations.

During the activities, PSTs studied in small groups (i.e., two or three PSTs) members of which changed each week. Moreover, PSTs were allowed to conduct research about the design that they were supposed to do. Textbooks, research papers, and the Internet were major sources for their research. To support PSTs' design processes, we utilized engineering design model developed by Wheeler, Whitworth, and Gonczi (2014). In this model, there are six stages, namely, brainstorming, research, design, construction and testing, redesign, and evaluation. For each activity, a design log, a work sheet including questions for each stage, were prepared and distributed to PSTs. The course was piloted out previous academic year with similar 13 junior PSTs in the same chemistry education program.

Data Sources and Analysis

The course was taught by the authors together. Each author provided support to groups, asked questions, presented the engineering challenges, and evaluated the designs made by groups. Hence, the reflections about the course designs were the main data sources. In addition to that, critical events occurred during the implementation, observations, PSTs' design logs, reflection papers, and PSTs' designs were also used as data sources.

Data were analyzed deductively. PCK framework and its components were used to organize and code the data gathered. For instance, problems regarding assessment, assessment issues, notes taken for assignments of the course were coded under knowledge of assessment component of PCK. Similarly, data were coded and analyzed regarding for other PCK components.

Results

First, because present PST education programs focus on a single domain, subject matter knowledge (SMK) necessary for STEM teaching is a big problem. For instance, PSTs need to use logarithmic function for Nernst Equation to design a voltaic-cell that has the highest voltage. We observed that PSTs had problems related to logarithmic function. We realized that PSTs were just trying some numbers and put them into the Nernst Equation

without mathematical thinking. In cold pack design, participants were also had difficulties to related the freezing point depletion equation to their design. Another problem we faced with was the use of technology. Technology integration should be included in programs with technology applications for science and mathematics, for instance, use of apps for measuring volume, use of technology to design a product, and designing a logo for advertising the product designed. Similar to mathematics and technology, PSTs had difficulty in understanding and using engineering and design process. The STEM course offered was the first time for PSTs to learn about engineering and design process. They did not have any information about engineering, its goal, design process, and how to relate it with science. Even we, teacher educators had struggled to understand engineering design.

Second, regarding PCK components, for orientations toward teaching STEM component, PSTs' orientation is old-school. They generally had a didactic orientation toward teaching. However, PSTs should understand that world and people's needs are changing. Therefore, we need reforms in education and teaching. To chase the global economic race, we need citizens who are able to design, do research, and solve daily problems. Making PSTs believe the need for change is the very first part of our job. In the first week, we introduced what integrated STEM education is and why STEM education is a need. Additionally, we consistently stated that production of ideas and products are important for our nation. Through the end of the semester, PSTs came to realize why STEM is necessary in this century. In their reflection papers, they also wrote that they knew chemistry concepts and reactions, however, using them in a design is a different skill and application of that knowledge is hard. Regarding orientation toward teaching STEM, teacher educators should have a modern one and stress its necessity in the course.

Third, regarding instructional strategies, as Grossman (1990) stated PSTs imitate their role models who are teachers and teacher educators. Therefore, teacher educators need to implement instructional strategies such as problem-based learning, project-based learning, and inquiry to success effective STEM education. Problem-based learning, project-based learning, and inquiry should be highlighted in teaching methods courses. Furthermore, PSTs should have a chance to implement those strategies both in teaching methods and practicum, and plan lessons by the use of the strategies mentioned. Use of daily-life problems and letting PSTs design a process and/or product are necessary as well. In our case, we utilized problem and design-based instruction with daily-life problems (e.g., a need for designing cold pack for school football team by the use of colligative properties). Our observations showed that PSTs liked problems suggested. It was a very diverse course with its problem introduction, free research option, and design requirements. They also wrote to the reflection papers that they learned a lot when they were doing research before designing. However, we also realized some PSTs put some ideas without thinking on it. At this point, as a lesson learned, we can state that the reasons behind their choice should have been focused. To hinder design without scientific base, argument-driven STEM may work better. What we mean is that groups may be required to write their arguments, claim, data, etc. The instruction and worksheet can be reorganized in the light of the Argumentation literature.

Forth, regarding curriculum knowledge, we, teacher educators should introduce the objectives suitable for integrated STEM education focusing on design and problem solving. Also, different curricula from abroad would be useful to discuss how other countries design a curriculum for STEM. In our course, we made PSTs to plan an activity by selecting the suitable objectives from Turkish High school curriculum as a project. They realized that very few objectives were suitable for STEM integration. For teacher educators to develop curriculum knowledge for STEM, we need to understand its importance, necessity, and then how to implement it in these current discipline-specific programs. At least for some time in near future, there seems to be no changes regarding designing integrated STEM teacher education programs. Therefore, we are not going to provide STEM courses as a main dish. To achieve that complicated goal, we need to understand how to set our objectives for the course and how to form a syllabus for it. In our case, a pilot study with similar PSTs worked well and informed us about what to include and exclude.

Fifth, knowledge of learner component is much more complicated for STEM teaching than teaching for a single discipline. Difficulties for integrating and applying different disciplines for solving a problem, misunderstandings and lack of knowledge from STEM areas, lack of experience for designing a process and/or products are major ones that we observed. Therefore, PSTs should be informed about those in order to develop this component of PCK. Regarding this point, taking a STEM course would help PSTs to understand the difficulties that students would have. We, teacher educators also experienced the difficulties mentioned as well. Sometimes we could not expect the difficulties that PSTs had. For instance, for the cold-pack activity, after introducing the daily problem

to PSTs, we let them do research. When we moved around the groups, except one, they were searching for the freezing points of the chemicals that we provided for the design. We never expected that mistake. It was very surprising for us to observe. Rather than focusing on water's freezing point depletion, they were searching the salts' freezing point, which is irrelevant. Another example was about the nature of engineering design process. For each activity, we provided some criteria (e.g., reusability of cold pack, including non-toxic chemicals, cheap design, etc.) that are supposed to be met by their end products. When the groups start to work, they only focused on one criterion that was cheap design and ignored others. Through the end of the course, many of the problems were solved. Both we and PSTs got used to STEM education, engineering, and design process. In other words, experience played an important role in developing PCK for STEM.

Finally, assessment component includes what to assess and how to assess sub-parts. Related to how to assess, we should help PSTs learn and use of alternative assessment strategies like writing design logs, reflection papers, rubrics, and portfolio. In our case, we utilized design logs for PSTs designs, reflection papers, and rubrics for assessing the effectiveness and cost of their designs. Due to the fact that PSTs got used to traditional exams and grading, they did not give enough importance to filling logs and writing reflection papers. Examining their papers and logs also showed us that they did not know what to write at some point. Some of them just wrote one or two words to the questions. For instance, the questions in the re-design part of the logs were almost empty. They just wrote what to change (e.g., just the name of the salt used in the re-design for the cold pack activity) but the reason of the change was missing. Regarding what to assess, contrary to classic view of assessment, PSTs need to appreciate the importance of assessing design skills, science-process skills (e.g., doing research, collecting data to assess effectiveness of design), and 21st century skills (e.g., communication skills for group work, use of technology effectively, and creativity). A combined assessment of different skills and knowledge with varying strategies is required for STEM education. In our context, we assessed both SMK and design skills. However, the problem with assessing SMK in STEM education is its integrated nature. What do we mean by assessing SMK? Chemistry, Mathematics, or Engineering SMK? What about Technology? In the course, SMK test included only Chemistry items that were related to the chemistry topics focused on STEM activities provided in the course. Another important point is we used rubrics to grade the groups' designs. As mentioned in instructional knowledge part above, some groups just tried some ideas without critical thinking. To eliminate that problem, groups can be made present their journey from beginning (i.e., problem introduction) to the end (i.e., final product), which let the instructor and peers to ask the reason behind the choices made. The presentations should also be part of assessment as well.

To conclude, although we experienced integrated STEM teacher education through a semester-long elective course, we can state that PCK for STEM development is difficult but possible for future teachers. Different contexts, such as teaching methods courses, measurement and assessment course, laboratory courses, and subject matter courses make it possible for PSTs to see how to integrate different areas into teaching.

Discussion and Conclusion

Although many research studies indicated that content knowledge is necessary for effective teaching, effective STEM teaching requires deeper content knowledge on not only one domain (e.g., science) but also four domains (science, technology, engineering and mathematics). Regarding the STEM domains, literature indicates that many teachers had insufficient content knowledge on especially engineering and difficulty in integrating it into STEM teaching since it is new to them (Srikoom, Hanuscin and Faikhamta, 2017). In the study of Coppola, Madariaga and Schnedeke (2015), teachers' familiarity with engineering content and their confident in their ability to teach engineering confidence emerged as barriers to integrating engineering into teaching. Parallel to our results, a lack of understanding engineering impacts the quality of STEM integration in education. Nadelson et al. (2013) stated that having constrained background knowledge and confidence for teaching STEM might influence STEM learning. Regarding this issue, Srikoom et al. (2017) proposed that engineering-integrated curriculum should be developed to guide teachers for enacting STEM teaching. In addition to be knowledgeable about STEM related contents, teacher should conceptualize the integrated STEM education. In this study, in addition to problems related to content knowledge on STEM domains, PSTs struggled to integrate all STEM domains, especially engineering, into problem solving process took part in the STEM activities. As teaching experience is one of the vital components of PCK development (Grossman, 1990), the more experiences on

STEM education PSTs gain, the more ideas about integration they come up. In other words, learning how to integrate engineering in STEM education requires a period of time or even specific training (Srikoom et al., 2018)

Teachers' orientations toward teaching, one of the PCK components, influence their decisions and actions during teaching (Gess-Newsome, 2015; Park and Oliver, 2008). Therefore, focusing on what integrated STEM education is and why STEM education is a need are important for enhancing PST' orientations toward STEM teaching. In this study, it was tried to enhance PST' knowledge and beliefs about purpose and goals for teaching and learning STEM through problem based instruction.

To effective STEM teaching, teachers should be knowledgeable about students prior knowledge about particular topics related to STEM areas, their interest in the context of STEM teaching, and their developmental level and ability regarding problem solving, designing a process and/or product. As we found in our study, students' knowledge about the topics and ability in engineering process influenced quality of their design process and/or products. At the beginning of the course, the low level of familiarity with the engineering design process and habits on focusing on a single subject in their science related courses as they stated in their reflection papers, PSTs had difficulty in accomplishing the tasks given in the STEM activities. However, their performance during the STEM activities and perspectives to problem solving were enhanced through the course by the help of experience on STEM education. In addition, PSTs interest level in a specific activity affect their engagement in STEM activities. The relevance of context of the activities to students' lives and interests encouraged students to enroll activities more enthusiastically. For example, Srikoom et al. (2018) noticed that female students seemed to be more enthusiastic than male students during an activity focusing concepts of foods and nutrition.

Instructional strategies used during STEM education should be consistent with the goals of STEM which are increasing student STEM attitudes and interest in STEM careers. As in the effective science teaching, a student-centered approach should be used for effective STEM teaching. Enqvist (2013) proposed that using interactive and cooperative working methods, problem solving approach to instruction, and discussion and inquiry are among the elements of productive STEM education. The study of LaForce, Noble and Blackwell (2017) also indicated that problem based learning has important potential for increasing student STEM attitudes and interest in future STEM careers. Similarly, the results of our study revealed that PSTs enjoyed during problem based instruction with daily-life problems and considered as effective instruction as they found themselves productive by using their content knowledge in solving daily life problems. In other word, PBL and design-based instruction induced their interest in studying STEM.

Although PSTs had some experience on integrated STEM education during the course, they had difficulty in preparing a lesson plan for STEM education in terms of determining objectives related to all STEM areas and interwoven them in their lesson plans due to their lack of curriculum knowledge related to STEM education. One of the reasons of this result might be that engineering and technology has not been considered to be a component of Turkish High school curriculum. Since engineering is a new area for them and mathematics are not their major area, a rigorous integrated STEM curriculum is needed to guide them for planning STEM teaching. Kennedy and Odell (2014) stated that for high quality integrated STEM education, education programs should integrate technology and engineering into the science and mathematics curriculum explicitly. Based on the STEM curriculum teachers educators could design effective courses for their teacher education programs and enhance PSTs' PCK for STEM.

Assessment for integrated STEM education is also another important component that needs to be considered during STEM courses. Shernoff, Sinha, Bressler and Ginsburg (2017) proposed that alternative assessments that evaluate students' application of concepts in addition to knowledge and comprehension are needed. In this study, PSTs' skills in designing process were assessed as well as their content knowledge. For example, design logs help us to evaluate the process and knowledge used by PSTs throughout their designs and gave information about their integration skills among STEM domains. Moreover, reflection papers were effective as a formative assessment to assess their development in their content knowledge and skills in their mouths. Finally, rubrics as a summative assessment allowed PSTs to address design process from many angles such as cost, usefulness, harmfulness etc.

Implications

- To address this SMK problem, programs should; i) provide interdisciplinary courses that focuses on the use of mathematics in science, technology use in science ii) if it is not possible, calculus course should

be reorganized for this purposes. Topics vital to chemistry and design for chemical engineering should be stressed in Calculus offered to chemistry education department. Moreover, daily-life problems should be included in SMK courses to help PSTs see the applications of the knowledge, which will support them in developing STEM activities and writing daily-life problems for activities.

- STEM activities are easily accessed from different sources both from the books, journals, and from the Internet. Those activities should be introduced to PSTs in Teaching method courses, or STEM courses to help PSTs develop PCK for STEM. Suitable STEM activities may also be integrated in lab courses.
- In the US, engineering is integrated in college programs and some high schools' curriculum. Hence, engineering and design should be provided at least one or more courses as introduction level at PST programs with cooperation of Faculty of Engineering.
- Use of formative assessment and alternative assessment techniques should be increased in PST programs.
- Writing training for lab reports, design logs, and reflection papers should be provided especially in the countries whose education system is dominated by multiple-choice test.
- STEM courses should be offered to PSTs from different background, departments, and faculties. Working with engineering students will enlighten PSTs and may solve many problems reported above.

References

Akaygun, S., & Aslan-Tutak, F. (2016). STEM images revealing stem conceptions of pre-service chemistry and mathematics teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *4*(1), 56-71. doi:10.18404/ijemst.44833

Aydin-Gunbatar, S. A., Tarkin-Celikkiran, A., Kutucu, E. S., & Ekiz-Kiran, B. (2018). The influence of a design-based elective stem course on pre-service chemistry teachers' content knowledge, STEM conceptions, and engineering views. *Chemistry Education Research and Practice, 19*(3), 954-972. doi: 10.1039/C8RP00128F

Bissaker, K. (2014). Transforming STEM education in an innovative Australian school: The role of teachers' and academics' professional partnership. *Theory into Practice, 53*, 55-63, doi:10.1080/00405841.2014.862124.

Coppola, S. M., Madariaga, L. A., & Schnedeker, M. H. (June, 2015). Assessing Teachers' Experiences with STEM and Perceived Barriers to Teaching Engineering. Paper presented at 122nd Annual American Society of Engineering Education Conference and Exposition, Seattle, WA.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Enqvist, J. (2013). STEM subjects – important, but not attracting much interest? In T. Eerola (ed.) *Towards Vocational Top Expertise. HAMK University of Applied Sciences Professional Teacher Education Unit*, 83-90. Retrieved 16 August 2018 from http://staff.hamk.fi/~jenqvist/IntMater/STEMarticle.pdf

Faikhamta, C. & Clarke, A. (2013). A self-study of a Thai teacher educator developing a better understanding of PCK for teaching about teaching science. *Research in Science Education*, 43(3), 955-979.

Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK summit. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 28–42). New York, NY: Routledge.

Grossman, P. L. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press.

Hanuscin, D. L., Lee, M. H., & Akerson, V. L. (2011). Elementary teachers' pedagogical content knowledge for teaching the nature of science. *Science Education*, *95*(1), 145-167.

Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, *3*(11), 1-11. https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z

Kennedy, T., & Odell, M. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International, 25*(3), 246–258.

LaBoskey, V. K. (2009). "Name it and claim it": The methodology of self-study as social justice teacher education. In D. Tidwell, M. Heston, & L. Fitzgerald (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 73-82). The Netherlands: Springer.

LaForce, M., Noble, E., & Blackwell, C. (2017). Problem-based learning (PBL) and student interest in STEM careers: The roles of motivation and ability beliefs. *Education Sciences, 7*(4), 92.

Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education, 58*(1), 12-20.

Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. In J. Gess-Newsome and N. G. Lederman (ed.), Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education. (pp. 95-132). Boston: Kluwer.

Morrison, J. A., & Roth-McDuffie, A. (2009). Connecting science and mathematics: Using inquiry investigations to learn about data collection, analysis, and display. *School Science and Mathematics,* 109, 31-44. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2009.tb17860.x

Nadelson, L. S., Callahan, J., Pyke, P., Hay, A., Dance, M., & Pfiester, J. (2013). Teacher STEM perception and preparation: Inquiry-based STEM professional development for elementary teachers. *The Journal of Educational Research, 106*(2), 157-168.

National Research Council (NRC), (2011). Successful K-12 STEM education: identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics, Washington, DC: National Academies Press.

Park, S. & Oliver J. S., (2008). Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education, 38*, 261-284.

Rockland, R., Bloom, D. S., Carpinelli, J., Burr-Alexander, L., Hirsch, L. S., & Kimmel, H. (2010). Advancing the "E" in K-12 STEM education. *Journal of Technology Studies*, 36(1), 53-64.

Shernoff, D. J., Sinha, S., Bressler, D. M., & Ginsburg, L. (2017). Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education. *International Journal of STEM Education, 4*(13), 1-16

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14.

Srikoom, W., Hanuscin, D. L. & Faikhamta, C. (2017). Perceptions of in-service teachers toward teaching STEM in Thailand. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 18*(2), Article 6. Retrieved 16 August 2018 from https://www.eduhk.hk/apfslt/v18_issue2/srikoom/index.htm

Srikoom, W., Faikhamta, C., & Hanuscin, D. L. (2018). Dimensions of Effective STEM Integrated Teaching Practice. *K-12 STEM Education, 4*(2), 313-330.

Van Driel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching, 35,* 673-695.

Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., & Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research,* 1(2), 1–13. doi: 10.5703/1288284314636

Wheeler L., Whitworth B., & Gonczi A., (2014). Engineering design challenge. *Science Teacher, 81(9),* 30–36.

Yildirim, B., & Altun, Y. (2015). Investigating the effect of STEM education and engineering applications on science laboratory lectures. El-Jezeri *Journal of Science and Engineering,* 2(2), 28-4. https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.3876

Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education, 58*(1), 36-46.

Çocuk Gelişimi Lise Öğrencilerinin Çocuk Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Belgin Liman, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye, yliman@mynet.com

Öz

Bu araştırmanın amacı çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin çocuk kavramına ilişkin algılarının metaforlar yolu ile belirlenmesi ve sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemi ile toplanmış, çalışma deseni "olgubilim" biçiminde düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Niğde il merkezindeki Hüdavend Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Çocuk Gelişimi bölümünde öğrenim gören çalışmaya gönüllü katılan % 51'sı (51) onuncu sınıf, % 44'ü (44) on ikinci sınıf toplam 95 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri açık uçlu soruların yer aldığı formlar aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çocuk kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla "Çocuk……gibidir; çünkü…… İfadesinin yer aldığı bir form dağıtılarak görüşlerini yazmaları istenmiştir. Elde edilen genel bulgulara göre, çocuk kavramına ilişkin olarak 89 katılımcı tarafından toplam 61 adet geçerli metafor üretilmiştir. Geliştirilen bu metaforlar 10 farklı kategoride toplanmıştır. Çocuk gelişimi öğrencilerinin "çocuk" kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar kavramsal kategorilere ayrıldığında en çok metafor bulunan kategorin sırasıyla "kendine özgü, araştırmacı, meraklı güçlü, özgür, çok yönlü varlık olarak çocuk, doğasında olumlu bir şey bulunduran çocuk, mutluluk kaynağı olarak çocuk" olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çocukla ilgili metafor ve kategorilerde sınıf düzeyine göre farklılıklar olduğu bulunmuştur. Onuncu sınıflarda "mutluluk kaynağı olarak çocuk", on ikinci sınıflarda "kendine özgü, araştırmacı, meraklı güçlü, özgür, çok yönlü varlık olarak çocuk" kategorilerindeki metaforlar ilk sırada yer alırken; her iki sınıf düzeyinde ise en çok katılımcının "doğasında olumlu bir şey bulunduran çocuk" kategorisinde yer aldığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Metafor, çocuk gelişimi, çocuk.

Abstract

The purpose of this research is to compare the perceptions of the child development section students about the concept of child by means of metaphors and to compare them with class level variables. The data of the study were collected by qualitative research method and the study design was organized in the form of "olgubilim". 51% (51) tenth grade students and 44% (44) twelfth grade students constitute a total of 95 students who volunteered to study in the Child Development Department of Hüdavend Hatun Vocational and Technical Anatolian High School in the Niğde province center in the 2017-2018 school year . Research data were collected through forms in which open-ended questions were included. In order to determine the perceptions of the students participating in the research on the concept of child, "It is like a child; because ..... they are asked to write their opinion by distributing a form in which Isfadin takes place. According to the general findings, a total of 61 valid metaphors were produced by 89 participants regarding the concept of child. These developed metaphors are collected in 10 different categories. When the metaphors of the child development students are divided into conceptual categories, the category with the most metaphor is seen as "child as unique, researcher, curious, powerful, free, multi-faceted entity, child with inherent positive things, child as a source of happiness". It has been found that there are differences according to the class level in the metaphors and categories of pupils related to children. While the metaphors in the categories of "child as a source of happiness" in the tenth grade and "child as a unique, researcher, curious, strong, free, multi-faceted entity" it was seen that the participants in the most of the two class levels were included in the category "children with something positive in their nature".

Key words: Metaphor, child development, child.

Giriş

Metafor "bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlatmak ve tecrübe etmek" temeline dayanmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2010). Bireylerin algılamalarının belirlenmesinde kullanılan yöntemlerden biri olan metaforlar "bir kavram yapısını başka bir kavram yapısıyla ifade ederek anlama" olarak vurgulanmaktadır. Bireylerin olgu ve olaylar konusundaki metaforlarını bilmenin, onların dünyayı, bir anlamda yaşamdaki olgu ve olayları nasıl anlamlandırdıklarını öğrenme şansı vermektedir. Metaforlar, bilimsel kavramların daha kolay anlaşılmalarını sağlamaktadır. Metaforlar günlük yaşamdaki kullanımının dışında, eskiden beri eğitim ve öğretim amaçlı da karşımıza çıkmaktadır. Öğretim amaçlı metaforlar; öğrencilerin dünyaya bakış açılarını değiştirmek için anahtar rol oynayacak güçtedir (Sanchez, Jose & Victor, 2000). Son yıllarda metaforik algı tekniği yoluyla eğitim alanıyla ilgili bireylerin, bu alanla ilişkili kavramlarını belirlemeye yönelik çalışmaların arttığı dikkati çekmektedir. Eğitimin planlanması ve yürütülmesinden sorumlu kişilerin, eğitim sürecinde yer alan kavramlara ilişkin algılarını belirlemek, bir bakıma bu sürecin nasıl yapılacağı hakkında fikir verebilmektedir. Meslek elemanların, metaforları bilinçli veya bilinçsiz olarak genellikle fikirleri, kavramları ve soyut şeyleri açıklamak için kullandıkları belirtilmektedir. Sönmez (2002), eğitim durumları ile felsefenin insana bakış açısı arasında sıkı bir ilişki olduğunu vurgulanmaktadır.

Erken çocukluk yılları (okul öncesi eğitim) çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Kadının çalışma hayatına atılması ve okul öncesi eğitimin öneminin giderek daha da anlaşılması nedeniyle alan hızla gelişmiş, bu da okul öncesi eğitim kurumlarına olan talebi artırmıştır. Bu kurumlarda görev alacak nitelikli ve iyi yetişmiş eleman ihtiyacı da gün geçtikçe önem kazanmaktadır.

Çocuk gelişimi mezunları, çocukların tüm gelişim ve beceri alanlarını (zihinsel, dil, motor, sosyal, duygusal ve özbakım) değerlendiren, gelişimlerini takip edebilen, çocuğa ve aileye yönelik gelişimi destekleyici programlar hazırlayıp, ailelere çocuklarının gelişimi, sağlığı ve yetiştirilmesi konularında eğitim, rehberlik ve danışmanlık hizmeti verebilen 0-18 yaş normal, özel gereksinimli, korunmaya muhtaç, suça itilmiş, istismar ve ihmale uğramış, çalışan, hastanede yatan, sosyal dezavantajlı, mülteci ve sokak çocuklarının gelişimi ile ilgili gereken teorik ve pratik eğitimi veren kişilerdir. Bu meslek elemanları mezun olduklarında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anadolu kız meslek ve kız meslek liseleri, ilköğretim okulları ile resmî ve özel kurumların kreş, yuva, anaokulu, ana sınıfı, gibi erken çocukluk eğitim kurumlarında, rehabilitasyon merkezlerinde ve çocuk kulüplerinde çalışabilmektedir. Bu nedenle, çocuk gelişimi öğrencilerinin alanına yönelik bilgi ve beceri kazanarak donanımlı olmaları; bunun yanı sıra kendi alanlarına ve çalışacakları gruba yönelik algılamaları da önem taşımaktadır. Öğrencilerin, çalışacağı grup olan çocuklara ve mesleğe yönelik algıları, ileriki dönemlerde tercih ettikleri bu meslekteki doyumlarında da önemli bir değişken olarak görülmektedir.

Son yıllarda metaforlarla ilgili çalışmaların alan yazında sıklıkla yer almaya başlamasına karşın çocuk gelişimi lise öğrencilerinin kendi branşlarına ve çocuklara yönelik algılamalarını metaforlar yoluyla belirleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukları ile çalışacak olan çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuk kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmada metaforlar önemli bir işleve sahiptir. Bu bağlamda araştırmanın amacı çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin çocuk kavramına ilişkin algılarının metaforlar yolu ile belirlenmesi ve sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin çocuk kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar yolu ile belirlenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011) nedeni ile araştırmada bu yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Niğde il merkezindeki Hüdavend Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Çocuk Gelişimi bölümünde öğrenim katılan % 51'sı (51) onuncu sınıf, % 44'ü (44)

on ikinci sınıf toplam 95 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kazara ya da elverişli örnekleme ismi ile de anılan bu örnekleme yönteminde araştırmanın amacına uygun gruba ulaşılması temel amaçtır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Veri Analizi

Verilerin çözümlenmesinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuk kavramına ilişkin metaforlarının analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Aşama: Bu aşamada her katılımcının sunduğu metaforlar bilgisayara aktarılmış ve her metafor imgesi (bir metafor imgesi bulunması) ve gerekçelendirilmesi açısından incelenmiştir. Herhangi bir metafor imgesi içermeyen ya da metafora ilişkin herhangi bir gerekçe sunulmamış (6 katılımcı) metaforlar uzman görüşü doğrultusunda elenmiştir.

2. Aşama: Bu aşamada geçerli bulunan metaforlar listelenmiştir. Daha sonra metafor imgeleri belli bir kategori ile ilişkilendirilmiş ve kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Ayrıca her iki sınıf düzeyindeki katılımcılar tarafından ortak olarak üretilmiş ve iki ya da daha fazla sayıda katılımcı tarafından yer verilen başat metafor imgeleri belirlenmiştir.

3. Aşama: Uzman görüşü doğrultusunda yapılan ve araştırmacı tarafından yapılan atamalar karşılaştırılmış ve "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan maddeler belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın güvenirliği Miles & Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) kullanılarak hesaplanmıştır. Görüşlerine başvurulan alan uzmanı ve araştırmacı çocuk kavramına ilişkin olarak 8 metaforu farklı kavramsal kategoriler altında belirtmişlerdir. Bu doğrultuda güvenirlik **61/61+8X100= %88,4** olarak saptanmıştır. Güvenirlik hesaplarının yüzde 70'in üzerinde çıkması ile araştırmanın analizinin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Buna göre çalışmada kodlayıcılar arası uyumun yeterli olduğu söylenebilir.

Bulgular

Bu bölümde, ilk olarak çocuk kavramına ilişkin olarak geliştirilen metaforlar, kategoriler ve özellikleri tanımlanmıştır. İkinci bölümde ise sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen genel bulgulara göre, 89 katılımcının "Çocuk" kavramına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar, oluşturulan 10 farklı kavramsal kategoride yer almıştır**.**

Araştırmada elde edilen genel bulgulara göre, çocuk kavramına ilişkin olarak 89 katılımcı tarafından toplam 61 adet geçerli metafor üretilmiştir. Katılımcılar tarafından ifade edilen metaforlar ve bu metaforlara yönelik olarak belirlenen kavramsal kategoriler tablolar eşliğinde verilerek analiz ve yorum yapılmıştır.

Tablo 1. "Çocuk" Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlar Ve Onları Temsil Eden Öğrenci Sayısı ve Yüzdesi.

Sıra	Metafor adı	Frekans	%	Sıra	Metafor Adı	Frekans	%
1	Melek	17	19.10	25	Meraklı	1	1.12
2	Neşe	1	1.12	26	Eğlence kaynağı	1	1.12
3	Eğlenceli	1	1.12	27	Karınca	1	1.12
4	Mutluluk	3	3.37	28	Beyaz	1	1.12
5	Temiz kalpli	1	1.12	29	Bilgin	1	1.12
6	Tatlı	1	1.12	30	Ağaç	1	1.12
7	Hayat	3	3.37	31	Kuş	2	2.25
8	Yaşam varlığı	1	1.12	32	Akıl küpü	1	1.12
9	Aşk	1	1.12	33	Masum	3	3.37
10	Boş bir kağıt	2	2.25	34	Oyuncak	1	1.12
11	Gökkuşağı	2	2.25	35	Mis	1	1.12

12	Çiçek	11	12.36	36	Yıldız	1	1.12
13	Su	2	2.25	37	Pamuk	1	1.12
14	Bir kutu	1	1.12	38	Akıllı	1	1.12
15	Boş bir defter	1	1.12	39	Tanımsız	1	1.12
16	Lunapark	1	1.12	40	Canavar	1	1.12
17	Cam	1	1.12	41	Oyuncak hamuru	1	1.12
18	Temiz	1	1.12	42	Oyuncu	1	1.12
19	Ayna	1	1.12	43	Altın	1	1.12
20	Kitap	2	2.25	44	Papatya	1	1.12
21	Çocuk	1	1.12	45	Zeki	1	1.12
22	Cennet	1	1.12	46	Gül	1	1.12
24	Şeker	4	4.49	48	Neşe kaynağı	1	1.12
				49	Kelebek	3	3.37
					TOPLAM	89	100

Tablo 2. "Çocuk" Kavramına İlişkin Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı.

Sıra	Kategoriler	Metafor adları	Metafor		Katılımcı Sayısı					
					10. sınıf		12. sınıf		Toplam	
			n	%	N	%	n	%	n	%
1	Kendine özgü, araştırmacı, meraklı güçlü, özgür, çok yönlü varlık	**Çiçek**, **Kelebek**, Meraklı, Bilgin , **Kuş**, Hayat, Ağaç, Akıl küpü, Gökkuşağı, Akıllı , Zeki, Çocuk	14	22.95	4	9.52	13	28.89	17	19.10
2	Doğasında olumlu bir şey bulunduran	Temiz kalpli,**Melek**, Tatlı, Temiz, **Su**,Cennet , Kelebek, **Masum**, Mis, Çiçek, Pamuk, **Şeker**, Gül, Beyaz	13	21.31	11	26.19	18	40.00	29	32.58
3	Mutluluk kaynağı	Neşe,Eğlenceli, **Mutluluk**, Hayat,**Çiçek,** Lunapark, Gökkuşağı, **Melek, Şeker**, Eğlence kaynağı, Neşe kaynağı	11	18.03	14	33.33	1	2.22	15	16.85
4	İlgiye ve bakıma muhtaç bir varlık	Cam, **Çiçek**, Yıldız, Papatya	4	6.56	2	4.76	5	11.11	7	7.86
5	Değerli bir varlık	**Çiçek**, Ayna, Altın, Aşk	4	6.56	4	9.52	1	2.22	5	5.61
6	Pasif alıcı, şekillendirilebilen hammadde	Kitap, Oyuncu, Oyuncak hamuru, Oyuncak	4	6.56	1	2.38	3	6.66	4	4.49
7	Gelişen üreten, geleceğin temeli	Yaşam varlığı, Karınca, Kitap, Çiçek	4	6.56	2	4.76	2	4.44	4	4.49
8	Yansıtıcı	**Boş bir kağıt**, Bir kutu, Boş bir defter	3	4.92	4	9.52	-		4	4.49
9	Bilinmeyen gizemli bir varlık	Melek, Hayat	2	3.28	2	4.76	-	-	2	2.24
10	Olumsuz duygular uyandıran ve karmaşık bir yapı	Tanımsız, Canavar	2	3.28	-	-	2	4.44	2	2.24
	TOPLAM		61	100	44	100	45	100	89	100

Tablo 2'de kategorilerde yer alan metaforlar ve katılımcıların sayısı belirtilmektedir. Tabloda başat metafor imgeleri koyu olarak verilmiştir. Ayrıca tabloda katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımları yer almaktadır. Tabloya göre katılımcılar tarafından en fazla ifade edilen metaforun yer aldığı kategorinin *kendine özgü, araştırmacı, meraklı güçlü, özgür, çok yönlü varlık olarak çocuk* kategorisi olduğu görülmektedir. Aynı zamanda daha az sayıda metafor yer alsa da daha fazla katılımcı tarafından yer verilen *doğasında olumlu bir şey bulunduran çocuk* kategorisi gelmektedir. Kategoriler, ilgili metaforlar ve metaforların gerekçelerinden örnekler şu şekildedir:

Kavramsal Kategoriler

1.Kendine özgü, araştırmacı, meraklı güçlü, özgür, çok yönlü varlık olarak çocuk

Bu kategoriyi 17 tane öğrenci ve 14 metaforu temsil etmektedir. Bun kategoride, Çiçek, Kelebek, Meraklı, Bilgin, Kuş, Hayat, Ağaç, Akıl küpü, Gökkuşağı, Akıllı, Zeki, Çocuk gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin örneklerine yer verilmiştir.

Ö57. Çocuk gökkuşağı gibidir. Çünkü rengarenktir.

Ö37. Çocuk meraklı gibidir. Çünkü her şeyi merak eder.

2. Doğasında olumlu bir şey bulunduran çocuk

Bu kategoriyi 29 tane öğrenci ve 13 metaforu temsil etmektedir. Bu kategoride, Temiz kalpli, Melek, Tatlı, Temiz, Su, Cennet, Kelebek, Masum, Mis, Çiçek, Pamuk, Şeker, Gül, Beyaz gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin örneklerine yer verilmiştir.

Ö65. Çocuk melek gibidir. Çünkü günahı yoktur.

Ö23. Çocuk su gibidir. Çünkü saf ve temizliği simgeler.

3. Mutluluk kaynağı olarak çocuk

Bu kategoriyi 15 tane öğrenci ve 11 metaforu temsil etmektedir. Bun kategorideNeşe,Eğlenceli, Mutluluk, Hayat, Çiçek, Lunapark, Gökkuşağı, Melek, Şeker, Eğlence kaynağı, Neşe kaynağı gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin örneklerine yer verilmiştir.

Ö8. Çocuk hayat gibidir. Çünkü mutluluk kaynağı olduğu için.

Ö68.Çocuk melek gibidir. Çünkü neşedir.

4. İlgiye ve bakıma muhtaç bir varlık olarak çocuk

Bu kategoriyi 7 tane öğrenci ve 4 metaforu temsil etmektedir. Bun kategoride, Cam, Çiçek, Yıldız, Papatya gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin örneklerine yer verilmiştir.

Ö19. Çocuk cam gibidir. Çünkü çabuk kırılır.

Ö62. Çocuk çiçek gibidir. Çünkü narindir.

5. Değerli bir varlık olarak çocuk

Bu kategoriyi 5 tane öğrenci ve 4 metaforu temsil etmektedir. Bun kategoride, Çiçek , Ayna, Altın, Aşk gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin örneklerine yer verilmiştir.

Ö12.Çocuk çiçek gibidir. Çünkü onlar çok değerlidir.

Ö82. Çocuk altın gibidir. Çünkü değerlidir.

6. Pasif alıcı, şekillendirilebilen hammadde olarak çocuk

Bu kategoriyi 4 tane öğrenci ve 4 metaforu temsil etmektedir. Bun kategoride, Kitap(1), Oyuncu (1),Oyuncak hamuru (1),Oyuncak(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin örneklerine yer verilmiştir.

Ö31. Çocuk kitap gibidir. Çünkü her kelimeyi aklında kavramaya çalışır.

Ö60. Çocuk oyuncak gibidir. Çünkü istenildiği zaman yönlendirilebilir.

7. Gelişen üreten, geleceğin temeli olarak çocuk

Bu kategoriyi 4 tane öğrenci ve 4 metaforu temsil etmektedir. Bun kategoride, Yaşam varlığı, Karınca, Kitap, Çiçek gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin örneklerine yer verilmiştir.

Ö13. Çocuk yaşam varlığı gibidir. Çünkü çocuklar iyi yetişirse o kadar çevreye faydalı olur.

Ö56. Çocuk kitap gibidir. Çünkü inceledikçe yeni şeyler keşfedersin.

8. Yansıtıcı olarak çocuk

Bu kategoriyi 4 tane öğrenci ve 3 metaforu temsil etmektedir. Bun kategoride, Boş bir kağıt, Bir kutu, Boş bir defter gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin örneklerine yer verilmiştir.

Ö15. Çocuk boş bir kağıt gibidir çünkü çocuğa ne öğretirsen onu görürüsün.

Ö20. Çocuk boş bir kağıt gibidir çünkü ne çizersen onu okursun.

9. Bilinmeyen gizemli bir varlık olarak çocuk

Bu kategoriyi 2 tane öğrenci ve 2 metaforu temsil etmektedir. Bun kategoride, Melek, Hayat gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin örneklerine yer verilmiştir.

Ö1. Çocuk melek gibidir. Çünkü yeni doğduğu için.

Ö17. Çocuk hayat gibidir. Çünkü bazen o çocuğu anlayabilir, bazen de anlayamazsın.

10. Olumsuz duygular uyandıran, karmaşık bir yapı olarak çocuk

Bu kategoriyi 2 tane öğrenci ve 2 metaforu temsil etmektedir. Bun kategoride, Tanımsız, Canavar gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin örneklerine yer verilmiştir.

Ö77. Çocuk tanımsız gibidir. Çünkü nerede nasıl davranacağı belli olmaz.

Ö78. Çocuk melek görünümlü canavar gibidir. Çünkü ikiyüzlüdür.

Sınıf düzeylerine göre karşılaştırma:

Çocukla ilgili metaforlarla ilgili kategorilerde yer alan öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımına bakıldığında her iki sınıf düzeyinde de ilk sıralarda yer alan kategoriler sırasıyla *kendine özgü, araştırmacı, meraklı güçlü, özgür, çok yönlü varlık olarak çocuk* (onuncu sınıf %9.52 ve on ikinci sınıf %28.89), *doğasında olumlu bir şey bulunduran çocuk* (onuncu sınıf %26.19 ve on ikinci sınıf %40.00) ve mutluluk kaynağı olarak çocuk (onuncu sınıf %33.33 ve on ikinci sınıf %2.22) kategorileridir. Diğer kategorilerde gruplar arası farklılıklar yer almaktadır. Onuncu sınıf öğrencilerinde değerli bir varlık ve yansıtıcı olarak çocuk dördüncü sırada yer alırken; on ikinci sınıflarda ise ilgiye ve bakıma muhtaç olarak çocuk yer almıştır. Beşinci sırada onuncu siniflarda ilgiye ve bakıma muhtaç olarak çocuk ve bilinmeyen gizemli bir varlık olark çocuk, on ikinci sınıf öğrencilerinde ise pasif bir alıcı, şekillendirilebilen ham madde olarak çocuk yer almıştır. Diğer kategorilerde ise benzerlikler görülmektedir. Son olarak on ikinci sınıf öğrencilerinde olumsuz duygular uyandıran ve karmaşık bir yapı olarak çocuk kategorisi yer alıken, onuncu sınıf öğrencilerinde olumsuz metafor yazan öğrenci bulunmamaktadır.

Tartişma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin çocuk kavramına ilişkin algılarının metaforlar yolu ile belirlenmesi ve sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasıdır. Bireylerin algılamalarının belirlenmesinde kullanılan yollardan biri olan metaforlar "bir kavram yapısını başka bir kavram yapısıyla ifade ederek anlama" olarak tanımlanabilir. Bireylerin bir takım olgu ve olaylar üzerindeki metaforlarını bilmenin, onların dünyayı, bir anlamda yaşamdaki olgu ve olayları nasıl anlamlandırdıklarını öğrenme şansı verdiğini söylemek mümkündür. Schmitt (2005), metaforların nitel araştırma sonuçlarını net bir biçimde sunma ve nitel veri karmaşıklığını azaltma için kullanıldığını ifade etmiştir. Metaforlar, araştırmaların sonuçlarını analiz etme ve yorumlamayı sağlayan yaratıcı bir strateji olarak işlev göstermektedir (Patton, 1990). Çalışmada elde edilen bulgulara göre, çocuk kavramına ilişkin olarak 89 katılımcı tarafından toplam 61 adet geçerli metafor üretilmiştir. Geliştirilen bu metaforlar 10 farklı kategoride toplanmıştır. Çocuk gelişimi öğrencilerinin "çocuk" kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar kavramsal kategorilere ayrıldığında en çok metafor bulunan kategorin sırasıyla "kendine

özgü, araştırmacı, meraklı güçlü, özgür, çok yönlü varlık olarak çocuk, doğasında olumlu bir şey bulunduran çocuk, mutluluk kaynağı olarak çocuk" olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çocukla ilgili metafor ve kategorilerde sınıf düzeyine göre farklılıklar olduğu bulunmuştur. Onuncu sınıflarda "mutluluk kaynağı olarak çocuk", on ikinci sınıflarda"kendine özgü, araştırmacı, meraklı güçlü, özgür, çok yönlü varlık" kategorilerindeki metaforlar ilk sırada yer alırken; her iki sınıf düzeyinde ise en çok katılımcının "doğasında olumlu bir şey bulunduran" kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Kavramlara yönelik olarak algı farklılığını oluşturan özelikler ile belirlenen bakış açısı bu kavramlara yüklenen anlamların belirleyicisi olabilmektedir. Çocuk gelişimi öğrencilerinin çocukla ilgili metaforlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin son sınıfta öğretmenlik deneyimi yaşamasıyla çocuk kavramını algılayışlarının farklılaşmasıyla açıklanabilir. Öğrencilerin on ikinci sınıfta aldıkları işletmelerde beceri eğitimi uygulaması çocuklarla birebir uygulama yapmaları, hizmet öncesi dönemde kuramsal olarak edindikleri bilgileri, uygulama öğretmeninin rehberliği ve gözetiminde, ilgili alanda planlı bir şekilde uygulayabilmesi deneyim kazanmalarında ve mesleklerini benimsemelerinde oldukça önemli olmaktadır (Özkan H. H., Albayrak M. ve Berber K., 2005). Çocuk gelişimi öğrencileri bir metafor hariç olumlu metafor üretmişlerdir. Bu durum öğrencilerin meslek seçiminde anne-baba yönlendirmesi ve mesleğini isteyerek ya da iş bulma gibi kaygılarla tercih etmiş olmasından kaynaklanabilmektedir.

Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Bu araştırma, gelecekte toplumda, aile ve çocuk üzerinde önemli roller üstlenecek olan çocuk gelişimi lise öğrencilerinin, çocuğu nasıl algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ortaya çıkan metaforların, çocuğun algılanması üzerine gelecekte yapılacak olan çalışmalarda önemli birer araştırma aracı olacağı düşünülmektedir.

2.Çocuk gelişimi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine başlamadan önce ve başladıktan sonraki algılamalarını belirleyen boylamsal çalışmalar planlanabilir.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil.* G.Y. Demir (Cev.). İstanbul: Paradigma.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded. Sourcebook*. (2nd Edition). CA: Sage Publications.

Özkan H. H., Albayrak M. ve Berber K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları

öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü, *Milli Eğitim Dergisi, 33(168).*

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. CA: Sage Publications.

Sanchez, A., Jose M. B. & Victor M. (2000). Desing of virtual reality systems for education: a cognitive approach. *Education and Information Technologies, 5(4), 345-362.*

Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. *The Qualitative Report*, *10* (2), 358-394.

Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi* (Genişletilmiş 6. baskı). Ankara: Anı.

Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin yayınevi.

Yunanistan'da Yaşayan Türk Azınlığının Eğitim-Öğretim Modelinin Azınlık Mensup ve Mezunu Tarafından İncelenmesi

Onour Impram, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, onuribram@outlook.com

Tuncay Ergene, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, ergene@hacettepe.edu.tr

Öz

Lozan anlaşmasından günümüze kadar Türkiye ve Yunanistan ilişkilerinde Kıbrıs'tan sonra en netameli konu azınlıklar konusu olmuştur. Lozan anlaşması kapsamınca İstanbul Rumları ve Batı Trakya'da yaşayan Türkler mübadeleye tabi tutulmamış olup, her ikisine de azınlık statüsü verilmiştir. Bu kapsamda azınlıklara kendi okullarını açma gibi özel haklar tanınmıştır. Ancak Batı Trakya Türklerinin azınlık haklarının pek çoğunu tam anlamıyla maalesef ki kullanamamaktadır. Azınlık okullarının gerek fiziki gerek eğitim yönünden yetersiz oluşu nedeniyle Batı Trakya'da yaşan Türkler eğitim-öğretim hayatları sırasında birçok sorun yaşmakta ve günümüz dünyasına uygun bir eğitim alamamaktadır.

Bu çalışma Yunanistan'da (Batı Trakya'da) yaşan Türk azınlığının eğitim-öğretimini incelenmek, karşılaşılan zorlukları tespit etmek ve sosyal içerme ile bu zorlukların nasıl aşıla bileceğine yönelik çözüm önerilerinde bulunmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada yöntem olarak canlı tarih yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda yazarın Batı Trakya'da ki Azınlık okullarına eğitim gördüğü süreç kapsamında yaşadıkları ilk ağızdan bilgi şeklinde yazılmıştır. Devamında Türkçe, Yunanca ve İngilizce literatür taranmış ve sonuç olarak, ilk ağızdan bilginin literatür ile harmanlanması ile çalışma tamamlanmıştır.

Çalışma göstermiştir ki Batı Trakya Türk azınlığının okulları fiziki açıdan oldukça yetersiz ve eğitim kalitesi son derece düşüktür. Buna binaen öğrencilerin önemli bir kısmının eğitim öğretim hayatlarını zorunlu eğitim sonrası maalesef noktalamaktadırlar.

Tüm çalışmasının sonucunda Batı Trakya Türk azınlığının eğitim-öğretiminin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. Bu önerilerin içerisinde en öne çıkanı Batı Trakya'daki merkezi şehirlere sosyal içermeyi sağlayacak psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri kurulması yönünde olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal içerme, Azınlıklar, Batı Trakya.

Abstract

From Lausanne treaty to the present day, in the relations between Turkey and Greece, the most ominous issue after Cyprus has been the subject of minorities. Minorities have been granted special rights such as opening their own schools. However, most of the minority rights of Western Thrace Turks cannot be fully used. Turks living in Western Thrace have many problems during their education lives since minority schools are inadequate in terms of physical conditions and education.

The aim of this study is to examine the education of the Turkish minority living in Greece (Western Thrace), to identify the difficulties encountered and to propose solutions to social inclusion and to cope with these difficulties.

In this study, the method of live history was used. It is written in the form of information from the firsthand in which the author studied minority schools in Western Thrace. The Turkish, Greek and English literature were scanned and so the study was completed with the combination of firsthand information and literature.

The study indicated that the schools of the Western Thrace Turkish minority are physically inadequate, and the quality of education is extremely low. Unfortunately, most of the students completing their education lives after compulsory education.

To conclude, proposals for improving the education of the Western Thrace Turkish minority have been presented. The most prominent of these proposals was the establishment of psychological counseling and guidance centres to provide social inclusion to the central cities of Western Thrace.

Keywords: Social Inclusion, Minorities, Western Thrace

Giriş

Problem durumu

Lozan anlaşmasından günüme kadar gelen süreç zarfında Türkiye-Yunanistan ilişkilerinde sürekli gündemde olan ve Kıbrıs'tan sonra en netameli konu, Azınlıklar konusudur. Lozan anlaşması uyarınca yapılan mübadeleye İstanbul Rumları ve Batı Trakya Türkleri tabi tutulmamış olup, her ikisine de resmi azınlık statüsü tanınmıştır. Bu kapsamda Lozan'ın 37.-45. Maddeleri bu azınlıkların hakları için ayrılmıştır. Bu araştırma kapsamında bilhassa 40. Maddeye değinmek gerektiğini düşünüyorum. Çünkü, 40. Madde uyarınca azınlıklara kendi dillerini kullanmak, dinlerinin gereğini yerine getirme, masraflarını kendileri karşılamak kaydıyla her tür hayır kurumu, dinsel ve toplumsal kurum, her türden okul ya da eğitim ve öğretim amaçlı başka kuruluş kurma hakkı tanımaktadır.

Batı Trakya Türk azınlığının hukuki statüsü esas olarak yukarıda bahsi geçen Lozan maddelerince belirlenmiştir. Batı Trakya'nın neresi olduğuna gelecek olursak; Batı Trakya coğrafi bir konum ismi olup, Meriç nehrinden Kara su nehrine kadar olan, Yunanistan-Bulgaristan ve Türkiye üçlüsü arasında kalan yarımadaya verilen isimdir. Bu betimleme altta ki haritaya baktığımızda daha iyi anlaşılacaktır. Alttaki haritada da görüldüğü üzere Batı Trakya toplam üç ilden oluşmaktadır. Bunlar; İskeçe, Rodop ve Evros illeridir.



Nüfus dağılımı açısından inceleyecek olursak Batı Trakya'nın toplam nüfusu 350bin civarında olup, bu nüfusun 150 bin kadarını Türk azınlığı mensubu bireyler oluşturmaktadır. Yani toplam nüfusun yaklaşık %42'si Türklerden oluşmaktadır. Nüfus ve okul dağılımını illere göre inceleyecek olursak;

Evros ilinin merkezi Dedeağaç olup, Batı Trakya'nın Türkiye'ye en yakın ili olmasına karşın en az Türk bulunan ilidir. Evros ilinde Türk nüfusu %10 civarında olup, ilde 19 azınlık ilkokulu vardır. Ancak herhangi bir azınlık ortaokulu veya lisesi bulunmamaktadır. Buna karşın aynı ilde toplam 42 Yunan ortaokul ve lisesi vardır.

Batı Trakya'nın bir diğer ili olan İskeçe ile bakacak olursak; bu il Batı Trakya'nın Türkiye'ye en uzak olan ili olup, merkezi İskeçe şehridir. İlin nüfusunun yaklaşık %45'şi Türk azınlığından oluşmakta olup, toplam 62 azınlık ilkokulu ve 1 adet ortaokul ve lise vardır. Buna karşın nüfusun%55'ini oluşturan Yunanlıların toplam 37 ortaokul ve lisesi vardır.

Batı Trakya'nın merkezi konumunda olan Rodop ile baktığımızda ise bu ilin merkezinin Gümülcine şehri olduğunu görmekteyiz. Rodop ilinin nüfusunun %52'si civarı Türk azınlığı mensubu bireyler olup, %48 civarını Yunanlılar oluşturmaktadır. Rodop ilinde toplam 106 azınlık ilkokulu bulunmakla beraber sadece 1 azınlık ortaokul ve lisesi bulunmaktadır. Bu ilde nüfusun çoğunluğunu oluşturan Türk azınlığının yalnızca 1 ortaokul ve lisesi varken, Yunanlı nüfus daha az olmasına rağmen ortaokul ve liselerinin toplamı 24'tür (Achmet, 2005). Üstelik bu sayılar 2004'te yapılan sayımın ait olup, daha sonraki yıllarda çeşitli nedenlerce kapatılan azınlık ilkokullarından dolayı burada ki toplam ilkokul sayınsan daha az ilkokulumuz vardır. Kanaatimce bu durum hakkaniyete pek uymamaktadır.

Görüldüğü üzere nüfusun önemli bir kısmını oluşturan Türklerin sadece 2 ortaokul ve lisesi mevcuttur. Devlet arası anlaşmalar karşılıklılık ilkesine göre yürüdüğünden ötürü İstanbul Rumlarının kaç ortaokul ve lisesi olduğuna bakmamız gerektiği kanaatindeyim. ''Achmet'e (2005) göre 3000-4000bin nüfusa sahip olan İstanbul Rumlarının sadece liselerine dahi bakacak olsak, 6 liseleri vardır". Zannımca karşılıklılık ilkesinin Yunanistan tarafından gözetildiği söylenemez.

Bunun yani sıra eğitimin temelini oluşturan anaokulları bakacak olursak; Batı Trakya Türk Azınlığının mensubu bireylerin çoğu anaokulu eğitimi alamamaktadır (Şahsımda anaokulu eğitimi alamamıştı). Bu açıdan bakıldığında Yunanistan'ın 20008 yılında anaokulu eğitimini de zorunlu eğitim kapsamına dahil ederek zorunlu eğitimin süresini 10 yıla çıkarması olumlu bir gelişme olmakla birlikte maalesef Batı Trakya Türk azınlığını Lozan'ın 41. maddesi uyarınca sahip olduğu kendi okullarını açma hakkından mahrum bırakılmıştır.

Bunun yerine bazı köylerde azınlık ilkokullarının yanlarına tamamen Yunanca eğitim veren devlet anaokulları açılmıştır. Anaokullarının bu durumu Türk azınlığı mensubu çocuklar için büyük sorun oluşturmaktadır. Çünkü Türk azınlığının köylerine açılan bu anaokullarına giden öğrencilerin tamamı Türk azınlığı mensubuyken, anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin büyük çoğunluğu Türkçe bilmemekte ve henüz okullarla yeni tanışan Türk azınlığı mensubu öğrenciler çok büyük sorunlar yaşamaktadır.

Bu sorunların başında anaokulu müfredatının tamamının Yunanca oluşu ve anaokullarında görev yapan öğretmenlerin Türkçe bilmemesi gelmektedir. Üstelik bu anaokulları aracılıyla eğitimle tanışan Türk azınlığı mensubu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Yunanca bilmemekte ve öğretmenleri de Türkçe bilmediği için olarak anaokulu eğitiminden pek bir kazananım sağlayamamaktadır. Bunun yanı sıra Türk azınlığı mensubu anaokulu öğrencilerinin yaşadıkları bu duruma psikolojik açıdan baktığımızda o yaşta ki bir çocuk için bu bir travma bile oluştura bilecek bir durumdur.

Batı Trakya Türk azınlığının okullarının durumu sadece sayısal açıdan baktığımızda bile son derece yetersiz durumdadır. Buna okullarımızın öğretmen yetersizliği ve fiziki yetersizliklerde eklendiğinde azınlık okullarının durumu içler açısı bir hal almaktadır. Üstelik eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri de eğitim hiçbir kademesinde mevcut değildir.

Fiziki ve öğretmen yetersizliklere değinecek olursak; Türk azınlığının ilkokullarından, liselerine kadar eğitimin her aşamasında birçok yetersizlik söz konusudur. İlkokullarımızda birleştirilmiş sınıflarda eğitim yapılmakta ve 2.,3. 4. Sınıflar tek bir sınıfta, 1.,5.,6. Sınıflar tek sınıfta olacak şekilde eğitim verilmektedir. Bunun sonucu olarak bu birleştirilmiş sınıflara ders anlatmak için giden öğretmen üç farklı sınıf mensubu öğrencilere aynı anda ders yapmak durumunda kalmaktadır ve bu durum azınlık ilkokullarının eğitim kalitesini son derece düşürmektedir.

İlkokullarımızın büyük bir çoğunluğunda fen dolabı bile mevcut değildir.

Şahsımın ilkokul eğitimini almış olduğu Çepelli (Resmi adıyla; Mischos) köyü ilkokulunun da durumu tam olarak böyleydi. Anılarımdan durumun ne kadar vahim olduğuna örnek verecek olursam; Matematik dersinde öğretmenimiz öncelikle 1.sınıflara geçen ders işledikleri konuyla ilgili çözmeli için birkaç problem vermekte devamında aynısını 5. Sınıflara uygulayarak 6. Sınıfta olan öğrencelere yeni konu işlemekteydi ve devamında bu konuyla ilgili birkaç problem yazarak öğrencilerden defterlerinde çözmeyi denemelerini isteyip, 1. Sınıflara dönerek yeni konularını anlatmaktaydı.

Ortaokul ve liselerimizde ilkokullarımızda ki vahim durum bir miktar iyileşmekle birlikte, bu kez okul yetersizliği sorunu yüzünden (yukarıda değindiğimiz üzere sadece 2 adet azınlık ortaokul ve lisesi mevcuttur) azınlık ortaokullarına kayıt olamamaktadırlar. Tahminen her yıl ortaokul seviyesine ulaşan 1000 kadar Türk azınlığı mensubu öğrenci olup, bunların içinden sadece 200-300 öğrenci azınlık ortaokullarına kayıt yaptırabilmektedir. Geri kalan öğrenciler mecburen sadece Yunanca eğitim verilen devlet okullarına kayıt yaptırmaktadır.

Devlet okullarına kayıt yaptıran öğrencilerin büyük bir anaokulu ve ilkokulu eğitimi sırasında yukarıda bahsi geçen birçok sorun dolayısıyla Yunancayı bile düzgün bir şekilde öğrenemeden ortaokula geldikleri için büyük sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Üstelik bu kez Türk azınlığı mensubu öğrencilerin derslerde yaşadıkları sorunların yanına birde gittikleri Devlet okullarında bulunan ve çoğunluğu oluşturan Yunanlı öğrencilerle yaşadıkları sorunlar eklenmektedir. Bu sorunların temel nedenini Türk azınlığı mensubu öğrencilerin ortaokula gelene kadar düzgün bir şekilde Yunanca eğitimi almamış olmaları gelmektedir. Yunancayı tam olarak konuşamayan azınlık mensubu öğrenciler anadilleri yunanca olan Yunanlı çocuklarda iletişime geçmekte güçlük

yaşamakta ve birçoklarıyla düzgün yunanca konuşamadıkları için Yunanlı çocuklarda dalga geçilmekte birde dışlanmaktadır. Bunun sonucu olarak Türk azınlığı mensubu öğrencilerin bir kısmı zorunlu eğitim olan ortaokul sonrası okulu terk etmekte ve geriye kalanların büyük çoğunluğu kendi aralarında klikler oluşturarak eğitime devam ettikleri süre zarfınca sadece bu kliklerde ki arkadaşlarıyla vakit geçirmektedir.

İşte tam bu noktada sosyal içermeye ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal içerme en basit tanımıyla sosyal dışlanmanın tersidir ve eğitim, sağlık, istidam ve sosyal hizmet bileşenlerinden oluşmaktadır. Sosyal içermenin uygulana bilmesi için ailelere, öğretmenlere ve öğrencilere bilgi ve hizmet sağlayacak uzmanlara ihtiyaç vardır (Kılınç, Janevski, Bozhanova, ve Dersan,2016). Bazı Yunan devlet okullarında öğrencileri kaynaştırmak için dönem başlarında yeni gelen öğrencilere oryantasyon çalışmaları yapılmaktadır. Ancak bu sürekli bir etkinlik olmadığından ve katılımında zorunlu olmaması nedeniyle pek bir katkı sağlamamaktadır.

Sosyal içermenin sağlana bilmesi için bu alanda devamlı olarak çalışabilecek yetişmiş uzmanlara ihtiyaç varır. Bu kapsamda bakıldığında Batı Trakya Türk azınlığında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ne kadar ihtiyaç duyulduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Çünkü sosyal içerme alanında yapıla bilecek çalışmaların psikolojik danışma ve rehberlik alanına girmektedir ve bu alanda Batı Trakya Türk azınlığında çalışacak psikolojik danışmanlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırma Lozan anlaşması uyarınca Yunanistan'a bırakılan Batı Trakya'da yaşayan, Yunanistan'da resmi olarak kabul edilen tek azınlık olan, Batı Trakya Türk azınlığının eğitim-öğretimi incelemek ve eğitim-öğretim kalitesinin yükseltilebilmesi için çözüm önerileri sunmak amacıyla hazırlanmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Batı Trakya'da ki Türk azınlığının eğitimiyle ilgili literatürde bulunan kısıtlı sayıda ki kaynağın taranması ve yazarın azınlık okullarında okuduğu süre zarfında biriktirdiği anılar ile sınırlı olup, araştırma sırasında herhangi bir ölçme aracı kullanılmamıştır.

Araştırmanın önemi

Lozan anlaşması uyarınca Batı Trakya Türklerine resmi azınlık statüsü verildiği günden, bu yana Batı Trakya Türk azınlığının en önemli ve çözüme kavuşturulamayan meselelerinden biri her daim eğitim-öğretim konusu olmuştur. Batı Trakya Türklerinin azınlık okulları şahsımın ilkokul, ortaokul ve lise eğitimi almış olduğu kurumlar olup gerek fiziki gerek eğitim-öğretim kalitesi açısından son derece yetersizdir. Eğitim temel insan ve çocuk hakları içerisinde yer almaktadır.

Bu kapsamda bakıldığında bu konu azınlık haklarından bile daha mühim bir konudur ve Batı Trakya Türk azınlığı mensubu bireyler eğitim hakkından tam manasıyla yararlanamamaktadır. Bu araştırma Batı Trakya Türk azınlığının eğitim-öğretimini incelemiş ve sosyal içerme aracılığıyla nasıl iyileştirile bileceğine yönelik öneriler sunmuştur. Bu kapsamda ilgili konuyu sosyal içerme açısından inceleyen ilk çalışma olması nedeniyle ve de Batı Trakya Türk azınlığı mensubu bireylerin temel insan, çocuk ve azınlık hakları içerisinde yer alan eğitim hakkının iyileştirilmesine yönelik yeni öneriler sunması nedeniyle son derece önemli bir çalışmadır.

Kuramsal çerçeve ve tanımlar

Sosyal İçerme: Sosyal içermenin birçok tanımı olmakla birlikte genelde ''bireylerin topluma dahil olabilmesi için koşulların iyileştirilmesi veya topluma dahil olabilmeleri için kimlikleri temelinde bireylerin ve dezavantajlı bireylerin beceri, fırsat ve onurlarının iyileştirilmesi süreci" olarak tanımlanır (WYG Türkiye, 2016).

Bu tanımın yanı sıra sosyal içerme şemsiye ve soyut bir kavramdır. Bu yüzden içerisinde kullanıldığı bağlama göre tanımları farklılık göstere bilmektedir. Ancak kesin olan şudur ki sosyal içerme sosyal dışlanmanın tersidir. Sosyal içermenin bileşenlerine baktığımızda eğitim, istihdam, sağlık ve sosyal hizmet olduklarını görmekteyiz. Bu bileşenler arasında en önemlisi eğitim bileşenidir. Çünkü eğitim sosyal içermenin diğer bileşenlerinin kapısını açan bir kilit niteliğindedir (Kılınç vd., 2016).

Sosyal Dışlanma: Sosyal içerme el kitabınca (2016) şu şekilde tanımlanmıştır: Belirli bireylerin, grupların veya toplulukların toplumun kıyısına itildikleri ve yoksulluk, yetersiz eğitim ve az gelişmiş yaşam becerileri nedeniyle topluma tam olarak katılamadıkları bir süreçtir" şeklinde tanımlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada Batı Trakya Türk azınlığı mensubu öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarında alt kültüre mensup bireyler olmaları nedeniyle karşılaştıkları zorlukları incelemek ve bu zorlukları sosyal içerme konularınca ele alarak çözüm önerileri tasarlamak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Bu araştırma kapsamında başlangıçta Türkçe, Yunanca ve İngilizce dillerinde literatür taranmış ve yazarın azınlıklık okullarında eğitim-öğretim gördüğü süre zarfında kendisinin bizzat karşılaştığı zorluklara değinilmiştir. Böylece hem literatür bilgisi hem de ilk ağızdan bilgiler kullanılarak araştırmanın yazımı gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Yunanistan Batı Trakya'da yaşayan ve Türkiye'de bulunan İstanbul Rumlarının azınlıkların haklarının Lozan anlaşmasının 37-45. Maddeleri uyarınca her iki devletinde kabul ettiği belirtilmiştir. Bu çalışma için bilhassa 41.Maddeni önemli olduğu ve bu madde uyarınca Batı Trakya Türk azınlığına ve İstanbul Rumlarına kendi okullarını açma hakkının verildiği tespit edilmiştir.

2203/15.8.1952 sayılı kanun hükmünde kararname ile Celal Bayar Lisesi'nin 1952–53 öğretim yılı itibariyle öğretime açılacağını belirtildiğine ve okulun encümenler tarafınca yönetileceğini belirtilmekte olduğu saptanmıştır.

3065/6.10.1954 sayılı kanun hükmünde kararname ile Batı Trakya Türk azınlık okullarının resmi olarak Türk okulu olduğunun kabul edildiği ancak yapılan askeri darbe sonrası cunta yönetimince Türk okulu yerine azınlık okulu olarak isimlendirilmesine karar verildiği tespit edilmiştir.

1968 Türkiye ve Yunanistan arasında yapılan kültür protokolü anlaşmasıyla Batı Trakya Türk azınlığının eğitim materyallerinin Türkiye tarafından temin edilmesi konusunda her iki ülkenin de anlaştığı tespit edilmiştir.

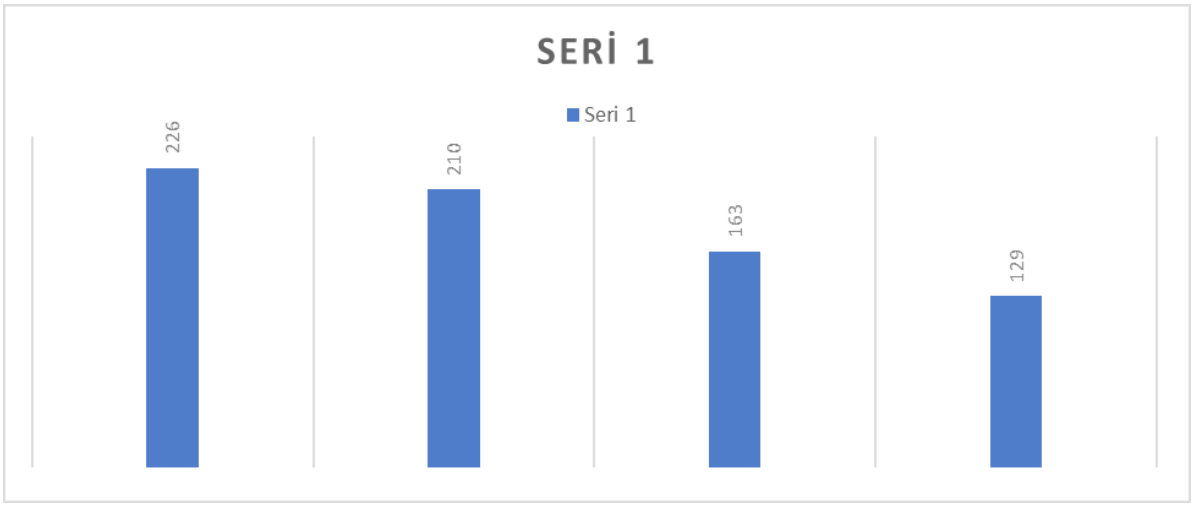
Batı Trakya Türk azınlığının okullarında 4 ayrı tipte öğretmen görev aldığı tespit edilmiştir. Bu öğretmen tiplerinin ilki Türkiye'de öğretmen okullarında okumuş ve ardından Yunanistan'da formasyon almış olan öğretmenler oluşturmaktadır. 2. tip öğretmenlerse Medrese ya da ortaokul veya lise mezunu olup, Yunanistan'da okumuş oldukları için herhangi bir formasyon dahi almadan okullara atanmış olan öğretmenlerdir. 3. Tip olarak Selanik özel pedagoji akademisi(SÖPA) mezunu olan öğretmenler. Bu öğretmenler genellikle Medrese mezunu öğrencilerden seçilen ve SÖPA'da iki yıl daha eğitim almakla resmi memur statüsünde öğretmen olarak azınlık ilkokullarına atanan öğretmenlerdir. Son olarak biraz evvel dile getirmiş olduğumuz kültür protokolü anlaşması kapsamında Türkiye'den Batı Trakya'da ki azınlığın daha iyi eğitim alması için gönderilen ve kontenjan öğretmeni olarak isimlendirilen öğretmenler (Burma, 2008).

2000'yılların başında Batı Trakya Türk azınlığı mensubu bireylerin okul terki oranının %65 civarında olduğu ve bu oranın günümüzde %28 civarına gerilediği ve Yunanistan ortalamasının ise %7 civarında olduğu saptanmıştır (Toraman ve Hüseyin, 2012).

Eğitimin-öğretimin ayrılmaz bir parçası olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin Yunanistan Batı Trakya'da ki azınlık okullarında mevcut olmadığı belirlenmiştir.

Batı Trakya Türk azınlığı mensubu bireylerin ikinci dil olarak Yunancayı kullanmakta zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiştir (Achmet,2005). Şahsımda bu konuda fazladan çabalar sarf ediyor olmasına rağmen dilin temeli atıldığı yaşlarda düzgün bir dil ve Yunanca eğitimi alamadığı için Yunancaya ikinci dilden ziyade yabancı dil olarak hakimdir. Halbuki biz azınlık mensubu bireyler için Yunanca yabancı dil konumunda değil ikinci dil konumunda olması gereklidir.

Yunanistan çapında yıllık ortalama gelirin 16000euro civarı olduğu ve bu oranın Batı Trakya Türk azınlığında yaklaşık olarak yarı yarıya olduğu görülmüştür (Serdar,2014).



Grafikte de görüldüğü üzere azınlık ilkokullarının 2003'te 226 adet olduğu ve çeşitli nedenler bahane edilerek yapılan okul kapatmaları nedeniyle bu sayının günümüzde 129'a düştüğü tespit edilmiştir (Ahmet,2012).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Görüldüğü üzere Batı Trakya Türk azınlığının eğitimin iyileştirilmesi gereken birçok sorunu vardır. Ancak bu araştırma kapsamınca sosyal içermeyle nasıl iyileştirilmeler yapılabileceğine değinmek istemekteyiz. Bu kapsamda bakıldığında ilk göze çarpan bulgular okul terki oranının yüksekliği, eğitimin ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olan psikolojik danışma hizmetlerinden Batı Trakya Türk azınlık okullarının faydalanamadığı, Batı Trakya Türk azınlığı mensubu bireylerin Yunancayı ikinci dil olarak kullanamadığı ve Yunanistan çapında 16000euro civarı olan yıllık ortalama gelirin Batı Trakya Türk azınlığında yaklaşık olarak yarı yarıya olduğudur.

Bulgular kısmında gördüğünüz üzere 2000'li yıllarda %65 civarında olan okul terki daha sonraki yıllarda Batı Trakya Türk azınlığının bilinçlenmesiyle birlikte %28 civarına gerilemiştir. Ancak halen Yunanistan ortalamasının 4 katı civarında olan bu okul terki oranı son derece yüksektir. Bunun sebeplerine değinecek olursak;

İlk ve en önemli sebebin devlet okullarına gitmeyi tercih eden veyahut azınlık okuluna gidemediği için devlet okuluna gitmek zorunda kalan Batı Trakya Türk azınlığı mensubu öğrencilerin Yunancayı ikinci dil olarak kullanamamaları ve bu yüzden devlet okullarında baskın olan Yunanlı öğrenciler tarafından dışlanmaları sonucu yaşadıkları sorunların geldiğini düşünmekteyim.

Bir diğer neden olarak Batı Trakya Türk azınlığının ortalama geliri Yunanistan ortalamasının yarısı civarında olmasıdır. Bu gelir farkının başlıca sebepleri içinde azınlık mensubu bireylerin okul sonrası istihdam edil(e)memeleri gelmektedir. Türk azınlığı mensubu bireylerin okul sonrası istihdam olanağı bulamamasının en büyük nedenleriyse Yunancaya çok iyi hakim olamamaları, Türkiye'de eğitim görmüş Türk azınlığı mensubu bireylere denklik (Yunanca adıyla Dikaça) verilmemesi ve eğitim sırasında mesleki yönlendirme yapılmıyor olması gelmektedir.

Okul sonrası istihdam oranının düşük olması da ailelerin bir kısmında bilhassa ailenin yaşlı bireyleri gözünde çocukların okumasının gereksiz olduğu düşüncesi oluşmaktadır. Batı Trakya Türk azınlığının temel geçim kaynağını oluşturan tütüncün çiftçiliği, hayvan besiciliği ve son yıllarda revaçta olan Batı Trakya'da halkın tabiriyle üç aylıkçılık olarak tasvir edilen, niteliksiz işçi olarak Almanya gibi sanayi ülkelerine gitmek için zorunlu okul eğitimi dışında herhangi bir eğitim gerekli olmadığından birçok aile çocuklarını okuldan almaktadır. Şahsımda okulunun en iyi öğrencileri içerisinde olduğu halde bu durumla karşı karşıya kalmıştı. Dedem ve babaannem zorunlu eğitim sonrası okula devam etmemem için babam ve anneme baskı yapmışlardı bunun sonucu olarak okula devam edebilmek için ailenin içerisinde tabiri caizse adeta savaşmam gerekmişti.

Çalışmada anlaşıldığı üzere okul terki ve gelir düşüklüğünün nedenlerini Türk azınlığı mensubu bireylerin yaşadıkları sosyal dışlanma ve istihdam olanağının düşük olması oluşturmaktadır. Görünürde olana bakıldığında

Türk azınlığında sadece eğitim ve istihdam konularında sorun yaşanıyor gibi algılana bilir. Ancak tüm gerçekte Türk azınlığı mensubu iyi bir eğitim bilhassa dil eğitimi alamadıkları için sağlık hizmetleri ve sosyal hizmetlerden tam olarak faydalanamamaktadırlar. Düşüldüğünde; eğitim, istihdam, sağlık, sosyal hizmet gibi konular temel insan, çocuk ve Lozan anlaşmasınca azınlıklara tanınan haklar içerisinde yer almaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere sosyal içerme uygulamalarının bir an önce Batı Trakya Türk azınlığın da başlatılması bil hayli önemlidir. Çünkü sosyal yukarıda da yazdığımız üzere sosyal içerme eğitim, istihdam, sağlık ve sosyal hizmet bileşenlerinden oluşmaktadır.

Sosyal içermenin Batı Trakya Türk azınlığında nasıl sağlanacağına gelecek olursak; bizim önerimiz 1968 Türkiye ve Yunanistan arasında yapılan kültür protokolü anlaşması kapsamınca Batı Trakya'da sosyal içerme kapsamında çalışmalar yapacak Psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin kurulması ve Türkiye tarafından finansman sağlanması gerekmektedir. Bu merkezlerde sosyal içerme çalışmaları yapacak kişilerinse psikolojik danışmanlık ve rehberlik mezunu, mümkünse en az yüksek lisans diplomasına sahip olan psikolojik danışmanlar olması yönündedir. Neden psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerini ve yüksek lisans mezunu psikolojik danışmanları önerdiğimize gelecek olursak;

Batı Trakya'nın yapısı düşünüldüğünde ve okulların durumu göz ününe alındığında sosyal içerme hizmetlerinin okullara bağlı olarak yapılması mümkün değildir. Mamafih, sosyal içerme konusunda çalışmalar yapılması için merkezlere ihtiyaç vardır ve bu merkezlerde öğrenciler, aileler ve öğretmenlerle birlikte genel halka yönelik çalışmalar yapabilmesi gerekmektedir. Bu tür çalışmalar düşüldüğünde bu merkezlerin psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri olması gerekecektir. Çünkü psikolojik danışma ve rehberlik sosyal içermenin tüm bileşenleri kapsaya bilecek yegâne alandır.

Sosyal içermenin eğitim ve istihdam bileşeni psikolojik danışma ve rehberliğin doğrudan alanı olup, psikolojik danışmanların en çok çalıştığı alandır. Bu kapsamda psikolojik danışmanlarca yapılacak çalışmalarla okul terki oranı düşürüle bilir. Üstelik mesleki rehberlik alanında uzmanlaşmış olan psikolojik danışmanların öğrencilere ve gerektiği takdirde yetişkin bireyleri yapacağı yönlendirmeler sayesinde Batı Trakya Türk azınlığı mensubu bireylerin daha sağlıklı bir şekilde meslek seçmelerine büyük katkıda bulunacaktır. Bunun sonucu olarak bireylerin istihdam olanağı yükselecek hem de kendileri için daha tatmin edici çalışma alanları seçmeleri sağlanacaktır.,

Sağlık ve sosyal hizmet bileşenine geldiğimizde ise psikolojik danışmanların yine doğrudan etki ettiğini görmekteyiz. Çünkü sağlık dünya sağlık örgütü tarafından sadece hastalık veya sakatlığın olmayışı değil, bendece, ruhça ve sosyal yönden tam iyilik hali olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma baktığımızda psikolojik danışma merkezlerinde görev yapacak olan psikolojik danışanların doğrudan olarak kişinin sağlık durumuna katkı sağlaya bileceğini anlamaktayız. Sosyal hizmet alanına baktığımızdaysa psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde yapıla bilecek olan aile ve çift terapileri, aile eğitimleri, iletişim eğitimleri ve daha çeşitli bir sürü eğitimlerle sağlana bileceğini görmekteyiz.

Psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde çalışacak olan bireylerin üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik yüksek lisans mezunu bireyler olmasının gerekliliğine gelince. Psikolojik danışma ve rehberlik lisans bölümü mezunları bireyler genel danışmanlık ve rehberlik becerileri kazanmış olmakla birlikte, Batı Trakya'nın durumu düşünüldüğünde alanda uzman kişilere ihtiyaç duyulmaktadır. Üstelik yapılacak olan çalışmalar, çalışlar olanları yapanların alanda ki yetkinlik derecesinde daha da etkili olacaktır. Dolayısıyla daha etkin ve sağlam çalışmalar yapılması için psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde çalışacak olan psikolojik danışmanların en az yüksek lisans mezunu olması gerektiği kanaatindeyiz.

Sonuç olarak Batı Trakya'ya psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri kurulması durumunda bu merkezlerin Batı Trakya Türklerin sosyal içerilmesinde etkin olarak çalışmalar yapa bileceği ve büyük etkileri olacağı aşikardır. Bu yüzden bir an evvel Batı Trakya Türk azınlığına sosyal içerme projesi olarak psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin kurulup, bu merkezlerde yapılacak olan çalışmaların bir an önce başlatılması gerekmektedir.

Kaynakça

Kara, A. (2015). Batı Trakya Türk azınlığının eğitim sorunu. Batı Trakya Kültür Ve Eğitim Araştırma Şirketi (BAKEŞ) Yayınları.

Hayrullah, P. (2014). Batı Trakya azınlığının eğitim sorunları ve bazı talepleri. Gümülcine: BAKEŞ Yayınları.

Baltalı, İ. (2012). Bir efsane sona ererken: Emekli öğretmenlerle yapılan röportajlar. Gümülcine: Batı Trakya Öğretmenler Birliği Yayınları.

Türk, E. (1999). Milli eğitim bakanlığında yapısal değişmeler ve Türk eğitim sistemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hayrullah, P. (2013). Azınlık eğitiminde iki dillilik ve dilsel yeterliliğin gelişimi. Gümülcine: BAKEŞ Yayınları.

Kılınç, B., Janevski, V., Bozhanova, G. Ve Dersan, N. (2016).*Sosyal içerme katılımcı el kitabı*. Ankara: Sinorama Yayınları.

Hüseyinoğlu, A. Kabza, C. ve Hayrullah, P. (2014). A report on western thrace Turkish minority. Gümülcine: BAKEŞ Yayınları.

WYG Türkiye (2016). *Sosyal içerme kitabı.* Ankara: Sinorama Yayınları

Hurşit, Ş. (2006). Batı Trakya Türkleri eğitim tarihi. Gümülcine: Batı Trakya Öğretmenler Birliği Yayınları.

Ali, R. (2015). Ebced'li yıllardan günümüze Batı Trakya Türkileri'inde eğitim. Gümülcine: BAKEŞ Yayınları.

Çavuşoglu, A. (2014). Batı Trakya'da medreselerin dünü-bügünü. Gümülcine: BAKEŞ Yayınları.

Τσιτσελικης, Κ. & Μπαλτσιοτης, Λ. (2001). Η μεοινοτικη εκπαιδευση της Θρακης. Atina: Εκδοσεις ANT. N. Yayınları.

Hayrullah, P. (2013). Defending minority and human rigths the Turkish minority of western thrace a compilation of inverventions, Supplementary documents, The Greek delegation's right of reply text(The un WGM, OSCE HDIM, Un forum on minorities and other international meetings 1998-2012). Gümülcine: BAKEŞ Yayınları.

Çavuşoglu, A. (2012). Azınlık eğitiminin bugünkü durumu. P. Hayrullah (ED.), Batı Trakya Türkleri Kadın Kurultayı içinde, 14-24. Gümülcine: BAKEŞ.

Toraman, A.S. ve Hüseyin, A.H. (2012). Batı Trakya Türkleri eğitim raporu. P. Hayrullah (ED.), Batı Trakya Türkleri Kadın Kurultayı içinde, 63-85. Gümülcine: BAKEŞ.

Celal, B.L.Ö. (2012). Batı Trakya Türk Müslüman azınlığı öğrencilerinin çalışma davranışları. P. Hayrullah (ED.), Batı Trakya Türkleri Kadın Kurultayı içinde, 86-103. Gümülcine: BAKEŞ.

Ahmet, N. (2012). Batı Trakya Türk azınlığı ilkokullarındaki eğitim ve karşılaşılan sorunlar. P. Hayrullah (ED.), Batı Trakya Türkleri Kadın Kurultayı içinde, 192-201. Gümülcine: BAKEŞ.

Reşit, F. (2012). Batı Trakya Türkleri ve Almanya'da yaşayan Türk gençlerin, özellikle genç kızların ve kadınların eğitimde karşılaştığı sorunlar. P. Hayrullah (ED.), Batı Trakya Türkleri Kadın Kurultayı içinde,221-247. Gümülcine: BAKEŞ.

Achmet, K.İ. (2005), Yunanistan'da (Batı Trakya'da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğretim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kurtbay, S.T. (2012). Batı Trakya Türk azınlığı gençleri neden Yunan okullarını tercih ediyorlar. P. Hayrullah (ED.), Batı Trakya Türkleri Kadın Kurultayı içinde,248-251. Gümülcine: BAKEŞ.

Ahmet, E.T. (2012). Batı Trakya'da medyanın çocuk eğitimine etkileri. P. Hayrullah (ED.), Batı Trakya Türkleri Kadın Kurultayı içinde, 424-428. Gümülcine: BAKEŞ.

Azınlıkça, (2018). Yunanistan'ın en zenginleri ve en fakirleri hangi bölgelerde yaşıyor?. [Çevrim-içi: http://www.azinlikca.net/yunanistan-bati-trakya-haber/item/11561-yunanistan-in-en-zenginleri-ve-en-fakirleri-hangi-bolgelerde-yasiyor.html, Erişim tarihi: 25 ocak 2018.]

Halil, Ş. (2012). Batı Trakya'da kadının eğitimi. P. Hayrullah (ED.), Batı Trakya Türkleri Kadın Kurultayı içinde, 439-443. Gümülcine: BAKEŞ.

Oglou, A.C. (2012), The develoment of minority education at the South- easternmost Corner of the EU: The case of Muslim Turk in western thrace, Greece (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Sussex-İnternational Relations, İngiltere.

Kabza, C. (2013). Azınlık okulumu, Devlet okulu mu?. Batı Trakya Kültür Ve Eğitim Araştırma Şirketi (BAKEŞ).

Akyüz, B. (2007), Batı Trakya Türk toplumunun eğitim ve öğretim problemleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Memetali, S, (2014), Batı Trakya örnekleminde okul öncesi ve anaokulu davranış ölçeğinin geçerlilik çalışmaları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Burma, M. (2008), Lozandan günümüze Batı Trakya'da azınlık eğitimi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Serdar, A. (2014), Batı Trakya Türklerinin Ekonomik ve Demografik Gelişimi. [Çevrim-içi: https://www.batitrakya.org/yazar/ahmet-serdar/bati-trakya-turklerinin-ekonomik-ve-demografik-gelisimi.html, Erişim tarihi: 15.02.2018]

Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Kavram Öğrenmeye Etkisinin İki Aşamalı Teşhis Testiyle İncelenmesi

Cüneyt ULU, Milli Savunma Üniversitesi, Türkiye, cuneytulu1978@yahoo.com

Öz

Bu çalışmada, Fen Bilimleri dersinde Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımına dayalı laboratuvar aktivitelerinin 7.sınıf öğrencilerinin kavram öğrenme düzeyleri üzerine etkisi araştırılmıştır. Orijinal adı "Science Writing Heuristic" olan ve Keys, Hand, Prain ve Collins (1999) tarafından geliştirilen ATBÖ, ülkemizde ilk yapılan çalışmalarda "Yaparak Yazarak Bilim Öğrenme Metodu" ya da "Bilim Yazma Aracı" şeklinde isimlendirilse de ilerleyen zamanlarda gerçekleştirilen çalışmalarda doğasına daha uygun olduğu gerekçesiyle dilimize "Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme"olarak adapte edilmiştir (Günel, Kıngır ve Geban, 2012). Araştırmanın modeli, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Çalışmada bağımsız değişken uygulanan öğrenme-öğretme yaklaşımı, bağımlı değişken ise kavram öğrenme düzeyidir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Yalova ilinde bir devlet okulunda öğrenim gören 68 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubu 34, kontrol grubu da 34 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubundaki ve deney grubundaki dersler yedinci sınıf Fen Bilimleri dersi öğretmen kılavuz kitabında belirtildiği şekilde işlenmiştir. Ancak laboratuvar uygulamaları deney grubunda farklı olarak ATBÖ temelli etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda deney grubuyla kontrol grubu arasında, kavram öğrenme seviyeleri açısından laboratuvar uygulamalarının ATBÖ temelli etkinliklerle gerçekleştirildiği deney grubu lehine istatistiksel anlamlı bir fark oluşmuştur.

Anahtar Kelimeler: iki aşamalı teşhis testi, argümantasyon tabanlı bilim öğrenme, araştırma-sorgulama, kavram öğrenme.

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of the Argumentation Based Inquiry (ABI) approach implementations on conceptual learning levels of 7th grade students in science lessons. ABI approach which is an scientific inquiry based approach was constructed by Keys, Hand, Prain and Collins (1999). In the study, quasi experimental design with pretest and posttest control group was used. In this study, the independent variable is the applied learning-teaching approach and the dependent variable is the concept learning level. The study group of this study constitutes 68 seventh-year students studying in a public school in the province of Yalova in the academic year 2016-2017. The experimental group consisted of 34 students and the control group consisted of 34 students. Lessons in the control group and in the experimental group were carried out as described in the seventh grade science teacher manual book. But the experimental group performed laboratory practices in the form of activities based on the ABI approach. At the end of the study, there was a statistically significant difference between the experimental group and the control group in favor of the experimental group in terms of concept learning levels.

Keywords: two-tier multiple-choice test, argumentation based inquiry approach, inquiry, conceptual learning.

Giriş

Fen eğitimi müfredat çalışmalarında son zamanlarda yaşanan gelişmelerde, öğrencilerin bilimsel araştırma sorgulamaya dayalı uygulamalar gerçekleştirerek bilimsel kavramları öğrenebilmesinin yanı sıra, soru-iddia-kanıta dayalı argüman oluşturma ve iletişim kurma deneyimleri yaşamalarının ve böylelikle de bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır (NRC, 2012; MEB, 2018). Geleneksel fen eğitimi, öğrencilerin sınıfta sessiz bir şekilde oturduğu, öğretmenin gerçekleştirilen laboratuvar uygulamasının sonuçları hakkında ya da bilimsel süreçler hakkında söylediklerinin not edildiği, öğrencilere deney yapmak için takip etmeleri gereken işlem basamaklarının söylendiği bir yapı sergilemektedir (Arnold, 2011). Ancak sadece duyduğu ya da gördüğü ile öğrenmeye gayret eden ve kendisine söylenenleri sadece el motorlarını kullanarak yapmaya çalışan öğrencilerin bilimsel okuryazar vatandaşlar olarak yetiştirilmesi mümkün değildir (Choi, Notebaert, Diaz ve Hand, 2010). Fen eğitimcileri yaptıkları çalışmalarda, öğrencilerin bilimsel okuryazar olabilmeleri için hangi yeterliliklere ve anlayışlara sahip olmaları gerektiğinin yanı sıra bu yeterliliklerin ve anlayışların kazandırılabilmesi için öğrencilerin hangi tür öğrenme ve öğretme ortamlarına ihtiyaç duyduklarını da araştırmışlardır. Standartlara dayalı reform hareketleri kapsamında öğrencilerin bilimsel okuryazar olarak yetiştirilmesi için araştırma-sorgulamaya dayalı uygulamalar yaşamaları önerilmiştir (NRC, 2012). Bu bağlamda bilimin öğrencilere araştırma-sorgulamaya dayalı olarak anlatılması, öğrenciler tarafından soru-iddia-kanıt-delile dayalı argüman oluşturulmasını gerektirir (Hand & Choi, 2010). Fen eğitiminde son dönemlerde yapılan çalışmalarda araştırma-sorgulama ve argümanın ayrı olgular olmadığı, öğrencilerin araştırma-sorgulama aktiviteleri sırasında argümantasyonu kullandıkları ifade edilmektedir (Choi, Hand ve Greenbowe, 2013). Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri argümantasyon deneyimleri öğrencilerin bilimsel kavramların anlamaları hakkında müzakereler gerçekleştirmeleri adına önemlidir ancak öğrenciler kendiliğinden tartışmalara ya da argümantasyon sürecine dahil olamazlar (Yoon, Bennett, Mendez ve Hand, 2010). Öğrencilerin kendiliğinden argümantasyon sürecine dahil olabilmeleri için öncelikle onlara bilimsel bir argümanın nasıl oluşturulacağı öğretilmelidir. Bu ise ancak bilimsel argüman oluşturulmasını içeren öğrenme ortamlarında gerçekleştirilebilir (Cavagnetto, Hand ve Norton-Meier, 2010). Öğrencilerin fen derslerinde bilimsel araştırma-sorgulamaya dayalı uygulamalar gerçekleştirirlerken aynı zamanda onların argümantasyon deneyimleri yaşamalarına imkan verecek öğretim ortamlarının geliştirilmesine yönelik bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan biri de Keys, Hand, Prain ve Collins (1999) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar orijinal adı "Science Writing Heuristic" olan ancak yapısı gereği öğrencilerin bilimsel araştırma-sorgulamaya dayalı uygulamalar esnasında argümantasyon deneyimleri yaşamalarına imkan verdiği için sonradan dilimize Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) olarak çevrilen yaklaşımı geliştirmişlerdir (Günel, Kıngır ve Geban, 2012). ATBÖ, yazılı ve sözlü argümantasyonun kullanıldığı laboratuvar aktiviteleriyle öğrencilerin fen öğrenimlerini geliştirmek amacıyla geliştirilmiştir (Choi et al., 2013). ATBÖ, Toulmin'in iddia-kanıt-gerekçe modeline benzer bir yapıya sahip olup öğrencileri akranlarıyla kavramların anlamları hakkında yaptıkları müzakereler sırasında bireysel olarak argüman geliştirmeleri ve bunu yansıtmaları için teşvik eder (Aydeniz & Dogan, 2016). ATBÖ öğrencilerin bilimsel araştırma-sorgulamaya dayalı uygulamalarda, bireysel, küçük grup, büyük grup tartışmalarını ve okuma, yazma, konuşma gibi dile dayalı farklı aktiviteleri kullanarak bir bilimsel argüman oluşturduğu ve bunu savunduğu bir yaklaşımdır (Cavagnetto et al., 2010). ATBÖ, öğrencilerin laboratuvarda icra ettiği uygulamalar sırasında bilimle ilgili daha zengin ve derinlemesine bir anlayış kazanabilmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (Keys et al., 1999). Amaç öğrencide istendik yönde bir davranış değişikliği gerçekleştirmek olduğu için bu yaklaşımın hem öğrenme hem de öğretme boyutu bulunmaktadır. ATBÖ yaklaşımının öğrenciye yönelik bölümü, öğrencilerin bilimsel kavramlar ve süreçler hakkındaki anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olan öğrenme boyutunu, öğretmenlere yönelik bölümü ise pedagojik boyutunu oluşturmaktadır (Hand, Norton-Meier, Gunel ve Akkus, 2016). ATBÖ'nün öğretmen ve öğrenciye yönelik geliştirilen bölümleri Tablo 1'de verilmiştir (Chen, Park ve Hand, 2016). ATBÖ'nün öğretmenlere yönelik bölümü, öğretmenlerin aktiviteler tasarlayabilmesi için onlara rehberlik eden bir öğretim modelidir (Burke, Greenbowe ve Hand, 2006). Öğrencilerin argümantasyona dayalı bilimsel araştırma-sorgulama etkinliklerinden grup ya da sınıf olarak müzakereler yoluyla bir anlayış geliştirebilmelerine yardımcı olmak için öğretmenlere rehberlik eden bir şablondur (Nam, Choi ve Hand, 2011). Laboratuvar uygulamaları esnasında özellikle araştırma soruları, süreç, veriler, kanıtlar ve bilgi iddiaları arasında ilk bakışta görülemeyen ya da kurulamayan ilişkileri kurmalarına imkan verir (Keys et al., 1999). ATBÖ'nün öğretmenlere yönelik bölümü öğretmenlere zenginleştirilmiş aktiviteler üretebilmeleri için rehberlik ederken, öğrenciye yönelik bölümü Gowin'in Vee Aracı

gibi öğrencilerin laboratuvarda gerçekleştirdikleri uygulamaları yansıtabileceği bir yapıya sahiptir (Villanueva & Hand, 2011). ATBÖ'nün öğrenci boyutu, öğrencilerin laboratuvarda gerçekleştirdikleri bilimsel araştırma-sorgulama etkinliği sonucu edindikleri anlayışları yapılandırabilmelerine izin veren yarı yapılandırılmış bir yazma uygulamasıdır (Nam et al., 2011). Öğrencilerin ne yaptıklarını, neyi niçin yaptıklarını anlamalarını sağlar (Poock, 2005).

Tablo 1. ATBÖ'nün Öğretmen ve Öğrenci Boyutları

Öğretmen Boyutu	**Öğrenci Boyutu**
Öğrencilerin dersin başında mevcut anlayışlarının ortaya çıkarılması ve yapacakları araştırma sorgulama uygulaması için bir soru oluşturulması: Bireysel ya da grup olarak kavram haritası çizilmesi, informal yazılı metinlerin yazılması gibi laboratuvar öncesinde yapılan etkinlikler.	Öğrencilerin dersin başında mevcut anlayışlarının ortaya çıkarılması ve yapacakları araştırma sorgulama uygulaması için bir soru oluşturulması: Araştırma Sorusu Oluşturulması (Araştırmak istediğim sorular nedir? Büyük düşünceyle bu sorularım ne kadar ilgilidir?)
Araştırmalar tasarlamak, gözlem yapmak, veri toplamak: Laboratuvar aktiviteleri gerçekleştirerek veri toplamak.	Araştırmalar tasarlamak, gözlem yapmak, veri toplamak: Araştırma test etme yöntemi (Araştırmam esnasında neler yaptım?) Gözlemler (Neler gözlemledim?)
Sınıftaki diğer öğrencilerle iddialar ve veriler hakkında tartışmak: Argüman oluşturularak bunların sınıfta kritik edilmesi.	Sınıftaki diğer öğrencilerle iddialar ve veriler hakkında tartışmak: İddialar (İddialarım neler?) Kanıtlar (Bu iddialarda neden bulunuyorum?)
Araştırma sonunda ulaşılan bilimsel bilgilerin yazılı kaynaklardan karşılaştırılması.	Araştırma sonunda ulaşılan bilimsel bilgilerin yazılı kaynaklardan karşılaştırılması: Okuma (Fikirlerimi diğer öğrencilerin fikirleriyle nasıl karşılaştırabilirim?)
Yazmak suretiyle yansıtma yapmak: Öğrenme amaçlı yazma aktiviteleriyle öğrenilenlerin yansıtılması	Yazmak suretiyle yansıtma yapmak: Yansıtıcı Düşünme (Fikirlerim nasıl değişti?)

ATBÖ, ezberlenen bir dizi kelimenin sorulduğunda ifade edilmesinden ziyade, öğrencilerin kavramlara ilişkin anlayışlarını çeşitli şekillerde ifade etmelerinin önemini vurgulayarak, onların daha zengin kavramsal anlayışlar inşa etmesini sağlar (Keys et al., 1999). ATBÖ temelli uygulamalarda öğrenciler sadece laboratuar aktivitesini gerçekleştirmekle kalmaz, aynı zamanda ATBÖ'nün aşamaları boyunca mevcut anlayışları üzerinde düşünerek, tartışarak ve müzakereler gerçekleştirerek kavramsal anlamalarını geliştirirler (Arnold, 2011). Öğrenciler ATBÖ yarı yapılandırılmış yazma şablonunu kullanarak, araştırma sorusu oluştururlar, araştırma sorularına yanıt olacak iddiada bulunurlar, iddialarını desteklemek üzere yaptıkları araştırmalardan topladıkları verilere dayalı kanıt sunarlar ve gerçekleştirdikleri bu araştırma-sorgulama aktivitesini sözlü ya da yazılı olarak sunarlar (Nam et al., 2011). ATBÖ'nün öğrenci şablonunun öğrencilere araştırma-sorgulama aktivitelerinin sonucu olan yazılı bir argümanı oluşturmak için güçlü bir çerçeve sunduğu ve bu kapsamda araştırma-sorgulama içerisindeki argümantasyon sürecini yansıttığı söylenebilir (Choi et al., 2013). Öğrenci şablonu içerisinde, öğrencilerin araştırma sorusu oluşturmalarını, bu soruyu nasıl test edeceklerine karar vermelerini, araştırma sorularının yanıtını bulmak üzere deney yapmalarını, deney esnasında gözlem yapmalarını, topladıkları verilere dayalı iddialar oluşturmalarını, iddialarını kanıtlamak için kanıtlar ortaya koymalarını içeren bu aşamalar öğrencilerin bilimsel anlamları yapılandırmaları için kritik bir rol oynar (Grimberg & Hand, 2009). ATBÖ'nün ilk aşaması, öğrencilerin araştırma sorularının belirlendiği bunun için de onların sahip olduğu anlayışların ortaya çıkarıldığı aşamadır (Chen et al., 2016). Öğrencilerin dersin başında konuyla ilgili sahip oldukları anlamların ortaya çıkarılması için de, bireysel ya da grup olarak kavram haritası çizmek, informal yazılı metinler yazmak, gözlemlerde bulunmak, soru sormak, beyin fırtınası yapmak gibi laboratuvar öncesi etkinlikler yapılabilir (Keys et al., 1999). Ardından öğrenciler araştırma sorularını oluştururlar (Hand et al.,

2016). Fakat araştırma soruları deney yapılarak cevaplanabilecek nitelikte olmalıdır (Poock, 2005). Çünkü bazen öğrencilerin oluşturdukları sorular deney araç ve gereçlerinin yetersizliği, zaman darlığı gibi sebeplerden ötürü sınıf ortamında araştırılamayabilir (Norton Meier, Hand, Hockenberry ve Wise, 2008). Daha sonra öğrencilerin sorulara hangi yöntemle yanıt bulacaklarına karar verdikleri ve deneyi icra ettikleri ikinci aşamaya geçilir (Chen et al., 2016). Test etme yöntemini belirlemek için araştırma sorularının belirlenmesi aşamasında takip edilen yöntem izlenebilir (Günel, 2006). Örneğin ATBÖ temelli etkinliklerin ilk zamanlarında öğrenciler bilimsel içerikli ve test edilebilir bir soru oluşturmada ya da araştırma sorusunu doğru bir şekilde test edebilecekleri bir yöntem geliştirmede yetersiz kalabilirler (Norton-Meier et al., 2008). Araştırma sorularının oluşturulma ya da bu soruların nasıl test edileceğinin belirlenmesi sürecine, öğretmen tarafından karar verilir (Günel, 2006). Örneğin her grup araştırma sorusuna ve araştırma sorusuna hangi yöntemle yanıt arayacağına küçük gurup tartışmalarıyla kendisi karar verebileceği gibi büyük gurup tartışmalarıyla varılacak mutabakat neticesinde tüm deney grupları için aynı sorular ile aynı test etme yöntemleri de belirlenebilir (Norton-Meier et al., 2008). Araştırma sorularının belirlenmesinin ardından öğrenciler deneyi icra ederler (Hand et al., 2016). Öğrenciler laboratuvar çalışmaları esnasında diğer deney grupları arasında dolaşırlar, deney araç ve gereçlerini kullanarak değişkenlerini değiştirirler, öğretmenlerine ve arkadaşlarına soru sorarlar, birbirleriyle fikir tartışması yaparlar, yaptıkları araştırmadan oluşturdukları anlamları birbirleriyle paylaşırlar (Norton-Meier et al., 2008). Öğretmen öğrencilerin arasında dolaşarak, laboratuvar çalışmalarını tamamlayabilmeleri için onlara ihtiyaç duydukları rehberliği sağlar (Burke et al., 2006). Öğrenciler bu esnada gözlem ve ölçüm yaparlar, topladıkları verilerden yola çıkarak tablo, grafik veya diyagram çizerler (Hand & Choi, 2010). Ardından öğrencilerin iddialarını ve kanıtlarını oluşturdukları üçüncü aşamaya geçilir (Chen et al., 2016). Öğrenciler bu aşamada topladıkları verilerin anlamları hakkında düşünerek bir takım anlamlar çıkarırlar ve bu anlamları küçük gruplar arasında paylaşarak müzakereler gerçekleştirirler (Nam et al., 2011). Bu müzakereler sonucu bilgi iddialarında bulunurlar ve bu iddialarını destekleyecek kanıtlar oluştururlar (Hand & Choi, 2010). İddia, yapılan gözlem ve ölçümlere dayanan geçici açıklamalardır (Grimberg & Hand, 2009) veya araştırma sorusuna verilen bir cevaptır (Poock, 2005). Ardından öğrenciler yaptıkları araştırmaya ilişkin araştırma sorusu, iddialar ve kanıtlar arasında ilişkiyi içerisinde barındıran bir açıklamada bulunarak bilimsel argümantasyon sürecini yansıtırlar (Burke et al., 2006). Ardından öğrencilerin soru, iddia ve kanıta dayalı oluşturdukları argümanların ve yaptıkları açıklamaların doğru olup olmadığını çeşitli bilgi kaynaklarına başvurarak karşılaştırdıkları dördüncü aşamaya geçilir (Chen et al., 2016). Bu kapsamda dahili (internal) ve harici (external) olmak üzere iki bilgi kaynağı olup, dahili bilgi kaynağı öğrencinin diğer öğrencilerden edineceği bilgileri; harici bilgi kaynağı ise öğrencinin gazete, dergi, ansiklopedi, İnternet, video, ders kitabı gibi kaynaklardan edineceği bilgileri içermektedir (Norton-Meier et al., 2008). Belirtilen bu bilgi kaynaklarına başvuran öğrenciler gerektiği takdirde, araştırma sorularında, bu soruları test etme yöntemlerinde, iddialarında, kanıtlarında değişme ya da düzeltmeye gidebilir (Günel, 2006). Ardından öğrenciler oluşturdukları argümanın doğruluğunu diğer arkadaşlarına karşı savunurken, diğer gruplar tarafından oluşturulan argümanları eleştirirler (Hand et al., 2016). ATBÖ'nün beşinci aşamasında ise öğrenciler, yaptıkları araştırma neticesinde dersin başında sahip oldukları düşüncelerinin ne olduğunu, bu düşüncelerinin yaptıkları araştırma sırasında nasıl ve neden değiştiğini içeren yazılı bir metin ortaya koyarlar (Chen et al., 2016). Son olarak da öğretmen öğrencilerin öğretim sonrası oluşturdukları anlamları ortaya çıkarmaya çalışır (Hand et al., 2016). Bunun için öğretmen bir kavram haritası çizdirebilir ve dersin başında çizdirilen kavram haritası ile karşılaştırarak öğrencilerin süreç içerisinde kavramları nasıl yapılandırdıklarını ve kazandırılmaya çalışılan kavramların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını görebilir (Keys et al., 1999). ATBÖ temelli uygulamalarının, öğrencilerin kavram öğrenme düzeylerini geliştirdiği hem ülkemizde hem de yurt dışında farklı düzeylerde ve farklı disiplinlerde gerçekleştirilen çalışmalarda rapor edilmiştir (Erkol, Kışoğlu ve Büyükkasap, 2010; Günel, Kabataş-Memiş ve Büyükkasap, 2010; Hand, Wallace ve Yang, 2004; Hohenshell & Hand, 2006). Ancak bu çalışmada ATBÖ temelli uygulamalarının öğrencilerin kavramsal öğrenmeleri üzerine etkisi iki aşamalı teşhis testiyle incelenmiş ve iki aşamalı teşhis testlerinin öğrencilerin dersin başında ve sonunda sahip oldukları anlamların ortaya çıkarılmasında oldukça yaralı bir uygulama olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda çalışmamızı önemli kılan hususun bu olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada yarı deneysel desenlerden biri olan kontrol gruplu, öntest ve sontest modeli kullanılmıştır. Bağımsız değişken olarak öğrenme yaklaşımı, bağımlı değişken olarak da kavram öğrenme belirlenmiştir.

Araştırma Fen Bilimleri dersinde Kuvvet ve Enerji ünitesinde beş hafta sürede tamamlanmıştır. Dersler, öğretmen kılavuz kitabı ile ders kitabında belirtildiği biçimde işlenmiştir. Fakat laboratuvardaki uygulamalar kontrol grubunda geleneksel yaklaşıma göre, deney grubunda ATBÖ yaklaşımına göre gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda, Kuvvet ve Enerji ünitesi öğretmen kılavuz kitabında belirtildiği biçimde işlenmiştir. Fakat laboratuvar uygulamaları, "….düzeneği kurunuz, ….ölçüm sonucunu kaydediniz, ….gözlemleyiniz" gibi verilen talimatların yerine getirilmesini içeren geleneksel yaklaşım temelli olarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda laboratuvar uygulamaları ATBÖ temelli olarak kısaca şu şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın başlangıcında öğrenciler, ATBÖ temelli laboratuvar uygulamalarının nasıl yapılacağı ve laboratuvar raporlarının nasıl doldurulacağı konularında bilgilendirilmiş ardından da deney gurupları kurulmuştur. ATBÖ temelli laboratuvar uygulamalarının ilk aşamasında öğretmen belirlediği büyük düşünce çerçevesinde bir tartışma başlatmış ve öğrencilerin konuyla ilgili dersin başında sahip oldukları düşünceleri ortaya çıkarmıştır. İkinci aşamada öğrenciler araştırmak istedikleri soruları tahtaya yazmışlardır. Öğretmen yaptığı yönlendirmelerle, öğrencilerin bu soruların içerisinde bilimsel içerikli ve test edilemeyecek soruları görmelerini sağlamıştır. Gerçekleştirilen büyük grup tartışmasının ardından her grup araştırma sorusunu belirlemiştir. Üçüncü aşamada öğrenciler grup içerisinde küçük grup tartışmalarıyla deneyi nasıl gerçekleştireceklerine kara vermişler ve deneyi yapmışlardır. Dördüncü aşamada deney esnasında ölçüm yapmışlar ve gözlemlerde bulunmuşlardır. Öğrenciler gözlem ve ölçüm sonuçlarından yararlanarak grup içerisinde küçük grup tartışmalarıyla, beşinci aşamada araştırma sorularına cevap olan bir bilgi iddiası, altıncı aşamada da iddialarını destekleyecek kanıtlar oluşturmuşlardır. Yedinci aşamada gruplar araştırma sorularını, bu sorularının yanıtını aramak için gerçekleştirdikleri deneyi, iddialarını ve kanıtlarını içeren bir bilimsel argüman oluşturmuşlar ve bunu sınıfta sunmuşlardır. Bu aşamada öğrenciler büyük grup tartışmasıyla bir yandan oluşturdukları argümanların doğruluğu konusunda diğer arkadaşlarını ikna etmeye çalışmışlar diğer yandan da diğer grupların argümanlarını eleştirmişlerdir. Yapılan büyük grup tartışmasının ardından tahtaya kavram haritası çizilerek, öğretmen tarafından belirlenen büyük düşünceye öğrencilerin ulaşması hedeflenmiştir. Öğrenciler tüm bu aşamalarda yaptıklarını ATBÖ laboratuvar raporuna yazmışlardır. Son olarak öğrenciler, aynı zamanda ATBÖ laboratuvar raporunun da bir bölümü olan yansıtma aşamasında, konuyla ilgili kavramlar hakkında dersin başında sahip oldukları fikirlerini, icra ettikleri etkinlik sonunda fikirlerindeki değişimi ve bu değişimin nasıl gerçekleştiğini yazmışlardır. Öğrenciler toplamda 6 adet laboratuvar raporu hazırlamışlardır.

Katılımcılar

Uygulama grubunu, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Yalova ilinde bir devlet okulunda öğrenim gören 68 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan şubeler okulda rastgele belirlenmiştir. Deney grubu 34, kontrol grubu da 34 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kavram testi araştırmacı tarafından iki aşamalı teşhis testi olarak, Karataş, Köse ve Coştu (2003) tarafından literatürde belirtildiği şekliyle geliştirilmiştir. Test, İçeriğin Tespit Edilmesi, Öğrencilerin Yanlış Anlamaları Hakkında Bilgi Edinilmesi ve Teşhis Testinin Geliştirilmesi olmak üzere üç ana başlık altında geliştirilmiştir.

İçeriğin tespit edilmesi

Bu aşama konuyla ilgili bilgi önermelerinin belirlendiği, kavram haritasının çizildiği ve bilgi önermelerinin kavram haritasıyla ilişkilendirildiği bir aşamadır. Bilgi önermeleri olarak Kuvvet ve Enerji ünitesindeki öğrenci kazanımları, kavram haritası olarak ders kitabındaki kavram haritası kullanılmıştır. Ardından ders kitabındaki kavram haritası ile öğrenci kazanımları incelenmiş ve kavram haritasında yer alan kavramların, kazanımlarla birebir örtüştüğü görülmüştür.

Öğrencilerin yanlış anlamaları hakkında bilgi edinilmesi

Bu bölümde ilk olarak ilgili literatür incelenmiş, Kuvvet ve Enerji ünitesinde yer alan kavramlara ilişkin araştırmacılar tarafından tespit edilen kavram yanılgıları araştırılmıştır (Akbulut, Şahin ve Çepni, 2013; Bozan & Küçüközer, 2007; Nuhoğlu, 2008; Özden & Yenice, 2017; Şahin, 2010; Şahin, Akbulut ve Çepni, 2012; Şahin & Çepni, 2012; Yıldız, 2008). Daha sonra literatürde yer alan kavram yanılgıları ile kavram haritası ve öğrenci kazanımları baz alınmak suretiyle 15 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Ardından bu sorularla ilgili olarak

dokuz öğrenciyle yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda anlamada zorluk çektikleri sorular ve sorulara ilişkin şekillerde bazı değişme ve düzeltmelere gidilmiştir. Daha sonra gerekçe kısmı açık uçlu olacak şekilde çoktan seçmeli test maddeleri geliştirilmiştir. Bu kapsamda her soru için biri doğru yanıt olmak üzere üç ya da dört cevap şıkkı yazılmıştır. Ayrıca her sorudan sonra "Bu soruda işaretlediğiniz cevap şıkkını seçme nedeninizi yazınız" şeklinde bir ifade eklenmiştir.

Teşhis testinin geliştirilmesi

Hazırlanan test 67 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin ilgili sorudaki cevap şıkkını seçme nedenleri toplanmıştır. Ardından literatürde belirtilen kavram yanılgıları da kullanılarak her soru için üç veya dört ifade sorunun ikinci bölümü olarak yazılmıştır. Ayrıca öğrencilerin testte yer alan cevaplardan farklı olabileceğini düşündüğü görüşlerini yansıtabilmesi için her soruya ek olarak "Bence,…" şeklinde bir şık yazılmıştır. Ardından testteki sorular için, sorunun kavram haritasındaki hangi kavramları ve hangi bilgi önermelerini içerdiğini gösteren belirtke tablosu oluşturulmuştur. Hazırlanan test, bir Fen Bilimleri ders öğretmenine ve fen eğitimi konusunda doktora yapmış bir öğretim üyesine uzman görüşü almak üzere verilmiştir. Yapılan değişme ve düzeltmelerin ardından test, sorularının madde analizinin gerçekleştirilip güvenirliğinin hesaplanması için sekizinci sınıfta öğrenim gören 102 öğrenciye uygulanmış ve test için Cronbach Alpha değeri ".72" olarak hesaplanmıştır. Test sorularından biri Şekil 1'de verilmişitir.

7)



Şekil–1



Şekil–2

Şekil-1'de bir öğrenci kitap okurken, Şekil-2'de ise bir adam alış veriş paketlerini taşırken görülmektedir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

a) Sadece Şekil-1'de fiziksel anlamda iş yapılmıştır.

b) Sadece Şekil-2'de fiziksel anlamda iş yapılmıştır.

c) Hem Şekil-1'de hem de Şekil-2'de fiziksel anlamda iş yapılmıştır.

d) Hem Şekil-1'de hem de Şekil-2'de fiziksel anlamda iş yapılmamıştır.

Yukarıdaki soruda seçtiğiniz yanıtın sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

a) Sadece hareket doğrultusuna dik olarak etki eden kuvvet, iş yapmaz. Bu özel durumun dışında her türlü faaliyette iş yapılır. Şekil 2'de hareket doğrultusuna dik kuvvet uygulanmaktadır.

b) Bir cisme bir kuvvet etki ediyorsa iş yapılır. Kitap okurken kuvvet uygulanmadığı için iş yapılmaz.

c) Kişinin günlük hayatta enerji harcayarak yaptığı her türlü aktivite iştir.

d) Bir cisim uygulanan kuvvet yönünde hareket ediyorsa fiziksel anlamda iş yapılmış olur.

e) Bir cisme yol aldırılması durumunda iş yapılmış olur.

f) Bence……..

Şekil 1. Kavram Testi Örnek Soru.

Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol gruplarına çalışmanın başlangıcında ve sonunda uygulanan kavram testine ait verilere ilişkin analizlere yer verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının, çalışmanın başlangıcında ve sonunda kavram öğrenme düzeyleri arasında bir farklılığın olup olmadığı, bağımsız grup t testi kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir. Deney grubunun/Kontrol grubunun, uygulanan öğrenme-öğretme yaklaşımı neticesinde, ünite ile ilgili kavram öğrenme seviyelerinin gelişip gelişmediği, bağımlı grup t testi kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 2. Kavram Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.

	Grup	N	X	s.s.	t	p
Ön test	Kontrol Grubu	34	1.26	.79	.43	.66
	Deney Grubu	34	1.35	.88		
Son test	Kontrol Grubu	34	6.97	2.45	2.46	.01
	Deney Grubu	34	8.41	2.36		

Tablo 3. Kavram Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t Testi Sonuçları.

	Test	N	X	s.s.	t	p
Deney Grubu	Öntest	34	1.35	.88	-18.69	.00
	Sontest	34	8.41	2.36		
Kontrol Grubu	Öntest	34	1.26	.79	-14.44	.00
	Sontest	34	6.97	2.45		

Tablo 2'deki sonuçlar incelendiğinde kontrol grubu ile deney grubu ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (t=.43, p>.05). Bu durum çalışmanın başında kontrol grubu ile deney grubunun kavram öğrenme seviyelerinin birbirine eşit olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Tablo 3'teki sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun kavram ön test - son test puanları arasında anlamlı bir fark oluştuğu görülmüştür (t=-18.69, p<.05). Bu durum ATBÖ yaklaşımı, öğrencilerin kavram öğrenme seviyelerini arttırmıştır şeklinde yorumlanmıştır. Yine Tablo 3'teki sonuçlar incelendiğinde, kontrol grubunun kavram ön test - son test puanları arasında anlamlı bir fark oluştuğu görülmüştür (t=-14.44, p<.05). Bu durum geleneksel yaklaşım, öğrencilerin kavram öğrenme seviyelerini arttırmıştır şeklinde yorumlanmıştır. Son olarak Tablo 2'deki sonuçlar incelendiğinde, kontrol grubu ile deney grubu son test sonuçları arasında anlamlı bir fark oluştuğu görülmüştür (t= 2.46, p<.05). Bu durum, ATBÖ yaklaşımı, geleneksel yaklaşıma göre öğrencilerin kavram öğrenme seviyelerini daha çok arttırmıştır şeklinde yorumlanmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında ortaya çıkan bu farkta ATBÖ yaklaşımının etkisinin hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemek için Cohen-d değeri hesaplanmıştır. Cohen-d etki büyüklüğü değeri için, ".20" ve altının küçük, ".50" orta ve ".80" üstünün yüksek etkide olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2009). Çalışmamızda Cohen-d değeri 0.60 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda ATBÖ yaklaşımın etkisinin "orta" düzeyde olduğu söylenebilir.

Kavram Testi Sonuçlarına Göre Öğrencilerin Kavram Yanılgılarının Değerlendirilmesi

İki aşamalı teşhis testi olarak geliştirilen kavram testi yapısı gereği öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarının detaylı olarak ortaya çıkarılmasına imkan tanımaktadır. İki aşamalı teşhis testleri ile öğrencilerin ünitenin başlangıcında sahip oldukları kavram yanılgılarının neler olduğu, ünitenin sonunda hangi öğrencilerin hala aynı kavram yanılgılarına sahip olduğu, hangi öğrencilerde bu kavram yanılgılarının giderildiği detaylı bir şekilde ortaya konulabilmektedir. Böylelikle öğretmen öğrencilerdeki bu kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik olarak her bir öğrenci için ayrı dönüt ve düzeltme etkinliklerini işe koşabilir. Bu çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram testinin birinci sorusuna verdikleri yanıtlar ve bu yanıtlardan yola çıkarak yapılan değerlendirmeler örnek teşkil etmesi için bu bölümde verilmiştir. İki aşamalı teşhis testlerinin değerlendirilmesi, öğrencilerin soruların ilk aşamasına verdikleri yanıtların ve bu yanıtları seçme nedenlerinin yüzde oranlarının tabloda gösterimiyle sağlanabilir. Öğrenci, testin her iki bölümünde de doğru yanıtı işaretlemişse bir puan, aşamaların her hangi birinde veya her iki aşamada da yanlış yanıtı işaretlemişse sıfır puan almıştır. İki aşamalı 12 sorudan oluşan test için bu analiz yöntemi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin örnek bir soruya verdikleri yanıtlar Tablo 4'te gösterilmiştir. Ayrıca öğrencilerinin sorulara verdikleri yanıtlar ve bu yanıtları seçme nedenleri bir harita üzerinde gösterilmiştir. Öğrencilerin soruda seçtiği yanıtlar ve bu sorunun olası nedenleri oklarla gösterilmiş ve haritalar oluşturulmuştur. Oklar üzerinde öğrencilerin numaraları yazılmıştır. Böylelikle hangi öğrencinin hangi cevabı işaretlediği ve sonrasında da olası hangi sebebi seçtiği kolaylıkla görülebilir. Bu kapsamda her grubun ön test ve son test yanıtları için haritalar çizilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, ön test sonuçlarına göre en çok yanılgının "A3" ifadesinde olduğu görülmektedir. "A3" ifadesi ön test sonuçlarına göre, deney grubu için % 52.94, kontrol grubu için % 47.06 oranında gerçekleşmiştir. Bu yanıtın olası sebebi olarak da en çok "Kişinin günlük hayatta enerji harcayarak yaptığı her türlü aktivite iştir" ifadesi seçilmiştir. Bu yanıt deney grubu için % 52.94, kontrol grubu için % 47.06 oranında gerçekleşmiştir. Son test sonuçlarına göre "A3" yanılgısı deney grubunda % 5.88, kontrol grubunda % 8.82 oranında devam etmektedir. Ön test sonuçlarına göre "A1" ifadesi, deney grubu için % 5.88, kontrol grubu için % 5.88 oranında gerçekleşmiştir. Bu yanıtın olası sebebi olarak da en çok "Sadece hareket doğrultusuna dik olarak etki eden kuvvet, iş yapmaz. Bu özel durumun dışında her türlü faaliyette iş yapılır. Şekil 2'de hareket doğrultusuna dik kuvvet uygulanmaktadır" ifadesi seçilmiştir. Bu yanıt deney grubu için % 5.88, kontrol grubu için % 5.88 oranında gerçekleşmiştir. Son test sonuçlarına göre "A1" yanılgısı deney grubunda % 2.94, kontrol grubunda % 5.88 oranında devam etmektedir.

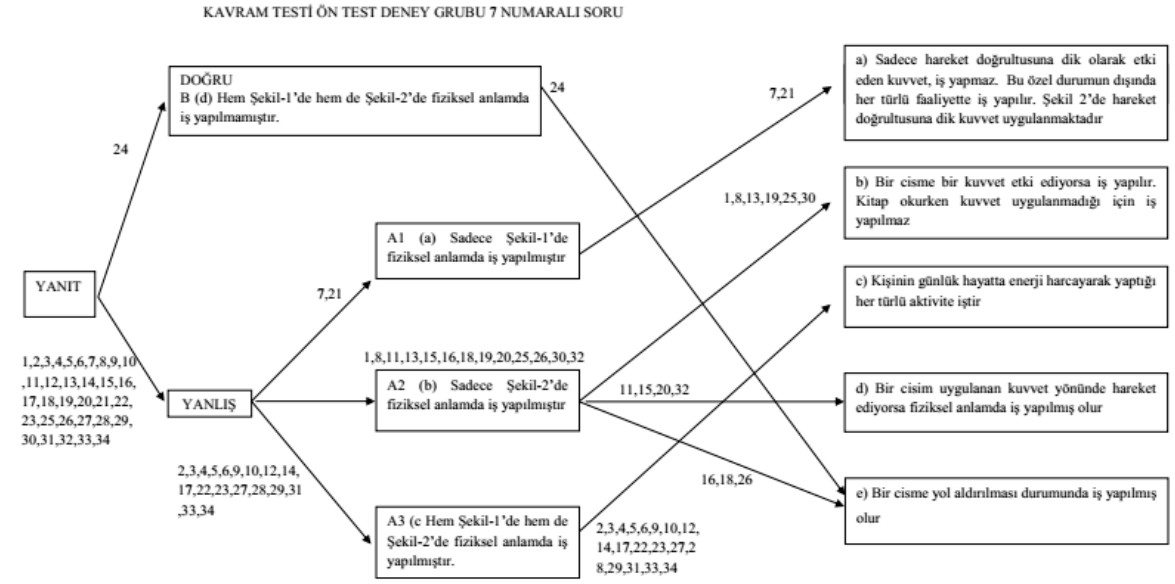
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin 7.Soruya Verdiği Yanıtlara İlişkin Bilgiler.

7. Soru		**DENEY GRUBU**		**KONTROL GRUBU**	
		N (%)		**N (%)**	
		Öntest	**Sontest**	**Öntest**	**Sontest**
A1 (a) Sadece Şekil-1'de fiziksel anlamda iş yapılmıştır	a) Sadece hareket doğrultusuna dik olarak etki eden kuvvet, iş yapmaz. Bu özel durumun dışında her türlü faaliyette iş yapılır. Şekil 2'de hareket doğrultusuna dik kuvvet uygulanmaktadır.	2(5.88)	1(2.94)	2(5.88)	2(5.88)
	b) Bir cisme bir kuvvet etki ediyorsa iş yapılır. Kitap okurken kuvvet uygulanmadığı için iş yapılmaz.				
	c) Kişinin günlük hayatta enerji harcayarak yaptığı her türlü aktivite iştir.				
	d) Bir cisim uygulanan kuvvet yönünde hareket ediyorsa fiziksel anlamda iş yapılmış olur.				
	e) Bir cisme yol aldırılması durumunda iş yapılmış olur.				
	f) Bence…				
	TOPLAM	2(5.88)	1(2.94)	2(5.88)	2(5.88)
A2 (b) Sadece Şekil-2'de fiziksel anlamda iş yapılmıştır	a) Sadece hareket doğrultusuna dik olarak etki eden kuvvet, iş yapmaz. Bu özel durumun dışında her türlü faaliyette iş yapılır. Şekil 2'de hareket doğrultusuna dik kuvvet uygulanmaktadır.				
	b) Bir cisme bir kuvvet etki ediyorsa iş yapılır. Kitap okurken kuvvet uygulanmadığı için iş yapılmaz.	6(17.65)	2(5.88)	5(14.71)	4(11.76)
	c) Kişinin günlük hayatta enerji harcayarak yaptığı her türlü aktivite iştir.				
	d) Bir cisim uygulanan kuvvet yönünde hareket ediyorsa fiziksel anlamda iş yapılmış olur.	4(11.76)	3(8.82)	5(14.71)	3(8.82)
	e) Bir cisme yol aldırılması durumunda iş yapılmış olur.	3(8.82)	1(2.94)	4(11.76)	3(8.82)
	f) Bence…				
	TOPLAM	13(38.24)	6(17.65)	14(41.18)	10(29.41)

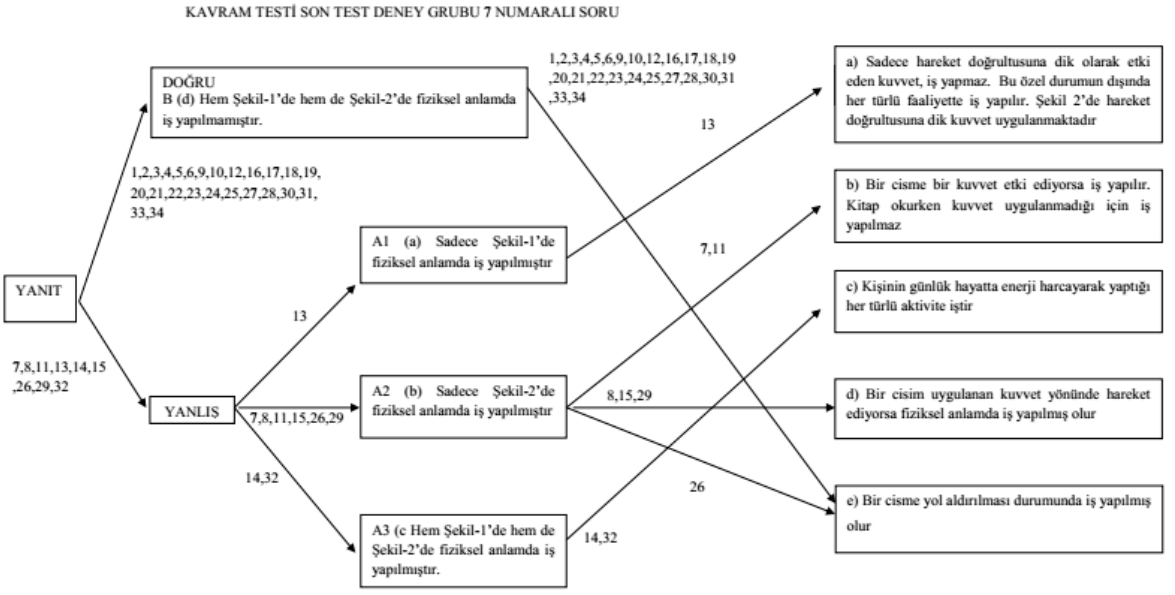
A3 (c) Hem Şekil-1'de hem de Şekil-2 de fiziksel anlamda iş yapılmıştır	a) Sadece hareket doğrultusuna dik olarak etki eden kuvvet, iş yapmaz. Bu özel durumun dışında her türlü faaliyette iş yapılır. Şekil 2'de hareket doğrultusuna dik kuvvet uygulanmaktadır.				
	b) Bir cisme bir kuvvet etki ediyorsa iş yapılır. Kitap okurken kuvvet uygulanmadığı için iş yapılmaz.				
	c) Kişinin günlük hayatta enerji harcayarak yaptığı her türlü aktivite iştir.	18(52.94)	2(5.88)	16 (47.06)	3(8.82)
	d) Bir cisim uygulanan kuvvet yönünde hareket ediyorsa fiziksel anlamda iş yapılmış olur.				
	e) Bir cisme yol aldırılması durumunda iş yapılmış olur.				
	f) Bence…				
	TOPLAM	18(52.94)	2(5.88)	16 (47.06)	3(8.82)
B (d) Hem Şekil-1'de hem de Şekil-2 de fiziksel anlamda iş yapılmamıştır	a) Sadece hareket doğrultusuna dik olarak etki eden kuvvet, iş yapmaz. Bu özel durumun dışında her türlü faaliyette iş yapılır. Şekil 2'de hareket doğrultusuna dik kuvvet uygulanmaktadır.				
	b) Bir cisme bir kuvvet etki ediyorsa iş yapılır. Kitap okurken kuvvet uygulanmadığı için iş yapılmaz.				
	c) Kişinin günlük hayatta enerji harcayarak yaptığı her türlü aktivite iştir.				
	d) Bir cisim uygulanan kuvvet yönünde hareket ediyorsa fiziksel anlamda iş yapılmış olur.	1(2.94)	25(73.53)	2(5.88)	19(55.88)
	e) Bir cisme yol aldırılması durumunda iş yapılmış olur.				
	f) Bence…				
	TOPLAM	1(2.94)	25(73.53)	2(5.88)	19(55.88)
	TOPLAM	34(100)	34(100)	34(100)	34(100)

Ön test sonuçlarına göre "A2" ifadesi, deney grubu için % 38.24, kontrol grubu için % 41.18 oranında gerçekleşmiştir. Olası neden olarak da "Bir cisme bir kuvvet etki ediyorsa iş yapılır. Kitap okurken kuvvet uygulanmadığı için iş yapılmaz" ifadesi deney grubunda % 17.65 oranında, kontrol grubunda % 14.71 oranında; "Bir cisim uygulanan kuvvet yönünde hareket ediyorsa fiziksel anlamda iş yapılmış olur" ifadesi deney grubunda % 11.76 oranında, kontrol grubunda % 14.71 oranında; "Bir cisme yol aldırılması durumunda iş yapılmış olur" ifadesi deney grubunda % 8.82 oranında, kontrol grubunda % 11.76 oranında işaretlenmiştir. Son test sonuçlarına göre "A2" yanılgısı deney grubunda % 17.65, kontrol grubunda % 29.41 oranında devam etmektedir. Son test sonuçlarına göre "B" ile ifade edilen doğru cevap, deney grubunda % 73.53, kontrol grubunda % 55.88 oranında gerçekleşmiştir. Bu yanıtın olası sebebi olarak da "Bir cisim uygulanan kuvvet yönünde hareket ediyorsa fiziksel anlamda iş yapılmış olur" yanıtı deney grubunda % 73.53, kontrol grubunda % 55.88 oranında gerçekleşmiştir. Yani hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinden soruya ilk etapta doğru yanıtlayanların tümü sorunun ikinci bölümünü de doğru olarak cevaplamışlardır.

Şekil 2'de deney grubunun ön testte 7 numaralı soruya verdikleri yanıtlar gösterilmiştir. Şekil 2'de görüldüğü gibi 1 öğrenci soruya doğru yanıt vermiş, 33 öğrenci yanlış yanıt vermiştir. Şekil 3'te deney grubunun son testte 7 numaralı soruya verdikleri yanıtlar gösterilmiştir. Şekil 3'te görüldüğü gibi 25 öğrenci soruya doğru yanıt vermiş, 9 öğrenci ise yanlış yanıt vermiştir. Ön testte soruya doğru cevap veren 1 öğrenci son testte soruya yine doğru cevap vermiştir. Soruya ön testte yanlış cevap veren 33 öğrenciden 24'ü son testte soruya doğru cevap vermiştir. Geri kalan 9 öğrenciden 1'inde A1, 6'sında A2, 2'sinde A3 yanılgısı devam etmektedir.

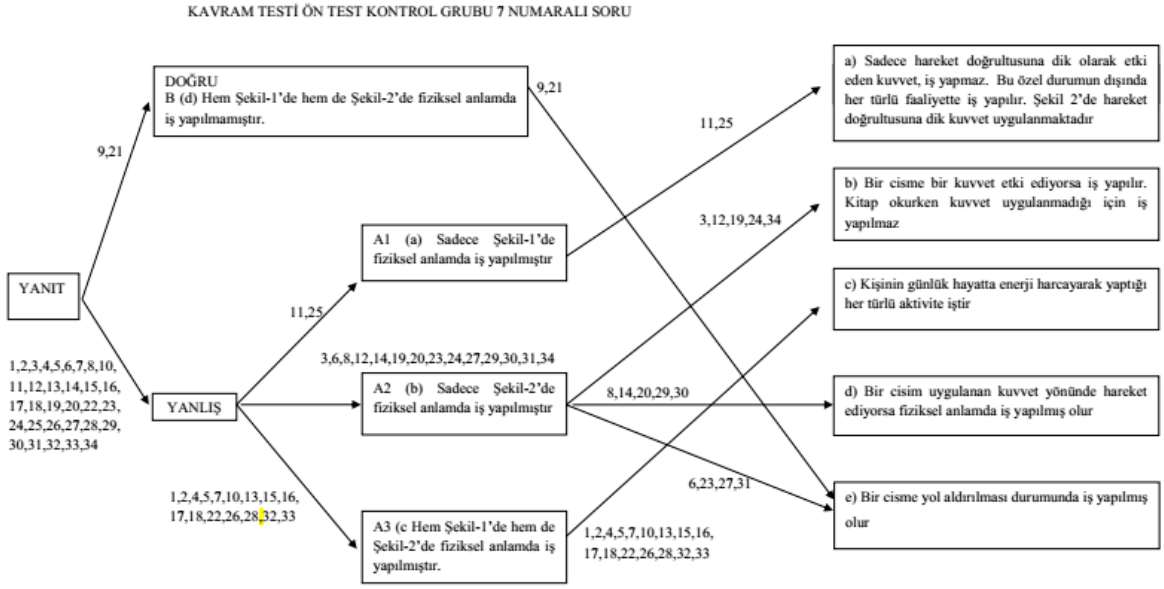


Şekil 2. Kavram testi ön test deney grubu 7 numaralı soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar.

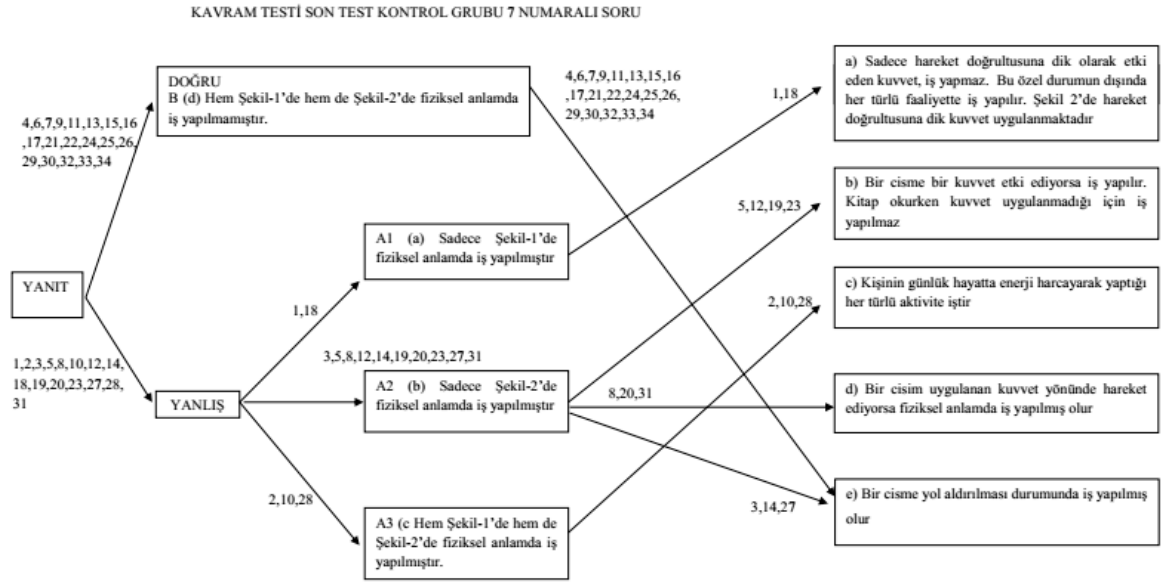


Şekil 3. Kavram testi son test deney grubu 7 numaralı soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar.

Şekil 4'te kontrol grubunun ön testte 7 numaralı soruya verdikleri yanıtlar gösterilmiştir. Şekil 4'te görüldüğü gibi 2 öğrenci soruya doğru yanıt vermiş, 32 öğrenci yanlış yanıt vermiştir. Şekil 5'te kontrol grubunun son testte 7 numaralı soruya verdikleri yanıtlar gösterilmiştir. Şekil 5'te görüldüğü gibi 19 öğrenci soruya doğru yanıt vermiş, 15 öğrenci ise yanlış yanıt vermiş. Ön testte soruya doğru cevap veren 2 öğrenci son testte soruya yine doğru cevap vermiştir. Soruya ön testte yanlış cevap veren 32 öğrenciden 17'si son testte soruya doğru cevap vermiştir. Geri kalan 15 öğrenciden 2'sinde A1, 10'unda A2, 3'ünde A3 yanılgısı devam etmektedir.



Şekil 4. Kavram testi ön test kontrol grubu 7 numaralı soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar.



Şekil 5. Kavram testi son test kontrol grubu 7 numaralı soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğrencilerin kavram öğrenme seviyelerini geliştirmede ATBÖ temelli laboratuvar uygulamalarının, geleneksel yaklaşım temelli laboratuvar uygulamalarına göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. ATBÖ temelli laboratuvar uygulamalarımın öğrencilerin kavram öğrenme düzeylerini geliştirdiği hem ülkemizde hem de yurt dışında farklı düzeylerde ve farklı disiplinlerde gerçekleştirilen çalışmalarda rapor edilmiştir (Erkol et al., 2010; Günel et al.,2010; Hand et al., 2004; Hohenshell & Hand, 2006). Deney ve kontrol grupları arasında oluşan bu farkın literatürden de yararlanarak birkaç nedeni olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilkinin, öğrencilerin ATBÖ laboratuvar formunu oluştururken muhatap olarak ders öğretmenini değil sınıftaki

öğrencileri almasının olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerden yaptıkları araştırma sonucunda oluşturdukları argümanı ATBÖ laboratuvar formunda sınıftaki arkadaşlarının anlayabileceği bir dilde yazarak özetlemeleri ve bunu okuma aşamasında sunmaları beklenir. Öğrencilerin bu aşamada öğretmenlerinden ziyade sınıftaki arkadaşlarını muhatap alması farklı gerekliliklerin yerine getirilmesine neden olur ve öğretmenlerden ziyade başka bir okuyucu ya da dinleyici grubu için gerçekleştirilen böylesi bir uygulamada, öğrenciler bilim dilini, arkadaşlarının daha kolay anlayabilecekleri gündelik yaşam diline çevirmek zorundadırlar (Hand et al., 2004). Çünkü öğrencilerin konuyla ilgili yeterli seviyede bilgisi olmamasından ötürü, öğrenciler yazılı bir metin ortaya koyarken bilimsel olarak doğru kabul edilen kavramlarla sınıftaki arkadaşlarının deneyimleri arasında doğru ilişkiler kurmak durumunda kalır ve bu da onların kavramlara ilişkin daha zengin bir anlayış geliştirmesine neden olur (Hand, Prain ve Wallace, 2002). Gruplar arasında oluşan farkın diğer bir nedeninin de öğrencilerin soru, iddia, kanıt ve delile dayalı oluşturdukları argümanların olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerden gerçekleştirdikleri ATBÖ temelli uygulama sonucu araştırma sorularını, bu soruların cevabı niteliğindeki iddialarını, bu iddiaları desteklemek amacıyla ortaya koydukları gözlem ve verilere dayalı kanıtlarını içeren bir argüman kurmaları ve bunu okuma aşamasında diğer arkadaşlarına karşı savunmaları beklenmektedir. Sınıftaki tüm öğrencilerin katılımıyla, öğrencilerin iddialarını ve kanıtlarını sunmak ve bunları savunmak suretiyle gerçekleştirdiği dile dayalı bu uygulamalar öğrencilerin konuyla ilgili kavramsal bir anlayış geliştirmelerini sağlamaktadır (Hand, Park ve Suh, 2018). ATBÖ, sorular, iddialar ve verilere dayalı kanıtlar arasındaki ilişkinin ortaya konulması gibi bilimsel düşüncenin geleneksel biçimine odaklanması sebebiyle, öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili anlayışlarını oluşturma, kavramlarla ilgili anlayışlarını zenginleştirme ve onları gerçek argümantasyon sürecine dahil etme potansiyeline sahiptir (Villanueva & Hand, 2011). Öğrenciler oluşturdukları laboratuvar raporlarının sonunda verilerle kanıtlar, kanıtlarla iddialar, elde ettikleri sonuçlarla oluşturdukları anlamlar arasındaki ilişkileri keşfederek derinlemesine bir kavramsal yapı geliştirirler (Hohenshell & Hand, 2006). Sonuç olarak ATBÖ temelli uygulamalarda öğrenciler, yazmaya ve tartışmaya dayalı aktiviteleri öğretmenlerin kendilerine sunduğu bilimsel kavramları tekrar etmek için değil onları bilimsel kavramlar hakkında anlayışlarını ifade edebilmek böylelikle bilimsel kavramlar hakkında doğru ve zengin anlayışlar üretebilmek için kullanırlar (Hand et al., 2018).

Bu çalışmada ATBÖ temelli uygulamaların öğrencilerin kavramsal öğrenmeleri üzerine etkisi iki aşamalı teşhis testiyle incelenmiştir. ATBÖ temelli uygulamalarda öğrencilerin başlangıçta sahip oldukları anlayışların ortaya çıkarılması, öğrencilerin yeni anlayışlar geliştirerek kavramları yapılandırmalarına yani öğrenmelerine yardım edecek etkinliklerin tasarlanmasına karar verilebilmesi için oldukça önemlidir (Norton-Meier et al., 2008). Bunun için öğretmen, öğrencilere beyin fırtınası ya da gözlem yaptırabilir ya da öğrencilerin informal yazma aktiviteleri gerçekleştirmesini sağlayabilir (Keys et al., 1999). Tüm bu aktiviteler öğrencilerin araştırmalarına esas teşkil edecek test edilebilir ve bilimsel içerikli sorular üretmelerini sağlamaya yönelik olarak gerçekleştirilir (Norton-Meier et al., 2008). Bu çalışmada, öğretmenin öğrencilerin dersin başında kazandırılması hedeflenen kavramlara yönelik sahip olduğu anlayışları ortaya çıkarmak için iki aşamalı teşhis testlerinden de yararlanabileceği önerilmektedir. Örneğin Şekil 2 ve Şekil 3 incelendiğinde öğrencilerin dersin başında, sadece hareket doğrultusuna dik olarak etki eden kuvvettin iş yapmadığı, bu özel durumun dışında her türlü faaliyette iş yapıldığı; bir cisme bir kuvvet etki ediyorsa iş yapıldığı; kişinin günlük hayatta enerji harcayarak yaptığı her türlü aktivitede iş yapıldığı; bir cisme yol aldırılması durumunda iş yapıldığı gibi kavram yanılgılarına sahip olduğu görülmektedir. Bu noktada öğretmen, öğrencilerin genel olarak sahip oldukları yanılgıları gördükten sonra büyük grup tartışması başlatarak sorduğu sorularla ve yaptığı yönlendirmelerle öğrencileri belirlediği büyük düşünce etrafında bir tartışma ortamına sokarak öğrencilerin bilimsel içerikli ve test edilebilir sorular oluşturmalarını sağlayabilir. Benzer durum öğrencilerin öğretim sonrası kavramlara ilişkin sahip oldukları anlamların ortaya çıkarılması aşamasında da görülebilir. Öğrencilerin öğretim sonrası sahip olduğu anlayışların ortaya çıkarılması için ATBÖ'nün öğretmenlere yönelik geliştirilen şablonu içerisinde kavram haritasının kullanılması önerilmektedir. Bu çalışmada, öğretmenin öğrencilerin dersin sonunda, kazandırılması hedeflenen kavramlarla ilgili oluşturduğu anlayışları ortaya çıkarmak için iki aşamalı teşhis testlerinden de yararlanabileceği önerilmektedir. Örneğin Şekil 4 ve Şekil 5'te görüldüğü gibi dersin sonunda hala hangi öğrencinin hangi kavram yanılgısına sahip olduğu görülebilmektedir. Bu noktada öğretmen her bir öğrencisine özel rehberlikte bulunarak kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik düzeltme etkinliklerinde bulunabilir.

Bu çalışmada ATBÖ temelli uygulamaların öğrencilerin kavramsal öğrenmeleri üzerine etkisi iki aşamalı teşhis testi kullanılarak incelenmiştir. İleriki çalışmalarda ATBÖ uygulamasının ardından öğrencilerin hala sahip oldukları kavram yanılgılarının sebepleri araştırılabilir ve bunun için de öğrencilerin oluşturdukları ATBÖ laboratuvar raporlarından yararlanılabilir.

Kaynakça

Akbulut, H. İ., Şahin, Ç., & Çepni, S. (2013). İş ve enerji konusu ile ilgili kavramsal değişimin incelenmesi: ikili yerleşik öğrenme modeli örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25,* 241-268.

Arnold, P. A. (2011). *Investigating the impact of the science writing heuristic on student learning in high school chemistry*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin.

Aydeniz, M., & Dogan, A. (2016). Exploring the impact of argumentation on pre-service science teachers' conceptual understanding of chemical equilibrium. Chemistry Education Research and Practice, 17(1), 111-119.

Bozan, M., & Küçüközer, H. (2007). İlköğretim öğrencilerinin basınç konusu ile ilgili problemlerin çözümünde yaptıkları hatalar. *İlköğretim Online, 6*(1), 24-34.

Burke,K.A., Greenbowe,T.J., & Hand, B. M. (2006). Implementing the science writing heuristic in the chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education, 83*(7), 1032-1038.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 10. Baskı. Pegem A Yayını, Ankara

Cavagnetto, A., Hand, B. M., & Norton-Meier, L. (2010). The nature of elementary student science discourse in the context of the science writing heuristic approach. *International Journal of Science Education, 32*(4), 427-449.

Chen, Y. C., Park, S., & Hand, B. (2016). Examining the use of talk and writing for students' development of scientific conceptual knowledge through constructing and critiquing arguments. *Cognition and Instruction, 34*(2), 100-147.

Choi, A., Notebaert, A., Diaz, J., & Hand, B. (2010). Examining arguments generated by year 5, 7, and 10 students in science classrooms. *Res Sci Educ, 40*,149–169.

Choi, A., Hand, B., & Greenbowe, T. (2013). Students' written arguments in general chemistry laboratory investigations. *Research in Science Education, 43*(5), 1763-1783.

Erkol, M., Kısoglu, M., & Buyukkasap, E. (2010).The effect of implementation of science writing heuristic on students' achievement and attitudes toward laboratory in introductory physics laboratory. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2,* 2310–2314.

Grimberg, B.I., & Hand, B. (2009). Cognitive pathways: Analysis of students' written texts for science understanding. *International Journal of Science Education, 31*(4), 503–521.

Günel, M. (2006). *Investigating the impact of teachers implementation practices on academic achievement in science during a long-term professional development program on the science writing heuristic.* Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University, Ames, USA.

Günel, M., Kabatas-Memis, E. & Buyukkasap, E. (2010).Effects of the science writing heuristic approach on primary school students' science achievement and attitude toward science course. *Science and Education, 35*(155), 49-62.

Günel, M., Kıngır, S., & Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(164).

Hand, B., Prain, V., & Wallace, C. (2002). Influences of writing tasks on students' answers to recall and higher-level test questions. *Research in Science Education,32*,19–34.

Hand, B., Wallace, C., & Yang, E. (2004). Using the science writing heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh grade science: Quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education, 26* (2), 131–149.

Hand, B., & Choi, A. (2010). Examining the impact of student use of multiple modal representations in constructing arguments in organic chemistry laboratory classes. *Res. Sci. Educ., 40*,29–44.

Hand, B., Norton-Meier, L. A., Gunel, M., & Akkus, R. (2016). Aligning teaching to learning: A 3-year study examining the embedding of language and argumentation into elementary science classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education, 14*(5), 847-863.

Hand, B., Park, S., & Suh, J. K. (2018). Examining teachers' shifting epistemic orientations in improving students' scientific literacy through adoption of the science writing heuristic approach. *In Global Developments in Literacy Research for Science Education*, 339-355

Hohenshell, L. M., & Hand, B. (2006). Writing-to-learn strategies in secondary school cell biology: a mixed method study. *International Journal of Science Education, 28*(2-3), 261-289.

Karataş, Ö.F., Köse, S., ve Coştu, B. (2003). Öğrenci yanılgılarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(13), 54-69.

Keys, C., Hand, B., Prain, V., & Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of Research in Science Teaching, 36,* 1065-1084.

MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı

Nam,J., Choi, A., & Hand, B. (2011). Implementation of the science writing heuristic (swh) approach in 8th grade science classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education,*9,1111-1133

National Research Council. 2012. A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. USA: National Academy Press, Washington, DC.

Norton-Meier, L., Hand, B., Hockenberry, L., & Wise, K. (2008). *Questions, claims, and evidence: The important place of argument in children's science writing.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin hareket ve kuvvet hakkındaki bilgilerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(16), 123–1 40.

Özden, B., & Yenice, N. (2017). "Kuvvet ve Enerji" ünitesine yönelik üç aşamalı kavramsal anlama testi geliştirme çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11*(2), 432-463.

Poock, J. R. (2005). *Investigating the effectiveness of implementing the science writing heuristic on student performance in general chemistry*. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University, Ames, USA.

Şahin, Ç. (2010). *İlköğretim 8. sınıf "Kuvvet ve Hareket" ünitesinde "zenginleştirilmiş 5E öğretim modeli" ne göre rehber materyaller tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, K.T.Ü., Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Şahin, Ç., Akbulut, H. İ., & Çepni, S. (2012). Teaching of solid pressure with animation, analogy and worksheet to primary 8th students. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 1*(1), 22-51.

Şahin, Ç., & Çepni, S. (2012). 5E öğretim modeline dayalı öğretimin öğrencilerin gaz basıncı ile ilgili kavramsal anlamalarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6*(1), 220-264.

Villanueva, M. G., & Hand, B. (2011). Science for all: Engaging students with special needs in and about science. *Learning Disabilities Research & Practice, 26*(4), 233-240.

Yıldız, E. (2008). *5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimde üst bilişin etkileri: 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yoon, S. Y., Bennett, W., Mendez, C. A., & Hand, B. (2010). Setting Up Conditions for Negotiation in Science. Teaching Science: *The Journal of the Australian Science Teachers Association, 56*(3).

Disiplinlerarası Öğretim Yoluyla Değerler Eğitimi: Bir Aksiyon Çalışması

Sona ÖZLEN, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, sonaakuzum@gmail.com

Emine ÇİL, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye,eminecil@mu.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı disiplinlerarası öğretim yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerine saygı, hoşgörü ve bağımsız-özgür düşünme değerlerinin kazandırılmasında etkili bir yol olup olmadığını tespit etmektir. Bu çalışma bir aksiyon araştırmasıdır. Çalışma Ege bölgesinde yer alan bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 6. sınıf düzeyinde 15 öğrenci katılmıştır. Çalışma kapsamında uygulanan öğretimde öğrencilerin saygı, hoşgörü ve bağımsız-özgür düşünme değerlerini kazanması için resim, Türkçe ve matematik disiplinleri bir araya getirilmiştir. Öğretim dört hafta, haftada iki ders saati olmak üzere toplam sekiz ders saatinde seçmeli bilim uygulamaları dersinde tamamlanmıştır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Öğretim tamamlandıktan sonra bütün öğrenciler ile görüşme yapılmıştır. Çalışma kapsamında iki öğrenci öğretimden önce bir hafta öğretimden sonra dört hafta gözlemlenmiştir. Mülakatlar ve gözlemler ayrı ayrı analiz edilmiştir.Mülakat bulgularına dayalı olarak öğrencilerin nazik olmak, saygı, hoşgörü, doğruluk-dürüstlük, duyarlılık, adil olmak, empati, yardımlaşma, alçakgönüllülük, sevgi, özgüven, kültürel mirasa sahip çıkma ve bağımsız-özgür düşünme değerlerinin farkına vardığı sonucuna ulaşılmıştır. Gözlemlere dayalı olarak gözlemlenen Ö1 öğrencisinin saygı ve duyarlılık değerlerini kazandığı ayrıca empati değerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ö2 öğrencisinin hoşgörü değerini kazandığı ayrıca saygı değerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.Mülakat ve gözlemlerden elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin söz ile ifade ettikleri değerleri eyleme döktükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca matematik, Türkçe ve resim disiplinlerinin bir araya getirilmesi yolu ile öğretimin birçok değerin özellikle nazik olmak, saygı ve hoşgörü değerlerinin kazandırılmasında etkili bir yol olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, disiplinlerarası öğretim, aksiyon araştırması

Abstract

Theaim of this study is to determine whether the interdisciplinary teaching approach is an effective way to teach the values of respect, tolerance and independent-free thinking for 6th grade students. This study is an action research. The study was conducted in a state secondary school in the Aegean region. 15 students at the 6th grade level participated in the study. art, Turkish and mathematics disciplines have been brought together in order to make students gain respect,as a value, in the applied education.. Teaching was carried out in elective science applications course, and it was completed in four weeks – two hours for each week and eight teaching hours in total. The data of the study were obtained by semi-structured observation form and semi-structured interview. Semi-structured observation form and semi-structured interview forms were developed by researchers. After the instruction was completed, all students were interviewed.Interviews and observations were analyzed separately. Two students were observed in the study.According to the interwiev results, it was concluded that students recognized the values such as being kind, respect, tolerance, trueness and honesty, susceptibilty, being fair, emphaty, helping each other, modesty, love, self confidence, protecting cultural heritage and thinking freely. According to the observations, it is reached that observed Ö1 student got respect and susceptibility values and also developed empathy values. It iş reached that Ö2 student got tolerance values and also developed respect values.Based on the findings from the interviews and observations, it can be said that the values that students expressed by speaking turned into action.In addition, it can be said that the teaching of mathematics, Turkish and painting disciplines together is an effective way of gaining such values as kind, respect and tolerance.

Keywords: Values Education, interdisciplinary teaching, action research

Giriş

Dünya hızla değişmektedir. Özellikle son yüzyılda teknolojik gelişmelerle birlikte hayallerin ötesinde yeni bir dünyanın kapıları insanlara açılmıştır. Bu süreçte toplumlarda hızla değişmeğe başlamıştır. Fakat bu değişimler karşısında toplumların kaybetmek istemediği değerleri vardır. Toplumlar en zor zamanlarda dahi değerlerinden vazgeçmemişlerdir(Uygun, 2013).Değerler toplumları bir arada tutan manevi kaynaklar olarak benimsenmiştir. Değerler,toplumların geçmişini özetler ve gelecek hedeflerine rehberlik eder (Yiğittir ve Öcal, 2010).Değerler toplum içerisinde var olan ölçütler bütünüdür(Turan ve Aktan, 2008) vebireylere tercihlerinde rehberlik etmektedir (Kuter ve Kuter, 2012).Kısacası değer kavramının temelini toplumda hedeflenen insan davranışlarının oluşturduğu söylenebilir.

Her toplumun ulaşmak istediği insan davranışları kendi içerisinde farklılık göstermektedir. Bu nedenle değerlerin toplumlar tarafından benimsenmesi için çeşitli özelliklere sahip olması gerekmektedir. 'Bir değer; özgürce, alternatifler arasından ve sonuçları düşünülerek seçilmiş olmalı, davranış olarak gösterilmeli, yaşam şekli haline gelmeli, toplum tarafından da onaylanmalı ve ona önem verilmelidir' (Demirhan ve İşcan, 2014, ss: 1206). Bu özellikleri taşıyan davranışlar toplumda değer olarak kabul görebilmektedir.Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2017 ve 2018 fen öğretim programlarında değerleri üç başlık altında toplamıştır. Bunlar: milli-kültürel değerler, evrensel değerler ve bilimsel etiktir. Milli-kültürel değerler toplumsal nitelik taşırken, evrensel değerler birden fazla toplumda ortak olarak kabul edilebilir. Milli-kültürel değerlere; vatanseverlik, kültürel mirasa sahip çıkma, bayrak sevgisi, milli tarih, misafirperverlik örnek olarak verilebilir. Evrensel değerlere; saygı, hoşgörü, bağımsız-özgür düşünme, empati, adil olma, dürüstlük, çalışkanlık örnek olarak verilebilir. Bu çalışmada saygı, hoşgörü ve bağımsız-özgür düşünme değerleri üzerine odaklanılmıştır.

Her toplum sahip olduğu değerlerini genç kuşaklarına aktarma ve öğretme çabası içerisindedir. Özellikle son yüzyılda değerler eğitimi giderek önem kazanmıştır.Değerler eğitimi, değerlerin yeni kuşaklar tarafından benimsenmesi için gerçekleştirilengirişimlerdir (Demirhan İşcan, 2014). Değerleri genç kuşaklara aktarma aracı olarak eğitim benimsenmiştir. Değerleri eğitim içerisinde ilk gördüğümüz örneklerden biriAntik Yunan filozofu Sokrates'tir (Ogelmen ve Sarıkaya, 2015). Yaklaşık olarak M.Ö. 300'lü yıllarda yaşamış olan Sokrates değerleri eğitim aracılığı ile gençlere anlatma çabası içine girmiştir. Daha yakın tarihimize baktığımız zaman değerler eğitimi özellikle II. Dünya Savaşından sonra hızla büyük bir önem kazanmaya başlamıştır. Değerler eğitimi bu tarihten sonra ABD'nin öncülüğünde gelişmeye başlamış ve 1995 yılında Yaşayan Değerler Eğitim Programı (YDEP) adı ile Birleşmiş Milletler 50. yıl kutlamaları için Brahma Kumaris'in hazırladığı uluslararası bir proje olarak uygulanmaya başlanmıştır (Yaylacı, 2016). Bu proje 64 ülkede toplam 1800 okulda uygulanmıştır. Değerler eğitimi olarak ülkemize baktığımız zaman MEB 2010 yılında yayınladığı bir genelge ile değerler eğitimini örtük şekilde öğretim programları içerisine dâhil etmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen 18. ve 19. Milli Eğitim Şuralarında değerler eğitimine dair kararlar alınmıştır ve değerler eğitiminin önemine vurgu yapılmıştır (18. ve 19. Milli Eğitim Şuraları Kararları). Son olarak 2017 ve2018 yılında yayınlanan öğretim programlarında duyuşsal hedeflerde değerler üzerine özel bir başlık açılmış ve de hedeflenen kazanımlar arasında değerler açıkça ifade edilmiştir

MEB'in yayınladığı genelge, yapılan Milli Eğitim Şuraları ve yayınlanan son öğretim programları göz önünde bulundurulduğunda bir ayrıntının dikkat çektiği görülmektedir. Kazandırılması istenen değerlerin tek bir disiplin içerisinde değilde aynı değerlerin farklı disiplinlerde ortak olarak verilmesi üzerine önemle vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda disiplinlerarası öğretimin değerler eğitiminde iyi bir yol olacağı düşünülebilir.Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ABD başta olmak üzere farklı ülkelerde farklı seviyedeki birçok okulda uygulanmaktadır(Duman ve Aybek, 2003). Disiplinlerarası öğretim belirli bir kavram etrafında birçok disiplinin bir bütün olarak bir araya getirilip kavramların bu bütünlük içerisinde verilmesi (Yıldırım, 1996) ve var olan problemlerin farklı disiplinler çerçevesinde çözülmesi (Özay-Köse, 2016) şeklinde tanımlanabilir. Disiplinlerarası öğretim belirli bir zaman diliminde var olan derslerin parça parça anlatılması demek değildir (Yıldırım, 1996). Burada temel nokta ele alınan disiplinlerin bir bütünlük içerisinde harmanlanmasıdır.Disiplinlerarası yaklaşımda öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri (Gülbahar, 2017),bitkilere karşı olumlu tutumları (Çil, 2016), alternatifli düşünme yeteneği (Öztütüncü, 2016), bitki bilinci (Çil, 2015), üst düzey düşünme becerileri (Turna ve Bolat, 2015), çevre eğitimi (Güven, 2012)laboratuvara karşı olumlu tutumları (Akgün, 2008), gelişmektedir. Fakat literatür incelendiğinde değerler eğitimi için disiplinlerarası öğretim yaklaşımının kullanımının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.Bu bağlamda çalışmanın temel amacı 6. sınıf öğrencilerine saygı, hoşgörü ve bağımsız-özgür düşünme değerlerinin

kazdırılmasında disiplinler arası öğretim yaklaşımının etkilerini incelemektir. Bu çalışma kapsamında tasarlanan ve uygulanan öğretimde matematik, resim ve Türkçe disiplinleri bir araya getirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma bir aksiyon çalışması yada diğer bir ifade ile eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması, önceden oluşmuş ve etkisi devam eden ya da çalışma sırasında ortaya çıkan sorunun çözümüne ilişkin sistematik gerçekleştirilen aşamaları kapsamaktadır (Beyhan, 2013). Eylem araştırmasının kullanımı birçok farklı alanda karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, sigorta kurumlarından hastanelere, sosyal yönetim alalarından endüstriye, eğitimden iş idaresi gibi birbirine zıt pek çok alanda göze çarpmaktadır (Köklü, 1993). Eylem araştırmalarına sıkça ihtiyaç duyulan alanlardan biri eğitim alanıdır (Aksoy, 2003). Eğitim alanında eylem araştırmalarının temel uygulayıcıları öğretmenlerdir (Uzuner, 2005).Bu çalışmanın birinci yazarı Fen Bilimleri Öğretmenidir. Çalışmanın yürütüldüğü zamanda bir devlet okulunda görev yapmaktadır. Yazar kendisinin sürdürmekte olduğu bir derste öğrencilerin birbirlerini hoş görmeme durumları sergilediklerini, birbirlerine ve öğretmenlerine saygı noktasında eksik davranışlar sergilediklerini ve başkalarının farklı düşüncelerini kabullenmekte güçlük çektiklerinigözlemlemiştir. Ayrıca arkadaşlarınında kendileri gibi düşünmesi gerektiğini farklı düşüncelerin yanlış olacağını benimsediklerini gözlemlemiştir. Bu gözlemlerine dayalı olarak yazar öğrencilerinde saygı, hoşgörü, bağımsız ve özgür düşünme değerlerinin eksik olabileceğini düşünmüştür. Bu düşüncenin doğru olup olmadığını tespit etmek amacı ile dört hafta, haftada ikişer ders saati olmak üzere toplam sekiz ders saati öğrencilerini gözlemlemiştir. Bu gözlemler yazarın düşüncesinin doğru olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen bu problemin çözümü için bir akademisyen ile birlikte bir öğretim tasarlamış ve uygulamıştır. Bu öğretimde disiplinlerarası yaklaşım benimsenmiştir.Bu çalışmada disiplinlerarası öğretimin hedeflenen değerlerin elde edilmesine sağladığı katkılar değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma Ege Bölgesi'nde bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma üç erkek 12 kız öğrenci olmak üzere 6. sınıf düzeyinde toplam 15 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Öğretim

Öğretimde Türkçe, matematik ve resim disiplinleri bir arada kullanılmıştır. Öğretim sekiz ders saatinde (dört hafta) aşağıda verilen basamaklar şeklinde gerçekleştirilmiştir:

1. Öğrencilerdenöğretimden bir hafta önce matematik kitabı ya da dergi gibi kaynaklarda bulunan düzgün geometrik şekilleri incelemeleri ve bir sonraki derse gelirken bu kaynakları yanlarında getirmeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra A4 kâğıtları, boya kalemleri, pergel ve cetvel getirmeleride istenmiştir.
2. İlk hafta istenilen bütün malzemelerle birlikte öğrenciler sınıfta hazır olarak bulunmuşlardır. Öncelikle öğretmen öğrencilerden istedikleri herhangi bir konuda gözlerini kapatarak hayal kurmalarını istemiştir. Bunun için biraz süre tanınmıştır. Öğrenciler hayallerini kurduklarını ifade ettiklerinde ortalama beş dakika geçmiş ve öğrenciler gözlerini açmıştır. Ardından öğretmen öğrencilerden kurdukları hayallerini ellerindeki A4 kâğıdına resmetmelerini istemiştir. Fakat resimler yapılırken uyulması gereken önemli bir kural vurgulanmıştır. Bu kuralresimler çizilirken sadece düzgün geometrik şekilleri kullanmaları istenmiş ve şekilleri çizmek için pergel ve cetvel kullanılabileceği açıklanmıştır. Düzgün geometrik şekiller dışında hiçbir şekil kullanılmaması konusunda kesin vurgu yapılmıştır.Açıklamalar doğrultusunda resimlerine başlayan öğrenciler vurgulanan kural nedeni ile resim çalışmalarını yaparken çizimlerinde problemler yaşamışlardır. Öğrenciler çalışmalarını iki ders süresi içerisinde tamamlayamadıkları için evlerinde tamamlayıp bir sonraki derse hazır gelmeleri istenmiştir.
3. İkinci hafta öğrenciler ilk resim çalışmalarını tamamlamış şekilde sınıfta hazır bulunmuşlardır.Bu hafta öğretmen öğrencilerden dersin başında istedikleri konuda gözlerinikapatarak tekrar hayal kurmalarını istemiştir. Bunun için biraz süre tanımıştır. Öğrenciler hayallerini kurduklarını ifade ettiklerinde ortalama beş dakika geçmiş ve öğrenciler gözlerini açmıştır. Daha sonra öğretmen öğrencilerden kur-

dukları hayallerini hiçbir sınırlama olmadan istedikleri gibi A4 kâğıdına çizmeleriniistemiştir. İkinci resimde sınırlama olmadığı için öğrenciler çalışmalarını kolaylıkla bir ders saati içerisinde tamamlamıştır. İkinci resmin tamamlanmasından sonra öğrencilerden her iki resminde boyanması istenmiştir. Öğrenci resimlerinden ilk resim (düzgün geometrik şekiller kullanılarak yapılan resimler) çalışmasından örnekler Ek 1 ve Ek 2'de ikinci resim çalışmasından (bir kısıtlama olmadan yapılan resimler) örnekler Ek 3 ve Ek 4'te verilmiştir.Resim ve boya çalışmalarını tamamlayan öğrencilerden bir sonraki haftaya yaptıkları resim çalışmalarıyla, A4 kâğıtlarıyla ve kalemleriyle gelmeleri istenmiştir.

4. Üçüncü hafta yansıtıcı yazım çalışması yapılmıştır. Yazım çalışmasında öğrencilerin şu sorulara cevap vermeleri istenmiştir: İlk resim ve ikinci resmi yaparken neler hissettiniz? Hangi resmi yaparken daha çok zorlandınız? Neden? Öğrencilere yazılarını yazmaları için bir ders saati süre verilmiştir.Yazılarını bir ders saati içerisinde yazan bütün öğrenciler ikinci ders saatinde sınıf içerisindegönüllü olarak yazılarını okuyup arkadaşları ile paylaşmışlardır. Bu yazın çalışmasında amaç öğrencilerin yaptıkları çalışmada karşılaştıkları sorunları fark etmeleri ve çalışmanın amacının farkına varmalarıdır.
5. Dördüncü hafta ise ilk üç haftanın özeti yapılmıştır. Yapılan resimler ve yansıtıcı yazılar değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmada düzgün geometrik şekilleri kullandıkları resimlerde zorlanmalarının ve sınırlama olmadanyaptıkları resimlerde rahatlıkla çalışmalarının saygı, hoşgörü ve bağımsız-özgür düşünme değerleri ile olan bağlantısı üzerine odaklanılmıştır. Geometrik şekillerin kullanılarak yapıldığı resim çalışmasının saygının, hoşgörünün ve bağımsız-özgür düşünmenin eksik olduğu ortamlar ile örtüştüğü çıkarımına ulaşılmıştır. Ayrıca bu tip ortamlarda bireylerin ciddi sıkıntılar ile karşılaştığı, bu nedenle yaşamın zorlaştığı ve verimin düştüğü ile ilgili düşüncelere öğretmen rehberliğinde öğrenciler karşılıklı fikir alışverişi ile ulaşmışlardır. Sınırlama olmadan yapılan serbest resim çalışmalarının ise saygı, hoşgörü ve bağımsız-özgür düşünme ortamları ile örtüştüğü çıkarımına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler bu tür ortamların yaşamı kolaylaştırdığı ve daha verimli hale getirdiğine dair düşüncelerini paylaşmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler yarı yapılandırılmış mülakatlar ve yarı yapılandırılmış gözlemler yoluyla toplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış mülakat

Bu teknikte araştırmacı önceden sormayı planladığı soruların yanı sıra görüşme sırasında daha ayrıntılı görüş elde etmek amacı ile görüşmenin akışına göre farklı sorularda ekleyebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Çalışma için öncelikle mülakat soruları oluşturulmuştur. Uzman görüşüne sunulmuştur ve gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme soruları son halini almıştır. Mülakatlar öğretimim tamamlanmasından bir hafta sonra katılımcıların her biri ile birebir gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı ile görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür.Mülakatlar öğretimi gerçekleştiren öğretmen tarafındanyapılmış ve not edilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakat formunun tanıtımı Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Tanıtımı.

Sorular	Amaç
1) Yaptığın çalışmada hangi zorluklarla karşılaştın?	Yapılan çalışmaya dikkat çekmek
2) Bu çalışmayı günlük hayatta insanların davranışları ile karşılaştırdığımız zaman hangi davranışlara örnek olarak verilebilir?	Yapılan çalışmayı günlük hayatla ilişkilendirmek
3) Bu çalışmadan yola çıkarak sen kendinde değiştirilmesi gereken bir davranış farkettin mi? Fark ettiysen hangi davranışını değiştirmen gerektiğini fark ettin?	Yapılan çalışmayı öğrencinin kendi davranışları ile ilişkilendirmek
Diğer...	

Yarı yapılandırılmış gözlem

Bu teknik araştırmacının önceden belirlemiş olduğu davranışlarla birlikte gözlem sürecinde daha ayrıntılı bilgi elde etmek amacı ile dikkat çeken farklı noktaları da gözlemlemesidir (Karaca, Bektaş ve Armağan, 2015). Çalışma için kullanılan yarı yapılandırılmış gözlem formu, çalışma henüz tasarlanmamışken, derste birinci yazar tarafından yapılan gözlemler sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuştur. Uzman görüşüne sunulmuştur. Öneriler doğrultusunda son halini almıştır. Gözlemler öğretim öncesi bir hafta ve öğretim sonrası dört hafta olmak üzere toplam beş hafta yapılmıştır. Çalışma kapsamında iki öğrenci gözlemlenmiştir. Yarı yapılandırılmış gözlem formunun tanıtımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu Tanıtımı.

Gözlem Cümlesi	İlgili Değer
Arkadaşları ile konuşurken ses tonuna dikkat ediyor mu?	Nazik olmak
Arkadaşlarından bir şey isterken nezaket cümleleri kullanıyor mu?	Nazik olmak
Arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanıyor mu?	Nazik olmak
Arkadaşları farklı fikirde olunca onlara sert tepki veriyor mu?	Hoşgörü
Arkadaşları fikirlerini ifade ederken onları dinliyor mu?	Nazik olmak
Arkadaşları ile zaman geçirirken kırıcı cümleler kuruyor mu?	Nazik olmak
Arkadaşları ile oyun oynarken onların fikirlerini alıyor mu?	Nazik olmak
Öğretmenleri ile iletişiminde cümlelerine dikkat ediyor mu?	Saygı
İstemediği bir konuşma olunca istenmeyen cümleler kullanıyor mu?	Hoşgörü
Çevresindeki insanların farklılıklarına saygı gösteriyor mu?	Saygı
Söz hakkı kendisine gelmeden arkadaşlarının sözüne giriyor mu?	Nazik olmak
Çevresi ile ilişkilerinde ben merkezli davranıyor mu?	Empati
Çevresi ile iletişim kurarken hitap cümlelerine dikkat ediyor mu?	Nazik olmak
Yaşadığı çevreyi özenle koruyor mu?	Duyarlılık
Davranışlarında çevresini rahatsız edici özellikler sergiliyor mu?	Empati
Çevresindeki insanların hatalarını hoşgörü ile karşılıyor mu?	Hoşgörü
Diğer...	

Verilerin Analizi

Mülakatlar ve gözlemler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Mülakatlardan elde edilen veri analizine geçilmeden önce tüm öğrenciler için Ö1, Ö2 gibi kodlar kullanılarak öğrenci görüşme formları numaralandırılmıştır. Öğrenci görüşme formları öncelikle bir bütün olarak okunmuş ve birkaç gün ara verilmiştir. Görüşme formlarında her bir soru ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bir sorunun analizi bitmeden diğerine geçilmemiştir. Öğrenci görüşmelerinden Türk Dil Kurumu (TDK) tanımlarına uygun olarak ayrı ayrı değerler tespit edilmiştir. Tespit edilen değerler için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Gözlem formlarında yer alan davranışlar değerlerle ilişkili olarak TDK tanımları temel alınarak kategorize edilmiştir. Öğrencilerin davranışları ile değerler kıyaslanmıştır. Kategorize edilen öğrenci davranışları için haftalık görülme frekansı hesaplanmıştır.

Tüm veriler çalışmanın yazarları tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Birbirinden farklı kişiler tarafındanyapılan analizler kıyaslanmıştır. Farklılıklar müzakere yolu ile çözülmüştür.

Bulgular

Mülakatlardan elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Mülakatlardan Elde Edilen Bulgular.

Değer	Tanımı	f	%	Öğrenci cümlelerinden örnekler
Nazik Olmak	Başkalarına karşı saygılı davranan	11	73,3	-İnsanlara dalga geçici, aşağılayıcı, alay edici sözler söylüyorlar. -İnsanlar birbirlerine küfür ediyorlar, kavga ediyorlar ve argo konuşuyorlar.
Saygı	Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram	9	60	-Benim gibi düşünmeyen insanlara hakaret etmeyeceğim. -Otobüste yaşlılara, hamilelere yer vermiyorlar. -İnsanlar yaşlılara kötü davranıyorlar.
Hoşgörü	Her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu	7	46,6	-Kavga etmemeye çalışacağım. -İnsanlar bana vurunca kötü kelimeler kullanmayacağım -İnsanlara bağırmak yerine ortamdan uzaklaşıp biraz düşünebilirim.
Doğruluk-Dürüstlük	Doğru ve dürüst olma durumu	4	26,6	-Yalan söylememeye çalışacağım. -Yalan söylemezsek emin, saygın ve sevilen bir insan oluruz. -Küçükte olsa insanlara yalan söylemeyeceğim.
Adil Olmak	Adaletle iş gören	3	20	-İnsanlar arasında ayrım yapmayacağım. -İnsanları haksız yere suçlamayacağım. -Ayrımcılık yapmayacağım.
Duyarlılık	Dış etkenlere karşı duyarlığı olan	4	26,6	-Boş yere bitkileri koparıyorlar. -Hayvanlara da saygılı olmalıyız. -Sınıf eşyalarına zarar vermek
Empati	Kendini duygu ve düşüncede bir başkasının yerine koyabilme	2	13,3	-Biri yanlış yaptığı zaman ona bağırmak yerine onu anlamaya çalışacağım. -Belki de onun tarafından bakarsak benim yanlışlarım vardır. Galiba düşünmem lazım.
Yardımlaşma	Kendi gücünü ve imkânlarını başka birinin iyiliği için kullanma	2	13,3	-Evde sofra bezini toplamak bile saygıdır. -Ödevini yapmayan arkadaşlarımla dalga geçmek yerine onlara yardım edeceğim.
Kültürel Mirasa Sahip Çıkma	Geçmişten gelen topluma ait olanı koruma	1	6,6	-İstiklal Marşı okunurken kıpırdamadan durup dinlemeliyiz.

Alçakgönüllülük	Alçakgönüllü olma durumu(TDK)	2	13,3	-Kendimizi dev aynasında görmemeliyiz. -Bazı insanlar kendisini yüksekte görüyor. Diğer insanları beğenmiyor.
Sevgi	İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu	1	6,6	-Küçüklerime sevgimi, saygımı gösterip doğru olanı güzel şekilde anlatacağım.
Özgüven	İnsanın kendine güvenme duygusu	1	6,6	-Dayak yiyen insanların özgüveni düşüyor.
Bağımsız-özgür düşünme	Herhangi bir kısıtlamaya, zorlamaya, şarta bağlı olmadan düşünme	1	6,6	-İnsanları bir kalıba koymak doğru değil.

Tablo 3 incelendiğine çalışma grubunun %60 ve fazlasının nazik olmak ve saygı değerine, yaklaşık olarak %50 sinin hoşgörü değerine vurgu yaptığı görülmektedir. Ayrıca yaklaşık olarak %7'sinin bağımsız-özgür düşünme değerinin farkına vardığı görülmektedir.

Gözlemlenen her bir öğrenciye ait bulgular ayrı tablolarda sunulmuştur.Ö1 öğrencisinin gözlemlerinden elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ö1 Öğrencisinin Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular.

Frekans / Değer	**Öğretim öncesi**	**Öğretimden sonra ilk hafta**	**Öğretimden sonra ikinci hafta**	**Öğretimden sonra üçüncü hafta**	**Öğretimden sonra dördüncü hafta**
Nazik olmak	2	2	2	2	2
Saygı	-	1	1	1	1
Empati	1	1	2	2	2
Duyarlılık	-	1	1	1	1
Hoşgörü	1	1	1	1	1

Tablo 4 incelendiğinde Ö1 öğrencisinde saygı ve duyarlılık değerlerinin öğretim öncesinde gözlemlenmemişken öğretimden hemen sonra ve öğretimden haftalar sonra bile devam ettiği görülmektedir. Ö2 öğrencisinin gözlemlerinden elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ö2 Öğrencisinin Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular.

Frekans / Değer	**Öğretim öncesi**	**Öğretimden sonra ilk hafta**	**Öğretimden sonra ikinci hafta**	**Öğretimden sonra üçüncü hafta**	**Öğretimden sonra dördüncü hafta**
Nazik olmak	4	4	4	4	4
Saygı	1	1	2	2	2
Empati	1	1	1	1	1
Duyarlılık	-	-	-	-	-
Hoşgörü	-	1	3	3	3

Tablo 5 incelendiğinde Ö2 öğrencisinde saygı değeriöğretimden sonra daha sık gözlemlenmiştir. Hoşgörü değeri ise öğretim öncesinde gözlemlenmezken öğretim sonrasında gözlemlendiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mülakat bulgularına dayalı olarak öğrencilerin %50'den fazlasının nazik olmak ve saygı değerlerinin, yaklaşık olarak %50'sinin hoşgörü değerinin yaklaşık olarak %20 ile %30 arasının doğruluk-dürüstlük, duyarlılık ve adil olmak değerlerinin, yaklaşık olarak %15'inin empati, yardımlaşma ve alçakgönüllülük değerlerinin yaklaşık olarak %7'sinin sevgi, özgüven, kültürel mirasa sahip çıkma ve bağımsız-özgür düşünme değerlerinin farkına vardığı sonucuna ulaşılabilir.

Gözlemlere dayalı olarak Ö1 öğrencisinin saygı ve duyarlılık değerlerini kazandığı ayrıca empati değerini geliştirdiği sonucuna ulaşılabilir. Ö2 öğrencisinin hoşgörü değerini kazandığı ayrıca saygı değerini geliştirdiği sonucuna ulaşılabilir.

Mülakat ve gözlemlerden elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin söz ile ifade ettikleri değerleri eyleme döktükleri sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca matematik, Türkçe ve resim disiplinlerinin bir araya getirilmesi yolu ile öğretimin birçok değerin özellikle nazik olmak, saygı ve hoşgörü değerlerinin kazandırılmasında etkili bir yol olduğu söylenebilir.

Sonuçlara dayalı olarak aşağıda sıralanan öneriler verilebilir:

I. Değerler eğitiminde disiplinlerarası öğretim kullanılabilir.

II. Bu çalışmada gözlemler bir öğretmen tarafından yapılmıştır. Gözlemi yapan öğretmen çalışmanın ilk yazarıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğretimden önce ve öğretimden sonra gözlemlenecek öğrenciler daha fazla öğretmen tarafından gözlemlenebilir.

III. Bu çalışma kapsamında öğrenciler iki resim yapmışlardır. Resimlerin her ikisinde de resimlerin konusu serbest bırakılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda resim için bir konu belirlenip resimler bu konu üzerinden yapılabilir.

IV. Bu çalışmada resimlerden biri düzgün geometrik şekiller kullanılarak yapılmıştır. Diğer resim ise serbest şekiller kullanılarak yapılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda geometrik şekiller yerine bir resmin tek renk ile boyanması ve birçok renk ile boyanması şeklinde yapılabilir.

Kaynakça

Akgün, S. (2008). *Fen bilgisi öğretiminde laboratuar kullanımının öğrencilerin başarılarına disiplinler arası etkisi.*Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *9*(4), 474-489.

Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research (ISSN: 2148-2896)*, *1*(2), 65-89.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* . Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çil, E. (2016). Instructional integration of disciplines for promoting children's positive attitudes towards plants. *Journal of Biological Education, 50*(4), 366-383.

Çil,E.(2015). Integrating botany with chemistry & art to improve elementary school children's awareness of plants. *The American Biology Teacher, 77*(5), 348-355.

Duman, B. & Aybek, B. (2003). Süreç temelli ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (11), 1-12.

Gülbahar, Y. (2017). *Bilgi işlemsel düşünmeden programlamaya.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güven, E. (2012). *Disiplinler arası yaklaşıma dayalı çevre eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına ve davranışlarına etkisinin incelenmesi***.** Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

İşcan, C. D. (2014). Öğretmen adaylarının değerler eğitimindeki tercihleri. *İlköğretim Online*, *13*(4), 1203-1222.

Karaca, M., Bektaş, O. & Armağan, Ö. F. (2015). 8.Sınıf öğrencilerinin merkezi sınavlarda sorulmayan fen bilimleri konularına yönelik görüşleri. Gazi Üniversitesi *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,*35* (1), 63-86.

Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 26(2)*,357-366.

Kuter, F. &Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, *3*(6), 75-94.

Ogelman, H. G.&Sarıkaya, H. E. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (29), 81-100.

Özay K. E. (2016). Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ve biyoloji öğretmenliği programlarının incelenmesi. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Egitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, *13*(2), 17-26.

Öztütüncü, S. (2016). Disiplinlerarası atölye dersleri üzerine bir değerlendirme. *Akdeniz Sanat Dergisi, 9*(19), 15-28.

Turan, S. & Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Journal of Turkish Educational Sciences*, *6*(2), 227-259.

Turna, Ö. & Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(1), 35-55.

Uygun, S. (2013). Değerler eğitimi program tasarılarının değerlendirilmesi (Antalya örneği). *Mediterranean Journal of Humanities*, *3*(2), 263-277.

Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *6*(02).

Yaylacı, A. F. (2016). Değerler eğitimi ve bir fabrika olarak modern okul. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(2), 153-172.

Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(12), 89-94.

Yigittir, S. & Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri*/value tendency of 6th grade elementary school students. *Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 407-416.

18. MEB şurası kararları. 31.05.2018 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf adresinden alınmıştır.

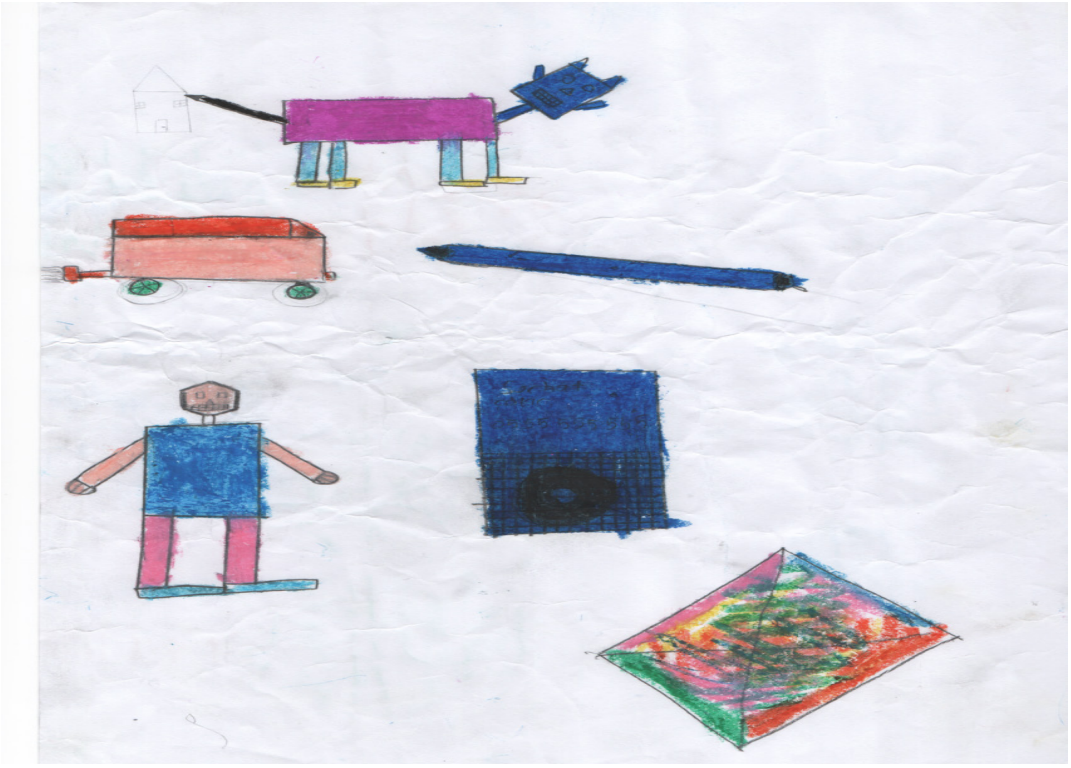
19. MEB şurası kararları. 31.05.2018 tarihinde http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr%20adresinden%2027.01.2016 adresinden alınmıştır.

2017 fen öğretim programı. 31.05.2018 tarihinde https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2017/02/Fen-Bilimleri.pdfadresinden alınmıştır.

2018 fen öğretim programı. 31.05.2018 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325 adresinden alınmıştır.

Ek-1





Ek-2





Ek-3





Ek-4





Kapsamlı Okul Fiziksel Aktivite Programı (KOFAP)

Doç. Dr. Sinan Ayan, Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, ssayan71@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi, Ekrem Boyalı, Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, eboyali@selcuk.edu.tr

Murat Ergin, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Ens. Beden Eğitimi ve Spor AD, murat.ergin@mynet.com.

Öz

Bir ulusun geleceği için çocuklarının sağlığı ve eğitimi en önemli unsurdur. Sağlık Bakanlığının 2016 yılında ülkemizde 5100 ilkokul öğrencisiyle yaptığı araştırmada, çocukların % 9,9 oranında obez; % 14,6 oranında kilolu olduğu saptanmıştır. Hareketsiz geçirilen zamanı azaltmak, aktivitenin türüne bakılmaksızın obezitenin sonuçlarını tersine döndürebilir. KOFAP çocuklara günde en az 60 dakika fiziksel aktivite yapmalarını sağlamak, okulda daha fazla fiziksel aktivite sunmak ve fiziksel olarak aktif bir hayat sürmeye yönelik bilgi ve kendine güven duygusu geliştirmek için rehberlik görevi görür. KOFAP beş ayrı bileşenini kullanarak hayat boyu fiziksel aktivitenin desteklenmesine yardımcı olan bir okul kültürü geliştirmeyi amaçlar. Bu bileşenler: Kaliteli beden eğitimi dersi, okulda fiziksel aktivite, personel katılımı, okul öncesi ve sonrası fiziksel aktivite, aile ve toplum katılımıdır. KOFAP kapsamında yapılacak etkinlikler: Gün içinde düzenli, gelişimsel olarak uygun fiziksel aktivite molası yapmak, çocukları ve gençleri fiziksel olarak aktif olmaya ve sağlıklı beslenme tercihlerine teşvik etmek, fiziksel aktivite ve sağlıklı yaşamı geliştirmek için bülten panoları hazırlamak, poster ve diğer görselleri kullanmak, çocukları sağlıklı ve aktif bir yaşam biçimine yönlendirmek için ebeveynleri ve velileri bilgilendirmek, velileri düzelenen programlara ve okul etkinliklerine davet etmektir. Yapılan birçok çalışma, okulların geleneksel mekânların ötesinde ilave fiziksel aktivite fırsatları sunması gerektiğini ileri sürmüştür. Okullardaki fiziksel aktivite programları, yetenekleri veya gelişim seviyesi ne olursa olsun tüm çocuklara sunulmalıdır. KOFAP'ın okullarda uygulanmasıyla, öğrencilere daha fazla okul tabanlı fiziksel aktivite fırsatları sunulabilir. Sonuç olarak bu çalışma, çocukları sağlık konusunda eğitmek ve hayat boyu sağlığı geliştirme becerilerini öğretmek için okulun en önemli yer olduğu görüşünü taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Fiziksel Aktivite, Program, Kapsamlı

Abstract

Comprehensive School Physical Activity Program (CSPAP)

In the future of a nation, children's health and education are the most important elements. In the survey conducted by the Ministry of Health with 5100 primary school students in our country in 2016, % 9.9 of the children were obese; % 14.6 were overweight. Reducing the sedanter time can reverse the results of obesity, regardless of type the activity. CSPAP ensures as a guide to help children achieve at least 60 minutes of physical activity per day, to offer more physical activity at school, and to improve their knowledge and self-confidence to lead a physically active life. KOFAP aims to develop a school culture that helps promote lifelong physical activity using five distinct components. These components are: Quality physical education, physical activity during school, staff involvement, physical activity before and after school, family and community engagement. Activities to be done context of KOFAP: To make regular, developmentally appropriate physical activity breaks during the day, to encourage children and young people to be physically active and healthy eating preferences, to prepare bulletin boards to improve physical activity and healthy life, to use posters and other images, and to inform parents to direct them to an active way of life, to invite parents to participate in the program and school activities. Many studies have suggested that schools should offer additional physical activity opportunities beyond traditional places. School physical activity programs should be offered to all children regardless of their level of ability or level of development. Applying of the CSPAP to the schools, more school-based physical activity opportunities can be offered to students. In conclusion, this study considers that the school is the most important place to educate children about health and to teach lifelong health improvement skills.

Keywords: Physical Activity, Program, Comprehensive

Giriş

Eğlence biçimi olarak fiziksel aktiviteye katılmaktan ziyade bugün pek çok kişi eğlencelerini, TV izlemek, bilgisayar oyunları oynamak, müzik dinlemek ve video seyretmek gibi sedanter davranışlar yoluyla elde etmektedir. Arluk, Branch, Swain & Dowling (2003) televizyon seyretmek ve bilgisayar kullanmak gibi hareketsiz davranışlarda geçirilen zamanın, çocuklarda yüksek obezite düzeyleri ile ilişkili olduğunu bildirmiştir. Yapılan çalışmalarda fiziksel olarak aktif kişilerde kalp rahatsızlığı, solunum yolu hastalığı, yüksek tansiyon, kanser, osteoporoz ve Tip II diyabet gelişme oranı ya da ölüm riski düşük oranlarda bildirilmiştir (Elliot et al., 2013; CDC, 2011). Ekipman eksikliği, nitelikli öğretmen eksikliği, aşırı kalabalık sınıflar, beden eğitimi derslerinin önemini azaltan faktörler birleştiğinde, birçok öğrenci beden eğitimi dersinde yalnızca 10-20 dakikalık orta-şiddetli yoğunlukta fiziksel aktivite yaparlar. Ayrıca, beden eğitimi dersleri öğrencilere günlük olarak sunulmaz (Kohl & Cook, 2013; SPARK, 2014). Orta ve şiddetli yoğunlukta fiziksel aktiviteye düzenli olarak katılan çocuklarda obezite, kalp rahatsızlığı, şeker hastalığı, yüksek tansiyon ve kolesterol gibi hastalıklar daha az görülür.

Çocukların % 95'inden fazlasının katıldığı okul ortamı, fiziksel aktiviteyi teşvik etmek ve obezite salgınıyla mücadele etmek için ideal bir ortam olabilir. Fakat çocuklar, okullarda 7 ila 8 ders saati arasında zaman geçirir ve onlardan yaklaşık 6 saat sınıfta sessizce oturmaları beklenir (Donnelly, Greene, Gibson, Smith, Washburn, Sullivan, et al., 2009; Sturm, 2005). Bu nedenle öğrencilerin günlük fiziksel aktivitelerinin % 5'inden daha azı sınıf ortamında oluşmaktadır (Brusseau, Kulinna, Tudor-Locke , Ferry, Van der Mars & Darst, 2011).

Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri, okulların yüksek akademik standartlara ulaşmasını zorunlu kılan mevzuatın bir sonucu olarak, standart test puanlarını artırmak için baskı altındadır. Bu nedenle akademik konular fiziksel aktiviteden önce gelmektedir. Fiziksel aktivite ve akademik başarı ilişkisini araştıran çalışmalarda; egzersiz programlarının öğrenciler için faydalı bilişsel etkilere sahip olduğu, sınıfta derslere hareketin dahil edilmesi halinde öğrencilerin sınıf içi davranışlarını ve akademik becerilerini geliştirdiğini ayrıca fiziksel aktivite yoğunluk düzeylerini ve sürelerini artırdığı ortaya koyulmuştur. Spor yapan öğrencilerin, matematik, sosyal bilgiler ve dil sanatları gibi temel alanlarda standart akademik testlerde daha iyi performans gösterdiği bilimsel araştırmalarla ortaya koyulmuştur. (Bailey, Hillman, Arent & Petitpas, 2013; Coe, Peterson, Blair, Schutten & Peddie, 2013; London & Castrechini, 2011; Racette, Cade & Beckmann, 2010; Van Dusen, Kelder, Kohl, Ranjit & Perry, 2011; Wittberg, Northrup & Cottrell, 2012).

Çocuklarda gün geçtikçe artan sağlık riskleri nedeniyle, çok bileşenli fiziksel aktivite fırsatlarını artırmaya odaklanan okul tabanlı yaklaşımlar son yıllarda önem kazanmıştır. Bu programlardan biri de Kapsamlı Okul Fiziksel Aktivite Programıdır. KOFAP ile ilgili bilimsel çalışmalar "Geleneksel Derleme" metodolojisi kullanılarak derlenmiştir. Geleneksel Derleme: Belirli bir konuda yayınlanmış iki veya daha fazla çalışmanın üzerinde inceleme yapılarak bulgu, sonuç ve değerlendirmelerini sentezleyen çalışmalardır (Karaçam, 2013).

Kapsamlı Okul Fiziksel Aktivite Programı (KOFAP)

Çocuklar ve gençlerde fiziksel aktivitenin arttırılmasıyla ilgili çabaları teşvik etmek amacıyla, Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (CDC) ve SHAPE Amerika, Kapsamlı Okul Fiziksel Aktivite Programı (KOFAP) olarak adlandırılan bir program hazırlamış ve 2013 yılında yayınlamıştır. Bu programın (KOFAP) amacı, öğrencilerin fiziksel olarak aktif olmasına ve hayat boyu fiziksel aktiviteyi destekleyen bir okul kültürü geliştirmesine imkan sağlamaktır (Erwin, Beighle, Carson & Castelli, 2013; Shape America, 2013). Buna ek olarak KOFAP öğrencileri bir ömür boyu fiziksel aktivite için gerekli olan bilgi ve becerilerini eğitir (CDC, 2011; NASPE, 2008; USDHHS, 2012). Öğrenciler, okulda KOFAP bileşenleri ile önerilen fiziksel aktivite miktarını karşılayabilirler (CDC, 2013; IOM, 2013). KOFAP beş ayrı bileşenden oluşur. Bu bileşenler:

1. Kaliteli Beden Eğitimi Dersi,
2. Okulda Fiziksel Aktivite,
3. Personel Katılımı,
4. Okul Öncesi ve Sonrası Fiziksel Aktivite,
5. Aile ve Toplum Katılımıdır.

KOFAP, tüm bileşenlerin güçlü koordinasyonu ve sinerjisini yansıtır (CDC, 2013; NASPE, 2008).

1. Kaliteli beden eğitimi dersi: Beden eğitimi dersleri, öğrencilerin yaşam boyu spor ve fiziksel uygunluk etkinliklerine katılmak için gerekli becerilere sahip olmalarını sağlamanın bir yolu olarak beceri geliştirme odaklı olmalıdır. (Beaulieu, Butterfield, Mason & Loovis, 2012; Lund, 2013; Heidorn, 2014; Ward & Pellett, 2012).

Beden eğitimi öğretmeni KOFAP'ı uygulayacak en uygun bireydir çünkü bu kişiler görev yaptıkları okulda fiziksel aktivite fırsatlarını yönetmek ve uygulamak üzere eğitim almış tek kişidir. Bir çocuğun 30 dakikalık kaliteli beden eğitimi dersine katılması, günlük fiziksel aktivitesine % 18'ine katkıda bulunabilir ve bu yaklaşık 1400 adıma karşılık gelir (Tudor-Locke, Lee, Morgan, Beighle & Pangrazi, 2006).

Kaliteli beden eğitimi dersinin hedefleri; daha fazla öğrenci katılımının sağlanarak fiziksel aktivite fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak, ders planlamasını ve sınıf yönetimini geliştirmek, öğrencilerin hareketsiz şekilde bekleme süresini azaltmak amacıyla belirlenmiştir.

Fiziksel aktivite, öğrencilerin fiziksel aktiviteye karşı olumsuz tutum geliştirmemeleri için, fiziksel aktivite cezalandırma aracı olarak kullanılmaması çok önemlidir.

Beden eğitimi dersi, öğrencilerin çocukluk, ergenlik ve yetişkinliği boyunca fiziksel olarak aktif yaşam biçimleri oluşturması ve sürdürmesi için gerekli bilgi ve becerileri öğrenme fırsatı sunarak KOFAP'ın temelini oluşturur. KOFAP ile planlanan beden eğitimi dersi:

- Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar.
- Tüm öğrenciler için eğlenceli bir deneyimdir.
- Öğrencileri beden eğitimi dersi süresinin çoğunda aktif tutar.
- Kendini yönetmeyi öğretir.
- Hareket yeterliliğini en üst düzeye çıkaracak becerileri öğretir.
- Yaşam boyu fiziksel aktivite için bilgi ve becerilerin üzerinde durur.
- Öğrencilerin fiziksel aktivitelere katılımlarını ve fiziksel uygunluklarını artırabilir.
- Öğrencilerin neden ve nasıl fiziksel olarak aktif olması gerektiği konusunda bilgi ve becerilerini geliştirir. (NASPE, 2001; Kahn, Ramsey & Brownson, 2002).

2. Okulda fiziksel aktivite: Okulda gerçekleştirilecek fiziksel aktivite molası (FAM), öğle arası molalarında yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış oyunlar, fiziksel aktivitenin akademik derslere entegre edilmesi yoluyla öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini artırabilir.

FAM, çocuklara beden eğitimi dersinde öğrendikleri becerileri uygulamalarına izin verirken, çocuklar için yarı yapılandırılmış, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyunlar aracılığıyla fiziksel aktivite yapma konusunda mükemmel fırsatlar sunar ve öğrenilen beden eğitimi becerilerini uygulama fırsatı sağlar. Bununla birlikte, öğle arası saati veya fiziksel aktivite molası beden eğitimi dersi yerine geçmemeli veya beden eğitimi programında öngörülen ders saati sürelerini karşılamak için kullanılmamalıdır. FAM katılımı, tutum, konsantrasyon, davranış ve sorumluluğun geliştirilmesi gibi akademik konularla da ilişkilidir. (Mahar, Murphy, Rowe, Golden, Shields & Raedeke, 2006).

İlkokul ve ortaokullarda FAM uygulama stratejileri:

Öğrencilerin yaşına uygun ekipmanların seçilmesi, okul yönetiminin öğrencileri fiziksel olarak aktif olmaya teşvik etmesi ve etkinlik parkurlarını içeren yarı yapılandırılmış etkinlikler (örn. Atlama ipi, dört kare, sek sek parkurları).

Ortaöğretim kurumlarında da, fiziksel aktivite molaları öğle arası saatlerine benzer şekilde okul gününde planlanabilir ve uygulanabilir.

Okulda fiziksel aktivite ile ilgili olarak, çocuklara günde iki FAM ve haftada iki kere 30 dakikalık beden eğitimi dersi verilen bir çalışmada, çocukların günlük fiziksel aktivite düzeyi % 40,5 oranında artmış ve okulda 5500 ilave adım atıldığı tespit edilmiştir (Erwin, Beighle, Morgan & Noland, 2011).

Matematik, dil ve edebiyat, sosyal bilgiler ve diğer akademik konuları içine alan derslerine fiziksel aktivite hareket yoluyla entegre edilerek, öğrencilerin genel fiziksel aktivitelerini artırılabilir ve dersi dikkatli takip etmelerini sağlanabilir. (Donely & Lambourne, 2011; Erwin et al., 2011) Fiziksel aktivite, sadece ilkokul değil, akademik konularda tüm sınıf seviyelerine entegre edilebilir. Bu fiziksel aktivite türü, aktif bir okul ortamı

oluşturmaya ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmeye yardımcı olur. Öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinde gelişme gösterdiği değerlendirilen program veya müdahale örnekleri arasında North Carolina Energizers (SPARK, 2014) ve Take 10! (Stewart et al., 2004) bulunmaktadır.

Sınıfta FAM, öğrencilerin mevcut akademik görevlerine zihinsel ve fiziksel olarak ara verir. Bu molalar, okulda herhangi bir derste, son 5-30 dakika arasında olabilir ve okulda bir veya birkaç kez gerçekleştirilebilir. (Chaddock, Pontifex, Hillman & Kramer, 2011).

Çalışmalar, standart sınıf eğitimi sırasında FAM fırsatları bazı bilişsel işlev göstergeleriyle (örn., dikkat / konsantrasyon); davranışlar (ör. sınıf içi davranış) ve / veya akademik başarı (ör. test puanları) ile olumlu ilişki içinde olduğunu bildirmektedir (CDC, 2010). Sınıfta uygulanabilecek FAM örnekleri:

- Beş dakika germe (streching) molası.
- Yerinde yürüyüşler.
- Görünmez bir ip ile atlama.
- Yarım çömelme (squat).
- Sınıfta veya etrafında 2-3 tur koşular.
- Yoga duruşları (Balık duruşu, Sandalye duruşu, Plank duruşları, Kobra duruşu, Çelenk duruşu, Dağ duruşu vb.)
- Dans etkinlikleri: Örn.: Müzikal Kurbağalar (Müzikle beraber, yastıkların üzerinde kurbağa gibi sıçrama; yastıklar nilüfer yapraklarına benzetilir).
- Taş, kağıt, makas oyunu.
- 1 dakika süresince bir nesne/çizgi üzerinden atlama.
- Fiziksel aktivite ve sağlıklı yaşamı geliştirmek için bülten panoları, poster ve diğer görseller hazırlamak.

3. Personel katılımı: Okul çalışanları için fiziksel aktivite programları, okul KOFAP programının ayrılmaz bir parçası olacak şekilde tasarlanmıştır. Öğretmenler ve diğer okul çalışanları, fiziksel aktiviteyi akademik derslere entegre etmek, FAM ve diğer fiziksel aktivite fırsatlarını desteklemede önemli bir rol oynayabilir.

Fiziksel aktivite programları, okul personelinin aktif bir yaşam tarzı sergilemesine, çocuklara sağlıklı ve olumlu rol model olmasına, muhtemelen kendilerinin daha az tükenmişlik duygusu hissetmesine ve kariyerlerine daha uzun süre devam etmesine imkan sağlayacaktır (Carson ve ark., 2010; Heidorn & Centeio, 2012). Okul personeli, KOFAP faaliyetlerinin planlanması ve denetlenmesine yardım sunmanın ötesinde, kendi sağlığı için fiziksel aktivitelere de katılmalıdır. Kuşkusuz, okul çalışanlarının sağlığı, KOFAP'a katılan öğrencilerin sağlığı kadar önemlidir.

Okul personeli fiziksel aktivite uygulamalarına katıldığında, öğrenciler için olumlu rol model olur ve öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılımını arttırabilirler. (Allegrante & Michela, 1990; Cullen, Baranowski, Herbert, deMoor, Hearn & Resnicow, 1999; Galaif, Sussman & Bundek, 1996). Okul çalışanlarının sağlıklı yaşama sahip olmaları ve liderlik eğitimlerine destek olmaları, okulun fiziksel aktivite kültürüne katkıda bulunur.

Okul yöneticilerinin, okul fiziksel aktivite faaliyetlerini teşvik etmeleri sağlanmalıdır. Okul yöneticileri, KOFAP içinde güçlü bir rol oynamalı, genel vizyon ve plana katkıda bulunmalıdır. Okul yöneticilerinin desteğiyle; her okulun KOFAP şampiyonu belirlenebilir, geleneksel olarak planlanan okul personeli, öğrenci, veli ve sivil toplum kuruluşları ile ortaklaşa düzenlenen fiziksel aktivite etkinlikleri (örn. Sağlık ve beslenme ile ilgili konferanslar, hafta sonu düzenlenen bisiklet yarışları, hafta sonu düzenlenen rekreasyon faaliyetleri).

4. Okul öncesi ve sonrası fiziksel aktivite: Okul öncesi ve sonrası planlanacak fiziksel aktivite programları, ailelere veya toplum üyelerine öğrencilerle birlikte yürüme ya da bisikletle okula ulaşımı sağlamayı özendirilebilir ve ders saatlerini etkilemez. Spor kulübü, yaz okulları vb. etkinliklerde çocukların fiziksel aktivite yapmasına imkan sağlar.

Okul öncesi ve sonrası fiziksel aktivite, özel gereksinimi olan öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrenciler için:

1. Beden eğitimi dersinde öğrendiklerini uygulama,
2. Ulusal olarak tavsiye edilen günlük 60 dakikalık fiziksel aktivite yönünde çalışma,

3. Öğrenme için yeterli hazırlık yapma,
4. Güvenli, sosyal ve gözetim altında faaliyetler yürütme,
5. Eğlendikleri ve uzun süreli yaptıkları faaliyetleri belirleme fırsatı verir. (CDC, 2011)

Okul öncesi ve sonrası fiziksel aktiviteler; fiziksel aktivite kulüplerine katılma, yürüme ve bisiklet sürme, okullar arası müsabakalar, rekreasyon aktiviteleri olabilir.

5. Aile ve toplum katılımı: Öğrencilerin okulda öğrendikleri etkinlikleri aile/ebeveynleriyle evde gerçekleştirmeye teşvik ederek, aile ve toplum bileşenini sağlamayı amaçlar. Aile/Ebeveyn ve kardeşlerin desteği, çocukların fiziksel aktiviteye katılımını olumlu etkiler. Olumlu rol modeller ve ebeveynlerden gelen destek, çocukların fiziksel olarak aktif yaşam tarzlarını sürdürmeleri için gereklidir. Aile/Ebeveynlerin fiziksel aktivitenin önemi konusunda eğitilmesi, özellikle de okul dışındaki fiziksel aktivitelere katılım için öğrencileri ve potansiyel gönüllüler toplamanın mükemmel bir yoludur (Beighle & Moore, 2012).

Araştırmalar, çocukların fiziksel aktivitelere katılımlarının aile/ebeveynlerin ve kardeşlerin katılımı ve desteğinden etkilendiğini göstermektedir. Aile üyeleri bir arada hareket ettiği zaman, birlikte vakit geçirdiklerinde, sağlık yararları görür. (Lee et al., 2010). Okul ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) arasındaki işbirliği, okul ve STK kaynaklarının maksimum kullanımına izin verir. STK, okul öncesi veya sonrası programlar oluşturabilir ya da okullarla ortak ya da dönüşümlü kullanım anlaşmaları yapabilir.

Çocuklarda fiziksel aktiviteyi teşvik etme sorumluğunun çoğu, ebeveynlerin üzerindedir. Fakat ebeveynin aşırı kilolu veya obez olması, sedanter yaşam sürdürmesi, fiziksel aktiviteye yeterli zaman ayrılmaması gibi koşullar göz önüne alındığında, bu sorumluluğu sadece ailelere bırakmak yeterli olmayabilir. Bu nedenle okullar, çocuklara ve ergenlere yeterli seviyede fiziksel aktiviteyi gerçekleştirmede yardımcı olma ve teşvik etmede önemli bir rol oynayabilir. Buna ek olarak, çocuklar ve gençler zamanın çoğunu aileleri ile değil, okullarda geçirirler (Babey, Wu, & Cohen, 2014; CDC, 2008; Elliot, Erwin, Hall & Heidorn, 2013; Micheli, Mountjoy, Engebretsen, Hardman, Kahlmeier, Lambert, Sundberg, 2011). Çocukların evde az zaman geçirdikleri düşünüldüğünde, bu zamanın verimli değerlendirilmesi önem kazanmaktadır.

Aile katılımı ile ilgili örnekler:

- Televizyon izlerken, reklam boyunca plank pozisyonunda durma.
- Bir duvara dönüp ve 30 saniye boyunca farklı egzersizler yapma (Yana kayma, gölge boksu, dikey sıçrama vb.)
- Çocukları sağlıklı ve aktif bir yaşam biçimine yönlendirmek için ebeveynleri ve velileri bilgilendirmek, velileri okul etkinlikleri ve düzenlenen programlara davet etmek.

Örnek fiziksel aktivite programı:

- Güne sabah etkinliği ile başlama.
- Günlük yürüyüşler için fırsatlar sunma.
- Öğretmen liderliğinde basit organizasyonlara veya dans etkinliklerine katılım.
- Ders işlenişi sırasında kısa (3-5 dakika) ve aktif etkinliklere katılım.
- Hareketin akademik ders içeriğine entegre edilmesi.
- En az 20 dakika boyunca günlük FAM.
- Okul sosyal kulüplerine fiziksel etkinlik kulübünün eklenmesi.
- Sınıflar arası müsabakaların düzenlenmesi.

KOFAP ile ilgili yapılan çalışmalar:

Okul dışı saatlerde yapılan okul temelli fiziksel aktivite programlarına katılan beşinci sınıf öğrencilerinin fiziksel uygunlukları üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada; katılımcıların fiziksel uygunlukları mekik koşusu testi ile değerlendirilmiştir. Okul temelli fiziksel aktivite programları, katılımcıların sağlıkla ilgili fiziksel uygunluklarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Kısa süreli, "Yürü/Koş" programları, en büyük olumlu etkiyi VO2max puanları üzerinde yaratırken; öğrenciler uzun süreli, "Yürü/Koş" programlarına en yüksek katılımı sağladığı görülmüştür. Bu nedenle, okul temelli fiziksel aktivite programlarının okul dışı saatlerinde gerçekleştirilmesi, 9 haftada toplam en az 13 saat sürmesi, öğretmen ve öğrenciler istek ve ilgilerine en uygun etkinliklerin dahil edilmesi önerilmektedir (Wilson, 2016).

Haftada 60 dakikalık iki fiziksel etkinlik molası uygulanan ve 6 ay süren çalışmada, müdahale grubunun aerobik ve anaerobik performans değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler sağlandığı bildirilmiştir (Thivel et al., 2011).

Anaokulu öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, beden eğitimi dersine ek olarak haftada bir gün 30 dakika, beşinci sınıf öğrencilerine haftada bir gün 45 dakika olmak üzere günlük fiziksel eğitim programı uygulanmış; programa katılan öğrenciler, fiziksel eğitim program almamış öğrencilerin performanslarıyla karşılaştırılmıştır. Eğitim yılı sonunda programa katılan öğrencilerin hem spor hem de bilişsel testlerin birkaçında önemli ölçüde gelişme gösterdiği ortaya koyulmuştur (Reed et al., 2013).

4-12. sınıflardaki 1.504 çocukla yapılan bir araştırmada, okul sonrası spor veya diğer açık hava etkinliklerine katılan çocukların fiziksel aktivite düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler belirlenmiştir (Sallis, Prochaska, Taylor, Hill & Geraci, 1999).

Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada, KOFAP uygulanan öğrencilerin adımsayarla belirlenen günlük adım sayılarında istatistiksel olarak anlamlı artışlar görüldüğünü bildirilmiştir (Brusseau, Hannon, Fu, Fang, Nam, Goodrum & Burns, 2018).

Düşük gelirli ailelerin çocuklarında KOFAP'ın fiziksel aktivite ve sağlıkla ilgili fiziksel uygunluklarının üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada; anaokulu ile altıncı sınıflar arasında öğrenim gören (ortalama yaş = 8.4 + 1.8 yıl) 1390 çocuktan çalışma grubu oluşmaktadır. 12 haftalık KOFAP, düşük gelirli ailelerden gelen çocuklarda fiziksel aktivite ve sağlıkla ilgili fiziksel uygunluklarını geliştirildiği belirlenmiştir (Brusseau, Hannon & Burns, 2016).

Vander Ploeg, McGavock & Maximova (2014) ile Burns & Brusseau (2015) çalışmalarında, KOFAP'ın okulda öğrencilerin adım sayılarını günde yaklaşık 1.200 adım arttırdığını bildirmişlerdir.

Okulda fiziksel aktivite programlarının uygulanması ile ilgili olarak, günde iki FAM ve haftada iki adet 30 dakika beden eğitimi dersi uygulanıldığında, çocuklar genel olarak günlük fiziksel aktivitelerinin % 40.5 oranında artarak okulda ilave 5500 adım attıkları belirlenmiştir (Tudor-Locke et al., 2006).

KOFAP modeli Tıp Enstitüsü tarafından tüm okullarda uygulanmak üzere onaylanmıştır (Institute of Medicine, 2013), "Aktif Okullar" fiziksel aktivite kampanyasında (Let's Move, 2014), Aktif Okul Bayrağı (İrlanda), "Hareketli Okullar" (Almanya) ve "Fin Okulları Hareket Halinde" (Finlandiya) programlarında kullanılmıştır.

Sonuç

Okullardaki fiziksel aktivite programları, yetenekleri veya gelişim seviyesi ne olursa olsun tüm çocuklara sunulmalıdır. KOFAP'ın okullarda uygulanmasıyla, öğrencilere daha fazla okul tabanlı fiziksel aktivite fırsatları sunulabilir. Bu çalışma, çocukları sağlık konusunda eğitmek, hayat boyu sağlığı geliştirme becerilerini öğretmek ve sağlıklı nesiller yatiştirebilmek için okulun en önemli yer olduğu görüşünü taşımaktadır.

Kaynakça

Allegrante, J. P. & Michela, J. L. (1990). Impact of a school-based workplace health promotion program on morale of inner-city teachers. *Journal of School Health, 60*, 25–28.

Arluk, S. L., Branch, J. D., Swain, D. P. & Dowling, E. A. (2003). Childhood obesity's relationship to time spent in sedentary behavior. *Military Medicine*, 168(7), 583-586.

Babey, S. H., Wu, S. & Cohe, D. (2014). How can schools help youth increase physical activity? An economic analysis comparing school-based programs. *Preventive Medicine, 69(Supplement),* 55-60.

Bailey, R., Hillman, C., Arent, S. & Petitpas, A. J. (2013). Physical activity: An underestimated investment in human capital?. *Journal of Physical Activity & Health, 10*(3), 289-308.

Beaulieu, L., Butterfield, S. A., Mason, C. A. & Loovis, E. M. (2012). Physical activity and U.S. public elementary schools: Implications for our profession. *Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance, 7(1), 12-16.*

Beighle, A., Morgan, C. F., Le Masurier, G. & Pangrazi, R. P. (2006). Children's physical activity during recess and outside of school. *Jurnal of School Health, 76*(10),516-520.

Beighle, A. & Moore, M. (2012). Physical Activity Before and After School. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 83*(6), 25-28. https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598792.

Brusseau, T. A., Hannon, J. & Burns, R. (2016)**.** The Efect of a Comprehensive School Physical Activity Program on Physical Activity and Health-Related Fitness in Children From Low-Income Families. *Journal of Physical Activity and Health***,** 13, 888-894**.** http:'/dx.doi.urg/10.1123/jpa h.2016-0028.

Brusseau, T. A., Kulinna, P. H., Tudor-Locke, C., Ferry, M., Van der Mars, H. & Darst, P. W. (2011). Pedometer-determined segmented physical activity patterns of fourth- and fifth-grade children. *Journal of Physical Activity and Health, 8*(2), 279–286.

Brusseau, T. A., Hannon, J. C., Fu, Y., Fang, Y., Nam, K., Goodrum, S. & et al. (2018). Trends in physical activity, health-related fitness, and gross motor skills in children during a two-year comprehensive school physical activity program. *Journal of Science and Medicine in Sport, 1*-5.

Burns, R.D. & Brusseau, T. A. (2015). Predictors and trends of gross motor skill performance in at-risk elementary school-aged children. *Perceptual & Motor Skills: Physical Development & Measurement, 121*(1), 284-299.

Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2011). *Physical activity and health*. 15 Mayıs 2017 tarihinde http://www.cdc.gov/physicalactivity/everyone/health/index.html. adresinden alınmıştır.

Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2008). *The physical activity guidelines for children and adolescents: The role of schools in promoting youth physical activity*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.

Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2010). *The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance.* Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.

Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2013). *Comprehensive school physical activity programs: A guide for schools.* Atlanta, GA: US Department of Health and Human Services.

Chaddock, L., Pontifex, M. B., Hillman, C. H. & Kramer, A. F. (2011). A review of the relation of aerobic fitness and physical activity to brain structure and function in children. *Journal of the International Neuropsychological Society,17*(6),975–985.

Coe, D. P., Peterson, T., Blair, C., Schutten, M. C. & Peddie, H. (2013). Physical fitness, academic achievement, and socioeconomic status in school-aged youth. *The Journal of School Health, 83*(7), 500-507.

Cullen, K. W., Baranowski, T., Herbert, D., deMoor, C., Hearn, M. D. & Resnicow, K. (1999). Influence of school organizational characteristics on the outcomes of a school health promotion program. *Journal of School Health, 69*,376–380.

Donnelly, J. E., Greene, J. L., Gibson, C. A., Smith, B. K., Washburn, R. A., Sullivan, D. K. & et al. (2009). Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): A randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive Medicine, 49*(4), 336–341. doi:10.1016/j.ypmed.2009.07.022.

Elliot, E., Erwin, H., Hall, T. & Heidorn, B. (2013). Comprehensive school physical activity programs: Helping all students achieve 60 minutes of physical activity each day. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 84*(9), 9-15.

Erwin, H., Beighle, A., Carson, R. L. & Castelli, D. M. (2013). Comprehensive schoolbased physical activity promotion: *A review. Quest, 65*(4), 412-428. doi:10.1080/00336297.2013.791872.

Erwin, H. E., Beighle, A., Morgan, C. F. & Noland, M. (2011). Effect of a low-cost, teacher-directed classroom intervention on elementary students' physical activity, *Journal of School Health, 8*(8), 455-461.

Galaif, E. R., Sussman, S. & Bundek, N. (1996). The relations of school staff smokers' attitudes about modeling smoking behavior in students and their receptivity to no-smoking policy. *Journal of Drug Education,26*, 313– 322.

Heidorn, B. (2014). Back to the basics in sport and physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 85*(2), 3-5.

Institute of Medicine. (2013). Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school. Kohl III, H. W., & Cook, H. D. (Eds.). National Academies Press.

Kahn, E. B., Ramsey, L. T. & Brownson, R. C. (2002). The effectiveness of interventions to increase physical activity. A systematic review. *American Jurnal of Preventive Medicine, 22*(4 Suppl), 73–107.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik ferleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *DEUHYO,6*(1),26-33.

Kohl, H. W. & Cook, H. D. (Eds.). (2013). *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school.* Washington, D. C.: The National Academies Press.

Let's Move! Let's Move! Active Schools (2014). 15 Şubat 2017 tarihinde, http://letsmoveschools.org. adresinden alınmıştır.

London, R. A. & Castrechini, S. (2011). A longitudinal examination of the link between youth physical fitness and academic achievement. *The Journal of School Health, 81*(7), 400-408.

Lund, J. (2013). Activity in physical education: Process or product? Journal of Physical Education, *Recreation & Dance, 84*(7), 16-17.

Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. & Raedeke, T. D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine and Science in Sport and Exercise, 38*, 2086–2094.

Micheli, L., Mountjoy, M., Engebretsen, L., Hardman, K., Kahlmeier, S., Lambert, E. & et al. (2011). Fitness and health of children through sport: The context for action. *British Journal of Sports Medicine, 45,* 931-936.

Morgan, C. F., Beighle, A. & Pangrazi, R. P. (2007). What are the contributory and compensatory relationships between physical education and physical activity in children? *Research Quarterly for Exercise and Sport, 78*(5),407-412.

National Association for Sport and Physical Education [NASPE]. (2008). *Comprehensive school physical activity programs [Position statement].* Reston, VA: Author.

National Association for Sport and Physical Education. (2001). Physical education is critical to a complete education. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education. www.aahperd.org/naspe/standards/upload/Physical-Education-is-Critical-to-a-CompleteEducation-2001.pdf

Racette, S. B., Cade, W. T. & Beckmann, L. R. (2010). School-based physical activity and fitness promotion. *Physical Therapy, 90*(9), 1214-1218.

Sallis, J. F., Prochaska, J. J., Taylor, W. C., Hill, J. O. & Geraci, J. C. (1999). Correlates of physical activity in a national sample of girls and boys in grades 4 through 12. *Health Psychology*, *18*(4), 410-415.

SHAPE America. (2013). *Comprehensive school physical activity programs: Helping all students log 60 minutes of physical activity each day [position statement]*. Reston, VA: Author.

SPARK. (2014). *Gambling with our future, part 1: An alarming downward trend in America's concern for physical education.* 12 Mart 2017 tarihinde, *https://sparkpe.org/blog/alarming-downward-trend-for-physical-education/*. adresinden alınmıştır.

Stewart, J. A., Dennison, D. A., Kohl, H. W. & Doyle, J. A. (2004). Exercise level and energy expenditure in the TAKE 10! in-class physical activity program. *Journal of School Health, 74*, 397–400.

Sturm, R. (2005). Childhood obesity - What we can learn from existing data on societal trends. *Preventing Chronic Disease, 2*(1), 1–9.

Trost, S. G., Rosenkranz, R. R. & Dzewaltowski, D. (2008). Physical activity levels among children attending after-school programs. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 40*(4),622-629.

Tudor-Locke, C., Lee, S. M., Morgan, C. F., Beighle, A. & Pangrazi, R. P. (2006). Children's pedometer-determined physical activity during the segmented school day. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 38*(10),1732- 1738.

U.S. Department of Health and Human Services [USDHHS]. (2012). *Physical activity guidelines for Americans midcourse report: Strategies to increase physical activity among youth.* Washington, DC: Author.

Van Dusen, D. P., Kelder, S. H., Kohl, H. W., III, Ranjit, H. & Perry, C.L. (2011). Associations of physical fitness and academic performance among schoolchildren. *Journal of School Health, 81*(12), 733-740.

Vander Ploeg, K. A., McGavock, J. & Maximova, K. (2014). School-based health promotion and physical activity during and after school hours. *Pediatrics*, *133*(2),371-378. PubMed doi: 10.1542/ peds.2013-2383.

Ward, S. & Pellett, H. H. (2012). Moving beyond tradition: Guidelines for increasing physical activity among youths. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 83*(5), 7-9.

Wilson, RW. (2016). The Effect of School-Based Physical Activity on Fifth Grade Cardiovascular Fitness. Doctor Of Educatıon. USA: Arizona. Northcentral University.

Wittberg, R. A., Northrup, K. L. & Cottrell, L. A. (2012). Children's aerobic fitness and academic achievement: A longitudinal examination of students during their fifth and seventh grade years. *Research and Practice, 102*(12), 2303-2307.

Milli Eğitim Bakanlığı İl Eğitim Tarihi Müzeleri'nin Değerlendirilmesi

*Ayşe Çakır İlhan**

Abstract

Evaluation Of The Ministry Of National Education Provincial Education History Museums

Oral Presentation Communicating social developments and changes in various ways to museum audiences has turned today's museums versatile and contemporary educational centers. According to the International Museum Committee (ICOFOM), museum education is a cultural process developed from pedagogical methods and from various values, concepts and knowledge in order to promote the viewer's development. This cultural process is also an example of an effective "out-of-school education". In 1992 and 1995, new guidelines on school museums were also published. Especially after 2000, great importance is given to informal education in museums. Starting from 2005-2006 academic year the necessity of benefiting from museums in subjects such Turkish, mathematics, science, and in visual arts courses from from the first year of primary education to the eighth grade of primary education museum education defined one third of the program. In the Anatolian Fine Arts High Schools, "Museum Education" started to be taught as a lecture. In the Teaching Programs (Classroom Teaching, Social Studies Teaching, Art Teacher Education etc. Language Programs), "Museum Education" is often taught as a compulsory or elective courses. In 2009, the Ministry of Culture and Tourism started the "child friendly museum" program to provide a participatory and lasting learning environment in order to encourage children to enjoy the museum atmosphere and to support development of creative skills in children. On November 22, 2016, a protocol was signed between the ministries of education and Ministry of Culture and Tourism. The Ministry of National Education has set up a framework program titled "Provincial Educational History Museums" to establish museums in every city which are to be used for educational purposes. 81 provincial museums are scheduled to be open on November 24, 2017 in 81 provinces Within the framework of this project, an evaluation commission has been established on every province and the museums are set tobe opened in the oldest high school building located the city or in another appropriate school or institutions. According to the project schedule, as of 12 May 2017 81 schools / institutions in 81 provinces, 64 Anatolian High Schools, 14 Vocational and Technical Anatolian High Schools, 1 Imam Hatip Secondary Schools and 2 Public Education Centers were designated as museum areas. As of November 24, 2017, 60 museums were completed in 81 provinces and museum openings were held. It is reported that the work will be completed by the end of December. As of December 31, 2017 81 provincial educational history museums will be opened. Out of the 60 provincial Education History Museums which were opened up to this date, 6 independent areas, 27 departments and 27 halls were utilized as museums. The inventory records of the works in the museums are being followed by the General Directorate of Secondary Education and as of 5 December 2017, 11119 objects have been registered. 35% of these objects are "lessons and materials", 35% are "written materials", 17% are "visual materials" and the remaining 13% are other materials. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, 18-22 Nisan 2018 Özetler Kitabı 2854 When you look at the dates of the objects that are registered; it was seen that 1.5% of the objects were dated between 1800-1900,

36% between 1900-1950 and 50% after 1950. The dates of the objects in the 13% slice can not be determined. Provincial Education History Museums, a living unit of the schools and effective learning areas, are to inform and guide for educational purposes. The purpose of this research is to evaluate the Provincial Education History Museums established in 60 provinces in terms of education contribution in line with the views of provincial education managers, assistant principals and museum directors who are involved in establishment of museums. This research, which is thought to be a case-study, uses a survey based screening model and a semi-structured interview form prepared by the investigators to collect the data. The obtained data will be evaluated in terms of education contribution of the Provincial Education History Museums and relevant suggestions for improvement will be made.

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Giriş

Toplumsal gelişmeleri ve değişimleri müze izleyicisinin anlayabileceği çeşitli yollarla aktarmak günümüz müzelerini çok yönlü ve çağdaş eğitim merkezleri haline getirmiştir. Uluslararası Müzecilik Komitesi'ne (ICOFOM) göre müze eğitimi, izleyicinin gelişimini sağlamak amacıyla çeşitli değer, kavram ve bilgilerden yola çıkarak ve pedagojik yöntemler kullanarak geliştirilen bir kültürlenme sürecidir. Bu kültürlenme süreci aynı zamanda etkili bir "okul dışı eğitim" örneğidir.

Müze eğitimi hem duyusal hem de entelektüel boyutları olan bir eğitimdir. Genel bir müze ziyareti, ziyaretçi açısından nesneyi görmek ve anlamak üzerine kurulmaktadır ya da düşüncelerden bağımsız olarak sadece görsel deneyim sağlamaya odaklanmaktadır. Ancak müzede görmek ve anlamak deneyimi, dokunmak, duymak ve hatta koklamak süretiyle duyularla genişletilebilir. Bu deneyimler sonucunda müzedeki eğitim, duyusal ve etkili bir eğitime dönüşmektedir.

Türkiye'de müze eğitimindeki gelişmelerin ilk kez 1868'de Galatasaray Lisesi bünyesinde tabiat tarihine ilişkin bir okul müzesi kurulmasıyla başlandığı söylenebilir. Ancak bu alandaki resmi ve en önemli gelişmenin Maarif Kongresi adıyla Ankara'da düzenlenen ve 1923, 1925 yılları arasında toplanan Heyet-i İlmiye çalışmalarıyla başladığı söylenebilir. 1923'te Ankara'da toplanan 1. Heyet-i İlmiye'de Etnografya Müzesi, Milli Müze'nin oluşturulması ve okul müzelerinin kurulması konularına yer verilmiştir. Bu süreçte 1923 –1930 yılları arasında Bursa ve İstanbul'da birer okul müzesi açılmıştır. 1926 yılındaki İlköğretim Programında müze ve eski eserlerin öğretimde kullanımına dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin bir vurguya rastlanmaktadır. 1962 yılında Uluslararası Müzeler Konseyi Türkiye Milli Komitesi tarafından Müzelerin Eğitimdeki rolü hakkında UNESCO Bölge Semineri düzenlenmiş, müzelerden geniş çaplı olarak eğitimde sürdürülebilir biçimde nasıl yararlanılacağı etraflıca tartışılmıştır. ICOM Türkiye Milli Komitesi 1963 yılında "Müzelerin Teşkilatlanması: Pratik Öğütler" adlı kitabın Türkçe olarak basılmasını sağlamıştır. Kitabın yedinci bölümünde müzede eğitimin kimler tarafından, nasıl ve nerede verileceğine ilişkin ayrıntılar yer almaktadır.

1982'de düzenlenen Birinci Milli Kültür Şurası'nda "müzede eğitim" tekrar vurgulanmış, büyük müzelerde çocuk bölümleri kurulması önerilmiştir. 1986'da Milli Eğitim Bakanlığı'nca okul müzelerine ilişkin yönerge yayınlanmıştır. 1988 yılında düzenlenen 12. Milli Eğitim Şurası'nda yine müze vurgusu yapılmış ve ilgili kararların 17. Maddesinde müzeyle ilgili olarak "Okullarda tabiat koleksiyonları, müzeler, sergiler, seralar ve hayvan yetiştirme yerlerinin kurulması; öğrencilerin gözlem, araştırma ve uygulama yapmalarınınteşvik edilmesi; çevrede mevcut müzelerin ve benzer yerlerin gezdirilmesi" ifadesi yer almıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2015). 1992'de ve 1995'te yine okul müzeleriyle ilgili yeni yönergelerin yayınlandığı görülmektedir. Türkiye'de a örgün eğitimde de Müze Eğitimine özellikle 2000 yıllardan sonra büyük önem verilmeye başlanmıştır.2005-2006 öğretim yıllından itibaren Türkçe,matematik, fen ve teknoloji öğretimi gibi derslerde müzelerden yararlanılması gereği vurgulanmış, görsel sanatlar ve sanat etkinlikleri derslerinin programlarında müze eğitimi öğrenme alanı olarak ilköğretim birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar programın yaklaşık üçte birini oluşturmuştur. Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde "Müze Eğitimi"bir ders olarak okutulmaya başlamıştır. Öğretmenlik Programlarında (Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Resim öğretmenliği vb. Lisan Programlarında) bazen zorunlu bazen de seçimlik ders olarak "Müze Eğitimi" dersi okutulmaktadır.2009 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı; müzeleri çocukların severek gezmelerini sağlamak müze ortamını cazip hale getirmek ve etkisini artırmak, çocuklarda yaratıcılık becerisini desteklemek katılımcı ve kalıcı bir öğrenme ortamı sunmak amacıyla 'Çocuk Dostu Müze' programını başlatmıştır. 22 Kasım 2016'da Milli Eğitim ile Kültür ve Turizm bakanlıkları arasında bir protokol imzalanmıştır.

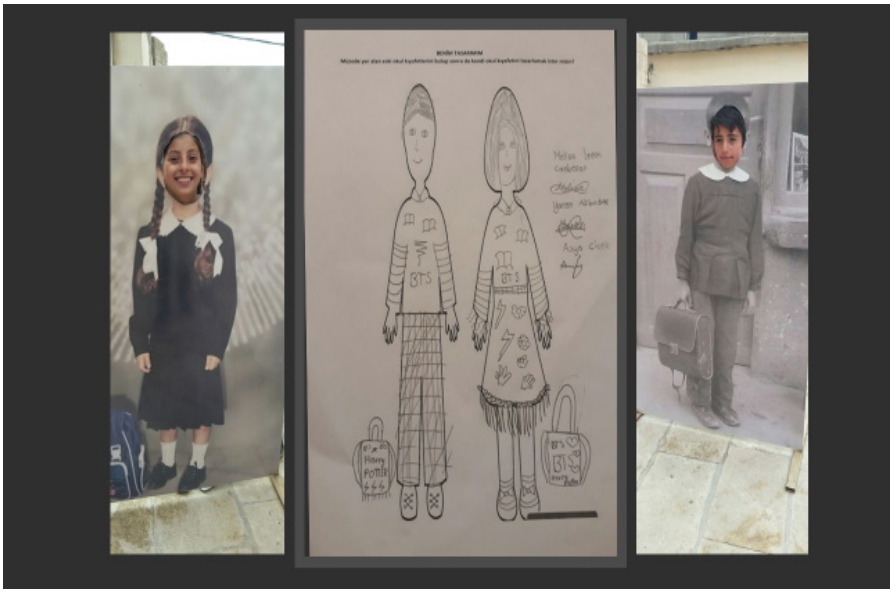
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından Millî Eğitim Bakanlığı Okul Müzeleri Yönergesi çerçevesinde her ilde bir "İl Eğitim Tarihi Müzesi" oluşturulması ve bu alanların eğitim-öğretim amacıyla da kullanılması planlanmıştır.

24 Nisan 2017 tarihi itibariyle başlayan çalışmalar, 24 Kasım 2017 tarihinde 81 ilde 81 İl Eğitim Tarihi Müzesi olarak açılması öngörülmüştür. Bu planlama çerçevesinde, her ilde bir değerlendirme komisyonu kurulmuş, ilde yer alan ve kuruluş tarihi en eski lise binası başta olmak üzere uygun okul veya kurumların tespit edilerek burada bir müze kurulması kararlaştırılmıştır. Proje takvimine göre, 12 Mayıs 2017 tarihi itibariyle 64 Anadolu Lisesi, 14 Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi, 1 İmam Hatip Ortaokulu ve 2 de Halk Eğitim Merkezi olmak üzere 81 ilde 81 okul/kurum müze alanı olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı; 81 ilde kurulan İl Eğitim Tarihi Müzelerini , müzelerin kuruluşunda görev alan il eğitim müdürleri, müdür yardımcıları ve müze müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bir durum saptaması çalışması olarak düşünülen bu araştırma tarama modelinde bir araştırma olup, veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.



81 ilde eğitim tarihi açısından arşiv değeri taşıyan objelerin yer alacağı "İl Eğitim Tarihi Müzesi" kurulmasına yönelik sürecin gözden geçirilmesi, kuruluş aşamalarının paylaşılmasının yanı sıra müze kavramı ve çeşitleri, müze sergileme teknikleri, müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılması, müze ders ilişkisi ile uygulamaya konulan programlara yönelik bilgilendirme ve değerlendirme yapılması amacıyla 25-29 Eylül 2017 tarihleri arasında Konya'da gerçekleştirilen çalıştaya, Bakanlık temsilcilerinin yanı sıra, akademisyenler ve 81 il millî eğitim müdürlüğünden komisyon üyeleri katıldı.



Beş gün süren çalıştayda, Ankara Üniversitesi öğretim üyeleri Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan, Müze Kavramı ve Çeşitleri , Doç. Dr. Ayşe Okvuran, Müze ve Eğitim ilişkisi hakkında bilgi vermişlerdir, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Vedat Özsoy, Müzelerde Sosyal Öğrenme Ortamları ve Bilgi Oluşturma Süreçleri başlıklı sunumunu katılımcılarla paylaşmıştır.Pamukkale Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Nuray Mamur, Bellek, Sürdürülebilirlik ve Müzeler üzerine bir sunum yaparken, MTA Şehit Cuma Dağ Tabiat Tarihi Müzesi müze eğitimcisi Dr. Rukiye Dilli, Yeni Müfredat ve Müze Eğitimi hakkında bilgi vermiştir.

Dumlupınar Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Levent Mercin ise Müzede sergeleme hakında bilgilendirme sunusu yapmıştır.Akademik sunumların yanı sıra, İl Eğitim Tarihi Müzesi kuruluşuna yönelik çalışmalarını iller birer sunumla paylaştılar. Daha sonra müze eğitimcileri, Ayşe Bağırıcıoğlu, Serap Kurt ve Mardin Müzesi Müdürü Nihat Erdoğan, illerden gelen öğretmenlerle müze eğitimi atölyelerinde bir araya gelerek uygulamalı eğitimler verdiler. Ayrıca il müdür yardımcıları, şube müdürleri ve okul müdürlerinin katıldığı ortak akıl çalıştayında müze kuruluşlarına ilişkin yaşanan problemlerin neler olduğu tartışılarak çözüm önerileri getirilmiştir.Çalıştay bitiminde hazırlanan raporda il eğitim tarih müzelerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri hakkında aşağıdaki rapor Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Nihal Bıyıklı ve Ümit Karakaya tarafından hazırlanarak aşada sunulmuştur.

SORUN ALANI/ÇÖZÜM ÖNERİLERİ/TALEP VE İHTİYAÇLAR

1.Müze ziyareti

Müzelerde gerçekleşen okul ziyaretlerinde zamanlama konusunda sıkıntılar yaşanabilmektedir. Açılacak İl eğitim tarihi müzelerinin ziyaret tarih ve saatleri il milli eğitim müdürlüğü ve ilgili okul yönetimi işbirliğinde belirlenmelidir. Bu planlama yapılırken coğrafi şartlar ve yerel özellikler ile okulların durumu gözetilmelidir. Daha etkili ve verimli bir eğitim faaliyeti için randevu sistemi getirilmelidir.

2.Müze Eğitim Materyali

Okul müzelerinde veya sergi salonlarında sergilenen objelerin yeni kurulacak il eğitim tarihi müzelerine devri konusunda karışıklıklar yaşanmaktadır. Okul müzesi bulunmayan okullarda da okul idareleri depo ve arşivlerindeki objeleri teslim etmek istememektedir.

3.Müzelerde Eserlerin Toplanması,

Müzelerdeki eserlerin Belgelenmesi ve Korunması konusunda mevcut mevzuat taleplere cevap vermemektedir. Bu bağlamda değişen şartlar ve ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte bir mevzuat düzenlemesi yapılmalıdır. Kültür Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili alt birimler (Genel Müdürlükler ve daire başkanlıkları) arasında gerekli koordinasyon sağlanmalı. Bu sürece üniversiteler, sahadaki uygulayıcılar ve diğer paydaşlar dâhil edilmelidir. Arşiv yönergesinde değişiklik yapılmalıdır. Dijital kayıt sistemine ihtiyaç vardır. Böylelikle eşzamanlı olarak müzeler takip edilebilir.Bireysel koleksiyonculardan yararlanılmalı.

Açılması planlanan müzeler tarihi okullar yerine müstakil binalarda kurulmalı. (Masaların tamamına yakını bu talebi dile getirmiştir.)

4.Müzelerde Sergileme Teknikleri

Sergileme profesyonel bir iştir. Sergileme teknikleri konusunda eğitimler verilmeli.MEB müze sergilemeleri konusunda bir standart belirlemelidir.

5.Müze Personel İhtiyacı

Müzeden sorumlu personel görev ve sorumluluk konusunda yetkin değil.Objelerin toplanması, kaydedilmesi ve dijital ortama aktarılmasını sağlayacak, eserlerin güvenliğinde ve müzenin bakım/düzeninden sorumlu olacak personel ihtiyacı bulunmaktadır. Bu konularda hizmet alımı yapılabilir.Teknik bilgiye sahip personele ihtiyaç bulunmaktadır.İl eğitim tarihi müzeleri için kurulacak komisyonlara seçilecek üyelerin alanında yetkin ve deneyimli olması gerekmektedir. Bunun yanında komisyonların revize edilmesi, üyelerinin seçiminde hassas davranılması uygun olacaktır.Müze açılacak okullarda ayrı bir müdür yardımcısı normu verilmelidir.

6.Müze Tanıtımı

Tanıtım konusunda hedef kitle kim olacak? Bu kapsamda hangi kurumlarla çalışılacak? Tanıtım sürecinin sorumlusu hangi kurum olacak? Okullarda Müzecilik Kulübünün kurulmasına önem verilmelidir.

7.Müze Bütçesi

Bütçe konusunda büyük sıkıntılar yaşanmaktadır. Müze bütçeleri yerel imkânlarla geliştirilebilir. (Belediye bütçeleri, STK'lar).Müze çalışmalarında görev alacak öğretmen ve yöneticiler ayrıca ek ders ücreti almalıdır. Kamera kayıt ve güvenlik konularında bütçelendirme yapılmalı,Müze kendi gelir kaynaklarını oluşturmalı, bunun için mevzuatta düzenleme yapılmalıdır.

24 Kasım 2017 tarihi itibariyle 81 ilin 60'ında müze kuruluşları tamamlanmış ve müze açılışları yapılmıştır. 22 ilde ise çalışmaların devam ettiği, Aralık ayı sonu itibariyle tamamlanacağı bildirilmiştir. 31 Aralık 2017 tarihi itibariyle 81 ilde 81 İl Eğitim Tarihi Müzesi açılmıştır.

Bu tarihe kadar açılışı gerçekleştirilen, 60 ildeki İl Eğitim Tarihi Müzelerinin 6'sında bağımsız alan, 27'sinde bölüm ve 27'sinde de salonlar müze olarak değerlendirilmiştir.Müzelerde yer alan eserlere ilişkin envanter kayıtları Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından takip edilmekte olup, 5 Aralık 2017 itibariyle, 11119 obje kayıt altına alınmıştır. Bu objelerin % 35'ini "ders araç ve gereçleri", % 35'ini "yazılı materyaller", % 17'sini "görsel materyaller", kalan % 13'ünü ise diğer materyaller oluşturmaktadır.

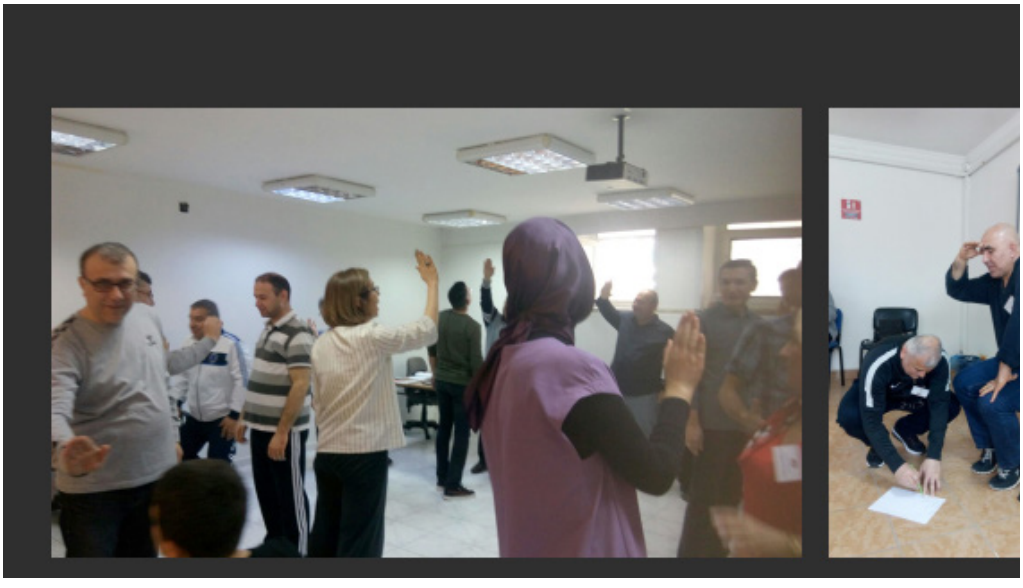
Kayıt altına alınan objelerin tarihlerine bakıldığında; objelerin % 1,5'lik bir bölümünün 1800-1900 yılları arasına, % 36'lık bir bölümünün 1900-1950 yılları arasına, % 50'lik bir bölümünün ise 1950 sonrasına tarihlendiği görülmüştür. Yaklaşık % 13'lük dilimde yer alan objelerin ise tarihleri belirlenememiştir.

İl Eğitim Tarihi Müzeleri; okulların yaşayan bir birimi ve etkin bir öğrenme alanı olarak değerlendirilerek eğitim-öğretim amacıyla aktif kullanımı için bilgilendirme ve yönlendirmeler planlı olarak yapılması düşünülmektedir.

Bu belirlemelerden sonra Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlü öğretmenleri bilgilendirmek ve uygulama becerilerini geliştirmek amacıyla ''Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu" konusunda 30 saatlik eğitim düzenlenmiştir.

EĞİTİMİN İÇERİĞİ

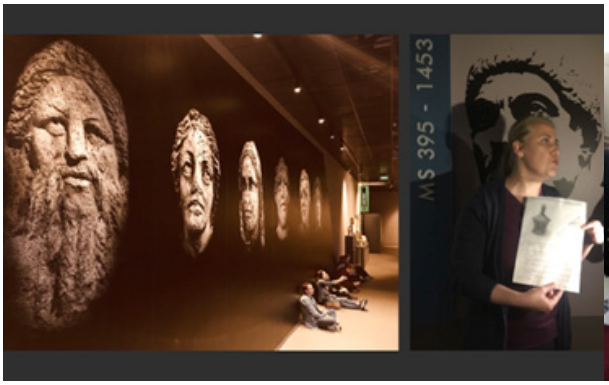
Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Müze Eğitimi-Prof.Dr.Ayşe Çakır İlhan,Öğrencilerin Gelişim Düzeyine Göre Müzede Öğrenme-Prof.Dr.Müge Artar , Müze Eğitimi ve Yaratıcı Drama Doç.Dr.Ayşe Okvuran,Müze Eğitimi ve Eğitim Müfredatı-Dr.Rukiye Dilli

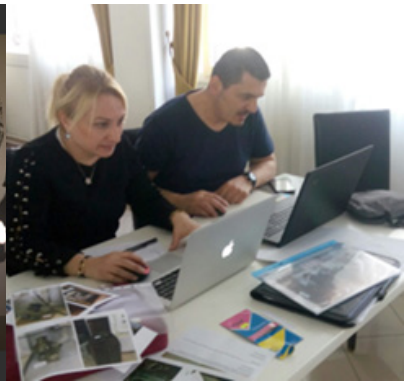




Daha sonra drama uzmanları tarafından 6 saat drama öğretim yöntem ve tekniklerini içeren atölye çalışması gerçekleştirilmiştir.Kursun üçüncü günü Mersin Müzesinde uygulamalı müzede eğitim çalışması yapılmıştır. Dördüncü gün katılımcılar kendi müzeleri için müze eğitiminde kullanılabilecek müze eğitimi materyeli hazırlanmıştır.









Son gün genel değerlendirme yapılmış ve katılımcılardan Araştımacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile İl Eğitim Tarih Müzeleri için durum çalışması yapılmıştır (EK:1).Veriler Prof. Dr.Müge Artar tarafından içerik analizleri yapılmış ve aşağıda sunulmuştur:

İL EĞİTİM TARİHİ MÜZELERİ DURUM ÇALIŞMASI RAPORU:

Eğitime katılan 99 öğretmenden 95'i çalışma kâğıdındaki sorulara cevap vermiştir. Cevaplayanlardan 68'i erkek 27'si kadın katılımcıdır. Müze kurmak ya da çalışmak amacıyla görevlendirilmiş olan bu öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün tarih (26), görsel sanatlar(19) ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri (19) oluşturmaktadır. Diğer katılımcıların çok farklı branşlara dağıldığı görülmektedir. Katılımcıların yarısı kurucu üye ya da tam yetkili müze görevlendirmeliyken diğerleri herhangi bir görevlendirme olmadan yetkili öğretmen olarak müzeyle ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %90'ı bu görevi ders saatlerinin dışında ek görev olarak yürüttüklerini dile getirmişlerdir.

Sorulara verilen cevaplar incelendiğinde;

1. Müzelerde ne tür eğitim faaliyetleri yapılmalıdır?

Cevaplayıcıların %97'si müzelerde yapılması gereken eğitim etkinliklerinin drama ve oyun, canlandırma, sergiler ve uygulamalar yapılarak gerçekleşmesi gerektiğini düşünmektedirler. Tanıtım gibi etkinliklerin eğitim olarak adlandırılmaması gerektiğini belirterek çocukların müzeyi eğlenerek gezmelerinin önemi üzerinde durmuşlardır.

2. Müzenizde ne kadar personele ihtiyaç vardır?

Şu anda kaç kişi çalışmaktadır? Şu anda görevli tam zamanlı ve eğitimli bir personelleri olmadığını belirten katılımcıların hemen hepsi müzede biri eğitimci biri de yardımcı personel olmak üzere en az iki kişinin görevlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

3. Müzenizde tanıtımı konusunda neler yapılabilir?

Tanıtım konusunda şu ana kadar çalışma olmadığını belirten tüm katılımcılar en fazla hazırlanan broşür ve açılış davetiyelerinin hazırlıklarından söz etmekle beraber yerel basının ve tüm yaygın tanıtım organlarının kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Okullara giderek tanıtım gezileri yapılması önerisi az da olsa belirtilmiştir. Göze batan en önemli unsur gençlerin en sıklıkla kullandığı yeni medya araçlarının kullanılması konusunda bir katılımcı dışında öneri getirilmemiş olmasıdır.

4. Müzenizde yer alan eserlerin toplanması, belgelenmesi ve korunması ve sergilenmesi işlemleri nasıl yürümektedir?

Bu işlerin hepsinin ders saatleri dışında kalan zamanda özveri ile hazırlandığını belirten katılımcılar iki grupta toplanmıştır. Eğer ildeki eski okul müze olarak kullanılıyorsa, o okulda zaten depolarında ve arşivinde sergilenmeye yarayan çok malzeme bulunduğunu söyleyenler ve yeni bir oluşum planlandıysa resmi üst yazı ile

diğer okullardan belge ve materyal istendiğini ilin yaşlılarıyla görüşmeler yapıldığını söyleyenler olmak üzere. Bazı illerde ise görevlendirilen öğretmenlerin okul okul gezerek belge topladıklarını belirtmişlerdir.

5. Müzenizde ne tür eğitim materyalleri hazırlanmalıdır?

El broşürleri, etkinlik çalışma kağıtları, arabul kağıtları ve değişik oyun malzemeleri tüm katılımcıların sıklıkla belirttiği eğitim araçları olmuştur.

6. Müzenize ne tür ziyaretçi kabul edilmelidir?

Katılımcıların %74 i sadece öğrencileri ziyaretçi olarak belirtirken diğerleri tüm yaş ve özelliklere açık olması gerektiğini belirtmişlerdir.

7. Müzenizi ilginç kılan en önemli üç eseri hangisidir?

El yapımı haritalardan, nadir kitaplara ve müzik aletlerine uzanan fosil ve dokuma malzemelerinin ve hatta yayık gibi çamaşır makinesi gibi ev aletlerinin de bulunduklarını belirtmişlerdir. Bunların dışında sıklıkla belirtilen karne defterleri, diplomalar, mühürler, deney ve laboratuvar malzemeleri, tepegözler film makinelerini sayabiliriz.

Sınıftakinin aksine müzedeki öğrenme büyük ölçüde görseldir; bir olgu bilgisi vermekten çok, ziyaretçinin ilgisini ve merakını uyandırmayı hedefler. Müze eğitiminin başlıca amaçlarından biri, ziyaretçinin düşgücünü uyarmak ve onun duyusal uyanıklığını geliştirmektir. Müze eğitimcileri öğrenmeyi açık-uçlu, sürekli, yaşamboyu bir deneyim olarak görürler.

Kuşkusuz ideal olan, kuramsal ve uygulamalı çalışmaların birlikte gitmesidir. Uygulamadan kopuk kuramın ya da kuramsal temelden yoksun uygulamanın eksik kalacağını söylemeye gerek yok. Doğru olan yol, uygulamayı yoğun bir kuramsal birikime dayandırmak, kuramı da uygulamanın içinde üretmek ve sınamak olmalıdır.

Müze eğitimi alanında Türkiye'de dünyadaki gelişmelerden haberdar pek çok müze eğitimcisi vardır.Milli Eğitim Bakanlığı'nın her ilde bir eğitim tarihi müzesi kurması gerçekten çağdaş bir girişimdir ve okul dışı öğrenme ortamı olarak iyi bir fırsattır.Bu projenin sürdürülebilir olması için desteğe ihtiyacı vardır.Hiç kimsenin fikri önemsiz sayılmadan dinlenmelidir.Çünkü müze bir toplumun belleğidir.Geşmişi bilmek,bu gün ve gelecek için hayal kurulabilecek okuldışı ortamalardan biridir müzeler.

KAYNAKÇA

Müze Eğitimi Programı Kitapçıkları (2011). Proje Grubu: Prof.Dr. Ayşe Çakır İlhan, Doç.Dr. Müge Artar, Dr. Ayşe Okvuran, Arş. Gör. Ceren Karadeniz.

Müze ve Galeri Eğitimi (1999). Eilean Hooper-Greenhill. Çeviren: Meltem Öre Evren/Emine Gül Kapçı. Hazırlayan: Bekir Onur. Ankara Üniversitesi. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi. Ankara.

Yaratıcı Düşünme ve Müzeler (2000). Alan R. Gartenhaus, Bekir Onur, Ruhiser Mergenci. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları

EK:1

İL EĞİTİM TARİHİ MÜZELERİ DURUM ÇALIŞMASI

Adınız Ve Soyadınız:

Müzenizin Adı:

Branşınız:

Müzedeki Göreviniz:

SORULAR:

1. Müzelerde ne tür eğitim faaliyetleri yapılmalıdır?
2. Müzenizde ne kadar personele ihtiyaç vardır? Şu anda kaç kişi çalışmaktadır?
3. Müzenizde tanıtımı konusunda neler yapılabilir?
4. Müzenizde yer alan eserlerin toplanması, belgelenmesi ve korunması ve sergilenmesi işlemleri nasıl yürümektedir?
5. Müzenizde ne tür eğitim materyalleri hazırlanmalıdır?
6. Müzenize ne tür ziyaretçi kabul edilmelidir?
7. Müzenizi ilginç kılan en önemli üç eseri hangisidir?

Teşekkürler

Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan

Kaynaklar

Adıgüzel,Ö.Öztürk,F.(1999). Türk Eğitim Düşüncesinde Okul Müzesinden Müze Pedagojisine Değişim. Eğitim ve Bilını/ Edıcation and Science, Cilt/Vol. 14, Sayı/No: 114, 73-81.

Müze ve Galeri Eğitimi (1999). Eilean Hooper-Greenhill. Çeviren: Meltem Öre Evren/Emine Gül Kapçı. Hazırlayan: Bekir Onur. Ankara Üniversitesi. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi. Ankara.

Müze Eğitimi Programı Kitapçıkları (2011). Proje Grubu: Prof.Dr. Ayşe Çakır İlhan, Doç.Dr. Müge Artar, Dr. Ayşe Okvuran, Arş. Gör. Ceren Karadeniz.

Müze Pedagojisini Öğretmen Adaylarının Eğitimi İle Bütünleştirmek: Örnek Bir Uygulama

Yücel KABAPINAR, Marmara Üniversitesi, Türkiye, ykabapinar@marmara.edu.tr

Nurcan ŞENER, Marmara Üniversitesi, Türkiye, nsener@marmara.edu.tr

Öz

Eğitimin artık salt okulla sınırlandırılamayacağı ve müzelerin önemli uygulamalı eğitim ortamlarından biri olarak değerlendirilmesi gerektiği günümüzde, ülkemizde verilen müze eğitiminden anlaşılan maalesef çok büyük oranda, bir müzenin ziyaret edilmesi ve öğrencilerin müzede sergilenen eserlerin önünden "bak-gör-geç" diye özetlenebilecek şekilde hareket ederek müzeden ayrılmalarıdır. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarına teoriden uygulamaya dek olan süreçlerde müze pedagojisine ilişkin nitelikli eğitim vermek, uygulamalı olarak müze ortamının nasıl bir eğitim öğretim ortamına dönüştürülebieceğine yönelik çalışmalar yapmak ve bu eğitimin verimliliğini gerçekleştirilen bir müze ziyareti ile değerlendirmektir. Araştırma nitel bir araştırmadır ve eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 12 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına, akademisyen tarafından, sınıfta toplam 9 saat süren bir müze eğitimi verilmiş ve Göztepe Oyuncak Müzesi ziyareti planlanmıştır. Öğretmen adaylarıyla sınıfta müze öncesi, müze süreci ve müze sonrası olmak üzere üç aşamada çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ön algı ve son algı anketi uygulanmıştır. Müze eğitiminde ise, müze öncesi, süreci ve sonrasında çalışma yaprakları uygulanmış ve günlük tutulmuştur. Elde edilen verilere nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; "Öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler derslerinde müzelerden yararlanmanın sağlayabileceği katkılara" ilişkin görüşlerinde 11 kişi "Topluca yapılan gezilerde davranış kurallarını öğrenir" darken, müze etkinliği sonrasında yapılan son algı anketinde ise 11 öğretmen adayı "öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde etkilidir" yanıtını vermişlerdir. Size sunulan müze eğitiminin niteliği ve size kattıkları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? sorusuna 8 kişi "müze eğitimi eskiden olduğu gibi bak-gör-geç şeklinde yapılmamalı, öğrencilerin yaşantılarında iz bırakacak şekilde planlanmalıdır şeklinde yanıt vermişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrenciler verilen müze eğitiminin faydalı ve işlevsel olduğunu, mesleğe başladıklarında müze pedagojisini derslerinde kullanmak istediklerini ve bunun öğrencide kalıcı öğrenme oluşturacağını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Müze pedagojisi, okul dışı öğrenme, kalıcı öğrenme

Integration Of Museum Pedagogy With Pre-Service Teacher Training: A Sample Study

Abstract

Compared to past, the education process is not mainly limited with the classroom environment. Museums should be regarded as an important applied teaching environment. However, the museum education in our country, unfortunately, is to visit a museum and have a quick look at the collections(i.e. 'look-see-pass'). The present study aims to educate the pre-service teachers about museum pedagogy both theoretically and practically, to research about how to convert museums into an education environment and to evaluate the efficiency of the study as a result of a museum visit. The study is a qualitative research based on action study pattern. The study consists of the study group consisting of 12 students from Department of Elementary Teacher Education, Atatürk Faculty of Education, Marmara University 2016-2017 Academic Year. The pre-service teachers consisting of the study group have been trained about museum education which lasts 9-lesson-hour. Toy Museum in Göztepe, İstanbul has been chosen as a museum regarding the necessities of elementary teacher education. Pre-museum, during museum and post- museum activities have been carried out with the pre-service teachers. Pre and post-perception questionnaire have been applied to the study group. In the museum education, however, the worksheets have been used before, during and after museum periods and notes have been written down. Content analysis has also been used to the results. According to the results of the study, upon the contributions of the museums to the Life Studies/Social Studies lessons, 11 pre-service teachers have stated that 'students learn behaviour rules as a result of group visits. However, in the post-perception questionnaire after the museum visit, 11 pre-service teachers have answered that 'it is effective in terms of learning.' To the question of 'What is your opinion about the museum education and its contributions?', 8 pre-service teachers have said that museum education should not be given as a simple 'look-see-pass' process. Instead, it should be planned in a way that it is able to 'touch' the students' lives. At the end of the study, the students have manifested that they find museum education useful and functional; they would like to make use of museum pedagogy in their lessons in the future, therefore providing students learning permanency.

Keywords: Museum pedagogy, out-off school learning, permanent learning

Giriş

Kültür ve tarihin en önemli aynaları olan müzeler, insanoğlunun tarih boyunca varlığına ait çeşitli birikimleri kendinden sonra gelen nesillere aktardıkları, tarihe ışık tutan, geçmiş hakkında bilgi verip geleceğe bakış açısını zenginleştiren mekânlardır. İlk adımları geçmişin izlerini bir araya getirme ve koleksiyonculuğa duyulan merakla başlayan müzecilik modern zamanın getirisi ile birlikte geleneksel bak-gör-geç sürecinden çıkarak yerini müzenin eğitim yönünün ön plana çıktığı çağdaş anlayışa bırakmıştır. Müzeler artık nesnelerin bir araya getirildiği ve korunduğu, sergilendiği ortamlar olmaktan daha çok (Ayaokur, 2014), onların paylaşılmasını ve yeniden yorumlanmasını gerekli kılan kurumlar haline gelmiştir. Böylece bu yeni müze pedagojisi anlayışıyla nesne odaklı yaklaşımdan yaşantı-deneyim odaklı bir yaklaşımın benimsenmeye çalışıldığı söylenebilir. Alpagut'a (2006) göre müzeler "toplumlara ve gelişimlerine katkısı olan, insanoğlunun yaşantısına dair ipuçlarına ve yaşam şekillerine tanıklık eden çeşitli gereçleri bir araya getiren, zamana tanıklık eden bu eşsiz şahitleri koruyan ve kurallı olarak takdim eden kurumlardır.

Müzeler iletişim boyutu ile en genel anlamda geçmiş, bugün ve gelecek arasında kurulabilecek en gerçek ve anlamlı buluşmaları sağlayan ortamlardır denilebilir. Bu özel buluşma alanlarında ziyaretçiler ile müze ruhu arasında gerçekleşen atmosfere müze eğitiminin eklemlenmesi ile müze kavramı günümüz modern görüşüne kavuşmuştur. Müzeler işlevleri açısından bakıldığında gelinen son noktada artık yalnızca meraklısına ziyaret imkânı sunan yapılar olmanın dışında yapılandırmacı eğitim anlayışına paralel biçimde, bakarak, görerek ve geçmeden öğrenme anlayışına imkân sunan eşsiz mekânlar olarak kabul edilmişlerdir (Şar, Sağkol, 2013) .

Yapılandımacı yaklaşım içinde tarihle olan ilişki, ezberden ve yalnızca bakma kültüründen tamamen farklı olanı amaç edinir. Bu süreçte amaç tarihi kendi zaman özellikleri içinde anlama ve kişiye farklı bakış açıları kazandırma, olaylar arasında ilişki kurarak empatik yaklaşım rehberliğinde kanıta dayalı çıkarım yapma gibi becerilerin oluşturulması ve nitelikli yaşantılar kazandırmaktır (Yılmaz, Şeker,2011). Yapılan pek çok güncel tanıma bakıldığında da müze işlevleri arasında, müzenin eğitim boyutundan bağımsız düşünülemeyeceği açıktır.

Amaç ve Yöntem

Eğitimin artık yalnızca okul duvarları ile sınırlandırılamayacağı buna paralel olarak müzelerinde eğitim boyutunda değerlendirilmesi gereken eşsiz mekânlar olduğunun kabul edilmesi gerektiği günümüzde, ülkemizde verilen müze eğitiminden anlaşılan maalesef çok büyük oranda, bir müzenin ziyaret edilmesi ve öğrencilerin müzede sergilenen eserlerin önünden yalnızca ezberlenmiş bir eğitim anlayışıyla "bak-gör-geç" diye özetlenebilecek şekilde müzeden ayrılmalarıdır. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarına teoriden uygulamaya kadar olan süreç boyunca müze pedagojisine ilişkin nitelikli eğitim vermek, uygulamalı olarak müze ortamının nasıl bir eğitim öğretim ortamına dönüştürülebileceğine yönelik çalışmalar yapmak ve bu eğitimin verimliliğini gerçekleştirilen bir müze ziyareti ile değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Ön ve son algı anketine göre öğretmen adaylarının müze eğitimine ilişkin bakış açıları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının Oyuncak Müzesi özelinde müze etkinliğine ilişkin bakış açıları nasıldır?

Araştırma nitel bir araştırmadır ve eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 2016-2017 yarıyılında "Sosyal Bilgiler Öğretimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması-I" dersini alan toplam 12 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına, akademisyen tarafından, sınıfta toplam 9 saat süren bir müze eğitimi verilmiş ve Göztepe Oyuncak Müzesi ziyareti planlanmıştır. Öğretmen adaylarıyla sınıfta müze öncesi, müze süreci ve müze sonrası olmak üzere üç aşamada çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ön algı ve son algı anketi uygulanmıştır. Ön algı ve son algı anket soruları oluşturulurken, aday öğretmenlerin gerçekleştirilen müze gezisi sonrasında müze etkinliğine ilişkin bakış açılarının oluşmasındaki etkisi ve meslek hayatlarında bu türde uygulamaları kullanıp kullanmayacakları gibi konular üzerinde durulmuştur. Bulgular kısmında sorulara ilişkin aday öğretmenlerin görüşlerinden örneklere de verilmiş ve görüşlerin net olarak ortaya konulabilmesi amaçlanmıştır. Müze eğitiminde ise, müze öncesi, süreci ve sonrasında çalışma yaprakları uygulanmış ve günlük tutulmuştur. Elde edilen verilere nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Alıntılar yapılırken aday öğretmenler AÖĞR1, AÖĞR2.. şeklinde belirtilmiştir.

Bulgular

Birinci alt problemde ön ve son algı anketine göre öğretmen adaylarının müze eğitimine ilişkin bakış açılarının belirlenebilmesi amacıyla "Size göre müze ziyareti öncesinde öğretmenin yapması gerekenler neler olabilir? sorusuna verilen cevaplardan elde edilen verilerin sınıflandırılması yapılmıştır (Tablo 1). Müze gezisi öncesinde müzede uyulması gereken kuralların özellikle "sessiz olunması, eserlere dokunulmaması, birlikte hareket edilmesi kurallarının öğrencilere anlatılması" gerektiğini düşünen öğretmen adayları (n=11), "ziyaret edilecek müzenin öğrencilere tanıtılması gerektiğini düşünürken (n=5), aynı zamanda "ziyaret öncesinde yapılacak işlerin bir planının hazırlanması, karışıklığa fırsat verilmemesini (n=5)", "öğrencilerin hazır bulunuşluklarının tespit edilmesi ve kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini (n=3)", "gezinin amacının anlatılmasının önemli olduğunu (n=2)" dile getirmektedirler.

Tablo 1. Size Göre Müze Ziyareti Öncesinde Öğretmenin Yapması Gerekenler Neler Olabilir?

Görüşler	**f**
Müzede anlatılması gereken kurallar anlatılmalıdır	*11*
Ziyaret edilecek müze tanıtılmalıdır	*5*
Müze ziyareti öncesinde yapılacaklar planlanmalı, karışıklığa fırsat verilmemelidir.	*5*
Müze hakkında bilgi verilmelidir.	*4*
Öğrencilerin hazır bulunuşlukları tespit edilmeli, kültürel farklılıkları dikkate alınmalıdır.	*3*
Gezinin amacı anlatılmalıdır.	*2*
Toplam	*30*

Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

AÖĞR1; *"Müze gezilerinde çocukluğumdan beri yaşadığımız kuralları tam olarak bilemediğimiz için azar işittiğimiz çok olurdu.* Çoğu zaman nereye gideceğimizi bile bilmezdik. Ne gördüğümüzün, ne ile bağlantı kuracağımızın *pek bir anlamı yoktu* açıkçası.."

AÖĞR2; *"Gittiğimiz müzelerde kimi arkadaşlarımız orayı daha önce ziyaret etmiş olurlardı. Bense bu duruma çok üzülürdüm. Çünkü öğretmenimiz daha çok o arkadaşlarımızla konuşurdu."*

Son algı anketinde ise: öğretmen adayları aynı soruya "Önceden gidilecek müze hakkında öğrencilere bilgi verilmelidir(n=4)", "öğretmen gidilecek müzeyi mutlaka daha önce giderek kendisi gezmeli ve etkinlikleri buna göre planlamalıdır (n=4)", "öğrencilerin kendilerinden müze ile ilgili araştırma yapmaları istenmelidir (n=2)", "müzede uyulması gereken davranışlar konusunda katılımcılara mutlaka bilgi verilmelidir (n=2)" şeklinde yanıt vermişlerdir.

"Size göre farklı dönemlerin oyuncakları değişiklik gösterir mi? Neden?" sorusuna öğretmen adaylarının çoğu (n=8)"*Evet, gösterir. Çünkü ilgi alanları, coğrafi özellikler, farklı kültürel tarih, maddi-manevi değerler, yaşanan gündem vs. farklılıklarına bağlı olarak oyuncaklarda değişiklik gösterirler*" yanıtını verirlerken aynı soruya son algı testinde öğretmen adaylarının çoğu (n=7) "*Eski dönemlerde farklı dönem ve farklı milletlerin oyuncaklarında sosyal, kültürel özellikler daha belirgin iken yeni dönem oyuncaklarında farklılıklar eskisi kadar belirgin değil. Gelişen teknoloji ve küçülen dünyanın eseri olarak bu farklılıkların ortadan kalktığını düşünüyorum*" yanıtını vermişlerdir.

Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler dersinde müzelerden yararlanmanın sağlayabileceği katkılara ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla sorulan ön algı anketi sorusuna öğretmen adayları; "Topluca yapılan gezilerde davranış kurallarını öğrenirler (n=11)", "müzeler maddi ve manevi değerlerin taşıyıcılarıdır. Öğrencinin tarihi ve tarihsel değişimleri öğrenebilmesi açısından önemlidir (n=10)", "alışkanlık haline gelebilmesi açısından önemlidir (n=8)", "sorumluluk alma ve yerine getirme becerilerinin gelişimine katkı sağlar (n=6)", "öğrendikleri bilgilerin pekiştirilmesi açısından önemlidir (n=6)" ve "eğitim ne kadar erken yaşta başlarsa o kadar kalıcı izli olur (n=2)" şeklinde yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler Dersinde Müzelerden Yararlanmanın Sağlayabileceği Katkılara İlişkin Görüşleri.

Görüşler	**f**
Topluca yapılan gezilerde davranış kurallarını öğrenirler	11
Müzeler maddi ve manevi değerlerin taşıyıcılarıdır. Öğrencinin tarihi ve tarihsel değişimleri öğrenebilmesi açısından önemlidir	10
Alışkanlık haline gelebilmesi açısından önemlidir	8
Sorumluluk alma ve yerine getirme becerilerinin gelişimine katkı sağlar	6
Öğrendikleri bilgilerin pekiştirilmesi açısından önemlidir	6
Eğitim ne kadar erken yaşta başlarsa o kadar kalıcı izli olur	2
Toplam	43

Müze etkinliği sonrasında yapılan son algı anket sorusuna ise öğretmen adayları, "Öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde etkilidir (n=11)", "Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler dersinde geçen pek çok kavramın somutlaştırılarak anlamlı hale gelmesine yardımcı olur (n=8)", "öğrencilerin tarihsel empati kurmalarına olanak sağlar (n=8)", "müzeler öğrencilerin, dün, bugün ve yarın arasında ilişki kurmalarına yardımcı olur (n=8)", "müze eğitimi öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak tanır (n=5)", "dersi çok daha ilginç ve merak edilir hale getirir (n=4)" şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

İkinci alt problemde öğretmen adaylarının Oyuncak Müzesi özelinde müze etkinliğine ilişkin bakış açılarını belirleyebilmek amacı ile "size sunulan müze eğitiminin niteliği, bu eğitimin Oyuncak Müzesinde gerçekleştirilmesinin size kattıkları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplardan elde edilen verilerin sınıflandırılması yapılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarına göre, "müze eğitimi eskiden olduğu gibi "gör-geç" yapılmamalı, öğrencilerin ilgilerini çekerek yaşantılarında iz bırakabilecek eğitim ortamları olarak kullanılmalıdır (n=10)", "Oyuncak müzesi planı ve açıklayıcı bilgi levhalarıyla çocukların çok ilgisini çekti. Ancak mekânın küçük olması kalabalık öğrenci gruplarının aktif çalışmasını engelleyebilir. Bu nedenle öğretmen mekanı gezi öncesinde mutlaka ziyaret etmeli ve çalışma planını buna uygun olarak hazırlamalıdır (n=8)", "müze ziyaretlerini hazırlayacağım çeşitli etkinliklerle mekânı da kullanarak nasıl zenginliğe dönüştürebileceğimi öğrendim (n=8)", "Müze ziyareti ciddi bir iş ve sorumluluk. Asla bir piknik ya da boş gün etkinliği gibi görülmemeli (n=7)", Artık ne yapacağımı biliyorum. Öğrencilerime müze eğitimi vermeyi sabırsızlıkla bekliyorum (n=5)", "Amacın ziyaret edilen yerle örtüşmesinin öğrenmede merakı da arttırdığını gördüm (n=3), "Geçmişte oynanan oyuncaklarla şimdiki oyuncakları karşılaştırabilme imkânı buldum (n=2)" şeklinde yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 3. Size sunulan müze eğitiminin niteliği, bu eğitimin Oyuncak Müzesinde gerçekleştirilmesinin size kattıkları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Görüşler	**f**
Müze eğitimi eskiden olduğu gibi "gör-geç" yapılmamalı, öğrencilerin ilgilerini çekerek yaşantılarında iz bırakabilecek eğitim ortamları olarak kullanılmalıdır.	10
Mekânın küçük olması kalabalık öğrenci gruplarının aktif çalışmasını engelleyebilir. Bu nedenle öğretmen mekânı gezi öncesinde mutlaka ziyaret etmeli ve çalışma planını buna uygun olarak hazırlamalıdır.	8
Müze ziyaretlerini hazırlayacağım çeşitli etkinliklerle mekânı da kullanarak nasıl zenginliğe dönüştürebileceğimi öğrendim.	8
Müze ziyareti ciddi bir iş ve sorumluluk. Asla bir piknik ya da boş gün etkinliği gibi görülmemeli.	7
Artık ne yapacağımı biliyorum. Öğrencilerime müze eğitimi vermeyi sabırsızlıkla bekliyorum.	5
Amacın ziyaret edilen yerle örtüşmesinin öğrenmede merakı da arttırdığını gördüm	3
Geçmişte oynanan oyuncaklarla şimdiki oyuncakları karşılaştırabilme imkânı buldum	2
Toplam	43

Mesleğe atıldığınızda derslerinizde müze pedagojisini kullanma ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Kullanmayı düşünür iseniz müze eğitimi size göre kolaylıkla gerçekleştirilebilecek bir uygulama mıdır? Sorusuna öğretmen adayları; "Kesinlikle kullanacağım. Ancak çok planlı ve hazırlıklı olunması gereken ve uygulaması kolay olmayan bir eğitim süreci (n=10)" şeklinde cevap verirlerken bir kısmı da; "Kesinlikle kullanırım, hem kolay, hem zevkli hem de çok öğretici bir eğitim süreci (n=4)" şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, öğretmen adaylarına teoriden uygulamaya kadar olan süreç boyunca müze pedagojisine ilişkin nitelikli eğitim vermek, uygulamalı olarak müze ortamının nasıl bir eğitim öğretim ortamına dönüştürülebileceğine yönelik çalışmalar yapmak ve bu eğitimin verimliliğini gerçekleştirilen bir müze ziyareti ile değerlendirmek amacı ile hazırlanmıştır. Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleri kapsamında sınıf öğretmenliği adayları nitelikli ve kalıcı bir müze ziyaretinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği hususunda bilgi sahibi olmuş, öğrenme ortamında da yaparak yaşayarak uygulama yapabilme imkânı bulmuşlardır. Sınıf öğretmeni adaylarının "gerçekleştirdikleri müze ziyaretine ilişkin görüşleri" değerlendirildiğinde müze eğitiminin işlevsel olduğu taktirde son derece önemli ve gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Aydoğan (2017) ile Yavuzoğlu ve Atasoy'un (1999) yaptıkları çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda müzelerin ziyaretçilerine çeşitli tecrübeler ve zenginlikler kazandırdığı, öğrencilerin uygulama yaparak ve çalışma kâğıtları ile gerçekleştirdikleri etkinlikler ile hem dikkatlerinin sürekli açık hem de ilgilerinin daha yoğun tutulması gerektiği, sunulan bilgiler ve çalışma yapraklarında verilen yönergeler aracılığıyla belirli bir donanımı kazanmaları gerektiği vurgulanmıştır. Meydan ve Akkuş (2014) çalışmalarında etkinliklerle planlanan müze gezilerinin sonucunda öğrenciler için öğrenmelerin daha eğlenceli ve anlamlı bir hal alacağı, tarihi ve tarihsel olayları duygudaşlık bağlamında daha iyi anlamlandırabilecekleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler dersinde "müzelerden yararlanmanın sağlayabileceği katkılara ilişkin görüşleri" değerlendirildiğinde adayların çoğu, davranış kurallarının öğrenilebilmesi, öğrencinin tarihi ve tarihsel değişimleri öğrenebilmesi, müze ziyaretlerinin alışkanlık haline gelebilmesi sorumluluk alma ve yerine getirme becerilerinin gelişimine katkı sağlaması, öğrendikleri bilgilerin pekiştirilmesi açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar Ay ve Fidan'ın (2014) yaptıkları çalışmadan elde ettikleri bulgular ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışma sonucunda da öğretmen adayları, sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmanın öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde etkili olması, bazı bilgilerin somutlaştırlarak daha anlamlı hale gelebilmesi, geçmişle arada ilişki kurulabilmesi, tarihsel empati geçmiş ve bugün tarihsel empati ışığında ilişki kurabilmeye olanak sağlaması, dersi daha keyifli ve ilginç olduğunu düşündürmesi açısından önemli ve faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu veriler Okvuran'ın (2012) müzede gerçekleştirilen etkinliklerin dün bugün ve yarın arasında anlamlı ilişkiler kurulabilmesi açısından daha somutlaştırıcı olduğu sonucu ile de paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında şu göre önerilerde bulunulabilir;

- Ders müfredatlarında işlevsel müze eğitimine mutlaka yer verilmelidir.
- Öğrenciler mesleğe başladıklarında müze pedagojisini derslerinde kullanmak istediklerini ve bunun öğrencide kalıcı öğrenme oluşturacağını belirtmişlerdir. Uygulanabilecek hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere verilecek eğitimler planlanabilir.
- Ziyaretin eğitsel faydasını artırmak için müze öncesi, müze esnası ve müze sonrası için yeterli hazırlık, çalışma yaprakları ve uygulamalar yapılmalıdır. Ancak süreç, uygulama öğrencilerini bir yarış haline sokarak soruları yanıtlama çabasına sokmaktan ziyade bilgiye farklı şekillerde ulaşma yollarını teşvik edici şekilde planlanmalıdır.
- Öğrenciler görecekleri eserler hakkında mutlaka bilgilendirilmeli ve amaçla eser arasında bağ kurulmalıdır.

Kaynakça

Alpagut, B. (2006). Kent müzelerinde nasıl bir eğitim?. O. Silier(Ed.), *Kentler Ve Kent M*üzeleri: *Kent Müzeleri Uluslararası Sempozyumu* (117-121). Antalya,

Ay, T. S. VE Kurtdede Fidan, N. (2014). Öğretmen adaylarinin Sosyal Bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Teacher Candidates' Views About Using Museums In Social Studies Education,* 13(48), 69-89.

Bolat Aydoğan, K . (2017). Museum Education and Practices Course in The Context of the Visual Arts Teacher Candidates' Opinions. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 72-106.

Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 402-422.

Okvuran, A. (2012). Müzede dramanın bir öğretim yöntemi olarak Türkiye'de gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 170-180.

Şar, E., Sağkol, T. (2013). Eğitim fakültelerinde müze eğitimi dersi gerekliliği üzerine. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (2), 83-90.

Yavuzoğlu Atasoy, N. (1999). "Çağdaş Eğitimde Müzenin İşlevi". Derleyen: T. Atagök. *Yeniden Müzeciliği Düşünmek* (147-153), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi

Yılmaz, K , Şeker, M . (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Müze Gezilerine ve Müzelerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasına Ilişkin Görüşlerinin Incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3 (9), 21-39.

Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi ve Hizmet İçi Eğitim Programı Taslağı Geliştirilmesi

Hasret GÜVEN, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, hasretguven82@gmail.com

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, gundogduk@gmail.com

Öz

Hizmet içi eğitim, eğitimin her kademesinde bulunan öğretmenler için oldukça önemli bir mesleki gelişimi destekleme yoludur. Bu çalışmanın amacı, yoğun göç almış bölgelerdeki ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacını saptamak ve bu doğrultuda bir hizmet içi eğitim programı taslağı geliştirmektir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan alt sosyo-ekonomik düzey devlet ilkokullarında görev yapmakta olan 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubundan elde edilen veriler, sınıf öğretmenlerinin şu ana kadar almış olduğu hizmet içi eğitimleri genel anlamda etkili ve kalıcı bulmadığı ve en fazla hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları alanın rehberlik olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaç analizi doğrultusunda sınıf öğretmenlerine yönelik rehberlik alanında iki haftalık toplam 60 saatten oluşan bir hizmet içi eğitim programı taslağı hazırlanmıştır. Hizmet içi eğitimlerin uygulamaya yönelik olması, belli sorunlara ilişkin somut çözüm önerileri sunması ve merkezi, tek tip planlama ile gerçekleştirilen ve tüm öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitimler yerine farklı bölge ve okul türlerinin ihtiyaçlarına yönelik eğitimler tasarlanması sunulan öneriler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi eğitim, öğretmen görüşleri, hizmet içi eğitim programı taslağı

Abstract

In-service training is very important way of promoting professional development for teachers at all levels of education. The aim of this study is to identify the need for in-service training of primary school teachers who are working in primary schools in areas where mainly low status immigrants live and to design an in-service training program in the light of this need analysis. Phenomenology, which is one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group consisted of 16 primary school teachers working at government primary schools at lower socio-economic level in Efeler province of Aydın. Data were obtained using the interview method. The content analysis method was used in the analysis of the semi-structured interviews made with the teachers. The data from the study's study group have revealed that the primary school teachers do not consider the in service training that they have received so far effective and lasting, and that they mostly need in-service training on counseling. In the context of this need analysis, a 60 hours and two week in-service training program in the field of counseling for primary school teachers was designed. The provision of application oriented in-service training, the provision of concrete solution suggestions for specific problems, and the design of trainings for the needs of different regions and school types, instead of in-service training conducted by centralized, uniform planning applied to all teachers are among the suggestions that are presented in this study.

Keywords: In-service education; teachers' views, in-service training program

Giriş

Bilim ve teknolojinin sürekli ve hızlı değişimi, iş dünyasında aktif görev yapmakta olan çalışanları birçok açıdan doğrudan etkilemektedir. Değişen durumlara ve yeniliklere ayak uydurmak için çalışanların bilgi ve becerilerinin sürekli olarak güncellenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaç sadece birkaç sektörle ilgili değil, dünya üzerinde var olan tüm çalışma ortamları için geçerlidir. Çalışanların değişiklere ve yeniliklere uyumunu sağlamanın en etkili ve pratik yolu, onlara hizmet içi eğitim sağlanmasıdır. Hizmet içi eğitim, çalışanlara iş ile ilgili var olan bilgi ve becerilerini geliştirmeleri amacıyla çalıştıkları süre içinde sağlanan eğitim, diğer bir deyişle işbaşında eğitimdir (TDK, 2017). Taymaz (1992: 21) hizmet içi eğitimi, çalışanların hizmette sağladıkları verim ve etkinliklerinin geliştirilmesini, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve tutumların zenginleştirilmesini hedefleyen ve kuruluşların genel çalışma düzenini sürekli olarak güncellemesini sağlayan eğitim olarak tanımlamıştır. Diğer bir tanıma göre hizmet içi eğitim, çalışana işi ile resmi hukuki ilişkisinin başladığı tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içerisinde, işin gerektirdiği verim seviyesine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların belli bir sisteme dayalı olarak kazandırılmasıdır (Can et al., 1995: 195; Akt. Özdem, 2007).

Bir işyerinde çalışanların bilgi ve becerilerini artırması, teknolojik gelişmeleri takip etmesi, iş hayatlarında yükselebilmeleri hizmet içi eğitim alınmasını zorunlu kılan ana nedenlerdir. Bu sebeple hizmet öncesi ve hizmet süresi boyuna sürekli bir hizmet içi eğitim uygulanmalıdır. Genel anlamda hizmet içi eğitim ile iş verimliliğinin yükseltilmesi, çalışanların motive edilmesi, personelin dikey gelişiminin sağlanması, meslekten ve çalışma ortamından doğan şikâyetlerin en aza indirilmesi, çalışma ortamının monotonluktan kurtularak dinamik bir hale getirilmesi ve yöneticilerin görev ve denetleme yüklerinin mümkün olduğunca azaltılması hedeflenmektedir (Selimoğlu & Yılmaz, 2009: 2).

Hizmet içi eğitim bireysel katılımcı ve grup rollerinin belirlenmesini içermektedir. Devlet çapında yapılacak bir planlama, hizmet içi eğitim çalışmalarına genel bir yön verirken, bireysel ve grup ihtiyaçlarını tanımlamayı gerektirir. Bu hedeflerin ölçülebilir şartlarda belirtilmesi ve bunların kazandırılmasına ilişkin ölçütlerin, öğretim lideri ve katılımcılar tarafından uzlaşılarak belirlenmesi gerekmektedir. Programın başlangıcında açıkça belirlenmiş hedefler, devam etmekte olan bir değerlendirme çalışması için bir görev üstlenir (Miller, 2001: 54).

Hizmet içi eğitim çalışmalarının beklenen etkiyi gösterebilmesi için, çok iyi bir şekilde planlanarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Programlama planlamayı takip eder, planlama aşamasında gerçekleştirilecek amaçlar, programlamada ise ulaşılacak hedeflere yer verilmektedir. Eğitim programında etkinliğin amacının ve beklenen çıktılarının açıkça belirtilmesi, eğitime katılacak kişilerin profilinin düzgün bir şekilde tespit edilmiş olması, konu ve içeriğin belirlenmesi, zamanlama planının yapılması, sıralanması, eğitim için kullanılacak gerekli araçlar ve eğitim yeri ile uygulanma zamanının açıkça belirtilmiş olması oldukça önemli ve gereklidir (Akay, Bilgin, Haşar & Koyuncu, 2007: 23). Uygulanacak her hizmet içi eğitimin amacı, çalışanların eğitim sonucunda hedeflenen istendik bilgi, beceri ve davranış düzeyine ulaşmasını sağlamaktır (Osma, 2007: 36). Hizmet içi eğitim planı; eğitim ihtiyacının tespit edilmesi, eğitimin planlanması, eğitim programının hazırlanması ve eğitim programlarının uygulanması ile değerlendirmesi aşamalarından oluşmaktadır (Taymaz, 1992).

Milli Eğitim Bakanlığı ve Hizmet İçi Eğitim

Diğer bütün kurumlardan farklı şekilde Milli Eğitim Bakanlığı, hizmet içi eğitime özel bir ilgi ve önem vermektedir. Çünkü bu kurumda hizmet içi eğitimin işlevi, diğerlerinde olduğu gibi herhangi bir hizmet üretmek değil, yeni nesiller yetiştirmektir. Yetişecek yeni nesil de çağdaş olmayan, eskimiş bilgi ve becerilerle eğitilemeyeceğinden, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin güncellenmesi görevi çok önemli ve özel bir yere sahiptir. Bu nedenle bakanlık tarafından eğitim yöneticilerine ve her kademeden öğretmenlere hizmet içi eğitim sunulmaktadır. Verilen hizmet içi eğitimlerin de etkinliği eğitim sonrası değerlendirme faaliyetleri ile araştırılmakta ve bu yönde önlemler almak için adımlar atılmaktadır. Bir hizmet içi eğitimin etkinliği, etkinliğin planlanması, planın uygulanması ve etkinliğin değerlendirilmesi olmak üzere üç aşamalı bir süreçten meydan gelmektedir. Program planlamanın ilk adımı olarak hizmet içi eğitim ihtiyacı saptanmalıdır (Taymaz,92: 26). Devlet okullarında var olan durumun ve öğretmenlerin mevcut duruma dair görüşlerinin belirlenmesi, kendilerini yetersiz buldukları alanların tespit edilmesi oldukça önemli bir adımdır. Bunun yapılmasından sonraki asıl önemli adım ise öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları değil, bu faaliyetlerin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinin sağlanmasıdır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına etkin katılımının ve bu faaliyetlerde öğrendiklerini sınıf ortamına etkin bir şekilde aktarabilmelerinin sağlanması

için, hizmet içi eğitim konularının öğretmenlerin güncel ihtiyaçları ve sınıflardaki etkinlikleriyle yakından bir ilişki içerisinde olması gerekmektedir (Lanier & Little,1989; Akt. Küçüktepe, 2013). Temel eğitimin, öğrencilerin eğitim hayatının şeklini belirleyen ilk ve en önemli eğitim kurumu olduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Özellikle de il dışından göç almış bölgelerdeki alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin diğer bölgelere birçok açıdan daha fazla sorunla karşılaştığı ve bunun sonucu olarak daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyaç duyacakları düşünülmektedir. Ailelerde çocuk sayısının fazla olması, çoğu ailenin maddi durumunun alt seviyede olması, velilerin eğitim seviyesinin düşük olması gibi pek çok neden bu duruma yol açan etkenler arasında sayılmaktadır. Bu bakımdan, bu bölgelerdeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç hissettikleri alanlarda ve sürekli olarak hizmet içi eğitime tabi tutulmaları, bu bölgelerde eğitim seviyesi ve kalitesinin artırılmasına olumlu katkılar sağlaması muhtemeldir. Ülkemizde sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında yapılmış belli başlı çalışmaların (Küçüktepe, 2013; Ergin, Akseki & Deniz, 2012; MEB EARGED, 2008; Çifci, 2008; Kaçan, 2004, Tanyel, 1999) olduğu, ancak dezavantajlı bölgelerde çalışan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaç analizine ilişkin şu ana kadar yapılmış bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu bakımdan, bu çalışmanın önemi daha açık şekilde ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve bu doğrultuda en çok ihtiyaç duyulan alana yönelik bir hizmet içi program taslağı oluşturmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri şu ana kadar hangi alanlarda hizmet içi eğitim almışlardır?
2. Sınıf öğretmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitimlere ilişkin genel değerlendirmeleri ve görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenleri öğrenme-öğretme sürecinde hangi konularda sorunlar yaşamaktadır?
4. Sınıf öğretmenleri en çok hangi alanda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını düşünmektedirler?

4.1. Bu alanlara ilişkin eğitim ihtiyacı hissettikleri konu başlıkları nelerdir?

5. Sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimin nasıl, nerede ve kim tarafından verilmesi gerektiğine ilişkin düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemeye yönelik öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılarak tasarlanmıştır. Derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız, tümüyle yabancı olmadığımız fakat tam olarak da bilemediğimiz bir olgu olan "dezavantajlı (yoğun göç alan) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının" ne olabileceği konusu araştırılmıştır. Öğretmen görüşleri bir nitel araştırma yöntemi olan görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Yirminci yüzyılın son yıllarında çok sosyal bilim alanın birçok dalında görüşme, etkili bir veri toplama yöntemi olarak kabul görmüştür ve bir prosedür içerisinde bir dizi adım olarak algılanmaktadır (Cresswell, 2015: 163; Yıldırım & Şimşek, 2013: 147).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ili Efeler ilçesinde, genellikle göç almış nüfusun yoğunlaştığı, alt-sosyo ekonomik statüde bulunan seçilmiş beş ilkokulda görev yapmakta olan yedisi erkek, dokuzu kadın olmak üzere toplam 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir ve maksimum çeşitlilik örnekleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Maksimum örneklemede amaç, nispeten küçük bir örneklem oluşturmak ve problemde yanlı tavır alabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst seviyede yansıtmaktır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ise nitel araştırmalarda sıkça kullanılan, erişilmesi kolay bireylerin seçildiği

ve araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bir örneklem çeşididir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilkokullardan öğretmenlere ulaşılmıştır. Çalışma grubunun özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1' de yer almaktadır. Tablodan görüldüğü gibi katılımcıların hepsi lisans mezunu olup, 11-28 yıllar arasında değişen hizmet deneyimine mevcuttur.

Tablo 1. Çalışma Grubu Özellikleri.

Kod	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Eğitim Düzeyi	Okuttuğu Sınıf
K.1	E	25	Lisans	3
K.2	K	26	Lisans	3
K.3	E	17	Lisans	2
K.4	E	28	Lisans	2
K.5	E	27	Lisans	3
K.6	E	11	Lisans	2
K.7	E	17	Lisans	2
K.8	K	18	Lisans	1
K.9	E	26	Lisans	1
K.10	K	19	Lisans	3
K.11	K	15	Lisans	3
K.12	K	25	Lisans	3
K.13	E	16	Lisans	2
K.14	K	15	Lisans	2
K.15	K	19	Lisans	2
K.16	K	13	Lisans	4

Veri Toplama Araçları

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Araştırmaya ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş, açık uçlu sorulardan oluşan, yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme soruları daha öne yapılmış çalışmalardan faydalanılarak ve bir uzmanın görüşüne başvurularak oluşturulmuştur. Görüşme soruları, son biçimini bir ilkokulda görev yapan bir İngilizce öğretmeni ile yapılan pilot görüşme sonucu almıştır. Görüşme formu, toplam 5 temel sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler görüşmeci tarafından not tutma tekniğiyle kaydedilmiştir. Görüşmeler 16-22 dakika arasında değişen süreler arasında gerçekleşmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu bağlamda, görüşmelerden elde edilen veriler kodlanmış, ortak noktalar belirlendikten sonra ortaya çıkan kavramlara göre temalar oluşturulmuş ve bunlar kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda bulgular elde edilmiştir.

Bulgular

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, araştırma amaçları doğrultusunda alt başlıklar altında aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin Almış Olduğu Hizmet İçi Eğitimler

Katılımcıların hepsi şu ana kadar birçok hizmet içi eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Rehberlik, yenilenen öğretim programlarının tanıtımı, bilgisayar becerileri, öğretim teknolojileri, öğrenme psikolojisi, ölçme değerlendirme, sınıf yönetimi, iş güvenliği, ilk yardım, enerji yönetimi ve Fatih Projesi tanıtımı gibi çeşitli alanlarda hizmet içi eğitime tabi tutulmuşlardır. Elde edilen bu bulguya dayanarak, Milli Eğitim Bakanlığının, öğretmenlerin her alanda güncelliği yakalayabilmeleri ve kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleme amacı ile sürekli olarak hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlediği görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Genel Değerlendirmeleri

Öğretmenlere şu ana kadar aldıkları hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlere ilişkin veriler ve bu temaya ilişkin kodlar Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Genel Değerlendirme Temasının Kategori ve Kod Listesi.

Kategori	Kod
Etkili	Bilgi Tazeleyici
(K.4, K.6, K.7, K.13)	Yeni Bilgi Öğrenmede Etkili
	Sistemde Yapılan Güncelleme Ve Değişiklikleri Aktarma Aracı
Kısmen Etkili	Geçici Yarar Sağlaması
(K.1, K.3, K.12, K.14, K.16)	Kalıcılığın Sağlanmamasından Dolayı Bilginin Bir Süre Sonra Unutulması
Etkili Değil	Sunum Odaklı
(K.2, K.5, K.8, K.9, K.10, K.11, K.15)	Uygulama Değil Teori Ağırlıklı
	Eğitmenin Yeterli Donanıma Sahip Olmaması
	Zorunlu Katılım Olması
	Eğitim Faaliyetlerinin Genelde Son Anda Haber Edilmesi
	Kalabalık Gruplarda Eğitim Verilmesi
	Mesai Saatleri Sonrası Yapılması
	Eğitim Faaliyetlerinin Gereğinden Uzun Sürmesi

Konuyla ilgili sorulduğunda, 4 öğretmen (K.4, K.6, K.7, K.13) hizmet içi eğitimlerin faydalı olduğunu, 7 öğretmen (K.2, K.5, K.8, K.9, K.10, K.11, K.15) bu eğitimlerin etkili olmadığını, 5 öğretmen ise (K.1, K.3, K.12, K.14, K.16) kısmen faydalı olduğunu ancak bunların geçici bir yarar sağladığını, kalıcılık sağlanamadığı için bir süre sonra unutulduğunu ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerini faydalı bulan öğretmenler, bu eğitimlerin bilgilerini tazelediğini, sistemde yapılan güncelleme ve değişiklikleri aktarma aracı olduğunu ve yeni bilgi öğrenmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Faaliyetlerin etkili olmadığını düşünen öğretmenler ise bunun eğitimin sunum odaklı verilmesinden, uygulama değil teori ağırlıklı olmasından, eğitmenin yeterli donanıma sahip olmamasından, eğitimlerin çoğunun zorunluluk esasına dayandığı için içten bir katılımın gerçekleşmemesinden, eğitim faaliyetlerinin genelde son anda haber edilmesinden, kalabalık gruplarda eğitim verildiğinden, mesai saatleri sonrası yapılmasından ve eğitim faaliyetlerinin gereğinden uzun sürmesinden kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Eğitimlerin etkili olmadığını dile getiren öğretmenlerin en fazla vurguladıkları nokta ise eğitimlerin çalıştıkları bölgelerdeki okullara genel anlamda uygun olmadığıdır. Bu öğretmenler, programlar ile ilgili verilen eğitimlerin çoğunlukla bu okullarda uygulanması mümkün olmayan türde olduğunu, bunun sebebinin de standart programların bu okullardaki öğrencilerin seviyesinin çok üstünde olduğunu ifade etmişlerdir. Buna yönelik öğretmenler, dezavantajlı bölgelerde bulunan okullara yönelik tasarlanan hizmet içi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı (K 11) mevcut programların yoğun göç almış bölgelerde bulunan okullarda nasıl uyarlanarak uygulanacağının düzenli bir şekilde öğretmenlere eğitimler yoluyla aktarılması gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle son yıllarda Suriye'deki iç savaştan kaçarak Türkiye'ye yerleşen göçmen ailelerin çocuklarının yine bu bölgelerdeki okullarda sayıca fazla olmasının, programların uygulanmasında, rehberlik alanında (özellikle aile ile iletişimin sağlanması ve öğrenciyle etkili iletişim kurma konusunda) öğretmenler için yeni bir zorluk ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak, öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerinin seminer dönemlerinde verilmesi gerektiğini, mesai günlerinde verilen eğitimlerin yorgunluk, iş yükü, günlük işlerin aksaması gibi nedenlerle verimli olamadığını vurgulamışlardır. Bu bulgular ışığında, sınıf öğretmenlerinin çoğunun hizmet içi eğitim faaliyetlerini faydalı ve kısmen faydalı bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamada yapılacak ayarlama ve değişikliklerle, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiğinin arttırılabileceği görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin İhtiyaç Duydukları Hizmet İçi Eğitim Alanı ve Konuları

Öğretmenlere hangi alanlarda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sorulduğunda, çalıştıkları bölge ile ilgili olarak en fazla eğitime ihtiyaç duyulan alanın rehberlik olduğu ortaya çıkmıştır. 1 öğretmen (K.6) sınıf yönetimi

alanında, 1 öğretmen (K.7) program geliştirme alanında, 1 öğretmen (K.9) ölçme değerlendirme alanında, 1 öğretmen (K.8) öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme alanında, 2 öğretmen (K.12, K.13) öğrenme psikolojisi alanında ve 10 öğretmen de (K.1, K.2, K.3, K.4, K.5, K. 10, K.11, K.14, K.15, K.16) yukarıda belirtildiği gibi rehberlik alanında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Diğer bölgelere göre göç almış nüfus yoğunluğunun fazla olması, ailelerde çocuk sayısının fazla olması, sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması, aile yapılarının düzgün olmaması ve velilerin ilgisizliği nedeniyle öğretmenler bu bölgelerdeki okullarda çok ciddi oranda rehberlik ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Özellikle iki okulda, devamsızlığın çok büyük oranlara ulaştığı ve okul yönetimi ve öğretmenlerin en büyük mücadelesinin öğrencilerin devamlılığını sağlamak olduğu verisine ulaşılmıştır. Yine bu okullarda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci sayısının nispeten fazla olması, öğretmenlerin bu öğrencilerle daha fazla karşılaşmalarına ve eğitim ihtiyacının da daha belirgin hale gelmesine yol açmaktadır. Öğretmenler rehberlik alanı ile ilgili alt konular sorulduğunda, rehberliğin eğitimdeki rolü ve önemi, rehberlikte bireyi tanıma teknikleri, okul-aile işbirliği ve rehberlikte ailenin rolü, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitimi ve onlarla baş etme ile bireysel eğitim planı hazırlama konularında özellikle hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Tablo 3'de bu temaya ilişkin kodlar görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerinin İhtiyaç Duydukları Hizmet İçi Eğitim Alan Tema ve Kod Listesi.

Öğretmenlerinin İhtiyaç Duydukları Hizmet İçi Eğitim Alanı	**Öğretmen Sayısı**	**Konular**
Rehberlik	10 (K.1, K.2, K.3, K.4, K.5, K. 10, K.11, K.14, K.15, K.16)	Rehberliğin Eğitimdeki Rolü ve Önemi Rehberlikte Bireyi Tanıma Teknikleri Okul-Aile İşbirliği ve Rehberlikte Ailenin Rolü Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocukların Eğitimi ve Onlarla Baş Etme Bireysel Eğitim Planı Hazırlama
Öğrenme Psikolojisi	2 (K.12, K.13)	
Program Geliştirme	1 (K.7)	
Ölçme Değerlendirme	1 (K.9)	
Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme	1 (K.8)	
Sınıf Yönetimi	1 (K.6)	

Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimin Nasıl Verilmesi Gerektiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere hizmet içi eğitimin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri sorulduğunda, görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsi eğitimlerin teorik değil uygulamalı, somut örnekler ve çözüm yollarının sunularak olması gerektiğini belirtmişlerdir (Tablo 4).

Tablo 4. Hizmet İçi Eğitimin Tasarlanmasına İlişkin Temanın Kategori ve Kod Listesi.

Kategori	Öğretmen Sayısı	Kod
Hizmet İçi Eğitimin Nerede Verileceği	3 Katılımcı (K.3, K.7, K.16)	Çalıştıkları Okullarda
	13 Katılımcı (K.1, K.2, K.4, K.5, K.6, K.8, K.9, K.10, K.11, K.12, K.13, K.14, K.15)	Gerekli Teknik Donanıma Sahip Okullarda
Eğitmenler	Tüm Katılımcılar	Alanında Deneyim Sahibi
		Donanımlı
		Etkili Sunum Becerisine Sahip
		Öğretmen ya da Akademisyenler
Hizmet İçi Eğitimin Nasıl Verileceği	Tüm Katılımcılar	Yüz Yüze
		Teorik Değil Uygulamalı
		Somut Örnekler ve Çözüm Yolları Sunularak
Hizmet İçi Eğitimin Ne Zaman Verileceği	Tüm Katılımcılar	Seminer Döneminde

Eğitmenlerin alanında deneyimi olan, donanımlı, etkili sunum becerisine sahip öğretmen ya da akademisyenlerden olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Üç katılımcı, (K. 3, K.7, K.16) eğitimlerin kendi okullarında verilmesi gerektiğini, bunun daha pratik olacağını belirtirken diğer katılımcıların hepsi eğitimlerin gerekli teknik donanıma sahip okullarda verilebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi hizmet içi eğitimlerin seminer döneminde verilmesi gerektiğini, en uygun zamanın bu dönem olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak, öğretmenlerin hepsi hizmet içi eğitimin yüz yüze verilmesi gerektiğini, uzaktan eğitimin teorik kaldığını ve karşılıklı etkileşim ve iletişim olmadan etkili bir sonuca ulaşılamayacağını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak, tüm öğretmenler, eğitimlerin sayıca az, küçük gruplarda verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara bakıldığında, hizmet içi eğitimin tasarlanmasında değişiklere gidilmesi gerektiği ve mevcut durumda verilen hizmet içi eğitimlerin bu nedenlerden dolayı hedeflenen seviyede etkinliğe ulaşamadığı görülmektedir.

Önerilen Hizmet İçi Eğitim Programı Taslağı

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen verilere ihtiyaç analizi sonucunda, tasarlanacak olan hizmet içi eğitim aşağıdaki şekilde olabileceği öngörülebilir:

- Eğitim programı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenecektir.
- Eğitim ikinci öğretim yarıyılı sonundaki seminer döneminde iki hafta (10 gün) olarak şekilde verilecektir. Her gün 09.00-17.00 arası 6 ders olmak üzere haftada 30 saat, iki haftada toplam 60 saat olarak belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitime en çok ihtiyaç duydukları "Rehberlik" alanında eğitim faaliyeti planlanmıştır.
- Eğitime görüşme yapılan okul bölgelerinde çalışan tüm sınıf öğretmenleri katılacaklardır.
- Eğitim, rehberlik alanına ilişkin, Rehberliğin Eğitimdeki Rolü ve Önemi, Rehberlikte Bireyi Tanıma Teknikleri, Okul-Aile İşbirliği ve Rehberlikte Ailenin Rolü, Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocukların Eğitimi ve Onlarla Baş Etme, Bireysel Eğitim Planı Hazırlama olmak üzere beş farklı konuyu kapsayacak şekilde planlanmıştır.
- Eğitim yüz yüze gerçekleştirilecektir.
- Eğitimin, katılımcıların yaşadıkları sorunların derinlemesine irdelenmesi gerektiğinden, 10'ar kişilik gruplarda yürütülmesi planlanmıştır.
- Eğitim, öğretmenlerin görev yaptıkları ilde yeterli teknik donanıma sahip bir ortamda gerçekleştirilecektir.

- Eğitim, öğretmenlerin somut bir şekilde yaşayarak ve görerek öğrenimi sağlanmış olacak şekilde, doğrudan uygulama boyutunda bir eğitim olarak tasarlanmıştır. Genel anlamda derslerde öğretici merkezli, öğrenci grubu merkezli ve öğrenci merkezli yöntemlerin hepsi kullanılacaktır.
- Eğitimin değerlendirme boyutunda, "Eğitim Değerlendirme Formu" aracılığı ile eğitimin süresi, eğitmenin ve içeriğin niteliği ile bilişsel alandaki kazanımlar ölçülecektir. Eğitmenin gözlemi ve raporu doğrultusunda duyuşsal alandaki farkındalıkların oluşup oluşmadığı tespit edilecektir. Ayrıca, öğretmenlerle görüşme yapılarak eğitimin niteliğine ilişkin daha derinlemesine bir analiz yapılacak ve dönüt alınması sağlanacaktır. Öğrencilerin dersler ile ilgili kazanımlarını ölçmek için sunumlar ve uygulamalar kullanılacaktır. Bunun sonunda öğrencilere katılım ve yeterlilik belgesi verilecektir.
- Eğitim, alanında deneyim sahibi, donanımlı, etkili sunum becerisine sahip öğretmen ve akademisyenler tarafından verilecektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada yoğunlukla göç almış ve alt sosyo-ekonomik düzeyde nüfusun yaşadığı bölgelerdeki ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaç analizi ve bu doğrultuda bir hizmet içi eğitim planı hazırlanması amaçlanmıştır. Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemi olan görüşme kullanılmıştır. Nitel araştırma deseninin var olan durumu saptamada nicel araştırmaya göre daha detaylı ve derinlemesine analiz etme imkanı sunduğu bilinen bir gerçektir. Alanyazında sadece alt sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacına yönelik şu ana kadar yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında, araştırmadan elde edilen ihtiyaç analizi sonuçlarının alanyazındaki birçok araştırmayla; hizmet içi eğitim ihtiyaç analizi yapılma aşamasında öğretmenlerin gerçekten ihtiyaç duydukları ve okul türlerine özel olmaması, eğitimlerin «sorun merkezli» değil «konu merkezli» olması, eğitimi veren öğreticilerin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamaları, eğitimlerin katılımcıların birbirlerinden de öğrenmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmaması, teori ağırlıklı ve sorun çözmeye yönelik değil, öğretici eğitimler olması, eğitim faaliyetlerinin ve katılımcıların öğrenmelerinin değerlendirilmesinin etkili bir şekilde yapılmaması ve eğitimlerin sonuçlarının öğretmen beklentilerini yeterince karşılamaması açısından benzer olduğu görülmektedir (Kaçan, 2004; MEB EARGED, 2008; Günbayı & Taşdöğen, 2012; Ergin, Akseki & Deniz, 2012; Küçüktepe, 2013). Bu bağlamda, öğretmenlerin hepsi, çalıştıkları bölgenin belli zorluk ve dezavantajlarının olmasından dolayı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan hizmet içi eğitimlerin bu bölge ve statüdeki okullara çoğunlukla uymadığını, bu nedenle özellikle rehberlik ve program geliştirme alanlarında bu bölgelere özel eğitimlerin planlanması ve içeriğinin bu doğrultuda düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Merkezi, tek tip planlama ile gerçekleştirilen ve tüm öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitimlerin daha genel ve teorik kalmasının da bunun bir sonucu olduğu ortadadır. Öğretmenlerin önemle vurguladıkları bir diğer nokta ise, hizmet içi eğitimlerin uygulamaya yönelik olma ve belli sorunlara ilişkin somut çözüm önerileri sunarak doğrudan sınıfta uygulanabilir özellikte bilgi ve beceri kazandırma özelliklerine sahip olması gerektiğidir. Tasarlanan eğitimlerin bu değerlendirmeler göz önünde bulundurularak yapılması, bundan sonra yapılacak hizmet içi eğitimlerin niteliği ve etkililiğini arttıracağına inanılmaktadır. Bu ve bunun gibi bölgelerin bulunduğu okullar ve bağlamlara özel, daha geniş çaplı, hem nicel hem nitel yöntemlerin kullanıldığı, ihtiyaç analizi ve değerlendirme çalışmaları yapılarak öğretmenlerin uygulamada karşılaştığı sorunlar tespit edilebilir ve bu doğrultuda daha etkili ve kalıcı hizmet içi eğitim planlamaları yapılabilir. Böylelikle, hizmet içi eğitimin işlevselliği arttırılmış olacaktır.

Kaynakça

Bilgin, K. U., Akay, A., Koyuncu, E., & Haşar, E. Ç. (2007). *Yerel yönetimlerde hizmet içi eğitim*. Ankara: TEPAV Yayınları.

Cresswell, John W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çifci, S. C. (2008). İlköğretim 1. kademe sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı programa göre hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(42), 55-56.

Günbayı, İ., & Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *1*(3), 87-117.

Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 58-66.

Küçüktepe, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 26-43.

EARGED, M. E. B. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Ankara: MEB. Yayınları.Miller, M. D. (2001). A state model for vocational inservice education. *Theory into Practice*, *14*(1), 52-58.

Osma, H. H. (2007). *Kurumlarda hizmet içi eğitim.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdem, C. (2007). *Uzaktan hizmet içi eğitim sistemiyle bilgisayar eğitimi uygulamasının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Selimoğlu, Ö. G. E., & Yılmaz, Ö. G. H. B. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi (e-dergi), 5*(1), 1-12.

Tanyel, A. (1999). *İlköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Taymaz, H. (1992). Hizmet içi eğitim: kavramlar, ilkeler, yöntemler. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

TDK. (2017). *Hizmet içi eğitimin tanımı*. 11.01.2017 tarihinde http://tdk.gov.tr. adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sınıf Öğretmenlerinin Yöneticilerle Yaşadığı Çatışmalara İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Nurcan Çalışkan, Halil Taş, Nazmiye Esin Şıvgın

Ali Koyuncu, Rabia Dönder

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Özet

İnsanın olduğu yerde çatışma kaçınılmazdır. Çatışma kavramı sadece örgüt psikolojisi, yönetim ile ilgili kavram olmaktan öte, farklı bilim dallarının da inceleme alanına girmektedir. Çatışma, çeşitli nedenlerden oluşan birbirine ters düşme, zıtlaşma ve uyumsuzluk hâlidir. Çatışmanın algı, duygu ve davranış boyutları vardır. Algı boyutunda, bireyin kendi gereksinimlerinin, çıkarlarının ya da değerlerinin diğer kişilerle uyuşmadığı algısı vardır. Duygu boyutunda, birtakım uyumsuzluğu işaret eden duruma karşı öfke, korku ya da üzüntü gibi duygular vardır. Davranışsal boyutta ise tarafların konuşmasından şiddete kadar gidebilen davranışları vardır. Çatışma, kişi içi çatışma, kişiler arası çatışma, kişi ve grup arasındaki çatışma, grupların kendi içinde olan çatışması, bölümler arası çatışma ve örgütler arası çatışma olarak çeşitlendirilebilir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en ağır yükü, okul yöneticileri ve öğretmenlerin üzerindedir. Eğitim kadrosu olarak adlandırdığımız bu birimlerin önemi belki de öğretim programlarının düzenlenmesinden, okulun ve eğitimin örgütlenmesinden daha önemli gözükmektedir. Çünkü mükemmel bir örgüte ve öğretim programına rağmen elimizde, gerçekten iyi yetişmiş ve başarılı bir eğitim kadrosu yoksa, eğitim faaliyetlerinden yarar beklemek olanaklı değildir. Her bakımdan birbiriyle uyumlu bir okul yöneticisi ve öğretmenler topluluğu eğitim görevini başarı ile yerine getirebilir.

Yapılan alan yazın taramasında, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı çatışma konulu bazı çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Çorum ili Mecitözü ilçesinde 4 ilkokulda bulunan sınıf öğretmenlerinden yöneticilerle yaşadığı çatışmaların mesleki gelişimi, bireysel başarısı, okul başarısı etkisine yönelik görüşleri tespit edilip, bunların cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, üniversiteden mezun olunan bölüm, görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre çeşitlilik arz edip etmediği amaçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Çatışma, sınıf öğretmeni, yönetici, okul.

Abstract

Conflict is inevitable where people are. The concept of conflict is not only the concept of organizational psychology, management but also the field of study of different sciences. Conflict is a contradiction, a contradiction and an incongruity of various reasons. The confrontation has dimensions of perception, emotion and behavior. In the sense of perception, the individual has the perception that his needs, interests, or values do not match others. In the sense of emotion, there are emotions such as anger, fear or sadness towards the situation which points to some incompatibility. On the behavioral scale, there are behaviors that can go as far as violence from the sides. Conflicts can be diversified as inter-personal conflicts, interpersonal conflicts, conflicts between individuals and groups, conflicts within groups, inter-departmental conflicts and inter-organizational conflicts.

The heaviest burden of education and training is on school administrators and teachers. The importance of these units, which we have called education staff, seems to be more important than the organization of education and school, and the organization of education. It is not possible to expect the benefits of educational activities if there is not a well-educated and successful educational staff in place, despite the excellent tutoring and curriculum. A well-rounded school administrator and a community of teachers can fulfill the educational mission successfully.

In the summer of the constructed field, it was seen that there were some studies on the conflict that the views of the class teachers were taken. It is aimed that the views of the classroom teachers in Çorum ili Mecitözü province on the professional development, individual success and school success effect of the conflicts they experienced with the administrators are determined by their gender, seniority, education status, university graduation.

Key words: Conflict, classroom teacher, manager, school.

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ

İnsanın olduğu yerde çatışma kaçınılmazdır. Çatışma, çeşitli nedenlerden oluşan birbirine ters düşme, zıtlaşma ve uyumsuzluk hâlidir. Çatışmanın algı, duygu ve davranış boyutları vardır. Algı boyutunda, bireyin kendi gereksinimlerinin, çıkarlarının ya da değerlerinin diğer kişilerle uyuşmadığı algısı vardır. Duygu boyutunda, birtakım uyumsuzluğu işaret eden duruma karşı öfke, korku ya da üzüntü gibi duygular vardır. Davranışsal boyutta ise tarafların konuşmasından şiddete kadar gidebilen davranışları vardır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en ağır yükü, okul yöneticileri ve öğretmenlerin üzerindedir. Eğitim kadrosu olarak adlandırdığımız bu birimlerin önemi belki de öğretim programlarının düzenlenmesinden, okulun ve eğitimin örgütlenmesinden daha önemli gözükmektedir. Çünkü mükemmel bir örgüte ve öğretim programına rağmen elimizde, gerçekten iyi yetişmiş ve başarılı bir eğitim kadrosu yoksa , eğitim faaliyetlerinden yarar beklemek olanaklı değildir. Her bakımdan birbiriyle uyumlu bir okul yöneticisi ve öğretmenler topluluğu eğitim görevini başarı ile yerine getirebilir.

ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ

Bu çalışma, sınıf öğretmenleri ile yöneticiler arasında yaşanan çatışmaların, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, bireysel başarılarına ve okulun başarısına etkisini ortaya koyması ve bu çatışmaların öğretmenlere çözüm yolu bulma ve çatışmaları fırsata çevirme yetisi kazandırması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışma, öğretmenlerle yöneticiler arasında yaşanan çatışmaların öğretmen görüşleri doğrultusunda cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, üniversiteden mezun olunan bölüm, görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılık oluşturup oluşturulmadığının tespit edilmesi; okullarda çatışmaların en aza indirilmesi ve çatışmaların hem mesleki gelişme, hem de bireysel ve kurumsal başarı sağlayıcı yönde kanalize edilmesi konusunda öneriler geliştirmesi açısından alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri arasında yaşanan çatışmaları çözmek/yönetmek için çatışma yönetme stratejileri geliştirmesi açısından da önem taşımaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yöneticilerle yaşadığı çatışmaların, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, görev yapılan yerleşim yeri ve mezun olunan bölüm değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yöneticilerle yaşadıkları çatışmaların neler olduğu ve bu çatışmaların çözümünde öğretmenlerin hangi yöntemleri kullandıkları ortaya konmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1-) Sınıf öğretmenleri yöneticilerle genelde hangi konularda çatışma yaşamaktadır?

2-) Sınıf öğretmenleri çatışmaları çözmek için hangi yolları kullanmaktadır?

3-) Yöneticilerle yaşanan çatışmaların öğretmenlerin mesleki gelişmelerine ve bireysel başarılarına katkısı var mıdır?

4-) Yöneticilerle yaşanan çatışmaların okulun öğretim başarısına etkisi var mıdır?

LİTERATÜR TARAMASI

İnsanların olduğu ortamlarda çatışma kaçınılmazdır.Çatışma, çeşitli nedenlerden oluşan birbirine ters düşme, zıtlaşma ve uyumsuzluk hâlidir. Çatışmanın algı, duygu ve davranış boyutları vardır. Algı boyutunda, bireyin kendi gereksinimlerinin, çıkarlarının ya da değerlerinin diğer kişilerle uyuşmadığı algısı vardır. Duygu boyutunda, birtakım uyumsuzluğu işaret eden duruma karşı öfke, korku ya da üzüntü gibi duygular vardır. Davranışsal boyutta ise tarafların konuşmasından şiddete kadar gidebilen davranışları vardır(Dökmen, 2006).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en ağır yükü, okul yöneticileri ve öğretmenlerin üzerindedir. Eğitim kadrosu olarak adlandırdığımız bu birimlerin önemi belki de öğretim programlarının düzenlenmesinden, okulun ve eğitimin örgütlenmesinden daha önemli gözükmektedir. Çünkü mükemmel bir örgüte ve öğretim programına rağmen elimizde, gerçekten iyi yetişmiş ve başarılı bir eğitim kadrosu yoksa, eğitim faaliyetlerinden

yarar beklemek olanaklı değildir. Her bakımdan birbiriyle uyumlu bir okul yöneticisi ve öğretmenler topluluğu eğitim görevini başarı ile yerine getirebilir.

İki ya da daha fazla kişiler arası yaşanılan uyumsuzluklara çatışma denir (Robbins,1978). Okullarda, görev dağılımı, parasal kaynaklar, sınıf içi öğretim etkinlikleri, sınıf dışı öğretim etkinlikleri, ödül, ceza, değerlendirme, güç-yetki kullanımı, geç gelme, izin, siyasi konular, sigara içme, olumsuz bireysel tutumlar, sınıf geçme ve not, mevzuatla ilgili konular, öğrenci davranışları, kılık-kıyafet, tayin, kaynak dağılımı gibi konularda çatışmalar yaşanmaktadır (Karip ,2003). Okullarda karşılaşılan bu gibi çatışmaların iyi yönetilememesi sonucunda farklı duygular ortaya çıkabilmektedir. Örneğin birey hem kendisiyle hem de çevresiyle çatışma yaşadığında öfke gibi bir duygu ortaya çıkabilmektedir.

ARAŞTIRMA MODELİ

Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılan bu çalışmada veriler 29 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Yapılan bu araştırmada, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Çorum il merkezi ve Mecitözü İlçesi'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan 29 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Örneklemi oluşturan 29 sınıf öğretmeninden 21'i ilçe merkezinde, 8'i köyde görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerden 13' ü kadın, 16'sı erkektir. Araştırmada, örneklem seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler, öğretmenlere yönelik dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşmelerin analizinde tablolardan faydalanılmıştır.

Olgubilim (fenomenoloji); farkında olup çok fazla bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgubilim (fenomenoloji), tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamını kavranılamayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur. Aynı zamanda bir konu hakkında katılımcıların düşüncelerini tespit ederek olguyu daha iyi anlamaya imkan sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2006)

ARAŞTIRMA GRUBU

Tablo.1

Demografik Özellik	**f**	**%**
Meslekteki Kıdem Yılınız		
0-5 Yıl	-	-
6-10 Yıl	1	3,45
11-15 Yıl	17	58,62
16-20 Yıl	7	24,14
20 ve üstü	4	13,79
Cinsiyet		
Bayan	13	44,82
Bay	16,	55,18
Görev Yaptığınız Kurum Yerleşim Yeri		
İlçe Merkezi	21	72,41379
Köy	8	27,58621
Mezun Olduğunuz Bölüm		
Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	22	75,86
Diğer	7	24,14

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada yer alan sorulara yanıt aramak için yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.Amacımız doğrultusunda ilk olarak; örneklem grubundaki Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7 ,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21, Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö28,Ö29 şeklinde kodlanmış öğretmenlere ;

Tablo.2

SORU -1. Sınıf öğretmenleri yöneticilerle genelde hangi konularda sorun yaşamaktadırlar?

Adaletsizlik	Taraflı davranma	Görev dağılımı	Uslüp	İletişimsizlik	Sendika	İşleyiş	Materyal dağılımı	Ödül sistemi	Giriş-Çıkış Saatleri	Nöbet	Tebliğ	Norm belirlenmesi
9	9	5	5	4	3	3	3	1	1	1	1	1

Öğretmenlerin 9'nun taraflı davranma, adaletsizlik, 5'nin görev dağılımı, uslüp , 4 'ü iletişimsizlik gibi ortak konularda çatışma yaşandığı, 8 öğretmenimizin hiçbir konuda idareciler ile çatışma yaşamadıkları gözlemlenmiştir.Ö1***:"Okul müdürüm iş bölümü yaparken bazı öğretmenlere daha fazla iş verirken bazılarına daha az iş veriyor." şeklinde dile getirmiştir.***

Tablo.3

SORU -2. Sınıf öğretmenleri çatışmaları çözmek için hangi yolları kullanmaktadır?

Konuşmak	Çatışma yaşamıyorum	Ortak bir çözüm yolu bulmak	Uzlaşmak	Sakin kalmak	Kendi bildiğini yapmak	Tartışmak	Empati kurma	Yasal haklar	Örnek Olay Yöntemi	İletişim kurmama
8	8	7	4	2	2	2	2	2	1	1

Öğretmenlerin 8'i konuşmak, 7 'si ortak bir çözüm yolu bulmak gibi gibi yöntemlerle çatışmaları çözdükleri gözlenmiştir. 8 *öğretmenimizin de hiçbir konuda idareciler ile çatışma yaşamadıkları gözlemlenmiştir***.** Ö6***:" İdarecilerim gayet ılımlı insanlardır, hiçbir sorun yaşamıyorum."*** şeklinde dile getirmiştir.

Tablo.4

SORU-3.Yöneticilerle yaşanan çatışmaların öğretmenlerin mesleki gelişmelerine ve bireysel başarılarına katkısı var mıdır?			
Olumsuz yönde etkiliyor	Olumlu katkı sağlıyor	Kısmen katkı sağlıyor	Yeniliklere daha açık oluyorum
8	5	4	3

Öğretmenlerin 8 'nin çatışmaların mesleki gelişimi olumsuz yönde etkilediğini, 5 öğretmenin mesleki gelişimine olumlu katkı sağladığı söylemiştir. Ö 8:" *Yaşadığım çatışmalar beni daha da hırslandırır, kendimi geliştirme yolları ararım*." 4' de kısmen katkı sağladığı dile getirilmiştir. ***8 öğretmenimizin hiçbir konuda idareciler ile çatışma yaşamadıkları gözlemlenmiştir.***

Tablo.5.

Soru-4.Yöneticilerle yaşanan çatışmaların okulun öğretim başarısına etkisi var mıdır?			
Başarıyı Düşürür.	Başarıyı artırır.	Motivasyonu düşürüyor.	Çalışma şevkini kırar.
10	4	3	3

Öğretmenlerden 10'u genel olarak çatışmaların okulun öğretim başarısını düşürdüğü gözlenmiştir.Ö12: '' ***İdarecilerle yaşadığım çatışmalar sonucu bireysel başarım düşer bu da eğitim-öğretim ortamına yansır."*** 8 *öğretmenimiz hiçbir konuda idareciler ile çatışma yaşamadıkları gözlemlenmiştir.*

SONUÇLAR

Sınıf öğretmenlerinin yöneticilerle yaşadığı *çatışmaların değerlendirilmesi için 29 sınıf öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış mülakatta; öğretmenlerin 8 tanesinin hiçbir şekilde yöneticilerle çatışma yaşamadığı sonucuna varılmıştır.*

Yapılan görüşme analizleri sonucunda, sınıf öğretmenleri ile yöneticiler arasında yaşanan çatışmaların farklılık gösterdiği, y*öneticilerle yaşanılan çatışmaların, sınıf öğretmenlerinden bazılarının mesleki ve bireysel gelişimine katkı sağladığı*, bazılarının ise mesleki gelişime ve bireysel başarıya katkı sağlamadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çatışmaları çözme konusunda genellikle uzlaşmacı, pozitif yaklaşım içinde oldukları ,konuşarak ortak bir çözüme ulaştıkları sonucuna varılmıştır.

Yaşanılan çatışmaların kıdem yılı, *öğrenim* durumu,cinsiyet ve görev yapılan yerleşim yerine göre belirgin bir çeşitlilik arz etmediği kanısına varılmıştır.

ÖNERİLER

Çorum İli ve Türkiye'nin diğer illerinde sınıf öğretmenlerinin yöneticilerle yaşadığı *çatışmalar* ve çatışmayla baş etme stratejileri karşılaştırılabilir.

Çalışma daha büyük örneklem grubu üzerinde yapılabilir.

Öğretmen ve yöneticilere çatışma ile başa çıkabilmeye yönelik eğitimler ,destekler verilebilir.

Öğretmenlere ve yöneticilere çatışma becerileri kazandırılmalıdır.

Çalışma sadece sınıf öğretmenlerine değil, diğer branş gruplarında da geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükali,R.(2001). Bazı yöneticilik davranışları açısından öğretmenlerin yöneticileri algılama düzeyi . 198-214.

Şahin, S. & Yüksel-Şahin,F. (2017). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerinin sosyal zeka ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi, Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi 2017,7/2:392-415

TDK (2013). Büyük Türkçe sözlük. http://www.tdkterim.gov.tr/bts/. adresinden 03.12.2015 tarihinde temin edilmiştir.

Toytok, E. H. ve Açıkgöz, A. (2013). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 1(2), 24-36.

Türnüklü, A. (2002). İlköğretim okullarında,öğrenci,öğretmen,okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri.Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32, 574-597.

Yaman, E. & Türker, S. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin çatışma yönetim stratejileri ve öfke ifade düzeyleri arasındaki ilişki. Akademik Bakış Dergisi, 23, Ocak-Şubat-Mart-2011

Yaşlıoğlu, M. & Pekdemir, I. ve Toplu, D. (2013). Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi yöntemleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide lider üye etkileşiminin rolü. Yönetim Bilimleri Dergisi, 11(22), 191-220.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Okul Öncesinde Seçici Konuşmazlık: Bir Olgu Sunumu

F. Sabahat Işıktekiner, Ankara Onkoloji Hastanesi Kreşi, Ankara, sabahatisiktekiner@gmail.com

Ege Akgün, Ankara Üniversitesi, Ankara,Ege.Akgun@ankara.edu.tr

Öz

Seçici konuşmazlık (Selektif Mutizm), konuşabilme becerisinin olmasına rağmen konuşmanın beklendiği bir takım ortam ve durumlarda konuşmama olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı seçici konuşmazlık belirtileri gösteren dört yaşında bir kız çocuğuna uygulanan okul ve aile katılımlı bir müdahalenin sonuçlarının sunulmasıdır. Araştırmada tek denekli desenlerden AB deseni kullanılmıştır. Tüm detaylı değerlendirme süreci ve elde edilen veriler doğrultusunda çocuğun problemi değerlendirilerek bir müdahale planı belirlenmiştir. Planlanan çalışmaların sonunda seçici konuşmazlık belirtileri gösteren çocuğun okulda konuşmaya başladığı ve olumlu gelişmenin devam ettiği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, seçici konuşmazlık durumunda kapsamlı değerlendirme ile problemin kaynaklarının belirlenerek buna uygun müdahale yönteminin belirlenmesi ve uygulanması olarak tanımlanabilecek erken müdahalenin önemli olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Seçici Konuşmazlık, mutizm, okul öncesi, erken müdahale.

Abstract

Selective Mutism can be defined as an inability to speak within the expected time and situations although there is an ability to talk. the purpose of this study is to present the results of the school/schools and the parents who attend interventions for a four-year-old girl who shows these indications of having selective mutism. In the research, within the single subject designs, the AB design which is one of the single subject design which also indicates a quasi-experimental design feature. After the evaluation process and gathered information, the child's situation is assessed, and the plan of the intervention is stated. After applying to some studies, the child who shows the indications of "Selective Mutism" has started to speak in the school environment and the improvement still continues to grow within the child. According to these findings, with the help of the extensive evaluations, the causes of the problem is stated, and the suitable intervention method is applied in terms of the causes of the problem, which indicates the importance of the early intervention for the child.

Keywords: Selective mutism, early childhood education, early intervention.

Giriş

Seçici konuşmazlık, konuşabilme becerisinin olmasına rağmen (örn. evde), konuşmanın beklendiği bir takım sosyal ortam ve durumlarda (örn. okulda) konuşmama olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Örneğin, çocuklar evde anne, baba ve kardeşleriyle akıcı bir şekilde konuşurken, okulda öğretmenleri ve akranları ile konuşmamaktadır. Seçici konuşmazlık, 19. yüzyılın sonlarında ilk olarak Alman bir doktor olan Adolph Kussmaul tarafından gözemlenerek kayıt altına alınmış, daha sonra 1934›de ise İsviçreli bir çocuk pisikiyatristi olan Moritz Tramer tarafından ‹elective mutism› yani seçici mutizm olarak adlandırılmış, çocukların belli durumlarda ve belli insanlarla konuşmamayı seçme durumu olarak literatürde tanımlanmıştır (Dow, Sonies, Scheib, Moss, ve Leonard, 1995). Bu bozukluk ilk olarak DSM-III›de (APA, 1980) yer almış ve DSM-IV›de (APA, 1994) ‹elective mutism› yerine, bu çocukların yalnız ‹seçici› durumlarda konuşmadıklarını belirtmek amacıyla ‹›Selective Mutism›› olarak değiştirilmiştir (Hung, Spencer ve Dronamraju, 2012).

Seçici konuşmazlığın kavramlaştırmasında bir başka değişim de DSM-V'in yayınlanmasıyla 2013 yılında gerçekleşmiştir. Seçici konuşmazlık daha önce "Bebeklik, çocukluk veya ergenlik döneminde ilk kez teşhis edilen bozukluklar" başlığı altında sınıflandırılmakta iken, yeni baskısında kaygı bozuklukları şemsiyesi altında yer almıştır. Bu değişim, seçici konuşmazlık ile kaygı arasında ve özellikle de sosyal fobi arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösteren, oldukça geniş veriler sonucunda yapılmıştır. Seçici konuşmazlık, belirli sosyal durumlarda konuşmada başarısızlık olarak tanımlanırken, sosyal fobideki kaygı daha geniş olarak karakterize edilmektedir. DSM-V'e göre (2013), başkaları tarafından muhtemel incelemeye maruz kalan sosyal fobisi olan bireyler, bir ya da daha fazla sosyal durumla ilgili korku ya da endişe yaşamaktadır. Bu durumlar, sosyal etkileşim (örneğin, yeni insanlarla tanışmak), başkaları tarafından gözlemlenmek (ör. yemek yerken) ve başkalarının önünde performans sergileme (ör. konuşma) gibi örneklendirilebilir. Çocuklarda sosyal fobi tanısı koymak için, kaygının akran ortamlarında (sadece yetişkinlerle etkileşimde değil) meydana gelmesi ve ağlama, öfke nöbetleri, donma, tutunma ve konuşmada başarısızlık gibi davranışlarla ifade edilmesi beklenmektedir. Son 20 yılda yapılan araştırmalar, seçici konuşmazlık anlayışını kaygı bozukluklarına en yakın haliyle şekillendirmiş ve son DSM-V'in yeniden sınıflandırılmasına yol açmıştır (Hua ve Major, 2016). Bu değişimi destekleyen kanıtlar, Muris ve Ollendick'in (2015) çalışmasında kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmiştir. Yapılan çalışmalarda, seçici konuşmazlığı olan çocuklar sosyal fobi veya başka bir kaygı bozukluğu kriteri ile karşılaştırıldığında standart kaygı ölçümlerinde tutarlı bir şekilde yüksek puanlar gösterdikleri belirlenmiştir (Levin-Decanini, Connolly, Simpson, Suarez ve Jacob, 2013; Oerbeck, Stein, Wentzel-Laresn, Langrud ve Kristensen, 2014). Ayrıca Steinhausen ve arkadaşlarının (2006) uzun dönemli takip çalışması da, seçici konuşmazlığı olan çocukların daha sonraki dönemlerde kaygı bozukluklarındaki oranlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Seçici konuşmazlığı olan çocukların aile öyküsünü inceleyen çalışmalar da seçici konuşmazlık ve kaygı arasındaki bağlantıyı desteklemiştir (Black ve Uhde, 1995; Oerbeck et al., 2014). Seçici konuşmazlık ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi destekleyen güçlü kanıtlar olmasına rağmen, seçici konuşmazlığı sosyal fobiden ayıran belli özellikler bulunmaktadır ve bu durum seçici konuşmazlığı farklı bir kavram olarak ifade edilmesine olanak vermektedir. Örneğin, seçici konuşmazlık ile dil problemleri, karşıt gelme ve göçmenlik/iki dillilik gibi faktörlerle ilişkisi bu tanının karmaşıklığının altını çizmiş ve gelişmesinde rol oynamıştır (Hua ve Major, 2016).

Seçici Konuşmazlık kaygı (anksiyete) bozukluğu olarak sınıflandırıldığı DSM-V'de şu kriterleri içermektedir: (a) Başka durumlarda konuşuyor olmasına karşın, konuşmasının beklendiği özgül toplumsal durumlarda (örn. okulda), sürekli bir biçimde konuşamıyor olma, (b) Eğitimle ya da işle ilgili başarıyı engeller ya da toplumsal iletişimi bozar, (c) Bozukluğun süresi en az bir ay olup okulun birinci ayıyla sınırlı değildir, (d) Konuşamıyor olma, söz konusu toplumsal durumda konuşulan dil bilme ya da o dilde rahat konuşmama ile ilişkili değildir, (e) Bu bozukluk, iletişim bozukluğu (örn. çocuklukta başlayan akıcılık bozukluğu) ile daha iyi açıklanamaz ve yalnızca otizm açılımı kapsamında, şizofreni ya da psikozla giden başka bir bozukluğun gidişi sırasında ortaya çıkmamıştır (DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı, 2014). Bu tanının resmi olarak konulabilmesi için, semptomların okulun açılışından itibaren ilk ay geçtikten sonra en az bir ay sürmesi gerekmektedir. Çünkü ilk bir ay boyunca pek çok çocuk utangaç ve çekingen davranışlar sergileyebilir ya da sınıfta konuşmak istemeyebilir (Krysanski, 2003). Okula başlangıç döneminde uyum sürecinden kaynaklı olarak çocuklarda bu tarz sorunlar gözlenebileceği için bu süreçten sonraki zamanın değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Seçici konuşmazlığı olan çocuklarda sözlü iletişim kurmak yerine, genellikle jest ve mimik kullanımı, baş sallama, çekme, itme ve tek heceli kelimeleri mırıldanma ya da fısıltılı konuşmalar görülmektedir. Bu

çocukların dil gelişimlerinin normal olmasına rağmen seçici konuşmazlık okuldaki günlük etkinliklere katılımı kısıtladığından dolayı hem sosyal hem de dil becerilerini olumsuz olarak etkilenebileceği ifade edilmektedir. Aşırı derecede utangaçlık, sosyal ortamlarda küçük düşmekten korkma, sosyal izolasyon ve geri çekilme, anneden ayrılmama, kompulsive özellikler, olumsuz duygular, mutsuzluk, öfke nöbetleri, kontrol altında tutma veya karşı gelme davranışları bu bozukluk ile ilişkili özellikler arasında sayılabilir. Bir kaygı bozukluğu olan sosyal fobi, seçici konuşmazlığa eşlik edebilecek rahatsızlıklar arasında görülme sıklığı en yüksek olandır. Bununla birlikte literatürde seçici konuşmazlığa eşlik eden geniş çeşitlilikte; enürezis, enkoprezis, obsesif-kompulsif bozukluk ve depresyon gibi psikiyatrik problemler yer almaktadır (Dow et al, 1995; Krysanski, 2003). Ayrıca yapılan araştırmalar seçici konuşmazlığın diğer kaygı tanılarıyla (özellikle sosyal fobi) ve nörogelişimsel bozukluklarla birlikte görülebildiğini belirtmektedir (Bodden, Bogels ve Muris, 2009; Muris ve Ollendick, 2015).

Seçici konuşmazlık nispeten nadir görülmekle birlikte; çocukluk döneminde yaygınlık oranının yaklaşık %1 olduğu ve başlangıç yaşının genellikle 5 yaşından önce olduğu; kızlarda ve iki dilli çocuklarda daha sık görüldüğü bulunmuştur (Bergman, Piacentini ve McCracken, 2002; Black ve Uhde, 1995; Cohan, Price ve Stein, 2006). Seçici konuşmazlığın etiyolojisi net olarak belli olmamakla birlikte (Steinhausen, Wachter, Laimböck ve Metzke, 2006), genetik, mizaçla ilişkili, çevresel ve gelişimsel faktörlerden etkilendiği düşünülmektedir (Hua ve Major, 2016). Aile içi sorunlar, nörogelişimsel problemler, çocuklukta sosyal fobi ve karşıt gelme davranışı olası diğer faktörler olarak belirtilmektedir (Anstendig, 1999).

Hayden (1980) yaptığı çalışmada seçici mutizmi; simbiyotik mutizm (symbiotic mutism), konuşma fobisi olan mutizm (speech phobic mutism), tepkisel mutizm (reactive mutism) ve pasif-agresif mutizm (passive-aggressive mutism) şeklinde dört kategoriye ayırmıştır. Simbiyotik mutizm en yaygın olandır. Bu tipte çocuk bakıcısı ile güçlü bir simbiyotik ilişki içinde ve uysal, fakat diğerleri ile manipulative bir ilişki içindedir. Simbiyotik ilişki kurduğu kişi genellikle annedir; dominant, sözel yeteneği güçlü olan, çocuğunun her istediğini yapan ve çocuklarının ev dışında başkaları ile olan ilişkilerini kıskanan özellikler taşımaktadır. Ayrıca bu çocuklar sessizliği bir manipulasyon aracı olarak kullanarak, özellikle de yetişkinleri kontrol altında tutmaya çalışmaktadırlar. Konuşma fobisi olan mutizm en az görülenidir. Çocuğun kendi sesini duyma korkusu ve davranışlarında bir takım ritüellerin görülmesi şeklindedir. Tepkisel mutizm, travmatik yaşantılardan sonra geri çekilme ya da depresyon şeklinde kendini göstermektedir. Pasif-agresif mutizm ise çocuk çok güçlü bir şekilde ve düşmanca bir tavırla sessizliği bir silah olarak kullanmakta, etrafını bu şekilde manipüle etmekte ve cezalandırmaktadır. Bu çocuklarda sıklıkla antisosyal davranışlar ve şiddet gözlenmiştir.

Seçici konuşmazlık okul öncesi dönem olarak tanımlanabilecek 3-5 yaşları arasında başlayabilen ve erken dönemde başlatılan destek ve yardım hizmetlerine daha hızlı cevap verebilen, uygun müdahaleler ile çözülmesi mümkün bir bozukluktur. Genellikle aileler bu durumu fark edememekle birlikte, çocuk okula başladığında bile bazen öğretmenler de mute çocukları fark etmekte ve çocuğu yönlendirmede geç kalabilmektedir. Değerlendirmenin çok geniş kapsamda yapılması gerekmektedir. Öncelikle, çocuğun tüm gelişim alanları uygun ölçeklerle değerlendirmeli, daha sonra mute durumuna eşlik edebilecek her hangi bir psikiyatrik ya da nörolojik bozukluğu olup olmadığı incelenmeli, son olarak çocuk hakkında ailesi ve öğretmeninden detaylı bilgiler edinilmelidir. Ayrıca çocuğun farklı sosyal ortamlarda kurduğu ilişkilere bakılarak, gerekiyorsa çocuğun evdeki iletişimi videoya kaydedilerek incelenmelidir. Evde konuşulan dilin zenginliğine ya da karmaşıklığına ve sözsüz iletişim kalıplarına bakılmalıdır. Örneğin, evin okuldan farklı bir dil konuşulan bir çocuğun, sosyal olarak istenen dile maruz kalmaması seçici konuşmazlığa neden olabilmektedir (Krysanski, 2003).

Seçici konuşmazlık yıllar boyunca tedavi edilmesi zor olarak kabul edilerek, hem ilaç hem de psikososyal tedaviler denenmiştir. İlaç kullanımı ile ilgili yapılan bir çalışmada (Manassis, Oerbeck ve Overgaard, 2016) seçici konuşmazlık belirtilerini iyileşmesi yönünde bulgular bulunmuştur. Anksiyolitik etkilerinden dolayı selektif seretonin geri alım inhibitörleri (SSGI) seçici konuşmazlık tedavisinde en sık kullanılan psikofarmakolojik ajanlardır (Perçinel ve Yazıcı, 2014). Black ve Uhde (1992), seçici konuşmazlığı olan 5-16 yaşlarında 16 çocuk üzerinde yaptığı çalışmada ''fluoxetine" etkisini inceleyerek başarılı sonuçlar elde etmiştir. Perçinel ve Yazıcı (2014) tarafından yapılan çalışmada da, kontrollü bir şekilde uygulanan fluoksetinin güvenli olarak kullanılabileceği ifade edilmiştir. Çalışmada seçici konuşmazlık tanılı 6 yaş öncesi iki kız olgu, öncesinde davranışsal yaklaşımlardan bir fayda sağlanamadığı, fluoksetin kullanımı ile belirgin düzeyde düzelme gösterdiği görülmüştür. Yapılan farklı çalışmalarda da (Black ve Uhde, 1994; Carlson, Kratochwill ve Johnston, 1999; Dummit, Klein, Asche, Martin ve Tancer, 1996; Manassis ve Avery, 2013) farmakolojik tedavilerin seçici mutizm olgularında belirgin düzelme sağladığı saptanmıştır. Bununla birlikte, kontrollü ve doğal takip çalışmalarına (Black ve Uhde, 1994; Manassis

ve Tannock, 2008) bakıldığında, tedavi edilen ve edilmeyen her iki gruptaki çocukların belirtileri göstermeye devam ettiği görülmektedir (Oerbeck, Overgaard, Stein ve Pripp, 2018).

Seçici konuşmazlığın tedavisinde de bireysel oyun terapisi kullanılmaktadır. Oyun terapisi çocuklara konuşmaları için herhangi bir baskı kurmadan, güvenli bir ortamda ve oyun aracılığı ile iletişim kurma fırsatı verdiği için çok yararlı sonuçlar doğurmaktadır. Ancak bu yaklaşımın sınırlılıklarından biri uzun zaman alması, diğeri ise çocukta kaydedilen gelişmenin zaman içinde kendiliğinden mi yoksa tedaviden mi kaynaklandığını ayırt etmektir (Bulut, 2008). Kademeli yaklaşım (contingency management), davranış biçimlendirme (shaping), söndürme (stimulus fading), sosyal beceri eğitimi (social skills training) ve kendi kendine model olma (self-modeling) gibi davranışçı müdahaleler seçici konuşmazlık vakaları için uygulanabilmekte, ancak çocukların klinik teşhislerine bağlı olarak (örneğin bazı kaygılı gençlerde kendi kendini model alma iyi bir çalışma olmayabilir) bu teknikler uygun olmayabilmektedir. Bilişsel-davranışçı yaklaşım ise bilişsel süreçler, rahatlama eğitimi ve sistematik duyarsızlaştırma tekniklerini kullanmaktadır. Biçimlendirme ve uyarıcı söndürme teknikleri okul ortamlarında etkili iken, sistematik duyarsızlaştırma çocuğun korktuğu sosyal durumlarda kaygısını kontrol etmesi için bireysel terapi şeklinde uygulanmaktadır (Cohan, Chavira ve Stein, 2006). Bilişsel-davranışçı müdahalede, terapist evde ve okulda iletişimi ve sosyal becerilerini ödüllendiren ve kaygıyı azaltan bir program hazırlayarak, aile ve öğretmenin işbirliği ile tutarlı bir şekilde etkinlikleri uygulamaktadır (Roberts, 2002).

Cohan ve arkadaşları (2006), 1990-2005 yılları arasında seçici mutizme yönelik yapılan psikososyal müdahale çalışmalarını inceleyerek; seçici konuşmazlık tedavisinde sekiz bilişsel yaklaşım (Amari et al, 1999; Blum et al, 1998; Kehle et al, 1990; Kehle et al, 1998; Masten et al, 1996; Porjes, 1992; Rye ve Ulman, 1999; Watson ve Kramer, 1992), iki bilişsel-davranışsal yaklaşım (Fung et al, 2002; Sluckin et al, 1991) , bir bilişsel dilsel eğitim yaklaşımı (Pecukonis ve Pecukonis, 1991), beş psikodinamik yaklaşım (Bonovitz, 2003; Rossouw ve Lubbe, 1994; Shreeve, 1991; Valner ve Nemiroff, 1995; Yanof, 1996), bir aile yaklaşımı (Tatem ve Delcampo, 1995) ve altı multimodel yaklaşımın (Giddan et al, 1997; Jackson et al, 2005; Krohn et al, 1992; Moldan et al, 2005; Powell ve Dalley, 1995; Russell et al, 1998) kullanıldığını, multimodel müdahalelerin etkili olabileceğini, fakat bu müdahalelerdeki esas bileşenlerin henüz saptanmadığını ifade etmektedir (Akt. Cohan et al, 2006).

Okul temelli tedavi yaklaşımı da, etkin ve bireyselleştirilmiş bir tedavi programı olup, okulda öğretmen, ebeveyn ve terapist işbirliği içinde olmalıdır. Programın amacı, çocuğun konuşma sırasındaki kaygısını azaltmak ve sosyal ortamlardaki iletişim ve etkileşimi için cesaretlendirmektir. Bunun için; çocuk konuşması için zorlanmamalı, arkadaşları ile düzenli sınıfında tutulmalı, sözel performansa daha az vurgu yapılmalı (sözel oyun oynamamak gibi), akranlarla ilişkileri teşvik edilmeli, gevşeme ve duyarsızlaştırma gibi bilişsel-davranışçı müdahaleler kullanılmalıdır (Krysanski, 2003).

Seçici konuşmazlığın en çok ortaya çıktığı yerlerden birisi okul ortamlarıdır. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocuklar için sosyal becerilerin geliştiği ve tüm gelişim alanlarının desteklendiği kurumlar olan okul öncesi eğitim kurumlarına problem durumlarını belirleme, destekleme ve gerekli durumlarda bir uzmana yönlendirme konusunda büyük sorumluluklar düşmektedir. Özellikle okula yeni başlayan çocukların farklı ortamlarda sistematik olarak gözlenmesi ve çocuğun diğer ortamlardaki iletişimi ile ilgili ailesinden bilgiler alınarak çocuğun durumu hakkında karar verilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu belirtileri gösteren çocukların değerlendirilerek gerekli önlemlerin alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı seçici konuşmazlık belirtileri gösteren dört yaşında bir kız çocuğuna uygulanan okul ve aile katılımlı bir müdahalenin sonuçlarının sunulmasıdır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde seçici konuşmazlık belirtileri gösteren dört yaşındaki bir kız çocuğuna uygulanan okul ve aile katılımlı bir müdahalenin sonuçlarını incelemektir. Araştırmada tek denekli desenlerden AB deseni kullanılmıştır. AB deseni, tek denekli deneysel desenlerden biri olup yarı deneysel bir özellik göstermektedir. Tek denekli araştırma sadece bir deneğe ilişkin bulguların yorumlandığı yarı deneysel bir araştırma türüdür ve bu tarz araştırmaların yürütülmesinde yararlanılabilecek birçok desen bulunmaktadır. Desenlerde A başlama düzeyini belirleme aşamasını, B ise deneysel işlem aşamasını göstermektedir. Çalışmada kullanılan AB deseni iki aşamayı içermektedir. Desene göre ilk olarak denek doğal ortamda gözlenip kayıt edilerek başlama düzeyi (A) belirlenir. Başlama düzeyi verilerinde kararlılık sağlandıktan sonra etkili olabileceği

düşünülen uygulama yapılır ve tekrar veri toplanır (B). Ardından A ve B evrelerinde elde edilen veriler karşılaştırılır ve uygulamanın etkisinin olup olmadığına karar verilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Olgu

Araştırma Ankara il merkezinde bir kamu kreşine devam eden 4 yaşında kız olgunun, ev ortamında konuşmasına ve iletişiminde problem olmamasına rağmen, okula başladığı andan itibaren uyum süreci geçtikten sonrası da dahil olmak üzere akranları ve öğretmeni ile konuşmadığı ve mimikler ya da baş hareketleri ile iletişim kurduğu gözlenmiştir. Bu gözlemler sonucunda öncelikle aile ile görüşme yapılmış, sonrasında gelişimsel olarak değerlendirilmiştir. Özgeçmişinde; annenin ikinci gebeliğinden, hastanede, sezeryanla 3000 gr ağırlığında, doğum zamanından bir hafta önce dünyaya geldiği, herhangi bir sağlık sorunu yaşanmadığı, uyku ve yemek problemi olmadığı öğrenilmiştir. Olgunun nöromotor gelişimine bakıldığında, bir yaşında yürümeye ve konuşmaya başladığı ve tuvalet eğitimini de iki yaş civarında kazandığı görülmektedir. Üç yaşından sonra annesinin çalışması nedeniyle olguya ananesinin bakmaya başladığı, daha sonraki dönemde kreşe gönderildiği belirtilmiştir. Anne 35 yaşında, üniversite mezunu, sağlık sektöründe çalışmakta; baba 41 yaşında, yüksek lisans mezunu, Adalet Bakanlığı'nda görev yapmaktadır. Ayrıca olgunun yedi yaşında bir ablası vardır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, çocuğun demografik bilgilerini almak üzere araştırmacı tarafından oluşturulan aile bilgi formu, çocuğu gelişimsel olarak değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından uygulanan Denver II Gelişimsel Tarama Testi, ayrıca Seçici Konuşmazlık Anketi (The Selective Mutism Questionnaire, SMQ: Bergman, Keller, Piacentini ve Bergman, 2008) ve Okul Konuşma Anketi'nden (The School Speech Questionnaire, SSQ: Bergman, Piacenti ve McCracken, 2002) yararlanılarak anne ve öğretmen görüşmeleri yapılmıştır. Aile görüşmesinde çocuğun doğumdan itibaren gelişim süreci ve yaşantıları hakkında detaylı bilgi edinilmiştir. Ayrıca çocuğa standart aile resmi yaptırarak, resmini anlatması istenmiştir. Son olarak kurumda ve ev ortamında çocuğun davranışları gözlenmiş ve kayıt altına alınmıştır. Olgunun iletişim becerisini gözlemlemek amacıyla hem evde hem de okulda zaman aralığı kaydı yapılmıştır. Ortalama 5 dakika ev ve okul gözlemi yapılmıştır. Gözlemler 15'er saniyelik aralıklara bölünerek, evde ve okulda her 15 saniyede kaç kelime söylediğine bakılmıştır. Gözlem sürecinde kayıt yapılırken çocuğun kendini daha rahat hissetmesi için okulun kamera kayıtları kullanılmıştır. Evde yapılan gözlem kaydı ise anne tarafından kameraya alınmıştır.

Süreç

Detaylı değerlendirme sürecinden elde edilen veriler (gelişimsel değerlendirme sonuçları, aile ve öğretmen görüşmeleri, standart aile resmi, davranış ve oyun kayıtları) doğrultusunda iletişim kurma, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme, grup ile etkileşim ve sosyal becerilerini desteklemeye yönelik bir müdahale planı belirlenmiştir. Bu kapsamda yer alan etkinlikler şu şekilde sıralanabilir. Çocuğun uyku odasında uyumaya geçmeden önce çok sessizce konuştuğu belirlenen akranı ile öğretmeni eşliğinde planlanan ve oynanan oyun etkinlikleri, çocuğun öğretmeni ile bireysel oyun, evcilik oyuncakları ile sembolik oyun, çocuğun ilgisini çeken kitaplara bakma ve kuklalarla oynama, resim çizme ve oyun hamuru ile oyun zamanları gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Aile katılım çalışmaları kapsamında anne okuldaki oyun etkinliklerinde yer almış ve çocuğa bu süreçte eşlik etmiştir. Bu etkinlikler aracılığıyla çocuğun okul ortamında da konuşmaya başlamasının yanında özgüvenini ve akran ilişkilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde müdahale öncesi ve sonrası davranış kayıtları karşılaştırılarak, sözel olan iletişim becerileri arasında fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bulgular

Evde yapılan gözlem kaydı incelendiğinde, olgunun ablası ile resim yaptığı ve annesinin sorduğu sorulara cevap verdiği görülmektedir. Okulda yapılan gözlem kaydında ise öğretmeni ile serbest zamanda küçük ev oyuncakları ile oynarken, tek kelimelik ifadeler kullandığı ve öğretmeninin kulağına fısıldayarak konuştuğu

gözlenmiştir. Oyun kayıtlarına bakıldığında, olgunun arkadaşı ve annesi ile sınıfta yapboz oynadıktan sonra öğretmeni, arkadaşı ve annesi ile oyun oynadığı, kaygılı olduğu görülmektedir. Tüm bu kayıtlarda sözel olan iletişim becerilerine baktığımızda, evde 15 saniyede 14 kelime, okulda ise sadece 1 kelime; toplam da 2 dakika 52 saniyede evde konuştuğu kelime sayısı 121 iken, okulda 7 dakika 30 saniyede 6 kelime kaydedilmiştir.

Stardart aile resmini öğretmeni ile birlite yapmıştır. Resimde çizdiği nesnelerin ne olduğunu öğretmeni sorduğunda, kulağına fısıldayarak ifade etmiştir. Resimde annesini, babasını, ablasını, kendisini ve ayrıca güneş, bulut, ağaç, balon figürleri çizmiştir.

Sınıf içerisinde yapılan ilk gözlemlerde olgunun, donuk bir ifadeyle hiç kimse ile iletişim kurmadığı, sessiz bir şekilde arkadaşlarını izlediği ve çoğunlukla tek başına etkinlikler yapabileceği merkezlere yöneldiği kaydedilmiştir. Genel olarak kaygılı görünmekle birlikte, isteklerini 'evet-hayır' sembolize eden baş sallama hareketleri ile sağladığı gözlenmiştir.

İlk sınıf gözlemlerinden sonra, olgu ve öğretmeni 20 dakikalık bireysel oyun zamanları yaparak öğretmenine ısınması ve güven duyması sağlanmıştır. Daha sonra sınıf dışı mekanlar da yapılan gözlemler doğrultusunda, olgunun uyku odasında uyumaya geçmeden önce bir kız akranı ile çok sessizce konuştuğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda, sınıf içinde serbest zamanda bu akranı ile öğretmen eşliğinde oyun zamanları planlanarak uygulamalar yapılmıştır. Sonrasında birkaç çocuk daha oyun zamanlarına katılarak küçük grup çalışmaları ile grup ile etkileşimi sağlanmaya çalışılmıştır.

Annenin sınıf içindeki oyun etkinliklerine katılımı sağlanarak, olgunun kaygı düzeyinin azaltılması ve güven duygusunun artarak, annesinin yanında kendini ifade etmeye başlaması hedeflenmiştir.

Sürecin başında okulda sözel ifade kullanmayan çocuğun serbest oyun zamanlarında öğretmeninin kulağına fısıldayarak konuşmaya başladığı, annenin sınıf içindeki oyun etkinliklerine katılımından sonra ise olgunun kaygılı ifadelerinde azalma görülürken, daha sonra olgunun konuşma sıklığında artış ile birlikte doğal konuşma sesiyle öğretmeni ve arkadaşları ile iletişime geçmeye başladığı gözlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Seçici konuşmazlık, konuşma becerisinin olmasına rağmen konuşmanın beklendiği bir takım ortamlarda konuşmama durumudur. Olguda dil gelişiminin normal olması, evde ve tanıdık kişilerin olduğu ortamlarda sözel iletişim kurması, buna rağmen yabancı insanların yanında konuşmanın olmaması; okula başladığı ilk bir aydan sonraki süreç içerisinde öğretmeni ve akranları ile konuşmaması seçici konuşmazlık tanısını düşündürmektedir. Seçici konuşmazlığın başlangıç yaşının 5 yaşından önce olduğu bilinmesine rağmen, seçici konuşmazlığın ilk olarak fark edilebildiği ortam okuldur ve genellikle öğretmenin yönlendirmesi ile destek alınmaya başlanmaktadır (Perçinel ve Yazıcı, 2014). Seçici konuşmazlığın etiyolojisi ve sınıflandırması konusunda tartışmalar devam etmekle birlikte, seçici konuşmazlık ile sosyal kaygı arasında yakın bir ilişki olduğu konusunda artan bir fikir birliği bulunduğu; utangaçlık, çekingenlik ve sosyal geri çekilme şeklinde kaygının kendini gösterdiği; ek olarak seçici konuşmazlığı olan çocukların ebeveynlerinin %70'i sosyal kaygıyı, %37'si ise seçici konuşmazlığı bildirdiği literatürde görülmektedir (Black ve Uhde, 1995; Carbone et al, 2010). Olgunun annesinin ifadesine göre; anne, baba ve ablası ile birlikteyken açıklayıcı ve sorgulayıcı konuşmalar yapan, ısrarcı, isteklerinin hemen yapılmasını isteyen bir çocuktur. Ailesinin olduğu ortamlarda daha rahat davranmakta, kendisi ile özel ilgilenildiği zaman kendini daha iyi ifade etmektedir. Ancak sınıf içinde genellikle tek başına oyun oynamayı tercih ettiği ve kaygılı olduğu gözlenmiştir. Literatürde de sosyal fobi, sosyal kaygı ve davranışsal ketlenme ile seçici konuşmazlık arasındaki ilişkiyi gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Biedarman et al, 2001; Burstein, He, Kattan, Albano, Avenevoli ve Merikangas, 2011; Heiser, Turner, Beidel, Roberson-Nay, 2009; Muris, Hendriks ve Bot, 2016). Bu bağlamda olgunun çevresel faktörlerle birlikte bu mizaç özelliklerini de sergileyebileceği düşünülmektedir. Anne ve babanın çocuğun öğretmeni ile olumlu iletişim kurarak süreçten haberdar olması durumun daha erken gelişim göstermesini sağlamıştır.

Seçici konuşmazlığın tedavisinde multidisipliner yaklaşımlarla birlikte aile ve öğretmenin işbirliği içinde olması çok önemlidir. Geçmişte seçici konuşmazlık tedavisinde çoğunlukla psikodinamik psikoterapiler kullanılmaktaydı. Günümüzde ise sıklıkla bilişsel davranışçı terapiler (BDT) ve psikofarmakolojik ajanlar kullanılmakla birlikte, bu iki tedavinin beraber kullanılması önerilmektedir (Perçinel ve Yazıcı, 2014).

Davranışsal müdahalelerin kullanıldığı, oyun terapisi ve okul-aile katılımı olan multimodel yaklaşımların uygulandığı bir olgu çalışmasında (Hung, Spencer ve Dronamraju, 2012), Renee adında 4 yaşında kız olgu; okulda konuşmayan, utangaç davranışlar sergileyen fakat evde konuşkan, neşeli bir çocuktur ve çalışmadaki ile benzer özellikleri taşımaktadır. İlk gözlemlerden sonra Renee ile terapist bireysel oyun zamanları (initial play therapy) yaparak; kuklalar ile oynayarak, resim çizerek, yeni oyunlar ve oyuncaklar aracılığıyla konuşmaya teşvik etmiştir. İlk olarak, etkinlikler sırasında ayrı bir odada sadece terapist ile konuşurken, sonraki süreçte öğretmeni ve arkadaşları ile konuşması için stratejiler geliştirilmiştir. Personel ile Renee'nin annesi de okuldaki etkinliklere katılmıştır. Renee, ilk olarak bir arkadaşı ile konuşmaya başlamış ve terapist oyun terapisi oturumlarında önce bu arkadaşını, daha sonra iki çocuk, daha sonra da daha fazla çocuk alarak akran yardımıyla konuşması için cesaretlendirmiştir. Renee'nin konuşması yavaş yavaş artmış, bir yıl sonraki takip çalışmasında ise konuşmasının diğer çocuklardan farksız olduğu gözlenmiştir. Çalışmadaki olguda da benzer şekilde okul ve aile katılımlı bir müdahale uygulanmış ve etkili olmuştur. İlk uyku odasında konuşmaya başladığı akranı ile yapılan çalışmalar, öğretmenin bireysel çalışmaları, diğer çocukların sürece dahil edilmesi ve annenin oyun ortamına katılması çocuğun okulda konuşmaya başlamasına neden olmuştur. Yapılan bir başka çalışmada da (Oerbeck, Johansen, Lundahl ve Kristensen, 2012), seçici konuşmazlığı olan yedi çocuk üzerinde ev-okul temelli müdahale kullanılarak, multimodel bir tedavinin sonuçları incelenmiştir. Tedavi evde başlayarak altı ay anaokulunda devam etmiş, sadece bir çocuk nörogelişimsel rahatsızlığından dolayı beşinci basamakta kalırken, diğer altı çocuğun konuşma düzeyleri altıncı basamağa kadar çıkmıştır. Müdahalede hedeflenen altı basamak şunlardır: (1) Ebeveyn ile birlikteyken terapistle konuşması (2) Ebeveyn olmadan terapistle ayrı odada konuşması (3) Terapist ile öğretmeniyle ayrı bir odada konuşması (4) Terapist ile başka öğretmenle/ bakıcı ve çocuklarla ayrı bir odada konuşması (5) Terapist olmadan başka öğretmenle/ bakıcı ve çocuklarla bazı ortamlarda konuşması (6) Terapist olmadan başka öğretmenle/ bakıcı ve çocuklarla bütün ortamlarda konuşması. Olguyla ilgili tüm detaylı değerlendirmeler sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan müdahale programına okul, aile ve öğretmen işbirliğinde uygulanması ve olgunun bütün ortamlarda konuşması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda olgunun her ortamda yüksek sesle kendini ifade etmesi bu tarz müdahale programlarının etkili olduğunu göstermektedir.

Oerbeck ve arkadaşları (2014) yaptıkları başka bir çalışmada, 12 deney 12 kontrol grubu olmak üzere 3-9 yaş arası seçici konuşmazlığı olan 24 çocuk üzerinde okul ve ev temelli psikososyal müdahalenin etkisini incelemiştir. Üç aylık müdahalenin sonunda, gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ve tedavinin konuşmayı büyük oranda etkilediği sonucuna varılmıştır. Sonuçlar, konuşmayı sağlamak için ev ve okul temelli psikososyal müdahalenin kullanılmasını desteklemektedir. Ayrıca küçük yaş gruplarında konuşmada görülen iyileşme erken müdahalenin önemini vurgulamaktadır. Diğer taraftan okul öncesi ortamları, seçici konuşmazlıktan önce gelen kaygılı ve geri çekilme davranışının tanınması için önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki davranışsal ketlenme seçici konuşmazlık belirtileri ile yakın ilişkilidir. Erken çocukluktaki davranışsal ketlenmenin, daha sonra çocukluk döneminde görülen kaygı bozukluklarını etkilediği (Hirshfeld-Becker et al., 2008) ve özellikle sosyal fobi ile ilişkili olduğunu gösteren bulgular da saptanmıştır (Clauss ve Blackford, 2012; Ollendick ve Benoit 2012).

Okul öncesi dönemde oyun terapisinin çekingenlik davranışı olan bir çocuk üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada (Koçkaya ve Siyez, 2017), uygulanan oyun terapisi sonrasında duygusal sorunların, akran ilişkileri problemlerinin ortadan kalktığı ve prososyal davranışların büyük oranda arttığı görülmektedir. Her biri 40 dakika süren altı oturumdan oluşan çalışmada, tüm etkinlikler çocuğun aktif rol üstleneceği şekilde planlanmasına rağmen, ilk üç oturumda çocuğun çok fazla aktif olmadığı gözlenmiştir. Bu sürecin güven oluşumuna bağlı olarak çekingen davranışlarının azaldığı ve daha sonraki oturumlarda katılımının yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları da yapılan müdahalelerin içe kapanık, çekingen, utangaç ya da her hangi bir kaygı bozukluğu olan çocuklar için etkili olabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, planlanan çalışmaların sonunda seçici konuşmazlık belirtileri gösteren çocuğun okulda konuşmaya başladığı ve olumlu gelişmenin devam ettiği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, seçici konuşmazlık durumunda kapsamlı değerlendirme ile problemin kaynaklarının belirlenerek buna uygun müdahale yönteminin belirlenmesi ve uygulanması olarak tanımlanabilecek erken müdahalenin önemli olduğu düşünülmektedir. Buna göre, çocuğun ve yakın çevresinin özelliklerine uygun, okul ve aileyi sürece dahil eden yöntemlerin uygulanması önerilmektedir. Ayrıca çocukla konuşma gerektirmeyen aktivitelerden başlanması, çevresini kontrol edebilmesi için de pek çok fırsat sunulması önem taşımaktadır. Temel problemin, iletişim

esnasında çocuğun duyduğu kaygı ve aşırı duyarlılık olduğu dikkate alınarak, çocuğun rahat ve güvende hissetmesini sağlayacak yakın ilişkilerin kurulması gerekmektedir.

Öne Çıkan Notlar

- Seçici konuşmazlıkta, çocuk kaygı uyandıracak ortamlarda konuşmamayı seçmekte; evde anne, baba ve kardeşleriyle, dışarıda oyun arkadaşlarıyla konuşurken; okula başladıklarında öğretmenleri ve akranları ile konuşmamakta, ayrıca tanımadıkları ortamlarda ve tanımadıkları yetişkinlerle konuşmamaktadır.
- DSM-V'de, seçici konuşmazlık bir kaygı bozukluğu olarak sınıflandırılmaktadır.
- Seçici konuşmazlığa eşlik edebilecek rahatsızlıklar arasında en çok sosyal fobi görülmektedir. Her iki bozukluk etiyolojik faktörler ve tedavi yaklaşımları ile ilgili ortaklıkları paylaşmaktadır.
- Seçici konuşmazlığın gelişiminde, iletişim eksikliği ve iki dillilik gibi faktörler rol oynamaktadır.
- Seçici konuşmazlığın erken teşhisinde pediatri uzmanları ve öğretmenler önemli rol oynamaktadır.
- Seçici konuşmazlık genellikle okul ortamlarında fark edildiği için, özellikle öğretmenlerin gözlemleri ve değerlendirmeleri çok önemlidir. Ayrıca okuldaki gözlem ve değerlendirmeler, klinik değerlendirmeler ve aile değerlendirmesi sonucunda yapılacak olan müdahalelerde uygun yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle, seçilecek olan yöntemlerde çocuğun ve ailenin özellikleri mutlaka göz önüne alınmalı; aile ve okul sürece dahil edilerek multimodel yaklaşımlar kullanılmalıdır. Gerekli olduğu durumlarda da farmakolojik destek önerilmektedir.

Kaynakça

American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 3rd edition (DSM-III). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4th edition (DSM-IV). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5th edition (DSM-V). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı*, Beşinci Baskı (DSM-V), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı'ndan, çev. Köroğlu, E. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Anstendig, K. D. (1999). Is selective mutism an anxiety disorder? rethinking its DSM-IV classification. *Journal of Anxiety Disorders, 13(4),* 417-434.

Bergman, R. L., Piacentini, J., ve McCracken, J. T. (2002). Prevalence and description of selective mutism in a school based sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41,* 938-946.

Bergman, R.L., Keller, M.L., Piacentini, J., ve Bergman, A.J. (2008). The development and psychometric properties of the Selective Mutism Questionnaire. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology, 37*, 456-464.

Biederman, J., Hirshfeld-Becker D.R., Rosenbaum J.F. et al., (2001). Further evidence of association between behavioral inhibition and social anxiety in children. *American Journal of Psychiatry, 158*, 1673–1679.

Black, B. B., ve Uhde, T.W. (1992). Elective mutism as a variant of social phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31(6),* 1090-1094.

Black, B., ve Uhde, T. W. (1994). Treatment of elective mutism with fluoxetine: A double-blind, placebo-controlled study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 33*, 1000–1006.

Black, B., ve Uhde, T. W. (1995). Psychiatric characteristics of children with selective mutism: A pilot study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34,* 847–856.

Bodden, D.H, Bogels, S.M, Muris, P. (2009). The diagnostic utility of the screen for child anxiety related emotional disorders-71(SCARED-71). *Behaviour Research and Therapy*, *47(5),* 418–425.

Bulut, S. (2008). Seçici konuşmamazlık (selektive mutizm): sebepleri ve tedavi yaklaşımları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17,* 52-65.

Burstein, M., He, J.P., Kattan, G., et al., (2011). Social phobia and subtypes in the national comorbidity survey-adolescent supplement: prevalence, correlates, and comorbidity. *Journal of the American Academy of Child and Adolesent Psychiatry, 50,* 870–880.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Carbone, D., Schmidt, L., Cunningham, C., et al., (2010). Behavioral and socio-emotional functioning in children with selective mutism: a comparison with anxious and typically developing children across multiple informants. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38,* 1057–1067.

Carlson, J.S., Kratochwill, T.R., Johnston, H.F. (1999). Sertraline treatment of 5 children diagnosed with selective mutism: a single-case research trial. *Journal of Child Adolescent Psychopharmacology*, *9,* 293-306.

Clauss, J.A., Blackford, J.U., (2012). Behavioral inhibition and risk for developing social anxiety disorder: a meta analytic study. *Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, *51*, 1066-1075.

Cohan, S.L, Chavira, D.A, Stein, M.B. (2006). Practitioner review: psychosocial interventions for children with selective mutism: a critical evaluation of the literature from 1990–2005. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(11),* 1085–1097.

Cohan, S.L, Price, J.M, Stein, M.B. (2006). Suffering in silence: why a developmental psychopathology perspective on selective mutism is needed. *Journal of Developmental& Behavioral Pediatrics*, 27, 341–355.

Dow, S. P., Sonies, B. B., Scheib, D., Moss, S. E., Leonard, H. L. (1995). Practical guidelines for the assessment and treatment of selective mutism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34 (7),* 836-845.

Dummit, E.S, Klein, R.G., Asche, B., et al., (1996). Fluoxetine treatment of children with selective mutism: an open trial. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry, 35*, 615–621.

Hayden, T. L. (1980). The classification of elective mutism. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, *19,* 118-133.

Heiser, N.A, Turner, S.M., Beidel, D.C., Roberson-Nay, R. (2009). Differentiating social phobia from shyness. *Journal of Anxiety Disord*ers, 23, 469–476.

Hirshfeld-Becker, D.R., Micco, J., Henin, A., Bloomfield, A., Biederman, J., Rosenbaum, J. (2008*).* Behavioral inhibition. *Journal of Depression and Anxiety*, *25*, 357-367.

Hua, A., Major, N. (2016). Selective mutism. *Current Opinion in Pediatrics*, *28 (1),* 114-120.

Hung, S.L, Spencer, M.S., Dronamraju, R. (2012). Selective mutism: practice and intervention strategies for children. *Children & Schools*, *34 (4),* 222-230.

Krysanski, V. L. (2003). A Brief Review of Selective Mutism Literature. *The Journal of Psychology, 137(1),* 29-40.

Koçkaya, S., Siyez, D.M. (2017). Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar- Current Approaches in Psychiatry, 9 (1),* 31-44.

Levin-Decanini, T., Connolly, S.D., Simpson, D., et al., (2013). Comparison of behavioral profiles for anxiety-related comorbidities including ADHD and selective mutism in children. *Depression and Anxiety*, *30,* 857–864.

Manassis, K., Tannock, R. (2008). Comparing interventions for selective mutism: a pilot study. The *Canadian Journal of Psychiatry, 53(10),* 700–703.

Manassis, K., Avery, A. (2013). SSRIs in a case of selective mutism. *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, *38,* E1–E2.

Manassis, K., Oerbeck, B., & Overgaard, K.R. (2016). The use of medication in selective mutism: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry, 25(6),* 571–578.

Muris, P., Ollendick, T.H. (2015). Children who are anxious in silence: a review on selective mutism, the new anxiety disorder in DSM-5. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *18,* 151–169.

Muris, P., Hendriks, E., Bot, S. (2016). Children of few words: relations among selective mutism, behavioral inhibition, and (social) anxiety symptoms. *Child Psychiatry and Human Development, 47*, 94-101.

Oerbeck, B., Johansen, J., Lundahl, K., Kristensen, H. (2012) Selective mutism: a home-and kindergarten-based intervention for children 3–5 years: a pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 17 (3),* 370–383.

Oerbeck, B., Stein, M. B., Wentzel-Larsen, T., Langsrud, Ø., & Kristensen, H. (2014). A randomized controlled trial of a home and school-based intervention for selective mutism: Defocused communication and behavioral techniques. *Child and Adolescent Mental Health*, *19(3),* 192–198.

Oerbeck, B., Overgaard, K.R., Stein, M.B., Pripp, A.H, (2018). Treatment of selective mutism: a 5-year follow-up study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *27,* 997–1009.

Ollendick, T. H. & Benoit, K. (2012). A parent-child interactional model of social anxiety disorder in youth. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *15,* 81–91.

Perçinel, İ., Yazıcı, K.U. (2014). Okul öncesi dönem selektif mutizm vakalarında fluoksetin tedavisi: iki olgu eşliğinde tartışma. Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi, *21 (2),* 123-130.

Roberts, S. J. (2002). Identifying mutism's etiology in a child. *The Nurse Practitioner, 27(10),* 44-48.

Steinhausen, H.C., Wachter, M., Laimböck, K. Ve Metzke, W. (2006). A Long-term outcome study of selective mutism in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry, 47(7*), 751-756.

Ulusal ve Uluslararası Halk Dansları Müziklerinin Çalgı Eğitimi Derslerinde Kullanılabilirliği

Usabılıty for Natıonal and Internatıonal Folk Dance Musıc in Instrument Educatıon Lessons

M. Hanifi KERVANCIOĞLU, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, hanifikervancioglu@hotmail.com

Öz

Kültür, bir topluma özgü, diğer toplumlardan da ayırılmasına yarayan, kendine ve yaşatıldığı topluma has önemli bir öğedir. Bir toplumun geçmişi hakkında bizlere bilgi veren ve bu bilgileri gelecek kuşaklara aktarmamıza imkan kılan "kültür" dür. Halk dansları, yaşadığı coğrafyaya özgü takılarla, kıyafetlerle icra edilen hareketler bütünüdür. Kendi ulusumuza ve diğer uluslara ait olan halk danslarının ne ölçüde kullanıldığı ve bu halk danslarının mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda ne sıklıkla kullanıldığının belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı; Halk dansları müziklerinin, mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki çalgı eğitimi ve ses eğitimi programlarında ne düzeyde yer aldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda, halk dansları müziklerinin hangi tür çalgı derslerinde ve ses eğitimi derslerinde ne sıklıkla çalındığı ya da söylendiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini; Türkiye'deki mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki çalgı eğitimcileri ve ses eğitimcileri, örneklemini ise Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan beş ildeki Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, Eğitim Fakültesi Müzik Bölümü ve Konservatuvar Müzik Bölümünde mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki çalgı eğitimcileri ve ses eğitimcileri oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırmada, Klasik Batı enstrümanı dersini yürüten, Geleneksel Türk Çalgı dersini yürüten ve ses eğitimi dersini yürüten öğretim elemanlarına anket uygulanması planlanmaktadır. Araştırmanın yöntemi; Bu araştırmada tarama yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Yapılan araştırma sonucunda, bireysel çalgı dersi ve ses eğitimi derslerini yürüten öğretim elemanlarının anket sonuçları doğrultusunda çoğunun görüşüne göre, halk dans müziklerinin icra edilmesinin öğrenciye olumlu yönde etki edeceğine ve enstrümanını icra etme boyutunda daha da motive edeceği görüşüne yer vermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Dans, Çalgı Eğitimi, Ulusal Müzik, Uluslararası Müzik.

Abstract

Culture is an important item that is unique and used to seperate itself from other societies and which is peculiar to itself and the community it is sustained. A society can continue it's existence to the extend that is can make dive it's own culture. Culture is the whale of the styles methods and tools that have been used since the time of the nations existences from the outset of the history to the future generations, of which the valve they have created is concrete-abstract material-spiritual in order to make live the culture it needs to be properly conveyed to the future generations. "Culture" is that informs us about the history of society and makes it possible for us to transmit this information to the future generations. When a society is considered in its own way in terms of factors that have different climatic conditions and belong to different beliefs in different regions, including various concepts such as clothing, decoration, food, architecture, death ceremony, wedding ceremonies and artistic understanding, it is possible to see different thoughts, different forms of life. There are many elements related to transfer of culture to generations. These elements are transferred by way of poems, folk songs and stories. One of these transfer items is folk dances. Although language is the most important of these expressions, it is an indisputable fact that folk daces are the most active, fun and colorful method of culture transfer. The folk dances are an important means of tranmission of culture which contains kinds of regional games andrich gerional clothes. Folk dances are the whole movemets which are enforced with geographical-specific jewerelly and outfits. Folk dances which sometimes are performed verbally sometimes without verbal are regular motions which are performed accordantly accompanied by local instruments and with tüne and movement in a whole. Folk dances that are an important transplantation tool have an important place in Turkish culture. We must transpose to generation from generation to live cultures without changing them. The fact that folk dances have and important place all over the World make, the differences of cultures come alive and makes them important enough to undeniable. It is important to determine the extend to which our own nation and other international folk dances are used in institutions prouding professional music education. It has been attempted determine at what level the folk dance music of the purpose of the research is to be found in the instrument education and voice training programs in the institutions providing Professional music education. In this context classical western music and Turkısh musicial instrument training processes related to the subject will be examined. The institutions of professional music education in the eastern Anatolian region, the music department of the five leading fine arts faculties and the education faculty music department and the conservatory music department of the eastern Anatolian region and the folk dances music of which it is often played in the vocal and lecture lessons and in which vocal folk dances attempted to be detected. If a different size of the subject in a study conducted in Turkısh music instruments and classical music instruments and determinig which that are exercised folk dance music for the nation on sound educational and Turkey Professional music education institutions aimed to determine whether used in the extend of folk dance music of our own nation. Educators and trainers in the Professional musicial instrument sound education institutions in the research universe in Turkey, the sample is composed of music educators in five eastern Anatolian provinces and music educators in the faculty of fine arts in the eastern Anatolian region and instrument trainers and vocal educators in institutions providing vocational music education in the conservatory music department. In this research, it is planned to carry out the questionnaire to the instructors who carry out classical western instrument class, conduct voice education course. Method of research: The screening method will be applied in this investigation. As the data analysis process continues the results section will be included at the end of the process.

Key Words: Music Education, Dance, Instrument Education, National Music, International Music.

Giriş

Kültür, bir insan topluluğunun, doğal ve toplumsal çevresiyle etkileşim süreci içinde ürettiği maddi ve manevi öğelerin toplam bileşimine denir. Demek ki kültür, doğal ve toplumsal çevrenin türlü nesneleri ve bu çevre içindeki türlü insanlararası etkileşimleri yönlendiren düşünceler, duygular, tutum ve davranışlar toplamıdır. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/45/813/10326.pdf. (3 Nisan 2018).

Bingöl' e (2010: 3). göre; Kimlik, hem tümüyle toplumsal, hem de benzersiz biçimde kişiseldir. Kimliğin toplumsal yönü, onun en önemli boyutudur. Bu nedenle kimliği, bireyin toplumsal olarak inşa edilmiş hali olarak tanımlayabiliriz. İnsan doğal ve toplumsal çevresiyle ilişkisini kültür yoluyla kurar ve içinde biçimlendiği kültüre bitişik bir kimlik taşır. Kimlik, bu bakımdan, kültürden ayrı değildir.

Kültürel kimlik oluşumu süreci, bir milletin tarih sahnesinde var olduğu günden itibaren yaşayagelen, ortaya koyduğu somut-soyut, maddi-manevi değer yargıları ile oluşturduğu kültürel birikimin gelecek kuşaklara aktarılması önemli öğeler ile sağlanabilmektedir. Toplumsal kültürel kimlikleri belirleyen bu öğeler içerisinde, evrensel değerlere sahip olan müzik ve dans ayrı bir öneme ve değere sahiptir.

Kültürel değerler bir sonraki kuşaklara geleneksel ve çağdaş eğitimler ile yolu ile aktarılır. Uçan'a (1997: 14) göre; Müzik Eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir. Bu süreçte daha çok, eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir. Müzik eğitimi yoluyla, birey ile çevresi, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, daha düzenli, daha etkili ve daha verimli olması beklenir.

Modern müzik eğitimi içerisinde önemli bir öğrenme alanı ise çalgı eğitimidir. "Çalgı Eğitimi, müzik, sesleri çıkarmak amacıyla yapılmış aygıta çalgı (enstrüman) diyoruz. Çalgı eğitimi ise, bireye kendi yaşantısı yoluyla belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli çalışarak her hangi bir çalgıyı çalma becerisi kazandırma sürecidir. Bu süreç içerisinde çalgı eğitimcilerine de bazı görevler düşmektedir. Müziğe yeni başlayan bir öğrenci çalgıyla ilk karşılaşmasının uyandıracağı yadırgama ve güçlükler karşısında belki de cesaretini yitirecektir" (Nacakcı, 2002: 10).

Dans, içerisinde önemli kültürel öğelere barındıran evrensel bir sanattır. Dans bünyesinde melodi, ritim ve hareket öğeleri başta olmak üzere birçok sanat ve öğrenme alanı barındırır.

Dans, tarih öncesi çağlardan günümüze kadar yaşayan bütün medeniyetlerde görülen ortak bir sanat eylemidir. En ilkel toplumlardan en modern toplumlara kadar, her toplumda ve yaşadığı her dönemde varlığını devam ettiren dans, insanlığın ortak dillerinden birisidir. Dans, sürekli gelişen ve bu gelişmeler bağlı olarak birçok alternatif tanımlarını bünyesinde toplayan evrensel bir sanattır (Şengül ve Dursun, 2016: 78).

Halk dansları, bir toplumun kültürel öğelerini bünyesinde barındıran, kültürel kimliğini ortaya koyan, diğer bir kültür ve toplumla ayrışmasını sağlayan önemli bir sanattır.

Sosyokültürel yaşam içerisinde halk dansları, ana unsurların geleceğe taşınması ve geçmişe ışık tutması bakımında çok önemlidir. Özellikle içinde barındırdığı ritüeller, hareket, müzik ve ritim zenginliği toplumun karakterini anlatan önemli bir kültür varlığıdır (Gerek, 2014: 99).

Halk oyunlarının tanımını şu şekilde verebiliriz. "Ulusal müziğimizin bünyesine göre bir oyun kuran kişilerle, adları bilinmeyen halk sanatçılarının kurgularına dayalı, müzik eşliğinde yapılan, tartımlı hareketlere halk oyunları" diyebiliriz. Oyunlar bir ulusun duygu ve düşüncelerine dayalı olarak kurulmuşsa, "ulusal oyun", "halk oyunu" adını kazanırlar (Demirsipahi, 1975: 378).

Son söz olarak milli kültür ve güzel sanatlar alanında hem millileşerek kendi tarihi köklerimizden beslenmek hem de modernleşerek dünyaya açılmak ve seslenebilmek şarttır. Batıyı taklit etmek yerine, köklerini zengin kültürümüzden alan, dünyaya açılarak çağdaşlaşan, uluslararası düzeyde sanat anlayışları ve modelleri oluşturmalıdır (Akkaş, 2015: 369).

Kültürün gelecek kuşaklara doğru bir şekilde aktarılması gerekir. Bu aktarımın da birçok yol ve yöntemi vardır. Dil en önemlisi olsa da halk oyunlarının kültürün aktarılmasında önemli bir yeri vardır. Kültür transferinde en hareketli, eğlenceli ve renkli yönünün oluşu yadsınamaz bir gerçektir. Kısacası halk oyunları, çeşitli yöresel oyun ve zengin kıyafetleri içinde barındıran kültürün önemli aktarım araçlarından biridir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yönteminde, betimsel durum çalışması olarak kurgulanmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu beş farklı üniversitede çalgı eğitimi ve ses eğitimi dersleri yürüten toplam 79 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak ve Uluslararası Halk dansları Müziklerinin Çalgı Eğitimi Derslerinde Kullanılabilirliği konusundaki görüşleri konusunda veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 10 likert tipi 2 tane de açık uçlu olmak üzere toplam 12 sorudan oluşan anket kullanılmıştır.

Ayrıca araştırma katılımcılarının cinsiyet, yaş, görev yaptıkları üniversite, görev yaptıkları okul türü, bireysel çalgıları, çalgı ve ses eğitimi verme tecrübeleri, lisans eğitiminde ulusal ve uluslararası halk dansları konusunda çalışma yapıp yapmama durumları, çalgı branşlarında halk danslarına yönelik metot kullanıp kullanmama durumları ve halk dansları müzikleri öğretimi repertuvar örneğine sahip olup olmama durumlarına ilişkin bilgi toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistikler olan frekans, yüzde ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Ayrıca açık uçlu sorulara verilen yanıtlar içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın Katılımcılarının Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 1.Araştırma Katılımcılarının Kişisel Özellikleri

Değişken	f	%
Cinsiyet		
Erkek	65	82.3
Bayan	14	17.7
Toplam	79	100
Görev Yapılan Üniversite		
Atatürk Üniversitesi	30	38.00
İnönü Üniversitesi	15	19.00
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	13	16.50
Kafkas Üniversitesi	15	19.00
Erzincan Üniversitesi	6	7.60
Toplam	79	100
Görev Yapılan Okul Türü		
Eğitim Fakültesi	33	41.80
Güzel Sanatlar Fakültesi	18	22.80
Konservatuvar	28	35.40
Toplam	79	100

Lisans Eğitiminde Ulusal Halk Dans Çalışma Yapıp Yapmama		
Evet	23	29.10
Hayır	56	70.90
Toplam	79	100
Lisans Eğitiminde Uluslararası Halk Dans Çalışma Yapıp Yapmama		
Evet	27	34.20
Hayır	52	65.80
Toplam	79	100
Çalgı Branşında Halk Danslarına Yönelik Metot Kullanıp Kullanma		
Evet	13	16.50
Hayır	66	83.50
Toplam	79	100
H. Dansları Müz. Öğretimi Repertuvar Örneğine Sahip Olup Olmama		
Evet	39	49.40
Hayır	40	50.60
Toplam	79	100

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan bireylerin büyük çoğunluğunun erkek (f = 65 ; % = 82.3) bireylerden oluştuğu görülmektedir. Araştırma katılımcılıları içerisinde Atatürk Üniversitesi'nde (f = 30 ; % = 38) görev yapan öğretim elemanları çoğunluğu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından 33 kişi (% = 41.80) eğitim fakültesinde; 18 kişi (% = 22.80) güzel sanatlar fakültesinde ve 28 (% = 35.40) kişi ise konservatuvarda görev yapmaktadır.

Ayrıca Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının büyük çoğunluğu lisans eğitiminde ulusal (f = 56; % = 70.90) ve uluslararası (f = 52; % = 65.80) halk dansları konusunda çalışma yapmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu çalgı branşlarında eğitim verirken halk danslarına yönelik metot kullanmadıklarını (f = 66; % = 83.50) ifade etmektedir. Son olarak araştırma katılımcıları içerisinde çalgı branşlarında halk dansları müzikleri öğretimine yönelik repertuvar sahibi olan (f = 39; % = 49.40) ve olmayan (f = 40; % = 50.60) öğretim elemanlarının dağılımının ise birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Katılımcılarının Yaş ve Çalgı Eğitimi Verme Tecrübelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın katılımcılarının yaş ve çalgı eğitimi verme tecrübelerine ilişkin bulgular Tablo 2 'de sunulmuştur.

Tablo 2.Araştırma Katılımcılarının Yaş ve Çalgı Eğitimi Verme Tecrübelerine İlişkin Bulgular

Değişken	Minimum	Maximum	Ortalama
Yaş	24	64	36.13
Çalgı Eğitimi Verme Tecrübesi (Yıl)	2	30	10.78

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaşlarının 24 ile 64 arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaş ortalaması ise 36.13'tür. Ayrıca araştırmaya katılan öğretim elemanları içerisinde en tecrübeli öğretim elemanı ortalama 30 yıldır çalgı eğitimi verdiğini belirtmiştir. Çalgı eğitimi konusunda en az tecrübeli öğretim elemanı ise iki yıldır çalgı eğitimi vermektedir. Katılımcıların çalgı eğitimi konusundaki ortalama tecrübesi ise yaklaşık 11 yıldır.

Araştırmanın Katılımcılarının Çalgı Branşları

Araştırmanın katılımcılarının çalgı branşlarına ilişkin bulgular Tablo 3 'de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Katılımcılarının Çalgı Branşları

Çalgı Branşı	Frekans	Yüzde
Bağlama	14	17,70
Flüt	6	7,60
Gitar	9	11,40
Kanun	1	1,30
Keman	14	17,70
Klarnet	2	2,50
Kontrbas	1	1,30
Mey	2	2,50
Ney	2	2,50
Piyano	13	16,50
Ses Eğitimi	3	3,80
Ud	2	2,50
Viyola	4	5,10
Viyolonsel	6	7,60
Toplam	79	100,0

Tablo 3 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretim elemanları içerisinde çalgı branşı bağlama (f = 14; % = 17.70), keman (f = 14; % = 17.70) ve piyano (f = 13 ; % = 16.50) olan öğretim elemanlarının çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Çalgı branşı kanun (f = 1; % = 1.30) ve kontrbas (f = 1; % = 1.30) olan öğretim elemanları ise sayıları en az olan grubu oluşturmaktadır.

Araştırma Katılımcılarının Ulusal ve Uluslararası Halk dansları Müziklerinin Çalgı Eğitimi Derslerinde Kullanılabilirliği Konulu Ankete Vermiş Olduğu Yanıtlara İlişkin Bulgular

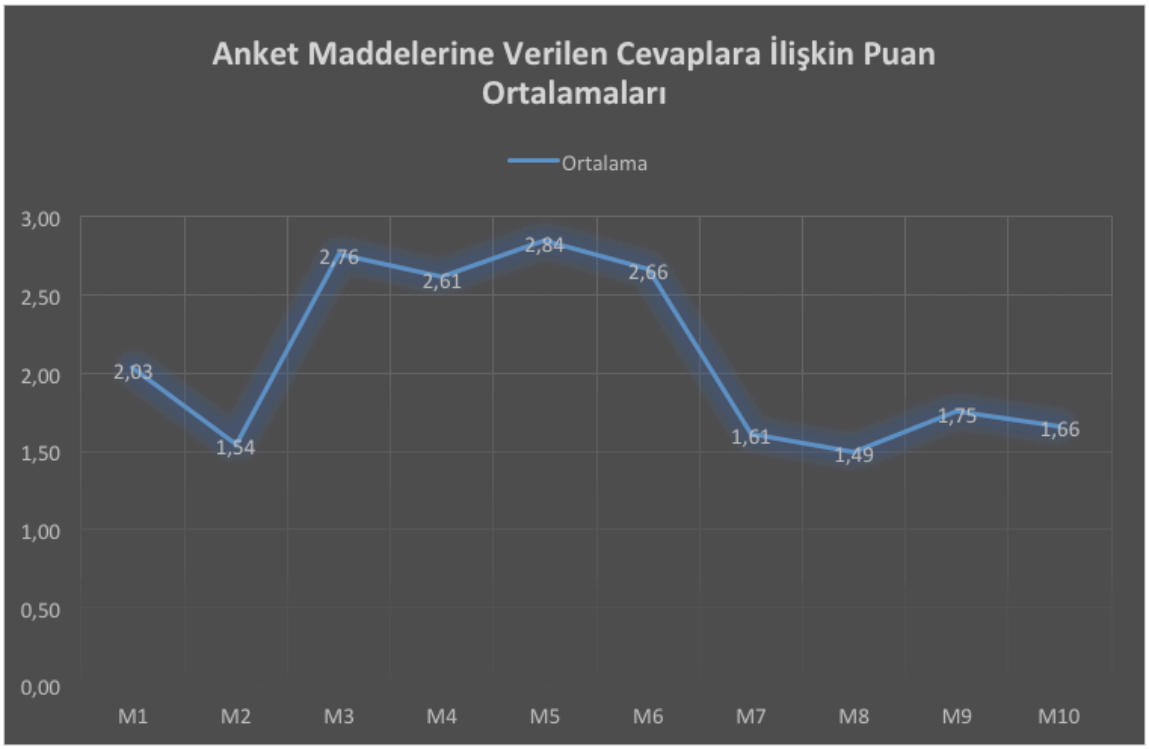
Araştırmanın katılımcılarının ulusal ve uluslararası halk dansları müziklerinin çalgı eğitimi derslerinde kullanılabilirliği konulu ankete vermiş olduğu yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 4 'de sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırma Katılımcılarının Ulusal ve Uluslararası Halk dansları Müziklerinin Çalgı Eğitimi Derslerinde Kullanılabilirliği Konulu Ankete Vermiş Olduğu Yanıtlar

Madde		Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç	Ortalama
Ulusal halk dans müzikleri hakkında teorik bilgilere sahibim.	f	8	18	25	24	4	2.03
	%	10.10	22.80	31.60	30.40	5.10	
Uluslararası halk dans müzikleri hakkında teorik bilgilere sahip değilim.	f	4	11	27	19	18	1.54
	%	5.10	13.90	34.20	24.10	22.80	
Ulusal halk dans müzikleri örneklerine çalgı eğitiminde yer verilmesi düşüncesindeyim.	f	25	20	26	6	2	2.76
	%	31.60	25.30	32.90	7.60	2.50	
Uluslararası halk dans müzikleri örneklerine çalgı eğitiminde yer verilmesi düşüncesindeyim.	f	20	18	33	6	2	2.61
	%	25.30	22.80	41.80	7.60	2.50	
Ulusal halk dans müzikleri örneklerine orkestra ve benzeri derslerde yer verilmesi düşüncesindeyim.	f	23	31	18	3	4	2.84
	%	29.10	39.20	22.80	3.80	5.10	
Uluslararası halk dans müzikleri örneklerine orkestra ve benzeri derslerde yer verilmesi düşüncesindeyim.	f	16	29	28	3	3	2.66
	%	20.30	36.70	35.40	3.80	3.80	
Çalgı eğitiminde farklı uluslara ait Halk Dans Müzikleri ezgilerini kullanıyor musunuz?	f	3	15	24	22	15	1.61
	%	3.80	19.00	30.40	27.80	19.00	
Çalgı eğitiminde farklı uluslara ait Halk Dans Müzikleri ezgilerini ne sıklıkla kullanıyorsunuz?	f	1	13	26	23	16	1.49
	%	1.30	16.50	32.90	29.10	20.30	
Çalgı eğitiminde Türk Halk dans müziklerine ait ezgileri kullanıyor musunuz?	f	6	17	20	23	13	1.75
	%	7.60	21.50	25.30	29.10	16.50	
Çalgı eğitiminde Türk Halk dans müziklerine ait ezgileri ne sıklıkla kullanıyorsunuz?	f	3	20	16	27	13	1.66
	%	3.80	25.30	20.30	34.20	16.50	

Tablo 4 incelendiğinde; puan ortalaması en yüksek olan bir başka ifade araştırma katılımcıların en fazla olumlu cevap verdikleri ve en çok katıldıkları maddelerin sırasıyla Madde 5 : "Ulusal halk dans müzikleri örneklerine orkestra ve benzeri derslerde yer verilmesi düşüncesindeyim" (x = 2.84);Madde 3 : "Ulusal halk dans müzikleri örneklerine çalgı eğitiminde yer verilmesi düşüncesindeyim"(x = 2.76) ve Madde 6 : "Uluslararası halk dans müzikleri örneklerine orkestra ve benzeri derslerde yer verilmesi düşüncesindeyim" (x = 2.66) olduğu

görülmektedir. Tablo 4'e göre puan ortalaması en düşük olan bir başka ifade araştırma katılımcıların en az olumlu cevap verdikleri ve en az katıldıkları maddenin ise Madde 8 : "Çalgı eğitiminde farklı uluslara ait Halk Dans Müzikleri ezgilerini ne sıklıkla kullanıyorsunuz?" (x = 1.49) olduğu görülmektedir.



Ankette Yer Alan Açık Uçlu Sorulara Yönelik Bulgular

"Bireysel çalgı eğitimi dersinde ulusal–uluslararası halk dans müziklerine yönelik bir eğitim veriyorsanız nasıl bir yöntem izliyorsunuz?" Sorusuna Yönelik Bulgular

"Bireysel çalgı eğitimi dersinde ulusal–uluslararası halk dans müziklerine yönelik bir eğitim veriyorsanız nasıl bir yöntem izliyorsunuz?" sorusunu 37 kişi cevapsız bırakmış, 10 kişi de bu konuda herhangi bir yöntem uygulamadıklarını belirtmiştir. Geriye kalan cevaplarda ise farklılıklar bulunmaktadır: Cevap veren kişilerin bir kısmı bireysel çalgı eğitimlerinin böyle bir eğitime müsaade etmediğini ya da bireysel çalgı eğitimlerinde bu tarz bir çalışma olmadığını belirtmişler, diğer kısım ise çalım teknikleri, deşifre ve dikte, mevcut müziklerini form yapısını araştırma, nüans çalışmaları, örnek göstererek çaldırma vb. yöntemler uyguladıklarını belirtmişlerdir.

"Ulusal veya uluslararası halk dans müzikleri örneklerinin bireysel çalgı eğitimi derslerinde öğretimine yönelik eklemek istediğiniz bir öneri var mı?" Sorusuna Yönelik Bulgular

"Ulusal veya uluslararası halk dans müzikleri örneklerinin bireysel çalgı eğitimi derslerinde öğretimine yönelik eklemek istediğiniz bir öneri var mı?" sorusunu 43 kişi cevapsız bırakırken, 36 kişi de; dersin kaynak ve imkanlarının artırılması, bireysel çalgıya göre eşlik düzenlenmesi, halk dans müziklerinin ses ve çalgı eğitiminde kullanılması, dinleyerek pekiştirme yapılması gibi önerilerde bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda, bireysel çalgı dersi ve ses eğitimi derslerini yürüten öğretim elemanlarının anket sonuçları doğrultusunda çoğunun görüşüne göre, halk dans müziklerinin icra edilmesinin öğrenciye olumlu yönde etki edeceğine ve enstrümanını icra etme boyutunda daha da motive edeceği görüşüne yer vermişlerdir.

Araştırmada, ulusal anlamda ele alacak olursak, en azından tampere sistemine uygun olan halk müziği dansları icra edilirse öğrenci hem kendi kültürüne ait olan ezgileri icra etmiş olup kültüre hizmet etmiş olacak

hem de kulağına aşina olduğu ya da kendi ulusuna ait müziğini icra etmesi icracıyı çalma konusunda mutlu edecektir. Böylece enstrümanına olan ilgisi daha da artacaktır. Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarında verilen bireysel çalgı ders içeriklerinde halk dansları müziklerinin çeşitli çalgılarla ve hatta batı müziği çalgılarıyla eşlik edilmesi için çalışmalar yapılarak, kültür taşıyıcı görevi üstlenen, kültürün alt dalların biri olan halk dansları müzikleri, kültürümüzü yaşatmamıza katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Akış, S. (2009). *Türk Halk Oyunlarında Tür Sorunu.* Yüksek Lisans Tezi.

Akkaş, S. (2015). *Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Kültür ve Müzik Politikaları (1923-2000).*Son Çağ Yayınları. Ankara.

Bingöl, C. (2010). *Kültürler Arası İletişim Sürecinde Kültür, Kültürel Kimlikler ve Çeviri İlişkisi.* Yüksek Lisans Tezi.

Demirsipahi, C. (1975). *Türk Halk Oyunları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Fidan, N. ve Erden M. (1993). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

Gerek, Z. (2014). *Eski Türk İnançlarının Erzurum Tavuk ve Turna Barı'ndaki İzleri.* Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, (32), 99-112.

Nacakcı, Z. (2002). *Türk Halk Müziği Eserlerinin Viyola Eğitiminde Kullanılabilirliği.* Yüksek Lisans Tezi.

Şengül, C. (25-27 Nisan 2007). *Kültürün Yaygınlaşmasında Müziğin Yeri ve Önemi*, Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Uluslararası Türklük Bilgisi Sempozyumu Bildirileri. Erzurum: Mega Ofset Matbaacılık, s. 927-934.

Şengül, C. ve Dursun, L. (2016). *Erzurum Men's "Bars" in Turkish Folk Dance.* Methodologial Approaches To Social Sciences. Richard Davis (Editör). London&İstanbul: AGP Research is an İmprint of Maya Aducation https://drive.google.com/file/d/0B1bKVTR40-5tNW9fSktJYk03S3M/view

Uçan, Ali. (1997). *Müzik Eğitimi*, Adalet Matbaası, Ankara.

http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/45/813/10326.pdf.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde Proje Üretme Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Sorunların Çözümüne Yönelik Öğretmen Görüşleri

Prof. Dr. Hakan Şevki AYVACI, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, hsayvaci@gmai.com

Arş. Gör. Ayşe DURMUŞ, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, aysedurmusktu@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin proje üretme sürecinde yaşadığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler hakkında farklı alanlarda görev yapan BİLSEM öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmektir. Çalışmada özel durum yöntemi kullanılmış olup, çalışmanın örneklemini ülkemizde farklı BİLSEM'lerde Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Sınıf, Teknoloji ve Tasarım, Bilişim, Tarih, Coğrafya, Türkçe, İngilizce, Resim, Müzik alanlarında görev yapan 104 danışman öğretmen oluşturmaktadır. Bu alanlar Fen bilimleri, Matematik, Sosyal bilimler, Dil bilimleri, Bilişim ve Sanat olmak üzere 6 kategoride birleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan demografik bilgilerinin sorgulandığı ve açık uçlu 2 sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Hazırlanan anket ülkemizdeki bütün BİLSEM öğretmenlerine online olarak ulaştırılmış ve öğretmenlerin de anketi elektronik ortamda doldurmaları istenmiştir. Çalışmada öğretmen anketinden elde edilen nitel veriler Nvivo paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda farklı alanlarda görev yapan BİLSEM öğretmenlerine göre proje üretme sürecinde öğrencilerin ilgi, motivasyon eksikliği, proje çalışmaları için okuldaki ders ve sınavlarından kaynaklı zaman sıkıntısı yaşanması ve maddi kaynak eksikliği konularında ortak sıkıntılar yaşadıkları, Fen Bilimleri ve Matematik alanlarında çalışan öğretmenlerin diğer branşlardan farklı olarak öğrencilerin özgün ve orijinal proje konusu bulmakta zorlanmaları, proje çalışmalarının raporlaştırılması sürecinde bilgi eksikliği, bazı becerilerinin eksik olması konusunda sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenekli Öğrenciler, Bilim ve Sanat Merkezleri, Proje Üretme Süreci

Abstract

The aim of the study is to evaluate and appraise the views of SAC teachers serving in various fields, about the gifted students' problems in project devising processes, ad well as about proposed solutions to these problems. The study is based on case study method, with a sample comprised of 104 consultant teachers teaching Sciences, Mathematics, Social Sciences, Languages, Information Technologies, and Arts. The data gathering tool employed in the study was a survey asking about certain demographic data, followed by 2 open-ended questions, developed by the researcher in consultation with the experts. The survey was then delivered online to all SAC teachers in Turkey, asking them to fill out the survey again online. The qualitative data obtained through the survey of the teachers was then analyzed using Nvivo package software. Content analysis was employed to assess the data. The findings of the study reveal that BILSEM teachers teaching various courses have been experiencing a number of common problems in the project formulation process, with reference to the lack of interest and motivation on part of the students, the lack of time for project work given the pressures of the courses and exams at the school, and the lack of material / financial resources. On the other hand, the teachers involved in Sciences and Mathematics noted, in contrast to teachers working on other areas, the difficulties the students have in finding authentic and original project topics, lack of knowledge about reporting on project activities, and shortcomings concerning certain skills. A number of studies in the literature also referred to the problems the students have in terms of finding authentic and original project topics, and the lack of certain skills among the wider set of problems experienced at SAC"s.

Keywords: Gifted Students, Science and Art Centers, Project Devising Process

Giriş

Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin farklı akademik hazır bulunuşlukları, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla 1993 yılında MEB Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) kurulmuştur (MEB Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2014).BİLSEM'lerde özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve yetenek alanlarına uygun eğitim almaları ile ilgili çalışmalar yürütülmektedir (MEB Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2014). Öğrenciler örgün eğitimlerine akranlarıyla birlikte kendi okullarında devam etmekte, okuldan arta kalan vakitlerinde ise BİLSEM'lerde Oryantasyon Programları, Destek Eğitim Programları, İletişim Becerileri, Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici Programlar, Özel Yetenekleri Geliştirici Programlar ve Proje Üretimi (MEB Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2014) eğitim programlarına alınmaktadır.

Bilim Sanat Merkezlerinde yürütülen etkinliklerinin temelinde de proje üretme ve geliştirme çalışmaları yer almaktadır (MEB, 2016). Proje çalışmalarıyla öğrencilerin problem çözme, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, bilimsel içerik oluşturma, yeniden düzenleme, yaratıcılık, karar verme, iletişim, işbirlikli çalışma, bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Thomas, 2000). BİLSEM'lerde gerçekleştirilen proje çalışmalarının amacına ulaşabilmesi için geleceğin bilim insanları olacak bu öğrencilerin yaşadıkları sorunlar dikkate alınmalı, yeteneklerinin kaybolmaması, bu yeteneklerinden en üst düzeyde yararlanılabilmesi, topluma kazandırılmaları için proje çalışmaları mutlaka planlı ve kontrollü bir şekilde yürütülmelidir (Erdoğan, 2014; Meador, 2005).

Literatür incelendiğinde proje çalışmalarının özel yetenekli öğrencilerin çeşitli fizik, kimya, biyoloji konularında akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisinin araştırıldığı çalışmalara yoğunlukta olduğu görülmektedir. (Calvert, 2010; Cameron, 2001; Covington, 2000; Diffly, 2002; Gökdere, 2004; Lam, Cheng & Ma, 2009; Özarslan & Çetin, 2012; Powers, 2008; Sak, 2012; Tortop, 2013; Yavuz & Tortop, 2009). Ayrıca literatürde proje üretme sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili birtakım çalışmalar yürütüldüğü (Gökdere & Küçük, 2003; Johnsen & Goree, 2005; Sezginsoy, 2007; Özarslan & Çetin, 2012; Özarslan, 2015; Özer Keskin, Keskin Samancı & Aydın, 2013; Ülger, 2011) çalışmalara rastlanmıştır. Fakat bu çalışmalarda proje üretme sürecinde yaşanan sorunların detaylı tespitinin ve sorunların kaynaklarının kapsamlı olmadığı, öğrenci projelerinin daha çok amacına ulaşabilmesine yönelik önerilerin sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin proje üretme sürecinde yaşadığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler hakkında farklı alanlarda görev yapan BİLSEM öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmektir.

Yöntem

Çalışmada özel durum yöntemi kullanılmış olup

Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini ülkemizde farklı BİLSEM'lerde Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Sınıf, Teknoloji ve Tasarım, Bilişim, Tarih, Coğrafya, Türkçe, İngilizce, Resim, Müzik alanlarında görev yapan 104 danışman öğretmen oluşturmaktadır. Bu alanlar Fen bilimleri, Matematik, Sosyal bilimler, Dil bilimleri, Bilişim ve Sanat olmak üzere 6 kategoride birleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan demografik bilgilerinin sorgulandığı ve açık uçlu iki sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Hazırlanan anket ülkemizdeki bütün BİLSEM öğretmenlerine online olarak ulaştırılmış ve öğretmenlerin de anketi elektronik ortamda doldurmaları istenmiştir. Çalışmada öğretmen anketinden elde edilen nitel veriler Nvivo paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Veri analizinin güvenirliğini sağlamak için veriler iki ayrı araştırmacı tarafından analiz edilerek bağımsız gözlemciler arası uyum %89 olarak hesaplanmıştır. Uyuşmayan kodlamalar için araştırmacılar fikir birliğine varmışlardır.

Bulgular

Özel yetenekli öğrencilerin proje üretme sürecinde yaşadığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler hakkında farklı alanlarda görev yapan BİLSEM öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirme amaçlı yürütülen bu çalışmadan elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

"Sizce BİLSEM'lerde yürütülen proje çalışmalarında yaşanan sıkıntılar nelerdir?" sorusuna BİLSEM öğretmenlerinin verdikleri cevaplar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *BİLSEM'lerde yürütülen proje çalışmalarında yaşanan sıkıntılara yönelik öğretmen görüşleri*

Alanlar/Görüşler	Fen Bilimleri	Matematik	Sosyal Bilimler	Dil Bilimleri	Bilişim	Sanat
Özgün ve orijinal proje konusu bulma	18	14	3	2	-	-
Proje çalışmalarının raporlaştırılması	25	16	9	4	5	-
Beceri eksikliği	14	6	-	-	-	4
Sınav kaygısı	26	15	4	2	3	-
İlgisizlik	15	13	5	1	3	4
Motivasyon düşüklüğü	12	9	6	2	2	-
Başarısızlık kaygısı	17	10	7	3	-	-
Malzeme eksikliği	10	3	-	-	-	7
Kitap ve makale okumama	4	-	8	4	-	-
Veri toplama için gerekli izinleri alamama	6	-	7	-	-	-
Kodlama	4	-	-	-	8	-
Teknoloji Kullanımı	5	2	-	-	6	-
Dil gelişimine yönelik kitaplar okumama	3	-	2	7	-	-
Öğrenme ortamının uygun olmaması	8	-	3	-	1	4

Tablo 1 incelendiğinde, Fen Bilimleri ve Matematik alanlarında çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin özgün ve orijinal proje konusu bulmakta zorlanmaları, proje çalışmalarının raporlaştırılması sürecinde bilgi eksikliği, bazı becerilerinin, ilgi ve motivasyonlarının yetersiz olması, başarısızlık kaygısı yaşamaları, deneysel çalışmalarda malzeme eksikliği, Sosyal Bilimler alanında çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin okuldaki derslerinden ve sınavlarından dolayı kitap veya makale okumak için gereken zamanı ayıramamaları, halkla anket ve mülakat çalışmaları yürütmek için gereken izinleri alamamaları ve gönülsüzlük, Bilişim alanında çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin kodlama, Dil Bilimleri alanında çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin dil gelişimine yönelik kitaplar okumaları için zaman yetersizliği, merak ve ilgi eksikliği, Sanat alanında çalışan öğretmenlerin ise maddi kaynak, ortam, zaman ve öğrencilerin motivasyonlarının yetersizliği konularında sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bununla ilgili olarak Fen Bilimleri grubundan bir öğretmen "*Deneysel aşamada sorun yaşıyoruz (Malzeme eksikliği nedeniyle). Zaman problemi var. Örgün okullarından yorgun geliyorlar. Kurs gibi başka aktiviteleri olduğu için aksaklıklar yaşanabiliyor. Sürekli yorgun ve isteksizler eğlenceli bulmuyorlar proje çalışmalarını. Proje konusunu bulma aşamasında zorlanıyorlar. İsteksizlik, başarısızlık kaygısı, vb.*" şeklinde görüş bildirmiştir. Sosyal Bilimler grubundan bir öğretmen görüşünü "*Araştırmayı istedikleri konudaki temel kitap ve makaleleri titizlikle okumalarını beklerim. Ama çağımızın hastalığı hepsi bir oyun oynama merakı içindeler az kitap okuyorlar çok oyun oynuyorlar. Öğrencilerin ilgisi ve motivasyonu yüksek olsa da zaman zaman okul dersleri vb sebeplerden belirlenen kitap ve makaleleri okumada gecikmeler yaşanabiliyor.*" şeklinde ifade etmiştir. Sanat grubundan bir öğretmen ise

görüşünü "*Proje çalışmalarında yeterli atölye donanımına sahip olmamıza rağmen bütçeden dolayı bazı ürünlere zamanında ulaşamadığımız için proje uzayabiliyor. Öğrencilerin projelerden beklentileri genelde düşük üniversite sınavlarında etkisinin olmadığından bahsetmektedirler. Bu yüzden velilerinde yeterli desteği alamamaktadır. Ayrıca Bilsem'e akşam vakitlerinde gelmeleri enerjilerinin ve ilgilerinin düşük sevide olmasına sebep olmaktadır.*" şeklinde görüş bildirmiştir.

"BİLSEM'lerde yürütülen proje çalışmalarında yaşanan sıkıntıların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?" sorusuna BİLSEM öğretmenlerinin verdikleri cevaplar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. BİLSEM'lerde yürütülen proje çalışmalarında yaşanan sıkıntıların çözümüne yönelik öğretmen görüşleri

Öneriler		**Öğretmen Sayısı**
Öğretmenlere hizmet içi eğitim	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	43
	Proje Hazırlama	45
	Rehberlik	27
Öğrencilere zorunlu dersler	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	31
	Proje Hazırlama	61
	Alan	43
Beceri kazandırma		26
Üniversitelerle işbirliği		21
Sponsorluk		29
İlgi çekici projeler inceleme		8
Projeyi öğretmenin hazırlaması		6
Proje konusunu öğretmenin belirlemesi		12

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin proje üretme süreci ile ilgili hem kendilerine hem de öğrencilere eğitim verilmesine, öğrencilerin proje üretmeleri için sahip olması gereken becerilerin onlara önceden kazandırılmasına yönelik program hazırlanması ve bu konularda üniversitelerle işbirliği halinde bulunulmasına, TÜBİTAK projelerinin raporlaştırılması konusunda hem öğrencilere hem kendilerine eğitim verilmesine, kaynak eksikliği için belediyelerden ve çeşitli kuruluşlardan maddi destek alınmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bununla ilgili olarak belirtilen görüşlerden biri "*Öğrenciye, proje hazırlama bilincini kazandırma, akademik çalışma şevkine ve disiplinine sahip olma konusunda rehberlik etmek önemli. Bu anlamda, zaman zaman öğretmenlerin de bu tür seminer ve sempozyumlara katılmaları önemlidir. Proje bilinci aşılanmalı, ufak çalışmalarla tecrübe kazandırılmalı çünkü projeye gelen çoğu öğrenci proje hazırlamadan habersiz. Araştırma konusunun netleştirilmesi, bilimsel araştırma basamakları, planlama, raporlamada ve iletişim becerilerinde bazı eksikler nedeniyle proje son dakikalarda teslim edildi.*", bir diğer öğretmen görüşü ise "*Bilimsel araştırma dersi, kodlama ve proje yapacağı derste alan bilgisi. Projeler uzun soluklu ve ARGE tarzında olmalı. Maddi destek olmalı. Bir de Bilsem'ler tam gün olmalı. Öğrenci sabah teorik eğitimi öğleden sonra da uygulama ve proje eğitimi yapmalı. Araştırma yöntem ve teknikleri dersi zorunlu olsun. SPSS ve diğer istatistik dersleri zorunlu olsun.*" şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda farklı alanlarda görev yapan BİLSEM öğretmenlerine göre proje üretme sürecinde öğrencilerin ilgi, motivasyon eksikliği, proje çalışmaları için okuldaki ders ve sınavlarından kaynaklı zaman sıkıntısı yaşanması ve maddi kaynak eksikliği konularında ortak sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Literatürde yer alan bazı araştırmalar sonucunda BİLSEM'de yapılan proje çalışmaları sırasında öğrencilerde memnuniyetsizlik ve motivasyon düşüklüğü (Kontaş, 2009; Özarslan, 2015), BİLSEM proje çalışmaları için yeterli sürenin olmaması (Karakuş, 2010) gibi birtakım sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir (Johnsen & Goree, 2005; Özarslan, 2015; Ülger, 2011). Ayrıca proje çalışmalarının öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun gerçekleştirilmemesi durumunda proje üretmeye yönelik ilgilerinin azaldığı, motivasyonlarının azaldığı, sabırsızlık ve bıkkınlıkların ortaya çıktığı yapılan bazı çalışmalarla da ortaya

konmuştur (Kontaş, 2009; Özarslan, 2015; Ülger, 2011). Proje çalışmaları sırasında öğrencilerin ilgi, motivasyon eksikliği aşamaları proje çalışmalarını etkilemekte, tamamlanamamasına sebep olabilmekte, ayrıca bu durum da yine öğrencilerde ilgi ve motivasyon düşüklüğüne sebep olmaktadır. Yani bu sorunlar proje çalışmalarında kısır bir döngü şeklindedir.

Fen Bilimleri ve Matematik alanlarında çalışan öğretmenlerin diğer branşlardan farklı olarak öğrencilerin özgün ve orijinal proje konusu bulmakta zorlanmaları, proje çalışmalarının raporlaştırılması sürecinde bilgi eksikliği, bazı becerilerinin eksik olması konusunda sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Literatürde yer alan bazı çalışmalarda BİLSEM'de yaşanan sıkıntılar arasında öğrencilerin özgün ve orijinal proje konusu bulmakta zorlandıkları ve bazı becerilerinin eksik olduğu tespit edilmiştir. Bu süreçte BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin proje çalışmaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması, proje sürecinde zorlanmaları (Gökdere & Küçük, 2003; Sezginsoy, 2007; Özarslan, 2015; Özer Keskin, Keskin Samancı & Aydın, 2013), öğrencilerin özgün ve orijinal proje konusu bulmakta zorlanmaları (Özarslan, 2015; Özarslan & Çetin, 2012) gibi sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda Fen Bilimleri ve Matematik alanları dışında çalışan öğretmenlerin bu konulardaki sorunlardan bahsetmedikleri görülmüştür. Bu durumun Fen Bilimleri ve Matematik alanlarının, Sosyal Bilimler, Dil Bilimleri ve Sanat gibi alanlara göre daha fazla problemi belirleme ve çözme becerileri gerektirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca literatürde öğrencilerin projelerini raporlaştırma sürecinde sorunlar yaşadıklarına yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Fakat bu çalışmada öğretmenlerin bu konuda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu durum hem öğretmenlerin hem öğrencilerin proje çalışmalarının raporlaştırılmasına yönelik eğitime ve proje üretme sürecinde öğrencilerin sahip olması gereken becerilerinin geliştirilmesine yönelik programa ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Kaynakça

Altıntaş, E. (2014). *Üstün zekâlı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması*, Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Atik, Ş.Y. (2007). *İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilere uygulanan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Calvert, E. (2010). *Online tools for independent studies: Learning/Connective.* 03.05.2016 tarihinde http://www.slideshare.net/ecalvert1/online-tools-for-independent-study adresinden alınmıştır.

Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation–A limited phonomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan, *Review of Educational Research, 71*, 29–42.

Clark B. (2008). Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school (7. baskı). Upple Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall/Pearson.

Covington, M. V. (2000.) Intrinsic versus extrinsic motivation in school. A reconciliation, *Current Directions in Psychological Science, 9,* 22–25.

Cutts, N.E. & Moseley, N. (2004). Üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların eğitimi (çeviren: İsmail Ersevim). İstanbul: Özgür Yayınları.

Diffly, D. (2002). Project-based learning, *Gifted Child Today, 25*(3), 40-43.

Gökdere, M. 2004. *Üstün yetenekli çocukların fen bilimleri öğretmenlerinin eğitimine yönelik bir model geliştirme çalışması*, Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Gökdere, M. & Küçük, M. (2003). Science education of gifted students at intellectual area: A case for science art centers, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice, 3*(1), 118–124.

Johnsen, S. K. & Goree, K. K. (2009). Teaching gifted students through independent study. F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds), (ss. 415-447), Waco, TX: Prufock Press.

Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 127–144.

Kontaş, H. 2009. *BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği*, Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Lam, S. F., Cheng, R. W. Y. & Ma, W. Y. K. (2009). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning, *Instructional Science, 37*, 565-578.

Meador, K. S. (2005).. Thinking creatively about science: Suggestions for primary teachers, S. K. Johnsen &J. Kendrick(Eds), (ss. 13-23), Texas: Prufrock Press.

Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. (2014). 08.05.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html adresinden edinilmiştir.

Özarslan, M. (2015). *Proje paydaşlarının BİLSEM biyoloji projeleri hakkındaki düşünceleri ve bu projelerin üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyonları ile bilimsel tutumlarına etkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Özarslan, M. & Çetin, M. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin fen alanı proje çalışmaları hakkındaki düşünceleri: Bir pilot çalışma. 3.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri, 03.05.2016 tarihinde http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/542925ac369dc32358ee29fb/ustunyeteneklicocuklar.pdf adresinden edinilmiştir.

Özer Keskin, M., Keskin Samancı, N. & Aydın, S. (2013). Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri, *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 78-96.

Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom, *Gifted Child Today, 31*(3), 57-65.

Renzulli, J. S. (2009). The multiple menu model for developing differentiated curriculum. J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Erkert & C.A. Little (Eds). (ss.353-381). Mansfiled Center, CT: Creative Learning Press.

Sak, U. (2010). Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları, eğitimleri. Ankara: Maya Akademi.

Sak, U. (2012). Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri. Ankara: Vize Yayıncılık.

Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi,* Yayımlamamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2001). Guilford's structure of intellect model and model of creativity: Contributions and limitations, *Creativity Research Journal, 13*(3), 309-316.

Thomas, J.W. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, CA: Autodesk.

Tortop, H.S. (2013). Bu benim eserim bilim şenliğinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri ve fen projelerinin kalitesi odağından görünümü, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 255-308.

Treffinger, D. J. & Selby, E. C. (2009). Levels of service: A contemporary approach to programming for talent development. J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Erkert & C.A. Little (Eds). (ss. 629-655). Mansfiled Center, CT: Creative learning Press.

Ülger, B. B. (2011). *Bilim sanat merkezlerinde uygulanan fen eğitimi programlarının idareci, öğretmen ve öğrenci bakış açısından incelenmesi,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yavuz, M. & Tortop, H. S. (2009), Üstün yetenekli öğrencilerin proje çalışmalarında alan gezisinin öğrenci tutumlarına ve değerler eğitimine etkisi, *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi Yeni Açılımlar*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Üniversite Hazırlık Sınıflarında İngilizce Dil Yeterliliğinin Sınıf İçi Ölçme Sonuçlarına Dayalı Yordayıcıları

Berrin CEFA SARI, TOBB ETÜ, Türkiye, bsari@etu.edu.tr

Melis AKDOĞAN GÜNDOĞDU, TOBB ETÜ, Türkiye, makdogan@etu.edu.tr

Ergül DEMİR, Ankara Üniversitesi, Türkiye, erguldemir@ankara.edu.tr

Öz

Yabancı dil olarak İngilizce dil yeterliliği TOEFL ITP gibi uluslararası sınavlarla ölçülebilmektedir. Öğrencilerinin dil yeterliliğini belgelendirebilmek adına birçok kurum öğretim programlarını buna göre planlar ve öğrenme sürecini sınıf içi ölçme araçlarıyla ölçer. Bu sınıf içi ölçme araçlarının dil yeterliliğini ne derece yordadığını tanımlamak öğrenme sürecini değerlendirebilmemizi sağlar. Bu çalışmanın temel amacı özel bir üniversitenin İngilizce hazırlık okulunda uygulanan sınıf içi ölçme sonuçları ile dil yeterlilik sınav sonuçları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Çalışma temel araştırma olarak yapılmış ve Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (TOBB ETU) Yabancı Diller Bölümü C kuru öğrencilerinin sınıf içi ölçme sonuçları ve TOEFL ITP sonuçları üzerinde ikincil analizler yürütülmüştür. Çalışmanın grubu 156 C kuru öğrencisidir. TOEFL ITP toplam, dinleme, dilbilgisi ve okuma puanlarının yordanan değişken olarak atandığı dört farkı regresyon modeli oluşturulmuştur. Bu dört model için Dinleme ve Konuşma, Dilbilgisi ile Sözcük Bilgisi faktörleri yordayıcı olarak bulunmuştur. Dil yeterliliği genel puanı için Dilbilgisi faktörü; dinleme yeterliliği için Dinleme ve Konuşma faktörü; dilbilgisi yeterliliği için Dilbilgisi faktörü; okuma yeterliliği için ise Dinleme ve Konuşma faktörü en yüksek düzeyde yordayıcılar olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: dil yeterliği, yordayıcı, ikinci dil, regresyon, TOEFL-ITP

Abstract

Language competence of non-natives of English is measured through various international exams, one of which is TOEFL ITP. To certify the language proficiency of their students, many institutions design their curriculum accordingly and assess the learning process with in-class measurement tools. Defining how much these in-class tools predict the level of language proficiency gives insight to evaluate the learning process. The main aim of this study is to identify the relation between in-class tools applied in a prep-school of a private university and the results of a language proficiency test. This study was designed as a basic research and secondary level analysis were conducted on in-class measurement tools and TOEFL ITP results of TOBB ETU DFL C Level students. The sample was composed of 156 C Level students. Four different multivariate regression models were constructed, the predicted variables of which are respectively language proficiency score in total, listening proficiency score, structure proficiency score and reading proficiency score. For all models, listening and speaking, structure and vocabulary competence factors are found as the predictors. For the language proficiency score in total, structure is the best predictor; for the listening proficiency score is listening and speaking is the best predictor; for the structure, structure is the best predictor; for the reading listening and speaking is the best predictor.

Keywords: language proficiency, predictors, second language, regression, TOEFL ITP

Giriş

Dil anadil ve yabancı dil olarak ikiye ayrılır. Yabancı dil edinimi "o dile çok sınırlı düzeyde maruz kalarak yeni bir dil sistemi yaratmaktır." (Gass, 2008). Buna bağlı olarak yabancı dil yeterliliği öğrenene göre farklılık göstermektedir. Yabancı dil becerisi, algısal (receptive) ve üretimsel (productive) dil becerileri olmak üzere iki alt yeterlilik alanından oluşur Algısal alt alan, okuma ve dinleme becerilerini; üretimsel alt alan ise konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır. Chomsky (1965) dil becerisi *(competence)* ile dil kullanımı *(performance)* arasındaki farkı açıklar ve dil bilgisinin kullanıcı tarafından örtük olarak geliştirildiğini, kullanım aşamısındaysa bu dil bilgisinin kavrama ve üretme boyutunda kullanıldığını söyler. Dil becerisi "edinim" ve "öğrenim" olarak iki alt başlıkta değerlendirilebilmektedir. Buna göre eş zamanlı dil bağlamında ortaya çıkan edinim *(acquisition*) bilinçaltında ilerler ve iletişimsel akıcılığa dönüşür. "Öğrenme" *(learning)* ise örgün ve bilindik dil bilgisi öğretiminden gelen bilinçli dil kurallarına dayanır (Krashen, 1982). Bu bağlamda edinim ana dil öğrenimi ile, öğrenme ise ikinci yabancı dil öğrenimi ile ilişkilidir. Dil öğrenimi sonucunda ise dil yeterliliği ve yeterlilik ölçütü söz konusu olmaktadır.

Cummins (1989) dil yeterliğini iki aşamada tanımlar:

1. Bireyler arası temel iletişim becerileri (BICS) Gelişim veya günlük sosyal yaşam içerisindeki iletişim için kullanılan beceriler. Yabancı dilde bu yeterlik genellikle iki- üç yıl kadar sürer.

2. Bilişsel Akademik Dil Yeterliği (CALP) Akademik bağlamda iletişim kurmak için kullanılan daha karmaşık bilişsel ve akademik dil yeterliği. Yabancı dilde bu yeterliliğe ulaşmak çok daha uzun zaman almaktadır.

Benzer şekilde Hernandez-Chavez, Burt, Dulay (1978) genel dil yeterliği ölçme tartışması içinde dikkate alınması gereken üç temel parametre olduğunu söylemektedirler: (1) dilsel bileşenler *(linguistic components)*, (2) örüntü (*modality*) ve (3) toplum-dil bilimsel performans (*socio-linguistic performance)*. Birinci parametre - dilsel bileşenler - ses bilim, tümce bilim, anlam bilim ve sözcük bilim alanlarını içerir. Öğrenen bu alanlardan her birinde eş zamanlı ve aynı düzeyde gelişim gösteremeyebilir. Örneğin, yetişkin bir dil kullanıcısı dilde tümce kullanımını yüksek bir derecede kontrol edebilirken, göreceli olarak kısıtlı bir kelime bilgisine sahip olabilir. İkinci parametre, örüntü, sözlü veya yazılı, aktarım ya da anlama yoluyla dilsel bileşenlerin kullanıldığı kısımdır. Üçüncü parametre, toplum-dilbilimsel performans, ise diğer parametrelerin hayata geçtiği, dilin tüm bileşenleriyle doğru be yetkin kullanımına dairdir. Tüm bunlar dil yeterliliğinin ölçülmesinin son derece zorlu bir süreç ve işlem olduğunu göstermektedir. Çünkü matrisi oluşturan dil yeterliliği matrisini oluşturan bileşenlerin her biri birbiriyle ilişkilidir ve bütüne hizmet eder. Birbirlerine üstünlük sağladıkları durumlar olsa bile birlikte değerlendirilir.

İkinci yabancı dil yeterliliği üzerine yapılan çalışmalarda da bu bütüncül değerlendirme yaklaşımı vurgulanmaktadır. Yabancı dilde başarıyı gösteren ögelerin değerlendirildiğinde, her bir parça ayrı ayrı ölçülebilir olsa dahi bütüne bakılmadığı sürece bu ölçmeler anlam taşımaz. Bu bakış açısıyla dil yeterliliğini ölçmek için her birinin dil yeterliliğine katkısı olduğu inanılan parçalardan oluşan TOEFL, ELBA gibi pek çok sınav üretilmiştir. Ancak bu sınavların değerlendirilmesinde tek tek parçalara değil, mutlaka bütüne bakılır.

Yabancı dil yeterliliği kavramı uzun yıllardır dil eğitmenleri tarafından kullanılan bir kavramdır. Ancak bu kavramın uluslararası düzeyde ortak bir çerçeveye oturtulması için farklı kurumlar tarafından çeşitli kılavuzlar geliştirmişlerdir. Bunlardan birisi American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) tarafından geliştirilen ACTFL Yeterlilik Kılavuzudur. Buna göre dil yeterliliği yeni başlayan (novice), orta seviye (intermediate), ileri seviye (advanced) ve üstün seviye (superior) olmak üzere dört başlıkta toplanmıştır (Byrnes & Canale, 1992). Son zamanlarda ise, bu konudaki en yaygın ve güncel çalışma Avrupa Konseyi altında geliştirilmiş Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'dır (ADOÇP). 39 dilde ve kıtalar arası da kullanılan bu çalışma dil öğretimi, izlence ve eğitim programlarının oluşturulması ve dil yeterliği konusunda şeffaf, tutarlı ve kapsamlı bir temel oluşturmak için tasarlanmıştır (CEFR, 2016). ADOÇP'ye göre dil yeterliliği, Dinleme, Okuma, Üretimsel Konuşma, Karşılıklı Konuşma ve Yazma becerilerine dayalı, A1, A2 (Başlangıç Düzeyi), B1, B2 (Orta Düzey) ve C1, C2 (İleri Düzey) düzeyleri olarak belirlenmiştir. Pek çok ülkede üniversite düzeyinde öğrencilerin seviyesine yönelik ortak bir dil kullanmak adına bu program kullanılmaktadır.

Akademik dil yeterliliğini ölçmek için uluslararası geçerliliği olan IELTS, TOEIC, Cambridge ESOL, PTE gibi çok sayıda sınav mevcuttur. Bu sınavlar ana dili İngilizce olmayan öğrenenin İngilizce dil yeterliliğini ölçmektedir. Dil yeterliği toplam puanla temsil edilse de ayrı ayrı puanlamalarda dört dil becerisi hakkında da

bilgi verir. TOEFL, ana dili İngilizce olmayan dil kullanıcılarının İngilizce dil yeterliklerini ölçmek için kullanılan dünya çapındaki en yaygın ölçme araçlarından biridir. Uygulanmaya başlandığı günden beri TOEFL bazı değişikliklere uğramış ve şu an dünya üzerinde farklı şekillerde uygulanmaktadır. 2005 yılında, internet tabanlı olan TOEFL IBT bilgisayar-temelli olan CBT'nin yerini alırken, toplu sınav yapımının gerektiği belli yerlerde halen TOEFL ITP uygulanmaktadır. TOEFL ITP; dinleme, dil yapısı ve yazılı ifade, okuma bölümlerinden oluşmaktadır (TOEFL ITP, 2016).

İngilizce tüm dünyada ortak akademik dil olarak kabul edildiği için birçok üniversite de İngilizce yeterliliğini mezuniyetin ön koşulu olarak aramaktadır. Bu nedenle üniversiteye yeni başlamış olan ve İngilizce yeterliliği karşılayamayan öğrencilere pek çok üniversitede bir yıl süre ile hazırlık eğitimi verilmektedir. İngilizce yeterliliği değerlendirmek amacıyla kimi üniversiteler kendi dil yeterlilik sınavları hazırlayıp uygularken, kimi üniversiteler de uluslararası geçerliliği ispatlanmış sınavları dil yeterlilik sınavı olarak uygulamaktadır. Bu çalışmanın yürütüldüğü üniversite kendi öğrencilerine AODÇP'ye göre belirlenmiş kur sistemi içerisinde bir hazırlık eğitimi vermekte ve dil yeterliğini TOEFL ITP (Testing of English as a Foreign Language - Institutional Testing) ile ölçmektedir. Bu sınavda geçme notu bulunmamaktadır. Kurum, geçme puanını AODÇP standartlarına göre B2 seviyesine denk gelen 500 puanı dil yeterlilik alt sınırı olarak belirlemiştir.

Problem İfadesi

Kurum içinde programlanan eğitim öğretim süreçlerinin amacı öğrencilerin dil becerisini B2 düzeyine çıkartmaktır ve bunun nihai ölçme aracı da yöntem ve geçerliliği yüksek bir sınav olarak kabul edilen TOEFL ITP olarak belirlenmiştir. Eğitim-öğretim süreçlerinde uygulanan dil becerisini ölçmeye yönelik sınıf içi ölçme araçlarının ve bu ölçme araçlarının alt alanlarının TOEFL ITP'yi yordama düzeylerini ve hangi alt alanların öne çıkarılması gerektiğini belirlemek, hangi özelliklerin yeterli hangilerinin yetersiz olduğunu saptamak bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Önem

Bu çalışma sınıf içi ölçme araçlarının yabancı dil yeterliliğini ve dil yeterlilik sınavının alt bölümlerini yordama düzeylerini ortaya koymak açısından önemlidir. Çalışma dört dil becerisine yönelik olarak uygulanan sınıf içi ölçme sonuçlarının öğrencilerin dil yeterlilik düzeylerini yordama düzeyini sorgulamaktadır.

Amaç

Amaç, hazırlık sınıfındaki öğrencilere yönelik uygulanan sınıf içi ölçmelerin TOEFL ITP ile temsil edilen dil yeterlilik puanlarını yordama düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin TOEFL ITP ve sınıf içi ölçme uygulamaları açısından dil yeterlilik düzeyleri nasıldır?

2. Sınıf içi ölçme sonuçlarının, öğrencilerin TOEFL ITP ile temsil edilen (a) toplam dil yeterliğini, (b) dinleme becerilerini, (c) dil bilgisi yeterliliğini ve (d) okuma becerilerini yordama düzeyleri nedir?

Yöntem

Bu çalışma temel araştırma türlerinden ilişkisel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmanın amacı doğrultusunda ilgili vakıf üniversitesinden alınan veriler üzerinde ikincil analizler yapılmıştır. İkincil veri analizi yeni bilimsel bilginin üretilmesine fırsat verecek ve daha önceden elde edilmiş veriler üzerinde yapılan analizlerdir. İkincil analizler, aynı veri setinin farklı bakış açılarıyla ve farklı bir teorik çerçeveye uygulanarak analiz edilmesine olanak sağlar (Arber, Dale, & Procter, 1988).

Katılımcılar

TOBB ETÜ hazırlık sistemi A, B ve C olmak üzere üç kur ve bu kurlardan başarısız olunması halinde bu kurlarla aynı hedef davranışlara sahip AR, BR ve CR tekrar kurlarından oluşmaktadır. A kuru temel düzey, B kuru orta düzey ve C kuru ileri düzeyi temsil etmektedir. Akademik İngilizce yeterliliğini belirlemek için TOEFL uygulanmakta olup, bu sınava giriş belli koşullara bağlıdır. Orta düzeydeki öğrenciler de kendi kurlarında 80

ortalamaya sahip olmaları halinde TOEFL'a girebilirlerken, ileri düzey öğrencilerin ise 65 not ortalamasını elde etmesi gerekmektedir. TOEFL'a girmeye hak kazanam her öğrenci 670 puan üzerinden en az 500 puan alarak dil yeterliliğini kazanmış kabul edilerek bölümüne geçmeye hak kazanır.

2015-2016 akademik yılı bahar yarıyılında Hazırlık Sınıfında olup Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B2 düzeyinde olan ve TOEFL ITP'ye girmeye hak kazanan 155 öğrenci bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır ve çalışma evren üzerinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri ilgili kurumdan alınan izin dâhilinde üniversitenin kendi öğrenci akademik bilgi sisteminden ulaşılan bilgiler yoluyla toplanmıştır. Bu araştırmanın veri setini oluşturan ölçme araçları çalışmanın yapıldığı kurumda 2015-2016 Bahar yarıyılında C kurunda kullanılan sınav, ödev ve proje puanlarıdır. C kurunda kullanılan ölçme araçlarının ortalama üzerindeki ağırlıkları ve alt bölümleri Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1 TOBB ETÜ C Kurunda Kullanılan Ölçme Araçlarının Alt Başlıkları ve Puan Ağırlıkları

Ölçme Aracı	**Bölümler**									**Ağırlık**
	Dinleme		**Dilbilgisi**	**Sözcük Bilgisi**	**Okuma**	**Yazma**	**Konuşma**	**Ödev**	**Portfolyo**	
Kısa Sınavlar	1	X	X	X	X					7
	2						X			7
	3		X	X		X				7
	4	X	X	X	X					7
Arasınavlar	1	X	X	X	X	X				10
	2	X	X	X	X	X				15
	3	X	X		X					20
Bireysel Okuma	1				X					5
	2				X					5
Ödev	1							X		10
Portfolyo	1								X	7

Tablo 1'de görüldüğü gibi sınıf içi ölçme araçlarından elde edilen toplam 29 sonuç vardır. Bu ölçme araçları öğrencilerin ara ve kısa sınavlarındaki dinleme, dilbilgisi, sözcük bilgisi ve okuma bölümü notları, bireysel okuma (*reader*) sınavı notları, konuşma ve yazma sınav notları, ödev notları ve proje değerlendirme puanlarını içermektedir. Toplam ağırlıkta en çok payı olan sınav türleri yüzde 45 ağırlıkla ara sınavlar ve yüzde 28 ile kısa sınavlardır. Bireysel okuma sınavları, ödev ve portfolyo puanları yaklaşık olarak eşit ağırlıktadır. Alt başlıklar içinde en sık ölçülen beceri okumadır. Bunu sırasıyla dilbilgisi, dinleme ve sözcük bilgisi izlemektedir. Tablo 1'de verilen 29 not ayrı ayrı değişkenler olarak tanımlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın birinci araştırma sorusuna yanıt oluşturmak için yüzde ile frekans dağılımları belirlenmiş ve betimsel istatistikler hesaplanmıştır. İkinci araştırma sorusuna yanıt oluşturmak için ise "çoklu doğrusal regresyon analizi (*multiple linear regression analysis*)" kullanılmıştır. Çoklu regresyon, 'araştırmacılara yordanan değişken ile iki veya daha fazla yordayıcı değişkenin en iyi kombinasyonunu belirleme şansı verir' (Fraenkel & Wallen, 1993). Regresyon analizi desenlerinden "adımsal (*stepwise*)" regresyon analizinin kullanılması tercih edilmiştir.

Bu çalışmadaki yordanan değişken TOEFL ITP puanlarıdır. TOEFL ITP dinleme, dilbilgisi ve okuma olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Dolayısıyla, TOEFL ITP toplam puanı ve alt bölümleri dinleme, dilbilgisi ve okuma puanları yordanan değişkenler olarak atanmıştır.

Yordayıcı değişkenler ise öğrencilere dönem boyunca uygulanan sınıf içi ölçme araçlarından elde edilen puanlardır. Sınıf içi ölçmelerde okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini ölçmek için ara sınav, kısa sınav, bireysel okuma, ödev ve portfolyo türünde ölçme araçları kullanılmaktadır. Tüm bu ölçme araçlarının alt bölümleri olan dinleme, okuma, yazma, sözcük bilgisi, dil bilgisi, konuşma, bireysel okuma, ödev ve portfolyo puanları 29 ayrı değişken olarak çalışmaya dahil edilmiştir.

Belirlenen bu değişkenlerle, sınıf içi ölçme ve değerlendirme yapısını tanımlayabilmek amacıyla, temel varsayımlar kontrol edildikten sonra eğik döndürme (*oblique rotation*) temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Veri seti analizler için uygundur (KMO=0.858, Bartlett's test of sphericity= 1174.332, sd=231, p<0.05). Temel bileşenler analizi sonucunda 22 değişken içeren altı faktörlü bir yapı tanımlanmıştır. Bu faktörler sırasıyla Dinleme-Konuşma, Dilbilgisi, Yazma, Bireysel Okuma, Sözcük Bilgisi, Ödev-Portfolyo olarak isimlendirilmiştir. En son elde edilen model için toplam açıklanan varyans ve faktörler arasındaki yapı matrisi Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Faktörlerle Toplam Açıklanan Varyans.

Faktörler	Özdeğerler	Dönüştürülmüş Öz Değerler	Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1	6,41	4,53	29,50	29,50
2	2,33	4,19	10,57	40,07
3	1,42	2,56	6,46	46,53
4	1,32	1,52	5,99	52,52
5	1,07	3,55	4,83	57,34
6	1,01	2,32	4,58	61,92

Tablo 2'de de görüldüğü üzere toplam varyansın en çok açıklandığı oran olan %61'lik varyansa altı faktörle erişilmiştir. Bu faktörleri oluşturan değişkenlerin yapı matrisi Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Değişken ve Faktörlere Göre Örüntü Matrisi.

Değişkenler	Sembol	Faktörler					
		1	2	3	4	5	6
Ara_Sınav_3_Dinleme	AS3_DİN	,825					
Ara_Sınav_2_Dinleme	AS2_DİN	,728					
Ara_Sınav_1_Dinleme	AS1_DİN	,725					
Kısa_Sınav_1_Dinleme	KS1_DİN	,699					
Kısa_Sınav_4_Dinleme	KS4_DİN	,624					
Kısa_Sınav_2_Konuşma	KS2_KONUS	,532					
Ara_Sınav_2_Dilbilgisi	AS2_DİL		,741				
Ara_Sınav_3_Dilbigisi	AS3_DİL		,732				
Ara_Sınav_1_Dilbigisi	AS1_DİL		,607				
Kısa_Sınav_1_Dilbilgisi	KS1_DİL		,590				
Kısa_Sınav_4_Dilbilgisi	KS4_DİL		,572				
Ara_Sınav_1_Yazma	AS1_YAZ			,838			
Kısa_Sınav_3_Yazma	KS3_YAZ			,772			
Ara_Sınav_2_Yazma	AS2_YAZ			,474			
Bireysel_Okuma_2	BOS2				,796		
Bireysel_Okuma_1	BOS1				,726		
Kısa_Sınav_4_Sözcük_Bilgisi	KS4_SB					-,775	
Ara_Sınav_1_Sözcük_Bilgisi	AS1_SB					-,723	
Kısa_Sınav_3_Sözcük_Bilgisi	KS3_SB					-,712	
Ara_Sınav_2_Sözcük_Bilgisi	AS2_SB					-,665	
Ödev	ODEV						,786
Portfolyo	PORT						,770

Tablo 3'de de görüldüğü üzere, faktör yük değerleri değişkenlerin altı faktörlü bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Kısa Sınav 2 Konuşma değişkeni hem dinleme faktörü ile hem de dilbilgisi faktörü ile birlikte çalışmıştır. Ancak, dilbilgisi ile olan faktör yük değeri ,356 iken dinleme faktöründeki faktör yük değeri ,532 olduğu için Kısa Sınav_2_Konuşma değişkeni dinleme faktörüne dahil edilmiştir.

Dört ve altıncı faktörde 2 değişken bulunduğu dikkati çekmektedir. Tabachnick'e (1996) göre bir faktörde en az üç değişken bulunması önerilmektedir. Ancak 'eğer iki değişken tek bir faktöre yükleniyorsa [...] eğer bu iki değişken birbiriyle yüksek korelasyon gösteriyorsa (r>0,70) ve diğer değişkenlerle korelasyon göstermiyorsa

bu faktör güvenilirdir.'. Bununla birlikte değişkenler arasında yüksek korelasyon ve bu değişkenlerin yer aldığı faktörler ile diğer faktörler arasında düşük korelasyonların bulunması durumunda iki değişkenle bir faktör tanımlanması mümkündür. Bu çalışmada Ödev ve Portfolyo ile Bireysel Okuma notları arasındaki ikili korelasyonların örneklem büyüklüğüne göre manidar olduğu ($p<0.05$) ve faktörler arası korelasyonların çok düşük olduğu dikkate alınarak bu değişkenlerin ayrı faktörler olarak tanımlanması uygun görülmüştür. 22 değişkenin oluşturduğu 6 faktör için "oransal değişim (*communalities as extraction*)" değerleri 0,474 ile 0,838 arasındadır. Bu değişkenler altı faktör altında toplanmış ve birbirleriyle olan korelasyonları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Faktörler arası korelasyon.

Faktörler	1	2	3	4	5	6
1	1,00	,33	,22	- ,01	-,23	-,32
2	,33	1,00	,25	,09	-,39	-,15
3	,22	,25	1,00	,11	-,22	-,04
4	-,01	,09	,11	1,00	-,21	,04
5	-,22	- ,39	-,22	-,21	1,00	,13
6	-,32	-,15	-,04	,04	,13	1,00

Tablo 4'te görüldüğü gibi, analiz çıktılarına göre 22 değişkenle oluşturulan manidar modelde faktörler arası en yüksek korelasyon 0,39'dur. Temel bileşenler analizinde faktörlerin birbiriyle olan korelasyonu faktörleri tanılayabilmek için önemlidir bu nedenle aralarındaki korelasyonun düşük olması beklenir.

Bulgular

Araştırmanın amacı ve soruları doğrultusunda test edilen dört farklı modele yönelik elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve ilgili alan yazın dikkate alınarak yorumlanmıştır.

TOEFL ITP ve Sınıf içi Ölçme Sonuçlarına Göre Öğrencilerin Dil Yeterlik Düzeyleri

TOEFL ITP Sonuçlarına Göre Öğrencilerin Dil Yeterlik Düzeyleri

TOEFL ITP değişkenlerine yönelik betimsel incelemeler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin TOEFL Dil Yeterlilik Düzeyleri.

Yeterlilik Alanları	**N**	**μ**	**σ**	**Mod**	**Medyan**	**Max**	**Min**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
TOEFL Toplam	155	504,17	30,05	500	500	600	433	,47	,43
TOEFL Dinleme	155	51,83	4,44	50	51	62	42	,23	-,60
TOEFL ITP Dilbilgisi	155	49,38	4,33	50	49	62	40	,17	-,09
TOEFL ITP Okuma	155	50,01	4,08	52	51	59	38	-,37	-,02

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrencilerin TOEFL toplam puan notları 433 ile 600 arasında; dinleme puanları 42 ve 62 arasında; dilbilgisi puanları 40 ve 62 arasında; okuma notları ise 40 ve 62 arasında değişiklik göstermektedir.

Sınıf içi Ölçme Sonuçlarına Göre Öğrencilerin Dil Yeterlik Düzeyleri

Öğrencilerin sınıf içi ölçme uygulamalarına yönelik betimsel incelemeleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Sınıf İçi Ölçme Uygulamaları Sonuçlarına Göre Dil Yeterlik Düzeyleri.

Yeterlilik Alanları	N	μ	σ	Mod	Medyan	Max	Min	Çarpıklık	Basıklık
Dinleme Konuşma	155	71,60	10,89	80,25	73	91,67	47,50	-,36	-,66
Dilbilgisi	155	67,01	10,77	59,40	65,90	91,20	38,90	,18	-,16
Yazma	155	81,59	6,56	75	81,50	96	61,50	-,24	,05
Bireysel Okuma	155	70,51	10,09	75	71,50	97	33,50	-,44	1,52
Sözcük Bilgisi	155	71,49	12,99	80	71,25	98,75	40	-,24	-,46
Ödev Portfolyo	155	68,81	15,70	55	71	95,25	18	-,74	,32

Tablo 6'da da görüldüğü üzere öğrencilerin sınıf içi ölçmelere göre ortalamaları yaklaşık 99 ile 18 puan arasında değişmektedir.

Sınıf içi Ölçme Sonuçlarının Dil Yeterliklerini Yordama Düzeyleri

Faktörlerin Dil Yeterliğini Yordama Düzeyleri

Birinci regresyon modelinde faktörlerin TOEFL ITP Toplam puanını yordama düzeyleri incelenmiştir. Modele yönelik analiz çıktıları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Faktörlerin Genel Yeterliğini Yordama Düzeyleri.

Model	Değişkenler	B	sh	β	T	R	R2	F
1	Sabit	386,51	11,90	-	32,48*	,63	,40	100,27*
	Dilbilgisi Ortalama	1,76	,18	,63	10,01			
2	Sabit	352,63	13,48	-	26,17*	,68	,47	20,50*
	Dilbilgisi Ortalama	1,37	,19	,49	7,38			
	Dinleme Konuşma Ortalama	,84	,19	,30	4,53			
3	Sabit	338,26	13,51	-	25,03*	,72	,51	13,74*
	Dilbilgisi Ortalama	1,08	,20	,39	5,55			
	Dinleme Konuşma Ortalama	,75	,18	,27	4,16			
	Sözcük Bilgisi Ortalama	,56	,15	,24	3,71			

*p<,01

Tablo 7'de görüldüğü üzere, TOEFL ITP toplam puanının yordanan olarak tanımlandığı birinci model, istatistiksel olarak manidardır (F=13,74, sd1=5, sd2=154 ve p<0,01) ve toplam %51 açıklayıcılık sağlamaktadır (R=0,72, R2=51). İlk aşamada modele dahil edilen 6 değişkenden 3 tanesi, modele manidar katkı sağlamaktadır. Bu değişkenler Dilbilgisi (t=5,55; sd=154; p<0,01), Dinleme-Konuşma (t=4,16; sd=154; p<0,01) ve Sözcük Bilgisidir. (t=3,71; sd=154 ve p<0,01).

Faktörlerin Dinleme Becerilerini Yordama Düzeyleri

İkinci regresyon modelinde faktörlerin TOEFL ITP Dinleme puanını yordama düzeyleri incelenmiştir. Modele yönelik analiz çıktıları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Faktörlerin Dinleme Becerilerini Yordama Düzeyleri.

Model	Değişkenler	B	sh	β	t	R	R2	F
1	Sabit	30,75	1,66	-	18,56*	,72	,52	165,81*
	Dinleme Konuşma Ortalama	,30	,023	,72	12,88			
2	Sabit	28,59	1,85	-	15,47*	,73	,54	5,95*
	Dinleme Konuşma Ortalama	,27	,026	,65	10,52			
	Dilbilgisi Ortalama	,06	0,26	,15	2,44			

*p<,01

Tablo 8'de görüldüğü üzere, TOEFL ITP Dinleme puanının yordanan olarak tanımlandığı ikinci model, istatistiksel olarak manidardır (F=5.95, sd1=5, sd2=154 ve p<0,01) ve toplam %54 açıklayıcılık sağlamaktadır (R=0,73, R2=54). İlk aşamada modele dahil edilen 6 değişkenden 2 tanesi modele manidar katkı sağlamaktadır. Bu değişkenler Dinleme-Konuşma (t=10,52, sd=154, p<0,01) ve Dilbilgisidir (t=2,44, sd=154, p<0,05).

Faktörlerin Dilbilgisi Yeterliğini Yordama Düzeyleri

Üçüncü regresyon modelinde faktörlerin TOEFL ITP Dilbilgisi puanını yordama düzeyleri incelenmiştir. Modele yönelik analiz çıktıları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Faktörlerin Dilbilgisi Yeterliğini Yordama Düzeyleri.

Model	Değişkenler	B	sh	β	t	R	R2	F
1	Sabit	38,35	2,01	-	19,07*	,41	,17	30,84*
	Dilbilgisi Ortalama	,17	,03	,41	5,55*			
2	Sabit	44,25	2,27	-	19,51*	,52	,27	21,95*
	Dilbilgisi Ortalama	,23	,03	,58	7,41*			
	Dinleme Konuşma Ortalama	-,15	,03	- ,36	-4,68*			

*p<,01

Tablo 9'da görüldüğü üzere, TOEFL ITP Dilbilgisi puanının yordanan olarak tanımlandığı üçüncü model, istatistiksel olarak manidardır (F=21.95, sd1=5, sd2=154 ve p<0.01) ve toplam %27 açıklayıcılık sağlamaktadır (R=0.52, R2=27). İlk aşamada modele dahil edilen 6 değişkenden 2 tanesi modele manidar katkı sağlamaktadır. Bu değişkenler Dilbilgisi (t=7.41, sd=154, p<0.01) ve Dinleme-Konuşmadır (t=-4.68, sd=154, p<0.01).

Faktörlerin Okuma Becerilerini Yordama Düzeyleri

Dördüncü regresyon modelinde faktörlerin TOEFL ITP Okuma puanını yordama düzeyleri incelenmiştir. Modele yönelik analiz çıktıları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Faktörlerin Okuma Becerilerini Yordama Düzeyleri.

Model	Değişkenler	B	sh	β	t	R	R2	F
1	Sabit	36,94	1,92	-	19,22*	,49	,26	47,34*
	Dinleme Konuşma Ortama	,18	,03	,49	6,88*			
2	Sabit	32,31	2,03	-	15,92*	,58	,34	23,67*
	Dinleme Konuşma Ortalama	,14	,026	,37	5,36*			
	Sözcük Bilgisi Ortalama	,11	,022	,34	4,87*			
3	Sabit	31,05	2,11	-	14,72*	,60	,36	3,94*
	Dinleme Konuşma Ortalama	,12	,03	,32	4,33*			
	Sözcük Bilgisi Ortalama	,09	,02	,28	3,70*			
	Dilbilgisi	,06	,03	,16	1,98*			

*p<,01

Tablo 10'da görüldüğü üzere, TOEFL ITP Okuma puanının yordanan olarak tanımlandığı dördüncü model, istatistiksel olarak manidardır (F=3.94, sd1=5, sd2=154 ve p<0.01) ve toplam %36 açıklayıcılık sağlamaktadır (R=0.60, R2=36). İlk aşamada modele dahil edilen 6 değişkenden 2 tanesi modele manidar katkı sağlamaktadır. Bu değişkenler Dinleme-Konuşma (t=4.33, sd=154, p<0.01); Sözcük Bilgisi (t=3.70, sd=154, p<0.01) ve Dilbilgisidir (t=1.98, sd=154, p<0.05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sınıf içi ölçme ve değerlendirmeler altı faktör olarak yapılandırılabilmiştir. Bu altı faktör yrodayılar olmak üzere dört model test edilmiştir. Her dört modelde de İngilizce dil yeterliğinin manidar yordayıcıları Dinleme-Konuşma ve Dilbilgisidir. İki modelde ayrıca Sözcük Bilgisi manidar yordayıcıdır. Modellerin açıklayıcılık yüzdeleri %27 ile %54 arasında değişmektedir. Bireysel Okuma, Yazma ve Ödev Portfolyo'nun modellerde manidar katkısı gözlenmemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda programın dilbilgisi ve dinleme ağırlıklı olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf içi ölçmeler, dil yeterliklerini manidar düzeyde yordamaktadır ve bu ölçmelerin kullanılması önemlidir.

Okuma becerilerinin diğer sınıf içi ölçmelerle faktörlenmediği görülmüştür. Bu bağlamda, faktörlerin yordayıcılığında <baskıcı etkiler>, <aracı etkiler> olma olasılığı değerlendirilmektedir. Bu tür etkilere ayrıca çalışılması önerilir.

Kaynakça

Arber, S., Dale, A., & Procter, M. (1988). *Doing Secondary Analysis*. London ; Boston: Allen & Unwin.

Byrnes, H., & Canale, M. (Eds.). (1992). *Defining and Developing Proficiency Guidelines, Implementations and Concepts*. Lincolnwood, İllinois USA: National Textbook Company a division of NTC Publishing Group.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of The Theory of Syntax*. Massachusetts Institute of Technology Cambridge, Massachusetts: The M.LT. Press.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). 15 Mart 2016 tarihinde www.coe.int: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp adresinden alınmıştır.

Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly, 14*(2), 175–187.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1993). *How to Design and Evaluate Research in Education*. USA: McGraw-Hill.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acqusition: An Introductory Course* (3rd ed.). New York and London: Routledge.

Hemàndez-Chávez, E., Burt, M., & Dulay, H. (1978). Language Dominance and Proficiency Testing: Some General Considerations. *NABE Journal, 3*(1), 41–54. http://dx.doi.org/10.1080/08855072.1978.10668343

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice Second Language Acqusition*. Oxford: Oxford Pergamon Press.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using Multivariate Statistics* (Third Ed.). HarperColins College Publishers.

Bilim Şenliklerinin Öğrencilerin Fen Derslerine ve Proje Ödevlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Emirhan KESKİN, Horasan Anadolu Lisesi, Türkiye, emirhankeskin2304@gmail.com

Zafer KARAGÖLGE, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, zaferk@atauni.edu.tr

İlhami CEYHUN, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, iceyhun@atauni.edu.tr

Öz

Bu çalışmada kimya bilim şenliği sayesinde öğrencilerin fen alanındaki derslere yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak ve bilim şenlikleri ile öğrencilerin öğrenmelerinde proje ödevlerinin etkinliğini artırarak proje ödevleriyle öğrenci tutumlarının olumlu yönde gelişmesini sağlamak amaçlanmıştır. Bu çalışma, 2016-2017 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Erzurum ili Horasan ilçesinde bulunan Horasan Anadolu Lisesi'nde uygulanmıştır. Fen derslerindeki tutumların değişimini ölçmek için karşılaştırmalı desen, proje öğrencilerinin tutumlarını ölçmek için ise tarama modeli uygulanmıştır. Veri toplamada bilim şenliğinin öncesinde ve sonrasında fen alanındaki derslere yönelik likert tipi ölçek ön test ve son test şeklinde uygulanmış, proje ödevlerine yönelik tutumlarını ölçmek için ise likert tipi ölçek son test şeklinde uygulanmıştır. Bilim şenlikleri öğrencilerin fen alanındaki derslerine ve proje ödevlerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacaktır. Bilim şenliklerinin fen derslerine yönelik tutum düzeyleri üzerindeki olumlu etkisi göz önüne alındığında, ülkemizdeki okullarda bilim şenlikleri gibi etkinliklerin yaygınlaştırılması ve öğrencilerin bu tür etkinliklere katılımlarının teşvik edilmesi gerektiği ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim şenliği, fen bilimleri, kimya eğitimi, kimya öğretimi, öğrenci tutumları

Abstract

Through the chemistry science festivals in the workshop it was aimed to ensure that the students develop positive attitudes towards the science courses and to increase the effectiveness of the project festivals in the science festivals and the learning the studenst and positive attitudes of the students. The study has been applied in the Horasan Anatolian High School whe is located in the Horasan porivince of Erzurum in the 2 nd period of the academia year of 2017-2016. Two models were used in the study. A comparative pattern was used to measure the change in attitudes in science courses, and a screening model was used to measure the attitudes of project students. The likert type scale for the lectures in the science field before and after the science festival was applied as pre-test and post-test in the process of the data collection. In order to measure attitudes towards project assignments, likert type scale was applied as final test. When the findings were examined, it was seen that there was a positive increase in the attitudes of the students towards the science courses and the students had a positive view of giving the project assignments to the students in the form of science festivals. When the positive effects science fairs have on the attitudes students develop towards science subjects being taken into account, we think the science fairs should be arranged in more and more schools and students should be encouraged to take part in those fairs.

Giriş

Eğitim sürecinden geçen bireyin davranışlarında bir değişmenin olması beklenmektedir. Eğitim yoluyla bireyin amaçları, bilgileri, davranışları ve bilgileri değişmektedir. Eğitim sürecine giren bireyde bu değişikliklerin olumlu yönde olması gerekir (Demirel, 1999). Öğretme ise hedef alınan kritik davranışların bütün öğrencilere etkili ve verimli bir şekilde kazandırılması amacıyla gerçekleştirilen her türlü etkinliği ifade eder (Aydın, 2007). Öğretme, öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı bir ilişki ile yürür ve bu etkinliğinin verimli bir şekilde yürümesi sağlıklı bir iletişimle olmaktadır. Bu iletişim ağında verici öğretmen olduğu kadar alıcı durumundaki öğrenci de önemlidir. Öğretmen mesajı ne kadar iyi iletirse iletsin öğrenci mesajı alabildiği kadar öğrenir. Öğrencinin mesajı alabilmesinde duyuşsal ve bilişsel faktörler etkin bir şekilde görev almaktadır. Öğrenci bilişsel olarak yeterli olsa bile duyuşsal eksiklikleri öğrencinin maalesef başarı çizgisinden sapmasına neden olmaktadır. Öğrenci duyuşsal olarak özgüven eksikliği, önyargı, korku, ilgisizlik, derse karşı yakınlık kuramama, inancını kaybetme, yeteneğinin farkında olamama, eğlenceli bulmama gibi nedenlerden ötürü başarısız olabilmektedir. Dolayısıyla eğitim hayatında öğrencinin başarıya ulaşması bilişsel ve duyuşsal faktörlerin birlikteliğine bağlıdır (Yalın, 2003).

Günümüzde öğrencilerin başarısızlık sebepleri ile ilgili yayınlar da sıklıkla göze çarpmaktadır. Öğrencilerin başarısızlıklarının nedenlerini anlatan bilimsel çalışmaların yanı sıra medya da çözüm yolları sunarak eğitimcilere yardımcı olmaya çalışmaktadırlar. Akademik olarak öğrenciler günü gününe ders çalışma, not alma ve tekrar etme gibi tekniklerle başarılı olsalar da duyuşsal olarak örneğin; önyargısı varsa bunu aşmasında sadece yayınlar ve teknikler yeterli olmayacaktır. Öğrencinin duyuşsal olarak ders ile alakalı sorunlarında çeşitli uygulamaların da yapılması gerekmektedir.

İlköğretimden başlayarak eğitimin her kademesinde yer alan derslerde ödevlerin birçok yararı söz konusudur. Bu ödevler, öğrencilerin sorumluluk duygusuna sahip olmalarını sağlaması yanında, mevcut bilgilerini pekiştirme ve bu bilgilerden çıkarımda bulunarak yeni bilgiler üretebilme yollarını öğrenmeyi sağlayan temel öğretim tekniklerinden biridir (Kütükte, 2010). Proje ödevleri, öğrencilerin, araştırma, problem çözme, öğrendiklerini kullanma gibi üst düzey düşünme gerektiren, gerçek yaşama benzer işler üzerinde, özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmadır (Aladağ, 2005). Proje ödevlerinin amaçları ile sonuçları kıyaslandığında bazı eksikliklerde hissedilmektedir. Proje ödevlerinin etkin bir şekilde uygulanması şüphesiz öğrencinin öğrenmelerinde büyük önem arz etmektedir. Özellikle proje ödevlerinin öğrencilerin gündelik yaşamları ile ilgili olmaları öğrencilerde daha etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilecektir (The Physical Sciences Initiative. Social And Applied Aspects What Is Meant By "Social And Applied"?, 1991). Bunun yanı sıra, proje ödevleri günlük durumlarla, bilimsel kavramların ilişkilendirilmesi ile öğrencilerin fen bilimlerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadırlar (Barker & Millar, 2000).

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında kaydedilen ilerlemeler, ülkeler arasında hem ekonomik hem de saygınlık yönünden üstünlük kurulmasını sağlamaktadır. Bu amaçla ülkelerin bilim ve teknoloji çalışmalarına gereken önemi vermeleri gerekmektedir. Özellikle son yıllarda eğitimde bilim şenliklerine yer verilmesi ile öğrencilerin bilim ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır (Bacanak, Karamustafaoğlu, & Köse, 2003; Şahin, 2012; Yıldırım & Şensoy, 2016).

Bilim şenliği ve proje yarışmaları, öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine uygulamalı olarak doğrudan katılmasına olanak veren, öğrenci projelerinin sunulduğu ve paylaşıldığı organizasyonlardır (Korkmaz, 2004). Fen eğitiminin en popüler konularından birisi de, bilim şenliklerinin kalıcı öğrenmelere olan etkisinin araştırılmasıdır.Birçok öğretmen bilim şenliklerinin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiğini, kendi projelerini seçerek bağımsız araştırma yapmalarına fırsat sağladığını ve bilime karşı ilgilerini artırdığını belirtmektedirler (Bunderson & Anderson, 1996). Öğrencilerin bilim şenliklerinde bilgiyi yaşayarak öğrenmeleri, hazırladıkları etkinlikleri arkadaşları ile paylaşmaları ve öğrencilerin fen alanındaki derslere karşı özgüvenlerinin artması önem arz etmektedir. Bilim insanları bilim şenliklerinin, öğrenciler için bilim adamlarının nasıl çalıştıklarını anlamaları için etkili bir öğrenme modeli oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu projeler sayesinde öğrenciler, derslerde öğrenmiş oldukları teorik bilgileri uygulama olanağına sahip olmaktadırlar (Young, 2000). Bilim şenliklerinin öğrencilere birçok özelliği (iletişim kurma, işbirlikli çalışma, özgüven sağlama, planlı çalışma, kendini ifade edebilme vb.) öğretici olmasının yanında en önemli özelliği, öğrencilere bilimsel araştırma yöntemini kullanmalarını, bilime ve bilim insanına ilgilerini artırmada etkili olmasıdır (Camcı, 2008). Bilim şenlikleriyle ilgili kaynaklar incelendiğinde, ülkemizde eğitimin farklı kademelerindeki öğrencilerin bilim

şenlikleri ile fen derslerine yönelik tutumlarıyla ve bilim şenliği tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlikle ilgili yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır (Şahin, 2012; Yıldırım & Şensoy, 2016; Keçeci, Kırbağ Zengin, & Alan, 2017).

İlkokuldan başlayarak eğitimin her kademesinde yer alan proje ödevleriyle öğrencilerin bilimsel süreç basamaklarını kullanarak ürünler ortaya koymalarını amaçlamaktadır. Proje ödevlerinin etkin olarak kullanılmasında bazı eksiklikler de hissedilmektedir. Şüphesiz proje ödevlerinin etkin bir şekilde uygulanması öğrencinin öğrenmelerinde büyük önem arz etmektedir. Öğrenciye verilen proje ödevinde öğrenci ne kadar aktif olursa amaçlanan hedeflere ulaşmada daha iyi sonuçlar alınacaktır (Bozkurt, Aslanargun, Akın, & Kılıç, 2014). Özellikle son yıllarda eğitimde bilim şenliklerine yer verilmesi ile öğrencilerin bilim ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin bilim şenliklerinde bilgiyi yaşayarak öğrenmeleri, hazırladıkları etkinlikleri arkadaşları ile paylaşmaları ve öğrencilerin fen alanındaki derslere karşı özgüvenlerinin artması önem arz etmektedir.Bu yönüyle okullarımızda bu tür bilimsel etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. (Tübitak Proje Rehberi , 2012) (Tübitak Bilim Fuarları).Çalışmanın amacı bilim şenliklerinin öğrencilerin fen derslerine ve proje ödevlerine yönelik tutumlarına olan etkisinin araştırılmasıdır.

Yöntem

Çalışmada bilim şenliklerinin 9. Sınıf düzeyinde 121 öğrenci ve 10. sınıf düzeyinde ise 135 öğrencide fen derslerine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla iki model kullanılmıştır. Fen derslerindeki tutumların değişimini ölçmek üzere karşılaştırmalı desen ve proje öğrencilerinin tutumlarını ölçmek üzere ise tarama modeli uygulanmıştır. Veri toplamada bilim şenliğinin öncesinde ve sonrasında fen alanındaki derslere yönelik likert tipi ölçek olup ön test ve son test şeklinde uygulanmış, proje ödevlerine yönelik tutumlarını ölçmek için ise likert tipi ölçek son test şeklinde uygulanmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmada, 2016-2017 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Erzurum ili Horasan ilçesinde bulunan Horasan Anadolu Lisesi'nde uygulanmıştır. Çalışmada öğrencilerin fen derslerine yönelik tutumlarına bilim şenliklerinin etkisini incelemek amacıyla 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören 256 öğrenci, proje ödevlerinde bilim şenliklerinin etkisini ölçmek amacıyla da kimya dersinden proje ödevi alan 27 öğrenci örneklemi oluşturmuştur.

Çalışma Basamakları

Çalışma 7 aylık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya görev alan öğrenciler ile birlikte çalışma başlıklarının seçilmesiyle başlanmıştır. Öğrencilerin görsel kaynakları, maketleri, anket sorularını ve deney başlıklarını araştırmaları için yeterli süre verilmiş, tekrar belirlenen zamanda fikir alışverişi yapılarak konu başlıkları belirlenmiştir. Konu başlıkları belirlendikten sonra öğrencilere görev paylaşımı yapılmış, çalışma için gerekli araç ve gereçlerin temini sağlanmıştır. Öğrencilere görev aldıkları alanda çalışma, özgün ürün ortaya koyma imkânı verilmiştir. Bilim şenliği alanı belirlendikten sonra öğrenciler ürünlerini hazırlayıp sunuma hazır hale getirmişlerdir. Çalışmaya katılacak 9 ve 10. Sınıf öğrencilerine çalışma öncesi Fen Derslerine Bilim Şenliklerinin Etkisi Tutum Ölçeği ön test olarak uygulanmış ve sonuçlar kaydedilmiştir. Daha sonra belirlenen tarihte bilim şenliği başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere genel kimya bilgilerini artırıcı, ilgi çekici görseller sunulmasına dikkat edilmiştir. Cabir Bin Hayyan, petrolün damıtılması, suyun arıtılması, temiz enerji kaynakları, enerjide tasarruf yöntemleri bazı element ve bileşiklerin molekül geometrileri, güvenlik sembolleri içeren maketlerle öğrenciler bilgilendirilmiştir. Ayrıca kimyanın tarihi çalışmasıyla öğrencilerin kimyanın geçmişten günümüze gelişimi gösterilmiştir. Periyodik bulmaca sayesinde de öğrencilerin kimya dersi genel kavramlarını hatırlamaları sağlanmıştır. Öğrencilerimiz yaptıkları deneylerle bilgilendirilmeye, dikkatleri çekilmeye ve eğlenerek öğrenmelerine çalışılmıştır. Bilim şenliğinde Jöle, Yanmayan Para, Katalizör, Sabun, Yanardağ, Su Altında Alev, Beyaz Işık, Sodyum, İki Beyaz Bir Sarı, Saf Su Zehirli Mi?, "Sıcak Yüzeye Dökülen Su Neden Hızlı Hareket Eder?", "Açıkta Bırakılan Ekmek Taş Kesilir De Neden Bisküvi Yumuşar?" ve "Kapalı Ortamlarda Hava Neden Boğucudur?" deneyleri yapılmıştır Çalışma sonrasında çalışmaya katılan 9. ve 10. Sınıf öğrencilerine Fen Derslerine Bilim Şenliklerinin Etkisi Tutum Ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Bilim şenliğine katılan proje ödevi alan öğrencilere ise Proje Ödevlerinde Bilim Şenliklerinin Etkisi Tutum Ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Sonuçlar değerlendirilerek raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Öğrencilere uygulanan Fen Derslerine Bilim Şenliklerinin Etkisi Tutum Ölçeğinde ilk test ve son testler karşılaştırılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmamızda 9. ve 10. sınıflardan toplam 256 öğrenci katılmış, öğrencilere uygulanan Fen Derslerine Bilim Şenliklerinin Etkisi Tutum Ölçeği'nde ilk test ve son testler karşılaştırılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 1. Fen derslerine bilim şenliklerinin etkisi tutum ölçeği sonuçların genel görünümü.

	Katılan Öğrenci Sayısı	Öğrencilerde yoklanan toplam madde sayısı	Olumlu yönde artış gösteren ve olumlu yönde sabit kalan madde sayısı
9. sınıflar	121	1331	611
10. sınıflar	135	1485	771

Tablo1'de 9. ve 10. sınıflardan bilim şenliğine katılan öğrenci sayısı, bu öğrencilerde yoklanan toplam madde sayısı ve bu maddelerde olumlu yönde artış gösteren ve ön testteki olumlu düşüncesi devam eden öğrencilerin toplam sayısı verilmiştir. Tablo 2'den görüldüğü gibi bilim şenlikleri öğrencilerin fen derslerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 2. Fen derslerine bilim şenliklerinin etkisi tutum ölçeği karşılaştırmalı sonuçları-1.

Test Edilen Maddeler	**Frekans**	**Yüzde**
Fen derslerine karşı özgüveninde		
Artış gösteren	66	%59,49
Olumlu düşüncesi devam eden	75	
Fen derslerine karşı sevgisinde		
Artış gösteren	57	%61,60
Olumlu düşüncesi devam eden	89	
Fen derslerine karşı korkularında		
Azalma gösteren	67	%41,35
Olumlu düşüncesi devam eden	31	
Fen derslerinin ilgi çekici içerikte olduğunu görmede		
Artış gösteren	73	%58,22
Olumlu düşüncesi devam eden	65	
Fen derslerindeki bilimsel kısas ve soruları anlamaya başlamada		
Artış gösteren	59	%49,36
Olumlu düşüncesi devam eden	58	
Fen derslerini tanıma bilgisinde		
Artış gösteren	89	%60,33
Olumlu düşüncesi devam eden	54	

Tablo 3. Fen derslerine bilim şenliklerinin etkisi tutum ölçeği karşılaştırmalı sonuçları-2.

Test Edilen Maddeler	Frekans	Yüzde
Fen derslerinde başarılı olacağında dair inancında		
Artış gösteren	57	%56,11
Olumlu düşüncesi devam eden	76	
Fen derslerinde yeteneğinin arttığına dair inancında		
Artış gösteren	70	%59,07
Olumlu düşüncesi devam eden	70	
Fen derslerinin eğlenceli olduğunu düşünmede		
Artış gösteren	98	%64,13
Olumlu düşüncesi devam eden	54	
Fen derslerinde bilgiyi arkadaşlarından Öğrenebileceğini düşünmede		
Artış gösteren	72	%48,52
Olumlu düşüncesi devam eden	43	
Fen derslerinde başarılı olabileceğine dair inancında		
Artış gösteren	66	%41,35
Olumlu düşüncesi devam eden	32	

Tablo 2 ve tablo 3'te fen derslerine bilim şenliklerinin etkisi tutum ölçeği karşılaştırmalı sonuçları ve öğrenci sayıları yüzdeleriyle birlikte verilmiştir. Tabloya bakıldığında olumlu yönde en büyük orana sahip %64,13 ile fen derslerini eğlenceli olduğunu düşünen maddenin olduğu görülmüştür. Daha sonra %61,60 ile fen derslerine yönelik sevginin artmasını belirten madde olduğu görülmüştür. Olumlu yönde en düşük orana sahip maddenin ise %41,35 ile fen derslerine korkusu azalan öğrenciler ile başarılı olabileceğine inandığını belirten madde olduğu görülmüştür.

Tablo 4 proje ödevlerinde bilim şenliklerinin öğrenci tutumlarına etkisini ölçmek amacıyla çalışmaya katılan öğrenci sayısı, öğrencilerde yoklanan toplam madde sayısı ve bu maddelerde öğrencilerde olumlu yönde yanıt veren öğrenci sayısı birlikte verilmiştir.

Tablo 4. Proje ödevlerinde bilim şenliklerinin etkisi tutum ölçeği sonuçları.

Katılan öğrenci sayısı	Öğrencilerde yoklanan toplam madde sayısı	Bilim şenliklerine yönelik olumlu madde sayısı
27	504	419

Tablo 5'te proje ödevlerinde bilim şenliklerinin etkisini ölçmek amacıyla çalışmaya katılan öğrencilerin sonuçları verilmiştir.

Tablo 5 Proje Ödevlerinde Bilim Şenliklerinin Etkisini Ölçmek Amacıyla Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Sonuçları-1.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Proje ödevimin bilim şenliği şeklinde verilmesini faydalı buluyorum.	Frekans	0	0	2	3	22
	Yüzde	0	0	7,4	11,1	81,5
Proje ödevimin bilim şenliği şeklinde verilmesi eğlenceliydi.	Frekans	1	0	1	5	20
	Yüzde	3,7	0	3,7	18,8	74
Bilim şenliği sayesinde öğrendiklerimi deneysel olarak da görme imkânı buldum.	Frekans	0	0	0	2	25
	Yüzde	0	0	0	7,4	92,6
Fen derslerinin dışındaki derslerde de proje ödevlerinin bilim şenliği şeklinde olmasının faydalı olacağını düşünüyorum.	Frekans	1	0	4	9	13
	Yüzde	3,7	0	14,9	33,3	48,1
Bilim şenliğinin önceki yıllardaki proje ödevlerine göre çok zamanımı aldığını düşünüyorum.	Frekans	11	9	4	2	1
	Yüzde	40,7	33,3	14,9	7,4	3,7
Bilim şenliği sayesinde arkadaşlarımla takım çalışması yapma imkânı buldum.	Frekans	0	0	0	3	24
	Yüzde	0	0	0	11,1	88,9
Bilim şenliği sayesinde yeni arkadaşlar edinme imkânı buldum.	Frekans	4	0	3	6	14
	Yüzde	14,9	0	11,1	22,2	51,8
Bilim şenliği çalışmasında tekrar görev almak isterim.	Frekans	1	0	1	3	22
	Yüzde	3,7	0	3,7	11,1	81,5
Bilim şenliği sayesinde kendimi ifade etme gücüne sahip olduğumun farkına vardım.	Frekans	0	0	4	2	21
	Yüzde	0	0	14,9	7,4	77,6
Sunduğum çalışmaların dışında arkadaşlarımın çalışmaları da dikkatimi çekti.	Frekans	2	1	0	2	22
	Yüzde	7,4	3,7	0	7,4	81,5
Gelecek yıl da proje ödevi alarak bilim şenliğinde görev almak isterim.	Frekans	1	0	1	3	22
	Yüzde	3,7	0	3,7	11,1	81,5

Tablo 6 Proje Ödevlerinde Bilim Şenliklerinin Etkisini Ölçmek Amacıyla Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Sonuçları-2.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Bilim şenliğinde hazırladığım ürünü sunarken bilgilerimin pekiştiğini gördüm.	Frekans	1	0	2	5	19
	Yüzde	3,7	0	7,4	18,8	70,1
Bilim şenliğinde hazırladığım etkinliği sunarken çok heyecanlandığım için çalışmamı sunmada zorluk yaşadım.	Frekans	13	6	4	4	0
	Yüzde	48	22,2	14,9	14,9	%0
Hazırladığım çalışmayı dosya şeklinde hazırlayıp öğretmenime teslim etmeyi bilim şenliğine yeğlerdim.	Frekans	17	1	2	5	2
	Yüzde	62,7	3,7	7,4	18,8	7,4
Bilim şenliğinde çalışmamı sunarken bilim insanlarının bilimsel süreç basamaklarını kullanarak bilgiye nasıl ulaştıklarını gördüm.	Frekans	0	0	4	8	15
	Yüzde	0	0	14,9	29,6	55,5
Bilim şenliğinde çalışmamı sunarken günlük hayattaki birçok problemin çözümünün nasıl olduğunu gördüm.	Frekans	1	0	1	12	13
	Yüzde	3,7	0	3,7	44,4	48,1
Bilim şenliğinde görev aldığımda bir probleme çözüm bulma imkânını yakaladım.	Frekans	0	0	1	7	19
	Yüzde	0	0	3,7	25,9	70,1
Bilim şenliğinde bilim okuryazarlığı yönünden kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.	Frekans	0	0	3	7	17
	Yüzde	0	0	11,1	25,9	62,7

Tablo 5'teki sonuçlara göre öğrencilerin takım çalışması yapma imkanı bulma ve öğrendiklerini deneysel olarak da görme ile ilgili maddelere 'katılıyorum' veya 'kesinlikle katılıyorum' seçeneklerinden birini seçerek tamamının olumlu yanıt vermiştir.Diğer maddelerde de bu olumlu etkinin öğrencinin bilim şenliğini faydalı bulması, eğlenceli bulması, bilim şenliğinde tekrar görev almak istemesi, günlük hayattaki birçok problemin nasıl çözüldüğünü görmesi, bir probleme çözüm bulma imkanını yakalaması, bilim okuryazarlığı yönünden kendisinin geliştirdiğini düşünmesi maddelerinde %90'ın üzerinde sonuçlar alınarak devam ettiği görülmüştür.En düşük yüzdeye sahip maddenin ise %66,4 ile öğrencilerin proje ödevini dosya şeklinde hazırlamayı istemediklerine dair maddedir.Bunun dışındaki diğer tüm maddelerde %70'in üzerinde olumlu sonuçlar alınmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilim şenliklerinin öğrencilerin fen dersleri yönelik tutumlarına olumlu yönde etki gösterdiği görülmüştür. Çalışmada bilim şenlikleri sayesinde fen derslerine yönelik özgüvenlerini artırdığı görülmüştür. Özgüvenin artmasıyla öğrenci fen derslerinde başarılı olmasını, ilgi duyduğu mesleğe yönelmesi sağlanabilir (George, 2006). Fen derslerinin eğlenceli yönünü gören öğrenciler çalışmada öğrendiklerini uygulama imkanı bularak farklı bir öğrenme ortamı yakalamışlardır (Nolin, Bragesjö, & Kasperowski, 2006).Bu sayede öğrencilerin öğrenmelerinde engel oluşturan soyut kavramlara somutlaştırma imkanı getirilmiş olacaktır ("Preservice, School Science and Mathematics,).

Bilim şenliğindeki görseller, deneyler ve maketler gibi somutlaştırıcı ve dikkat çekici materyaller kullanmasının yanı sıra bilgiyi arkadaşından öğrenme imkanı bulmasının korkuların azalmasında da etkili olduğu düşünülmektedir.Bilim şenliklerinin fen derslerine yönelik ilgi çekici içerikte olduğunu, tanımalarına imkan veren ortamın sağlandığına yönelik sonuçların görülmesi, bilimsel açıklamaları anlayabilmelerine olan inançlarının artması bilimsel çalışma yayımlama ve paylaşma gelişimlerine katkı sağlayacaktır (Perry, 1995).

Öğrenciler deneyleri izlerken konuyla ilgili bilgi birikimine sahip olduklarını fark etmeleri, soyut, teorik ve karmaşık görünen bilgilerin o kadar da karmaşık olmadığını ve yapılabilecek düzeyde olduklarını fark etmeleri öğrencilerin fen derslerinde başarılı olacaklarına dair inançlarını artırdığı görülmüştür.Bilimin eğlenceli yönünü gören öğrenciler bilimsel olaylardaki eleştirel yönlerini daha iyi kullanacaklardır. Bunderson ve Anderson, 1996; Albernathy ve Vineyard, 2001; Gomez, 2007).

Çalışmada öğrenciler üzerinde olumsuz yönde sonuçlarına sebep olarak fen derslerine karşı yaşadıkları önceki korkuların etkili olduğu ve üst sınıf öğrencilerinin alan derslerinde yaşadıkları zorlukların öğrencilerde olumsuz düşüncelerin oluşmasına ve etkisinin kalıcı olmasına neden olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin bu kadar bilimsel bilgi ve terimlerin kullanıldığı bilim şenliğinde başaramayacağına dair kaygıları oluşmuş olabileceği düşünülmektedir. Sunum alanının kısıtlı olması öğrencilerin düşüncelerini olumsuz etkilemiş olabilir. Bilimsel terimlerin çok kullanılması da öğrencileri sıkmış ve fen derslerinin zor olduğu düşüncesini benimsemesine neden olmuş olabilir.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde bilim şenliği ile fen derslerine yönelik amaçlanan hedeflere ulaşma açısından tatmin edici sonuçlar elde edilmiştir. Bilim şenlikleri öğrencilere fen derslerinin başarılamayacak zor dersler olmadığını göstermiş, fen derslerine karşı önyargıları kırmış, fen derslerine karşı korkularını azaltmış, özgüvenlerini artırmış ve öğrencilerde fen derslerini başarırım düşüncesi hâkim olmuştur.

Bilim şenliklerinin öğrencilerin proje ödevlerine yönelik tutumlarına olumlu yönde etkisi görülmüştür. Çalışmada tek maddede %66,4'lük olumlu sonuç dışındaki tüm maddelerde %70'in üzerinde olumlu sonuçların alınması proje ödevlerinde bilim şenliklerinin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir.Öğrenciler proje ödevlerini bilim şenliği şeklinde almayı hem eğlenceli hem de faydalı bulmakta, böyle çalışmalarda takım çalışması yapmaya olumlu bakmaktadırlar.Bu çalışmalar öğrencilerin bilime yönelik ilgilerinin artması, çalışmayı tasarlama sunma, bilgiyi paylaşma gelişimlerinin artmasına katkı sağlamaktadır (Perry, 1995).Öğrencilerin bu tür çalışmalarda tekrar görev almak istemesi de bilim şenliklerinin ileriki yıllarda tekrar uygulanmasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.Öğrenci bir dosya hazırlayarak bunu getirip öğretmenine teslim etmeyi yeğlememekte, aktif olarak bilim şenliklerinde görev almayı istemektedir (Korkmaz, 2004).Dosya şeklinde hazırlanarak verilen proje ödevlerine harcanan zamana göre bilim şenliklerinin çok zaman almadığını düşünen öğrencilerin aslında bilim şenliklerinde daha fazla zaman harcamış olmalarına rağmen çalışmayı ne kadar sevdikleri, ne kadar faydalı buldukları bu sayede de harcadıkları zamanın severek olduğu düşünülmektedir.Bu da öğrencilerin bilim şenliğindeki olumlu tutum çıktılarından biridir (Yıldırım & Şensoy, 2016). Öğrencilerin kendilerini ifade etme imkanı bulduğu bilim şenlikleri sosyal yaşamda veya eğitim ortamında kendisini ifade etme sıkıntısı yaşayan öğrencilere de faydalı olduğu elde edilen sonuçlarla desteklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları bir probleme nasıl çözüm bulunduğunu görmesi, probleme çözüm bulma imkanı yaşaması ve bilim okuryazarlığının geliştiğini düşünmesi ülkemizde bilim kuruluşlarınca da desteklenmiştir (Tübitak Proje Rehberi , 2012).Sonuçlar göstermektedir ki proje ödevlerinin bilim şenliği şeklinde verilmesi proje ödevlerinin etkinliğinin artmasına katkı sağlamaktadır.

Öneriler

- Bilim şenliklerinin yapılma sıklığının artırılması, öğrencinin fen bilimleri derslerine olan ilgisinin artmasını sağlayacaktır. Bu amaçla okullarda bu tür çalışmalara ağırlık verilmesi önem arz etmektedir.
- Proje ödevlerinde bilim şenliği çalışmalarında yer verilmesi öğrencilerin proje ödevlerinde etkin rol almasını sağlayacaktır.
- Fen laboratuvarlarının daha etkili materyallerle donatılıp, fen bilimi derslerinin laboratuvar ortamında işlenmesi derslerin daha verimli hale gelmesine yardımcı olacaktır. Böylece öğrencilerin derse olan ilgisi de artacaktır.

- Öğretmenlerin derslerde sunuş stratejisinden ziyade buluş ve araştırma-inceleme stratejilerini kullanmaları öğrencinin bilimsel süreç basamaklarını öğrenmesinde yardımcı olacak ve bilgiyi keşfetme yoluyla öğrenen öğrenci bilgiyi içselleştirecektir.
- Öğrenciden öğrenciye öğretim modeli olan "Tudor Destekli Öğretim" metodunun kullanılması öğrencinin yakınsak gelişim alanının (ZPD) gelişmesine ve akranlarından daha iyi öğrenmesine katkıda sağlayacağı ve öğretmenine soramayacağı soruları bile akranına soran öğrencinin dersi kavramasının daha kolay olacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin fen alanındaki derslere olan ilgisinin artması, ders öğretmenlerinin görsel materyal, deney ve maket gibi somutlaştırıcı ve dikkat çekici materyalleri kullanmasında etkili olacağı öngörülmektedir.
- Özellikle her okulda bilim günleri ve/veya bilim şenliği düzenlenmesi ülke genelinde bu kültürünün oluşmasını ve öğrencilerin fen bilimlerini daha yakından tanımalarını ve sevmelerini sağlayabilir.
- Okullarda fen derslerine olan ilgiyi artırmak için tanıtım günleri yapılabilir.
- Öğretmenlere bilim şenlikleri ile ilgili bilgilendirmeler yapılabileceği gibi teşvik amaçlı ücret verilebilir.
- Öğrencilere proje ödevlerinin bilim şenliği şeklinde verilmesi öğrencilerin bilimsel süreç basamaklarını kullanarak bir ürün ortaya koyma ve sunma becerilerini geliştirebilir.

Kaynakça

"Preservice,). (School Science and Mathematics,). Elementary Teachers Attitudes Toward Their Past Experience With Science Fairs. 96(7): 371-377.

Aladağ, S. (2005). İlköğretim Matematik Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Tutumuna Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.

Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., & Köse, S. (2003). Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl:2003 (2) Sayı:14 191, 2*(14), 191-196.

Barker, V., & Millar, R. (2000). Students' reasoning about basic chemical thermodynamics and chemical bonding: what changes occur during a context-based post-16 chemistry course? *International Journal of Science Education, 22*(11), 1171-1200.

Bozkurt, S., Aslanargun, E., Akın, S., & Kılıç, A. (2014). İiköğretimde Uygulanan Proje vE Performans Ödevlerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(18), 157-173.

Bunderson, E. &. (tarih yok). , T. (1996). "Preservice Elementary Teachers Attitudes Toward Their Past Experience With Science Fairs." School Science and Mathematics, 96(7): 371-377. *School Science and Mathematics*, 96(7): 371-377.

Bunderson, E. D., & Anderson, T. (1996). Preservice elementary teachers' attitudes toward their past experience with science fairs. . *School Science And Mathematics, 96*(7), 371-377.

Camcı, S. (2008, Ankara). *Bilim şenliğine katılan ve katılmayan öğrencilerin bilim ve bilim insanlarına yönelik ilgi ve imajlarının karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel, Ö. (1999). *Öğretmen El Kitabı.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

George, R. (2006). A Cross-domain analysis of change in students' attitudes toward science and attitudes about the utility of science,. *International Journal of Science Education,*, 28 (6), 571–589.

Keçeci, G., Kırbağ Zengin, F., & Alan, B. (2017). Bilim Şenliği Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *ÇaInternational Journal Of Eurasia Social Sciences, 8*(27), 562-575.

Korkmaz, H. (2004). The images of the scientist through the eyes of the Turkish children. P. S. Conference (Dü.). içinde Canyon, Texas, USA.

Kütükte, Z. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Performans ve Proje Ödevlerine İlişkin Algı, Görüş ve Uygulama Durumları (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü .

Nolin, J., Bragesjö, F., & Kasperowski, D. (2006). *OPUS." Optimising Public Understanding of Science and Technology [en línea].* http://www. univie. ac. at/virusss/opus/mpapers. htmr. adresinden alınmıştır

Perry, P. J. (1995). *Getting started in science fairs: From planning to judging.*

İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançları

Cevat ELMA, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, cevatelma@gmail.com

Selin AYHAN, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, selinayhan91@gmail.com

Özet

Eğitim sisteminde öğretmenin sorumlu olduğu öğrenme ve öğretim süreci oldukça kritik bir süreçtir. Çünkü öğretme ve öğrenmenin asıl amacı eğitimin hedeflerine uyabilmeyi sağlamaktır. Bu hedeflere uymak için bir öğretmen; programlara ve benimsediği felsefi akımlara dayanan bir yol haritası belirlemektedir. Eğitim sistemi içinde bir öğretmen nasıl özelliklere sahip olmalıdır? sorusuna verilen cevaplar öğretmenin bu sistemdeki olması gereken konumunu belirlemektedir. Bu araştırma genel amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarını belirlemektir. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın evreni 2017-2018 eğitim- öğretim yılında Samsun ilindeki Vezirköprü, Canik, Çarşamba, İlkadım ilçelerindeki toplam 179 ilkokul, 285 ortaokulda görev yapan 5182 öğretmenden oluşmaktadır. Bu araştırmada veri toplama amacıyla iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, katılımcı öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan ve araştırmacı tarafından hazırlanan altı soruluk bir ankettir. İkinci ölçme aracı ise ‘’Eğitim İnançları Ölçeği ‘’ dir. Araştırmanın veri analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en yüksek oranla “İlerlemecilik” ve “Varoluşçuluk” eğitim felsefelerini benimsedikleri görülmektedir. Öne çıkan bu iki felsefenin de geleneksel yaklaşımlara karşı çıktığı, katı anlayış yerine daha ılımlı bir öğretmen modelinin varlığını benimsediği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim İnancı, Eğitim Felsefesi, İlkokul ve Ortaokul Öğretmenleri

Summary

The learning and teaching process which the teacher is responsible for in the educational system is quite critical process. Because the main purpose of teaching and learning is to able to achieve the targets of education. To achieve these targets, a teacher determines a roadmap based on programs and philosophical thoughts. The answers to the question ‘’ What kind of characteristics should a teacher have within educational system? ‘’ determine the position of teacher in this system. The purpose of this study is to examine the educational beliefs of primary and secondary school teachers. In this study, scanning model was used. The universe of this research constitutes a total of 5182 elementary school teachers working in 179 primary and 285 secondary schools in the districts of Vezirköprü, Canik, Çarşamba and İlkadım in Samsun province in 2017-2018 academic year. In this study, two separate measurement tools were used for data collection. The firs one, a questionnaire which is designed by the researcher to determine the various demographic characteristics of the participating teachers consists of six question. The second one is ‘’ Educational Belief Scale ‘’. In the data analysis of the research; arithmetic mean, standard deviation, t-test, correlation analysis and simple linear regression analysis techniques were used. As a result of research, teachers have adopted the educational philosophy of ‘’ Progressivism” and ‘’Existentialism” at the highest level. It is observed that these two prominent philosophies objects traditional approaches and adopt more a moderate teacher instead of strict understanding.

Key Words: Educational Belief, Educational Philosophy, Primary and Secondary School Teachers

Giriş

Eğitim, bireyi hayata hazırlayan, davranışlarını istendik yönde değiştiren bir süreçtir. Bu davranış değişiklikleri hem akademik yönde bilgi, beceri olurken; hem de kişisel yönlerde (hal, hareket, tavır, karakter) de meydana gelmektedir.

Eğitim felsefesi ise; eğitimin amaçlarını, hangi birey için nasıl eğitim programı kullanılması gerektiğini belirleyen bir boyuta sahiptir. Aynı zamanda eğitimin var olan sorunlarını da gözler önüne sermektedir. Geçici ve Yapıcı'ya (2008) göre eğitim felsefesinde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Her biri kendi dönemindeki eğitim süreçlerine yön vermiş ve eğitim programlarının belirlenmesinde etkin rol oynamıştır. Bu yaklaşımların kimi günümüze göre geleneksel ve eski kalırken kimisi de bu yaklaşımların tam aksi çağdaş bir tutum sergilemektedir. Turgut (1991), tüm farklılıklara rağmen her bir felsefi akım arasında yakın bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Çünkü; eğitim felsefelerinin hepsi içinde bulunduğu toplumun birer parçasıdır. Topluma ait kültürden, düşünce tarzından etkilenmektedirler. Etkilendikleri oranda etkileme özelliğine de sahiptirler. Eğitimi yakından etkileyen bu felsefeler eğitimin temel taşlarından olan öğretmenleri de aynı oranda etkilemektedir. Eğitim felsefelerinin, öğretmenleri eğitime ilişkin düşünmeleri konusunda uyarıcı olacağı düşünülmektedir (Gutek,1997: 12). Çünkü Gutek'e (1997) göre eğitim felsefeleri öğretmenlere hedefler gösterir, bu bağlamda etkinlikler önerir, uygulamalar konusunda onları teşvik eder.

Araştırmanın Problemi

Eğitimin bir parçası olan öğretmenlerin eğitim sistemindeki yeri de oldukça büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin sorumlu olduğu öğrenme ve öğretim süreci oldukça kritik bir süreçtir. Çünkü öğretme ve öğrenmenin asıl amacı eğitimin hedeflerine uyabilmeyi sağlamaktır. Bu hedeflere uymak için bir öğretmen; programlara ve benimsediği felsefi akımlara dayanan bir yol haritası belirlemektedir. Bu yol haritası öğrenme ortamına, öğrenen bireyin hazırbulunuşluk durumuna ve öğreten bireyin hazırbulunuşluğuna göre şekillenmektedir. Eğitim sistemi içinde bir öğretmen nasıl özelliklere sahip olmalıdır? sorusuna verilen cevaplar öğretmenin bu sistemdeki olması gereken konumunu belirlemektedir.

Öğretmen; sevgi ve saygı yaptırımını kullanan, mesleğini seven, mesleğine insan yetiştirme sanatı olarak bakan, insan hak ve özgürlüklerine önem veren bireyler yetiştiren, öğrenciyi öğrenmenin merkezine alan, yetenekleri göz ardı etmeyen, bireyleri gerçek hayata hazırlayan bir rol model olmalıdır. Öğretme sürecinde karşısına gelen her bireyin kendi birikimleri ile okula geldiğini, bu birikimlerin bireyden bireye değişebileceğini de göz ardı etmemelidir. Sınıf içi etkinlikleri, çalışmaları her öğrenci düşünerek özenle planlayan ve uygulayan, etkili bir öğrenme ortamı hazırlamak için çalışan öğretmen için bu meslek oldukça özen ve özveri isteyen bir görevdir. Bu ortamı sağlamak için öğretmenin gösterdiği özveri yanında kendini geliştirmiş olması da önemlidir. Çünkü ne kadar işlevsel bir program kullanılırsa kullanılsın, ne kadar alt yapıları oldukça sağlam öğrencilerle dolu bir sınıf olursa olsun etkili bir öğretmen olmadıkça bir anlam ifade etmemektedir. Öğretmenin kendini çağın gerektirdiği şekilde geliştirmesi, derse bağlılığının hep yüksek olması, kendini işine vermesi, öğrencilere pozitif rol model olabilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlik, eğitim örgütlerindeki bir konumu ve o konumun öngördüğü davranışlar setini oluşturan, konumun statü, görev ve ilişkilerini ifade eden bir kavramdır (Üstüner, 2006: 110). Öğretmenlerin sistemdeki yerini belirlemede bir diğer önemli faktör ise öğretmenlerin sahip olduğu iş doyumudur. Bu kavram önemlidir çünkü kendini yeterli ve verimli hisseden öğretmenin iş doyumu yüksek olacak ve kendini işine daha çok verecektir. Bu da süreç içerisinde eğitim sistemine, öğrenciye ve öğretmene pozitif dönüt sağlayacaktır. Öğretmenlerin benimsedikleri felsefeler de bu süreçte belirgin rol oynamaktadır. Geleneksel akımları kendine yakın bulan öğretmen, konuyu merkeze alan bir program benimser. Sınıf içerisinde uzman ve otoriter bir role bürünür. Öğrenci ve öğretmen ilişkisi geri planda kalmaktadır. Bu yaklaşımın aksine, aktif öğrenmeye önem veren bir öğretmen ve öğrenci ilişkisi önemlidir. Burada öğretmen otorite ve uzman rolde değil; rehber rolüne bürünür.

Günümüz çağında değişen sistemle birlikte öğretmenlerin de bu değişime ayak uydurması beklenmektedir. Geleneksel akımları benimseyen ve mesleki hayatına bu yönde devam eden öğretmenlerin zaman içerisinde yetersiz kaldığı ve sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bu da beraberinde iş stresini, doyumsuzluğu getirmekte ve öğretmenin kendisini yetersiz hissetmesine neden olmaktadır. Oğuz, Şahin ve Tunca'nın (2015) çalışmasında da ele alındığı üzere; öğretmenin yenilenen döneme ayak uydurması, modern akımları benimsemesi, bu bağlamda

kendini geliştirmek için bireysel çaba göstermesi gerekmektedir. Böylece eğitime yansıttıkları problemler ortadan kalkacak ve verimli bir öğretme-öğrenme süreci gerçekleşecektir.

Sönmez'e (2005) göre, eğitim inançları tek tek ele aldığında; öğretmenlerin çok farklı inançlara sahip olduğu görülmektedir. Sahip olunan bu inançlar hem öğretmenin kendi öğrenmesini hem de bireyleri öğretmesini etkilemektedir. Bu durumda benimsenen ve eğittim-öğretime dâhil edilen felsefi inanç oldukça büyük önem taşımaktadır. Daimicilik felsefesine bakıldığında; gelenekselci bir yapının olduğu görülmektedir. Bireyin öğrendiği bilgileri kendi hayatında kullanması değil de evrensel niteliklere göre doğru bilgileri öğrenmesini bekleyen bir felsefe doğrultusunda çalışan öğretmenin pek de etkili olabileceği söylenemez. Çünkü her zaman ve her yerde geçerli bilgilerin öğretilmeye dayatılması, bireyin yeni durumlar karşısında problemlerin üstesinden gelememesine yol açacaktır. Oysaki bir öğretmen, öğrettiği bilginin öğrencisi tarafından her yer ve her koşulda kullanabilmesini sağlamalıdır. Bir diğer felsefi eğitim inancı ise esasiciliktir. Esasicilik de geleneksel bir yapıya sahiptir denilebilir. Çünkü bakıldığında; var olan bilgiyi aktarmayı hedefleyen bir inanca sahip olduğu görülmektedir. Olanı aktarmak yeniliğe açık olmamak demektir. Yeniliğe açık olmamak bir öğretmen için kabul edilemez bir durumdur. Tam da bu bağlamda yeniden kurmacılık, ilerlemecilik eğitim inançlarına değinilebilir. Sürekli değişimin ve yeniliğin ön planda tutulması, geleneksel yapının geride bırakılarak bireyin hem kendisini hem de öğrencisini yeniliklere açık hale getirmesi önemlidir. Çünkü bir öğretmenin hedefi sadece bilgi aktarmak, kültür köprüsü olmak değildir. Bilgi aktarırken, kültür köprüsü olurken aynı zamanda bireyi kendi öğrenmesinden sorumlu, yenilikçi kılmalıdır. Hem daimicilik hem de esasicilik inançları, öğretmeni merkeze aldığından etkili öğrenmenin ön koşullarından olan öğrenci isteklerini dikkate almayı geri planda bırakır. Baş'ın (2014) makalesinde de altı çizilen; öğrencinin kendi öğrenmesinde aktif rol almaması ve öğretmenin kontrolünden çıkamaması ise büyük problemlerimizdendir.

Bir diğer önemli nokta ise; bireyin belli kalıplara göre yetiştirilmesi, tek tip ve tek doğruyla bireyin eğitilmesi artık geride bırakılması gerektiğidir. Öğretmen; her öğrencisinin bir birey ve her bireyin sosyal varlık oluğunu kabul ederek, öğrencileri tek tip bireyler şeklinde yetişmeye, öğrenmeye zorlamamalıdır. Her birey kendine has özelliklerle vardır ve o özellikler doğrultusunda yaşamda var olacaktır. Varoluşçuluk inancı da tam bu noktada öğretmenlere şu şeklide yol göstermektedir; bireyin sosyal varlık olarak yaşamının değerini bilmesi ve kendini gerçekleştirmek için çalışması gerekir.

Bu tanımlamalar ışığında; eğitime ilişkin inançların farklı felsefelerden etkilendiği ve bu bağlamda farklı şekillendiği görülmektedir. Asıl problem ise bu felsefelerin hangisinin daha geçerli olduğuna ya da hangisinin sınıf içinde daha etkili olduğuna karar vermektedir. Tek bir felsefenin her zaman ve her koşulda geçerli olduğunu söylemek yanlıştır. Bülbül, Çuhadar ve Ilgaz'ın (2013) alanyazınında da belirtildiği gibi; zamanın ve sınıf içi koşulların gerektirdiği ölçüde doğru akımın doğru adımlarını takip etmek ve sınıf içi öğrenmeye dâhil etmek öğretmenin öz yeterliliğine kalmaktadır. Çeliköz ve Erisen' e (2003) göre; değişen ve gelişen eğitim sürecini yakından takip ederek var olan bilgiyi yenilemek ya da yeni bilgiler öğrenerek kendilerine yönelik yeterlik algılarını da yükseltmeleri gerekir. Aksi takdirde günümüz çocuklarının ihtiyaçlarına cevap veremeyen, bilgisini aktaramayan bir öğretmen ve sonunda kaliteli ve etkili öğrenmelerin olmadığı bir öğrenme meydana gelecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma genel amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları nelerdir?

2. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları alt boyutlar bakımından farklılıklar göstermekte midir?

3. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları cinsiyet, branş, medeni durum, kıdem, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı ve bulunduğu okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları incelenmiştir. Araştırma tarama modeline göre yürütülmüştür. Tarama yönteminin amacı nesnelerin, toplumların, kurumların, olayların doğasını ve özelliklerini tanımlamaktır. Araştırmanın konusu çok çeşitli alanlarda olabilir, burada amaç konusu ne olursa olsun olduğu gibi açıklama yapmaktır. Araştırma konusunda bir yargıya ulaşmak için belirlenen bir evrenin tamamıyla ya da o evrene ait bir örneklem üzerinde çalışılmaktadır. Veriler genelde anket tekniği ile toplanır. Ve toplanan bilgiler işlenerek sonuca ulaşılır. Bu yöntemle yapılan araştırmalar, durumun ne olduğunu, nerede olduğunu, ne yapılmak istendiğini, nereye, hangi yöne gidilmek istendiğini, oraya nasıl ulaşılacağını bulmaya çalışır. Bunun için mevcut zamandaki veriler dayanak olarak kullanılır (Kaptan, 1998).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni 2017-2018 Eğitim- Öğretim yılında Samsun ilindeki Vezirköprü, Canik, Çarşamba, İlkadım ilçelerindeki toplam 179 ilkokul, 285 ortaokulda görev yapan 5182 öğretmenden oluşmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 464 öğretmene ölçek uygulanmıştır.

Ölçme Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, katılımcı öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan ve araştırmacı tarafından hazırlanan 6 soruluk bir ankettir. Bu ankette cinsiyet, branş, medeni durum, kıdem, görev yapılan okullardaki öğretmen ve öğrenci sayıları gibi süreksiz bağımsız değişkenler yer almıştır. Araştırmada kullanılan ikinci ölçme aracı "Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)" dir. Eğitim İnançları Ölçeği Altınkurt, Çokluk ve Yılmaz (2011) tarafından geliştirilmiştir. EİÖ beşli likert tipi değerlendirme sistemine sahiptir. Her bir madde için cevap seçenekleri "Kesinlikle Katılmıyorum" dan, "Kesinlikle Katılıyorum"' a kadar değişkenlik göstermektedir. "Eğitim İnançları Ölçeği"' de (EİÖ) 40 madde bulunmaktadır. Ölçeğin beş alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar; ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik' tir. Ölçekten bir toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek olması, katılımcıların o alt ölçekteki eğitim felsefesine inandığını ve benimsediğini, düşük olması ise söz konusu felsefeye olan inancının az olduğunu göstermektedir. (Altınkurt, Çokluk ve Yılmaz 2012: 1-19).

Verilerin Analizi

Toplanan tüm ölçme araçlarına birer kod(ID) numarası verilmiştir. Daha sonra ölçeklerin sağlıklı bir şekilde doldurulduğu anlaşıldıktan sonra sırayla SPSS programında veri girişleri yapılmıştır. Veri girişi yapıldıktan sonra verilerin sağlıklı bir şekilde giriş yapılıp yapılmadığı araştırılmıştır. Data girişlerinde herhangi bir sorun olmadığı anlaşıldıktan sonra veri analizi işlemlerine geçilmiştir. Ölçeğin bir toplam boyutu olmadığı için her bir alt boyut için toplam aritmetik ortalamalar belirlenmiştir. Alt ölçeğin içine giren maddelere verilerin yanıtları toplanıp madde sayısına bölünerek, alt boyut toplam puanına ulaşılır. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesi için seçenek sayısından bir eksik bir sayı, seçenek sayısına bölünür. Elde edilen değer, likert sistemindeki sayılara eklenerek değerlendirilme kriterleri belirlenir. Bu durumda 4/5= 0.8 sonucuna göre aşağıdaki değerlendirme kriterlerine ulaşılır:

1 – 1.80: Kesinlikle Katılmıyorum

1.81- 2.61: Katılmıyorum

2.62- 3.42: Kararsızım

3.43 – 4.21: Katılıyorum

4.22 – 5: Kesinlikle Katılıyorum

Bulgular

Araştırmanın Sürekli Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın sürekli bağımlı değişkeni ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin eğitim inançlarıdır. Bu değişkeni ölçmek amacıyla "Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) kullanılmıştır. İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin farklı eğitim inançlarının düzeylerini belirlemek üzere her bir alt boyut toplamının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) Alt Boyutları Toplamlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.

Alt Boyutlar	N	X	Ss
İlerlemecilik	464	4,39	,46
Varoluşçu Eğitim	464	4,53	,52
Yeniden Kurmacılık	464	4,20	,59
Daimicilik	464	4,11	,59
Esasicilik	464	2,75	1,11

Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) alt boyutları içinde birinci sırayı "Varoluşçu Eğitim" alt boyutu almıştır (X=4.53). Bunu ikinci sırada "İlerlemecilik" (X=4.39), üçüncü sırada "Yeniden Kurmacılık" (X=4.20) ve dördüncü sırada Daimicilik (X=4.11) boyutları izlemiştir. Son sırada X=2.75 aritmetik ortalama ile "Esasicilik" alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin değerlendirme sistemine göre Varoluşçu eğitim ve İlerlemecilik alt boyutları "kesinlikle katılıyorum" değerlendirmesi içine girmiştir. Yeniden Kurmacılık, Daimicilik alt boyutu ise "katılıyorum" değerlendirmesi sınırları içindedir. Son sırada yer alan Esasicilik alt boyutu ise kararsızım değerlendirme kriterleri içinde yer almıştır.

Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerine Göre Sürekli Değişken Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Bulgular bölümünün ikinci aşamasında anket ile toplanan bağımsız değişkenlere göre Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere gerçekleştirilen hipotez testleri sonuçlarına yer verilmiştir. Farklılığı sınamak için iki grubun eğitim inançları ölçeği alt boyut ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere ilişkisiz grup "t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 2 'te verilmiştir.

Tablo 2. Branş Değişkenine Göre Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar.

Alt Boyut	Branş	N	X	Ss	t	sd	P	η2,
İlerlemecilik	Sınıf öğretmeni	179	4,38	,44	-,35	462	,73	
	Branş öğretmeni	285	4,39	,47				
Varoluşçu eğitim	Sınıf öğretmeni	179	4,55	,49	,39	462	,70	
	Branş öğretmeni	285	4,53	,53				
Yeniden kurmacılık	Sınıf öğretmeni	179	4,19	,57	-,52	462	,60	
	Branş öğretmeni	285	4,21	,60				
Daimicilik	Sınıf öğretmeni	179	4,12	,60	,15	462	,88	
	Branş öğretmeni	285	4,11	,58				
Esasicilik	Sınıf öğretmeni	179	2,75	1,14	,001	462	,99	
	Branş öğretmeni	285	2,75	1,09				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Sınıf ve branş öğretmenlerinin Eğitim inançları ölçeği alt boyut ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup "t" testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır(p>.05). Sınıf ve branş öğretmenlerinin çeşitli eğitim inanç düzeyleri birbirine eşit düzeydedir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar.

Alt Boyut	Cinsiyet	n	X	ss	T	Sd	p	η2
İlerlemecilik	Kadın	259	4,46	,44	3,68	462	,000***	,028
	Erkek	205	4,30	,47				
Varoluşçu eğitim	Kadın	259	4,61	,50	3,68	462	,000***	,028
	Erkek	205	4,44	,52				
Yeniden kurmacılık	Kadın	259	4,27	,60	2,86	462	,004**	,017
	Erkek	205	4,12	,56				
Daimicilik	Kadın	259	4,16	,61	1,91	462	,057	
	Erkek	205	4,06	,55				
Esasicilik	Kadın	259	2,58	1,10	-3,78	462	,000***	.030
	Erkek	205	2,96	1,09				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 3'de de görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre eğitim inançları ilerlemecilik [t(462)=3.68; p<.001], varoluşçu eğitim [t(462)=3.68; p<.001], yeniden kurmacılık [t(462)=2.86; p<.01], ve esasicilik alt boyutlarında [t(462)= -3.78; p<.001] istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. İlerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık alt boyutlarında kadın öğretmenlerin puan ortalaması erkek öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Fakat esasicilik alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin puan ortalaması kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Daimicilik alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 4. Medeni Durum Değişkenine Göre Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar.

Boyut	Medeni Durum	N	X	ss	t	Sd	P	η2,
İlerlemecilik	Evli	289	4,41	,43	1,42	462	,16	
	Bekar	175	4,35	,50				
Varoluşçu eğitim	Evli	289	4,54	,51	,083	462	,93	
	Bekar	175	4,53	,53				
Yeniden kurmacılık	Evli	289	4,22	,59	,76	462	,45	
	Bekar	175	4,18	,59				
Daimicilik	Evli	289	4,13	,59	,57	462	,57	
	Bekar	175	4,09	,57				
Esasicilik	Evli	289	2,75	1,11	-,017	462	,99	
	Bekar	175	2,75	1,11				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Evli ve bekar öğretmenlerinin Eğitim inançları ölçeği alt boyut ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup "t" testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır(p>.05). Evli ve bekar öğretmenlerinin çeşitli eğitim inanç düzeyleri birbirine eşit düzeydedir.

Tablo 5. Kıdem Değişkenine Göre Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA).

Alt boyut	Kıdem	n	X	ss	sd	F	P	η2
İlerlemecilik	1-5 yıl	168	4,37	,45				
	6-10 yıl	113	4,45	,40				
	10-15 yıl	85	4,28	,52	4-459	2,13	.075	
	16-20 yıl	51	4,38	,52				
	21 yıl ve üstü	47	4,47	,41				
	Total	464	4,39	,46				
Varoluşçu eğitim	1-5 yıl	168	4,53	,55				
	6-10 yıl	113	4,58	,50				
	10-15 yıl	85	4,45	,52	4-459	1.260	.285	
	16-20 yıl	51	4,50	,53				
	21 yıl ve üstü	47	4,64	,42				
	Total	464	4,53	,52				
Yeniden kurmacılık	1-5 yıl	168	4,13	,60				
	6-10 yıl	113	4,24	,61				
	10-15 yıl	85	4,17	,53	4-459	1,807	.126	
	16-20 yıl	51	4,27	,62				
	21 yıl ve üstü	47	4,36	,54				
	Total	464	4,20	,59				
Daimicilik	1-5 yıl	168	4,02	,61				
	6-10 yıl	113	4,12	,56				
	10-15 yıl	85	4,12	,59	4-459	2,726	.029*	.023
	16-20 yıl	51	4,23	,58				
	21 yıl ve üstü	47	4,30	,51				
	Total	464	4,11	,59				
Esasicilik	1-5 yıl	168	2,68	1,09				
	6-10 yıl	113	2,62	1,20				
	10-15 yıl	85	2,75	1,10	4-459	1.913	.107	
	16-20 yıl	51	2,92	1,06				
	21 yıl ve üstü	47	3,09	,99				
	Total	464	2,75	1,11				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Kıdem yılı değişkenine göre eğitim inançları ölçeği alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) sadece Daimicilik alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [F(4–459)=2.73; p<0.05]. Kıdem yılı değişkeni Daimicilik alt boyut varyansının sadece % 2,3'nü açıklamaktadır. ANOVA'da elde edilen bu anlamlı farklılık üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere post-hoc tekniklerden LSD testi kullanılmıştır. Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin daimicilik eğitim inancı(4,02), kıdemi 16-20 yıl(4,23)(p<,05) ve kıdemi 21 yıl ve üstü olanlardan (4,30)(p<.01) anlamlı derecede daha düşük düzeydedir.

Tablo 6. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA).

Alt boyut	Öğretmen sayısı	N	X	Ss	sd	**F**	**p**	η2
İlerlemecilik	1-25	261	4,42	,45				
	26-50	120	4,32	,46				
	51-75	45	4,31	,45	4-459	6,22	.000***	.051
	76-100	15	4,07	,55				
	101 ve üstü	23	4,72	,27				
	Total	464	4,39	,46				
Varoluşçu eğitim	1-25	261	4,60	,51				
	26-50	120	4,46	,55				
	51-75	45	4,37	,47	4-459	5,12	.000***	.043
	76-100	15	4,20	,44				
	101 ve üstü	23	4,70	,38				
	Total	464	4,53	,52				
Yeniden kurmacılık	1-25	261	4,21	,61				
	26-50	120	4,14	,56				
	51-75	45	4,16	,50	4-459	2,70	.030*	.023
	76-100	15	4,13	,50				
	101 ve üstü	23	4,57	,55				
	Total	464	4,20	,59				
Daimicilik	1-25	261	4,11	,63				
	26-50	120	4,11	,50				
	51-75	45	4,04	,60	4-459	1,10	,354	
	76-100	15	4,07	,50				
	101 ve üstü	23	4,34	,50				
	Total	464	4,11	,59				
Esasicilik	1-25	261	2,62	1,05				
	26-50	120	2,90	1,18				
	51-75	45	2,91	1,26	4-459	3,22	.013	.027
	76-100	15	3,43	,93				
	101 ve üstü	23	2,63	,99				
	Total	464	2,75	1,11				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre eğitim inançları ölçeği alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) sadece Daimicilik alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir [F(4–459)=1.10; p>0.05]. Bunun dışındaki tüm alt boyutlarda görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. İlerlemecilik [F(4–459)=6.23; p<0.001], Varoluşçu eğitim [F(4–459)=5.12; p<0.001], yeniden kurmacılık [F(4–459)=2.70; p<0.05] ve esasicilik [F(4–459)=3.23;p<0.05] alt boyutlarında farklılık göstermektedir. Okuldaki öğretmen sayısı, İlerlemecilik alt boyutunun toplam varyansının % 5,1'ni, Varoluşçu eğitim %4.3'nü, yeniden kurmacılık %2,3'nü ve esasicilik % 2.7'ni açıklamaktadır.

Tablo 7. Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar(ANOVA).

Alt Boyut	Öğrenci sayısı	**N**	**X**	**Ss**	**Sd**	**F**	**p**	**η2**
İlerlemecilik	1-250	221	4,40	,47				
	251-500	118	4,36	,45				
	501-750	54	4,25	,49	4-459	2,75	.028*	.023
	751-1000	31	4,38	,41				
	1001 ve üstü	40	4,56	,45				
	Total	464	4,39	,46				
Varoluşçu eğitim	1-250	221	4,59	,53				
	251-500	118	4,44	,54				
	501-750	54	4,48	,52	4-459	1,79	.129	
	751-1000	31	4,54	,40				
	1001 ve üstü	40	4,59	,43				
	Total	464	4,53	,52				
Yeniden kurmacılık	1-250	221	4,17	,63				
	251-500	118	4,23	,53				
	501-750	54	4,19	,58	4-459	1,67	.156	
	751-1000	31	4,11	,56				
	1001 ve üstü	40	4,41	,54				
	Total	464	4,20	,59				
Daimicilik	1-250	221	4,09	,63				
	251-500	118	4,09	,54				
	501-750	54	4,17	,56	4-459	,74	,565	
	751-1000	31	4,17	,47				
	1001 ve üstü	40	4,22	,61				
	Total	464	4,11	,59				
Esasicilik	1-250	221	2,58	1,06				
	251-500	118	3,13	1,15				
	501-750	54	2,63	1,09	4-459	5,26	.000***	,044
	751-1000	31	2,65	1,12				
	1001 ve üstü	40	2,80	1,08				
	Total	464	2,75	1,11				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre eğitim inançları ölçeği alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) sadece İlerlemecilik[F(4–459)=2.747; p<0.05]. ve Esasicilik alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [F(4–459)=5.259; p<0.001]. Bunun dışındaki tüm alt boyutlarda görev yapılan okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılıklar elde edilememiştir(p>.05). Tablo 7'de de görüldüğü gibi okuldaki öğrenci sayısı, İlerlemecilik alt boyutunun toplam varyansının % 2,3'nü ve esasicilik % 4.4'nü açıklamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarını belirlemektir. Yılmaz'a (2007) göre; öğretmenlerin eğitime ilişkin sahip olduğu inançlar, benimsedikleri tutum ve davranışlar; öğrencilere sundukları eğitim sürecini yakından etkilemektedir. Geleneksel yaklaşım felsefelerini benimseyen öğretmenlerin eğitim sürecinin merkezde olması ve kontrolü elden bırakmaması gerekirken, çağdaş felsefeler ışığında yol alan öğretmenlerin ise öğrencileri merkezde tuttuğunu ve konudan çok sürece önem verdiklerini görmekteyiz. Araştırmanın temel amacı olan eğitime ilişkin inançların ne olduğunu sınamak için alt boyutların istatistik değerleri incelenmiştir. Alt boyutlar arasında Varoluşçu Eğitim birinci sırada yer almaktadır. İkinci alt boyut ise İlerlemecilik, üçüncü alt boyut Yeniden Kurmacılık, dördüncü alt boyut Daimicilik ve en son Esasicilik alt boyutu yer almaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden birincisi olan branş değişkenine göre eğitim inançlarına bakıldığında; sınıf ve branş öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeği alt boyut ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup "t" testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Sınıf ve branş öğretmenlerinin çeşitli eğitim inanç düzeyleri birbirine eşit düzeydedir. Hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları onların sahip olduğu branştan büyük oranda etkilenmemektedir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden ikincisi olan cinsiyet değişkenine göre eğitim inançlarına bakıldığında ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık ve esasicilik alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu bağlamda geleneksel yaklaşım felsefelerinden Esasicilik daha yüksek oranla erkek öğretmenler tarafından benimsenmekteyken; İlerlemecilik, Varoluşçu Eğitim ve Yeniden Kurmacılık alt boyutlarında kadın öğretmenlerin puan ortalaması erkek öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Daimicilik alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet değişkeni benimsenen felsefeler üzerinde; ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutlarında en fazla, sonrasında yeniden kurmacılık ve en son esasicilik olarak etkili olmuştur. Bu sonuçlar, cinsiyet değişkeninin anlamlı ancak düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Çeşitli araştırmalar ışığında bayan öğretmenlerin yeniliğe, kendini geliştirmeye erkek öğretmenlerden daha yatkın oldukları söylenmektedir.

Bağımsız değişkenlerden üçüncüsü olan medeni durum değişkenine göre, evli ve bekar öğretmenlerinin Eğitim inançları ölçeği alt boyut ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup "t" testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Evli ve bekar öğretmenlerinin çeşitli eğitim inanç düzeyleri birbirine eşit düzeydedir.

Bağımsız değişkenlerden dördüncüsü olan kıdem değişkenine göre, Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin daimicilik eğitim inancı, kıdemi 16-20 yıl ve kıdemi 21 yıl ve üstü olanlardan anlamlı derecede daha düşük düzeydedir. Eğitim inançları ölçeğinin diğer alt boyutlarında kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin Daimicilik akımına daha uzak olduğu, öğretmenin değil öğrencinin ön planda tutulması gerektiğini benimsedikleri söylenebilir.

Bir diğer bağımsız değişken görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre eğitim inançları ölçeği alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) sadece Daimicilik alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Bunun dışındaki tüm alt boyutlarda görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. İlerlemecilik, Varoluşçu eğitim, Yeniden Kurmacılık ve Esasicilik alt boyutlarında farklılık göstermektedir. Okuldaki öğretmen sayısı, İlerlemecilik alt boyutunda en fazla etki göstermekte; sonrasındaki sıralama ise Varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık ve esasicilik şeklindedir. Alt boyutlar bazında incelenecek olursa; İlerlemecilik boyutunda en kalabalık öğretmen sayısının bulunduğu okullarda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğretmen sayısının fazla olması; eğitimde sürecin ve yapılan etkinliklerin zamanla değişmesi, öğretmen değil öğrenci merkezli eğitimin var olması, topluma ve günümüz yaşantısına uygun bireyler yetiştirme anlayışının hakim olmasını da beraberinde getirmiştir. Yine aynı şekilde öğretmen sayısının 100 ve üzerinde olduğu okullarda Varoluşçu eğitim, Yeniden Kurmacılık da ön plana çıkmaktadır.

Okuldaki öğrenci sayısı da bir başka bağımsız değişkendir. İlerlemecilik ve Esasicilik alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bunun dışındaki tüm alt boyutlarda görev yapılan okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Öğrenci sayısı 1000'in üstünde olan okullarda çalışan öğretmenlerin ilerlemecilik alt boyut ortalaması, öğrenci sayısı 1-250, 251-500 ve 501-750 arasındaki okullarda çalışan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Esasicilik alt boyutunda en yüksek ortalama öğrenci sayısı 251-

500 olan okullarda çalışan öğretmenlerden, en düşük ortalama ise, öğrenci sayısı 1-250 olan okullarda çalışan öğretmenlerden elde edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar ışığında; öğretmenlerin en yüksek oranla İlerlemecilik ve Varoluşçuluk eğitim felsefelerini benimsedikleri görülmektedir. Öne çıkan bu iki felsefenin de geleneksel yaklaşımlara karşı çıktığı, katı anlayış yerine daha ılımlı bir öğretmen modelinin varlığını benimsediği görülmektedir. Öğrenci, süreç merkezliliğin ön planda olması ve öğretmenin katı otorite yerine yol gösterici rehber olması doğru bulunmaktadır. Bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olması, aktif öğrenci rolü üstlenmesi, yaparak ve yaşayarak öğrenmesi hedeflenmektedir. Alan yazında bu sonuçlara benzerlik ve farklılık gösteren başka çalışmalar da yer almaktadır. Bu çalışmaların genelinde benimsenen eğitim inançları varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık (Ekiz, 2005, 2007) olarak görülmektedir. Doğanay ve Sarı (2003) ve Çoban'ın (2007) çalışmalarında ise deneyselcilik en fazla tercih edilen eğitim inancıyken; Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz'un (2012) ile Koçak, Ulusoy ve Önen (2012) çalışmalarında en fazla benimsenen eğitim inancı varoluşçuluk ve hemen ardından ilerlemecilik gelmektedir. Bu çalışma ve diğer alan yazın çalışmalarının sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin geleneksel yöntemlerdense modern eğitim anlayışına yatkın oldukları söylenebilir

Kaynakça

Açıkgöz, K. ve Fırat, N. S. (2012). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin değer sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *43*, 422-435.

Akarsu, B. (1988). *Felsefe terimleri sözlüğü*, İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Altınkurt, Y., Çokluk, Ö. ve Yılmaz, K. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11(1),* 335–350.

Altınkurt, Y., Oğuz, A. ve Yılmaz, K. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31(2),* 1-19.

Altınkurt, Y., Hatipoğlu S., Oğuz, A. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies, 1(1)*, 37-78.

Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Atıcı, M. (2001). Öğretmen yetkinliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *2(7)* 179-194.

Bakır, K. (2012). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. Pegem Akademi.

Baş, G. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *(1)*, 14-26.

Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, (9)3*, 229-242.

Brauner, C. J. ve Burns, H. W. (1982). Eğitim Felsefesi (Çev. S. Büyükdüvenci). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *5 (2),* 291–298.

Bülbül, T. ve Çuhadar, C. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13(1),* 50-65.

Çeliköz, N. ve Erişen, Y. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1(4),* 427-440.

Çetin, B, İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler acısından incelenmesi. *International Journal of Social Science, 5(5),* 149-170.

Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. Üniversite ve Toplum, *7 (4).*

Demirel, Ö. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Pegem A Yayınları.

Diken, İ. H. (2004). Öğretmenlik yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *16,* 102-112.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi "öğretmenlerin eğitim felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1(3),* 321-337.

Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *36(161),* 332-348.

Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 1–11.

Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergi*si, *24*, 1–12.

Erden, M. ve Fidan, N. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.

Ergün, M. (1996). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Fidan, N. (1987). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Repa Yayınları.

Geçici, S. ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, *1(2),* 57-64.

Gutek, G. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar (*Çev. N. Kale). Ankara: Pegem Yayınları.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri.* Ankara: Bilim Yayıncılık

Kısakürek, M. A. (1982). Eğitim-felsefe ilişkileri üzerine: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15(1),* 67-76.

Koçak, C., Ulusoy F. M. ve Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* 23-30 Haziran 2012, Niğde.

Oğuz, A., Şahin, S. ve Tunca, N. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki makalesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *5(1),* 11-47.

Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki makalesi*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4(1).*

Önen, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının mesleklerine yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 293-301.

Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62,* 307-332.

Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şişman, M. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Ankara: Pegem A.

Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi.* Ankara*:* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları

Turgut, İ. (1991). *Eğitim üzerine felsefi bir deneme,* İzmir: Bilgehan Matbaası.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *45*, 109-127.

Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies*, *8(8*), 1431-1452.

Yayla, A. (2009). Eğitimin felsefi temelleri. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 19-43), Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin değerlere göre yönetim ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *4 (13),* 639-664.

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Duygu GÜR ERDOĞAN, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, dgur@sakarya.edu.tr

Gülden KAYA UYANIK, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, guldenk@sakarya.edu.tr

Özlem CANAN GÜNGÖREN, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, ocanan@sakarya.edu.tr

Nazire Burçin HAMUTOĞLU Sakarya Üniversitesi, Türkiye, bhamutoglu@sakarya.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın temel amacı öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemektir. Betimsel yöntem ile desenlenen bu araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir. Buna göre çalışma grubu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen; Önder ve Beşoluk (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği" ile Gür-Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan Pearson korelasyon katsayısından elde edilen sonuçlara göre Yaşam boyu öğrenme ile derin öğrenme arasında pozitif ve orta düzeyde (r=0,572, p<0,01); yüzeysel öğrenme arasında ise negatif ve düşük düzeyde (r=-0,131, p<0,05) ilişki bulunmuştur. Çalışmada ayrıca katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet (p<.05) ve bir sosyal aktivite ile ilgilenme durumları (p>.05) t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak öğrencilere derin öğrenme yaklaşımını kazandıracak eğitim programlarının düzenlenmesi ile yaşam boyu öğrenen olma eğilimlerinin artmasına ilişkin çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme eğilimi, öğrenme yaklaşımı, derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, öğretmen adayları.

Abstract

The main purpose of this study is to examine the tendencies of lifelong learning according to the learning approaches of teacher candidates. Participants were included in the study with an easily accessible sampling method based on survey design. Accordingly, the study group is composed of teacher candidates who are studying at Sakarya University Faculty of Education. The data collected by Biggs, Kember and Leung (2001) " Two Factor Work Process Scale " adapted to Turkish by Onder and Beşoluk (2010) and "Lifelong Learning Trends Scale" developed by Gür-Erdoğan and Arsal (2016). According to the results obtained from the Pearson correlation coefficient used in the analysis of the data, positive and moderate (r = 0,572, p <0,01) between life-long learning and deep learning approach; negative and low (r = -0,131, p <0,05) relationship were found between life-long learning and superficial learning approach. Furthermore, the participants' life long learning tendency was analyzed based on gender (p <.05) and the participants' involvement with a social activity (p> .05) by t-test. Considering the obtained results of the study, it is suggested that while training programs are organizing, to be increased the deep learning approach and the tendency of lifelong learning of students should be taken into account.

Keywords: Life long learning tendency, learning approach, deep learning, superficial learning, prospective teacher.

Giriş

Yaşam boyu öğrenme kavramı, öğrenme ve öğretme fikirlerinden, bilgi aktarma eğitiminden, kişisel gelişim için öğrenmeye ve özel becerilerin daha geniş bir keşfine ve yaratıcı potansiyelin serbest bırakılması ve yayılmasına kadar, bir paradigma değişimini gerektirir. (UNESCO, 2014). Çünkü yaşam boyu öğrenme bir sosyal davranış şeklidir; sürekliliği olan bir süreçtir ve eğitimsel, sosyal ve kişisel tercihleri geliştirir (Jögi, Karu, ve Krabi, 2015). Buna göre yaşam boyu öğrenmenin bir yaşam biçimi ve bir hak olduğu kadar, sosyal ve kişisel olarak paylaşılan bir sorumluluk olduğu da vurgulanmaktadır (Sağcan 1998).

Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenmeyi, bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla belirli bir süreyle yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü olarak ifade ederken (Turan, 2005); Klug, Krause, Schober, Finsterwald ve Spiel (2014), yaşam boyu öğrenmenin mesleki ve teknik süreçler için bireyin hızlı değişimini içeren bir süreç olduğunu ve yaşam döngüsü boyunca farklı alanlarda bireylere yeterlilik kazandırdığını belirtmiştir. Son zamanlarda artan teknoloji ile birlikte sürekli güncellenen bilgi, beceri ve yeterlilikler bireylerin var olan bilgilerinin yenilenmesi ve sahip oldukları becerilerin geliştirilmesi gereksinimi arttırarak yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu hale getirmiştir (Gündüz, Aydemir ve Işıklar, 2009).

Yaşam boyu öğrenen bireylerden oluşan bir toplumu yapılandırmak kuşkusuz eğitim sistemlerindeki düzenlemelerle mümkün olacaktır (Gencel, 2013). Çağın gerektirdiği yeterlikte bireyler yetiştirilmesinde eğitimin yeniden yapılandırılmasının gerekliliğine işaret eden rapor ve girişimlere 1970'lerden başlayarak sıkça rastlanmıştır (Polat ve Odabaş, 2008). Toplumdaki bireylere yaşamboyu öğrenme becerilerinin kazandırılması noktasında üniversitelere de büyük görevler düşmektedir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Üniversiteler için dönüm noktası olan Bologna Süreci (1999) ile yükseköğretimde öngörülen değişimler üniversiteleri de harekete geçirmiş, bu yönde çeşitli çalışmalar başlatılmıştır (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009). Yaşam boyu öğrenme anlayışının Bologna sürecinin odağı haline gelmesiyle birlikte Avrupa standardizasyonu üniversite öğretiminde stratejik değişime olan ihtiyacı güçlendirmekte iken, öğretimdeki değişim ise öğrenci merkezli öğrenmenin değerine dayanmaktadır (Sursock ve Smidt 2010). Son dönemde bilgi, bilginin yapısı, bilginin elde edilme süreci ve bilgi kaynaklarında yaşanan hızlı değişimler dünyada ve pek çok ülkede eğitim ile öğrenme – öğretme kavramlarına ilişkin bakış açısını değiştirerek toplumları bu kavramlar üzerinde yeniden düşünmeye itmiştir. Özellikle değişen çağ ile birlikte eğitimin niteliği de değişerek, bu değişim okul sistemlerini ve eğitim programlarını etkilemiştir. Süreç içerisinde yaşanan dönüşümle birlikte eğitim programları daha öğrenci merkezli bir hale gelerek, daha fazla kendi kendine öğrenebilen, ihtiyaç duyduğu bilgiye kendi ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi değerlendirebilen, elindeki bilgilerden yeni bilgiler üretebilen, bilgiler arasında ilişki kurabilen, bilgiyi dönüştürebilen ve bilgiyi daha derinlemesine irdeleyerek sorgulayan ve anlayan bireylerin yetişmesi; kısaca öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip bireylerin yetişmesi hedeflenmektedir.

Öğrenmeyi öğrenme kişinin etkili zaman ve bilgi yönetimini de içeren yöntemlerle bireysel ve gruplar halinde kendi öğrenmesini organize etme ve öğrenmeyi sürdürme ile öğrenmede ısrarcı olma yeteneğidir. Bu yeteneğin varlığı ise bireylerin öğrenme yaklaşımlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu düşündürtmektedir. Çünkü öğrenmeyi öğrenme yeteneği açısından kişilerin nasıl öğrendikleri, öğrenmek için çalışma süreçlerini nasıl düzenledikleri önemlidir. ilk olarak 1976 yılında Morton & Saljö tarafından yapılan bir çalışmada tanımlanan öğrenme yaklaşımı kişinin elde ettiği bilginin kalıcılığını ve niteliğini etkilemektedir (Demirel, Kozikoğlu ve Özkan-Elgün, 2017; Önder ve Beşoluk, 2010).

Öğrencinin öğrenilecek bilgi ile nasıl bir ilişki kurduğunu belirten ve elde edilen öğrenme çıktısını da etkileyen öğrenme yaklaşımı (Byrne, Flood & Willis, 2002), Marton ve Saljö (1976a, 1976b) tarafından öğrencilerin belli bir okuma parçasını nasıl algıladıkları ve öğrenme işine nasıl giriştikleri üzerine yapılan çalışmalarda yüzeysel ve derin öğrenme yaklaşımları olarak ikiye ayrılmıştır (Beşoluk ve Önder, 2010).

Derin öğrenme yaklaşımı bilgiyi arama yolu olarak ifade edilirken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı daha çok bilginin kopyalanmasını ifade etmektedir (Cerrah-Özsevgeç ve Kontaş-Azaklı, 2018). Derin öğrenen öğrenciler öğrenme konusuyla ilgili yeni bilgileri zaten öğrenmiş olduklarıyla ilişkilendirmeye çalışır, kanıtları kullanır ve mantıklı değerlendirmeler yaparken, yüzeysel öğrenen öğrenciler anlamadan ezber ederek, ayrıntılı sorular sormadan, doğrusal bir biçimde çalışarak başarıya ulaşmak için en hızlı yolu seçmeye eğilimlidirler (Batı, Yılmaz ve Yağdı, 2017).

Bu iki yaklaşım arasındaki temel farklardan biri derin yaklaşımla öğrenen öğrenci için ezberleme-hatırlama süreci anlam yaratmaya doğru yönelirken, yüzeysel yaklaşımla öğrenen öğrenci için sürecin sonudur (Ünal ve Ergin,

2006). Yaşam boyu öğrenen bireylerden beklenen anlam yaratmaya yönelerek öğrenme sürecini devam ettirmeleri yani derin öğrenme yaklaşımına sahip olmalarıdır. Bu açıdan ele alındığında derin öğrenme yaklaşımına sahip olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında doğrusal bir ilişki beklenirken, yüzeysel öğrenen bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ise ters yönde bir ilişki beklenmektedir.

Ancak öğrencilerin öğrenme konusundaki yaklaşımları sabit değildir. Öğrenilecek konuya yönelik algılarına bağlı olarak öğrenciler yaklaşım değiştirebilirler (Önder ve Beşoluk, 2010). Bu durum öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine de yansır. Toplumun yaşam boyu öğrenen bireylerden oluşması için öğrenenlerin öğrenme yaklaşımlarına eğitim yoluyla etki ederek yaşam boyu öğrenme eğilimleri yükseltilebilir. Bu açıdan ele alındığında öğrenme yaklaşımları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi tespit edecek çalışmaların yapılması önemli görülmektedir.

Yöntem

Çalışmanın temel amacı öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemektir. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile katılımcılar çalışmaya dahil edilmiş olup; nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Tarama çalışmaları söz konusu olan durumu değiştirip etkileme çabası olmaksızın, görüş ve özelliklerin nedenlerinden ziyade (Fraenkel ve Wallen, 2006), araştırmaya katılan bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetler (Büyüköztürk vd., 2013).

Katılımcılar

Çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan toplam 265 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunun özellikleri ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	168	63,4
	Erkek	97	36,6
Sosyal Aktivite ile ilgilenme	Evet	162	61,1
	Hayır	103	38,9

Tablo 1'e göre 265 öğretmen adayının 168'i (%63,4) kadın, 97'si ise (%36,6) erkektir. 162 öğretmen adayı sürekli ilgilendiği bir sosyal aktivite olduğunu, 103 tanesi ise herhangi bir sosyal aktivite ile ilgilenmediğini beyan etmiştir. Ayrıca katılımcıların yaş aralığı 18 ile 25 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ölçmek amacıyla, Biggs, Kember ve Leung tarafından 2001 yılında orijinali İngilizce olarak hazırlanan ve Önder ve Beşoluk (2010) yılında Türkçeye uyarlanan Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek "Hiç", "Nadiren", "Ara sıra", "Genellikle", "Her zaman" seçenekleri olan 5'li Likert tipi 20 madde içermekte olup ölçekteki maddeler iki boyutta yer almaktadır. Bu boyutlar "Derin Öğrenme (DÖ) yaklaşımı" ve "Yüzeysel Öğrenme (YÖ) yaklaşımı" olarak adlandırılmıştır. DÖ yaklaşımı boyutunda 10, YÖ yaklaşımı boyutunda da 10 madde yer almaktadır. Buna göre, "Önemli konuları tamamen anlayana kadar kendimi o konularda sınarım." maddesi DÖ yaklaşımı boyutuna; "Sınavda çıkma ihtimali olmayan materyalleri öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum." maddesi ise YÖ yaklaşımı boyutuna örnektir. Ölçeğin geçerlilik güvenirlilik çalışmasında alt boyutları olan DÖ ve YÖ faktörleri için hesaplanan güvenirlik katsayılarının sırasıyla .78 ve .74 olduğu gözlenmiştir.

Çalışmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği" ise Gür –Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 17 madde olup; öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte "Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım", "Kişisel ya da mesleki

gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim", "Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişmelerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım", "Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm" gibi maddeler yer almaktadır. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçekten alınabilecek en düşük puan 17 iken en yüksek puan ise 85'tir. Ölçekten alınan puan arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimin arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin geliştirme çalışmasında güvenirliğine ilişkin olarak hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .86 hesaplandığı gözlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Elde edilen veriler gönüllük esasına dayalı olarak toplanmış olup, analiz aşamasında SPSS 23 paket programından faydalanılmıştır. Verilerin analizinde katılımcıların cinsiyet ve bir sosyal aktivite ile ilgilenip ilgilenmeme durumuna göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri belirlenirken t testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğrenme yaklaşımlarına dair ilişki ise Pearson korelasyon katsayısı elde edilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet ve bir sosyal aktivite ile ilgilenip ilgilenmeme açısından ayrı ayrı incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Bu bölümde amaca uygun elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	168	71,446	7,9132	263	4,528	,000
Erkek	97	66,433	9,8793			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(263)=}$4,528 p<0,01). Kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ($\overline{X}$ = 71,44) erkek öğretmen adaylarına göre ($\overline{X}$ = 66,43) daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri sosyal aktivite ile ilgilenip ilgilenmemelerine göre incelenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.

Sosyal Aktivite	N	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Evet	162	70,006	8,9979	263	,896	,371
Hayır	103	68,990	9,0059			

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri sürekli olarak sosyal bir aktiviteye katılım gösterip göstermemesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(263)=}$0,896 p>0,05).

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Öğrenme yaklaşımları derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme olarak iki boyutta ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki.

	Derin öğrenme	Yüzeysel öğrenme
Yaşam boyu öğrenme eğilimleri	0,572**	-0,131*

**p<0,01 *p<0,05

Tablo 4'te yer alan sonuçlara göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğrenme yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Yaşam boyu öğrenme ile derin öğrenme arasında pozitif ve orta düzeyde (r=0,572, p<0,01) yüzeysel öğrenme arasında ise negatif ve düşük düzeyde (r=-0,131, p<0,05) ilişki söz konusudur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Diker-Coşkun (2009) tarafından yapılan çalışmadaki bayan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğiliminden yüksek olması sonucu ile desteklenmektedir. Ayrıca bu sonucun da alan yazında yer alan başka çalışmalarla da desteklendiği görülmektedir (Demirel ve Akkoyunlu , 2010; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010; Gencel, 2013; Kılıç ve Ayvaz-Tuncel, 2014; Kılıç, 2015; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Yılmaz, 2016; Ayra, Kösterioğlu, ve Çelen, 2016; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017). Alan yazında bu durum kadınların ev aile yaşantılarında sorumluluklarının daha fazla olması, eğitim sisteminden erkeklere oranla daha az yararlanmaları gibi sebeplerle erkeklere oranla mesleki anlamda yetersiz kalacaklarını düşünmeleri kadınları daha çok öğrenmeye ittiği şeklinde açıklanmaktadır (Jenkins, 2004). Ancak literatürdeki bazı (Arsal; 2011; Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın, 2015; Yaman ve Yazar, 2015; Ayaz, 2016) çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı fark yaratmadığı bulunmuştur. Ayrıca çalışmadan elde edilen bir diğer bulguya göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri sürekli olarak sosyal bir aktiviteye katılım gösterip göstermemesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğrenme yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Yaşam boyu öğrenme ile derin öğrenme arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunurken, yüzeysel öğrenme arasında ise negatif ve düşük düzeyde ilişki söz konusu olduğu bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenen bireylerin derin öğrenme yaklaşımına sahip olarak ortaya çıkması derin öğrenme özellikleri ile yaşam boyu öğrenme özelliklerinin birbiriyle paralel olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen bireylerin içsel motivasyonunun yüksek olması ve bireysel merakla hareket etmeleri yaşam boyu öğrenen bireylerde aranan özelliklerdir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin konuyu aktif olarak anlamaya çalışma, yoğun olarak içerikle etkileşime girme, yeni bir bakış açısıyla fikirler arasındaki ilişkileri kurma, ilgi ile motive olma, yeni bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirme (Demirel, Kozikoğlu ve Özkan-Elgün, 2017) özelliklerine sahip olması yaşam boyu öğrenen bireyler için öğrenmelerini planlayan ve ölçen, öğrenmeye aktif olarak katılan, öğrenmeye karşı motivasyonu yüksek, gerektiğinde farklı bilgileri bir araya getirebilen ve farklı durumlarda farklı öğrenme stratejileri uygulayabilen (Knapper ve Cropley, 2000) olarak ifade edilen özellikler birbiriyle benzer ve paraleldir. Bununla birlikte yaşam boyu öğrenme ile yüzeysel öğrenen bireyler arasında elde edilen sonucun da manidar olduğu düşünülmektedir. Yüzeysel öğrenen bireylerin anlamı detaylandırmaya yarayacak soruları irdelemek yerine, başarıya hızlıca ulaşmak için doğrusal bir biçimde çalışarak ezber yolunu seçmeye eğilimli olmaları (Batı, Yılmaz ve Yağdı, 2017) elde edilen bu sonucu desteklemektedir.

Yapılan bu çalışmanın sonuçlarından elde edilen veriler ışığında öğrenen bireylerin öğrenme süreçlerinde derin öğrenen bireylere dönüştürülmesi ve buna ilişkin eğitim programlarının düzenlenmesi 21. yy için bireylerden beklenen yaşam boyu öğrenen insan tipinin oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu açıdan ele alındığında öğrencilere derin öğrenme yaklaşımını kazandıracak eğitim programlarının düzenlenmesi ve böylece yaşam boyu öğrenen olma eğilimlerinin artmasına ilişkin çalışmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca bu konuda daha derinlemesine bilgi elde etmek için derin öğrenme yaklaşımlarını içeren programlar hazırlanıp öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisi incelenebilir. Ayrıca bundan sonraki çalışmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimleri dışında yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile öğrenme yaklaşımları irdelenerek konu detaylandırılabilir.

Kaynakça

Arsal, Z. (2011). The lifelong learning tendencies of the prospective teachers in the Bologna process in Turkey. *ATEE Annual Conference 2011 Riga: Teacher's Life – Cycle from Initial Teacher education to Experienced Professional,* Riga: Latvia University, 496-509.

Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mardin İli Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ayra, M., Kösterioğlu, İ., & Çelen, Ü. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(1), 497-516.

Batı, A. H., Demiral-Yılmaz, N., & Yağdı, T. (2017). Learning styles and learning approaches: How closely are they associated with each other and do they change during medical education. *Marmara Medical Journal,* 30, 82-91 DOI: 10.5472/marumj.344818.

Beşoluk, Ş. &.Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 679–693.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri. (14. Baskı,).* Ankara: Pegem Akademi.

Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2002) The relationship between learning approaches and learning outcomes: a study of Irish accounting students. *Accounting Education*, 11(1), 27-42, DOI: 10.1080/09639280210153254.

Cerrah-Özsevgeç, L. & Kontaş-Azaklı, T. (2018). An investigation on the Vocational High School Students' Learning Approaches in Terms of Various Variables. *Universal Journal of Educational Research* 6(1), 184-189, http://www.hrpub.org DOI: 10.13189/ujer.2018.060119.

Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. & Alpan, G (2017). Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Eğitsel İnternet Kullanma Öz-Yeterlik İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17(2), 636-657.

Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları. *10 th. International Educational Technology Conference,* Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Proceedings Book, 2, 1126- 1133.

Demirel, M., Kozikoğlu, İ. & Özkan-Elgün, İ. (2017). Üniversite Hazırlık Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 116-133 DOI: 10.17679/inuefd.296138.

Diker-Coşkun., Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Gencel, İ.E. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Eğitim ve Bilim, 38(170), 237-252.*

Göksan, T. S., Uzundurukan, S., Keskin, S. N., (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Programları, 1. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, Antalya, s.143–151.

Gündüz, Ş., Aydemir, O., & Işıklar,Ş. (2009). 3G Teknolojisi ile geliştirilmiş m-öğrenme ortamları hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. *9th International Educational Technology Conference* (IETC2009), Ankara, Turkey.

Gür – Erdoğan, D.,ve Arsal, Z. (2016). The Development of Lifelong Learning Trends Scale (LLLTS). *Sakarya University Journal of Education*,6(1), 114-122.

Jögi, L., Karu, K. & Krabi, K. (2015). Rethinking teaching and teaching practice at university in a lifelong learning context. *Int Rev Educ*, 61, 61–77. DOI 10.1007/s11159-015-9467-z

Jenkins, A. (2004). *Women, lifelong learning and employment report*. Centre for the economics of education. U.K. London School of Economics and Political Science.

Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılıç, H. & Ayvaz-Tuncel, (2014). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Çalışmaları Dergisi, 4*(7), 25-36.

Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education,* 37(1), 119-129.

Knapper, C. & Cropley, A. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

Önder, İ. & Beşoluk, Ş. (2010). Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği'nin (R-SPQ-2F)Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 55-67.

Özçiftçi, M & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama,* 5(1), 1-19.

Polat, C. & Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı, In *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Antalya (Turkey), 27-30 March 2008. [Conference paper].

Sağcan, E. (1998). *Toplumsal Gelişmede Yaygın Eğitimin Rolü. Yaygın Eğitim Toplumsal Bir gelişme aracı*. Açev ve M.E.B. Sempozyum Raporu-İstanbul

Soran, H., Akkoyunlu, B. & Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğiticilerin eğitimi programı: Hacettepe üniversitesi örneği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 30, 201-210

Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European higher education.* Brussels: European University Association.

Şahin, M., Akbaşlı, S. & Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review,* 5(10), 545-556.

Tunca, N., Alkın-Şahin, S. & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2),432-446.

Turan, S., (2005). Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87–98.

UNESCO,(2014). *UNESCO Education Strategy 2014–2021*. Published in 2014 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf. Erişim Tarihi: 28.03.2018.

Ünal Çoban, G. & Ergin, Ö. (2008). İlköğretim öğrencilerinin feni öğrenme yaklaşımları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 271-293.

Yaman, F. & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1553-1566.

Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262.

Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ve Sosyal Ağ Kullanma Amaçlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Nazire Burçin HAMUTOĞLU, Sakarya Üniversitesi, bhamutoglu@sakarya.edu.tr

Özlem CANAN-GÜNGÖREN, Sakarya Üniversitesi, ocanan@sakarya.edu.tr

Gülden KAYA-UYANIK, guldenk@sakarya.edu.tr

Duygu GÜR-ERDOĞAN, dgur@sakarya.edu.tr

Öz

Bu çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile sosyal ağları kullanma amaçları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma grubunu 2017-2018 güz yarıyılı Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 276 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile katılımcılar çalışmaya dahil edilmiş olup, çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline örnektir. Çalışmada elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Buna göre, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olanların 1. sınıfta öğrenim görenlere göre dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca BÖTE bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının PDR, okul öncesi, özel eğitim, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde dijital okuryazarlık düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Çalışmada en çok vakit geçirilen sosyal ağ sitesinin Youtube olduğu, dijital okuryazarlık düzeylerinin en çok vakit geçirilen sosyal ağlara göre anlamlı farklılık oluşturmadığı ve öğretmen adaylarının sosyal ağlarda geçirdikleri günlük vakit ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı da elde edilen bulgular arasındadır. Son olarak öğretmen adaylarının sosyal ağları kullanma amaçları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde elde edilen bulgular, sosyal ağların *sosyal etkileşim-iletişim*, *tanıma ve tanınma ve eğitim amaçlı kullanımları* arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: dijital okuryazarlık, sosyal ağlar, kullanım amacı, öğretmen adayları.

Abstract

In this study, it is aimed to investigate the relationship between digital literacy levels of teacher candidates and the purposes of using social networks in terms of different variables. The study group is composed of 276 teacher candidates who are studying at the Faculty of Education of Sakarya University in the fall semester of 2017-2018. Participants were included in the study with convenient sampling and the study is an example of a quantitative survey method based on a descriptive survey model. The results of the study show that digital literacy levels of teacher candidates are significantly differ in terms of gender, department and level of study According to the results, male participants show high level of digital literacy compared to female participants, and those who are studying in the 4th grade than the 1st grade. In addition to this, it is seen that the participants studying in the CITE department have a higher level of digital literacy than psychological counseling and guidance, pre-school, special education, science and primary school teaching departments. Furthermore, among the findings, it is seen that Youtube is the most frequent social networking site that is used, and digital literacy does not make a significant difference compared to the most frequent used social networks, and there is no significant relationship between daily duration on social networks and digital literacy. Finally, the results on relationship between the level of digital literacy and usage purposes of social media, show that there is a moderately positive relationship between social interaction-communication, recognition, recognition, and educational purposes.

Keywords: digital literacy, social networks, usage purposes, teacher candidate.

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağ toplumları çok hızlı bir değişime ve gelişme sürecine doğru yönlendirmektedir. Bu değişim ve gelişim sürecinde toplumların yeniliklere hızlı bir şekilde uyumu gerekmektedir. Özellikle son dönemlerde değişim ve gelişimin bir parçası olarak hızla

büyüyen ve gelişen teknoloji buna bağlı olarak da ortaya çıkan küreselleşme bireylerin sosyal ağlar ile daha fazla iç içe olduğu bir ortamı meydana getirmektedir. Bu ortamda özellikle bireylerin çağın gerekliliği olan dijital okuryazarlık becerileri de önem arz etmektedir. Toplumdan beklenen değişime uyum sürecinde çağın ve teknolojinin gerekliliği olarak bireylerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları konusunda ihtiyaç duyulan en önemli temel öğenin eğitim olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte eğitimin tamamlayıcı öğesinin öğretmenler ve öğretmen adayları olduğu yadsınamaz bir gerçek olup, bu öğelerin değişime yön verecek ve toplumu ileriye taşıyacak güç olduğu da ifade edilebilir. Bu açılardan ele alındığında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olması ve özellikle teknoloji, internet ve sosyal ağları kendi alanlarında eğitime entegre etmeleri beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ile sosyal ağları kullanma amaçları farklı değişkenler açısından belirlenmeye çalışılmıştır.

Literatür

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)' nde yaşanan gelişim ve değişimin hızı toplumu ve bireyleri sahip oldukları bir takım alışkanlıkları ve davranışlarını değiştirmeye yöneltmiştir. Bu değişimlerden en önemlisi şüphesiz ki etkileşime girdiğimiz ortamlar ile bu ortamların dinamiğine dayalı olarak gerçekleştirdiğimiz aktivitelerdir. Önceleri sosyal çevremizdeki kişileri okul arkadaşları, mahalle arkadaşları, iş arkadaşları vb. olarak tanımlarken, BİT'de yaşanan değişimler ve gelişmeler ışığında bu çevre günümüzde; sosyal medya ortamlarında etkileşimde olduğumuz gruplar, sayfalar, yaptığımız etkinlikler, takip ettiğimiz ve bizi takip eden arkadaşlarımız veya arkadaşlarımızın arkadaşları olarak ifade edilmektedir. Söz konusu BİT'de yaşanan bu değişimin bir yansıması olan sosyal ağlar da hayatımızda vazgeçilmez bir yere sahip olmak ile birlikte farklı amaçlar doğrultusunda oldukça fazla kullanılmaktadır.

Sosyal ağlar, kullanıcılara enformasyon, düşünce, ilgi alanı ve bilgi paylaşımı imkânı tanıyarak karşılıklı etkileşim yaratan çevrimiçi araçlar ve web siteleri için ortak kullanılan bir terim olup (Sayımer, 2008:123); mobil tabanlı uygulamaların zaman ve mekân sınırlaması olmadan paylaşım ve tartışmanın esas olduğu bir iletişim şekli olarak tanımlanmaktadır (Vural & Bat, 2010). Bu noktada sosyal ağ kullanıcıları bağlantıda oldukları kişi ve kurumlara oluşturdukları bir profil üzerinden kendilerini tanıtmakta; bu profil üzerinden arkadaşlık ilişkileri kurmakta; var olan etkinlikler ile ilgisini çeken gruplara katılmakta ve diğer grup üyeleriyle düşüncelerini tartışarak deneyimlerini paylaşmaktadır. Sosyal ağların kullanıcılara sunduğu imkanlar düşünüldüğünde, sosyal ağlardaki bireylerin farklı amaçlar doğrultusunda etkileşimde oldukları görülmektedir. Nitekim, yapılan çalışmalarda sosyal ağlar yeni arkadaş bulmak, zaman geçirmek, bilgi edinmek, çevrimiçi sohbet etmek, arkadaşlarının ne yaptığını kontrol etmek, fikir alış verişinde bulunmak ile iletişim ve eğlence (profiline fotoğraf yüklemek, oyun oynamak) amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır (Solmaz, Tekin, Herzem & Demir, 2013; Vural & Bat, 2010;). Eren-Şişman (2014) sosyal ağların kişiler arası etkileşim ve ders hazırlığı amacıyla kullandığını; Karal ve Kokoç (2010) ise sosyal ağların sosyal etkileşim-iletişim amacıyla kullanılmasının yanında tanıma/tanınma ve eğitim amacıyla da kullanıldığını ortaya koymaktadır. Yapılan pek çok çalışmada sosyal ağların eğitim amacıyla da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Koç & Ayık, 2017; Gülbahar, Kalelioğlu & Madran, 2010; Barış & Tosun, 2013; Öztürk & Akgün, 2012).

Wang, Chen ve Liang (2011) sosyal ağların ortaokul ve lise öğrencilerinin kimlik gelişimleri ile 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına destek olduğunu belirtmektedir. 21. yüzyıl dijital ortamlarında pasif dinleyici/okuyucu rolünden sıyrılarak katılımcı-üretici rolünü geliştiren sosyal ağ kullanıcıları (Özcan, 2017) ile sosyal ağların sahip olduğu özellikler bu ortamlar ile etkileşime giren kullanıcıların birtakım becerilere sahip olmasını da beraberinde gerektirmektedir. Bu becerilerden birisi dijital vatandaşlığın önemli bir boyutu olan dijital okuryazarlıktır (Ribble, 2011; Ribble & Bailey, 2007).

İnternetin hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmesinden önce Gilster (1997) dijital okuryazarlığı "bilgisayar aracılığıyla sunulduğunda çok çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri birden çok formatta anlama ve kullanma becerisi" olarak tanımlamaktadır (1997:1). Dijital okuryazarlık içinde bulunduğumuz yüzyılda

bireylerin sahip olması gereken beceriler arasında yer almakta olup; Mohammadyari ve Singh' e (2015) göre yeni teknolojilerin kullanımı ile ilişkili becerileri içermektedir. Eshet-Alkalai (2004) dijital çağda hayatta kalabilmek için dijital okuryazarlık becerilerine sahip olunması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre, Bawden'ın (2001) da belirttiği gibi dijital okuryazarlık, günümüz bilgi ekonomisi ve bilgi toplumunda temel bir yaşam becerisidir. Appel (2012), dijital okuryazarlığı bilgisayarları kullanarak bilgi bulma ve bilgiyi analiz etme yeteneği olarak tanımlarken; Beetham (2010) dijital bir toplumda yaşayabilen, öğrenebilen, çalışabilen ve dijital teknolojileri uygun bir şekilde kullanabilen kişileri geniş ölçüde dijital okuryazar olarak tanımlanmaktadır. Dijital okuryazarlık, farklı teknolojilerin doğru kullanılabilmesi ile birlikte doğru bilgiye ulaşma, üretme ve paylaşımda bulunabilme ve öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojiyi kullanabilme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Hamutoğlu, Güngören-Canan, Kaya-Uyanık ve Gür-Erdoğan, 2017). Spiers ve Bartlett (2012), dijital okuryazarlık ile ilgili çeşitli entelektüel süreçleri dijital içeriği bulma ve tüketme, dijital içerik oluşturma ve dijital içeriği iletme olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır. Ayrıca öğrencilerin dijital içerikte gezinirken değerlendirici eğilimler geliştirmesi gerektiğini; çevrimiçi kaynakların doğruluğuna ilişkin zihinsel bir etkileşim süreci ile kritik değerlendirmenin şart olduğunu belirtmektedir. Kritik değerlendirme olmadığı aksi durumlarda öğrenenin veya araştırmayı yönlendirenin teknoloji tarafından kolaylıkla yönlendirilebileceği, bu durumun da eğitimde istenmeyen sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Bawden (2008), dijital okuryazarlığın internette gezinme, bilginin elde edilmesi ve içerik değerlendirme gibi bir dizi yetkinlikten oluştuğunu belirten yeterliliklere odaklanırken; Koltay (2011), bu yetkinliklerin eleştirel düşünme (bilgi okuryazarlığının geleneksel bir kavramsal temeli), kaliteli bilginin elde edilmesi ve aynı zamanda bilgiyi yayımlama ve paylaşma kavramlarını içerdiğine inanmaktadır. Dijital okuryazarlığın geniş bir tanımını sunan Martin (2006:19) ise, dijital okuryazarlık becerilerini dijital bilgilere etkili, verimli ve etik bir şekilde erişmek; bilgileri oluşturmak, kullanmak ve değerlendirmek için gerekli beceri, bilgi ve tutumlar kümesi olarak ifade etmektedir.

Eğitimde dijital teknolojilerin kullanılması ile dijital okuryazarlığın önemli olduğu yapılan çalışmalarda ifade edilmektedir (Üstündağ, Güneş & Bahçıvan, 2017; Prior, Mazanov, Meacheam, Heaslip ve Hanson, 2016; Thompson, 2013; Ng, 2012 Radovanović, Hogan ve Lalić, 2015). Dijital okuryazar bir birey etkileşime girdiği ortam ve araçlarda karşılaştıkları problemlerin sahip olduğu dijital okuryazarlık bilişsel becerileri kullanarak üstesinden gelmektedir (Sönmez & Gül, 2014). Ünal-Peker (2017) öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisine sahip olmalarının internette karşılaştıkları bilgiyi seçmelerinde ve kullanmalarında onlara kolaylık sağlayacağını ifade etmektedir. Ng (2012) ise, dijital okuryazar bir bireyin yeni veya gelişmekte olan bir teknolojiye adaptasyon yeteneğinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Dudeney, Hockly ve Pegrum (2013) dijital okuryazarlık becerilerini, bir dizi dijital iletişim kanalıyla çok hızlı bir şekilde gelişen bilgi ve teknolojileri etkili bir şekilde yorumlamak, yönetmek, paylaşmak ve anlam yaratmak için gerekli olan bir dizi sosyal ve bireysel yetkinlik olarak tanımlamaktadır. Dijital okuryazar bireylerin sahip olması gereken becerilerin ifade edildiği tanımlardan yola çıkarak kısaca gelişen teknolojilere uyum yeteneği yüksek, karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilen, karşılaştığı bilgiyi seçebilen ve kullanabilen bireyler olduğunu söylemek mümkündür.

Sosyal ağ kullanım istatistiklerine bakıldığında Amerikalıların büyük çoğunluğunun Facebook ve Youtube kullandığını; yaşları 18-24 arasında değişen gençlerin ise daha çok Snapchat ve Instagram kullandığı görülmektedir (Pew Araştırma Merkezi, 2018). Türkiye'de Haziran ayı 2017-2018 yılı aralığında yapılan istatistiklere göre de kullanıcıların %50.66'sı Facebook, %15.48'i Instagram ve %14.12'si de Youtube'u kullandığını göstermektedir (Globalstats, 2018). Globalleşen dünyada internet alt yapısındaki gelişim ve hızla artan sosyal ağ kullanıcıları sayısı düşünüldüğünde yaygın bir iletişim ve paylaşım aracı olan sosyal ağların doğru ve etkili kullanılması gerekmektedir. Bilginin çoğalması ve sosyal ağ ortamlarında paylaşımının hızla artması ile birlikte paylaşılan bilginin doğruluğu ve geçerliği ile bilgi kaynaklarının güvenirliği sorunu gündeme gelmektedir. Sosyal ağların BİT olarak eğitim ortamlarında kullanılması söz konusu olduğunda, bireylerin dijital okuryazarlık becerilerinin gerekliliği işe koşmaktadır. Günümüzde hemen her kurum, kuruluş, şirket vb. işletmelerin bir sosyal ağ sayfasının olduğu ile bilgi akışının bu sayfa üzerinden sunulduğu bilinmektedir. Her ne kadar sunulan bilgilerin doğruluğu ve güvenirliği işletmelerin bilgi sağlayıcıları tarafından gözden geçirilerek paylaşılsa da bilgiyle etkileşime giren bireylerin bu bilgilerin sunulduğu ortamın, bilgiyi sunmada kullanılan aracın ve bilginin kim tarafından sunulduğunun farkında olarak kullanması gerekmektedir. Üstündağ, Güneş ve Bahçıvan (2017) bir ülkenin öğretmenlerinin ve öğrencilerinin dijital okuryazar olmalarının önemini ifade etmektedir. Eshet-Alkalai (2004) alanyazında dijital okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmaların teknik, bilişsel veya sosyal duygusallık boyutu ile sınırlı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, sosyal ağların farklı amaçlar doğrultusunda kullanıldığı gibi eğitim amaçlı kullanımları da göz önünde bulundurulduğunda bireylerin doğru bilgiye ulaşmada kullanılan

araç ve ortama yönelik teknik bilgi ve becerileri ile sunulan bilginin kaynağına yönelik tutum, bilginin içeriğine yönelik bilişsel ve sosyal-duygusal özelliklerin dijital okuryazarlık becerileri temelinde incelenerek sosyal ağların kullanım amaçları doğrultusunda ele alınması önemli görülmektedir. Withrow (2004) 21. yüzyıl öğrenme ortamlarında öğrencilerinin yararı için öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Knobel ve Lankshear (2008) bugüne kadar yapılan çalışmaların çok azında sosyal paylaşım alanlarının okuryazarlık perspektifinden incelendiğini belirtmektedir (2008: 250). Bu bağlamda, bu çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri farklı değişkenler açısından incelenmiş ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ile sosyal medya kullanım amaçları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Çalışma betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama çalışmalarında geçmişte ya da halen var olan bir durum mevcut şekliyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2003).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri farklı değişkenler açısından incelemektir ve sosyal ağları kullanma amaçları ile ilişkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışma 2017-2018 Bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim fakültesinin altı farklı bölümünde okuyan 276 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının cinsiyet ve okudukları bölümlere ait veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve okudukları bölüme ait frekans değerleri

		Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	20	67	87
	Okul Öncesi Öğretmenliği	13	57	70
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	36	18	54
	Özel Eğitim Öğretmenliği	17	13	30
	Sınıf Öğretmenliği	1	17	18
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	6	11	17
Toplam		93	183	276

Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde çalışmaya katılanlardan 183'ü (%66,3) kadın 93'ü ise (%33,7) erkek olduğu görülmüştür. Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının okudukları bölümler ise Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Öncesi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Özel Eğitim Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliğidir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı demografik bilgi formu, Dijital Okuryazarlık ölçeği ve Sosyal ağ siteleri kullanım amacı ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, sınıf, Hangi sosyal ağları kullanıyorsunuz?, Hangi mobil cihaz(lar)ı kullanıyorsunuz?, Günlük sosyal ağlarda geçirdiğiniz vakit, En çok hangi sosyal ağda vakit geçiriyorsunuz? Soruları yer almaktadır.

Çalışmada kullanılan diğer veri toplama aracı olarak Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Hamutoğlu, Güngören-Canan, Uyanık-Kaya ve Gür-Erdoğan (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Dijital Okuryazarlık ölçeğidir. Türkçe' ye uyarlanan Dijital Okuryazarlık ölçeği 17 maddeden oluşmakta olup dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin dört faktörlü yapısı tutum, teknik, bilişsel ve sosyal boyutlardan oluşmaktadır ve 5'li Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin güvenirlik değerleri tümü için .93, Tutum alt boyutu için .88, Teknik alt boyutu için .89, Bilişsel alt boyutu için .70 ve Sosyal alt boyutu için .72 olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının Sosyal Ağ kullanım amaçlarının belirlenmesi için Karal ve Kokoç (2010) tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracında toplam 14 madde yer almakta olup, araç toplam varyansın % 56'sını açıklamaktadır. Ölçme aracında "sosyal etkileşim-iletişim amaçlı kullanım", "tanıma ve tanınma amaçlı kullanım" ve "eğitim amaçlı kullanım" olmak üzere üç faktör yer almaktadır. Ölçme aracının güvenilirliğine yönelik yapılan analiz sonucunda ölçme aracının Cronbach α iç tutarlılık kat sayısı 0,83 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından elde edilen veriler cinsiyet, bölüm, sınıf ve en çok vakit geçirilen sosyal ağ açısından incelenmiştir. Bu incelemeler t testi ve ANOVA analizleri ile yapılmıştır. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık puanları ile sosyal ağlarda geçirilen günlük vakit arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile sosyal ağları kullanma amaçları arasındaki ilişki de korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Tüm analizler için SPSS 24 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, bölüm, sınıf, en çok vakit geçirilen sosyal ağ ve sosyal ağlarda geçirilen günlük vakit değişkenleri açısından ayrı ayrı incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile sosyal ağları kullanım amaçları arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Bu bölümde amaca uygun elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Dijital Okuryazarlık Düzeyine Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Dijital okuryazarlık puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Erkek	93	66,9892	10,74051	274	2,953	0,003
Kadın	183	63,4426	8,69481			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(274)=}2,953$, $p<0,01$). Erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ($\overline{X} = 66,99$) kadın öğretmen adaylarına göre (= 63,44) daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin okudukları bölüme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçları ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 3'te bölümlere ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 3. Bölümlere ait betimsel istatistikler

Bölümler		**N**	$\overline{X}$	**SS**
1.	BÖTE	54	71,9815	9,73515
2.	FBÖ	17	66,0000	7,56637
3.	OÖE	70	64,2143	7,91969
4.	ÖE	30	61,5667	11,73466
5.	PDR	87	61,3103	7,44954
6.	SNE	18	64,1667	10,59550

Tablo 3 incelendiğinde dijital okuryazarlık puanları açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretmen adayları BÖTE bölümünde eğitim görmektedir. Diğer öğretmen adaylarının bölümlere göre puan sıralaması şu şekildedir; FBÖ, OÖE, SNE, ÖE ve PDR. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 4'te öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık puanlarının bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre dijital okuryazarlık puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	4206,514	5	841,303	10,847	,000	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6
Gruplar içi	20941,255	270	77,560			
Toplam	25147,768	275				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık puanları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(5,270)=}$10,847 p<0,01). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda temel farklılığın BÖTE bölümünde okuyan öğretmen adayları ile diğer bölümlerde okuyan öğretmen adayları arasında olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçları ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 5'te sınıf düzeylerine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 5. Sınıf düzeylerine ait betimsel istatistikler

Sınıf	N	$\overline{X}$	SS
1	79	62,9241	9,25254
2	54	64,5926	8,30894
3	66	63,3939	8,61819
4	77	67,4935	10,89498

Tablo 5 incelendiğinde sınıf düzeyleri dijital okuryazarlık puanları açısından karşılaştırıldığında en yüksek ortalamaya sahip öğretmen adayları dördüncü, en düşük ortalamaya sahip olanlar ise birinci sınıfta eğitim görmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 6'da öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre dijital okuryazarlık puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	962,182	3	320,727	3,607	,014	1-4
Gruplar içi	24185,586	272	88,918			
Toplam	25147,768	275				

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(3,272)}$=3,607 p<0,05). Bu farklılığın hangi sınıf düzeyi arasında olduğunu ortaya çıkarmak için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda temel farklılığın birinci sınıf ile dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin en çok vakit geçirilen sosyal ağa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçları ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 7'de sosyal ağlara ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 7. En çok vakit geçirilen sosyal ağa ait betimsel istatistikler

Sosyal ağlar	N	$\overline{X}$	SS
Facebook	32	63,5000	12,14695
Instagram	176	64,4261	8,87727
Twitter	25	67,0400	10,26515
Whatsup	24	62,3333	8,83012
Youtube	19	68,2632	10,24609

Tablo 7 incelendiğinde dijital okuryazarlık puanları açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretmen adaylarının en fazla vakit geçirdikleri sosyal ağ Youtube'dur. Diğer sosyal ağlar ise sırasıyla; Twitter, Instagram, Facebook ve What's up. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 8'de öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık puanlarının en çok vakit geçirilen sosyal ağa göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının kullandıkları sosyal ağlara göre dijital okuryazarlık puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	570,751	4	142,688	1,573	,182	
Gruplar içi	24577,017	271	90,690			
Toplam	25147,768	275				

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık puanları en çok vakit geçirilen sosyal ağlara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(4, 271)}$=1,573 p>0,05).

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile sosyal ağlarda geçirdikleri günlük vakit arasındaki ilişki incelenmiştir. İncelenen bu ilişki sonucunda korelasyon katsayısı 0,084 bulunmuştur. Bu değer pozitif ancak düşük bir ilişkiyi işaret eder. Ayrıca elde edilen korelasyon değeri istatistiksel olarak anlamsızdır (r=0,084 p >0,05).

Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Sosyal Ağları Kullanma Amaçları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile sosyal ağ kullanım amaçları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları "sosyal etkileşim- iletişim amaçlı kullanım", "tanıma ve tanınma amaçlı kullanım" ve "eğitim amaçlı kullanım" olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Dijital okuryazarlık ile her üç boyutun ayrı ayrı ilişkisi incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile sosyal ağ kullanım amaçları arasındaki ilişki

	Sosyal etkileşim- iletişim amaçlı kullanım	Tanıma ve tanınma amaçlı kullanım	Eğitim amaçlı kullanım
Dijital okuryazarlık	,360*	,318*	,408*

Tablo 9'a göre dijital okuryazarlık ile sosyal etkileşim- iletişim amaçlı kullanım arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki (r=0,360 p<0,01); tanıma ve tanınma amaçlı kullanım arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki (r=0,318 p<0,01) ve eğitim amaçlı kullanım arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır (r=0,408 p<0,01). Ayrıca elde edilen korelasyon değerleri istatistiksel olarak anlamlıdır (p <0,00).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, bölüm, sınıf, en çok vakit geçirilen sosyal ağ ve sosyal ağlarda geçirilen günlük vakit değişkenleri açısından incelenmiş olup, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile sosyal ağları kullanım amaçları arasındaki ilişki ortaya konmuştur.

Buna göre, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyet açısından incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre daha yüksek dijital okuryazarlık düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Helling ve Ertl (2012) dijital okuryazarlık bağlamında cinsiyeti temele alarak yaptığı çalışmada, bilgisayar kullanımı, bilgisayar becerileri ve bilgisayarla ilgili öz kavramların cinsiyet farklılıklarına maruz kaldığını belirtmektedir. Buna göre günümüz dijital ortamları ile ilişkili olan bu kavramların cinsiyet değişkeni temelinde dijital okuryazarlık becerileri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Tella ve Mutula (2008) lisans öğrencileri ile yaptıkları çalışmada bilgisayar okuryazarlığı ve cinsiyet arasındaki farklılığa ait elde ettikleri

sonuçların, erkeklerin lehine olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Lin, Shih ve Lu (2013) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, cinsiyet açısından dijital okuryazarlık becerilerinde az da olsa farklılık olduğunu ve erkeklerin sınıf dışında teknoloji kullanma durumlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu belirtmektedir. Bu bulgu literatürde belirtildiği gibi kadınların erkeklere göre bilgisayar kullanma kaygılarının yüksek (Dundell ve Haag, 2002; Jackson, Ervin, Gardner ve Schmitt, 2001) ve bilgisayara karşı tutumlarının erkeklere göre düşük (Dishaw ve Strong, 1999; Comber, 1997) olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Buna göre, bu çalışmada elde edilen bulgu alanyazın ile paralel olduğu yönündedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim gördükleri bölümler açısından incelenmesi ile elde edilen sonuçlar, BÖTE bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgunun araştırmacıların beklentileri yönünde olduğu söylenebilir. Çünkü BÖTE bölümü öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları dersler ve ders içerikleri düşünüldüğünde, diğer bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilere kıyasla eğitim ortamlarında dijital araçları sıklıkla kullanarak, bu araçlar ve ortamlar ile daha çok etkileşime girdikleri söylenebilir. Buradan hareketle BÖTE lisans eğitimi süresince uygulanan programın öğrencilere 21. yüzyılın gerekliliği olan dijital okuryazarlık (Lau ve Yuen, 2014) düzeylerini arttırdığı açıkça söylenebilir. Bu bulgu umut verici olup, BÖTE bölümü öğretmen adaylarının atandıkları kurumlarda diğer branş öğretmenleri ve zümreler ile işbirliği içerisinde çağın öğrenenlerine dijital okuryazarlık becerilerini kazandırma noktasında yardımcı olabileceği düşünülmektedir. BÖTE bölümü öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programın dinamiğine ilişkin hem pedagojik hem de teknolojik açıdan kuramsal bilgi ve beceriler ile donatılmış olmaları, eğitimde oldukça önemli kazanımların elde edilmesi açısından önemli görülmektedir. Luke (2000) dijital okuryazarlığa ilişkin yaklaşımında teknik becerilerin önemli olduğunu belirtmekte olup; Fuchs (2014) ise dijital okuryazarlığın bir dizi teknik beceriden çok daha fazlasını kapsaması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre elde edilen bu bulgunun BÖTE bölümü öğrencilerin lehine olması manidar olduğu ve alanyazındaki görüşler ile uyumlu olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyine ilişkin elde edilen bulgular ise öğrencilerin eğitim ortamlarında dijital ortamlar ile etkileşime girerek deneyim kazandıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin geliştiğine işaret etmektedir. Dijital okuryazarlık düzeyleri ile ilgili elde edilen bir diğer bulgu da, en çok vakit geçirilen sosyal ağların öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı şeklindedir. Bu bulguyu destekler şekilde yapılan korelasyon analizi sonucu da, sosyal ağlarda geçirilen günlük vakit ile öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı yönündedir.

Son olarak, elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile sosyal ağları sosyal etkileşim-iletişim amaçlı, tanınma amaçlı ve eğitim amaçlı kullanımları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Dijital okuryazarlık, sosyal ağları kullanım amaçları alt boyutlarından en yüksek ilişkiyi eğitim amaçlı kullanım ile göstermektedir. Bu durumunda sosyal ağların eğitim amaçlı kullanılmaya özendirilmesi ile eğitim aktivitelerinin gerçekleştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü bireylerin dijital ortamlardaki deneyimlerinin de dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkisinin olduğu düşünülmektedir. Dijital ortamlar ile etkileşime giren bireylerin gerek kinestetik gerekse bilişsel ve/veya duyuşsal bilgi ve becerilerini işe koşarak karşılaştıkları sorunları çözmelerinin deneyimleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim, Buck (2012) öğrencilerin sosyal ağ sitelerinin kullanımını günlük yaşamlarına entegre etmelerini göz önünde bulundurarak, araştırmacıların ve öğretmenlerin, öğrencilerinin yazma etkinliklerini ve dijital okuryazarlık uygulamalarını dijital ortamla daha iyi anlamalarına yardımcı olabileceğini ifade etmektedir (2012: 36). Bununla birlikte Knobel ve Lankshear (2008) sosyal ağların dijital okuryazarlık ailesinin bir parçası olduğunu tartışmakta ve sosyal paylaşım sitelerine popüler katılımı dijital okuryazarlık uygulamaları açısından açıklamaya çalışmaktadır. Bu yönü ile çalışmanın gelecek araştırmalara/araştırmacılara yön vereceği ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Barış, M. F., & Tosun, N. (2013). Sosyal ağ ve e-portfolyo entegrasyonu: Facebook örneği. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 122-129.

Dudeney, G.; Hockly, N.; & Pegrum, M. (2013). Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching. Harlow, UK: Pearson Education Limited.

Eren, E. Ş. (2014). Sosyal medya kullanım amaçları ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(4), 230-243.

Gilster, P. (1997). Digital literacy. New York, US: Wiley Computer Publishing.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., & Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. XV. Türkiye'de İnternet Konferansı, 2-4.

Hamutoğlu, N. B., Güngören-Canan, Ö., Kaya-Uyanık, G. ve Gür-Erdoğan, D. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. E*ge Eğitim Dergisi (18*)1, 408- 429.

Hamutoğlu, N.B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G. ve Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi.*

Karal, H. & Kokoç, M. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 1*(3), 251-263.

Karal, H., & Kokoç, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 1(3), 251-263.*

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Koç, A. & Ayık, Y. Z. (2017). Sosyal Medya Destekli Eğitim: 6. ve 7. Sınıf Fen Bilimleri ve İngilizce Derslerinde Sosyal Ağ Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *European Journal of Science and Technology, 6(*10), 7-19.

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. Computers & Education, 59(3), 1065-1078.

Özcan, A. (2017). Dijital Medya Okuryazarlığı: Sorunlar, Uygulamalar ve Beklentiler. *Online Academic Journal of Information Technology, 8*(28), DOI: 10.5824/1309-1581.2017.3.004.x.

Öztürk, M., & Akgün, Ö. E. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerini kullanma amaçları ve bu sitelerin eğitimlerinde kullanılması ile ilgili görüşleri. Sakarya University Journal of Education, 2(3), 49-67.

Prior, D. D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G., & Hanson, J. (2016). Attitude, digital literacy and self efficacy: Flow-on effects for online learning behavior. The Internet and Higher Education, 29, 91-97.

Radovanović, D., Hogan, B., & Lalić, D. (2015). Overcoming digital divides in higher education: Digital literacy beyond Facebook. New media & society, 17(10), 1733- 1749.

Ribble, M. & Bailey, G. (2007). Digital citizenship in schools. ınternational society for technology in education. 1st Edition. Eugene, USA.

Ribble, M. (2011). Digital Citizenship in Schools. Washington DC: The International Society for Technology in Education (ISTE).

Sayımer İ (2008) Sanal Ortamda Halkla İlişkiler, Beta Yayınları, İstanbul.

Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., & Demir, M. (2013). İnternet ve Sosyal Medya Kullanimi Üzerine Bir Uygulama. *Selçuk üniversitesi iletişim fakültesi akademik dergisi*, *7*(4), 23-32.

Sönmez, E. E.,ve Gül, H. Ü. (2014). Dijital Okuryazarlık ve Okul Yöneticileri. 19. Türkiye'de İnternet Konferansı. http://inet-tr.org.tr/inetconf19/ozet/69.html adresinden 05.01.2016 tarihinde elde edilmiştir.

Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. Computers & Education, 65,12-33.

Ünal-Peker, D. (2017). Digital Citizenship Elements in A Curriculum and Secondary School Students' States of Having Digital Citizenship Elements. K*araelmas Journal of Educational Sciences, 5,* 180-195.

Vural, A. B. Z. & Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University, 20*(5), 3348-3382.

Wang, Q., Chen, W. & Liang, Y. (2011). The effects of social media on college students. Research & Analysis. [Available online at: http://scholarsarchive.jwu.edu/mba_student/5], Retrieved on March 21, 2018.

Withrow, F. (2004). Literacy in the digital age: Reading, writing, viewing, and computing. Lanham, MD: Scarecrow Education.

Lin, S., Shih, T. H., & Lu, R. (2013). ICT Proficiency and gender: a validation on training and development. *International Journal of Technology and Design Education*, *23*(2), 179-190.

Ertl, B., & Helling, K. (2011). Promoting gender equality in digital literacy. *Journal of Educational Computing Research*, *45*(4), 477-503.

Dundell, A., & Haag, Z. (2002). Computer self-efficacy, computer anxiety, attitudes toward the Internet and reported experience with the Internet, by gender, in an east European sample. Computers in Human Behavior, 18, 521–535.

Dishaw, M. T., & Strong, D. M. (1999). Extending the technology acceptance model with task-technology fit constructs. Information & Management, 36(1), 9–21.

Jackson, L.A., Ervin, R.S., Gardner, P.D. and Schmitt. 2001.Gender and the Internet : women communication and men search. Sex Roles: A Journal of Research, Vol. 44, no. 5-6: 362-379.

Comber, C. 1997. The effects of age, gender and computer experience upon computer attitudes. Educational Research, Vol. 3, no. 2: 123-133.

Tella, A., & Mutula, S. M. (2008). Gender differences in computer literacy among undergraduate students at the University of Botswana: implications for library use. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, *13*(1), 59-76.

Lau, W. W., & Yuen, A. H. (2014). Developing and validating of a perceived ICT literacy scale for junior secondary school students: Pedagogical and educational contributions. *Computers & Education*, *78*, 1-9.

Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 43(5), 448–461.

Fuchs, C. (2014). Social media. London: SAGE

Buck, A. (2012). Examining digital literacy practices on social network sites. *Research in the Teaching of English*, 9-38.

Knobel, M. & Lankshear, C. (2008). Digital Literacy and Participation in Online Social Networking Spaces *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, *30*, 249-278.

Mohammadyari, S., & Singh, H. (2015). Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy. *Computers & Education*, *82*, 11-25.

Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of documentation*, *57*(2), 218-259.

Appel, M. (2012). Are heavy users of computer games and social media more computer literate?. *Computers & Education*, *59*(4), 1339-1349.

Beetham, H. (2010). Review and scoping study for a cross-JISC learning and digital literacies programme: Sept 2010. *Bristol: JISC*.

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, *30*, 17-32.

Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society, 33*(2), 211-221.

Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, *5*(4), 1-19.

Globalstats, (2018). 12.07.2018 tarihinde http://gs.statcounter.com/social-media-stats/all/turkey adresinden çevrimiçi olarak erişilmiştir.

Pew Araştırma Merkezi (2018). 12.07.2018 tarihinde http://www.pewinternet.org/2018/03/01/social-media-use-in-2018/ adresinden çevrimiçi olarak erişilmiştir

"Maddenin Tanecikli Yapısı" Ünite Öğretim Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Seraceddin Levent ZORLUOĞLU, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye, leventzorluoglu@hotmail.com

Mustafa SÖZBİLİR, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, sozbilir@atauni.edu.tr

Öz

Çalışmada mevcut programın kazanım, konu içeriği/uygulama, etkinlik/uygulama ve değerlendirme/uygulama bakımından analizi ve değerlendirmesi yapıldığından dolayı doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada, etkili bir öğretim programı geliştirmek amacıyla "Maddenin Tanecikli Yapısı" Ünite Öğretim Programının Yapılandırılmış Bloom Taksonomisine göre analiz edilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. "Maddenin Tanecikli Yapısı" Ünite Öğretim Programı analizi üç aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşama, ortak bir düşünce geliştirebilmek amacı ile ünite kazanımlarından bir tanesi seçilmiş ve araştırmacılar tarafından kazanım, konu içeriği/uygulama, etkinlik/uygulama ve değerlendirme/uygulama bakımından analizi yapılmıştır. İkinci aşama, araştırmacılar analizi yapılan kazanım dışındaki kazanımların bireysel olarak analizini yapmışlardır. Üçüncü aşamada ise araştırmacılar bir araya gelmiş ve yaptıkları analizleri karşılaştırarak kontrollerini yapmışlardır. Araştırmacı kontrolleri ile araştırmacılar arası görüş birliği ve ayrılığı tespit edilerek çalışmanın güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmada verilerin analizinden elde edilen güvenirlik katsayısı .90 bulunmuş ve program analizinin güvenilir olduğu düşünülmüştür. Analiz sonuçlarına göre kazanım, konu içeriği/uygulama, etkinlik/uygulama ve değerlendirme/uygulama arasında uyum olmadığı ve programın genel gerçekleşme durumunun %37.7 olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Öğretimi, Maddenin Tanecikli Yapısı, Fen Bilimleri Öğretim Programı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.

Abstract

In this study, document analysis is utilized as a research design. Because analysis and evaluation are made in terms of acquisition, subject content/application, activity/implementation and evaluation/activity of the current program. In this study, "The particulate nature of matter" Unit Curriculum is subjected to analysis according to the Bloom's Taxonomy for develop an effective curriculum. Analysis of "The particulate nature of matter" Unit Curriculum is performed in three stages. In the first stage, in order to set up for the analysis common pilot analyzes made by the researchers and a common judgment was reached about the discrepancies. In the second stage, outcomes were continued to analysis by sharing among the researchers according to the consensus reached at the first stage. In the last stage, the analyses were checked and consensus and discrepancies between researchers' analyses are determined to assign the reliability of the study. Inter-rate reliability coefficients were calculated as .90 indicating an acceptable reliability. According to the results, there isn't harmony between subject content/application, activity/implementation and evaluation/activity. The overall realization of the program has been found %37.7.

Keywords: Particulate Nature of Matter, Revised Bloom Taxonomy, Science Curriculum, Science Teaching.

Giriş

Bilgi, zaman içinde sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Çağın bir getirisi olarak karşımıza çıkan bilginin değişimi; bireylerin çağa ayak uydurmaları için var olan bilgiye ulaşmalarını, bilgiyi kullanmalarını ve üretmelerini, yani üst düzey bilişsel becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir (Milli eğitim Bakanlığı, 2013; Mısır ve Çalışkan, 2007). Bireylerin, toplumun oluşumuna katkıda bulunması, ülkenin çağdaş ve bilimsel bir seviyeye ulaşması için üst düzey bilişsel becerilere olması gerekmektedir. Bu nedenle bilimsel okuryazarlık, bireylerin bilgiye ulaşmasında, bilgiyi kullanmasında ve bilgiyi anlamasında ön koşul olarak ortaya çıkmaktadır (Bağcı ve Bağcı, 2018). Bilimsel okuryazarlık bilim, bilimsel metodolojiyi ve gözlemleri anlamayı kapsamaktadır. Başka bir deyişle, bilimsel okuryazarlık kavramların tanımlanması, açıklanması ve anlaşılması ile bireyin karar verme süreçlerine dâhil olmasıdır. Bu nedenle bilimsel açıdan okuryazar olan bireyler, verilerin toplanması, sınıflandırılması ve analizi ile gerçek dünyadaki olgular hakkında çıkarsamalar yapma ve sonuçlara ulaşmada veri kullanma becerilerini kazanmaları gerekmektedir (Castlao, 2002; Suchting, 2005; Turgut, 2005).

Bilimsel okuryazar bireylerin yetiştirilmesini teşvik edebilmek için yenilenmiş Bloom taksonomisinin (YBT) her bir boyutu dikkate alınarak kazanımların yazılması ve derslerin işlenmesi faydalı olabilir. Özellikle YBT'nin bilişsel süreç boyutunun üst basamakları dikkate alınarak hazırlanan programlarda öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarının gelişimi desteklenebilecektir (Anderson, 2005). YBT (Anderson ve Krathwohl, 2001) tablosunun yatay satırları bilişsel süreç boyutu (somuttan soyuta): hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları; dikey sütunlarını ise bilgi boyutu: olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi basamakları oluşturmaktadır.

Öğretim programlarının YBT'ye göre analiz edilmesi (Anderson ve Krathwohl, 2001) uygulayıcıya, öğretim programlarının belirlemiş oldukları kazanımların anlaşılması; öğrenme ile ilgi soruların cevaplanması; öğrencilere nasıl öğretileceği; öğrenmesi sağlanılan öğrencilerin nasıl değerlendirileceği; kazanımların, öğretim etkinlikleri ve değerlendirmenin ne kadar uyumlu ve kullanışlı olduğu konularında yardımcı olabilmektedir. Mevcut programı tanıyan uygulayıcı, programın uygulanmasını etkili hale getirebilir ya da programın kazanım dışında kalan kısımları uygulayıcı tarafından kazanımlara göre revize edilip daha etkili programlar geliştirilebilir. Öğretim programı tasarımında "Kazanımlar, konu içeriği, etkinlikler, konu değerlendirmeleri ve bunların uygulamaları taksonomiye göre aynı bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutunda yer alıyor mu?" sorusuna cevap aramak gerekmektedir. Çünkü etkili bir öğretim gerçekleştirmek için kazanımlar, konu içeriği, etkinlikler, değerlendirme ve bunların uygulamaları arasında uyum olması gerekmektedir.

Çalışmada mevcut programın kazanım, konu içeriği/uygulama, etkinlik/uygulama ve değerlendirme/uygulama bakımından analizi ve değerlendirmesininin YBT'ye göre yapılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin bilişsel özellikleri dikkate alınarak onların eğitimini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve düzenlenmesi öğrencilerin eğitim kalitesini arttıracaktır (Berkeley, Scruggs ve Mastropieri, 2010; Ingraham ve Andrews, 2010). Bu çalışma mevcut program basamakları ve bu basamakların uygulanmasının ne derece uyumlu olduğunu ortaya koyma açısından önemlidir.

Yöntem

Çalışmada mevcut programın kazanım, konu içeriği/uygulama, etkinlik/uygulama ve değerlendirme/uygulama bakımından analizi ve değerlendirmesi yapıldığından dolayı doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Nitel bir araştırma yöntemi olan doküman inceleme tekniği araştırılması düşünülen olgu/lar hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların belirli ölçütlere göre incelenmesinde kullanılmaktadır (Bowen, 2009; Hodder, 2003). Çalışmada, etkili bir öğretim programı geliştirmek amacıyla "Maddenin Tanecikli Yapısı" Ünite Öğretim Programının Yapılandırılmış Bloom Taksonomisine göre analiz edilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yapılan analiz "Maddenin Tanecikli Yapısı" Ünite Öğretim Program içeriğinin bütüncül olarak anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

"Maddenin Tanecikli Yapısı" Ünite Öğretim Programı analizi üç aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşama, ortak bir düşünce geliştirebilmek amacı ile ünite kazanımlarından bir tanesi seçilmiş ve araştırmacılar tarafından kazanım, konu içeriği/uygulama, etkinlik/uygulama ve değerlendirme/uygulama bakımından analizi yapılmıştır. İkinci aşama, araştırmacılar analizi yapılan kazanım dışındaki kazanımların bireysel olarak

analizini yapmışlardır. Üçüncü aşamada ise araştırmacılar bir araya gelmiş ve yaptıkları analizleri karşılaştırarak kontrollerini yapmışlardır. Araştırmacı kontrolleri ile araştırmacılar arası görüş birliği ve ayrılığı tespit edilerek çalışmanın güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmada verilerin analizinden elde edilen güvenirlik katsayısı .90 bulunmuş ve program analizinin güvenilir olduğu düşünülmüştür.

Bulgular

Fen Bilimleri dersi 6. sınıf Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesi ile ilgili kazanımların, hedeflenen kazanım düzeyi (kitap teorik bilgisi), hedeflenen etkinlik ve hedeflenen değerlendirme düzeylerinin YBT'ye göre bilgi ve bilişsel süreç boyutta göre analizi yapılarak her bir düzey için ders uygulaması dikkate alınarak gerçekleştirilme durumu tespit edilmiştir.

Tablo 1. Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

		Bilişsel Süreç Boyutu						
		1.Hatırlama	2. Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma	Frekans
Bilgi Boyutu	A. Olgusal Bilgisi	6.3.3.1	6.3.1.1					2
	B. Kavramsal Bilgisi		6.3.1.2	6.3.2.1				2
	C. İşlemsel Bilgisi		6.3.3.3	6.3.3.2				2
	D. Üstbilişsel Bilgi				6.3.3.4			1
	Frekans	1	3	2	1	0	0	

Tablo 1'e göre YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarından değerlendirme ve yaratma basamağına yönelik hiçbir kazanım bulunmamaktadır. Kazanımlar bu daha çok anlama (3 kazanım) ve uygulama (2 kazanım) basamaklarına yönelik hazırlanmıştır. En az ise hatırlama (1 kazanım) ve çözümleme (1 kazanım) basamaklarında kazanım bulunmaktadır. Bilgi boyutu basamaklarında ise her bir basamağa yönelik en az bir kazanım bulunmaktadır: olgusal bilgi (2 kazanım), kavramsal bilgi (2 kazanım), işlemsel bilgi (2 kazanım) ve üstbilişsel bilgi (1 kazanım).

Tablo 2. Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesi Hedeflenen Kazanım Düzeyi Analizi

		Bilişsel Süreç Boyutu						
		1.Hatırlama	2. Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma	Frekans
Bilgi Boyutu	A. Olgusal Bilgisi	6.3.1.2 6.3.3.2		6.3.1.1				3
	B. Kavramsal Bilgisi		6.3.2.1 6.3.3.1 6.3.3.4					3
	C. İşlemsel Bilgisi							0
	D. Üstbilişsel Bilgi							0
	Frekans	2	3	1	0	0	0	

Tablo 2'ye göre Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesinde yer alan teorik bilgide YBT'nin üst bilişsel süreç boyutu basamakları olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağına yönelik hiçbir kazanım bulunmamaktadır. Ünitenin teorik bilgisi daha çok anlama (3 kazanım), hatırlama (2 kazanım) ve uygulama (1 kazanım) basamaklarına yönelik bilgi içermektedir. Bilgi boyutu basamaklarında ise işlemsel bilgi (0 kazanım) ve üst bilişsel bilgi basamağı (0 kazanım) dışında her bir basamağa yönelik üçer kazanım bulunmaktadır: olgusal bilgi ve kavramsal bilgi.

Tablo 3. Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesi Hedeflenen Etkinlik Düzeyi Analizi

		Bilişsel Süreç Boyutu						
		1.Hatırlama	2. Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma	Frekans
Bilgi Boyutu	A. Olgusal Bilgisi		6.3.3.1					1
	B. Kavramsal Bilgisi			6.3.1.1 6.3.1.2 6.3.2.1 6.3.3.2 6.3.3.4				5
	C. İşlemsel Bilgisi							0
	D. Üstbilişsel Bilgi							0
	Frekans	0	1	5	0	0	0	

Tablo 3'e göre Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesinde yer alan kazanımlara yönelik hazırlanmış etkinlikler YBT'nin anlama (1 kazanım) ve uygulama (5 kazanım) basamaklarına yöneliktir. Üst bilişsel süreç boyutu basamakları olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağına yönelik hiçbir kazanım bulunmamaktadır. Etkinlikler bilgi boyutu basamaklarında olgusal bilgi (1 kazanım) ve kavramsal bilgi (5 kazanım) basamaklarına yönelik hazırlanmıştır. İşlemsel bilgi (0 kazanım) ve üst bilişsel bilgi basamağına (0 kazanım) yönelik hiçbir kazanım bulunmamaktadır.

Tablo 4. Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesi Hedeflenen Değerlendirme Düzeyi Analizi

		Bilişsel Süreç Boyutu						
		1.Hatırlama	2. Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma	Frekans
Bilgi Boyutu	A. Olgusal Bilgisi	6.3.1.1						1
	B. Kavramsal Bilgisi	6.3.2.1	6.3.1.2 6.3.3.1					3
	C. İşlemsel Bilgisi			6.3.3.2				1
	D. Üstbilişsel Bilgi				6.3.3.4			1
	Frekans	2	2	1	1	0	0	

Tablo 4'e göre Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesinde yer alan değerlendirme soruları hatırlama (2 kazanım), anlama (2 kazanım), uygulama (1 kazanım), çözümleme (1 kazanım), değerlendirme (0 kazanım) ve yaratma (0 kazanım) basamaklarına yönelik hazırlanmıştır. Değerlendirme soruları bilgi boyutu basamaklarından her bir basamağı içeren en az 1 kazanım bulunmaktadır: olgusal bilgi (1 kazanım), kavramsal bilgi (2 kazanım), işlemsel bilgi (1 kazanım) ve üst bilişsel bilgi (0 kazanım).

Tablo 5. Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesi Öğretim Programının Kazanım, Uygulama ve Değerlendirmenin Gerçekleştirilme Durumu Analizi Tablosu

Konu Kazanımı	Kazanım Düzeyi	Hedeflenen Kazanım Düzeyi	Kazanım Gerçekleşme Düzeyi	Gerçekleştirilme durumu	Kazanım Düzeyine Göre Gerçekleşme Durumu	Hedeflenen Etkinlik Düzeyi	Gerçekleşen Etkinlik Uygulaması Düzeyi	Gerçekleştirilme durumu	Kazanım Düzeyine Göre Gerçekleşme Durumu	Hedeflenen Değerlendirme Düzeyi	Değerlendirme Uygulaması Düzeyi	Gerçekleştirilme durumu	Kazanım Düzeyine Göre Gerçekleşme Durumu	Genel Gerçekleştirme Durumu	Kazanım Düzeyine Göre Genel Gerçekleşme Durumu
6.3.1.1	A2	A3	A1	▼	▼	B3	A3	▼	▲	A1	A1	▲	▼	%33	%33
6.3.1.2	B2	A1	A2	▲	▼	B3	B2	▼	▲	B2	B1	▼	▼	%33	%33
6.3.2.1	B3	B2	A1	▼	▼	B3	B3	▲	▲	B1	B1	▲	▼	%66	%33
6.3.3.1	A1	B2	B3	▲	▲	A2	A2	▲	▼	B2	A1	▼	▲	%66	%66
6.3.3.2	C3	A1	A1	▲	▼	B3	C3	▲	▲	C3	C1	▼	▼	%66	%33
6.3.3.3	C4	Kazanım gerçekleştirilmedi													
6.3.3.4	D4	B2	B1	▼	▼	B3	-	▼	▼	D4	-	▼	▼	%0	%0
Ünitenin Genel Gerçekleştirilme Durumu														%37.7	%28.3

Tablo 5'e göre genel gerçekleşme durumu %37.7, kazanım düzeyine göre genel gerçekleşme durumu ise %28.3 çıkmıştır. Bu durum öğretimin ve uygulamaların kazanımlara göre gerçekleştirilmediğini göstermektedir. Ayrıca kazanım bazlı bakıldığında bazı kazanımların genel gerçekleştirilme durumu %50'nin üstünde çıkarken kazanıma

göre gerçekleştirilme durumu %50'nin altında kalmıştır. Örneğin kazanım 6.3.2.1'in genel gerçekleştirilme durumu %66 iken basamakların kazanıma göre analizi sonucunda genel gerçekleşme durumu %33 çıkmıştır. Bu nedenle ilgili kazanım öğretiminin kazanım odaklı gerçekleştirilmediği ortaya çıkmaktadır. Ünitenin öğretimi genel olarak değerlendirildiğinde öğretimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmediği belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesinde YBT'nin bilgi boyutu basamaklarından en fazla kavramsal ve işlemsel bilgiye yönelik; en az ise üstbilişsel bilgiye yönelik kazanım yer almaktadır. Bilişsel süreç boyutu basamaklarından en fazla anlama, uygulama ve çözümlemeye yönelik; en az ise hatırlamaya yönelik kazanım yer almaktadır.

Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesinin bilgi boyutu basamaklarından %50 olgusal ve %50 kavramsal bilgiye yönelik teorik bilgi yer almaktadır. Bilişsel süreç boyutu basamaklarından en fazla anlamaya yönelik; en az ise hatırlamaya yönelik teorik bilgi yer almaktadır. Ünite etkinlikleri YBT'ye göre incelendiğinde bilgi boyutu basamaklarından en fazla kavramsal bilgiye yönelik; en az olgusal bilgiye yönelik etkinlik yer almaktadır. Bilişsel süreç boyutu basamaklarından en fazla uygulamaya yönelik; en az ise anlamaya yönelik etkinlik yer almaktadır. Ünitede yer alan değerlendirme soruları YBT'ye göre incelendiğinde ise bilgi boyutu basamaklarından en fazla kavramsal bilgiye yönelik; en az ise olgusal bilgi, işlemsel ve üst bilişsel bilgiye yönelik değerlendirme sorusu yer almaktadır. Bilişsel süreç boyutu basamaklarından en fazla hatırlama ve anlama yönelik; en az ise uygulama ve çözümlemeye yönelik değerlendirme sorusu olduğu belirlenmiştir.

Çalışma genel olarak değerlendirildiğinde ünitenin genel gerçekleşme durumu %37.7, kazanım düzeyine göre genel gerçekleşme durumu ise %28.3 çıkmıştır. Bu durum öğretimin ve uygulamaların kazanımlara göre gerçekleştirilmediğini göstermektedir. Kazanım odaklı bakıldığında bazı kazanımların genel gerçekleştirilme durumu %50'nin üstünde çıkarken kazanıma göre gerçekleştirilme durumu %50'nin altında kalmıştır. Örneğin kazanım 6.3.2.1'in genel gerçekleştirilme durumu %66 iken basamakların kazanıma göre analizi sonucunda genel gerçekleşme durumu %33 çıkmıştır. Bu nedenle ilgili kazanım öğretiminin kazanım odaklı gerçekleştirilmediği ortaya çıkmaktadır. Ünitenin öğretimi genel olarak değerlendirildiğinde öğretimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmediği belirlenmiştir.

Etkili bir öğretim gerçekleştirilebilmesi için öğretimin kazanım odaklı gerçekleştirilmesi ve YBT boyutunda kazanım hangi boyutta yer alıyor ise en az o boyutta olacak şekilde öğretimin yapılması gerekmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Kaynakça

Anderson, G. (2005). *Fundamentals of educational research* (2nd edit.). Pennsylvania: The Falmer Press.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* Needham Heights. MA: Allyn & Bacon.

Bağcı, H. & Bağcı, Ö. A. (2018). Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin bilgi okuryazarliklari ile kişisel gelişim yönelimlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 13*(6), 39-52.

Berkeley, S., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 31*(6), 423-436.

Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Castelao, T. (2002, June). Epistemology of science, science literacy, and the demarcation criterion: The nature of science (NOS) and informing science (IS) in context. Paper presented at the Informing Science & IT Education Joint Conference: InSITE "Where Parallels Intersect", Cork, Ireland.

Hodder, I. (2003). The interpretation of documents and material culture. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd ed.)(pp.155-175). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ingraham, C. L., & Andrews, J. F. (2010). The hands and reading what deafblind adult readers tell us. *British Journal of Visual Impairment, 28*(2), 130-138.

Mısır, Z. E. & Çalışkan, N. (2007). Yapılandırmacı öğrenmede dikkat edilmesi gereken koşullar. E. Karadağ ve T. Korkmaz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı* içinde (s.59-79). Ankara: Kök Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.

Suchting, W. A. (1995). The nature of scientific thought. *Science & Education, 4*(1), 1-22.

Turgut, H. (2005). *Yapılandırmacı tasarım uygulamasının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinden bilimin doğası ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisi boyutlarının gelişimine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yaşlı Bireylerde Mobil Cihazlar ile Hayat Boyu Öğrenme Durumunun İncelenmesi

Şahin Gökçearslan, Gazi Üniversitesi, Türkiye, sgokcearslan@gazi.edu.tr

Mustafa Serkan Günbatar, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye, mustafaserkan@yyu.edu.tr

Öz

Günümüzde kullanımı giderek artan mobil araçlarla yaşlı yetişkinlerin deneyimlerini ortaya koymak toplumsal kalkınma sürecinde önemli görülmektedir. Bu düşünceden hareketle çalışmanın amacı yaşlı yetişkinlerin mobil araçları kullanım ve mobil öğrenme deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışma grubu 65 yaş üstü altı kişiden oluşmaktadır, Katılımcıların yaşları 66 ile 74 arasında değişmektedir. Katılımcılardan dördü kadın ikisi erkektir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Akıllı cihazlarla whatsapp, youtube, google, gazete ve kamera uygulamalarının sıklıkla kullanılmaktadır. Akıllı cihazlarla sağlıkla ilgili aramalar, yemek tarifi ve gündem takibi ön sıralarda yer alan temalardandır. Akıllı cihazlarla ne türde bilgiler öğrenildiği saptanmıştır. Yaşlı bireyler akıllı cihazlarla ulaşılan kaynak çeşitliliğine vurgu yaparken, yanlış tutarsız ve gereksiz bilgilere de sıklıkla ulaştıklarını belirtilmiştir.

Condition of Lifelong Learning through Mobile Devices in Elderly Adults

Anahtar Kelimeler: Yaşlı bireyler, mobil araçlar, mobil öğrenme, hayat boyu öğrenme

Abstract

Presenting the experiences of older adults with increasingly mobile devices is seen as important in the social development process. The purpose of this exercise is to demonstrate the use of mobile devices and mobile learning experiences of elderly adults. Within the scope of the research, qualitative research method was utilized. The obtained data were analyzed by descriptive analysis method. The study group consists of six people over the age of 65. The participants' ages ranged from 66 to 74 years. Four of the participants were two women. The data were collected through a semi-structured interview form. WhatsApp, youtube, google, newspaper and camera applications are often used with smart devices. It's the premier list of health-related searches, recipe and agenda-tracking with smart devices. It has been determined what kind of information is learned with smart devices. While elderly individuals emphasize the diversity of resources that are being reached with smart devices, they have often stated that they have inconsistent and unnecessary information.

Keywords: Elderly individuals, mobile devices, mobile learning, lifelong learning

Giriş

Son 10 yılda akıllı telefon, tablet, dizüstü bilgisayarlar vb. araçlar kolaylıkla yanımızda taşıyabildiğimiz cihazlar haline gelmiştir. Bilgisayar özelliği taşıyan cihazlar olarak, bireyler için hayatı kolaylaştıracak çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Mobil araçların boyutlarının küçük olması, hafif olmaları, çalışma hızlarının ve mobil internet hızlarının sürekli artması bireyleri cezbetmektedir. Bunun sonucunda da bu cihazların kullanımları her geçen gün artmaktadır. Bu kullanım artışı her yaştan grubu etkilemekle birlikte akıllı telefon ve tablet bilgisayar sahipliği yaşlı yetişkinler arasında giderek artmaktadır. 2013 yılı ve 2016 yıllarının karşılaştırılmasında Amerika'da yaşayan yaşlı yetişkinlerin (65 yaş ve üzeri) akıllı telefon sahipliği 2013 yılından itibaren %18 den, % 42'ye yükselmiştir. 2016 yılında akıllı telefon sahipliği 65-69 yaş aralığında %59, 70-74 yaş aralığında % 49, 75-79 yaş aralığında % 31, 80 yaş ve üzerinde % 17 olarak rapor edilmiştir. Yine aynı araştırma sonuçlarına göre tablet bilgisayar sahipli 65 yaş ve üzerinde % 32 olarak belirtilmiştir. Akıllı telefon sahibi yaşlı yetişkinlerin % 76'sı günde bir veya daha fazla kez interneti bu araçları ile kullanmaktadır (Anderson, & Perrin, 2017). Yaşlı yetişkinler internette sağlık ile ilgili aramlar yapmakta (Choi, 2011), sosyal ağ kullanımı 3 te 1 düzeylerindedir (Perrin, 2015). İngiltere'de yapılan bir araştırmaya göre yaşlı yetişkinlerin mobil araçları sırasıyla e-posta, uzaktaki arkadaşlarla iletişim, fotoğraf ve video paylaşma, ürünler ve servisler hakkında bilgi edinme, seyahat planlama, tebrik, çevrimiçi alışveriş gibi çeşitli yelpazede kullandığı karşımıza çıkmaktadır (Vroman, Arthanat, & Lysack, 2015).

Türkiye ve dünyada yaşlı nüfusta artış gözlemlenmektedir. Bu durum tıbbi ve diğer çeşitli gelişmelerle açıklanabilir. Türkiye'de son 5 yılda (2012-2016 verileri) toplam nüfusta yaşlı oranı artmış yaşlı nüfusta 1 milyon kişi arttığı belirtilmiştir. Bununla birlikte beklenen ömür uzamıştır (TÜİK, 2017). 2017 yılı aralık ayı verilerine bakıldığında da nüfusun yaşlanması durumu devam etmiştir (TUİK, 2018). Dünya nüfusunun % 13'ü 60 yaş ve üzeri yaşlılardan oluşmakta ve bu oranın giderek artacağı ön görülmektedir. 80 yaş ve üzeri kişilerin 2050 de 3 kat 2100 de 7 kat artacağı ön görülmektedir (UN, 2017). Formal öğretim süresi dışında kalan süreçlerde bireyler artan ömürleri boyunca öğrenmeye devam etmektedir. Yaşlı yetişkinlerin çoğunluğunun akıllı telefon kullanım tutumları düşüktür ve bu cihazları günlük görevleri (konuşma, mesajlaşma gibi) yerine getirmek için kullanmaktadırlar (Navabi, Ghaffari & Jannat-Alipoor, 2016). Fakat mobil cihazları kullanmak için teknik ve duygusal desteğe (social environment) sahip yaşlı erişkinler bunları farklı amaçlarla kullanabilmektedirler (Barnard, Bradley, Hodgson & Lloyd, 2013). Yaşlı bireyler yaşam boyu öğrenme noktasında, "bilgi edinme" ve "toplumla ayak uydurabilmek için kendini güncelleme" ihtiyacındadırlar (Tam, 2016). Dolayısıyla yaşlı nüfusun öğrenme ihtiyaçlarının görmezden gelinmesi teknoloji yoğun bilişim çağı yaşamında olumsuz sonuçlara neden olacaktır. Toplumsal refahın sağlanmasında yetişkinlerin öğrenme faaliyetleri önemli görülmektedir. Formal ve formal olmayan öğrenme faaliyetleri ile yaşam boyu öğrenme yaşlıların etkin ve toplumla iç içe bir yaşam biçimi kurmasında önemli görülmektedir (Merriam, & Kee, Y, 2014). Mobil öğrenme yaşam boyu öğrenme için önemli bir olanak olarak karşımıza çıkmaktadır (Nordin, Embi, & Yunus, 2010). Yaşlı yetişkinlerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında teknoloji önemli rol edinmekte ve bu bireylere özgü öğrenme ortamlarının tasarlanması ve bu konuda çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir. Akıllı telefon ve taşınabilir bilgisayarlar yaşlıların öğrenme gereksinimlerini karşılayabilir araçlardır (Huber & Watson, 2014).

Yukarıda ifade edildiği üzere kullanımı artan mobil araçlarla yaşlı yetişkinlerin deneyimlerini ortaya koymak toplumsal kalkınma sürecinde önemli görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı yaşlı yetişkinlerin mobil araçları kullanım ve mobil öğrenme deneyimlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma kapsamında yaşlı yetişkinlerin mobil araçları kullanım durumları ve mobil öğrenme deneyimleri derinlemesine incelenmeye çalışılacaktır. Özellikle "nasıl?" sorusuna cevap aranacaktır. Elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemleri içinde bulunan betimsel analiz yöntemi ile analiz edilecektir (Yıldırım & Şimşek, 2000). Bu çalışmada geçerliliği sağlayabilmek için konu ile ilgili alanyazın incelenmiştir ve yapılan görüşmeler bunun paralelinde sürdürülecektir. Bulgular sunulurken doğrudan katılımcı ifadelerine yer verilecektir. Güvenirlik için ise araştırma süreci mümkün olduğunca açık şekilde sunulacaktır ve veriler yorum katılmadan yansıtılacaktır.

Katılımcılar

Belirli bir yaşın üstündeki bireyler yaşlı olarak nitelendirilmektedir. Ancak bu yaşın ne olduğu kesin olarak belli değildir. Zamana ve topluma göre değişiklik göstermektedir (İçli, 2008). Fakat 65 yaş ve üzeri yaşlı nüfus olarak kabul edilmektedir (Şenol & Erdem, 2017). Bu çalışmada 65 yaş ve üzeri grupta yer alan kişilerle görüşme yapılmıştır. Katılımcıların dördü kadın ikisi erkektir ve yaşları 66 ile 74 arasında değişmektedir. Aşağıda yer alan Tablo 1' de katılımcılara ait bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara Ilişkin Betimsel Veriler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Meslek
K1	73	Kadın	Emekli hakim
K2	69	Kadın	Ev hanımı
K3	74	Erkek	Emekli avukat
K4	71	Kadın	Emekli öğretmen
K5	66	Kadın	Emekli öğretmen
K6	67	Erkek	Emekli okul müdürü

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamındaki veriler yaşlı yetişkinlerin mobil araçları kullanım durumları ve mobil öğrenme deneyimleri hakkındaki durumları belirlemeyi amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında sorulan sorular aracılığı ile elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemleri ile analiz edilip sunulmuştur. Veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcılara "Akıllı cihazınızda hangi uygulamaları ne sıklıkla kullanırsınız?" sorusu yönlendirilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar ve bunların frekansları özet şekilde Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. "Akıllı cihazınızda hangi uygulamaları ne sıklıkla kullanırsınız?" Sorusuna İlişkin İfadeler

Uygulama	Kullanan katılımcılar	Frekans
Whatsapp	K1,K2,K3,K4,K5	5
youtube	K1,K2,K3,K4	4
google	K1,K3,K4	3
viber	K1	1
Gazete uygulamaları	K2,K3	2
e-posta	K1	1
notlar	K1	1
Planlayıcı (takvim)	K6	1
KAMERA	K1,K6	2
hesap makinası	K6	1
	İFADELER	
	K1: Whatsapp toplantı ve acil durumlar ile ilgili görüşmeler youtube, google, viber, e-posta, notlar, FOTOĞRAF ÇEKME	
	K2: Whatsapp haftada bir kaç kez kullanıyorum, her gün youtube kullanıyorum. Günlük gazete aboneliğim var gazete okuyorum. Günlük bir saatten fazla tabletimde vakit geçiriyorum.	

	K3: Whatapp da gelen fotoğraflara bakıyorum çok sık kullanmıyorum. Navigasyonu öğrendim. Youtube her gün kullanıyorum. Google da aramalar yapıyorum. Mesleğimle ilgili yönetmelik ve dava sonuçlarına ulaşıyorum. Bir adres aramak istediğimde buluyorum. Youtube da müzik dinlemek hoşuma gidiyor. Gazete uygulamalarına erişiyorum. Her gün gazete okurum.
	K4: Whatsapp ve google, youtube kullanıyorum.
	K5: Whatsapp ve facebooku günde birkaç kez kullanıyorum.
	K6: Saat, Planlayıcı (takvim), KAMERA, galeri, hesap makinası. Saat ve kamerayı bazen diğer uygulamaları her gün kullanırım

Katılımcılara "Akıllı cihazınızla ne tür bilgiler ararsınız?" sorusu yönlendirilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar ve buna ilişkin temalar Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3. "Akıllı cihazınızla ne tür bilgiler ararsınız?" Sorusu Ile Ilgili Temalar ve Buna Ilişkin Ifadeler

TEMA	**Kullanan katılımcılar**	**Frekans**
Mesleki araştırma	K1,K3	2
Sağlık	K1,K2,K4,K5	4
Gündem	K1,K3,K4	3
Yemek tarifleri	K1,K2,K4,K5	4
Adres ve iletişim	K1,K5	2
Tüketici hakları	K1	1
Dikiş, el işi	K2,K4	2
Arama yapmıyorum		
Bitki bakımı	K2,K3	2
	İFADELER	
	K1: Mesleki araştırma, davara kararlarını arıyorum. İçtihat arıyorum. Sağlığımda ilgili aramalar yapıyorum. Bypass, tansiyon gibi konularda arama yapıyorum. Sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerine bakıyorum. Belgesel izliyorum. Haberleri, ve köşe yazarlarını tabletimden okuyarak güne başlarım. Bilmediğim yemek tariflerine zaman zaman bakarım. Adres telefon iletişim bilgileri bakarım. Bir konuda sorun yaşadığımda örneğin telefonuma ücret yansıtan bir uygulama oldu operatöre şikayette bulundum. Oyuna nasıl üye olunduğunu araştırdım. Tüketici hakkı bilgilerimi öğrendim. Ödediğim ücreti geri aldım. Sağlıkla ilgili araştırma ve paylaşımları genele uguluyorlar. Sağlık kişisel bir bilgidir. Birine iyi gelen başkasına iiyi gelmez. Yanlış bilgilendirilebiliyoruz da. Pazarlama amaçlı durumlarla tedavi bilgileri görüyoruz.
	K2: Yemek tarifi, dikiş nakış videoları izliyorum. Çeşitli bitkilerin bakımına bakıyorum. Youtube da sağlık ile ilgili konulara bakıyorum. Arama yapamıyorum. Karşıma çıkan vidolara tıklıyorum.
	K3: Akıllı cihazlarımda son zamanlarda bahçe işleriyle ilgileniyorum. Ağaç budamayı youtube dan öğrendim. Çifcilikle ilgili videolar izlerim. Daha çok video ve müzikli içeirkleri tercih ediyorum. Mesleki bilgiler ararım. Gazete haberleri ararım. Halen avukatlık yapıyorum. Danıştay kararı ve yönetmelikler için kullanıyorum.
	K4: Gündem, Sağlık, çocuk sağlığı, yemek tarifleri, el işi bilgileri
	K5: Yemek tarifleri, sağlıkla ilgili bilgiler ve online hasta randevu bilgileri.
	K6: Arama yapmıyorum

Katılımcılara "Akıllı cihazınızla neler öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar ve buna ilişkin temalar Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4. "Akıllı cihazınızla neler öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?" Sorusu Ile Ilgili Temalar Ve Buna Ilişkin Ifadeler

TEMA	Kullanan katılımcılar	Frekans
Ülke ve dünya gündemi	K1,K6	2
Herhangi bir konu hakkında güncel bilgiler	K1,K3,	2
Sanatçılar hakkında	K1,K3	2
Kitaplar	K1	1
Ev işleri	K3,K4	2
Genel sağlık bilgileri	K3,K4	2
Adres ve iletişim bilgileri	K3	1
İlan	K3	1
Sosyal medyanın sunduğu bilgiler	K5	1
Hava durumu	K6	1
	İFADELER	
	K1: Ülke ve dünya gündemi, mesleğimle ilgili güncel bilgiler, sivil toplum örgütleri ile ilgili pojeler konusunda bilgi, sanatçıların filimleri ve onlar hakkında bilgi ediniyorum. Kültürel bir öğrenme de gerçekleşiyor. Kitapları internetten öğrenmeye tercih ederim.	
	K3: Yeni şeyler öğreniyorum. Oradaki bilgiler kafama yatıyorsa değerlendiriyorum. Daha çok tarif (yemek, nakış) öğreniyorum. Sirke, limonun kullanım alanları zeytinyağın sağlığa faydası gibi örnekler verebilirim.	
	K3: Bilgiye ulaşma hızım arttı. Tv gazeteden öğrenemediğim güncel bilgilere erişiyorum. İsteğim bilgiye ulaşmak çok önemli. Bana sunulan değil benim seçtiğim bilgi olması önemli. Yeni müzisyenleri tanıyorum. Tarım ile ilgili güncel bilgiler öğreniyorum. İngilizce öğrenme uygulamalarını bile kullanıyorum. Adres öğreniyorum. Telefon numarası buluyorum. İlanlara bakıyorum.	
	K4: ÇOCUK GELİŞİMİ hakkında detaylı bilgiler, Sağlıklı beslenme yöntemleri, Genel sağlık bilgileri, Yemek tarifleri	
	K5: Genel internet kullanımını, sosyal medya uygulamaları aracılığı ile dostlarım, arkadaşlarım ve akrabalarım ile iletişim kurmayı, bir bilgiye ihtiyaç duyduğumda araştırabilmeyi. (arkadaşlar ve akrabalar hakkında bilgi)	
	K6: Standart telefondan daha detaylı bir cihaz. Akıllı telefonumla internetten güncel haberleri öğreniyorum. Hava durumunu takip ediyorum.	

Katılımcılara "Daha önce öğrenemediğiniz hangi bilgiler şu an öğrenilebilmektedir?" sorusu yönlendirilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar ve buna ilişkin temalar Tablo 5' de sunulmuştur.

Tablo 5. "Daha önce öğrenemediğiniz hangi bilgiler şu an öğrenilebilmektedir?" Sorusu Ile Ilgili Temalar Ve Buna Ilişkin Ifadeler

TEMA	Kullanan katılımcılar	Frekans
Yanlış ve tutarsız bilgiler	K1	1
Gereksiz bilgiler	K1	1
Kendi seçtiğim pratik bilgiler	K2	1
Hızlı şekilde ulaşabildiğim farklı kaynaklardan bilgiler	K3,K5	2
Sağlık	K4	1
Çocuk gelişimi	K4	1
Günlük haberleri	K6	1
	İFADELER	

	K1: Daha önce edindiğim bilgileri internet ortamında daha farklı yanlış sunulduğunu görüyorum. Bilgi tutarsızlığı var kitapları tercih ederim. Ülke ve dünyada ne olup bittiğini çeşitli kaynaklardan edinebiliyorum. Ufkumuzun dünyaya açıldığını daha rahat öğreniyorum. İnternet bizim kuşağın yetiştiriliş biçimine aykırı biçimde mahrimiyeti katlediyor (facebook, instagram). Paylaşımlar saçımı boyattım, şuraya gittim biçiminde ve yanlış.
	K2: Daha çok bilgiye erişiyorum. Bilgiyi ben seçiyorum. Güzel kullanılırsa zaman doldurmadan güzel bilgiler ediniyorum. Gazete okuyorum eskiden de okurdum, şimdi daha kolay erişebiliyorum. Yoğurt yapmayı iyi biliyorum fakat, yeni şeyler öğrenerek daha farklı yapıyorum. Tarif kitaplarında daha iyi, malzemeler ve video ile görüntüsünü görebiliyorum.
	K3: Rehberler, kitaplar gezetelerden bilgi öğrenir bilgiye erişim için kurumlara giderdim. Şimdi her şey bir tıkla elinizin altında. Videolar ve yönetmelikler en çok kullandıklarım. Gazetelerle bir kaç kaynaktan bilgiye erişebiliyorum. İstediğiniz her bilgi var.
	K4: Sağlıkla ilgili bilgiler, Çocuk gelişimi ile ilgili bilgiler
	K5: Sosyal medya aracılığı ile iletişim kurma becerileri, erişimin zor olması nedeni ile yazılı veya basılı olan bilgilere internet sayesinde sınırsızca ve çabuk bir şekilde ulaşabiliyorum.
	K6: Tuşlu telefonlarla sadece görüşme yapılıyor. Akıllı telefonlarda internet imkanı var. Günlük haberleri anında öğrenme imkanına sahipsin

Katılımcılara "Akıllı cihazınızı (telefonunuzu) ne tür amaçlar için kullanıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar ve buna ilişkin temalar Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. "Akıllı cihazınızı (telefonunuzu) ne tür amaçlar için kullanıyorsunuz?" Sorusu Ile Ilgili Temalar Ve Buna Ilişkin Ifadeler

TEMA	**Kullanan katılımcılar**	**Frekans**
Bilgi edinme	K1,K3,K4,K5,K6	5
Kişisel gelişim	K1	1
İletişim	K2,K3,K5,K6	4
Haber güvenirliğini teyid	K6	1
	İFADELER	
	K1: Sivil toplumkuruluşu siteleri, haber siteleri, insan ve çocuk hakları ile ilgili kurululların sitelerine bakarım. Beni ilgilendirmeyen magazinsel konulara bakmam. Zaman alıyor. Zamanı çalıyor. Üretmeye odaklı zamanımı kullanmak istiyorum. Kişisel gelişmimi artıracak proje ve siteleri takip ediyorum.	
	K2: Whatsapp da çocuklarımla paylaşımları alıyorum. Ben paylaşamıyorum. Telefonumdan değil tabletimden interneti kullanıyorum. Web sitesi kullanmıyorum. Uygulamalar daha kolay geliyor bana.	
	K3: Adres arama, sağlıkla ilgili aramalar için kullanıyorum. Whatsapp ile resim video yolluyor çocuklarım. Youtubeta video izliyorum. Web sitesi kullanmıyorum.	
	K4: Bilgi edinme amaçlı kullanıyorum, gazete okuyorum. Uzman TV, You tube	
	K5: Araştırma, sağlık konusunda randevu alma ve iletişim kurmak ve gündemi, haberleri takip etmek için kullanıyorum. https://www.mhrs.gov.tr/Vatandas/, http://www.milliyet.com.tr/, http://www.sozcu.com.tr/, https://www.google.com.tr/ http://www.saglikbilgileri.net/ https://yemek.com/tarif/#gref	
	K6: Haberleşme, bu eski telefonlarda da vardı. Bunda güncel haberlere ulaşabilme imkanı var. İnterneti haber okumak, güncel haberleri incelemek için kullanıyorum. Çeşitli gazetelerin web sayfalarını kullanıyorum. Haberlerin doğruluğunu teyid etmek için değişik gazetelerin web sayfalarına giriyorum.	

Katılımcılara "Akıllı cihazınızı günlük ortalama ne kadar kullanıyorsunuz?" sorusu yönlendirilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar ve bunların frekansları Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7. "Akıllı cihazınızı günlük ortalama ne kadar kullanıyorsunuz?"sorusuna verilen cevaplar ve bunların frekansları

SÜRE	**Kişiler**	**Frekans**
30 dakika	K5,K6	2
1 saat	K1	1
1.5 saat	K2	1
1-2 saat	K3	1
2-3 saat	K4	1
	İFADELER	
	K1: Her gün kullanıyorum. Günlük bir saat civarı bazı günler daha fazla	
	K2: Günlük 1.5 saat diyebilirim.	
	K3: Günlük 1-2 saat kullanıyorum.	
	K4: 2-3 saat arası	
	K5: 30 dakika	
	K6: Günlük olarak 3-4 kez kısa süreli kullanıyorum. Yarım saat diyebiliriz.	

Katılımcılara "Akıllı cihazlarda olmasını istediğiniz (şu şekilde olsaydı daha iyi olurdu) dediğiniz özellikler nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar ve buna ilişkin temalar Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8. "Akıllı cihazlarda olmasını istediğiniz (şu şekilde olsaydı daha iyi olurdu) dediğiniz özellikler nelerdir?"Sorusu Ile Ilgili Temalar ve Buna Ilişkin Ifadeler

TEMA	**Kullanan katılımcılar**	**Frekans**
İhtiyacımdan fazlası var	K1,K5,K6	3
Zamanımı çok almasın ☺	K2,K3	2
Kullanımı konusunda gençler bilinçli olsun	K6	1
	İFADELER	
	K1: Her şey var zaten. Fazla bile. Kullanılmayan bir sürü uygulama var. Kullanılmayan özeliklere ticari amaçlı olarak ücret ödüyoruz.	
	K2: Faydası da çok zararı da çok severek kullansam da zamanımı alıyor. Beni sınırlasa iyi olur zaman en önemli şey, fazla bir şey vermiyor insana.	
	K3: Gayet güzel her şey var. Bazen çok vakit geçiriyorum.	
	K4: Yok	
	K5: Kullanımının daha kolay ve sade olmasını isterdim.	
	K6: Çok da aklıma gelmiyor. Bu şekliyle oldukça normal. Daha fazlasına ihtiyaç duymuyorum. Banim kullanım amaçlarıma cevap veriyor. Son olarak şunu eklemek istiyorum. Akıllı telefonumla gereksiz zaman geçirmiyorum. İhtiyaç halinde kullanıyorum. Bu cihazlarla gereksiz zaman geçirmeyi doğru bulmuyorum. Sadece bir ihtiyaç olarak görüyorum. Gençlik buna bağımlı hale gelmiş durumda. Genç neslin beyni uyuşuyor.	

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Akıllı cihazlarla whatsapp, youtube, google, gazete ve kamera uygulamalarının sıklıkla karşılaşılan temalar olduğu tespit edilmiştir. Yaş gruplarının kullandıkları uygulamalar farklılaşmakta birlikte, Whatsapp her yaşta olduğu gibi yetişkinlerin de en sık kullandığı iletişim, paylaşım aracıdır (Rosales & Fernández-Ardèvol, 2016).

Akıllı cihazlarla sağlıkla ilgili aramalar, yemek tarifi ve gündem takibi ön sıralarda yer alan temalardandır. Yaşlıların akıllı cihazları kabulünde algılanan değer değişkeni önemli görülmektedir. Sağlık ile ilgili uygulamalar akıllı telefon kulanım niyetini etkilemektedir (Boontarig, Chutimaskul, Chongsuphajaisiddhi, & Papasratorn, 2012).

Akıllı cihazlarla sırasıyla ülke ve dünya gündemi, sanatçılar, ev işleri, genel sağlık ile ilgili bilgiler öğrenildiği ifade edilmektedir. Yaşlı bireyler İnternette haber kaynaklarına erişimi bu aracın işlevselliği olarak görmektedirler (Akgül, 2017). Bu sonuçlar ülke gündemimizin hareketliliğinden kaynaklanıyor olabilir. Yaşlı bireyler akıllı cihazlardan önce bu kadar kaynak çeşitliliğine ulaşamadıklarını, yanlış tutarsız ve gereksiz bilgilere de sıklıkla ulaştıklarını belirtilmiştir. Yaşlı bireylerin İnternet'e ilişkin metaforlarını inceleyen bir çalışmada, bilgiye hızlı erişim ve bilgi çeşitliliği ön planda yer alan temalardandır (Akgül, 2017). Mobil uygulamalarıdan whatsapp ve youtube araçlarında yaşlılara yönelik öğrenme ortamları tasarlanabilir. Yaşlı bireylere özgü mobil sağlık uygulamaları geliştirilebilir. Yaşlı bireylerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak kullanıcı dostu öğrenme ortamları geliştirilmesine ve mobil araçlarla zaman yönetimi konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Güvenli içeriğe ulaşma konusunda yaşlı bireylerin bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır. Yaşlı bireylerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçları desteklenmelidir.

Kaynakça

Anderson, M., & Perrin, A. (2017). Tech adoption climbs among older adults. Pew Research Center.

Barnard, Y., Bradley, M. D., Hodgson, F., & Lloyd, A. D. (2013). Learning to use new technologies by older adults: Perceived difficulties, experimentation behaviour and usability. *Computers in Human Behavior*, *29*(4), 1715-1724.

Choi, N. (2011). Relationship between health service use and health information technology use among older adults: analysis of the US National Health Interview Survey. *Journal of Medical Internet Research*, *13*(2), e33.

Huber, L., & Watson, C. (2014). Technology: Education and training needs of older adults. *Educational Gerontology*, *40*(1), 16-25.

İçli, G. (2008). Yaşlılar ve yetişkin çocuklar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, *1*(1), 29-38.

Merriam, S. B., & Kee, Y. (2014). Promoting community wellbeing: The case for lifelong learning for older adults. *Adult Education Quarterly, 64*(2), 128-144.

Navabi, N., Ghaffari, F., & Jannat-Alipoor, Z. (2016). Older adults' attitudes and barriers toward the use of mobile phones. *Clinical interventions in aging*, *11*, 1371.

Nordin, N., Embi, M. A., & Yunus, M. M. (2010). Mobile learning framework for lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *7*, 130-138.

Perrin, A. (2015). Social media usage. *Pew Research Center*.

Şenol, D., & Erdem, D. S. (2017). Yaşlılık ve yaşlı kadınlarda huzurevi algısı: nitel bir çalışma. *XXXXX*

Tam, M. (2016). Later life learning experiences: listening to the voices of Chinese elders in Hong Kong. *International Journal of Lifelong Education,* 35(5), 569-585.

TÜİK (2017). İstatistiklerle yaşlılar. Web üzerinde http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24644 adresinden alınmıştır.

TÜİK (2018). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2017. Web üzerinde http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27587 adresinden alınmıştır.

UN (2017). World Population Prospects: The 2017 Revision, Key Findings and Advance Tables. Working Paper No. ESA/P/WP/248.

Vroman, K. G., Arthanat, S., & Lysack, C. (2015). "Who over 65 is online?" Older adults' dispositions toward information communication technology. *Computers in Human Behavior*, *43*, 156-166.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe Versiyonunun Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bir Ön Çalışma

Hakan SARIÇAM, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye, hakansaricam@gmail.com

İsmail ÇELİK, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye, icelik@agri.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin (RDZÖ) Türkçe versiyonunun ön psikometrik özelliklerini incelemektir. Araştırmaya veri elde etmek için 566 gönüllü katılımcı dâhil edilmiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonuna ait psikometrik özellikler içinde dil geçerliği, yapı geçerliği, uyum geçerliği, iç tutarlık ve madde analizleri bulunmaktadır. Önem düzeyi olarak p<.01 kriter alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20 ve LISREL 8.54 paket programlarıyla yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinden oluşan 314 katılımcıdan elde edilen verilere uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk katsayısı .90, Bartlett küresellik testi sonucu χ^2= 3846,443949 (sd=378, p< .001) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör yükleri .33 ile .79 arasında değişmektedir. Eşdeğer ölçek geçerliğinde, toplam RDZÖ ve alt faktörleri ile PSDÖ-KF arasında sırasıyla (*r*= .65, .55, 48, 51, 45) pozitif ilişkiler bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .91 ve alt faktörler için sırasıyla .87, .79, .83, .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri .42 ile .74 arasında sıralanmıştır. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 28 maddelik ölçeğin beliren yetişkinler ve yetişkinlerin duygusal zekâ düzeylerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenirlik

Abstract

The purpose of this study is to examine the preliminary psychometric properties of Turkish version of Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). Data was obtained from 566 participants who volunteered to take part in this study. Turkish psychometric properties of REIS included Content Validity Index, construct validity, concurrent validity, internal consistency, and item analysis. The level of p<.01 was taken as a criteria level of significance. Computer programs SPSS 20 and LISREL 8.54 were used for validity and reliability analyses of the REIS. As a result of the explanatory factor analysis applied to data from the study conducted on 314 university students, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy was .90 and there was a significant result on Bartlett's test of Sphericity χ^2= 3846,443949 (df=378, p< .001). In the concurrent validity, significant relationships were found between total REIS, self-focused emotion appraisal factor, other-focused emotion appraisal factor, self-focused emotion regulation factor, and other-focused emotion regulation factor and Short form of Resilience Appraisal Scale (*r*= .65, .55, 48, 51, 45), respectively. Cronbach alpha internal consistency coefficient was .87 for the self-focused emotion appraisal factor, .79 for the other-focused emotion appraisal factor, .83 for the self-focused emotion regulation factor, and .85 for the other-focused emotion regulation factor, and .91 for total REIS. Corrected item-total correlations range from .42 to .74. The findings from the validity and reliability studies for the Rotterdam Emotional Intelligence Scale show that the 28-item scale adapted into Turkish can be used to assess emerging adults' and adults' levels of emotional intelligence in a valid and reliable process.

Keywords: Emotional intelligence, scale adaptation, validation, reliability

Giriş

Hayatta kalmanın evrimsel ihtiyaçlarından ortaya çıkan duygularımız doğuştan gelir ve uyum sağlama mekanizmalarının bir bütünleşmesi olarak ifade edilebilir (Tooby & Cosmides, 1990). Izard (1991) "The Psychology of Emotions (Duyguların psikolojisi)" başlıklı kitabında teorik olarak duygular ile ilgili aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır: 1-Duygular birer motivasyondur. 2-Her bir duygu ayrı ayrı şekilde uyum, başa çıkma ve yaratıcılık için algı, biliş ve davranışları organize eder. 3-Spesifik tepkilerin listesi büyümesine rağmen duygu ve davranış arasındaki ilişkiler erken gelişir ve durağan kalır. 4-Duygusal gelişim kişilik gelişimine katkıda bulunur. 5-Belirli kişilik özellikleri ve boyutları, duygu aktivasyon eşiklerindeki ve belirli duyguların deneyimlerindeki bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. İnsanoğlunun kişiliğinde, davranışlarında, yaşam mücadelesinde önemli bir durak noktası olan duyguları kontrol etmek, yönetmek ve onların kullanabilmek bir yetenek, zekâ işidir (Sarıçam, Adam Karduz, Özbey, & Çelik, 2017).

Sosyal zekânın bir türü olan duygusal zekâ (DZ), kendi veya başkalarının duygularını izleyebilme, bunlardan haberdar olma ve bunları kendi düşüncelerini ve davranışlarını yönlendirmek için kullanabilme becerisidir (Salovey & Mayer, 1990). Goleman'a (1995) göre duygusal zekâ, kendini kontrol etme, azim, kararlılık ve kendini motive etme yeteneğini içeren yetenekler bütünüdür. Bar-On'a (2000) göre ise duygusal zekâ, kişinin çevresel istekler ve baskılarla başa çıkmasını sağlayan bilişsel olmayan yetenekler, yetkinlikler ve becerilerden oluşan bir dizilimdir. Cooper ve Sawaf (1997) duygusal zekânın bileşenlerini duygusal okur-yazarlık, duygusal uygunluk, duygusal derinlik ve duygusal simya şeklinde, Goleman (2002) öz-bilinç, özerklik, sosyal bilinç ve sosyal beceriler şeklinde; Bar-On (2006) ise kişilerarası beceriler, içgüdüsellik, uyum sağlayabilirlik, genel ruh hali ve stres yönetimi şeklinde açıklamıştır. Bar-On (2010) ayrıca duygusal zekânın psikolojik iyi oluş ve mutluluk üzerinde önemli bir rolünün olduğunu vurgulamıştır. Yapılan araştırmalar duygusal zekâ ile yaşam doyumu, umut (Sarıçam, Çelik, & Coşkun, (2015), yaşamda anlam (Teques et al. 2016), iş doyumu ve performansı (Tagoe, & Quarshie, 2017) arasında pozitif ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Duygusal zekâlarını etkili bir şekilde kullanan kişiler, daha fazla sosyal uyum, daha iyi kişiler arası ilişkiler ve daha fazla sosyal kabul görürler. Bir diğer ifadeyle bu kişiler ikna edebilen, başkalarını etkileyen, iyi konuşan, başkalarını dinleyen, empati kurabilen, ilişkileri konusunda daha samimi olan ve sosyal işbirliğine yatkın kişilerdir (Sarıçam, Çelik, & Halmatov, 2012). Bu bağlamda sadece bireyin kendi duyguları değil başkalarının duyguları da yaşamın farklı alanlarında önemli roller oynamaktadır. Fakat birçok Duygusal Zekâ Ölçeği oksimoronik olup, ben odaklı ve diğer odaklı duygusal zekâyı net bir şekilde ayırt edememektedir. İncelediğimiz kadarıyla Türkiye'de böyle bir ölçme aracına rastlanılmadığından ben odaklı ve diğer odaklı duygusal zekâyı değerlendiren bir ölçme aracını alanyazına kazandırmak çalışmanın katkı değerini oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı Türk kültüründe Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin (RDZÖ) psikometrik özelliklerini incelemektir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmaya veri elde etmek için 566 gönüllü katılımcı dâhil edilmiştir. Ağrı'daki katılımcıların 314'ü eğitim fakültesindeki üniversite öğrencilerinden, 252'si pedagojik formasyon sertifika kursundaki öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 17 ila 42 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği (RDZÖ): Ölçeğin orijinali Pekaar Bakker, van der Linden ve Born (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali 28 madde ve 4 faktörden (1.Kendi-odaklı duygu değerlendirme, 2.Diğerleri-odaklı duygu değerlendirme, 3.Kendi-odaklı duygu düzenleme, 4.Diğerleri-odaklı duygu düzenleme) oluşmaktadır. Dört faktörlü hiyerarşik modelin uyum indeksi değerleri ($\chi 2$ = 3178.68, sd = 346, RMSEA = .050, GFI = .91, TLI = .91, IFI = .91 ve SRMR = .050) olarak hesaplanmıştır. Faktör yükleri .48 ila .77 arasında değişmektedir. Yakınsak ve ayırt edici geçerlik çalışmasında, RDZÖ ile Wong-Law Duygusal Zekâ Ölçeği (WLDZÖ) ve Kişilik Duygusal Zekâ Anketi (KDZA) arasında sırasıyla r=64, .58 pozitif ilişkiler bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı alt faktörler için sırasıyla α=.90, .87, .72, .89 ve ölçeğin bütünü için

α=.87 olarak bulunmuştur. Boyutlar arası karşılıklı ilişkiler *r*= 0.19 ve *r* = 0.45 arasında değişmektedir (p<.0001). Bu sonuçlara dayanarak ölçeğin orijinal formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu (PSDÖ-KF): PSDÖ-KF Johnson, Gooding, Wood ve Tarrier tarafından geliştirilmiş, ölçek Türk kültürüne Sarıçam vd. (2012) tarafından adapte edilmiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonunda 12 madde ve 3 faktörlü (Sosyal destek, duygusal başa çıkma, durumsal başa çıkma) modelin uyum iyiliği değerleri; χ^2=117.28, sd=47, p=0.00000, RMSEA=.060, CFI=.97, NFI= .95, RFI=.95, IFI=.97, GFI=.96 ve SRMR=.049 olarak hesaplanmıştır Faktör yükleri .38 ila .70. arasında sıralanmaktadır. Iç tutarlık güvenirlik katsayıları alt boyutlara göre sırasıyla .66, .73 ve .71, ölçeğin bütünü için .81 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş toplam madde korelasyon katsayıları ise .38 ila .57 arasında sıralanmaktadır.

İşlem

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışması için öncelikle ölçeği geliştirenlerden biri olan Keri A. Pekaar ile 10.12.2017 tarihinde e-mail yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama süreci özel aşamalar içermektedir. Öncelikle ölçek 9 dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonuna ait psikometrik özellikler içinde dil geçerliği, yapı geçerliği, uyum geçerliği, iç tutarlık ve madde analizleri bulunmaktadır. Önem düzeyi olarak p<.01 kriter alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20 ve LISREL 8.54 paket programlarıyla yapılmıştır.

Bulgular

Dil kapsam geçerliği

Dil kapsam geçerliği için her madde için 4 dil uzmanından "uygun değil, tekrar gözden geçirilmeli, küçük revizyon gerekli ve uygundur" ifadelerinin yer aldığı bir form verilmiş, gelen dönütlere göre yüzdelikler hesaplanmış ve Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Uzman dönütlerine göre maddelerin uygunluk yüzdeleri.

Madde	Yüzdelik
1. Ne hissettiğimi daima bilirim.	%100
2. Kendi duygularımı adam akıllı ayırt edebilirim.	%93.75
3. Kendi duygularımın farkındayım.	%100
4. Hissettiğim durumu niçin hissettiğimi bilirim.	%93.75
5. Yaşadığım duyguları bilirim.	%100
6. Çoğunlukla, tam olarak nasıl hissettiğimi açıklayabilirim.	%93.75
7. Olaylar duygusal olarak beni ilgilendiriyorsa daha iyi yargıda bulanabilirim.	%93.75
8. Etrafımdaki insanların duygularının farkındayım.	%100
9. Başkalarının hangi duyguları yaşadığı bilirim.	%93.75
10. Başkalarına baktığımda onların nasıl hissettiğini anlayabilirim.	%93.75
11. Çevremdeki insanlarla empati kurabilirim.	%100
12. Başkalarının hissettiği durumu niçin hissettiğini anlarım.	%87.50
13. Diğer insanların duyguları birbirinden oldukça iyi ayrıt edebilirim.	%93.75
14. Olaylar duygusal olarak başkalarını ilgilendiriyorsa daha iyi fikir yürütebilirim.	%87.50
15. Duygularımı kontrol altında tutarım.	%100
16. Duygularımı kolayca bastırabilirim.	%100
17. Duygularımın beni yönetmesine izin vermem.	%93.75
18. Duygularımı yalnızca uygun olduğunda gösteririm.	%93.75
19. Kızgın olduğumda bile, sakin kalabilirim.	%100

20. Eğer istersem, duygularımı belli etmeyen yüz ifadesini sergilerim.	%81.25
21. Duygularımı gerektiğinde ayarlarım.	%100
22. Başkasının farklı hissetmesini sağlayabilirim.	%93.75
23. Başka birinin duygusal durumunu değiştirebilirim.	%93.75
24. Başkalarının duygularını kışkırtabilir ya da dindirebilirim.	%93.75
25. Başkalarının nasıl hissettiği üzerinde büyük etkiye sahibim.	%87.50
26. İnsanların ruh halini iyileştirmek için ne yapacağımı biliyorum.	%93.75
27. İnsanları nasıl etkileyeceğimi biliyorum.	%100
28. Başkalarını sakinleştirebilirim.	%100

Tablo 1'de görüldüğü üzere uzmanlardan gelen dönütlerde en düşük uygunluk değeri %81.25'tir. Uygunluk değeri %93.75'ten düşük olan maddeler üzerinde tekrar incelemeler yapıldıktan sonra dil kapsam geçerliği değerlerine bakılmıştır. Lawshe tekniğine göre, ölçeğin dil kapsam geçerliği değerleri 0.80 ve +1.00 arasında sıralanmaktadır.

Yapı geçerliği

Üniversite öğrencilerinden oluşan 314 katılımcıdan elde edilen verilere uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk katsayısı .90, Bartlett küresellik testi sonucu χ^2= 3846,443949 (sd=378, p< .001) olarak hesaplanmıştır. Maddelerin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler tekniği kullanılmış sonuçlar Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. AFA faktör yükleri

Madde no	**Faktör**			**Faktör**	
	1	**4**	**Madde no**	**2**	**3**
M1	.735		M15		.567
M2	.764		M16		.709
M3	.788		M17		.706
M4	.728		M18		.674
M5	.723		M19		.653
M6	.615		M20		.665
M7	.499		M21		.601
M8		.666	M22	.575	
M9		.782	M23	.728	
M10		.680	M24	.659	
M11		.368	M25	.642	
M12		.610	M26	.712	
M13		.596	M27	.648	
M14		.333	M28	.668	
Toplam varyans (%)	16.04 (%)	13.63 (%)		10.59 (%)	12.48 (%)

Tablo 2'de görüldüğü üzere, ölçeğin orijinalindeki yapı ile ilişkili olarak 4 faktörlü (1.Kendi-odaklı duygu değerlendirme=7 madde, 2.Diğerleri-odaklı duygu değerlendirme=7 madde, 3.Kendi-odaklı duygu düzenleme=7 madde, 4.Diğerleri-odaklı duygu düzenleme=7 madde) yapı toplam varyansın %52.77'sini açıklamıştır. Faktörlerin tek başlarına toplam varyansa katkıları ise 1.faktör için %16.04, 2.faktör için %10.59, 3.faktör için %12.48 ve 4. faktör için % 13.63'tür. Ölçeğin faktör yükleri .33 ile .79 arasında değişmektedir.

Uyum geçerliği

Uyum geçerliği çalışmasında RDZÖ ve PSDÖ-KF arasında ilişkilere bakılmıştır. Toplam RDZÖ ve alt faktörleri (1.Kendi-odaklı duygu değerlendirme, 2.Diğerleri-odaklı duygu değerlendirme, 3.Kendi-odaklı duygu düzenleme, 4.Diğerleri-odaklı duygu düzenleme) ile psikolojik sağlamlık arasında sırasıyla (*r*= .65, .55, .48, .51, .45) pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Güvenirlik

Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için α=.91 ve alt faktörler için sırasıyla α=.87, α=.79, α=.83, α=.85 olarak bulunmuştur.

Madde analizi

Madde analizi için ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının hesaplanmasında her boyutun kendi toplam puanı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. RDZÖ'nün düzeltilmiş madde toplam korelasyonları (rjx)

Madde no	**1.faktör** (r_{jx})	**2.faktör** (r_{jx})	**3.faktör** (r_{jx})	**4.faktör** (r_{jx})	**Tek boyut** (r_{jx})
M1	.693				.565
M2	.695				.559
M3	.737				.600
M4	.682				.579
M5	.651				.528
M6	.616				.560
M7	.467				.454
M8		.568			.538
M9		.552			.396
M10		.557			.508
M11		.425			.454
M12		.578			.491
M13		.525			.452
M14		.436			.546
M15			.533		.554
M16			.663		.570
M17			.617		.497
M18			.580		.486
M19			.538		.418
M20			.549		.418
M21			.546		.493
M22				.508	.488
M23				.634	.487
M24				.596	.527
M25				.613	.558
M26				.658	.556
M27				.629	.580
M28				.619	.552

Tablo 3'te görüldüğü üzere ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri alt boyutlara göre .42 ile .74 arasında sıralanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe uyarlamasının psikometrik değerlerini incelemenin amaçlandığı bu ön çalışmada ölçeğin geçerlik, güvenirlik değerleri ile madde analizleri sınanmıştır. İlk olarak dil kapsam geçerliği iki ayrı teknikle değerlendirilmiştir. Her bir maddenin Türkçe ve İngilizceleri için 4 uzmandan alınan değerlerle hesaplanan dil kapsam geçerlik indeks değerleri alanda ölçüt kabul edilen .80'den (Davis, 1992) büyüktür. Ayrıca madde benzerlik yüzdeleri %81.252ten büyüktür. Bir başka ifadeyle ölçeğin Türkçe'ye çevrilmiş maddeleri orijinal içeriği yansıtmıştır. Dolayısıyla ölçeğin dil kapsam geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Yapı geçerliği için veri setine AFA yapılmıştır. AFA sonucunda KMO değeri 0.80-0.90 arası olduğu için bu veri grubu için örneklem sayısının faktör analizine uygun olduğu söylenebilir (Kaiser, 1974). Üstelik AFA sonucunda maddelerin faktör yük değerleri alanyazında ölçüt kabul edilen .32'den (Tabacnick & Fidell, 2014) büyüktür. Ayrıca açıklanan varyansın ise %30 ve daha üstü olması seçim için iyi bir ölçüt (Büyüköztürk, 2018) olarak kabul edilmektedir. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında RDZÖ'nin PSDÖ-KF ile $p<.01$ önem düzeyinde .40 ile .70 arasında ilişki katsayılarına sahip olması alanyazında orta düzeyde ve yüksek düzeyde ilişki (Alper, 2006) olarak adlandırıldığından ölçüt bağıntılı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir. Ölçeğin güvenirlik analizlerinde Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısının .70'ten büyük (Büyüköztürk, 2018) olması iç tutarlık güvenirliğinin psikolojik testlerde kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Madde analizlerinde düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının alanyazında ölçüt olarak bilinen .40'dan yüksek (Kan, 2014) olması her bir maddenin ölçeğin bütünü ile yeteri şekilde tutarlı olduğunu göstermektedir.

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 28 maddelik ölçeğin beliren yetişkinler ve yetişkinlerin duygusal zekâ düzeylerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin ölçüm değerlendirme potansiyeli için duygusal zekâ ile ilişkili sosyal duygusal öğrenme becerileri, Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği gibi farklı kavram ve ölçekler kullanılabilir.

- Test-tekrar test güvenirliği ara tatilin uzun sürmesinden dolayı yapılamamıştır. İleriki çalışmada bu güvenirlik testi yapılabilir.
- İki yarı test güvenirliği hesaplanabilir.
- İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılabilir.
- Güvenirlik değerlerine göre tek boyutlu modelin uyum iyiliği değerlerine de bakılabilir.

Kaynakça

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*(Suppl), 13-25.

Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology, 40*(1), 54-62. DOI: 10.1177/008124631004000106

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum* (24. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional ıntelligence in leadership and organizations.* New York, NY: Grosset/ Putnam.

Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research, 5*(4), 194-197. doi: 10.1016/S0897-1897(05)80008-4.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.

Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions.* New York: Plenum.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39,* 31-36.

Kan, A. (2014). Ölçme aracı geliştirme. In S. Tekindal (Ed.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme (ss.259-296). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Pekaar, K. A., Bakker, A. B., van der Linden, D., & Born, M. Ph. (2018). Self- and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *Personality and Individual Differences, 120*, 222-233. DOI:10.1016/j.paid.2017.08.045

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211. DOI: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Sarıçam, H., Adam Karduz, F. F., Özbey, A., & Çelik, Z. (2017). Üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 461-485.

Sarıçam, H., Çelik, İ., & Coşkun, L. (2015). The relationship between emotional intelligence, hope and life satisfaction in preschool preserves teacher. *The International Journal of Research in Teacher Education, 6*(1), 1-9.

Sarıçam, H., Çelik, İ., & Halmatov, M. (2012). The examination of the relationship between the preschool teacher candidates' emotional intelligence and empathic tendency. *TOJCE: The Online Journal of Counselling and Education, 1*(2), 44-56.

Sarıçam, H., İlbay, A. B., Uysal, R., Çardak, M., & Akın, A. (2012, May). *Turkish version of the Short form of Resilience Appraisal Scale: The validity and reliability study.* Paper presented at the International Counseling and Education Conference 2012 (ICEC 2012), May, 3-5, İstanbul, Turkey. DOI: 10.13140/RG.2.1.4252.1201

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). USA: Pearson Education Limited.

Tagoe, T., & Quarshie, E. N. (2017). The relationship between emotional intelligence and job satisfaction among nurses in Accra. *Nursing Open, 4*(2), 84-89. DOI: 10.1002/nop2.70

Teques, A. P., Carrera, G. B., Ribeiro, J. P., Teques, P., & Ramón, G. L. (2016). he importance of emotional intelligence and meaning in life in psycho-oncology. *Psychooncology, 25*(3), 324-331. DOI: 10.1002/pon.3921.

Tooby, J., & Cosmides, L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethology and Sociobiology, 11*(4-5), 375-424. DOI: 10.1016/0162-3095(90)90017-Z

'Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm' Konusunun Gezi ile Öğretimi: Öğrenci Görüşleri

Fatih ANAR, Yahya Kemal Ortaokulu, Türkiye, tati_82847@hotmail.com

Gökhan SONTAY, Amasya Gediksaray Ortaokulu, Türkiye, gokhansontay@gmail.com

Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU, Amasya Üniversitesi, Türkiye, orhan.karamustafaoglu@amasya.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf fen bilimleri dersi evsel atıklar ve geri dönüşüm konusuna ait planlı bir okul dışı gezisi hakkında öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla İstanbul ilinde bulunan bir Kompostlaştırma ve Geri Kazanım Tesisi'ne bir gezi düzenlenmiştir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örneklem yönteminden yararlanılarak 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Bayrampaşa ilçesindeki bir okulda öğrenim gören 7. sınıfta bulunan 26 öğrenci oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi NVivo 9.0 programı yardımıyla betimsel analiz yöntemi ile yapılmıştır. Bu analiz sonucu "gezi öncesi genel görüşler, gezi öncesi gezinin fen dersine etkisi, gezi sonrası geziye yönelik bakış açıları, gezi sonrası gezinin fen dersine etkisi, gezi sonrası diğer etkiler" olmak üzere 5 tema ortaya çıkmıştır. Bu araştırmadan okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili çalışma yapan araştırmacıların ve fen bilimleri öğretmenlerinin yararlanacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme ortamları, evsel atıklar, geri dönüşüm, öğrenci görüşleri

Abstract

The purpose of this research is to reveal student views on a planned out-of-school trip to domestic waste and recycling in the 7th grade science course. For this purpose, a trip to Composting and Recovery Facility in Istanbul province was organized. This study has been carried out within the context of the phenomenology method one of the from qualitative researches. The study group of this research created 26 students in the 7th grade who were studying in a school in the Bayrampaşa district of Istanbul in the academic year of 2017-2018 by using the easily accessible sampling method. The data were collected by a semi-structured interview form prepared by the researchers. The analysis of the data was done by the descriptive analysis method with the help of NVivo 9.0 program. This analysis resulted in five themes: "general opinions before the trip, the effects of trip to science course before the trip, the perspectives after trips, the effects of trip to science course after the trip and other effects after the trip". It is thought that researchers and science teachers working on out-of-school learning environments will benefit from this research.

Keywords: Out-of-school learning environments, domestic waste, recycling, student views

Giriş

Fen öğretimi genellikle ya dersliklerde ya da laboratuvarlarda yürütülmektedir. Bu ortamlar fen öğretimi için öğrencilere sınırlı bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Çünkü fen bilimleri dersinde yer alan bazı konu ve kavramların okulda tam olarak öğrenilmesi mümkün olmamaktadır. 2005 Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndan itibaren 2013 ve güncellenen 2018 öğretim programlarında sınıf içi etkinliklerin yanında okul dışı etkinliklerin de öğretim sürecinde yer alması önerilmektedir (MEB, 2005; MEB, 2013; MEB, 2018). Son öğretim programında benimsenen strateji ve yöntemler arasında okul dışı öğrenme ortamları yer almaktadır (MEB, 2018). Dolayısıyla, öğretim programındaki kazanımların okul dışı öğrenme ortamları ile ilişkilendirildiği düşünülebilir.

Okul dışında gerçekleşen eğitim öğretim faaliyetlerinin amacı öğrencilerin belirli konuyu kalıcı olarak öğrenebilmesidir (Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016). Lakin (2006) araştırmasında, okul dışı öğrenme ortamlarına gerçekleştirilen gezilerde öğrenilen konuların uzun süre akılda kaldığını ifade etmiştir. Başka bir araştırmada okul dışına planlı olarak düzenlenen ziyaretlerin anlamlı öğrenmede etkili olduğu belirtilmektedir (Dairianathana ve Subramaniam, 2011). Okul dışı öğrenme ortamlarına gerçekleştirilen planlı gezilerin fen bilimleri dersi kazanımlarıyla ilişkilendirilip planlanması öğrencilere bu gezileri daha verimli hale getirme fırsatları sunar. Çünkü öğrenci derste öğrendiği soyut konuları bizzat yerinde ziyaret ederek, görerek ve ona dokunarak öğrenebilir. Böylece okul dışı öğrenme ortamındaki etkinlikler ilgili müfredatı tamamlayıcı bir rol oynayabilir.

Literatür incelendiğinde, ülkemizde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik son zamanlarda birçok çalışma yürütülmüştür. Diyaliz merkezi (Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2014), bilim merkezi (Bozdoğan, 2007), Planetaryum (Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016), doğa eğitimi (Yardımcı, 2009), enerji parkı (Ertaş, Şen ve Parmasızoğlu, 2011), müze (Güler, 2011), sanayi kuruluşları (Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015), hayvanat bahçesi (Yavuz ve Balkan Kıyıcı, 2012), tabiat tarihi müzesi ve botanik bahçesi örneği (Türkmen, Topkaç ve Atasayar Yamık, 2016), fabrika (Bozdoğan, Okur ve Kasap) gibi okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik çalışmalar bunlardan bazılarıdır. Fen öğretim programında yer alan "maddenin yapısı ve özellikleri" ünitesi, "evsel atıklar ve geri dönüşüm" konusundaki kazanımları içerebilecek, organik atıkların geri kazanımı ile ilgili ülkemizde okul dışı fen öğrenme ortamlarına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Organik atıkların geri kazanımı hem çevresel sorumluluk hem de yenilenebilir enerji kazanımı açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin evlerinde ya da çevrelerinde evsel atıkların geri dönüşüme kazandırılması bilincinin öğrenciler tarafından kazanılması bu araştırmanın önemli hedefidir. Çalışmanın bir diğer önemli hedefi ise, fen dersi içerisinde yer alan evsel atıklar ve geri dönüşüm konusu ile ilgili "yakın çevresinde atık kontrolü sorumluluğunu geliştirir' ve 'geri dönüşüm tesislerinin ekonomiye katkısını tartışır' kazanımlarının öğretiminin okul dışı ortamlara düzenlenen bir gezi ile öğrencilere kazandırılmasıdır.

Araştırmanın temel problemi, 7. sınıf öğrencilerinin evsel atıklar ve geri dönüşüm konusu ile ilgili okul dışına düzenlenen gezi hakkında görüşleri nelerdir? Bu araştırmanın amacı ise, 7. sınıf fen bilimleri dersi evsel atıklar ve geri dönüşüm konusuna ait planlı bir okul dışı gezisi hakkında öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine uygun olarak yürütülmektedir. Olgubilim deseni; etrafımızda karşılaştığımız fakat araştırılan konu hakkında derinlemesine bir bilgiye sahip olmadığımız durumlara odaklanan yaklaşımdır (Cresswell, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Bayrampaşa ilçesindeki bir okulda öğrenim gören 7. sınıfta bulunan 26 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, ulaşılması rahat ve araştırmanın uygulanması kolay bir çalışma grubu belirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada yazar olan fen bilimleri öğretmeninin kendi öğrencileri çalışma grubu olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin isimleri çalışmada gizli tutulmuştur. Öğrencilere Ö1'den Ö26'ya kadar kod numarası verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Hazırlanan veri toplama aracının geçerliliği, fen eğitimi alanında uzman 2 öğretim üyesi ve 2 fen bilimleri öğretmenin görüşlerine ve dil bilgisi yönünden incelenmesi için ise 1 Türkçe öğretmeninin görüşüne başvurularak sağlanmıştır. Veri toplama aracında şu sorular yer almaktadır:

1. 7. sınıf öğrencilerinin evsel atıklar ve geri dönüşüm gezisi öncesi genel görüşleri nelerdir?
2. 7. sınıf öğrencilerinin gezi öncesi evsel atıklar ve geri dönüşüm gezisinin fen dersine etkisi ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. 7. Sınıf öğrencilerinin gezi sonrası evsel atıklar ve geri dönüşüm gezisine yönelik bakış açıları nasıldır?
4. 7. Sınıf öğrencilerinin gezi sonrası evsel atıklar ve geri dönüşüm gezisinin fen dersine etkisi ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. 7. Sınıf öğrencilerinin gezi sonrası evsel atıklar ve geri dönüşüm gezisinin diğer etkileri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için NVivo 9.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz ile veriler oluşturulmadan önce görüşme formundaki sorulara uygun olarak belirli kategoriler meydana getirilmiştir. Bulguların elde edilmesi sürecinde ise elde edilen veriler belirlenen kategorilere uygun olarak yerleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin kategorilere yerleştirilmesinde araştırmacılar arasında fikir birliğine varılmıştır. Bu analiz sonucu "gezi öncesi genel görüşler, gezi öncesi gezinin fen dersine etkisi, gezi sonrası geziye yönelik bakış açıları, gezi sonrası gezinin fen dersine etkisi, gezi sonrası diğer etkiler" olmak üzere 5 kategori ortaya çıkmıştır.

Etkinlik Uygulama Süreci

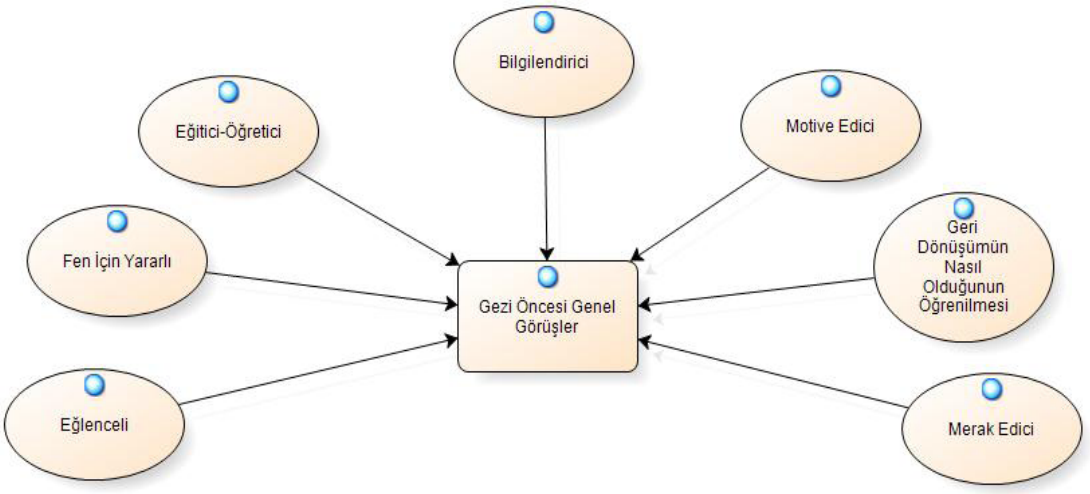
Uygulamanın yürütülebilmesi için katılımcı öğrencilerin velilerinden izin belgeleri ve Kompostlaştırma ve Geri Kazanım Tesisi'ne ziyaret için İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Resmi işlerin yürütülmesi esnasında Kompostlaştırma ve Geri Kazanım Tesisi müdürlüğü ile iletişime geçilecek ve gezinin günü ve planlanması gerçekleştirilmiştir. Gezi öncesi, gezi sırasında ve gezi sonrası evsel atıklar ve geri dönüşüm konusu ile ilgili bir çalışma yaprağı hazırlanmıştır (EK-1). Gezinin tamamlanmasından sonra öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dk arasında sürmüştür. Görüşmeler öğrencilerin izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilere bağlı olarak oluşturulan kategoriler modelleme yöntemi ile sunulmuştur. Bulguların daha iyi anlaşılır olması için modelleme yöntemi kullanılmıştır. Modellemelerden sonra o kategori ile ilgili öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm Gezisi Öncesi Öğrencilerin Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular

Geziye katılan öğrencilerin gezi öncesi genel görüşlerine ait kodlamalardan oluşan modelleme Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Gezi öncesi öğrencilerin genel görüşlerine ait model.

Şekil 1 incelendiğinde, "gezi öncesi genel görüşler" kategorisi eğlenceli, fen için yararlı, eğitici-öğretici, bilgilendirici, motive edici, geri dönüşümün nasıl olduğunun öğrenilmesi ve merak edici olmak üzere 7 koddan oluşmaktadır. Bu kategoriye ait öğrencilerin bire bir ifadeleri şu şekildedir:

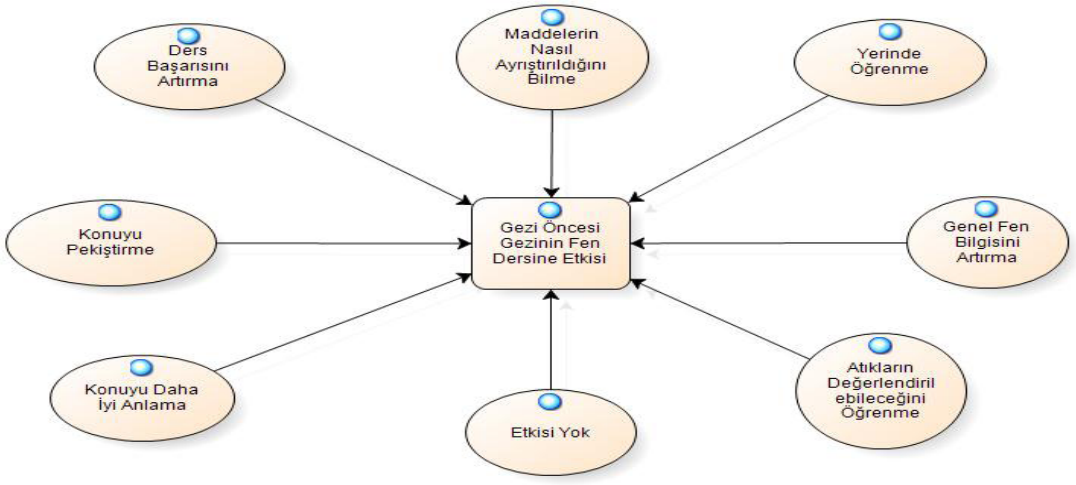
Ö7: "…Gezi bana göre çok eğlenceli geçecek ve arkadaşlarımla güzel vakit geçireceğim. Ayrıca geri dönüşümü çok merak ediyorum, geri dönüşümün nasıl olduğunu öğreneceğim…"

Ö12: "…Ders ile ilgili bir gezi olacağı için orda bizi konumuz hakkında bilgilendirecekler ve fen için çok yararlı bir gezi olacağını tahmin ediyorum…"

Ö21: "…Aslında böyle geziler fen dersi için motive edici olabilir, gideceğim yeri çok merak ediyorum, umarım fen dersimiz için çok yararlı bir gezi olacaktır. Ayrıca bir maddenin geri dönüşümü hangi aşamalardan geçiyor bunları çok merak ediyorum…"

Gezi Öncesi Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm Gezisinin Fen Dersine Etkisi ile ilgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Geziye katılan öğrencilerin gezi öncesi fen dersine etkisine ait kodlamalardan oluşan modelleme Şekil 2'de ifade edilmiştir.



Şekil 2. Gezi öncesi gezinin fen dersine etkisine ait model.

Şekil 2 incelendiğinde, "gezi öncesi gezinin fen dersine etkisi" kategorisi konuyu daha iyi anlama, konuyu pekiştirme, ders başarısını artırma, maddelerin nasıl ayrıştığını bilme, yerinde öğrenme, genel fen bilgisini artırma, atıkların değerlendirilebileceğini öğrenme ve etkisi yok olmak üzere 8 koddan oluşmaktadır. Bu kategoriye ait öğrencilerin bire bir ifadeleri şu şekildedir:

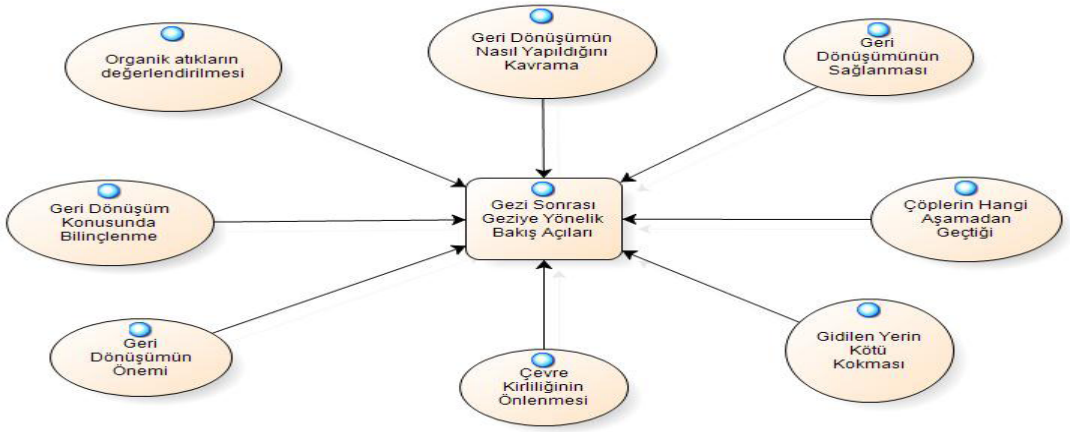
Ö4: "…Bana göre okuldan çok gezide konuyu daha iyi anlayacağım, çünkü derste gördüğümüz konuları yerinde görmek daha iyi olacaktır…"

Ö15: "…Konuyu hem derste hem de ders dışında fabrikayı ziyaret ederek öğrenirsek konu çok iyi pekişir ve sınavlarda gezdiğimiz yerler aklımıza gelir ve soruları rahatlıkla çözeriz…"

Ö24: "…Benim tahminim gideceğimiz tesiste maddelerin nasıl ayrıştırıldığını ve gezi dönüştürüldüğünü yakından izleyerek öğrenebiliriz…"

Gezi Sonrası Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm Gezisine Yönelik Bakış Açılarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Geziye katılan öğrencilerin gezi sonrası geziye yönelik bakış açılarına ait kodlamalardan oluşan modelleme Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Gezi sonrası öğrencilerin geziye yönelik bakış açılarına ait model.

Şekil 3 incelendiğinde, "gezi sonrası geziye yönelik bakış açıları" kategorisi geri dönüşümün önemi, geri dönüşüm konusunda bilinçlenme, organik atıkların değerlendirilmesi, geri dönüşümün nasıl yapıldığını kavrama, geri dönüşümün sağlanması, çöplerin hangi aşamadan geçtiği, gidilen yerin kötü kokması ve çevre kirliliğinin önlenmesi olmak üzere 8 koddan oluşmaktadır. Bu kategoriye ait öğrencilerin bire bir ifadeleri şu şekildedir:

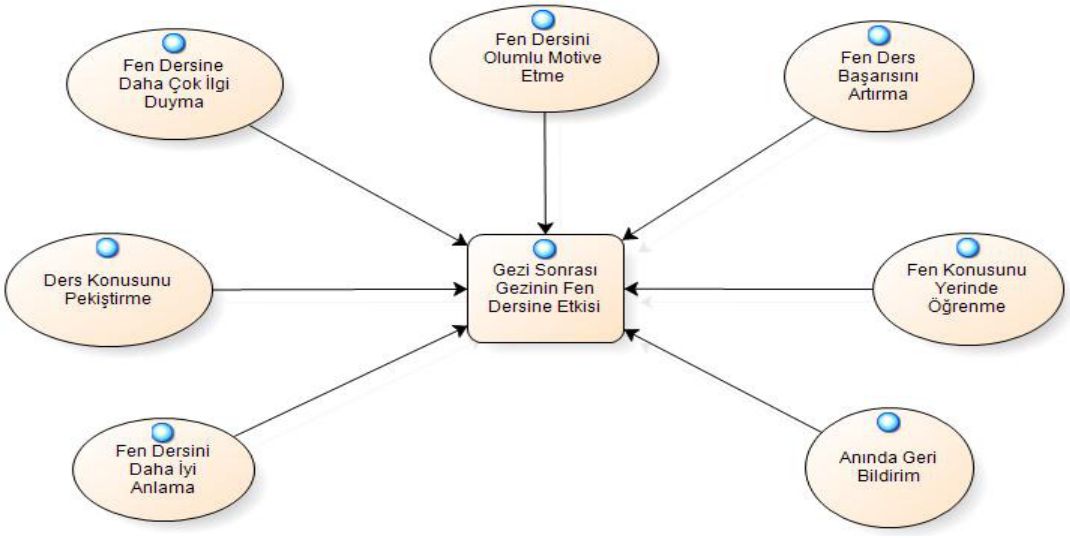
Ö1: "…Bu tesise gelen çöpler belirli aşamalardan geçiyor ve çevremize geri kazandırılıyor böylece çevre kirliliğinin de önüne geçilmiş oluyor…"

Ö13: "…Bu gezi sayesinde geri dönüşümün nasıl yapıldığını, buraya gelen çöp benzeri şeylerin hangi aşamalardan geçerek geri dönüşüme kazandırılmasını kavradım…"

Ö26: "…Çevremizde bulunan bir sürü organik atıklar bu tesiste değerlendiriliyor. Bu tarz geziler bence geri dönüşüm konusunda bizleri bilinçlendiriyor…"

Gezi Sonrası Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm Gezisinin Fen Dersine Etkisi İle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Geziye katılan öğrencilerin gezi sonrası gezinin fen dersine etkisine ait kodlamalardan oluşan modelleme Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Gezi sonrası gezinin fen dersin etkisine ait model.

Şekil 4 incelendiğinde, "gezi sonrası gezinin fen dersine etkisi" kategorisi fen dersini daha iyi anlama, ders konusunu pekiştirme, fen dersine daha çok ilgi duyma, fen dersini olumlu motive etme, fen ders başarısını artırma, fen konusunu yerinde öğrenme ve anında geri bildirim olmak üzere 7 koddan oluşmaktadır. Bu kategoriye ait öğrencilerin bire bir ifadeleri şu şekildedir:

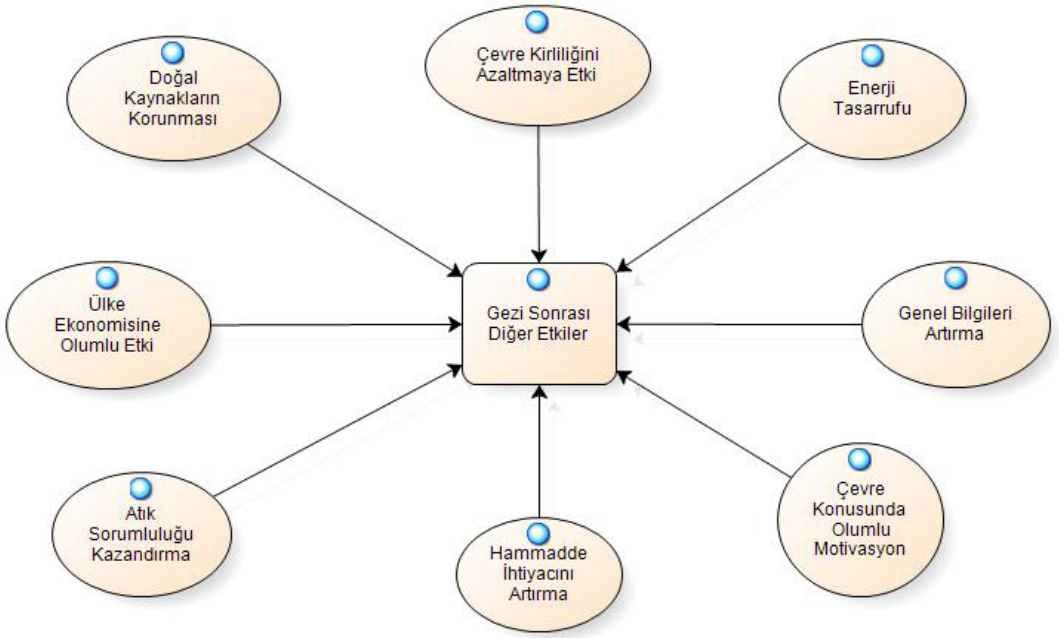
Ö3: "…Bu okul gezisi sayesinde fen dersine daha çok ilgi duymaya başladım, çünkü okulda gördüğümüz konuyu burada daha iyi anladım. Hem de çok eğlenceli bir gezi oldu…"

Ö19: "…Öğretmenimizin bizi götürmüş olduğu yerde dersteki konumuzu yerinde bizzat öğrenme şansım oldu. Ayrıca orda öğretmenimiz ve tesisteki görevli bizlerin sorularına hemen yanıt verdiler. Bu bence çok önemliydi. Çünkü bu gezinin fen dersine birçok katkısı oldu…"

Ö23: "…Bu geri dönüşüm gezisi ile fen dersi konusunu daha iyi anladığımı söyleyebilirim. Beni derse daha çok motive eden bir gezi oldu. Ayrıca arkadaşlarımla beraber tartışarak ve öğretmenimizin yardımları ile bence fen başarımız biraz olsun artmıştır diye düşünüyorum…"

Gezi Sonrası Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm Gezisinin Diğer Etkileri İle İlgili Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Geziye katılan öğrencilerin gezi sonrası gezinin diğer etkilerine ait kodlamalardan oluşan modelleme Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Gezi sonrası gezinin diğer etkilerine ait model.

Şekil 5 incelendiğinde, "gezi sonrası gezinin diğer etkileri" kategorisi atık sorumluluğu kazandırma, ülke ekonomisine olumlu etki, doğal kaynakların korunması, çevre kirliliğini azaltmaya etki, enerji tasarrufu, genel bilgileri artırma, çevre konusunda olumlu motivasyon ve hammadde ihtiyacını artırma olmak üzere 8 koddan oluşmaktadır. Bu kategoriye ait öğrencilerin bire bir ifadeleri şu şekildedir:

Ö7: "…Bu tür tesislere olan geziler bireylerde atık kontrolü sorumluluğu kazandırır çünkü insanların bu kadar emek verdiğine ve gerek küresel ısınma gerek ekonomi vb şeyleri kazandırdığını anlarsa buna o bireyde destek sağlayacağını sanıyorum…"

Ö11: "…İnsanların bu atıkları götürdükten sonra bence üzülmemesi elde değildir. Çok fazla atık üretiyoruz ve bu atıkları gerektiği gibi değerlendirmediğimiz için sonunda biz zararlı çıkıyoruz bence insanlar bu çöpleri görüp bu yazdıklarımı düşününce geri dönüşüme önem vermeye başlayacaktır…"

Ö20: "…Geri dönüşüm yapıldığı zaman hiçbir şeye zarar verilmiyor. Yani şöyle açıklamak gerekirse. Mesela kağıt yapmak için ağaç gerek. Biz geri dönüşüm yaparsak fazla ağaç kesilmez. Ama biz geri dönüşüm yapmayıp. Ağaçları çok fazla kesilirse doğaya zarar veririz. Ama biz geri dönüşüm yaptığımız için ülke ekonomisine katkı sağlıyoruz…"

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yedinci sınıf öğrencilerinin gezi öncesi ve gezi sonrası evsel atıklar ve geri dönüşüm gezisi ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin gezi sonrası daha geniş ifadelerde bulundukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin gezi öncesi genel görüşleri irdelendiğinde daha çok eğlenceli, merak edici, bilgilendirici, yararlı gibi kısa ifadelerde bulundukları görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin evsel atıklar ve geri dönüşüm konusu ile ilgili olan bu gezinin konusu ve detayları hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıkları düşünülebilir. Ertaş, Şen ve Parmaksızoğlu (2011) araştırmalarında, lisede öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiş oldukları okul dışı öğrenme ortamına yönelik bir gezide öğrencilerin gezi öncesi yüzeysel cevaplar verdikleri, gezi sonrası daha geniş ifadelerde bulunduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde gezi öncesi gezinin fen dersine etkisi kategorisine ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin fen dersine yönelik genel bilgi düzeylerini artırabileceği, konuyu daha iyi anlayabileceği, konuyu yerinde öğrenebileceği ve atıkların değerlendirilebileceğinin öğrenilmesi gibi cevaplar yöneltirken bazı öğrenciler de gezinin fen dersine herhangi bir etkisinin olmayacağı gibi kısa ifadelerde bulunmuşlardır.

Öğrencilerin gezi sonrası geziye yönelik bakış açıları kategorisine ait bulgular incelendiğinde, öğrencilerin geri dönüşümün önemi, geri dönüşüm konusunda bilinçlenme ve geri dönüşümün nasıl yapıldığının kavranması gibi konunun gezi sayesinde daha anlaşılır olduğunu belirten uzun ifadelerde bulunmuşlardır. Okul dışı öğrenme ortamlarının konunun öğrenilmesinde etkili bir yöntem olduğu birçok araştırmada belirtilmektedir (Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2014; Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2017; Dairianathana ve Subramaniam, 2011; Morrell, 2003; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016; Erten, 2016; Yavuz ve Balkan Kıyıcı, 2012). Dolayısıyla fen dersinde anlaşılması zor konuların öğretilmesinde okul dışı öğrenme ortamları kullanılarak konunun daha somutlaştırılarak öğrencilerin seviyesine indirgenmesi sağlanabilir.

Öğrencilerin gezi sonrası gezinin fen dersine etkisi ile ilgili kategorisine ait görüşleri incelendiğinde, fen dersini olumlu motive etme, öğrencilerin fen dersini daha iyi anlama, ders konusunu pekiştirme, fen ders başarısını artırma, fen dersine daha çok ilgi duyma, fen konusunu yerinde öğrenme ve anında geri bildirim gibi görüşlerde bulunmuşlardır. Braund ve Reiss (2006) araştırmasında, okul dışı öğrenme ortamlarının fen programındaki kazanımları öğrencilere kazandırmada ve fen dersine yönelik olumlu motivasyon sağlamada önemli olduğunu belirtmiştir. Yine benzer bir çalışmada DeWitt ve Osborne (2010) bilim merkezlerine düzenlenen okul dışı gezilerin öğrencilerin fen başarılarında etkili olduğu ve fen dersine yönelik daha çok ilgi duyduklarını ifade etmiştir.

Gezi sonrası gezinin diğer etkileri kategorisi incelendiğinde öğrencilerin, genel bilgileri artırma, atık sorumluluğu kazandırma, doğal kaynakların korunması, ülke ekonomisine olumlu etki, çevre konusunda olumlu motivasyon, çevre kirliliğini azaltmaya etki, enerji tasarrufu ve hammadde ihtiyacını artırma gibi görüşlerde bulunduğu tespit edilmiştir. Planlı bir şekilde düzenlenmiş okul dışı gezilerin öğrencilerin motivasyon ve ilgilerinin üst seviyelere çıkması gibi duyuşsal özelliklerin arttığı ifade edilmektedir (Buyurgan, 2004; Güler, 2009). Bu bağlamda evsel atıklar ve geri dönüşüm gezisinin öğrencilerin geri dönüşüm ve çevre konularında duyuşsal özellikler kazandırdığı söylenebilir.

Sonuç olarak, Kompostlaştırma ve Geri Kazanım Tesisi'ne düzenlenen evsel atıklar ve geri dönüşüm konusu ile ilgili planlı bir gezinin öğrencilerin ilgili konuya yönelik bilgilerini, konunun yerinde öğrenilmesini, fen dersine yönelik ilgi ve motivasyonlarını ve çevreye yönelik olumlu duyuşsal özelliklerini artırdığı çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Fen dersi kapsamında öğrencilerin zorluk çektikleri konuların öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarından sıklıkla yararlanılabilir.
- Öğrencilerin gezi öncesi ilgili konu ve gezinin yapılacağı yer ile ilgili ilişkinin daha fazla kurulması sağlanabilir.
- Öğrencilerin okul dışı ortamlardaki geziler esnasındaki görüşleri alınabilir.

Kaynakça

Bakioğlu, B. & Karamustafaoğlu, O. (2014). Outdoor science education: Technical visit to a dialysis center. *Turkish Journal of Teacher Education*, *3*(2), 15-26.

Bakioğlu, B. & Karamustafaoğlu, O. (2017). A Study on Developing a Guide Material for Science Classes Supported by Out-of-School Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 773-786.

Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bozdoğan, A. E., Okur, A. & Kasap, G. (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: Birfabrikası gezisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(14), 1-12.

Braund, M. & Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education*, *28*(12), 1373-1388.

Buyurgan, S. (2004). Effective Learning at the Museum. *Journal of Cultural Research in Art Education, 22 Spring: 99-115*. USA: United States Society for Education Through Art (USSEA).

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & resaerch design: Choosing among five approaches (Third edition)*. New York: Sage.

Dairianathana, A. & Subramaniam, R. (2011). Learning about Inheritance in an Out-of School Setting. *International Journal of Science Education*, *33*(8), 1079-1108.

DeWitt, J. & Osborne, J. (2010). Recollections of exhibits: Stimulated-recall interviews with primary school children about science center visits. *International Journal of Science Education*, *32*(10), 1365-1388.

Ertaş, H., Şen, A.İ. & Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.

Erten, Z. (2016). *Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

Güler, A. (2009). Programlı ve etkili bir müze gezisi için geliştirilen müze eğitim paketinin etkililiğinin ölçülmesi (Ankara ili ilköğretim I. kademe 3. sınıf Sanat Etkinlikleri dersi örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güler, A. (2011). Impact of a planned museum tour on the primary school students' attitudes. *Elementary Education Online*, *10*(1), 169-179.

Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40(2), 88-90.

MEB (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. 5. 6. 7. ve 8. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara.

MEB (2013). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

MEB (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

Morrell, P. D. (2003). Cognitive impact of a grade school field trip. *Journal of Elementary Science Education*, *15*(1), 27–36.

Sontay, G., Tutar M. & Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi" hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, *1*(1), 1-24.

Türkmen, H., Topkaç, D. D. & Atasayar Yamık, G. (2016). İnformal öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin canlıların sınıflandırılması ve yaşadığımız çevre konusunun öğrenilmesine etkisi: Tabiat tarihi müzesi ve botanik bahçesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 174-197.

Yardımcı, E. (2009). *Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4 ve 5. sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yavuz, M. & Balkan Kıyıcı, F. (2012). İnformal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Hayvanat bahçesi örneği. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran 2012, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK-1

Gezi Öncesi Sorular

1. Bir gün içerisinde evinizde, sınıfınızda ve okulunuzda ne kadar atık madde oluştuğunu tahmin ediniz.

EV	SINIF	OKUL
……..kg	……kg	……kg

2. Gün içerisinde evinizde, sınıfınızda veya okulunuzda oluşan atıklarla ilgili olarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

	EVET	HAYIR
Atıklar çevreye zarar verir mi?		
Oluşan atıkları çöpe mi atıyorsunuz?		
Atıkların geri dönüşümü için yaptığınız bir şey var mı?		
Atıkların içinde metal kutu ya da cam var mı?		
Oluşan atıkların hepsinden tekrar faydalanılabilir mi?		
Atıklar içinde bitkisel ve hayvansa atıklar var mı?		
Eski gazeteleri ya da kitapları atıyor musunuz?		
Yaşadığınız çevrede geri dönüşüm çalışmaları yapılıyor mu?		

3. Her gün birçok nesneyi çöpe atıyoruz. Daha sonra bu atık maddelere ne olduğunu pek fazla düşünmüyoruz. Peki, bu atık maddelere ne olur?

Gezi Sırasındaki Sorular

1. Atık maddeler nerelere gönderiliyor ve burada hangi işlemlerden geçiriliyor.

Gezi Sonrası Sorular

1. Atık maddeleri geri dönüşümle yeniden kullanmanın bize ve çevremize yararı nedir?
2. Atık maddelerin çevre kirliliğine etkisini ve bunu önlemek için yapılması gerekenlere dikkat çeken bir slogan yazınız.
3. Gezdiğimiz geri dönüşüm tesisinin ülke ekonomisine nasıl bir katkısı vardır?

4. Aşağıda görsellerde yer alan atıklar için neler yapabilirsiniz?



plastik atıklar

Atıkların azaltılması	Geri Dönüşümü



metal atıklar

Atıkların azaltılması	Geri Dönüşümü



kâğıt atıklar

Atıkların azaltılması	Geri Dönüşümü



cam atıklar

Atıkların azaltılması	Geri Dönüşümü

Ters-Yüz Sınıf Modelinin Fen Derslerine Entegrasyonu: Öğrenci Görüşleri

Fatih ANAR, Yahya Kemal Ortaokulu, Türkiye, tati_82847@hotmail.com

Gökhan SONTAY, Amasya Gediksaray Ortaokulu, Türkiye, gokhansontay@gmail.com

Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU, Amasya Üniversitesi, Türkiye, orhan.karamustafaoglu@amasya.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, ters yüz sınıf modelinin fen öğretiminde kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı desenlerinden biri olan olgu bilim deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilen 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 7. sınıflarda öğrenim gören 28 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma, 7. sınıf öğrencilerine "aynalar" konusunun öğretimini amaçlayan fen bilimleri dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veri analizi sonucu ters-yüz sınıf modeli ile ilgili genel görüşler, ters-yüz sınıf modelinin bireysel etkisi, ters-yüz sınıf modeli ile geleneksel ders arasındaki farklılıklar, ters-yüz sınıf modelinin fen dersine etkisi kategorileri oluşturulmuştur. Veriler belirlenen kategoriler kapsamında tablolaştırılarak sunulmuştur. Araştırmanın sonunda, ters yüz sınıf modelinin eğlenceli, uygulanabilir, verimli ve işlenen dersin anlaşılana kadar tekrar tekrar izlenmesi gibi faydalarının yanında fen dersine yönelik ilgiyi, motiveyi ve başarıyı artırdığı öğrenciler tarafından ifade edildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ters-yüz sınıf modeli, fen bilimleri dersi, öğrenci görüşleri

Abstract

The purpose of this research is to determine student views on the use of the flipped classroom model in science teaching. This research has been carried out within the context of the phenomenology method one of the from qualitative researches. The participants of the study were 28 students created in the 7th grade in 2017-2018 academic year by using the easily accessible sampling method. The research was carried out within the scope of a science course aimed at teaching "mirrors" to 7th grade students. The data of the study were collected by the semi-structured interview form prepared by the researchers. In the analysis of the data, a descriptive analysis method was used. As a result of the data analysis, categories were created such as general opinions about the flipped classroom model, individual effects of the Flipped classroom model, differences between the flipped classroom and the traditional class, and the effect of the flipped classroom model in the science course. The data are presented tabulated according to the determined categories. At the end of the research it was determined that the students are interested, motivated and increase the success towards the science course as well as the benefits of the flipped classroom model is fun, practical, productive and repeatedly watched until the course is understood.

Keywords: Flipped classroom model, science course, student views

Giriş

Son yıllarda eğitimde teknolojinin gelişmesi ile birlikte birçok araştırmacı; grup çalışmalarını, aktivitelerini, deneylerini geleneksel öğretim stilinden öğrenci merkezli bir stile dönüştürmeyi arzu etmektedir (Baker, 2000). Öğrenci merkezli eğitimin, bilgiye ulaşmada, deney ve etkinliklerin gerçekleştirilmesinde öğrencinin ön planda olduğu ifade edilmektedir (Akpınar ve Gezer, 2010). Araştırmacılar, teknoloji aracılığıyla ders içeriğinin sunulmasında, öğrencilerin öğrenim sürecinde daha aktif olacakları bir ortamda, onların gerekli materyalleri kullanma fırsatı verilmesi ile öğrencileri sınıf içi aktivitelere katmak istemektedirler (Strayer, 2007). Öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturmak için son zamanlarda kullanılan yeni bir yöntem Türkçe literatürde "ters tüz sınıf modeli" (Çakır ve Yaman, 2017), "tersine sınıf" (Boyraz, 2014) ya da "evde ders okulda ödev modeli" (Demiralay ve Karataş, 2014) olarak ifade edilen model, İngilizce literatürde ise "flipped classroom" (Winter, 2013) olarak yer almaktadır. Ters yüz sınıf modeli, öğrenci merkezli bir sınıf ortamında daha derin öğrenmeyi sağlayan bir köprü görevi görür (Bergmann ve Sams, 2012). Bu modelin kullanılması ile öğrencilerin belirlenen konuda aktif olması ve konuyu derinlemesine öğrenmesi sağlanabilir.

Ters yüz sınıf modeli, son yıllarda eğitim çevrelerinde daha fazla dikkat çekmektedir (Tucker, 2012). Bu model, öğrencinin konuyu sınıfın dışında teknolojik materyaller yardımı ile öğrenmesi ve sınıfa konuyu bilerek gelmesi sonucu sınıf içerisinde etkinlik ve uygulamaların daha fazla yer aldığı yenilikçi bir sınıf yapısıdır (Jensen, Kummer ve Godoy, 2015). Bishop ve Verleger (2013) ters yüz sınıf modelini, sınıf dışında yapılması gereken öğrenci ödevleri ve etkinlikleri ile sınıf içerisinde işlenmesi gereken konuların öğrenilmesinin yer değiştirilmesi süreci olarak ifade etmektedir. Ters yüz sınıflarda öğretmenlerin konunun başlangıç kısmında önemli rehberlikleri ve yönlendirmeleri bulunmaktadır (Kenna, 2014). Bu sayede öğrenci öğretmeninden konuyu nasıl ve hangi yöntemlerle evde öğrenebilmesi için önemli ipuçları sağlayabilir. Konuyu öğrendikten sonra sınıfta da benzer şekilde etkinlik ve uygulamaların yapılması için öğretmen rehberliğinin önemli olduğu düşünülebilir.

Bilindiği gibi fen öğretimi uygulamalarında konu anlatımlarının bazen çok zaman alması nedeniyle deney ve etkinliklere derslerde fazla yer verilememektedir. Bu bağlamda ters yüz sınıf modeli uygulaması ile konu hakkında öğrencilerin öğrendiklerini uygulama ve uygulamaya dönüştürme imkanlarının daha fazla olduğu düşünülmektedir. Fen bilimleri dersi kapsamında yer alan aynalar konusu, derste etkinlik ve uygulamalara fazla zaman harcanmadığı için öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektikleri önemli konulardan birisidir (Djanette ve Fouad, 2014; Anıl ve Küçüközer, 2017). Bu araştırma sayesinde, ortaokul 7. Sınıf öğretim programında yer alan "aynalar" konusunun sınıfta etkinlik ve uygulamalara daha fazla yer verilmesini sağlayan ters yüz sınıf modeli ile yürütülmesi sağlanacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin sınıf dışında ya da sınıfta ters yüz sınıf modeli yöntemi ile ilgili görüşlerine yer verilecektir. Dolayısıyla yürütülen bu araştırmanın amacı, ters yüz sınıf modelinin fen öğretiminde kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine uygun olarak yürütülmektedir. Olgubilim deseni, çevremizde karşılaştığımız fakat araştırılan konu hakkında detaylı bir bilgiye sahip olmadığımız durumlara odaklanan yaklaşımdır (Cresswell, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Bayrampaşa ilçesindeki bir okulda öğrenim gören 7. sınıfta bulunan 28 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, ulaşılması rahat ve araştırmanın uygulanması kolay bir çalışma grubu belirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada yazar olan fen bilimleri öğretmeninin kendi öğrencileri çalışma grubu olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin isimleri çalışmada gizli tutulmuştur. Öğrencilere Ö1'den Ö28'e kadar kod numarası verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniğinde sorular sorulurken esnek olunmalı ve görüşmenin düzenine göre ek sorular sorulmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Hazırlanan veri toplama aracının geçerliliği, fen eğitimi alanında uzman 2 öğretim üyesi ve 3 fen bilimleri öğretmenin görüşlerine başvurularak sağlanmıştır. Veri toplama aracında şu sorular yer almaktadır:

1. Yedinci sınıf öğrencilerinin ters-yüz sınıf modeli ile ilgili genel öğrenci görüşleri nelerdir?

2. Ters-yüz sınıf modeli uygulamasının yedinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma yöntemlerine etkisine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

3. Yedinci sınıf öğrencilerinin ters-yüz sınıf modeli uygulaması ile geleneksel ders uygulaması arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Yedinci sınıf öğrencilerinin ters-yüz sınıf modelinin fen dersine etkisi ile ilgili görüşleri nelerdir?

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz ile veriler oluşturulmadan önce görüşme formundaki sorulara uygun olarak belirli kategoriler meydana getirilmiştir. Bulguların elde edilmesi sürecinde ise elde edilen veriler belirlenen kategorilere uygun olarak yerleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin kategorilere yerleştirilmesinde araştırmacılar arasında fikir birliğine varılmıştır. Bu analiz sonucu "ters-yüz sınıf modeli ile ilgili genel görüşler, ters-yüz sınıf modelinin bireysel etkisi, ters-yüz sınıf modeli ile geleneksel ders arasındaki farklılıklar, ters-yüz sınıf modelinin fen dersine etkisi" olmak üzere 4 kategori ortaya çıkmıştır.

Etkinlik Uygulama Süreci

Öncelikle uygulamaya katılan öğrencilerin USB bellekleri ve evlerinde tablet, masa-üstü ya da diz-üstü bilgisayar gibi cihazlardan en az birinin olup olmadığı sorulmuş olup bu sınıftaki tüm öğrencilerin ilgili materyallere sahip oldukları anlaşılmıştır. Araştırmacılardan biri olan bu sınıfın dersini yürütecek olan fen öğretmeni tarafından aynalar konusu ile "ayna çeşitlerini gözlemler ve kullanım alanlarına örnekler verir" ve "düz, çukur ve tümsek aynalarda oluşan görüntüleri karşılaştırır" kazanımlarını içeren ilgili ders anlatım videosu hazırlanmıştır. Video sessiz bir ortamda okul saati dışında video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin sıkılmasını önlemek amacıyla yaklaşık 20-25 dakikalık 3 adet video çekimi yapılmıştır. Video formatları Windows işletim sistemine sahip her bilgisayar ya da tabletin açabileceği formattadır. Bu videolar öğrencilere aynalar konusu işlenmeden önceki hafta flash ortamında dağıtılmıştır. Öğrencilere bu videoları evlerinde ya da herhangi bir sessiz ortamda izlemeleri gerektiği ve bir sonraki hafta aynalar konusu ile ilgili izledikleri videolar hakkında etkinliklerin gerçekleştirileceği uyarısında bulunulmuştur. Daha sonra derste videoda yer alan konu ile ilgili etkinlikler ve deneyler yapılarak ilgili konu ve kavramlara yönelik soru çözümleri gerçekleştirilmiştir. Ders bitiminden sonraki gün öğrencilerle ortalama 15-20 dk süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilere bağlı olarak oluşturulan kategoriler tablolar oluşturularak sunulmuştur. Tablolardan sonra o kategori ile ilgili öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Modeli İle İlgili Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ters yüz sınıf modeli uygulaması ile ilgili genel görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Modeli İle İlgili Genel Görüşleri.

Kategori	Öğrenci Görüşleri	Frekans	Yüzde
Ters-Yüz Sınıf Modeli İle İlgili Genel Görüşler	Tekrar izleme avantajı	25	%89
	Eğlenceli	21	%75
	Uygulanabilir	19	%68
	Konuyu pekiştirir	14	%50
	Etkinliklere zaman ayırma	14	%50
	Verimli	12	%43
	İlk defa duydum	10	%36
	İyi bir yöntem değil	2	%7
	Yurt dışında uygulanmakta	1	%3

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğu ters yüz sınıf modelinin konu anlatımını tekrar izleme avantajının olduğunu, eğlenceli ve uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin yarısı ise, bu modelin konuyu pekiştirdiği ve etkinliklere daha fazla zaman ayırdığını ifade etmiştir Öğrencilerin yarıdan azı ise, ters yüz sınıf modelinin verimli olduğu, ilk defa duyulan bir yöntem olduğu, iyi bir yöntem olmadığı ve yurt dışında uygulanan bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Bu kategoriye ait öğrencilerin bire bir ifadeleri şu şekildedir:

$Ö_4$: "*…Öğretmenimizin uyguladığı bu yöntemde bize flashda verilen ders videosunu çok defa izleme şansım oldu. Derse gelene kadar 4-5 kez konuyu öğretmenimle sanki sınıfta gibi izlemişimdir…*"

$Ö_{10}$: "*…Aynalar konusunu çok eğlenceli ve zevkli bir şekilde öğrendim. Bence diğer fen konularının da bu şekilde işlenmesi bizler için verimli olacaktır…*"

$Ö_{12}$: "*…Bence her öğrencinin uygulaması gereken bir yöntem akılda daha kalıcı oluyor ve daha eğlenceli ve daha iyi bir öğrenim sağlıyor. Etkinlik yapmak için daha fazla bir zaman tanıyor. Dikkatimizin dağılmaması için daha fazla bir zaman tanıyor. Dikkatimizin dağılmaması için daha iyi ve güzel bir yöntem…*"

$Ö_{21}$: "*…İlk defa duyduğum ve gördüğüm bir ders oldu. Bence bu derste deneylere ve sınıftaki etkinliklerimize daha fazla zaman kaldı. Diğer türlü eve gidip etkinlikleri evde yapıyorduk, bu bence sıkıcı oluyordu…*"

Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasının Öğrencilere Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Ters yüz sınıf modeli uygulamasının öğrencilere etkisi ile ilgili görüşleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasının Öğrencilere Etkisi İle İlgili Görüşler.

Kategori	Öğrenci Görüşleri	Frekans	Yüzde
Ters-Yüz Sınıf Modelinin Bireysel Etkisi	Zamanın iyi değerlendirilmesi	23	%82
	Zamandan Tasarruf	21	%75
	Tekrar tekrar izleme	17	%60
	Daha çok soru çözmeye zaman kalması	14	%50
	Daha kalıcı olması	13	%46
	Daha çok deney yapmaya zaman kalması	11	%39

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin yarıdan fazlası ters yüz sınıf modelinin zamanın iyi değerlendirilmesi, zamandan tasarruf ve tekrar tekrar izleme gibi öğrencilere etkisi olduğu görüşlerini belirtmiştir. Öğrencilerin yarısı ise, bu yöntemin daha çok soru çözmeye zaman kalmasını sağladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin yarıdan azı ise, ters yüz sınıf modelinin konuyu öğrenmede daha kalıcı olması ve daha çok deney yapmaya zaman kalması gibi bireysel etkilerinin olduğu görüşünü bildirmiştir. Bu kategoriye ait öğrencilerin bire bir ifadeleri şu şekildedir:

Ö2: "*…Bu yöntem bence biz öğrencilerin konuyu öğrenmeleri için gerekli zamanı artırmaktadır. Çünkü okulda öğretmenimizin bize anlatacağı konuları evde öğrenirsek okula geldiğimizde bu konu ile ilgili bir sürü deney yaparız, sorular çözeriz, çalışma kitaplarımızı bitiririz. Yoksa çalışma kitaplarımızı evde yapıyoruz ama kontrol etmeye zaman kalmıyor…*"

Ö16: "*…Ben bu yöntem ile aynalar konusunda çok soru çözdüm. Okulda da öğretmenimiz ile çok deneyler yaptık. Ayna türlerine ışınlar yolladık. Işınların izlediği yolları gözledik. Yani daha kalıcı oldu. Diğer normal yöntem ile bir iki deney yapıp hemen geçiyoruz konuyu çünkü zaman kalmıyor diğer konulara…*"

Ö19: "*…Önceden izlediğimiz videolarla konuyu öğreniyoruz. Böylece derse hazırlıklı gelmiş oluyoruz. Derse daha iyi odaklanıyoruz. Ders daha kalıcı oluyor…*"

Ö27: "*…Evde öğretmenimizin verdiği videoyu çok defa izledim bu bana çok fayda sağladı. Okulda olsa zaman yetmiyor diye anlamadığım yerleri tekrar anlatın diyemiyorum. Çünkü arkadaşlarımın zamanını çalmak istemiyorum. Şimdi bu uygulamada evde konuyu öğrendim, okulda deney yaparken aklıma takılanları da sordum zaman yetti…*"

Ters-Yüz Sınıf Modeli Uygulaması İle Geleneksel Ders Uygulaması Arasındaki Farklılıklara İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Öğrencilerin ters-yüz sınıf modeli uygulaması ile geleneksel ders uygulaması arasındaki farklılıklar ile ilgili görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ters-Yüz Sınıf Modeli Uygulaması İle Geleneksel Ders Uygulaması Arasındaki Farklılıklar

Kategori	Öğrenci Görüşleri	Frekans	Yüzde
Ters-Yüz Sınıf Modeli İle Geleneksel Ders Arasındaki Farklılıklar	Ters yüz sınıf modelinde konunun daha iyi anlaşılması	19	%68
	Geleneksel öğretimin zaman alması	17	%60
	Ters yüz sınıf modelinin daha iyi olması	14	%50
	Ters yüz sınıf modelinin daha eğlenceli olması	14	%50
	Ters yüz sınıf modelinde konuyu tekrar tekrar izleme	12	%43
	Geleneksel öğretimin daha iyi olması	2	%7

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin yarıdan fazlası ters-yüz sınıf modelinde konunun daha iyi anlaşıldığı ve geleneksel öğretimin zaman aldığı görüşlerini belirtmiştir. Öğrencilerin yarısı ise, bu ters-yüz sınıf modelinin daha iyi olduğunu ve ters-yüz sınıf modelinin daha eğlenceli olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin yarıdan azı ise, ters yüz sınıf modelinde konuyu tekrar tekrar izleme durumunun olduğunu ve geleneksel öğretimin daha iyi olduğu görüşünü bildirmiştir. Bu kategoriye ait öğrencilerin bire bir ifadeleri şu şekildedir:

Ö9: "*…Bence her zaman uygulanan geleneksel yöntemde konu çok iyi öğrenilmiyor. Ben konuyu evde öğrenip okulda etkinlikler yapmayı tercih ederdim. Çünkü evde öğrendiğimizde hem zamandan kazanmış oluruz hem de sınıfta daha çok etkinlik daha çok bilgiyi öğrenebiliriz…*"

Ö13: "*…Yapılan etkinliklerle konuyu daha iyi anladım ayrıca burada da tekrarlamış gibi olup konuyu pekiştirdim evde yaptığım tekrar işe hem ders çalışıp hem de sadece sınıfla ders yapma konusunda kısıtlı kalmadım…*"

Ö17: "*…Konuyu evde dinlemeye tercih ederim çünkü normalde okulda deney yapmaya veya farkı etkinlikler yapmaya zamanımız kalmıyor, daha sonra normalde birisi okula gelmeyince yeniden anlatırken zaman kaybediyoruz ama böyle o kişide videoyu izler ve zaman kaybı olmaz…*"

Ö21: "*…Konuyu evde izleyip okulda etkinlikler yapma isterdim çünkü böyle yapmak beni daha çok başarılı yaptı anlamadığım bir yer olsa bile tekrar izleyip anlıyorum ben çok sevdim ve çok başarılı oldum…*"

Ters-Yüz Sınıf Modelinin Fen Dersine Etkisi İle İlgili Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Ters-yüz sınıf modeli uygulamasının fen dersine etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Ters-Yüz Sınıf Modeli Uygulamasının Fen Dersine Etkisi

Kategori	Öğrenci Görüşleri	Frekans	Yüzde
Ters-Yüz Sınıf Modelinin Fen Dersine Etkisi	Fen dersine ilgiyi artırma	22	%79
	Fen dersinde daha başarılı olma	20	%71
	Fen konularını pekiştirme	17	%60
	Fen dersine motiveyi artırma	14	%50
	Fen konusunun istenildiği kadar izlenmesi	11	%39
	Deney yapmaya zaman kalması	8	%28

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin yarıdan fazlası ters yüz sınıf modelinin fen dersine etkileri ile ilgili fen dersine ilgiyi artırması, fen dersinde daha başarılı olmayı sağlaması ve fen konularını pekiştirmesi görüşlerini belirtmiştir. Öğrencilerin yarısı ise, bu modelin öğrencilerin fen dersine olan motiveyi artırdığını ifade etmiştir. Öğrencilerin yarıdan azı ise, ters yüz sınıf modelinin fen dersine etkileri ile ilgili fen konusunun istenildiği kadar izlenmesi ve derste deney yapmaya zaman kalması görüşlerini bildirmiştir. Bu kategoriye ait öğrencilerin bire bir ifadeleri şu şekildedir:

Ö7: "*…Evde ayna konusunu birçok kez video olarak öğretmenimin anlatımından dinledim. Okula gelince de bu uygulamaları yaptık ve bu uygulamalar sayesinde fen dersine olan ilgim arttı, fen konularını pekiştirdik, konuları daha iyi anlamış olduk böylece fen dersine etkisi oldu…*"

Ö18: "*…Fen dersini biliyorsunuz ki çok fazla deney isteyen bir ders olduğu için bu yöntemi uygulayıp fen derslerinde hem çok fazla etkinlik ve deney yapılabilir ve böylece fen dersi hem güzel hem eğlenceli hem de konuyu daha iyi anlayabiliriz…*"

Ö23: "*…Bu yöntem ile fen dersinde çok güzel şeyler öğrendim. Bence de şu ana kadar tüm işlediğimiz dersler gerçekten çok iyiydi. Özellikle aynalarda yansıma ile ilgili etkinlikler yaptık. Ayrıca fen dersine olan motivem ve ilgim daha bir arttı…*"

Ö25: "*…Fen dersine olumlu etkileri oldu. Aklımızda daha fazla bilgi kaldı ve istediğimiz yerde ve zamanda konularımızı izleyebiliriz ve derslerde daha fazla etkinlik yapabiliriz. Böylece bilgiler de aklımızda kalır. Fen dersine daha iyi çok ilgi duymamızı sağlar. Ayrıca bu uygulamanın tüm derslere gelmesi gerekir…*"

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde ters yüz sınıf modelinin fen dersinde kullanılmasına ilişkin 7. sınıf öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen bulgular literatür destekli tartışmalara, buna bağlı olarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Öğrencilerin ters yüz sınıf modeli uygulaması ile ilgili genel görüşleri, ters yüz sınıf modelinde konu anlatımının video formatında tekrar izleme avantajının olduğunu, dersin eğlenceli olduğu, etkinliklerin uygulanabilir olduğu, yöntemin konuyu pekiştirdiği ve etkinliklere daha fazla zaman ayırdığı şeklindedir. Sınıftaki en değerli zamanlar teorik bilgi aktarımı için harcanmaktadır (Çetinkaya, 2017). Bu durum, öğrencinin pasif olduğu ve öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir öğrenme sürecini içerir. Teorik bilgilerin aktarılması için harcanan zaman nedeniyle, sınıf içi öğrenci etkinliklerine sadece sınırlı bir süre ayrılabilir (Mok, 2014). Dolayısıyla ters yüz edilmiş sınıf modelinde öğrencilerin sınıf içi etkinliklerine daha fazla zaman ayrıldığı için bu modelin eğlenceli, uygulanabilir bir model olduğu belirtilmiştir.

Ters yüz sınıf modeli uygulamasının öğrencilere etkisi ile ilgili görüşleri, ters yüz sınıf modelinin zamanın iyi değerlendirilmesini sağladığı, ders zamanından tasarruf edildiği, konuyu tekrar izleme gibi öğrencilere etkilerinin yanı sıra bu yöntemin daha çok soru çözmeye zaman kalmasını sağladığı şeklindedir. Ters yüz edilmiş sınıfın en büyük avantajlarından biri, öğrencilere zaman ve mekandan bağımsız olarak kendi bireysel tempolarına uygun öğrenme ortamları sunmasıdır (Davies, Dean ve Ball, 2013). Teorik bilginin öğrenimin okul dışında öğrencilere

kazandırılması sayesinde, öğretmenler, sorgulama temelli öğrenme, aktif öğrenme, akran öğrenimi ve işbirlikli öğrenme gibi çeşitli tekniklerin uygulanmasında konunun işlenmesi süresince daha fazla zaman harcayabilirler.

Öğrencilerin ters-yüz sınıf modeli uygulaması ile geleneksel ders uygulaması arasındaki farklılıklar ile ilgili görüşlerine göre, öğrenciler ters-yüz sınıf modelinde konunun daha iyi anlaşıldığı, geleneksel öğretimin daha fazla zaman aldığı ve ters-yüz sınıf modelinin geleneksel öğretime göre daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir araştırmada Çetinkaya'nın (2017) ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile yürütmüş olduğu bir çalışmada, ters yüz sınıf modeli öğrenci başarı puanlarının geleneksel modeldeki öğrenci başarı puanlarına göre anlamlı farklılık oluşturmuştur. Lise fizik dersinde uygulanan başka bir araştırmada ise, ters yüz sınıf modeli ile geleneksel ders formatı modeli arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Winter, 2013).

Ters-yüz sınıf modeli uygulamasının fen dersine etkisi ile ilgili öğrenci görüşlerine göre, öğrenciler ters yüz sınıf modelinin fen dersine ilgiyi artırması, fen dersinde daha başarılı olmayı sağlaması, fen konularını pekiştirmesi ve öğrencilerin fen dersine olan motivelerini artırdığını ifade etmişlerdir. Ters yüz sınıf modelinde öğrencilerin etkinliklere daha fazla zaman ayırdıkları için onların dersi daha iyi anladıkları ve konu ile ilgili etkinlik becerilerinin daha fazla geliştiği belirtilmiştir (Perez ve Jianyu, 2012). Öğrenme etkinliklerinin daha fazla yürütüldüğü sınıflarda öğrenciler daha yüksek akademik performans sergileme eğilimindedirler (Tanner ve Scott, 2015). Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin öz yeterlilik becerilerini artırdığı tespit edilmiştir. (Kenna, 2014). Benzer bir çalışmada Cagande ve Jugar, (2018) ters yüz sınıf modelinde öğrencilerin konunun öğrenilmesine az zaman harcamaları ve zamanının çoğunun deney ve etkinliklerle geçmesi öğrencilerin anlama düzeylerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Dolayısıyla ters yüz sınıf modelinde öğrencilerin öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırmaları onların derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırdığı ve kendilerini daha başarılı hissettiklerini düşündükleri söylenebilir.

Sonuç olarak, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin aynalar konusunun öğretiminde ters yüz sınıf modeli yönteminin kullanılmasına yönelik görüşlerine göre, öğrenciler ters yüz sınıf modelinin uygulanmasının eğlenceli, uygulanabilir olduğu, fen dersine yönelik ilgiyi, motiveyi, başarıyı artırdığı, fen dersi kapsamındaki konunun öğretiminde ders içi etkinliklere daha fazla zaman kazandırdığı ve geleneksel öğretime göre daha yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğrencilerin dersin teorik bilgilerini bireysel olarak öğrenmelerine yardımcı olmak için Web destekli öğrenme araçları hazırlanabilir.
- Ters yüz sınıf modelinde sınıf içindeki etkinliklerin daha faydalı olması için işbirlikli öğrenme modeli ile beraber yürütülebilir.
- Ters yüz sınıf modeli fen dersinin diğer konularında uygulanabilir.
- Ters yüz sınıf modeli fen dersi harici diğer derslerde de uygulanabilir.

Kaynakça

Akpınar, B. & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.

Anıl, Ö. & Küçüközer, H. (2017). Ortaöğretim Öğrencilerinin Aynalar Konusundaki Kavramsal Anlamalarının Analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 78-122.

Baker, J. W. (2000). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. *Paper presented at the 11th International Conference on College Teaching and Learning,* Jacksonville, FL.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.

Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, *30*(9), Atlanta, GA.

Boyraz, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Cagande, J. L. L & Jugar, R. R. (2018). The flipped classroom and college physics students' motivation and understanding of kinematics graphs. *Issues in Educational Research*, *28*(2), 288-307.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & resaerch design: Choosing among five approaches (Third edition)*. New York: Sage.

Çakır, E. & Yaman, S. (2017). Fen bilimleri dersinde ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin fen başarıları ve zihinsel risk alma becerilerine etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, *5*(2), 130-142.

Çetinkaya, M. (2017). Designing and applying web assisted activities to be used in flipped classroom model. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *6*(2), 128-137.

Davies, R. S., Dean, D. L. & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, *61*(4), 563–580.

Demiralay, R. & Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 333-340.

Djanette, B. & Fouad, C. (2014). Determination of university students' misconceptions about light using concept maps. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 582-589.

Jensen, J. L., Kummer, T. A. & Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE-Life Sciences Education, 14*(1), 1-12.

Kenna, D. C. (2014). *A study of the effect the flipped classroom model on student self-efficacy*. Master'sThesis, North Dakota State University, Fargo, North Dakota.

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works?. *Advances Physiology Education*, 30, 159–167.

Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, *25*(1), 7-11.

Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom 78 that used an intelligent tutoring system*. (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest UMI. (3279789).

Tanner, M. & Scott, E. (2015). A flipped classroom approach to teaching systems analysis, design and implementation. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 219-241.

Tucker, B. (2012). The flipped classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, *12*(1), 82-83.

Perez, W. & Jianyu, D. (2012). Flipping the classroom: How to embed inquiry and design projects into a digital engineering lecture. *Paper presented at ASEE PSW Section Conference*, California Polytechnic State University, San Luis Obispo.

Winter, J. B. (2013). *The effect of the flipped classroom model on achievement in an introductory college physics course*. Master's Thesis, Mississippi State University.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaokul Öğrencilerinin Modelleme Sürecinde İhtiyaç Duydukları Becerilerinin Belirlenmesi

Hakan Şevki AYVACI, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, hsayvaci@gmail.com

Sinan BÜLBÜL, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, sinanbulbul@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin modelleme süreçlerinde ihtiyaç duydukları becerilerin belirlenmesidir. Nitel desende yürütülen çalışmada özel durum yöntemi tercih edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak beşinci, altıncı ve yedinci sınıftan toplam 67 öğrenci ile beşer hafta olmak üzere toplam on haftalık iki modelleme süreci yürütülmüştür. Süreç içerisinde öğrencilere sürekli sorular sorularak gözlemler yapılmış ve süreç asıl uygulama çalışmasına uygun hale getirilmiştir. Asıl uygulamada beş haftadan oluşan süreç üç haftaya düşürülerek toplam altı haftalık bir çalışma yürütülmüş ve beceriler ortaya konulmuştur. Buna göre çalışma kapsamında modelleme için zihinsel beceriler teması altında altı, modelleme için süreçsel beceriler teması altında dört beceri olmak üzere toplam on beceri belirlenmiştir. Modelleme için zihinsel beceriler uzamsal görselleştirme, uzamsal algılama, uzamsal rotasyon, orijinal fikir ürütme, analojik akıl yürütme ve yapısal ilişki eşleştirme şeklindedir. Modelleme için süreçsel beceriler ise malzeme-araç ilişkisi kurma, malzeme-model ilişkisi kurma, modele ilişkin araştırma yapma ve model planı hazırlama şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin daha iyi modeller yapabilmeleri ve dolayısıyla yaptıkları modeller ile kavramsal bilgi düzeylerini arttırabilmeleri bu becerileri doğru şekilde kullanabilmelerine bağlıdır. Bu beceriler yardımıyla öğrenciler daha iyi modeller üretirken kavram yanılgılarının da önüne geçilmesi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Modelleme becerileri, model, fen eğitimi.

Abstract

The purpose of this study determines secondary student's modelling abilities. This study's methodology is case study which is based on qualitative studies. In this context, as the first states 12 weeks modelling process is carried out sum of 67 students' study in 5th, 6th 7th grade. In this process researchers obtained to students by asking questions and study has been adapted to the main study. Process of the main study is 3 weeks (each grade students were studied 3 weeks, as all grades were studies sum of 6 weeks) and determined students' abilities in this process. According to this state, this study determined sum of ten abilities. Six of these abilities are mental skills and four procedural skills in modelling. Mental skills for modelling are spatial visualization, spatial perception, spatial rotation, original produce an idea, analogous reasoning and structural mapping. Procedural skills for modelling are material-tool relationship, material-model relationship, model-related research and model plan preparation. For making better models to students and improving their conceptual knowledge via making models students need to use these skills as truly. With the help of these skills, both students can produce better models and they cannot do misconception.

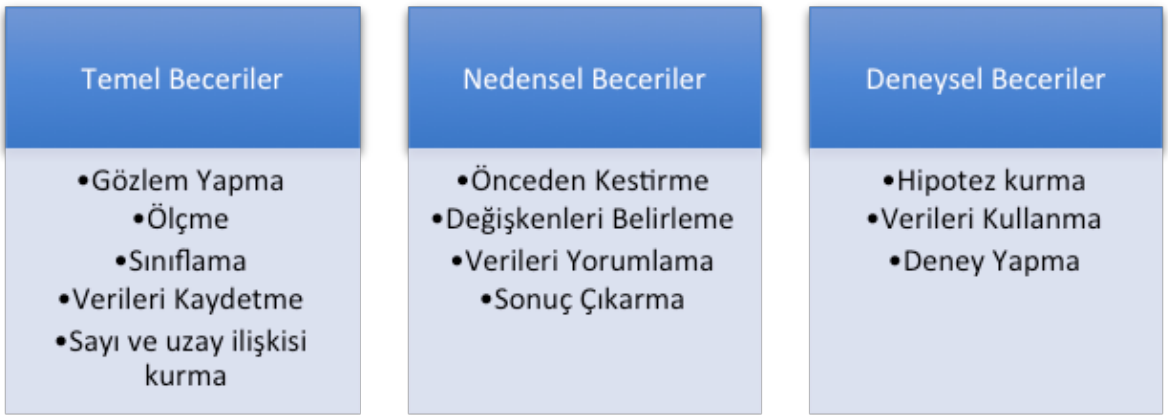
Keywords: Modeling skills, model, science education.

Giriş

Fen derslerinin yer alan soyut ve karmaşık kavramların somutlaştırılması için öğrencilerin görsel ve düşünsel yapılarını harekete geçirebilecek pek çok öğretim aktivitesine yer verilmektedir (Gülçiçek ve Güneş, 2004). Bu öğretim aktivitelerinden biri de model oluşturma ve kullanma etkinlikleridir. Fen bilimlerinde modelleme, mevcut kavramlardan hareketle bilinmeyen bir hedefi anlaşılır hale getirmek için yapılan işlemler olarak tanımlanırken, modelleme sonucu ortaya çıkan ürün ise model olarak nitelendirilmektedir (Harrison, 2001; Treagust, Chittleborough ve Mamiala, 2002). Modelleme; fikirleri, nesneleri veya olayları zihinsel, fiziksel veya sözel yollarla göstermeyi içermesi nedeniyle, öğrencilerin kendi modellerini oluşturarak bilimsel olguları açıklayabilmelerine ve kavramsal anlama düzeylerini geliştirebilmelerine imkân sağlamaktadır (Treagust et al., 2002). Bu anlamda kavramsal ve yordamsal ağırlıklı bir ders olan fen bilimlerinin hedeflerine ulaşabilmesi bakımından modelleme etkinlikleri büyük öneme sahiptir. Literatür incelendiğinde modellemenin sınıf içerisinde kullanılması ile öğrenciler;

- Konu alan bilgilerini genişletir.
- Bilimsel olguları anlama, tanımlama ve görselleştirmede uzmanlaşmalarını sağlar (Schwarz & White, 2005; Lehrer & Schauble, 2006).
- Karşılaştıkları yeni problemlere ilişkin daha iyi çözüm becerileri üretir.
- Konuyla ilgili daha derin bir anlama kapasitesi geliştirirler (Wynne, Stewart ve Passmore, 2001; Lehrer & Schauble, 2005).
- Bilimin epistemolojik amaçları ile uyumlu hale getirir
- Bilimsel girişimcilikle ilgili daha üst düzey fikirler geliştirmelerini sağlar. (Schwarz & White 2005; Windschitl, Thompson & Braaten, 2008).

Fen bilimlerinde modelleme süreciyle benzer olarak öğrenmenin kalıcılığını arttırabilmek ve kolaylaştırabilmek, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlamak ve öğrencilere araştırma yöntemlerini kazandırabilmek için bilimsel süreç becerileri gibi bazı becerilere ihtiyaçları vardır (Çepni ve Çil, 2009; Ayvacı ve Yılmaz, 2009; Ayvacı ve Bakırcı, 2012).



Şekil 1. Bilimsel Süreç Becerileri

Bu süreçte, öğrencilerden gözlem yapma, ölçme, verileri kaydetme ve sayı ve uzay ilişkisi kurma gibi temel becerilerin yanında hipotez kurma, değişkenleri belirleyerek kontrol etme ve deney yapma gibi deneysel becerilerin de oluşması beklenmektedir. Bu becerilerin öğrencilerde oluşabilmesi için, öğrencilere deneyde yer alan araç gereçleri tanıma ve bunları kullanma gibi bazı teknik becerilerin deney öncesinde kazandırılmış olması gerekmektedir. Benzer durum deneysel etkinliklerde olduğu gibi modelleme etkinlikleri öncesinde de geçerlidir. Yani bir öğrencinin deney yapabilmesi için öğrencide bilimsel süreç becerilerinin gelişmiş olması beklendiği gibi model oluşturma süreci öncesinde de modelleme becerilerinin gelişmiş olması beklenmelidir.

Model oluşturma sürecinde, öğrencilerin bir modelleme çalışması yaparken karşılaşacakları zorlukların ve uyguladıkları düşünme süreçlerinin ne olduğunun bilinmesinin modelleme sürecinin aşamalarından çok daha

önemli olduğu yapılan birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Sins, Savelsbergh & Van Joolingen, 2005). Modelleme aşamaları olarak planlama, analiz etme, modeli belirleme, akıl yürütme, yorumlama, sentez, değerlendirme ve kritik etme gibi ana kategorilerin ve bu ana kategorilere bağlı alt kategorilerin ön plana çıktığı görülmektedir (Gordin & Pea, 1995; Roth & McGinn, 1998; Stratford, Krajcik & Soloway, 1998; Gilbert, Boulter & Emler, 2000; Gobert, Snyder & Houghton, 2002; Zhang, 2003). Bu aşamaların gerçekleştirilebilmesi için gerekli yetenek ya da becerilerin neler olduğu konusunda ise sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

Literatür incelendiğinde;

- Modellerle farklı konuların öğretimine (Van Driel & Verloop, 2002; Güneş, Gülçiçek ve Bağcı, 2004; Zeynelgiller, 2006; Gümüş, Demir, Koçak, Kaya ve Kırıcı, 2008; Schwarz et al., 2009; Ünal Çoban, 2009; Bilal, 2010; Yurt ve Sünbül, 2012; Çiltaş ve Işık, 2013),
- Model ve modellemeyle ilgili yeterliliklere (Harrison ve Treagust, 1998; Justi & Van Driel, 2005; Chittleborough, Treagust, Mamiala & Mocerino, 2005; Justi & Gilbert, 2005),
- Model oluşturma sürecine (Hung, 2008; Berber ve Güzel, 2009) ve
- Model oluşturma sürecini modelleyen (Clement, 1989; Justi & Gilbert, 2002; Zhang, 2003; Nunez-Oviedo, 2004; Halloun, 2004) gibi çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir.

Literatür özetinden de görüldüğü üzere öğrencilerin modelleme süreci sırasında kullanmaları gereken becerilerin neler olduğuna ilişkin bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacını ortaokul öğrencilerinin modelleme sürecinde ihtiyaç duydukları becerilerin belirlenmesi oluşturmaktadır.

Yöntem

Modelleme becerilerinin belirlenmesine yönelik olan bu çalışma, doğası gereği nitel desende yürütülmüştür. Özel durum çalışmasının, yöntem olarak belirlendiği çalışmada veriler pilot ve asıl uygulama olmak üzere iki dönemde toplanmıştır.

Pilot Uygulama

Pilot çalışma dönemi 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiş olup, her biri beş hafta süren iki modelleme çalışmasını içeren toplam 10 haftadan oluşmaktadır. Bu süreç Trabzon ili merkez ilçelerinde yer alan bir ortaokulda yürütülmüştür. Bu süreç Trabzon ili merkez ilçelerinde yer alan bir ortaokulda yürütülmüştür. Pilot çalışmaya seçmeli Bilim Uygulamaları dersini alan 27 beşinci sınıf, 22 altıncı sınıf ve 18 yedinci sınıf olmak üzere 67 öğrenci katılmış olup, bu kapsamda yapılandırılmamış gözlemler ve mülakatlar yürütülmüş ve asıl çalışmada kullanılacak gözlem formu ve yarı yapılandırılmış mülakat soruları geliştirilmiştir.

Tablo 1. Modelleme Becerilerini Belirlemeye Yönelik Pilot Uygulama Katılımcı Sayıları.

5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		Toplam
K	E	K	E	K	E	
19	8	13	9	11	7	67
27		22		18		

TEOG sınavları, Bilim Uygulamaları dersini seçen öğrenci sayısının az oluşu ve Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan modelleme kazanımı sayısının az olması göz önünde bulundurularak 8. sınıf öğrencileri çalışma kapsamına dahil edilmemiştir.

Tablo 2. Modelleme Becerilerinin Tespitine Yönelik Pilot Çalışma Uygulama Süreci.

	Uygulama	**Ödev**
1. Hafta (Konuyu Anlama)	Ön bilgileri yoklama	Araştırma Yapma
2. Hafta (Fikirleri Tespit Etme)	Araştırma sonuçlarını sorgulama	Model için taslak oluşturma
3. Hafta (Fikirleri İnşa Etme)	Malzemeleri sorgulama	Malzemelere karar verme
4. Hafta (Modeli Karşılaştırma)	Modelleme süreci sorgulama	Modeli karşılaştırma
5. Hafta (Modeli Düzenleme)	Modelin son halini göre	Modeli düzenleme

Pilot çalışma kapsamında iki model ile toplam 10 haftalık bir modelleme süreci takip edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin modelleme süreci gözlem notları ile takip edilmiş, modelleme süreci sırasında öğrencilere sorular yöneltilerek yaptıkları modellerde ihtiyaç duydukları beceriler irdelenmeye çalışılmıştır. Pilot çalışma kapsamında elde edilen veriler neticesinde asıl çalışmada kullanılacak gözlem formu ve mülakat soruları hazırlanarak son hali verilmiştir. Pilot çalışma kapsamında aşağıdaki değişiklikler yapılarak asıl uygulamaya geçilmiştir.

- Pilot uygulamada bu 5 haftalık sürecin fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu süreç içerisinde sıkıldıkları ve yoruldukları görüşmüştür. Bunun sebebi olarak model yapmaya başlama sürecinin 3. hafta itibariyle başlamasını söylemişlerdir. Bu sebeple modelleme sürecine ait 5 haftalık süreçte yer alan basamaklar birbirine entegre edilerek süreç 3 haftaya düşürülmüştür.
- Pilot çalışmada öğrencilerin yaptıkları modelleme sürecini irdelemek amacıyla mülakat soruları sorulmuştur. Bu soruların öğrencilere tek tek sorularak yapılması planlanmış ve süreç bu şekilde başlamıştır. Fakat ders saati bütün öğrencilerle tek tek mülakat yapılmasına yetmemiştir. Dolayısıyla mülakatların gruplara yönelik şekilde yapılması kararı alınmıştır.
- Pilot çalışmada mülakat sorularında öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği ve süreci irdelemeye ilişkin olmayan bazı sorular olduğu tespit edilmiştir. Bu sorular revize edilerek son hali verilmiştir.
- Öğrencilerin modelleme süreçlerinde malzeme ve araç-gereç getirme noktasında sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu noktada araştırmacı asıl uygulamada modelleme süreci içerisinde yer alan tasarım aşamasında öğrencilerin belirlediği malzemeleri kendisi temin etme yoluna gitmiştir.

Asıl Uygulama

Asıl uygulama 2015-2016 güz yarıyılında yine aynı okulda yürütülmüştür. Pilot uygulama kapsamında elde edilen veriler neticesinde modelleme süreçleri üç haftaya düşürülmüştür.

Tablo 3. Modelleme Becerilerini Belirlemeye Yönelik Asıl Uygulama Katılımcı Sayıları.

5. Sınıf		**6. Sınıf**		**7. Sınıf**		**Toplam**
K	E	K	E	K	E	
10	7	8	14	12	6	57
17		22		18		

Asıl çalışma üçer haftadan oluşan iki modelleme süreci ile toplam altı haftadan oluşmaktadır. Bu süreçte veriler geliştirilen gözlem formu ve mülakat sorular kapsamında toplanmıştır.

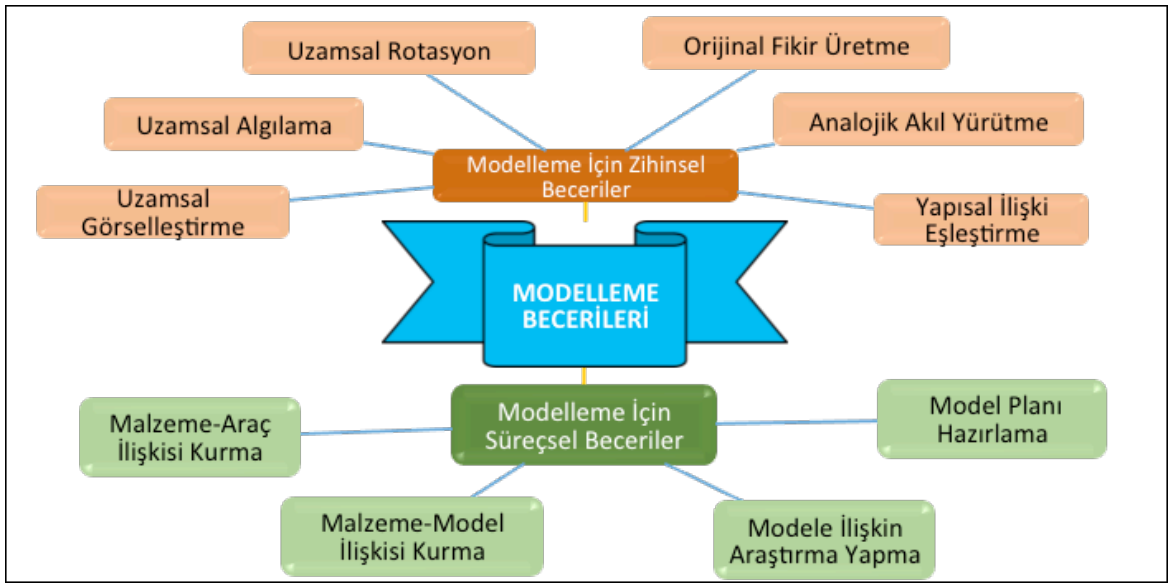
Tablo 4. Modelleme Becerilerinin Tespitine Yönelik Pilot Çalışma Uygulama Süreci.

	Uygulama	**Ödev**
1. Hafta (Konuyu Anlama, Fikirleri Tespit Etme)	Ön bilgileri yoklama, Konuya karar verme	Araştırma yapma, Model planı hazırlama
2. Hafta (Fikirleri İnşa Etme, Modeli Karşılaştırma)	Malzemeleri Sorgulama, Modelleme süreci sorgulama	Modeli karşılaştırma
3. Hafta (Modeli Düzenleme)	Modelin son halini görme	Modeli düzenleme

Elde edilen veriler betimsel analize ve içerik analizine tabii tutulmuştur. Elde edilen bu veriler sürekli literatürle karşılaştırılarak belirlenen becerilerin var olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Veri analizi sonucunda hem literatürde yer alan hem de araştırma sonucunda ortaya çıkarılan modelleme becerileri hiyerarşisi ortaya konulmuştur.

Bulgular

Araştırma kapsamında pilot uygulama ve asıl uygulama çerçevesinde veriler toplanmış, bunlar betimsel analiz ve içerik analizine tabii tutularak modelleme becerileri hiyerarşisi aşağıdaki şekildeki gibi oluşturulmuştur.



Çalışma kapsamında "Modelleme için zihinsel beceriler" ve "Modelleme için süreçsel beceriler" temaları altında toplam 10 modelleme becerisi belirlenmiştir. Modelleme için zihinsel beceriler teması altında uzamsal görselleştirme, uzamsal algılama, uzamsal rotasyon, orijinal fikir üretme, analojik akıl yürütme ve yapısal ilişki eşleştirme olmak üzere toplam altı beceri yer almaktadır. Modelleme için süreçsel beceriler teması altında ise malzeme-araç ilişkisi kurma, malzeme-model ilişkisi kurma, modele ilişkin araştırma yapma ve model planı hazırlama olmak üzere toplam dört beceri yer almaktadır.

Modelleme İçin Zihinsel Beceriler

Bu beceriler öğrencilerin modelleme çalışmaları kapsamında kullandığı zihinsel üretimleri incelemektedir. Öğrenciler modelleme çalışmalarına ilk olarak zihinsel model geliştirerek başlamaktadır. Bu zihinsel modeli geliştirirken öğrenciler modele ilişkin orijinal bir fikir oluşturulması, modelin algılanması, zihinde görselleştirilmesi ve rotasyonu, modele yönelik analojik akıl yürütmelerin gerçekleştirilmesi, model ile nesne arasında yapısal eşleştirme yapılması becerilerinin bir bütünü olarak kullanırlar ve zihinsel modeli geliştirir.

- Orijinal Fikir Üretme: Zihinsel model oluşturma bir fikir üretimi ile başlamaktadır. Öğrencini ortaya koyacağı model fikrinin benzersiz olması, geliştireceği modelin özgünlüğünü arttıracak en önemli unsurdur. Bu beceri öğrencinin geliştireceği modelin diğer modellerden ayrılarak zihinsel üretiminin gerçek bir göstergesidir.
- Uzamsal Görselleştirme: Doğru cevaba ulaşma sürecinde statik bilgilerin dinamik bilgilere dönüştürülerek kullanılabilmesini ifade eder (Linn ve Petersen, 1985). Yani öğrenci zihinsel model sürecinde zihninde canlandırdığı modelin 2 boyutlu yapısını 3 boyutlu yapıya ya da tam tersi bir şekilde dönüştürerek oluşacak durumları zihninde canlandırmasıdır.
- Uzamsal Algılama: Kişinin kendi bedeninin hareketine göre etrafındaki nesnelerle uzamsal ilişkiler kurabilmesidir (Linn ve Petersen, 1985). Diğer bir deyişle, eşyaların boşlukta nasıl yerleştirildiklerini değerlendirme ve onların ortamdaki ilişkilerini araştırmadır.

- Uzamsal Rotasyon: İki ve üç boyutlu nesnelerin farklı açılarla döndürülmesini doğru ve hızlı olarak zihinde canlandırabilmedir (Linn ve Petersen, 1985).
- Analojik Akıl Yürütme: Karşılaşılan yeni bir duruma karşı bireyin benzetimsel bir ilişki kurma sürecidir. Daha önce tecrübe edilmiş durumlardan elde edilen bilgi ve stratejiler, yeni durumlara analojik düşünerek transfer edilir.
- Yapısal İlişki Eşleştirme: Birbirine benzemeyen sistemler arasındaki ilişkileri betimlemek için yapısal ortaklık gösterdikleri durumları irdeleyerek açıklamadır (Gentner & Gentner, 1983). Bu noktada önemli olan benzer olmayan sistemlerin ilişkisel/görev bakımından ortak bir yapılarının olmasıdır.

Modelleme İçin Süreçsel Beceriler

Bu beceriler öğrencilerin modelleme çalışmaları sırasında ortaya koyduğu zihinsel ve uygulama tabanlı üretimlerdir. Öğrenciler zihinsel oluşturdukları modeli, gerçek modele aktarırken modellenen nesneye yönelik alan bilgisi, model türleri vb. için araştırma yapar; gerçekleştireceği modelleme etkinliği için plan tasarlar, nesnenin amaca uygun şekilde modellenebilmesi için uygun malzemeleri seçer ve bu işlemleri gerçekleştirebilmek için doğru araç-gereçleri kullanır.

- Model Planı Hazırlama: Zihinsel modelin gerçek modele dönüştürülmesi sürecine başlarken öğrenci, gerçekleştireceği etkinlik için bir program tasarlar. Bu program modele hangi aşamadan başlanacağından ve hangi yolun izleneceğine dair ayrıntıları içerir.
- Araştırma Yapma: Öğrenci model yaparken temelde bir problem çözümüne odaklandığı için, bu çözüme yönelik bir araştırma yapmalıdır. Araştırmada hangi kaynaklara başvurulur, bu kaynaklardan elde edilen bilgiler nasıl ve ne şekilde kullanılır, araştırılan konu için elde edilen bilgiler modelle nasıl ilişkilendirilir gibi sorulara cevap aranır.
- Malzeme-Model İlişkisi Kurma: Öğrenci model üretimine başlamadan önce kullanacağı malzemeleri belirler. Bu belirleme süreci modelin yansıtacağı özelliğe göre büyüklük, renk, sağlamlık, işlenebilirlik, erişim, diğer malzemelerle uyum vb. konuların göz önünde bulundurulmasını kapsar.
- Malzeme-Araç İlişkisi Kurma: Birey model üretimine sırasında zihninde oluşturduğu projeksiyonu önce bir plana yansıtır ve daha sonra bunu bir obje haline getirir. Bu aşamaların hepsinde kalem, silgi, makas, boya, falçata gibi birçok araç kullanırlar. Bu araçların bulundukları aşamadaki malzemelere uygun olması gerekir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında orta okul öğrencilerinin modelleme sürecinde ihtiyaç duydukları beceriler belirlenmiştir. Bu kapsamda modelleme için altı zihinsel beceri, dört süreçsel beceri belirlenmiştir. Bu beceriler öğrencilerin modelleme süreçlerinde daha kaliteli ürünler elde edilmesini sağlaması açısından oldukça önemli olabilir. Çünkü yaparak yaşayarak öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi, soyut kavramların somutlaştırılması açısından öğrencilerin model üretim süreçlerindeki becerilerinin yüksek olması fen bilgisi öğrenimini de doğrudan etkileyecektir (Jones et al., 2003; Flick, 1993; Doran, 1990).

Bu becerileri gelişmeden öğrencilerin modelleme sürecine dahil olmaları, etkili ve orijinal modeller üretilememesine, modeli geliştirirken bir plan dahilinde sürecin takip edilememesine, kullanılacak malzeme, araç-gereçlerin doğru seçilememesine sebep olacaktır. Bu da kaynak nesne ile modelin uyumunu doğrudan etkileyeceği için, üretilen modellerin kavram yanılgılarına dahi sebep olacağı söylenebilir. Bununla birlikte modelleme becerileri yüksek öğrencilerin hazırlayacağı modeller ile mevcut kavram yanılgılarının giderilmesinin de sağlanabileceği düşünülmektedir. Literatürde yapılan çalışmalar öğrenme ortamlarında kavram yanılgılarının giderilmesine aktif katılımın sağlanmasını önerdiği için (Kokkotas et al., 1998), modelleme becerileri yüksek öğrencilerin bu ortamlarda model üretmeleri sağlanmalıdır.

Ancak tüm bu becerileri dikkate alındığında ortaokul öğrencilerinin etkili ve orijinal modeller üretebileceği, öğrencilerin bu becerileri kazandırılmadan modelleme çalışmalarına yöneltilmesi, onların ya var olan modelleri taklit etmelerine ya da öğretmenin tavsiye ettiği bir modeli yapmalarına yönelteceği söylenebilir. Öğrenciler modelleme çalışmalarına başlamadan önce modelleme becerileri açısından değerlendirilmeli ve eksik becerileri etkinliklerle tamamlandıktan sonra modelleme sürecinin içine dahil edilmelidir.

Kaynakça

Ayvacı, H.Ş. ve Bakırcı, H. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen öğretim süreçleriyle ilgili görüşlerinin 5e modeli açısından incelenmesi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9*(2), 132-151.

Ayvacı, H.Ş. ve Yılmaz, B.C. 2009. Investigating the effect of drama activity called 'mirrors and their usage' to student succession developed according to elaborating stage of 5e model, *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 2712–2717.

Berber, N. C. ve Güzel, H. (2009). Fen ve matematik öğretmen adaylarının modellerin bilim ve fendeki rolüne ve amacına ilişkin algıları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21,* 87-97.

Bilal, E. (2010). *Elektrik Konusunun Modelleme Yoluyla Öğretiminin Kavramsal Anlama, Akademik Başarı ve Epistemolojik İnançlara Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Chittleborough, G. D., Treagust, D. F., Mamiala, T. L. ve Mocerino, M. (2005). Students' perceptions of the role of models in the process of science and in the process of learning, *Research in Science & Technological Education, 23*(2), 195-212.

Clement, J. (1989). Learning Via Model Construction And Criticism: Protocol Evidence On Sources Of Creativity In Science", In Glover, J., Ronning, R., And Reynolds, C. *Handbook Of Creativity: Assessment, Theory And Research*. NY: Plenum, 341-381.

Çepni, S. ve Çil, E. (2009). *Fen ve Teknoloji Programı. İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.

Çiltaş, A. ve Işık, A. (2013). The Effect of Instruction through Mathematical Modelling on Modelling Skills of Prospective Elementary Mathematics Teachers, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 1187-1194.

Doran, R.L. (1990). What research says about assessment. *Science and Children*, 27, 26-27.

Flick, L.B. (1993). The meanings of hands-on science. *Journal of Science Teacher Education*, 40, 1-8.

Gentner, D., & Gentner, D. R. (1983). Flowing waters or teeming crowds: Mental models of electricity. In D. Gentner & A. L. Stevens (Eds.), *Mental models* (pp. 99-129). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gilbert, J.K., Boulter, C.J. & Elmer, R. (2000). Positioning Models in Science Education and in Design and Technology Education", In J.K. Gilbert, C.J. Boulter (Eds.), *Developing Models in Science Education*, 3–18. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Gobert, J., Snyder, J. ve Houghton, C. (2002). The Influence of Students' Understanding of Models on Model-based Reasoning, Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, Louisiana.

Gordin, D. N. ve Pea, R. D. (1995). Prospects for scientific visualization as an educational technology, *Journal of the Learning Sciences, 4*(3), 249-279.

Gülçiçek, Ç. ve Güneş, B. (2004). Materializing the concepts during science ınstruction: modeling strategy, computer simulations and analogies, *Science and Education 29*(134), 36-48.

Gümüş, İ., Demir, Y., Koçak, E., Kaya, Y. ve Kırıcı, M. (2008). Modelle öğretimin öğrenci başarısına etkisi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 65-90.

Güneş, B., Gülçiçek, Ç. ve Bağcı, N. (2004). Eğitim fakültelerindeki fen ve matematik öğretim elemanlarının model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 1*(1), 35-45.

Halloun, I. A. (2004). *Modeling Theory in Science Education*, Dordrecht: Springer.

Harrison, A. G. (2001). How do teachers and textbook writers model scientific ıdeas for students?, *Research in Science Education, 31*, 401-435.

Harrison, A. G. & Treagust, D. F. (1998). Modeling in science lessons: are there better ways to learn with models?, *School Science And Mathematics, 98*(8), 420-429.

Hung, W. (2008). Enhancing systems-thinking skills with modelling, *British Journal of Educational Technology, 39*(6), 1099-1120.

Jones, M.G., Andre, T., Negishi, A., Tretter, T., Kubasko, D., Bokinsky, A., Taylor, R., & Superfine, R. (2003). Hands-on Science: The impact of haptic experiences on attitudes and concepts. Paper presented at the National Association of Research in Science Teaching Annual Meeting. Philadephia, PA.

Justi, R. S. & Gilbert, J. K. (2002). Modelling teachers' views on the nature of modelling and implications for the education of modellers, *International Journal of Science Education, 24*(4), 369-387.

Justi, R. S. & Gilbert, J. K. (2005). Investigating Teachers' Ideas about Models and Modelling—Some Issues of Authenticity, *In Research and the Quality of Science Education*, 325-335. Springer Netherlands.

Justi, R. S. & Van Driel, J. (2005). A case study of the development of a beginning chemistry teacher's knowledge about models and modelling, *Research in Science Education, 35*(2-3), 197-219.

Kokkotas, P. (1998). Developing the concept of the material of air through laboratory experiences at the Primary school level. Practical Work in Science Education, International Conference, Copengagen, 20-23 May.

Lehrer, R. & Schauble, D. (2005). Developing modeling and argument in elementary grades, *Understanding Mathematics and Science Matters,* 29-53.

Lehrer, R. & Schauble, L. (2006). Scientific Thinking and Science Literacy: Supporting Development In Learning In Contexts", *Handbook of Child Psychology,* 6(4). Editörler: Damon, W., Lerner, R. M., Renninger, K. A., Sigel, I. E. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Linn, M., & Petersen, A. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: a meta-analysis. *Child Development, 56,* 1479-1498.

Nunez-Oviedo, M. C. (2004). *Teacher-Student Co-Construction Process In Biology: Strategies for Developing Mental Models in Large Group Discussions,* Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate School of University of Massachusetts Amherst.

Roth, W. M. & McGinn, M. K. (1998). Inscriptions: a Social Practice Approach to Representations, *Review of Educational Research, 68*, 35-59.

Schwarz C. V., Reiser B. J., Davis E. A., Kenyon L., Acher A., Fortus D., Shwartz Y., Hug B. & Krajcik J. (2009). Developing a learning progression for scientific modeling: making scientific modeling accessible and meaningful for learners, *Journal of Research in Science Teaching, 46*(6), 632–654.

Schwarz, C. V. & White, B. Y. (2005). Metamodeling knowledge: developing students understanding of scientific modeling, *Cognition and Instruction, 23*, 165-205.

Sins, P. H., Savelsbergh, E. R. & Van Joolingen, W. R. (2005). The difficult process of scientific modelling: an analysis of novices' reasoning during computer-based modelling, *International Journal of Science Education, 27*(14), 1695-1721.

Stratford, S. J., Krajcik, J. & Soloway, E. (1998). Secondary students' dynamic modeling processes: analyzing, reasoning about, synthesizing and testing models of stream ecosystems, *Journal of Science Education and Technology , 7*(3), 215-234

Treagust, D. F., Chittleborough, G. & Mamiala, T. L. (2002). Students' understanding of the role of scientific models in learning science, *International Journal of Science Education, 24*(4), 357–368.

Ünal Çoban, G. (2009). *Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilgi ve varlık anlayışlarına etkisi: 7. Sınıf ışık ünitesi örneği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Van Driel, J. H. & Verloop, N. (2002). Experienced teachers' knowledge of teaching and learning of models and modelling in science education, *International Journal of Science Education, 24*(12), 1255-1272.

Windschitl, M., Thompson, J. & Braaten, B. (2008). Beyond the scientific method: model-based inquiry as a new paradigm of preference for school science investigations, *Science Education, 92*(5), 941-967.

Wynne, C., Stewart, J. & Passmore, C. (2001). High school students' use of meiosis when solving genetics problems, *International Journal of Science Education, 23*(5), 501-515.

Yurt, E. ve Sünbül, A. M. (2012). Effect of modeling-based activities developed using virtual environments and concrete objects on spatial thinking and mental rotation skills, *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(3), 1987-1992.

Zeynelgiller, O. (2006). **İ***lköğretim ikinci kademe fen bilgisi dersi kimya konularında model kullanımının öğrenci başarısına etkisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Zhang, B. (2003). *Exploring middle school science students' computer-based modeling practices and their changes over time*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.

Ortaokul Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik (FeTeMM) İlgilerinin Çeşitli Değişkenler Açisindan İncelenmesi

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Fırat Üniversitesi, Türkiye, nurigomleksiz@yahoo.com

Hacer KOÇ DENİZ, MEB, Türkiye, hacerr.58@hotmail.com

Öz

Bilimin temellerini oluşturan fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarındaki çalışmaları son yıllarda daha da hız kazanarak devam etmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarına olan ilgilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu doğrultuda öğrencilerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik ilgilerine ilişkin görüşleri cinsiyet, sınıf, bilgisayar ve internet kullanımı, anne ve baba mesleği, anne ve baba eğitim durumu ile ailenin aylık gelir düzeyi değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında Koyunlu Ünlü, Dökme ve Ünlü (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçek dört alt boyuttan ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmanın evrenini, Sivas ili merkezdeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi, bağımsız gruplar t testi ve levene testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları cinsiyet, anne eğitim düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyini değişkenlerine göre öğrenci görüşlerinin farklılaştığını ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: Fen, Teknoloji, Matematik, Mühendislik, FeTeMM

Abstract

Studies in the fields of science, technology, mathematics and engineering have increased and gained importance in education in recent years. The aim of this study is to investigate secondary school students' interests towards science, technology, mathematics and engineering in terms of several variables. In this direction, students' views towards their interests for science, technology, mathematics and engineering were compared in terms of gender, grade level, computer and internet use, father's profession, mother's profession father's education level, mother's education level and families income level variables. Science, Technology, Mathematics and Engineering Career Interest Scale adopted into Turkish by Koyunlu Ünlü, Dökme and Ünlü (2016) was used as the data collection tool of this study. Confirmatory and exploratory factor analyses were performed to test the reliability and validity of the scale. The scale includes four sub-scales and 40 items totally. The population of this study consists of 6th, 7th and 8th grade secondary school students in Sivas city center. The data were analyzed by using SPSS 22 packet program. One way Anova, independent samples t test and Levene's test was performed to analyze the data. Study results revealed that students' views differed in terms of gender, mothers' education level, family's income level variables.

Key Words: Science, Technology, Mathematics, Engineering, STEM

Giriş

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler bireylerden beklenen nitelikleri fazlasıyla değiştirmiş ve bu alanlarda iyi eğitilmiş bireylere her zamankinden daha fazla ihtiyaç doğurmuştur. Öyle ki iyi eğitilmiş bireylerden beklenen nitelikler; yaratıcılık, eleştirel ve analitik düşünme, araştırma, sorgulama, karar verebilme ve problem çözme, işbirlikçi çalışmalar şeklinde sıralanan beceriler olarak eğitim programlarında yer almaktadır. Bu çerçevede bu becerileri temel alan ve bilimin temellerini oluşturan fen, teknoloji, matematik ve mühendislik (FeTeMM) alanlarındaki çalışmalar da günümüzde daha da hız kazanarak devam etmektedir. Önemli bir çalışma alanı olarak son yıllarda öğretim sistemleri içinde yer alan FeTeMM yaklaşımıyla, bu alanlarda birbiriyle bütünleşmiş disiplinler arası bir öğretim sistemi hedeflenmektedir.

FeTeMM (STEM) kavramı Judith Rahmaley tarafından 2001 yılında ilk defa öne sürülmüştür (White, 2014) fakat geçmişi daha da eski olup 19. Yüzyılın başlarına dayanmaktadır (Ostler, 2012). Dünya üzerinde tek bir tanımı olmayan FeTeMM, ülkelerin ihtiyaçlarına ve gelişmişlik seviyelerine bağlı olarak Türkiye'de fen bilgisi, teknoloji, matematik ve mühendislik (FeTeMM) eğitimi olarak (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner ve Özdemir, 2015) ve Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (BTMM) eğitimi olarak (Adıgüzel, Ayar, Çorlu ve Özel, 2012) isimlendirilmektedir. FeTeMM eğitiminde amaç bir kazanımı gerçek yaşam problemlerindeki örnekler ile ilişkilendirerek ve bu süreçte fen, matematik, teknoloji ve mühendislik disiplinlerini kaynaştırarak öğrencilere kazandırmaktır (Bozkurt, 2014).

FeTeMM eğitimi ile bireylerin özgüven, problem çözme becerisi, yaşam deneyimi kazanma, yenilikçi, uzamsal beceri ve mucit olma, eleştirel düşünme gibi birçok özelliğinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Baenninger ve Newcombe, 1989; Morrison, 2006; Wai, Lubinski ve Benbow, 2010). FETEM uygulamaları ile fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerinin birbirleri ile ilişkilendirilerek öğretim sistemi içerisinde yer almaları sağlanmaktadır. Öyle ki yapılan birçok çalışmada FETEM uygulamaları ile öğrencilerde derslere karşı olumlu tutumların geliştirildiği tespit edilmiştir (Furner ve Kumar, 2007; Stinson, Harkness, Meyer ve Stallworth, 2009). Ayrıca FeTeMM eğitiminde öğrencilerin gözlem, deney ve değişken belirleme becerilerini edindikleri (Yamak, Bulut ve Dündar, 2014) ve bu sayede bilimsel süreç becerilerinin de geliştiği yapılan çalışmalarla ortaya çıkmıştır (Strong, 2013). Yapılan çalışmalarda FeTeMM uygulamalarının öğrencilerin deneysel araştırma becerilerini geliştirerek akademik başarılarını arttırdığı vurgulanmıştır (Yıldırım ve Altun, 2015). Ayrıca FeTeMM eğitimi almış öğrencilerin mevcut bilgilerini yeni durumlara daha rahat adapte ettiği ve problem çözme becerilerinin daha gelişmiş olduğu literatürde ulaşılan bulgular arasındadır (Morrison, 2006). Daha küçük yaş grubunda olan 5. Sınıf öğrencileri için de FeTeMM uygulamalarının etkili olduğu, fen alanında kavramsal öğrenmelerine katkı sağladığı ve FeTeMM alanlarındaki mesleklere ilgilerini arttırdığı ortaya çıkmıştır (Gülhan ve Şahin, 2016).

Öyle ki Amerika Ulusal Araştırma Konseyinin (National Research Council [NRC]) (2011) , yayımladığı raporda, bireylerin FeTeMM disiplinlerindeki başarı seviyelerinin düşük olması ve bu disiplinlerden verilen mezun sayısındaki azalma nedeniyle, yeni yetişen neslin, dünyanın bugününün ve geleceğinin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olamayacağı belirtilmiştir. Bu sebeple FeTeMM eğitimi, bilimde ve ekonomide söz sahibi olabilmek ve gelişmeyi sağlamak için gerekli görülmektedir (Lacey ve Wright, 2009). Bu doğrultuda gelişmiş ülkeler bilimde, teknolojide ve ekonomide dünyada ön sıralarda yer alma isteğiyle FeTeMM uygulamalarına eğitim sistemlerinde fazlasıyla yer vermeye başlamıştır. Örneğin Güney Kore'nin eğitim sisteminde ABD'de başlayan ve İngiltere gibi gelişmiş pek çok ülkede de eğitim modeli olarak kullanılan FeTeMM eğitimini uyguladıkları görülmüştür (Ceylan, 2014). Avrupa Birliği sürecinde olan ve dünyada söz sahibi olmak isteyen Türkiye de de FeTeMM uygulamalarına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Hızla artan nüfusun ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeterliliklere sahip, yenilikçi ve üretken bireylerin yetiştirilmesi hususunda eğitim programları düzenlenmeye çalışılmaktadır. Son yıllarda FeTeMM eğitimine yönelik çalışmalar da ülkenin eğitim planları arasında fazlasıyla yer almaktadır. Örneğin, Vizyon 2023 projesi ve 2010-2014 Meb Stratejik Planı FeTeMM Eğitimine erişimin ve FeTeMM eğitiminin kalitesinin arttırılmasına yönelik araştırma geliştirme çalışmaları yürütülmektedir (MEB, 2009a, 2009b). Tüm bu çalışmalar ve gelişmeler ışığında ortaokul öğrencilerinin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarına yönelik bakış açıları ve ilgilerinin belirlenmesi de önem kazanmıştır. Bu doğrultuda mevcut çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarına olan ilgilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenirlik ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarına olan ilgilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu doğrultuda öğrencilerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik ilgilerine ilişkin görüşleri okul düzeyi, cinsiyet, sınıf, bilgisayar ve internet kullanımı, anne ve baba mesleği, anne ve baba eğitim durumu ile ailenin aylık gelir düzeyi değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır.

Araştırma Modeli

Nicel araştırma desenine göre düzenlenen bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırma konusu kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2000).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın evrenini, Sivas ili merkezdeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi için Sivas il merkezinde bulunan 12 okul belirlenmiştir. Sivas il merkezi dört eğitim bölgesine ayrılmıştır. Her bir eğitim bölgesinden üçer ortaokul seçilmiştir. Örneklem seçiminde okullar sosyo-ekonomik düzey açısından iyi, orta ve alt olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Her bir okuldan da ikişer şube seçilmiştir. Örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 1. Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler.

Cinsiyet	**f**	**%**
Kız	706	54,5
Erkek	589	45,5
Sınıf	f	%
6. Sınıf	438	33,8
7. Sınıf	439	33,9
8. Sınıf	418	32,3
Okul Düzeyi	f	%
Yüksek	442	34,1
Orta	434	33,5
Alt	419	32,4
Baba eğitim düzeyi	f	%
Okuryazar değil	8	0,6
Okuryazar	30	2,3
İlkokul	176	13,6
Ortaokul	266	20,5
Lise	450	34,7
Üniversite	365	28,2
Anne eğitim düzeyi	f	%
Okuryazar değil	27	2,0
Okuryazar	33	2,5
İlkokul	370	28,6
Ortaokul	359	27,7
Lise	310	23,9
Üniversite	196	15,1

Aylık gelir düzeyi	**f**	**%**
1.600 TL ve altı	251	19,4
1.601 TL – 3.000 TL	493	38,1
3.001 TL - 4.500 TL	320	24,7
4.501 TL – 6.000 TL	141	10,9
6.001 TL ve üstü	90	6,9
Baba meslek	f	%
Serbest Meslek	627	48,4
İşçi	313	24,2
Memur	355	27,4
Anne meslek	f	%
Ev Hanımı	1079	83,3
İşçi	56	4,3
Memur	119	9,2
Serbest Meslek	41	3,2
Bilgisayar kullanımı	f	%
Evet	861	66,5
Hayır	434	33,5
İnternet kullanımı		
Evet	654	50,5
Hayır	641	49,5
Toplam	1295	100.0

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında Kier, Blanchard, Osborne, ve Albert (2013) tarafından geliştirilen ve Koyunlu Ünlü, Dökme Ve Ünlü (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeği (FeTeMM-MYİÖ)" kullanılmıştır. Ölçek "Fen İlgisi", "Matematik İlgisi", "Teknoloji İlgisi" ve "Mühendislik İlgisi" şeklinde 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçek dört alt boyuttan ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçekler fen, matematik, mühendislik ve teknoloji olarak isimlendirilmiştir. Her bir alt ölçekte 10 madde bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmış ve istatistiksel işlemlerden yararlanılmıştır. Kişisel bilgilerin analizinde frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Verilerin mevcut değişkenlere göre değerlendirilmesinde normal dağılıma uygunluk testi (Levene Testi) yapılmıştır ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Öğrencilerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik mesleklerine ilgilerinin cinsiyet, bilgisayar ve internet kullanımı değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf düzeyi, anne ve baba mesleği, anne ve baba eğitim durumu ile ailenin aylık gelir düzeyi değişkenleri açısından da farklılaşma olup olmadığını belirlemek için varyans analizi kullanımıştır. Ancak dağılımın normal olmadığı durumlarda t testi yerine Mann Whitney U, varyans analizi yerine de Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 2. Okul Düzeyi Değişkenine Teknoloji ve Matematik İlgilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

Alt Ölçek	OKUL DÜZEYİ	n	$\overline{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	P	sheffe
MATEMATİK İLGİSİ	Yüksek	442	3,96	,837	Gruplar Arası	3,353	2	1,676	2,366	0,094	-
	Orta	434	3,84	,870							
	Alt	419	3,94	,817	Gruplar İçi	915,345	1292	0,708			
	Toplam	1295	3,92	,843	Toplam	918,968	1294				
	Levene = 1,011		p = 0,364								
TEKNOLOJİ İLGİSİ	Yüksek	442	3,89	,774	Gruplar Arası	3,119	2	1,560	2,778	0,063	-
	Orta	434	3,92	,703							
	Alt	419	3,80	,768	Gruplar İçi	725,246	1292	0,561			
	Toplam	1295	3,87	,750	Toplam	728,366	1294				
	Levene = 1,086		p = 0,338								

Öğrencilerin matematik ve teknoloji ilgisi alt boyutuna ilişkin ANOVA testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında okul düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(2-1292)}$ = 2,366, p=0,094), ($F_{(2-1292)}$ = 2,778, p=0,063).

Tablo 3. Okul Düzeyi Değişkenine Göre Fen ve Mühendislik ilgilerine ilişkin KWH Testi Sonuçları.

Alt Ölçek	**OKUL DÜZEYİ**	**n**	**Sıra**	**sd**	**KWH**	**p**	**Fark**
FEN İLGİSİ	Yüksek	442	666,15	2	1,852	,396	-
	Orta	434	632,08				
	Alt	419	645,34				
	Toplam	1295					
	Levene = 4,350	p = 0,13					
MÜHENDİSLİK İLGİSİ	Yüksek	442	643,18	2	1,999	,368	-
	Orta	434	667,77				
	Alt	419	632,61				
	Toplam	1295					
	Levene = 3,999	p = 0,19					

Öğrencilerin fen ilgisi ve mühendislik ilgisi alt boyutlarında okul düzeyi değişkenine göre KWH testi sonuçlarına göre, öğrencilerin görüşleri arasında okul düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (KWH(2)= 1,852, p=0,396), (KWH(2)= 1,999, p=0,368).

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Fen, Teknoloji ve Mühendislik ilgilerine ilişkin T Testi Sonuçları.

Alt Ölçek	Cinsiyet				sd	Levene		t	P
	KIZ (n:706)		ERKEK (n:589)						
	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss		F	p		
FEN İLGİSİ	3,92	,764	3,77	,767	1293	,000	,988	3,385*	,001
TEKNOLOJİ İLGİSİ	3,72	,744	4,06	,716	1293	,562	,453	-8,266*	,000
MÜHENDİSLİK İLGİSİ	3,38	,978	3,71	,949	1293	,326	,568	-6,037*	,000

Öğrencilerin fen, teknoloji ve mühendislik ilgilerine ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir (t(1293)= 3,385, p=0,001), (t(1293)= -8,266, p=0,000) ve (t(1293)= -6,037 , p=0,000). Bu durum, cinsiyetdeğişkenine göre kız öğrencilerin (X =3,92), erkek öğrencilere (X =3,77) göre fen ilgilerin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca teknoloji ilgilerine ilişkin bulgular incelendiğinde erkek öğrencilerin (X =4,06) , kız öğrencilerden (X =372) daha fazla teknoloji ilgisine sahip olduğu görülmektedir. Son olarak yine erkek öğrencilerin (X =3,71), kız öğrencilerden (X =3,38) daha yüksek mühendislik ilgisine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Matematik İlgilerine İlişkin MWU Testi Sonuçları.

Alt Ölçek	**Cinsiyet**	**n**	**Sıra Ort.**	**Sıralar Top.**	**MWU**	**P**
MATEMATİK	KIZ	706	661,16	466776,50	198628,50	0,165
	ERKEK	589	632.23	372383.50		
Levene : 4,039	p = 0.045					

Öğrencilerin matematik ilgilerine ilişkin MWU testi sonucuna göre cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir [MWU=198628,50; p=0,165]. Buna göre öğrencilerin matematik ilgilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 6. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Fen, Teknoloji ve Mühendislik İlgilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

Alt Ölçek	SINIF DÜZEYİ	n	$\overline{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	P	sheffe
FEN İLGİSİ	6. Sınıf	438	3,98	,720	Gruplar Arası	13,998	2	6,999	12,05	0,00	1-2 1-3
	7. Sınıf	439	3,84	,788							
	8.Sınıf	418	3,73	,777	Gruplar İçi	750,419	1292	0,581			
	Toplam	1295	3,85	,769	Toplam	764,417	1294				
	Levene = 1,724		p = 0,179								
TEKNOLOJİ İLGİSİ	6. Sınıf	438	3,94	,698	Gruplar Arası	3,527	2	3,144	3,144	0,043	1-2 1-3
	7. Sınıf	439	3,84	,793							
	8.Sınıf	418	3,83	,753	Gruplar İçi	724,838	1292	0,561			
	Toplam	1295	3,87	,750	Toplam	728,366	1294				

	Levene = 2,551		p = 0,078								
MÜHENDİSLİK İLGİSİ	6. Sınıf	438	3,62	,948	Gruplar Arası	5,578	2	2,789	2,924	0,054	-
	7. Sınıf	439	3,52	1,003							
	8.Sınıf	418	3,46	,976	Gruplar İçi	1232,039	1292	0,954			
	Toplam	1295	3,53	,978	Toplam	1237,616	1294				
	Levene = 0,689		p = 0,502								

Öğrencilerin fen ve teknoloji ilgisi alt boyutuna ilişkin ANOVA testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (F(2-1292) = 12,050, p=0,000), (F(2-1292) = 3,144, p=0,043). Buradan sınıf düzeyi arttıkça hem fen hem teknoloji ilgisinin azaldığı görülmektedir. Mühendislik ilgisi alt boyutuna ilişkin ANOVA testi analiz sonuçlarına bakıldığında ise öğrencilerin görüşleri arasında sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Sınıf Değişkenine Göre Matematik İlgisine İlişkin MWU Testi Sonuçları.

Alt Ölçek	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	MWU	p
Matematik İlgisi	6. sınıf	438	456,24	199832,50	88590,5*	0,044
	7. sınıf	439	421,80	185170,50		
	6. sınıf	438	461,56	202164,50	77060,5*	0,000
	8. sınıf	418	393,86	164631,50		
	7. sınıf	439	445,35	195506,50	845775,5*	0,047
	8. sınıf	418	411,83	172146,50		
Levene : 3,384	p = 0.034					

Öğrencilerin matematik ilgilerine ilişkin MWU testi sonucuna göre sınıf düzeyi değişkenine göre görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir [MWU=88590,5; p=0,044], [MWU=77060,5; p=0,000], [MWU=88590,5; p=0,047]. Buna göre öğrencilerin matematik ilgilerinin sınıf düzeyi arttıkça azaldığı görülmektedir.

Tablo 8. Bilgisayar Kullanımı Değişkenine Göre Fen ve Mühendislik İlgilerine İlişkin T Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Bilgisayar Kullanımı				sd	Levene		t	p
	EVET (n:861)		HAYIR (n:434)						
	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	**ss**		**F**	**P**		
FEN İLGİSİ	3,85	,768	3,86	,769	1293	,244	,621	-0,162	,871
MÜHENDİSLİK İLGİSİ	3,52	,980	3,55	,973	1293	,055	,815	-0,381	,704

Öğrencilerin fen ve mühendislik ilgilerine ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında bilgisayar kullanımı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (t(1293)= -0,162, p=0,871), (t(1293)= -0,381, p=0,704).

Tablo 9. Bilgisayar Kullanımı Değişkenine Göre Teknoloji ve Matematik İlgilerine İlişkin MWU Testi Analizi Sonuçları.

Alt Ölçek	Bilgisayar kullanımı	n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	p
MATEMATİK İLGİSİ	Evet	861	665,92	573354,00	171411,0*	0,015
	Hayır	434	612,46	265806,00		
Levene : 5,977	p = 0.015					
TEKNOLOJİ İLGİSİ	Evet	861	662,76	570637,00	174128,0*	0,045
	Hayır	434	618,72	268523,00		
Levene : 4,029	p = 0.045					

Öğrencilerin matematik ve teknoloji ilgilerine ilişkin MWU testi sonucuna göre bilgisayar kullanımı değişkenine göre görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir [MWU=171411,0; p=0,015], [MWU=174128,0; p=0,045]. Buna göre bilgisayar kullanan öğrencilerin matematik ve teknoloji ilgilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 10. İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik İlgilerine İlişkin T Testi Sonuçları.

Alt Boyut	İnternet Kullanımı				sd	Levene		t	p
	EVET (n:654)		**HAYIR (n:641)**						
	$\overline{X}$	**ss**	$\overline{X}$	**ss**		**F**	**p**		
FEN İLGİSİ	3,88	,761	3,82	,776	1293	,039	,843	1,597	,111
MATEMATİK İLGİSİ	3,92	,833	3,91	,853	1293	,142	,707	0,063	,950
TEKNOLOJİ İLGİSİ	3,94	,726	3,80	,769	1293	1,012	,315	3,286*	,001
MÜHENDİSLİK İLGİSİ	3,57	,972	3,50	,984	1293	0,001	,969	1,347	,178

Öğrencilerin fen, matematik ve mühendislik ilgilerine ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında internet kullanımı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (t(1293)= 1,597, p=0,111), (t(1293)= 0,063, p=0,950) ve (t(1293)= 1,347, p=0,178). Öğrencilerin teknoloji ilgilerine ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre ise öğrencilerin görüşleri arasında internet kullanımı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir(t(1293)= 3,286, p=0,001).

Tablo 11. Baba Meslek Değişkenine Göre Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik İlgilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

Alt Ölçek	Baba Meslek	n	$\overline{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	P	sheffe
FEN İLGİSİ	Serbest Meslek	627	3,81	,786	Gruplar Arası	3,319	2	1,659	2,817	,060	-
	İşçi	313	3,85	,704							
	Memur	355	3,93	,788	Gruplar İçi	761,098	1292	0,589			
	Toplam	1295	3,85	,769	Toplam	764,417	1294				
	Levene = 2,101	p = 0,123									
MATEMATİK İLGİSİ	Serbest Meslek	627	3,90	,879	Gruplar Arası	1,210	2	0,605	0,852	,427	-
	İşçi	313	3,89	,826							
	Memur	355	3,97	,791	Gruplar İçi	917,488	1292	0,710			
	Toplam	1295	3,92	,843	Toplam	918,698	1294				
	Levene = 1,988	p = 0,137									
TEKNOLOJİ İLGİSİ	Serbest Meslek	627	3,85	,754	Gruplar Arası	,851	2	0,425	0,755	,470	-
	İşçi	313	3,87	,760							
	Memur	355	3,91	,736	Gruplar İçi	727,515	1292	0,563			
	Toplam	1295	3,87	,750	Toplam	728,366	1294				
	Levene = 0,120	p = 0,887									
MÜHENDİSLİK İLGİSİ	Serbest Meslek	627	3,50	,982	Gruplar Arası	1,420	2	0,710	0,742	,476	-
	İşçi	313	3,59	,929							
	Memur	355	3,53	1,013	Gruplar İçi	1236,196	1292	0,957			
	Toplam	1295	3,53	,978	Toplam	1237,616	1294				
	Levene = 1,112	p = 0,329									

Fen, matematik, teknoloji ve mühendislik alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında baba mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F(2-1292) = 2,817, p=0,060), (F(2-1292) = 0,852, p=0,427), (F(2-1292) = 0,755, p=0,470), (F(2-1292) = 0,742, p=0,476).

Tablo 12. Anne Meslek Değişkenine Göre Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik İlgilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

Alt Ölçek	Anne Meslek	n	$\overline{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	P	sheffe
FEN İLGİSİ	Ev Hanımı	1079	3,85	,765	Gruplar Arası	0,218	3	0,073	0,122	0,947	-
	İşçi	56	3,87	,638							
	Memur	119	3,88	,858	Gruplar İçi	764,199	1291	0,592			
	Serbest Meslek	41	3,90	,770							
	Toplam	1295	3,85	,769	Toplam	764,417	1294				
	Levene = 2,028		p = 0,108								
MATEMATİK İLGİSİ	Ev Hanımı	1079	3,91	,846	Gruplar Arası	0,393	3	0,131	0,184	0,907	-
	İşçi	56	3,93	,792							
	Memur	119	3,96	,847	Gruplar İçi	918,305	1291	0,711			
	Serbest Meslek	41	3,86	,818							
	Toplam	1295	3,92	,843	Toplam	918,698	1294				
	Levene = 0,267		p = 0,849								
TEKNOLOJİ İLGİSİ	Ev Hanımı	1079	3,85	,755	Gruplar Arası	4,727	3	1,576	2,811	0,038	1-2
	İşçi	56	3,99	,729							1-3
	Memur	119	3,99	,705	Gruplar İçi	723,638	1291	0,561			1-4
	Serbest Meslek	41	4,07	,716							
	Toplam	1295	3,87	,750	Toplam	728,366	1294				
	Levene = 0,200		p = 0,896								
MÜHENDİSLİK İLGİSİ	Ev Hanımı	1079	3,52	,964	Gruplar Arası	3,285	3	1,095	1,145	0,330	-
	İşçi	56	3,57	,977							
	Memur	119	3,52	1,109	Gruplar İçi	1234,331	1291	0,956			
	Serbest Meslek	41	3,80	,924							
	Toplam	1295	3,53	,978	Toplam	1237,616	1294				
	Levene = 1,873		p = 0,132								

Fen, matematik, ve mühendislik alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında anne mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F(2-1292) = 0,947, p=0,060), (F(2-1292) = 0,184, p=0,907), (F(2-1292) = 1,145, p=0,330). Öğrencilerin teknoloji ilgilerine ilişkin ANOVA testi analiz sonuçlarına göre ise öğrencilerin görüşleri arasında anne mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir (F(2-1292) = 2,811, p=0,330).

Tablo 13. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik Ilgilerine Ilişkin Varyans Analizi Sonuçları.

Alt Ölçek	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\overline{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	P	sheffe
FEN İLGİSİ	Okuryazar değil	8	3,60	,543	Gruplar Arası	3,462	5	0,692			
	Okuryazar	30	3,71	,771							
	İlkokul	176	3,82	,774	Gruplar İçi	760,955	1289	0,590	1,173	0,320	-
	Ortaokul	266	3,82	,744							
	Lise	450	3,84	,767							
	Üniversite	365	3,92	,788							
	Toplam	1295	3,85	,769	Toplam	764,417	1294				
	Levene = 0,594		p = 0,705								
MATEMATİK İLGİSİ	Okuryazar değil	8	4,00	,816	Gruplar Arası	7,782	5	1,556			
	Okuryazar	30	3,84	,861							
	İlkokul	176	3,91	,753	Gruplar İçi	910,916	1289	0,707	2,202	0,052	-
	Ortaokul	266	3,78	,910							
	Lise	450	3,95	,857							
	Üniversite	365	3,96	,805							
	Toplam	1295	3,92	,843	Toplam	918,698	1294				
	Levene = 0,225		p = 0,295								
TEKNOLOJİ İLGİSİ	Okuryazar değil	8	3,98	,920	Gruplar Arası	2,839	5	0,568			
	Okuryazar	30	3,73	,701							
	İlkokul	176	3,80	,772	Gruplar İçi	725,526	1289	0,563	1,009	0,411	-
	Ortaokul	266	3,83	,761							
	Lise	450	3,91	,747							
	Üniversite	365	3,90	,736							
	Toplam	1295	3,87	,750	Toplam	728,366	1294				
	Levene = 0,406		p = 0,845								
MÜHENDİSLİK İLGİSİ	Okuryazar değil	8	3,76	,896	Gruplar Arası	4,552	5	0,910			
	Okuryazar	30	3,28	1,021							
	İlkokul	176	3,51	,948	Gruplar İçi	1233,064	1289	0,957	0,952	0,446	-
	Ortaokul	266	3,49	,979							
	Lise	450	3,59	,856							
	Üniversite	365	3,52	1,016							
	Toplam	1295	3,53	,978	Toplam	1237,616	1294				
	Levene = 0,615		p = 0,688								

Fen, matematik, teknoloji ve mühendislik alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F(2-1292) = 1,173, p=0,320), (F(2-1292) = 2,202, p=0,052), (F(2-1292) = 1,009, p=0,411), (F(2-1292) = 0,952, p=0,446).

Tablo 14. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik Ilgilerine Ilişkin Varyans Analizi Sonuçlari.

Alt Ölçek	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\overline{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	P	sheffe
FEN İLGİSİ	Okuryazar değil	27	3,89	,613	Gruplar Arası	3,559	5	0,712	1,206	,304	-
	Okuryazar	33	3,77	,761							
	İlkokul	370	3,81	,769	Gruplar İçi	760,858	1289	0,590			
	Ortaokul	359	3,81	,748							
	Lise	310	3,93	,740							
	Üniversite	196	3,87	,861							
	Toplam	1295	3,85	,769	Toplam	764,417	1294				
	Levene = 1,872		p = 0,096								
MATEMATİK İLGİSİ	Okuryazar değil	27	3,47	,952	Gruplar Arası	8,570	5	2,427	1,206	,034	1-2
	Okuryazar	33	3,92	,767							1-3
	İlkokul	370	3,86	,828	Gruplar İçi	910,129	1289	,706			1-4
	Ortaokul	359	3,92	,847							1-5
	Lise	310	3,97	,863							1-6
	Üniversite	196	3,99	,811							
	Toplam	1295	3,92	,843	Toplam	918,698	1294				
	Levene = 0,714		p = 0,613								
TEKNOLOJİ İLGİSİ	Okuryazar değil	27	3,82	,731	Gruplar Arası	1,352	5	0,270	0,479	,792	-
	Okuryazar	33	3,82	,628							
	İlkokul	370	3,83	,750	Gruplar İçi	727,014	1289	,564			
	Ortaokul	359	3,88	,761							
	Lise	310	3,89	,752							
	Üniversite	196	3,92	,755							
	Toplam	1295	3,87	,750	Toplam	728,366	1294				
	Levene = 0,319		p = 0,902								
MÜHENDİSLİK İLGİSİ	Okuryazar değil	27	3,25	1,020	Gruplar Arası	5,684	5	1,137	1,189	,312	-
	Okuryazar	33	3,34	,978							
	İlkokul	370	3,51	,924	Gruplar İçi	1231,932	1289	,956			
	Ortaokul	359	3,60	,959							
	Lise	310	3,55	,993							
	Üniversite	196	3,49	1,075							
	Toplam	1295	3,53	,978	Toplam	1237,616	1294				
	Levene = 1,702		p = 0,131								

Fen, teknoloji, ve mühendislik alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F(2-1292) = 1,206, p=0,304), (F(2-1292) = 0,479, p=0,792), (F(2-1292) = 1,189, p=0,312). Öğrencilerin matematik ilgilerine ilişkin ANOVA testi analiz sonuçlarına göre ise öğrencilerin görüşleri arasında anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir (F(2-1292) = 1,206, p=0,034). Anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrenciler ile diğerlerinin matematik ilgilerinin farklı olduğu görülmnektedir.

Tablo 15. Aylik Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Fen, Teknoloji ve Matematik Ilgilerine Ilişkin Varyans Analizi Sonuçlari.

Alt Ölçek	Aylık Gelir Düzeyi	n	$\overline{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	P	sheffe
FEN İLGİSİ	1.600 TL ve altı	251	3,79	,745	Gruplar Arası	3,206	4	0,801	1,358	0,246	-
	1.601 TL – 3.000 TL	493	3,85	,767							
	3.001 TL - 4.500 TL	320	3,84	,767	Gruplar İçi	761,211	1290	0,590			
	4.501 TL – 6.000 TL	141	3,91	,799							
	6.001 TL ve üstü	90	3,99	,795							
	Toplam	1295	3,85	,769	Toplam	764,417	1294				
	Levene = 1,108		p = 0,351								
MATEMATİK İLGİSİ	1.600 TL ve altı	251	3,89	,871	Gruplar Arası	2,687	4	0,672	0,946	0,436	-
	1.601 TL – 3.000 TL	493	3,93	,816							
	3.001 TL - 4.500 TL	320	3,90	,848	Gruplar İçi	916,011	1290	0,710			
	4.501 TL – 6.000 TL	141	3,85	,915							
	6.001 TL ve üstü	90	4,05	,766							
	Toplam	1295	3,92	,843	Toplam	918,698	1294				
	Levene = 0,770		p = 0,545								
TEKNOLOJİ İLGİSİ	1.600 TL ve altı	251	3,84	,764	Gruplar Arası	5,571	4	1,393	2,486	0,042	1-4
	1.601 TL – 3.000 TL	493	3,84	,741							1-5
	3.001 TL - 4.500 TL	320	3,85	,775	Gruplar İçi	722,795	1290	0,560			
	4.501 TL – 6.000 TL	141	3,98	,731							
	6.001 TL ve üstü	90	4,05	,675							
	Toplam	1295	3,87	,750	Toplam	728,366	1294				
	Levene = 0,706		p = 0,588								

Fen ve matematik alt boyutlarına ilişkin ANOVA testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında aylık gelir düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F(2-1292) = 1,358, p=0,246), (F(2-1292) = 0,946, p=0,436). Öğrencilerin teknoloji ilgilerine ilişkin ANOVA testi analiz sonuçlarına göre ise öğrencilerin görüşleri arasında aylık gelir düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir (F(2-1292) = 2,486, p=0,042).

Tablo 16. Aylik Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Mühendislik Ilgilerine Ilişkin KWH Testi Sonuçlari.

Alt Ölçek	Aylık Gelir Düzeyi	n	Sıra	sd	KWH	p	Fark
MÜHENDİSLİK İLGİSİ	1.600 TL ve altı	251	638,95	4	1.764	,779	-
	1.601 TL – 3.000 TL	493	641,57				
	3.001 TL - 4.500 TL	320	644,80				
	4.501 TL – 6.000 TL	141	668,29				
	6.001 TL ve üstü	90	688,01				
	Toplam	1295					
	Levene = 4,736	p = 0,001					

Mühendislik ilgisi alt boyutlarında aylık gelir düzeyi değişkenine göre KWH testi sonuçlarına göre, öğrencilerin görüşleri arasında okul düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (KWH(2)= 1.764, p=0,779).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmada Sivas'ta öğrenim gören 6. , 7. Ve 8. sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarına olan ilgileri çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik ilgilerine ilişkin görüşleri okul düzeyi, cinsiyet, sınıf, bilgisayar ve internet kullanımı, anne ve baba mesleği, anne ve baba eğitim durumu ile ailenin aylık gelir düzeyi değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan nicel analiz sonucunda; Fen ilgisi alt boyutuna ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında bilgisayar ve internet kullanımı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Fen ilgisine ilişkin varyans analizi sonucuna göre ise öğrencilerin görüşleri arasında okul düzeyi, baba ve anne mesleği, baba ve anne eğitim durumu ve aylık gelir düzeyi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Fen ilgisi alt boyutuna ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu durum, erkeklerin fen ilgisinin kızlardan fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. Fen ilgisine ilişkin varyans analizi sonucuna göre ise öğrencilerin görüşleri arasında sınıf düzeyi değişkeni açısından 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin fen ilgilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha fazla söylenebilir. Aydın, Saka ve Guzey (2017) tarafından yapılan 4 - 8. sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (stem=fetemm) tutumlarının incelenmesi adlı çalışmada da sınıf düzeyi değişkenine iilişkin anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda bu çalışma mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Buradan sınıf düzeyi arttıkça fen ilgisinde azalma olduğu şeklinde bir yorum yürütülebilir. Bu azalmayı öğretim programındaki kazanım yoğunluğuna ve sınav kaygısıyla gelen strese bağlamak mümkündür.

Matematik ilgisi alt boyutuna ilişkin MWU testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Matematik ilgisi alt boyutuna ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında internet kullanımı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Matematik ilgisine ilişkin varyans analizi sonucuna göre ise öğrencilerin görüşleri arasında okul düzeyi, baba ve anne mesleği, baba eğitim durumu ve aylık gelir düzeyi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Matematik ilgisine ilişkin MWU analizi sonucuna göre ise öğrencilerin görüşleri arasında sınıf düzeyi değişkeni açısından alt sınıf düzeyindeki öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin matematik ilgilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre 7. sınıf öğrencilerinin de 8. sınıf öğrencilerine göre daha fazla olduğu söylenebilir. Buradan sınıf düzeyi arttıkça matematik ilgisinde azalma olduğu şeklinde bir yorum yürütülebilir. Bu azalmayı öğretim programındaki kazanım yoğunluğuna ve sınav kaygısıyla gelen strese bağlamak mümkündür. Ayrıca alanyazın incelendiğinde Karakaya (2017) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) mesleklerine yönelik ilgi düzeyleri adlı çalışmada da mevcut çalışmayı destekleyen bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Matematik ilgisine ilişkin varyans

analizi sonucuna göre ise öğrencilerin görüşleri arasında anne eğitim durumu değişkeni açısından eğitim düzeyi okuryazar ve üstü düzeyindeki anneler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre anne eğitim düzeyi arttıkça matematik ilgisinde artış olduğu şeklinde bir yorum yürütülebilir. Bu artışı bireylerin öğretiminde annenin rolüne bağlamak mümkündür.

Teknoloji ilgisine ilişkin varyans analizi sonucuna göre öğrencilerin görüşleri arasında okul düzeyi, baba mesleği ve baba ve anne eğitim değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Teknoloji ilgisi alt boyutuna ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu durum, erkeklerin teknoloji ilgisinin kızlardan fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. Teknoloji ilgisi alt boyutuna ilişkin bir diğer bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında bilgisayar ve internet kullanımı değişkenlerine göre her iki değişken için de kullananların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu durum, teknoloji ilgisinin bilgisayar ve internet kullanımıyla pozitif yönlü bir ilişki içerisinde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Teknoloji ilgisine ilişkin varyans analizi sonucuna göre ise öğrencilerin görüşleri arasında sınıf düzeyi değişkeni açısından 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin teknoloji ilgilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha fazla söylenebilir. Buradan sınıf düzeyi arttıkça teknoloji ilgisinde azalma olduğu şeklinde bir yorum yürütülebilir. Bu azalmayı ders ve ödev yoğunluğu ve merkezi sınavın yaklaşmasının getirdiği strese bağlamak mümkündür. Teknoloji ilgisine ilişkin varyans analizi sonucuna göre ise öğrencilerin görüşleri arasında anne mesleği değişkeni açısından ev hanımı ve diğer meslek gruplarına sahip anneler arasında çalışan anneler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre annelerin bir meslek grubunda (memur, işçi veya serbest meslek) çalışmasının teknoloji ilgisinde artışa neden olduğu söylenebilir. Bu artışı öğrencilerin evde yalnız kalma sürelerinin artmasına bağlı olarak teknolojik materyallere yönelmelerine bağlamak mümkün olduğu gibi çalışan annelerin ekonomik yeterlik düzeylerinin artmasına bağlı olarak teknolojik ürünleri çocuklarıyla tanıştırma imkanlarına bağlamak da mümkündür. Teknoloji ilgisine ilişkin bir diğer varyans analizi sonucuna göre ise öğrencilerin görüşleri arasında aylık gelir düzeyi değişkeni açısından 4501-6000 ve 6001 ve üstü aylık gelir düzeyine sahip öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre aylık gelir düzeyi yüksek öğrencilerin (4501-6000 ve 6001 ve üstü) aylık gelir düzeyi düşük öğrencilere göre teknoloji ilgisinin daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durumu maddi imkanların teknolojik materyallere ulaşma imkanını arttırmasına bağlayabiliriz.

Mühendislik ilgisi alt boyutuna ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında bilgisayar ve internet kullanımı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Mühendislik ilgisine ilişkin varyans analizi sonucuna göre ise öğrencilerin görüşleri arasında okul düzeyi, sınıf düzeyi, baba ve anne mesleği, baba ve anne eğitim durumu ve aylık gelir düzeyi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Mühendislik ilgisi alt boyutuna ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu durum, erkeklerin mühendislik ilgisinin kızlardan fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

- Sınıf düzeyindeki artışın fen, teknoloji ve matematik ilgisini negatif yönde etkilediği göz önüne alınarak bunun nedenlerinin araştırılmalı ve buna yönelik çalışmaların yapılmalı.
- Teknoloji ilgisinin bilgisayar ve internet kullanımı ile pozitif ilişkisinin olduğu göz önünde bulundurularak bu yönde çalışmalar yapılmalıdır.
- Mevcut çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda anne eğitim düzeyi arttıkça matematik ilgisinin arttığı yönündeki sonuçlar göz önünde bulundurularak okulların rehberlik birimlerinde anne eğitiminin önemine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Çalışma Sivas ili merkeziyle sınırlı tutulmuş olup, bu ve benzeri çalışmaların ülke genelinde yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M.S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM Eğitimi Türkiye Raporu "Günün Modası mı Yoksa Gereksinim mi?*. 04 Haziran 2018 tarihinde Hacettepe Üniversitesi Bilim, Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi ve Uygulamaları Laboratuvarı sitesinden erişilmiştir: http://www.hstem.hacettepe.edu.tr/tr/menu/yayinlar-5

Aydın G., Saka M. & Guzey S. (2017). 4 - 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM=FETEMM) Tutumlarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2): 787-802.

Baenninger, M. & Newcombe, N. (1989). The role of experience in spatial test performance: A meta-analysis. Sex Roles, 20(6), 327-344.

Bozkurt, E. (2014). Mühendislik Tasarım Temelli Fen Eğitiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Karar Verme Becerisi, Bilimsel Süreç Becerileri Ve Sürece Yönelik Algılarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ceylan, S. (2014). Ortaokul Fen Bilimleri Dersindeki Asitler Ve Bazlar Konusunda Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Yaklaşimi Ile Öğretim Tasarimi Hazirlanmasina Yönelik Bir Çalişma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Çorlu, M.A., Adıgüzel, T., Ayar, M.C., Çorlu, M.S., & Özel, S. (2012, Haziran). Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (BTMM) eğitimi: disiplinler arası çalışmalar ve etkileşimler. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde.

Furner, J. & Kumar, D. (2007). The mathematics and science integration argument: A stand for teacher education. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology, 3(3), 185-189.

Ostler, E. (2012). 21st century STEM education: a tactical model for long-range success. International Journal of Applied Science and Technology, 2(1), 28-33.

White, D.W. (2014). What is STEM education and why is it important? Florida Association of Teacher Educators Journal, 1(14), 1-9.

Kılıç, B. & Ertekin, Ö. (2017). MEB için Fen Teknoloji Mühendislik Matematik- FeTeMM Modeli (STEM) ile Eğitim. Erişim adresi: http://tbae.bilgem.tubitak.gov.tr/

Karakaya F. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik (Fetemm) Mesleklerine Yönelik Ilgi Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Gülhan, F. & Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. Sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. International Journal of Human Sciences, 13(1), 602-620.

Karasar, N. (2000). Bilimsel araştırma yöntemi (10.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lacey, T. A. & Wright, B. (2009). Occupational employment projections to 2018. Monthly Labor Review, November, 82-109.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2009a). *MEB 2010-2014 Stratejik Planı*. Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2009b). *MEB 2010-2014 Stratejik Planı.* Ankara, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Morrison, J. (2006). *TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education*. Baltimore, MD: TIES.

Morrison, J. (2006). *Attributes of STEM education: The student, the school, the classroom. TIES (Teaching Institute for Excellence in STEM)*. 02 Haziran 2017 tarihinde http://www.wythe-excellence.org/media/STEM_Articles.pdf adresinden alınmıştır.

National Research Council (NRC) (2011). Succesful K-12 STEM education. Identify effective approaches in science, technology, engineering and mathematics. Washington, DC: The National Academyies Press.

Ostler, E., (2012). 21st century STEM education: a tactical model for long-range success. International Journal of Applied Science and Technology, 2(1), 28-33.

Stinson, K., Harkness, S., Meyer, H. & Stallworth, J. (2009). Mathematics and science integration: models and characterizations. *School Science and Mathematics, 109*(3), 153-161.

Yamak, H., Bulut, N. & Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 249-265.

Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM Eğitim ve Mühendislik Uygulamalarının Fen Bilgisi Laboratuar Dersindeki Etkilerinin İncelenmesi. El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi, 2(2), 28-40.

Wai, J., Lubinski, D. & Benbow, C.P. (2010). Accomplishment in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) and its relation to STEM Educational Dose: a 25-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 860-871.

White, D.W. (2014). What is STEM education and why is it important? *Florida Association of Teacher Educators Journal, 1*(14), 1-9.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre 5. Sınıf Kazanımları ve Yazılı Sorularının Analizi ve Değerlendirilmesi: Karadeniz Örneği

Seraceddin Levent Zorluoğlu1, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye, leventzorluoglu@hotmail.com

Tuğçe Ergazi 2, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye, tgc.ergazi@gmail.com

Çağrı Güven 3, Toki Şehit Jandarma Er Osman Öden Ortaokulu, Türkiye, c-guven@hotmail.com

Çağdan Zorluoğlu 4, Atabey İmam Hatip Ortaokulu, Türkiye, c.cagdan@gmail.com

Şeyma Eser 5, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye, seymaeser21b@gmail.com

Öz

Bu çalışmada 2017-2018 eğitim öğretim yılı fen bilimleri dersinde beşinci sınıf birinci dönem kazanımlarının (22 kazanım) ve dönem içerisinde yapılan yazılı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi yapılmıştır. Karadeniz bölgesindeki 3 farklı okulda görev yapan öğretmenden ölçme ve değerlendirme amaçlı hazırlanan beşinci sınıf yazılı kâğıtları (9 yazılı kâğıdı) alınarak analizleri yapılmıştır. Bu sayede kazanımların ve sınav soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre eğilimi belirlenmiş, kazanım ve sınav soruları arasındaki uyum tespit edilmiştir. Bu araştırma doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıların analizlerinin birleştirilmesi esnasında analizlerle ilgili görüş birliği ve görüş ayrılıkları belirlenerek çalışmanın güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kazanımlar için güvenirlik katsayısı .86 bulunurken, yazılı kâğıtlarının analizi için güvenirlik katsayısı .79 bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda kazanımların daha çok kavramsal bilgi boyutunda olmasına rağmen soruların olgusal bilgi boyutunda sorulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel süreç boyutunda kazanımlar daha çok anlama düzeyinde olmasına rağmen soruların hatırlama düzeyinde sorulduğu belirlenmiştir. Bu durum yapılan sınavlarda yer alan soruların ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisi boyutları dikkate alınmadan hazırlandığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yenilenmiş Bloom taksonomisi, Fen bilimleri öğretim programı, Kazanımlar.

Abstract

In this study, the academic achievements (22 outcomes) and the written questions during the fifth semester of the 2017-2018 academic year were analyzed according to the updated Bloom taxonomy. For this purpose, fifth grade written papers prepared for measurement and evaluation were randomly taken from 3 different schools in the Black Sea region and written papers (9 written papers) were analyzed. In this respect, the tendency of the gains and the exam questions according to the renewed Bloom Taxonomy were determined, and the harmony between the acquisition and exam questions was determined. This research was analyzed by the method of document review. The confidence coefficient of the study was calculated by determining the consensus and disagreement about the analyzes during the analysis of the researchers' analyzes. The reliability coefficient for the achievements was .86, while the reliability coefficient for the analysis of the written papers was .79. It has been determined that the questions are asked in the dimension of factual information, although the achievements in analysis are more conceptual information. Moreover, it was determined that the questions were asked at the level of recall, although the achievements in the cognitive process dimension were more understandable. This demonstrates that the exams are prepared without taking into account the extent of the achievements.

Keywords: Revised Bloom Taxonomy, Science curriculum, Learning outcomes

Giriş

Fen eğitimi, bireylerin kendisini ve çevresini tanıyabilmeleri, problemlere karşı mantıklı çözümler üretebilmeleri, teknolojik gelişmeleri anlamlı olarak ifade edebilmeleri ve kendilerini bir bilim insanı gibi yetiştirebilmelerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Karaer, 2006; Millî Eğitim Bakanlığı,2017). Nitelikli bir fen eğitiminin gerçekleşebilmesi için öğretim programına uygun kazanımların hazırlanması ve konularla ilgili her bir kavramın tek tek incelenmesi gerekmektedir (Tanık & Saraçoğlu, 2011; Zorluoğlu, Kızılaslan & Sözbilir, 2016). Öğretim programı, eğitim programının içinde yer alan, belirli yeteneklerin ve eğitim programının içindeki kazanımların kazandırılmasını hedefleyen programdır (Özdemir, 2014; Varış, 1996). Ayrıca öğretim programı dört bileşen ile bir bütün olup; hedef, içerik, öğretim durumları ve ölçme değerlendirmeden oluşmaktadır. Öğretim programı içerisinde yer alan kazanımların uygun yöntem ve teknikler ile sunumu yapıldıktan sonra ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır. Çünkü farklı yöntem ve teknikler ile yapılan ölçme ve değerlendirme ile öğrencinin ne düzeyde öğrendiği belirlenebildiği gibi hem öğrencinin öğrenmesinde hem de eğitim ve öğretimin uygulanmasında ne gibi aksaklıkların olduğu tespit edilebilebilmektedir. Ancak her öğrenci birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu için uygulanan ölçme araçları farklılık göstermeli ve öğrencilerin farklı bilişsel düzeylerdeki özellikleri dikkate alınarak farklı soru çeşitlerinin kullanıldığı değerlendirme yapılmalıdır (Tanık & Saraçoğlu, 2011).

Ölçme ve değerlendirme yapabilmek için öğretim programında yer alan kazanımlar ve kazanımlara uygun olarak hazırlanan değerlendirme soruları, eğitimcilere kolaylık sağlaması için öğretim hedefleri doğrultusunda belirli bir sınıflandırılmalara tabi tutulmaktadır (Tutkun & Okay 2012). Kazanımların sınıflandırılmasında çoğunlukla Bloom taksonomisi kullanılmıştır. Fakat Bloom taksonomisi tek boyutlu olarak tasarlandığından ve hedeflerin analizinde yetersiz kaldığı düşünüldüğünden taksonomi ile ilgili farklı çalışmalar yapılmıştır. Bloom taksonomisi geliştirilerek iki boyutlu bir sınıflandırma olan yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) oluşturulmuştur. YBT kazanım ve hedefleri bilişsel ve bilgi boyutu bakımından incelemektedir (Krathwohl, 2002). Bu taksonomi sayede kazanımlar hakkında eş zamanlı olarak bilgi edinilebilmektedir (Anderson ve Krathwhol, 2001). YBT'nin bilgi boyutu olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi olmak üzere dört basamaktan; bilişsel süreç boyutu ise hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır (Dalak, 2015).

Tablo 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (Gezer, Şahin, Sünkür & Meral, 2014:438).

BİLGİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	HATIRLAMA (1)	ANLAMA (2)	UYGULAMA (3)	ÇÖZÜMLEME (4)	DEĞERLENDİRME (5)	YARATMA (6)
OLGUSAL BİLGİ (A)	A1	A2	A3	A4	A5	A6
KAVRAMSAL BİLGİ (B)	B1	B2	B3	B4	B5	B6
İŞLEMSEL BİLGİ (C)	C1	C2	C3	C4	C5	C6
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ (D)	D1	D2	D3	D4	D5	D6

Genel olarak daha önce konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında fen bilimleri yazılı sorularının YBT'ye göre incelemesinin yapıldığında alt düzeyde soruların hazırlandığı belirlenmiştir: bilişsel süreç boyutunda daha çok hatırlama ve anlama düzeyindeki sorulara, bilgi basamağında ise olgusal bilgi düzeyindeki sorulara yer verilmiştir (Ayvacı & Türkdoğan, 2009; Güven & Aydın, 2017; Keskin & Aydın, 2011; Tanık & Saraçoğlu, 2011). Fen bilimleri dersi kazanımlarının YBT'ye göre incelenmesi ile kazanımların homojen dağılım göstermediği, üstbilişsel bilgi düzeyinde kazanımlara çok fazla yer verilmediği sonucu çıkarılmıştır (Güven, 2014; Zorluoğlu, Şahintürk & Bağrıyanık, 2017).

Fen bilimleri dersi kazanımları ve yazılı soruları arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu ve soruların kazanımlara uygunluğunun değerlendirildiği çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple araştırmada 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ilk defa uygulamaya konulan beşinci sınıf birinci dönem fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının ve sınavlarında yer alan soruların YBT'ye göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu sayede kazanımların ve sınav soruların YBT'ye göre eğilimi belirlenmiş ve kazanım ve sınav soruları arasındaki uyum tespit edilmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel bir çalışma olup doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, verilerin incelenmesi ile sonuca varılmasıdır (Karasar, 2014). Doküman inceleme, araştırılması planlanan konu, olay ya da olgular hakkında bilgi veren yazılı kaynakların analizlerini kapsar. Doküman inceleme yönteminde maliyetin düşük olması, yapılan analizlerde süre sınırlamasının olmaması açısından avantajlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaçla çalışmada 2017-2018 eğitim öğretim yılı beşinci sınıf birinci dönem kazanımlarının (22 kazanım) ve dönem içerisinde yapılan yazılı sorularının YBT'ye göre incelenmesi doküman incelemesi yöntemi ile yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Beşinci sınıf fen bilimleri dersi kazanımları her bir araştırmacı tarafından YBT'ye göre bireysel olarak analizlenmiştir. Daha sonra ölçme ve değerlendirme için hazırlanan beşinci sınıf yazılı kâğıtları rastgele olarak Karadeniz bölgesindeki 3 farklı okuldan alınarak yazılı kâğıtlarının (9 yazılı kâğıdı) analizleri yapılmıştır. Verilerin analizinde güvenirliğin sağlanması amacı ile analizler şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Analiz konusunda ortak çalışmaları olan araştırmacılar kazanımları bireysel olarak analizlemişler ve bir araştırmacı her bir araştırmacının yapmış olduğu analizleri birleştirerek görüş birliği ve farklılıkları belirlemiştir. Araştırmacılar bir araya gelerek görüş farklılıklarını üzerine tartışmışlar ve görüş birliği ya da görüş çokluğu elde ederek kazanımın hangi boyutta olduğuna karar vermişlerdir. Yazılı kâğıdındaki soruların analizinde ise belirli sorular belirlenerek ortak analiz yapılmış, daha sonra her bir araştırmacı bireysel analiz yapmıştır. En son olarak yazılı kâğıtlarındaki bireysel analizlerin farklılıkları bir araştırmacı tarafından tespit edilmiş ve farklılıklar üzerine araştırmacılar tartışmışlardır. Analizlerin birleştirilmesi esnasında analizlerle ilgili görüş birliği ve görüş ayrılıkları belirlenerek çalışmanın güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kazanımlar için güvenirlik katsayısı .86 bulunurken, yazılı kâğıtlarının analizi için güvenirlik katsayısı .79 bulunmuştur.

Yapılan örnek analizler ise şu şekildedir;

"5.1.4.1. Güneş, Dünya ve Ay'ın birbirine göre hareketini temsil eden bir model hazırlar." kazanımının taksonomi tablosuna yerleştirilebilmesi için fiil ve isim ifadelerine bakmak gerekmektedir. Bu kazanımdaki "Güneş, Dünya ve Ay'ın birbirine göre hareketini temsil eden" isim ifadesidir. Öğrenci bu kazanımda daha öncesinden öğrendiği Güneş, Dünya ve Ay kavramlarını birbirleri ile ilişkilendirerek bir model hazırlanması istenmiştir. Bundan dolayı bilgi boyutunda "kavramsal bilgi" kategorisindedir. "Model hazırlar" fiil ifadesi ise, öğrencinin aktif olarak katılacağını ifade eder, bundan dolayı bilişsel süreç boyutunda "uygulama" kategorisine girer. Analiz edilen kazanım bilgi ve bilişsel süreç boyutundaki taksonomi tablosunda (Tablo 1) B3 hücresine karşılık gelmektedir.

Örnek Soru: Samsun 1. yazılı kağıdı 1. soru

Aşağıdaki öğrencilerden hangisi Güneş' in özellikleri ile ilgili yanlış bir bilgi vermiştir?

A) Canan: Güneş' inde tıpkı Dünya gibi katmanları vardır.

B) Mehmet: Güneş' ten yayılan enerjinin tamamı Dünya' ya ulaşır.

C) Ömer: Güneş' in şekli küreseldir.

D) Emel: Güneş'in Dünya' ya yaklaşık uzaklığı 160 milyon kilometredir.

Soruda Güneş' in özellikleri sorulmaktadır buda sorunun "olgusal" düzeyde olduğunu gösterir. Doğru /yanlış soruları ise "hatırlama" basamağında yer almaktadır. Analiz edilen kazanım bilgi ve bilişsel süreç boyutundaki taksonomi tablosunda (Tablo 1) A1 hücresine yerleştirilmiştir.

Örnek Soru: Samsun 1. yazılı 5. soru

Dünya' nın çapı yaklaşık olarak Ay' ın çapından 4 katıdır. Güneş' in çapı ise Dünya' nın çapının 109 katıdır. Oysa gökyüzüne baktığımızda Ay ile Güneş neredeyse aynı büyüklüktedir.

Yukarıdaki açıklamaya göre hangi sonucu çıkarabiliriz?

A) Cisimler uzaklaştıkça daha kolay görünür.

B) Cisimler uzaklaştıkça daha zor görünür.

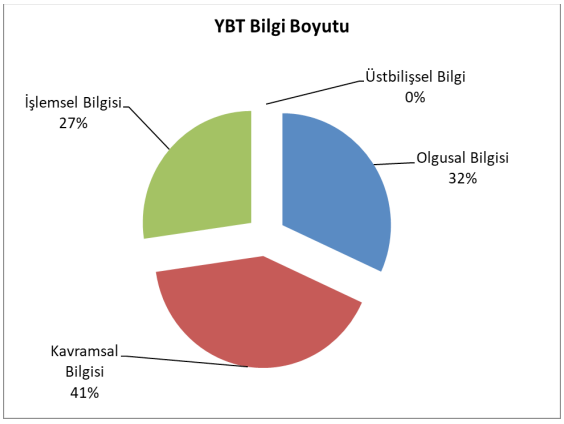
C) Dünya, Ay' a yakın Güneş' e daha uzaktır.

D) Dünya , Ay' a uzak Güneş' e daha yakındır.

Soruda yukarıdaki açıklamaya göre bir çıkarımda bulunması istenildiğinden bilişsel süreç boyutunda "değerlendirme" basamağında yer alır. Bilgi boyutunda ise "kavramsal" kategorisine girmektedir. Analiz edilen kazanım bilgi ve bilişsel süreç boyutundaki taksonomi tablosunda (Tablo 1) B3 hücresine denk gelmektedir.

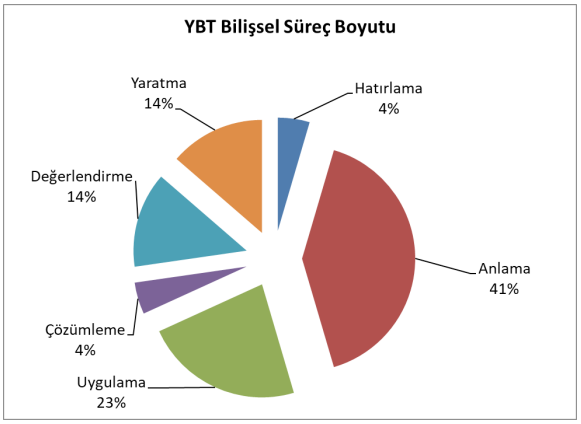
Bulgular

Yapılan çalışmada beşinci sınıf birinci dönem fen bilimleri kazanımları ve yazılı sorularının analizleri yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda ise kazanımların ve illerin tek tek bilgi ve bilişsel süreç boyutlarındaki dağılımları belirlenerek kazanımların kazanılıp kazanılamadığı tespit edilmiştir.



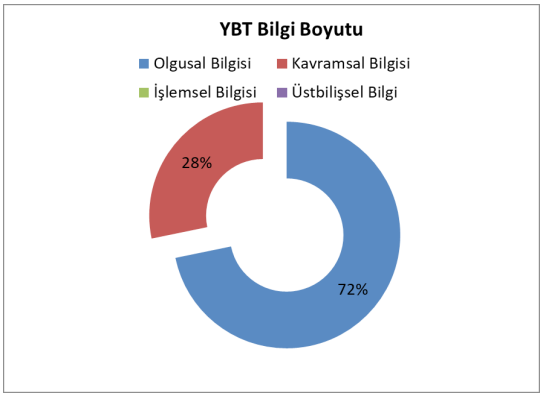
Şekil 1. Kazanımların YBT'ye göre bilgi boyutu.

Kazanımların analiz sonuçlarına göre bilgi boyutunda en çok kavramsal bilgi (%41) daha sonra azalan sıra ile olgusal (%32) ve işlemsel bilgiye (%27) yönelik kazanım yer almaktadır. Üst bilişsel bilgiye yönelik herhangi bir kazanıma rastlanılmamıştır.



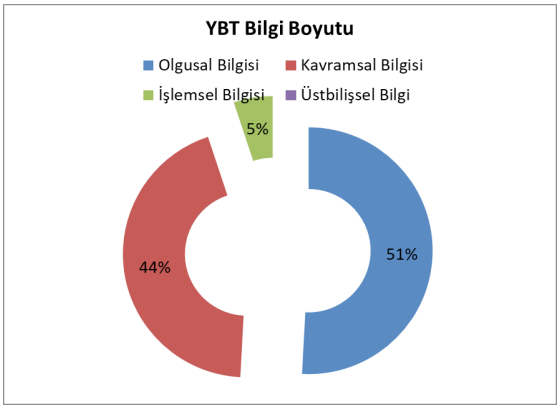
Şekil 2. Kazanımların YBT'ye göre bilişsel boyutu.

Kazanımların analiz sonuçlarına göre bilişsel süreç boyutunda en çok anlama (%41) daha sonra azalan sıra ile uygulama (%23), değerlendirme (%14), yaratma (%14), çözümleme (%4) ve hatırlama (%4) basamağına yönelik kazanım yer almaktadır.



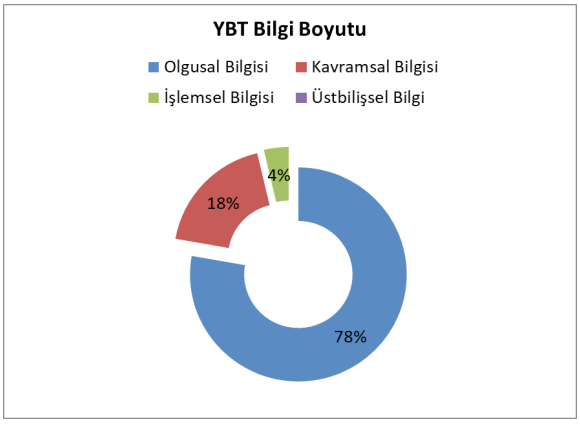
Şekil 3. Samsun ili yazılı sorularının YBT'ye göre bilgi boyutu.

Samsun ili yazılı soruları analiz sonuçlarına göre bilgi boyutunda en çok olgusal (%72) daha sonra ise kavramsal (%28) bilgiye yönelik soru yer almaktadır. İşlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi boyutuna yönelik her hangi bir soruya yer verilmemiştir.



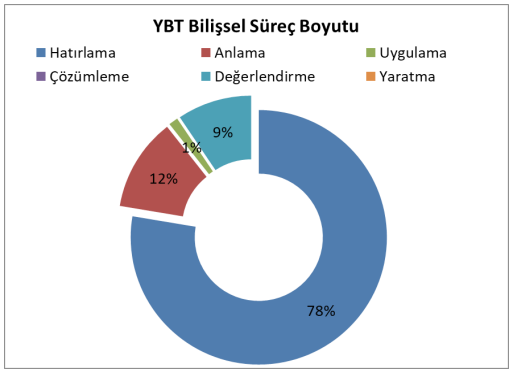
Şekil 4. Sinop ili yazılı sorularının YBT'ye göre bilgi boyutu.

Sinop ili yazılı soruları analiz sonuçlarına göre bilgi boyutunda azalan sıra ile olgusal (%51), kavramsal (%44) ve işlemsel (%5) bilgi yönelik sorular yer almaktadır. Üstbilişsel bilgi boyutuna yönelik soruya yer verilmemiştir.



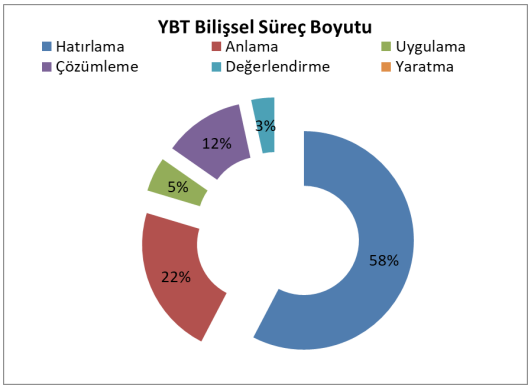
Şekil 5. Trabzon ili yazılı sorularının YBT'ye göre bilgi boyutu.

Trabzon ili yazılı soruları analiz sonuçlarına göre bilgi boyutunda en çok olgusal bilgiye (%78) yönelik soru yer alırken azalan sıra ile kavramsal (%18) ve işlemsel (%4) bilgiye yönelik sorular da yer almaktadır. Fakat üstbilişsel bilgi boyutuna yönelik soruya yer verilmemiştir.



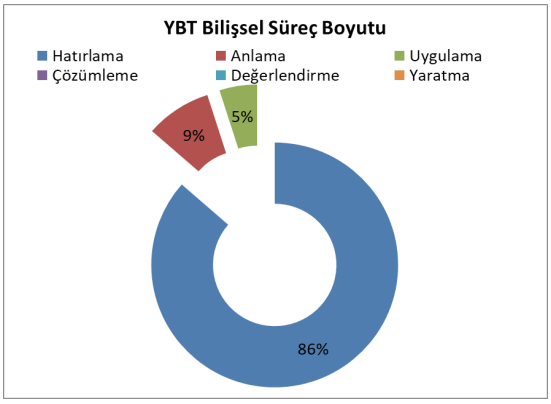
Şekil 6. Samsun ili yazılı sorularının YBT'ye göre bilişsel süreç boyutu.

Samsun ili yazılı soruları analiz sonuçlarına göre bilişsel süreç boyutunda en çok hatırlama (%78) daha sonra anlama (%12), değerlendirme (%9) ve uygulamaya (%1) yönelik sorular yer almaktadır. Yaratma ve çözümleme boyutunda soruların sorulmadığı gözlenmiştir.



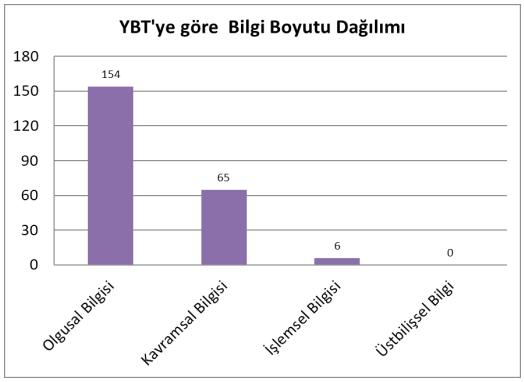
Şekil 7. Sinop ili yazılı sorularının YBT'ye göre bilişsel süreç boyutu.

Sinop ili yazılı soruları YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde en çok hatırlama (%58) azalan sıra ile anlama (%22), çözümleme (%12), uygulama (%5) ve değerlendirmeye (%3) yönelik sorular yer almaktadır. Yaratma boyutunda soru sorulmadığı görülmüştür.



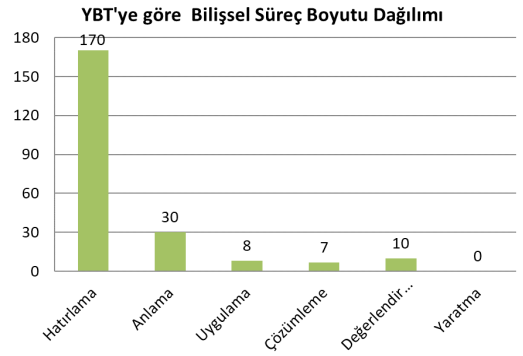
Şekil 8. Trabzon ili yazılı sorularının YBT'ye göre bilişsel süreç boyutu.

Trabzon ili yazılı sorularının bilişsel süreç boyutuna göre analizinde en çok hatırlama (%86), daha sonra anlama (%9) ve uygulama (%5) düzeyinde soru yer almaktadır. Yaratma, değerlendirme ve çözümleme boyutunda soru sorulmadığı gözlenmiştir.



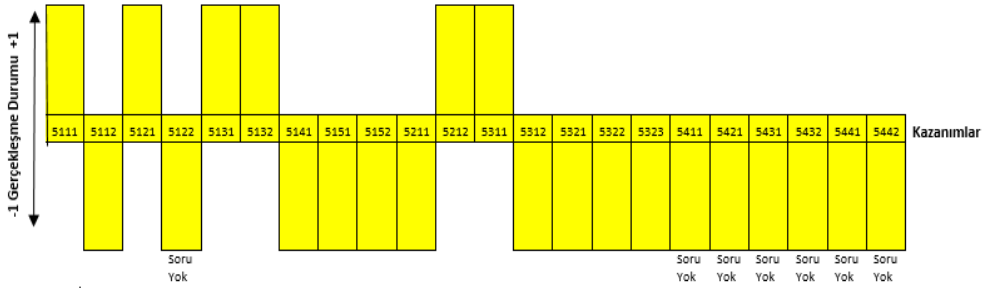
Şekil 9. Yazılı sorularının YBT'ye göre bilgi boyutu.

Sınav sorularının analiz sonuçlarına göre bilgi boyutunda en çok olgusal bilgi (%68.4) daha sonra azalan sıra ile kavramsal bilgi (%28.9) ve işlemsel bilgi (%2.7) yer almaktadır (Şekil 9). Hazırlanan sınav sorularında üstbilişsel bilgi boyutunda hiç soru hazırlanmadığı gözlemlenmiştir.



Şekil 10. Yazılı sorularının YBT'ye göre bilişsel süreç boyutu.

Sınav sorularının analiz sonuçlarına göre bilişsel süreç boyutunda en çok hatırlama (%75.6) daha sonra azalan sıra ile anlama (%13.3), değerlendirme (%4.4), uygulama (%3.6) ve çözümleme (%3.1) yer almaktadır (Şekil 10). Yaratma düzeyine yönelik herhangi bir soru sorulmadığı tespit edilmiştir.



Şekil 11. YBT'ye göre hazırlanan yazılı sorularının, kazanımlara göre gerçekleşme durumu.

Araştırmada 22 kazanımın YBT'ye göre incelemesi yapılarak boyutları belirlenmiştir. Daha sonra dönem içerisinde yapılan 3 ildeki yazılı soruları tek tek incelenerek YBT'ye göre boyutları belirlenmiştir. Belirlenen kazanım boyutlarına bakılarak soruların gerçekleşme durumları; boyutun altında kalıyorsa kazanıp

kazanılamadığının öğrenilemeyeceği, boyuta eşit ve üzerinde ise kazanımların kazanıp kazanılamadığının öğrenileceği değerlendirilmiştir. Ayrıca yazılı sorularında bazı kazanımlara ait soruların olmadığı tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilk defa uygulamaya konulan beşinci sınıf birinci dönem fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının ve sınavlarında yer alan soruların YBT'ye göre incelenmesi ve kazanımlar ile soruların örtüşüp örtüşmediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için yapılan analizlerden elde edilen bulgu ve yorumlara dayanarak aşağıdaki sonuçlar çıkarılmıştır.

Bu çalışma ile öğretim programı kazanımları YBT' ye göre incelendiğinde, bilgi boyutunda en fazla kavramsal bilgi daha sonra azalan sıra ile olgusal bilgi ve işlemsel bilginin yer aldığı görülmektedir. Bilgi boyutunda üstbilişsel bilgiye göre kazanımların hazırlanmadığı belirlenmiştir. Kazanımlar bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde ise en fazla anlama daha sonra azalan sıra ile uygulama, değerlendirme, yaratma, hatırlama ve çözümleme yer almaktadır. Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık (2017)'de yaptığı çalışmada da kavramsal bilgi boyutunun daha fazla olduğu ve üstbilişsel bilgi boyutunda kazanımların hazırlanmadığı belirlenmiştir. Dönem içerisinde hazırlanan yazılı sorularının YBT'ye göre incelemesi yapıldığında bilgi boyutunda en çok olgusal bilgi daha sonra azalan sıra ile kavramsal bilgi ve işlemsel bilgi boyutu yer almaktadır. Üstbilişsel bilgi boyutunda kazanımların hazırlanmadığı belirlenmiştir. YBT'ye göre bilişsel süreç boyutuna bakıldığında ise en çok hatırlama daha sonra azalan sıra ile anlama, değerlendirme, uygulama ve çözümleme düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Yaratma düzeyine yönelik herhangi bir soru olmadığı tespit edilmiştir. Keskin ve Aydın (2011), yaptığı çalışmada 6. sınıf biyoloji sorularının da genellikle anlama düzeyinde, olgusal ve kavramsal boyutta bilgi gerektirdiği sonucuna ulaşmışlar ve bilgi boyutunda üstbilişsel süreç içermediğini belirtmişlerdir. Yapılan diğer çalışmalarda fen bilimleri dersi yazılı kağıtları YBT' ye göre incelendiğinde sorunların üst düzey düşünmeye sevk etmediği ve hatırlama boyutunda yoğunlaştığı saptanmıştır (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Güven, 2014; Güven ve Aydın, 2017; Tanık ve Saraçoğlu, 2011).

Genel olarak yazılı soruları ve kazanımlar ilişkilendirildiğinde kazanımların daha çok kavramsal bilgi boyutunda olmasına rağmen soruların olgusal bilgi boyutunda sorulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Bilişsel Süreç boyutunda kazanımlar daha çok anlama düzeyinde olmasına rağmen soruların hatırlama düzeyinde sorulduğu belirlenmiştir. Bu durum yapılan sınavların kazanım boyutları dikkate alınmadan hazırlandığını göstermektedir. Ayrıca bazı kazanımlara ait soruların sorulmadığı ve kazanım dışı 2 sorunun sorulduğu tespit edilmiştir.

Ancak öğretmenler soru hazırlarken YBT'e uygun soru hazırlamaya özen göstermelilerdir. Çünkü düşük bilişsel seviyede hazırlanan sorular yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri gelişmiş öğrencilerin yetişmesini engellerken (Tanık & Saraçoğlu, 2011), üst düzeyde sorulan sorular öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine olanak sağlamaktadır (Ayvacı & Türkdoğan, 2010).

Öğretim programının daha nitelikli olabilmesi için; hazırlanan kazanımlarda üstbilişsel bilgi boyutuna yer verilmeli, bilişsel süreç boyutundaki dağılımının homojen olunmasına özen gösterilmelidir (Zorluoğlu et al., 2016). Kazandırılması gereken kazanımların kazanılıp kazanılmadığının belirlenebilmesi için YBT' ye göre soruların ve kazanımların birbiri ile örtüşmesine ve kazanıma uygun soruların sorulmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca kazanım dışı soruların sorulmamasına özen gösterilmelidir.

Kaynakça

Anderson, L.W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Ayvacı, H.Ş., & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7*(1), 13-25.

Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gezer, M., Şahin, İ., Sünkür, M. Ö., & Meral, E. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 433-455.

Güven, Ç. (2014). *6, 7, 8. Sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki soruların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

Güven, Ç., & Aydın, A. (2017). 8. Sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programında bulunan soruların yenilenmiş bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi, Kısım C: Kimya Eğitimi, 2*(1), 87–104.

Karaer, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin ilköğretim II. kademedeki fen bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri (Amasya Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 97-111.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskin, M. Ö., & Aydın, S. (2011). Seviye belirleme sınavı 6.sınıf fen ve teknoloji testinde çıkan biyoloji sorularının revize edilmiş taksonomiye göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 727- 742.

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory İnto Practice, 41*(4), 212-218.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *İlköğretim Kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: MEB Yayınevi.

Özdemir, S.M., 2014. Sosyal bilgilerde öğretim programı ve değerlendirilmesi. (Editor: Safran, M.*). Sosyal Bilgiler Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tanık, N., & Saraçoğlu, S. (2011) Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi, 4*(4), 235-246.

Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education, 1*(3), 14-22.

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"* (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zorluoğlu, S.L., Kızılaslan, A. & Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 10*(1), 260-279.

Zorluoğlu, S.L., Şahintürk, A., & Bağrıyanık, K.E. (2017). 2013 yılı fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 1-15.

Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrenme Kazanımlarının Kategorileri ve Düzeyleri Açısından İncelenmesi

Nihal Tunca Güçlü, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye, tuncanihal@gmail.com

Melis Yeşilpınar Uyar, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye, myesilpinaruyar@gmail.com

Senar Alkın Şahin, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye, senar35@gmail.com

Öz

Araştırmanın amacı, bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği programında yer alan derslere ilişkin öğrenme kazanımlarının, kategorileri ve düzeyleri açısından incelenmesidir. Araştırmada, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında ise döküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, sınıf öğretmenliği programının uygulanmasında kullanılan alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerine yönelik 65 farklı ders izlencesi ilgili dokümanları oluşturmuştur. Bu dokümanlar aracılığıyla ulaşılan 384 öğrenme kazanımı, "Öğrenme Kazanımlarını Kategorileri ve Düzeyleri Açısından Sınıflandırma Formu" kullanılarak, tümdengelimsel içerik analizi yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda sınıf öğretmenliği programı öğrenme kazanımlarının yarıdan fazlasının bilişsel anlama düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, programda beceri düzeyinde amaçların sayıca az olduğu ve duyuşsal alana ait öğrenme kazanımlarına çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar; mevcut öğrenme kazanımlarının; güncel gelişmeleri, uluslararası eğilimleri ve duyuşsal alan özelliklerini dikkate alarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Anlama, beceri, öğrenme kazanımı, sınıf öğretmenliği programı

Abstract

The purpose of the study is to analyze the learning outcomes of courses in the elementary teacher education curriculum of a state university in terms of their categories and levels. The study was employed the content analysis method. In the collection of the data, the document analysis method was used. The documents analyzed in this study were 65 different syllabuses prepared for content knowledge, professional teaching knowledge, general culture fields. The 384 learning outcomes reached through these documents were analyzed by deductive content analysis approach using the "Classification of Learning Outcomes in terms of Categories and Level Form". As a result of the analysis, it was determined that more than half of the learning outcomes in elementary teacher education curriculum were at the cognitive understanding level. In addition, it was concluded that the outcomes at skill level and for the affective domain were inadequate in curriculum. The results of the study indicate that learning outcomes of the course are supposed to be reorganized in a way that considering current affairs, international trends and affective domain features.

Keywords: Understanding, skill, learning outcome, elementary teacher education curriculum

Giriş

Amaç kavramı, eğitim programı aracılığıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen özellikleri içermekte, söz konusu özellikler öğretim sürecinin planlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirilmesine rehberlik eden temel ölçütleri oluşturmaktadır (Brandt & Tyler, 2007; Morrison, Ross & Kemp, 2004; Oliva, 2005). Amaçların öğretim sürecine etkili bir şekilde rehberlik edebilmesi adına bu ölçütlerin kapsamının iyi organize edilmesi ve farklı hiyerarşik düzeyler temel alınarak betimlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda alanyazında farklı hiyerarşik düzeylerin önerildiği görülmektedir (Brandt & Tyler 2007; Gronlund, 1995; Oliva, 2005). Program amacı, genel amaç, özelleştirilmiş öğrenme çıktıları, öğrenme kazanımı gibi kavramlara adlandırılan bu hiyerarşik düzeylerin temel amacı, ulaşılması önemli bir zaman ve öğretim gerektiren, karmaşık ve çok yönlü bir yapıda genel özelliklerin, daha somut ve belirgin performans göstergelerini içerecek şekilde ifade edilmesidir (Anderson et al., 2001/2010, Oliva, 2005). Türkiye'de, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme-öğretme süreci içerisinde göstermeleri hedeflenen performans göstergeleri öğrenme kazanımı olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenme kazanımı; belirli bir ünite ya da konuya yönelik olarak planlanmış öğrenme yaşantıları aracılığıyla öğrencilerin kazanmaları beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri kapsamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Yükseköğretim Kurulu [YÖK] ise öğrenme kazanımını, bir öğrenme sürecinin tamamlanmasının ardından öğrenenin neler bileceğinin, neleri kavrayacağının ve neleri yapabileceğinin açık, gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde tanımlanması olarak açıklamaktadır (YÖK, 2010a). Öğrenciden beklenen bu performans göstergeleri, öğretmenlerin önemli olan içeriği belirleyerek gereksiz tekrarlardan kaçınmalarına, öğretim materyallerini oluşturulmalarına, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin geliştirilmesine katkıda bulunmakta, öğrencilerin kendi amaçlarını oluşturarak, öz-değerlendirme yapmalarına yardımcı olmaktadır (Tenbrink, 2011).

Öğretim sürecinin planlanmasında ve uygulanmasında başlangıç noktasını oluşturan öğrenme kazanımlarının hem öğretmenin mesleki gelişimine hem de öğrencilerin bütüncül gelişimine rehberlik eden önemli bir araç olduğu görülmektedir. Eğitim programının sürekli gelişiminin sağlanmasında bu kazanımlar kritik bir öneme sahiptir (Tyler, 1949/2014). Program geliştirmenin dinamik bir süreç olması nedeniyle, öğrenme kazanımlarının yapısal özellikleri; çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve yeterlikler bağlamında incelenerek sürekli güncellenmelidir. Bu incelemenin gerçekleştirilmesi için öğrenme kazanımlarının kategorileri ve düzeyleri açısından sınıflandırılması gerekmektedir.

Öğrenme kazanımlarının kategorileri ve düzeyleri açısından sınıflandırılmasına yönelik alanyazında önerilen farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir (Bloom et al., 1956; Marzano, 2001; Posner & Rudnitsky, 2006). Bu yaklaşımlar genel olarak incelendiğinde; sınıflandırma sürecinde bilişsel, duyuşsal ya da devinimsel alan kategorilerine odaklanıldığı ve bu alanlar altında yer alan farklı düzeylere yer verildiği belirlenmiştir. Bu düzeyler altında yer alan kazanımların; anlamadan üst düzey düşünmeye, duyuşsal farklındalık ve tepkilerden içselleştirilmiş değerler sistemine ve temel hareketlerden karmaşık beceri hareketlerine doğru giden farklı düzeylere ayrıldığı görülmektedir. Üst basamaklara çıkıldıkça, üst düzey düşünme becerilerinin, karmaşık beceri hareketlerinin, değer ve tutumların kazanımı gerçekleşmektedir (Anderson et al., 2001/2010; Harrow, 1972 cited in Reeves, 2006; Krathwohl, 2002; Posner & Rudnitsky, 2006).

Günümüzde eğitim programları aracılığıyla; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği içinde çalışma ve iletişim becerilere sahip, bireysel ve sosyal sorumluluklarını yerine getiren, etik konulara duyarlı, toplumsal yaşamın tüm boyutlarına aktif katılım gösteren bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Binkley et al., 2012; NCTM, 2010). Söz konusu özelliklerin, yükseköğretim programlarının amaçlarında da önemle vurgulandığı görülmektedir. Bologna Çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen son dönem yeniliklerle birlikte, yükseköğretim programlarının yapısında birtakım düzenlemelere gidilmiş, bilgi, beceri ve yetkinlik kavramları temel alınarak Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi belirlenmiştir (YÖK, 2010b).

Yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen bu yeniliklerin öğretmen eğitimi programlarına da yön verdiği görülmektedir. Bu kapsamda yükseköğretim öğrencilerinden ve dolayısıyla öğretmen adaylarından; alanlarıyla ilişkili ileri düzeyde kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olmaları, kazandıkları bu bilgileri farklı durumlarda kullanmaları, analiz etmeleri, değerlendirmeleri, problem çözme süreci içerisinde araştırma ve kanıta dayalı çözüm önerileri geliştirebilmeleri beklenmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin; bağımsız çalışma, bireysel ve ekip çalışması içerisinde sorumluluk alma, öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme, alanıyla ilgili sorunların çözümü sürecinde yazılı ve sözlü iletişim kurma, bu süreçte toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere

uygun hareket etme gibi temel yetkinlikleri kazanmaları hedeflenmektedir (YÖK, 2010a). Bu çalışmaların temelinde, öğretim süreçlerinin girdilere göre değil, öğrenme kazanımlarına göre planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve izlenmesi amaçlanmaktadır (Elmas, 2012). Öğrenme kazanımlarının ise bu bilgi, beceri ve yetkinlikleri kapsayan bir yapıda, öğrencilerin sürece aktif katılımını gerektiren, açık, ölçülebilir ve gözlenebilir ifadelerden oluşması gerektiği önemle vurgulanmaktadır (YÖK, 2010a). Bu kapsamda öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğrenme kazanımlarının; bilgiyi anlamanın yanı sıra bilgiyi uygulamayı, analiz etmeyi, sentezlemeyi ve değerlendirmeyi gerektiren, bilişsel becerilerle birlikte duyuşsal ve sosyokültürel becerilerin kazanımını içeren bir yapıda organize edilmesi gerektiği görülmektedir.

İlgili araştırmaların sonuçları ise bu hedeflere tam anlamıyla ulaşılamadığını göstermektedir. Bu araştırmalarda, öğrenme kazanımlarıyla içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci, arasında bağ kurmada (Güneş, 2012; Ünvan, 2016) ve öğrenci merkezli öğretimi planlamada (Çalık & Bumin-Süzen, 2013; Dalgıç, 2008; Uçkun, Demir, Uçkun & Konak, 2013) birtakım sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Süreçte yaşanan bu sorunlar, öğretimi uygulama ve değerlendirme süreçlerinin etkili bir şekilde planlanması gerektiğine işaret etmektedir. Planlama sürecinin ilk basamağını ise eğitim programının öğelerinden biri olan amaçların ve bu amaçları somut göstergeler ışığında ortaya koyan öğrenme kazanımlarının belirlenmesi oluşturmaktadır. Yükseköğretim yeterlikler çerçevesinin öğrenme kazanımları temelinde inşa edildiği göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme kazanımlarının seçimi ve ifadesi süregelen ve gelecek uygulamaların çekirdeğini oluşturan önemli bir boyut olarak nitelendirilmektedir (Günay, 2012). Bu kapsamda iyi organize edilmiş öğrenme kazanımları, eğitim programı aracılığıyla yetiştirilmesi hedeflenen birey özelliklerini ve öğrenme-öğrenme sürecinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğrenme kazanımlarının yapısal özelliklerinin çok boyutlu ve derinlemesine incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu gereksinimden hareketle gerçekleştirilen araştırmanın amacı, bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği programında yer alan derslerin öğrenme kazanımlarının, kategorileri ve düzeyleri açısından incelenmesidir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrenme kazanımlarının yapısal özelliklerine ilişkin mevcut durumun sistematik ve çok boyutlu bir yapıda değerlendirilmesi açısından önemlidir. Araştırma, program geliştirme çalışmalarına dinamik bir anlayış kazandırma açısından önemli görülmekte, araştırmadan elde edilen sonuçlar aracılığıyla sınıf öğretmenliği programının sürekli gelişimine önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemiyle, incelenen dokümanların sistematik analizi sonucunda geçerli çıkarımlara ulaşılması amaçlanmaktadır (Weber, 1990). Bu araştırmada da öğrenme kazanımlarının sistematik analizi yapılarak sınıf öğretmenliği program öğrenme kazanımlarına ilişkin mevcut yapıyı ortaya koymak amaçlanmış ve bu nedenle içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırma Kapsamında Analiz Edilen Dokümanlar

Araştırma kapsamında analiz edilen dokümanları, sınıf öğretmenliği programında alan bilgisi kapsamında yer alan 37, meslek bilgisi kapsamında yer alan 13 ve genel kültür kapsamında yer alan 37 olmak üzere toplam 65 farklı ders izlencesi oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte öncelikle ders izlencelerinde yer alan öğrenme kazanımları belirlenmiştir. Ardından ulaşılan 327 öğrenme kazanımı; yapısal özellikleri bakımından bir ön incelemeye tabi tutulmuş ve bu inceleme sonucunda bazı öğrenme kazanımlarının birden fazla eylem ifadesi içerdiği belirlenmiştir. Amaç yazım ilkeleri doğrultusunda bu türdeki amaç ifadeleri yapısal olarak ayrılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda ulaşılan toplam 384 öğrenme kazanımı analiz kapsamına alınmıştır.

Verilerin analizinde, içerik analizi kapsamında yer alan tümdengelimsel içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tümdengelimsel içerik analizi sürecinde, analize temel oluşturan kategoriler belirlenmeli ve bu kategorileri içeren bir analiz matrisi geliştirilmelidir (Elo & Kyngäs, 2008). Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar tarafından "Öğrenme Kazanımlarını Kategorileri ve Düzeyleri Açısından Sınıflandırma Formu" hazırlanmıştır. Formun

yapısında; öğrenme kazanımlarına ve öğrenme kazanımlarının sınıflandırılmasında kullanılacak kategorilere yer verilmiştir. Kategorilerin belirlenmesinde ise Posner ve Rudnitsky'nin (2006) amaçların sınıflandırılmasına yönelik önerdikleri yapı dikkate alınmıştır. Analize temel oluşturan bu kategoriler aşağıda açıklanmıştır.

- **Bilişsel Anlama:** Bilişsel anlama düzeyinde öğrencilerin; bilgiyi fark etmeleri, tanımlamaları, açıklamaları, yorumları gerekmekte, uygulama sürecinin öncesinde gereksinim duyulan bilişsel süreçleri işe koşmaları beklenmektedir.
- **Duyuşsal Anlama:** Duyuşsal anlama düzeyinde öğrencilerin çevreleriyle etkileşim kurarak, bir olayı, görüşü fark etmeleri ya da takdir etmeleri, bu kapsamda değer ya da tutumların gelişimine temel oluşturan duyguları işe koşmaları beklenmektedir.
- **Bilişsel Beceri:** Bilişsel beceri düzeyinde öğrencilerin, bir durumu analiz etme, problem çözme etkileşim süreci yaratma, tahminde bulunma, mantıksal bir argümanı yapılandırma gibi "bilgiyi" kullanmayı ya da uygulamayı gerektiren bilişsel süreçleri işe koşmaları gerekmektedir.
- **Duyuşsal Beceri:** Duyuşsal beceri düzeyinde öğrencilerin; duygularını davranışa dökmeleri, bu kapsamda tutumlarını ya da değerlerini yansıtan davranışlar sergilemeleri gerekmektedir.
- **Psikomotor-Algısal Beceri:** Psikomotor-algısal beceri düzeyi; öğrencilerin gerçekleştirdikleri temel ve karmaşık beceri hareketlerini, görsel izleme ve ses ayrımı gibi algısal ayırt etmeyi içermektedir.

Analiz sürecinin öncesinde her bir öğrenme kazanımı; ders alanlarına (alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür) yönelik olarak sınıflandırılmış ve numaralandırılmıştır. Ardından tüm öğrenme kazanımları sınıflama formuna aktarılıp numaralandırılarak belirlenen kategoriler açısından analiz edilmiştir. Sınıflama formunun bir bölümü Tablo 1'de örneklendirilmiştir.

Tablo 1. Analiz Sürecinde Kullanılan Sınıflama Formu Örneği

No	Öğrenme Kazanımları	Bilişsel Anlama	Duyuşsal Anlama	Bilişsel Beceri	Duyuşsal Beceri	Psikomotor-Algısal Beceri
2	AB.2. Canlı ve cansız yapıların karşılaştırır.	X				
40	AB. 40. Beden eğitiminin sağlığımız açısından önemini açıklar.		X			
235	ÖMB.18. Öğretim sürecinde kullanılabilecek uygun öğretim materyallerini geliştirir.			X		
89	AB.89.Öğretmenlik mesleğiyle ilgili uygulamalarda öngörülemeyen karmaşık durumlarla karşılaştığında sorumluluk alır.				X	
338	GK. 39. Öğrendiği yeni kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz edebilir.					X

Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın güvenirliği artırmak adına önerilen stratejiler doğrultusunda (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2008) kodlayıcılar arası güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, öğrenme kazanımları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilerek "görüş ayrılığı" ve "görüş birliği" sağlanan ifadeler belirlenmiştir. Bu çalışmayla elde edilen sonuçların tutarlığını belirlemek adına Miles ve Huberman'ın (1994) önerdikleri uyuşum yüzdesi formülü kullanılarak uyuşma oranı hesaplanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda araştırmacılar arasındaki uyuşma oranının .93 olduğu belirlenmiştir. Analizlerin ardından görüş birliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar bir arada çalışmış, görüş ayrılığı yaşanan 27 öğrenme kazanımının belirlenen kategoriler açısından sınıflandırılmasında uzlaşmaya varılmıştır.

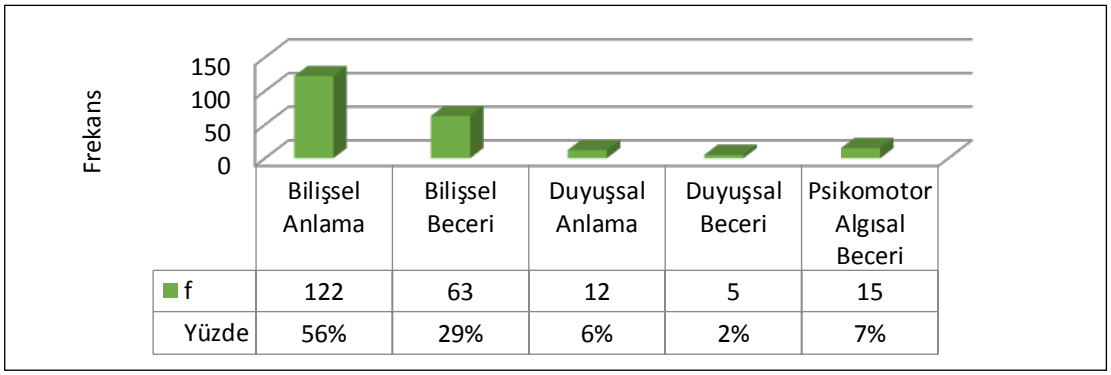
Bulgular

Bu bölümde öncelikle alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür kapsamında yer alan derslere ilişkin öğrenme kazanımlarının, kategori ve düzeylerine göre dağılımlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sonrasında,

bu öğrenme kazanımlarının belirtilen alanlar açısından karşılaştırılmasına ve programda yer alan tüm öğrenme kazanımlarının kategorileri ve düzeyleri açısından dağılımına yönelik bulgular sunulmuştur.

Alan Bilgisi Kapsamında Yer Alan Derslere İlişkin Öğrenme Kazanımlarının Kategori ve Düzeylerine Göre Dağılımı

Alan bilgisi kapsamında yer alan derslere ilişkin öğrenme kazanımlarının, kategori ve düzeyleri açısından dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.



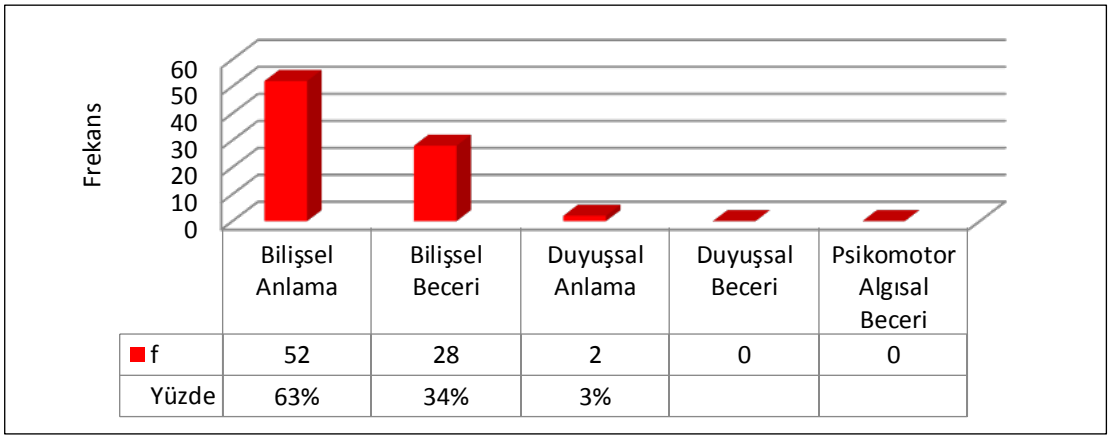
	Bilişsel Anlama	Bilişsel Beceri	Duyuşsal Anlama	Duyuşsal Beceri	Psikomotor Algısal Beceri
f	122	63	12	5	15
Yüzde	56%	29%	6%	2%	7%

Şekil 1. Alan bilgisi derslerine yönelik öğrenme kazanımlarının kategori ve düzeylerine göre dağılımı.

Şekil 1'de görüldüğü üzere, alan bilgisi dersleri kapsamında yer alan 217 öğrenme kazanımının yarıdan fazlası (%56) bilişsel anlama düzeyindedir. Diğer öğrenme kazanımlarının %29'unun bilişsel beceri, yüzde %7 sinin ise psikomotor-algısal beceri düzeyinde olduğu görülmektedir. Duyuşsal alan kapsamında yer alan öğrenme kazanımlarının ise %8'lik bir dilimi oluşturduğu, bu öğrenme kazanımlarının %6'sının duyuşsal anlama, %2'sinin ise duyuşsal beceri düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir.

Meslek Bilgisi Kapsamında Yer Alan Derslere İlişkin Öğrenme Kazanımlarının Kategori ve Düzeylerine Göre Dağılımı

Meslek bilgisi kapsamında yer alan derslere ilişkin öğrenme kazanımlarının, kategori ve düzeyleri açısından dağılımı Şekil 2'de gösterilmiştir.



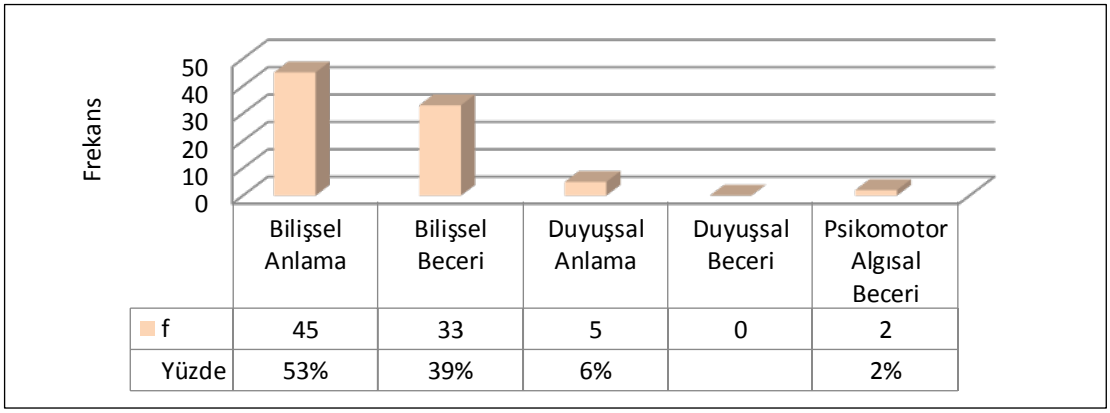
	Bilişsel Anlama	Bilişsel Beceri	Duyuşsal Anlama	Duyuşsal Beceri	Psikomotor Algısal Beceri
f	52	28	2	0	0
Yüzde	63%	34%	3%		

Şekil 2. Meslek bilgisi derslerine yönelik öğrenme kazanımlarının kategori ve düzeylerine göre dağılımı.

Şekil 2 incelendiğinde, meslek bilgisi kapsamında yer alan öğrenme kazanımlarının yarıdan fazlasının (%63) bilişsel anlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrenme kazanımlarının %34'ü bilişsel beceri düzeyinde, %3'ü ise duyuşsal anlama düzeyindedir. Meslek bilgisi dersleri kapsamında, duyuşsal beceri ve psikomotor-algısal beceri kapsamında yer alan herhangi bir öğrenme kazanımına yer verilmediği belirlenmiştir.

Genel Kültür Kapsamında Yer Alan Derslere İlişkin Öğrenme Kazanımlarının Kategori ve Düzeylerine Göre Dağılımı

Genel kültür kapsamında yer alan derslere ilişkin öğrenme kazanımlarının, kategori ve düzeyleri açısından dağılımı Şekil 3'te gösterilmiştir



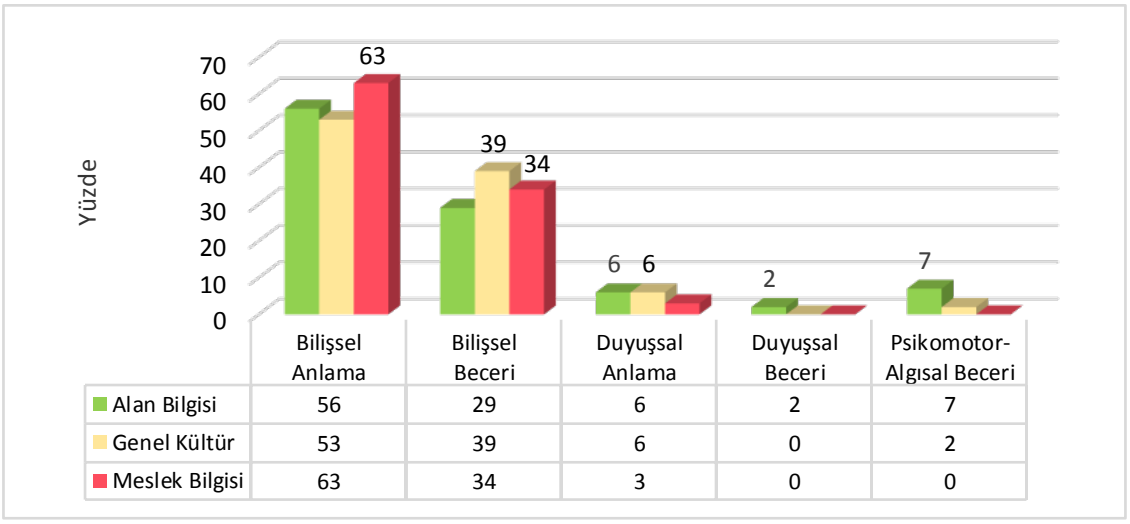
	Bilişsel Anlama	Bilişsel Beceri	Duyuşsal Anlama	Duyuşsal Beceri	Psikomotor Algısal Beceri
f	45	33	5	0	2
Yüzde	53%	39%	6%		2%

Şekil 3. Genel kültür derslerine yönelik öğrenme kazanımlarının kategori ve düzeylerine göre dağılımı.

Şekil 3 incelendiğinde, genel kültür kapsamında yer alan öğrenme kazanımlarının yarıdan fazlasının (%53) bilişsel anlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrenme kazanımlarının %39'u bilişsel beceri düzeyinde, %6'sı duyuşsal anlama düzeyinde, %2'si ise psikomotor-algısal beceri düzeyindedir. Genel kültür dersleri kapsamında duyuşsal beceri kazanımı hedefleyen herhangi bir öğrenme kazanımına yer verilmediği belirlenmiştir.

Alan Bilgisi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Kapsamında Yer Alan Derslere İlişkin Öğrenme Kazanımlarının Kategori ve Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri kapsamında yer alan öğrenme kazanımlarının, kategori ve düzeyleri açısından dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir.



	Bilişsel Anlama	Bilişsel Beceri	Duyuşsal Anlama	Duyuşsal Beceri	Psikomotor-Algısal Beceri
Alan Bilgisi	56	29	6	2	7
Genel Kültür	53	39	6	0	2
Meslek Bilgisi	63	34	3	0	0

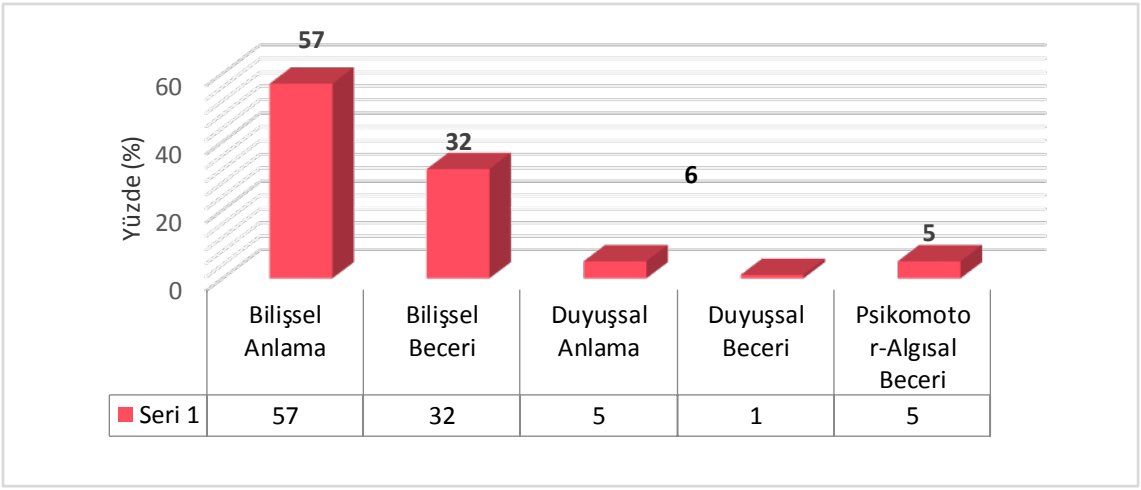
Şekil 4. Farklı alanlara yönelik öğrenme kazanımlarının kategori ve düzeyleri açısından karşılaştırılması.

Şekil 4 incelendiğinde, alan bilgisi, genel kültür ve mesleki bilgisi derslerinin tümünde bilişsel anlama düzeyinde öğrenme kazanımlarının ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bilişsel beceri düzeyindeki öğrenme kazanımlarının dağılımının; üç alandaki dersler açısından birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Bununla

birlikte, genel kültür ve meslek bilgisi derslerinde bilişsel beceri düzeyindeki öğrenme kazanımlarına daha fazla yer verildiği görülmektedir. Alan bilgisi derslerinde ise (%8), genel kültür ve meslek bilgisi derslerine göre duyuşsal alan kazanımlarına daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Yine benzer şekilde alan bilgisi derslerinde, psikomotor-algısal beceri düzeyindeki öğrenme kazanımlarının yüzdece daha fazla olduğu (%7) görülmektedir.

Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrenme Kazanımlarının Kategori ve Düzeyleri Açısından Dağılımı

Sınıf öğretmenliği programında yer alan öğrenme kazanımlarının, kategori ve düzeyleri açısından dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Sınıf öğretmenliği programı öğrenme kazanımlarının kategori ve düzeyleri açısından dağılımı.

Şekil 5'te görüldüğü üzere, sınıf öğretmenliği programındaki öğrenme kazanımlarının yarıdan fazlasının (%57) bilişsel anlama düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bilişsel beceri düzeyindeki öğrenme kazanımlarının ise %32'lik bir dilimi kapsadığı ve programdaki öğrenme kazanımlarının çoğunluğunun (%87) bilişsel alana yönelik olduğu görülmektedir. Duyuşsal alana yönelik olarak anlama ve beceri düzeyinde öğrenme kazanımlarının ise %6'lık bir dilimi oluşturması dikkati çekmektedir. Bunun yanı sıra programdaki öğrenme kazanımlarının %5'inin psikomotor-algısal beceri düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bütüncül olarak incelendiğinde, sınıf öğretmenliği programındaki öğrenme kazanımlarının %62'sinin anlama düzeyine, %38'inin ise beceri düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği programı öğrenme kazanımlarının kategorileri ve düzeyleri açısından incelenmesidir. Elde edilen bulgular doğrultusunda; alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinde bilişsel anlama düzeyindeki öğrenme kazanımlarına ağırlık verildiği, beceri düzeyindeki kazanımların ise programın %38'lik bir dilimini oluşturduğu belirlenmiştir. Bilişsel anlama düzeyindeki kazanımların sayıca fazla olması, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma düzeylerine yönelik amaçların geri planda kaldığını göstermektedir. Güneş (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Bu araştırmada, üniversitelerin web sitelerinde yayımlanan öğrenme kazanımlarının bilgi ağırlıklı olduğu, beceri ve yetkinlikleri yeterince içermediği belirlenmiştir. Ulusal ve uluslararası araştırmalar incelendiğinde ise güncel ve yeni hazırlanan öğretmen eğitimi programlarının; alan bilgisini öğretmenlik meslek bilgisiyle bütünleştiren bir yapıda, öğrenci merkezli ve uygulamaya dayalı olması gerektiği belirtilmekte, bu durum anlamayla birlikte daha çok beceri düzeyinde kazanımlara gereksinim duyulduğunu göstermektedir (NCATE,2008; OFSTED, 2014; TEDMEM, 2018; Yavuz, Özkaral & Yıldız, 2015; Yıldırım, 2011, YÖK, 2018). Bu kapsamda incelenen öğrenme kazanımlarının belirlenmesinde, güncel gelişmelerin ve uluslararası eğilimlerin yeterince dikkate alınmadığı düşünülmektedir.

Ulaşılan bulgular farklı ders alanları açısından karşılaştırıldığında ise, alan bilgisi derslerinde bilişsel beceri düzeyindeki öğrenme kazanımlarına daha az yer verildiği belirlenmiştir. Bu durum alan bilgisi derslerinde teori odaklı yaklaşımın ön plana çıkmasıyla ve alan eğitimine dönük uygulamaların geri planda kalmasıyla ilişkilendirilebilir. Diğer bir ifadeyle yararlı bilgi paradigmasına göre temellen bir eğitim anlayışının benimsendiği düşünülmektedir. Bu paradigmada; farklı disiplinler aracılığıyla akademik bilgi ve becerilerin kazanımı vurgulanmakta, eğitim bilimleriyle okul dersleri arasında kurulan ilişkiden ziyade konu alanına odaklanılmaktadır. (Hökka, Eteläpelto & Rusku-Puttonen, 2009). Geleneksel alan bilgisi yaklaşımını ortaya çıkaran bu anlayışla, öğretmen adaylarının alan bilgisini, genişliğine ve derinliğine kazanmaları amaçlanmaktadır (Yıldırım, 2011). Bu amaç doğrultusunda bilgiyi anlama ön plana çıkmakta, bilgiyi farklı durumlarda uygulamayı gerektiren beceri temelli öğrenme kazanımları geri planda kalmaktadır. Ancak günümüzde başarılı ve nitelikli olarak değerlendirilen öğretmen eğitimi programlarında, fakülte-okul işbirliğine dayalı, araştırma temelli, kuram ve uygulama arasındaki dengenin gözetildiği, üst düzey düşünme becerilerinin kazanımını hedefleyen bir anlayış benimsenmektedir (Aksoy & Gözütok, 2017, YÖK, 2018). Yavuz, Özkaral ve Yıldız'ın (2015) öğretmen eğitimine ilişkin inceledikleri uluslararası raporlarlar da bu durumu destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda öğretmen eğitimi programlarında teori ve uygulama arasında kurulan dengenin önemine dikkat çekilmektedir. Bu kapsamda teorinin gerçek yaşam durumlarında uygulanmasına yönelik beceri düzeyinde kazanımların hedeflendiği belirlenmiştir. Bu nedenle alan bilgisi dersleri başta olmak üzere, sınıf öğretmenliği programında yer alan tüm öğrenme kazanımlarının, araştırma-inceleme, yansıtıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini hedefleyen bir anlayışla güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ulaşılan bulguların diğer bir boyutunda sınıf öğretmenliği programının yapısında duyuşsal alana ait öğrenme kazanımlarının %6'lık bir dilimi oluşturduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bu bulgu, öğretmen nitelikleri açısından değerlendirildiğinde programa ilişkin önemli bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. Söz konusu eksikliğin, öğretmen yetiştirme lisans programlarının yapılandırılmasına da dikkate alındığı görülmektedir. Bu kapsamda, öğretmen eğitimi programlarının güncellenmesi sürecine temel oluşturan nedenler arasında; mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra, mesleki değerleri özümseyip meslek hayatı boyunca uygulayan; milli, manevi ve evrensel değerleri içselleştirmiş öğretmenlere duyulan gereksiniminin yer aldığı ifade edilmektedir (YÖK 2018). Tutkun ve Aksoyalp'e (2010) göre 21. yüzyılın öğretmenleri çağın gereklerinin farkında olan, kendilerini buna hazırlayan, değişime ve gelişime istekli bir anlayışa sahip olmalıdır. Değişimin ve gelişimin sürekliliği adına, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları, inançları ve değerleri kazanmaları gerekmektedir (OFSTED, 2014; Richardson, 1996). Çünkü kazandırılması hedeflenen tutumlar ve inançlar, öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin geliştirilmesine ve sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesine yardımcı olan önemli özelliklerdir. Öğretmen adaylarının inançları ve tutumları, neyi öğrendiklerini ve nasıl öğrendiklerini güçlü bir şekilde etkilemektedir (Richardson, 1996). Bu kapsamda tutum, değer ve inançlar gibi duyuşsal özelliklerin, bilgiyi anlamlandırmayı ve uygulamayı gerektiren anlama ve beceri düzeyindeki öğrenme kazanımlarını da geliştirmeye hizmet ettiği görülmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi programları, bilişsel ve psikomotor-algısal becerilerin yanı sıra duyuşsal alan özelliklerini kazandırmada da etkili bir rol üstlenmelidir.

Sonuç olarak araştırmada, sınıf öğretmenliği programı öğrenme kazanımlarının yarıdan fazlasının bilişsel anlama düzeyinde olduğu, programda beceri düzeyinde amaçların sayıca az olduğu ve duyuşsal alana ait öğrenme kazanımlarına çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan bu sonuçlar; öğrenme kazanımlarının yapısal analizi ile sınırlı olmakla birlikte, mevcut kazanımların; güncel gelişmeleri, uluslararası eğilimleri ve duyuşsal alan özelliklerini dikkate alarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Kaynakça

Aksoy, E., & Gözütok, F. D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1672-1688.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2001 yılında yayımlanmıştır)

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer, Dordrecht.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E.J., Hill, W. H., &Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classifications of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.

Brandt, R. S., & Tyler, R. W. (2007). Goals and objectives. In A.C. Ornstein, E. F. Pajak & S.B. Ornstein (Eds.), *Contemporaryissues in curriculum* (4th ed.) (pp. 5-11). Pearson/Allyn and Bacon.

Çalık, T., & Bumin-Süzen, Z. (2013). Avrupa üniversiteler birliği kurumsal değerlendirme raporlarında yer alan tespitler ve öğretim üyelerinin iyileştirme önerilerine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3*(3), 355-390.

Dalgıç, Z. (2008). *Türk yükseköğretiminde öğretim elemanlarının Bologna süreci kapsamındaki uygulamalara ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Elmas, M. (2012). Bologna süreci: Uygulama veya uygulayamama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *2*(3), 137-141.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, *62*(1), 107–115.

Gronlund, N. E. (1995). *How to write and use intructional objectives*. (5th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Günay, D. (2012). Yükseköğretimde öğrenme kazanımlarına dayanan kalite güvence sistemi. In B. S. Gür & M. Özer (Eds.), *Türkiye'de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi* (pp. 11-20). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Güneş, F. (2012). Bologna süreci işe yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *2* (1), 1-9.

Hökka, P., Eteläpelto, A., & Rusku-Puttonen, H. (2009). Recent tensions and challenges in teacher education as manifested in curriculum discourse. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 845-853.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, *41*(4), 212-218.

Marzano, R.J. (2001). A new taxonomy of educational objectives. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A Resource book for teaching thinking* (pp. 181-189). Alexandria: ASCD.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2004). *Designing effective instruction* (4th ed.). Wiley International Edition.

National Council for Accreditation of Teacher Education. (NCATE). (2008). *Professional standarts for the accreditation of teacher preparation institutions.* Washington: NCATE.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2010). *Common core state standards for mathematics*. 10 Ekim 2016 tarihinde http://www.nctm.org/ccssm/ adresinden alınmıştır.

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED). (2014). *Initial teacher education inspection handbook*. 1 Kasım 2014 tarihinde www.ofsted.gov.uk adresinden alınmıştır.

Oliva, P. (2005). *Developing the curriculum (*6th ed.). Pearson Education, Inc.

Posner, G. J., & Rudnitsky, A. N. (2006). *Course design: A guide to curriculum development for teachers* (7th ed.). Pearson Education, Inc.

Reeves, T. C. (2006). How do you know they are learning? The importance of alignment in higher education. *International Journal of Learning Technology*, *2*(4), 294-309.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.

TEDMEM. (2018). *2017 Eğitim Değerlendirme Raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Tenbrink, T. D. (2011). Writing instructional objectives. In J. M. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skills* (9th ed.) (pp. 23-44). Wadsworth, Cengage Learning.

Tutkun, Ö. F., & Aksaoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *24*, 361-370.

Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri.* (Çev. M. E. Rüzgar & B. Aslan). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal çalışma 1949 yılında yayımlanmıştır).

Uçkun, G., Demir, B., & Uçkun, S., & Konak, O. (2013). Bologna sürecindeki MYO'larda öğrenci merkezli eğitim (ÖME) "öğretim elemanı görüşleri". *Electronic Journal of Vocational Colleges*, Özel Sayı, 51-58.

Ünvan, C. (2016). *Türk üniversitelerinde Bologna süreci uygulamaları ve geleceğe bakış*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Yavuz, M., Özkaral, T., & Yıldız, D. (2015). The teacher competencies and teacher education in international reports. *SDU International Journal of Educational Studies*, *2(*2), 60-71.

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, *1* (1). 1-17.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2010a). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 Soruda Bologna süreci uygulamaları*. 10 Eylül 2014 tarihinde *http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-sureci adresinden alınmıştır.*

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2010b). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi (TYYÇ).* 10 Eylül 2014 tarihinde http://tyyc.yok.gov.tr adresinden alınmıştır.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. 11 Temmuz 2018 tarihinde http://www.yok.gov.tr adresinden alınmıştır.

Türkçemizdeki Hecelerin Zihinsel Sözlük Geliştirme Yönünden İncelenmesi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye, firdevs.gunes@gmail.com

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye, aysederyaisik@gmail.com

Öz

Dil öğrenme süreci anne karnında başlamakta ve ömür boyu sürmektedir. Bu süreçte çok sayıda harf, hece ve kelimenin sesi, yazılışı ve anlamı öğrenilmektedir. Bunların zihnimize yerleştirildiği bölüme zihinsel sözlük denilmektedir. Zihinsel sözlüğün temelini ses, harf, hece ve kelimeler oluşturmaktadır. Zihinsel sözlüğe harf, hece ve kelimeler biçim, anlam ve kullanım yönüyle yerleştirilmektedir. Zihinsel sözlükle ilgili bazı teoriler zihinsel sözlüğün "anlamlı hecelerle", bazıları da "kelimelerle" geliştirildiğini öne sürmektedir. Birinci eğilime göre zihnimiz önce heceleri kaydetmekte, bunları birleştirerek yeni kelimeler oluşturmaktadır. Bu süreçte hecelerin işlek, anlamlı ve kısa olması, dilde sık kullanılması önemli olmaktadır. Bu özellikler öğrencilerin heceleri tanıma ve öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Araştırmalara göre çocuklar iki harfli açık heceleri hızlı tanımakta, üç/dört harfli hecelerden daha kolay öğrenmektedir. Bu nedenle çoğu ülkede hecelerin yapısı, türü ve özellikleri konusunda araştırmalar yapılmakta ve hece öğretim sırası oluşturulmaktadır. Bu çalışmalara Türkçede de ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçedeki heceleri zihinsel sözlük geliştirme açısında incelemeye yönelik bu araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada hecelerin zihinsel sözlük geliştirmede rolü ve önemi üzerinde durulmaktadır. İkinci aşamada Türkçede kullanılan hecelerin özellikleri, yapısı, türü ve sıklığı incelenmektedir. Üçüncü aşamada ise zihinsel sözlük geliştirmede öğretilecek hece sıralaması verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Hece, Zihinsel sözlük.

Abstract

The language learning process starts in the womb and continues for life. In this process, a large number of the voice, the spelling and the meaning of letters, syllables, and words are learned. It is called the mental dictionary in which division is placed this in the mind. The basis of the mental dictionary is voice, letters, syllables, and words. The letters, syllables, and words in the mental dictionary are placed in the form, meaning, and direction of use. Some theories about the mental dictionary suggest that the mental dictionary is developed with "meaningful syllabus" and some theories suggest that the mental dictionary is developed with "words". According to the first tendency, our mind first registers the syllabus and combines them to form new words. In this process, it is important that the syllables are functional, meaningful and short, frequent use of the language. These features make it easier for learners to recognize and learn the syllables. According to the research, children recognize the two-letter open syllables and learn more quickly than the three/four-letter syllables. For this reason, in most countries research on the structure, type and characteristics of the syllables are carried out and the syllable teaching sequence is established. These studies are also needed in Turkish. This research, which examines the Turkish syllables in terms of mental dictionary development, consists of three stages. In the first stage, the role and importance of syllables in developing mental dictionaries is emphasized. In the second stage, the characteristics, structure, type, and frequency of the syllables used in Turkish are examined. In the third stage, syllable sequence to be taught to mental dictionary development is given.

Keywords: Turkish, Syllable, Mental Dictionary.

Giriş

Bir dilin bütün kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre açıklayan esere sözlük denilmektedir. Zihinsel sözlük ise bireyin öğrendiği, zihnine yerleştirdiği, günlük yaşamda kullandığı kelime ve deyimlere denilmektedir. Sözcük dağarcığı, söz varlığı, kelime serveti, kelime hazinesi vb. karşılığı olarak kullanılan zihinsel sözlük, bireyin kelimeleri zihnine yerleştirdiği bölüm olarak da açıklanmaktadır. Bu bölümde harfler, heceler, kelimeler, kelimelerin sesi, yazılışı, anlamı gibi çeşitli bilgiler saklanmaktadır (Holender, 1988). Bir başka anlatımla sözlük dildeki bütün kelimeleri, zihinsel sözlük ise bireyin bildiği kelimeleri içermektedir. Erken yaşlardan itibaren dinleme ve okuma yoluyla öğrenilen bütün kelimeler, deyimler ve anlamlar bu sözlüğe kaydedilmektedir. Konuşma ve yazma sırasında ise zihinsel sözlüğe yerleştirilen kelimelere başvurulmakta ve bazıları seçilerek kullanılmaktadır. Zihinsel sözlüğün kapasitesi bireyin eğitim ve dil beceri düzeyine göre değişmektedir. Eğitim düzeyi yüksek bireylerin zihinsel sözlüklerinde ortalama 60.000 kelime bulunmaktadır. Konuşma sırasında söylenecek kelimeler 60 000 kelime içinden saniyenin onda biri gibi bir sürede seçilmektedir (Ferrand, 2001).

Zihinsel sözlük önce sözlü olarak oluşturulmakta, dinleme yoluyla öğrenilen bütün sesler, heceler ve kelimeler buraya yerleştirilmektedir. Okuma yazma öğrenirken bu bilgiler kullanılmaktadır. Okuma yazmayla birlikte harf, hece ve kelimelerin görüntüleri de zihinsel sözlüğe aktarılmaktadır. Böylece zihinsel sözlükte kelimelerin hem sözlü hem de yazılı bilgileri yer almaktadır. Okuma yazma öğretim sürecinde ses bilinci ve alfabetik ilişkileri keşfetme çalışmaları zihinsel sözlükteki seslerin harflere, harflerin de seslere çevrilmesini kolaylaştırmaktadır. Sözlü olarak bilinen kelimeler kolayca yazılmakta, yazılı kelimeler de çabucak okunmaktadır.

Gombert ve Fayol'a (1992) göre çocuklar okuma yazma öğrenirken kendilerine özgü bir zihinsel sözlük oluşturmaya başlamaktadır. Her öğrenilen yeni kelimenin görsel ve anlam özellikleri zihinsel sözlüğe kaydedilmektedir. Böylece yazılı kelimeleri tanımayla birlikte zihinsel sözlük de yavaş yavaş gelişmeye başlamaktadır. Öğrenilen kelime sayısı artıkça, zihinsel sözlük zenginleşmekte ve giderek kelimeleri tanıma kolaylaşmaktadır. Eğer zihinsel sözlük çok fakirse, kelimenin görsel özellikleriyle anlamı birleşmiyorsa kelime tanıma işlemi güçleşmektedir (Gombert & Fayol, 1992). Kısaca zihinsel sözlüğün zengin olması anlama ve öğrenme sürecini etkilemekte, öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerinin daha hızlı gelişmesini sağlamaktadır. Zihinsel sözlüğü geliştirmek için öğrencilere küçük yaşlardan itibaren sistemli eğitim verilmektedir.

Okuma yazmaya yeni başlayan öğrenciler sürekli okuma çalışmalarıyla kelimelerin görüntülerini, ayrıntılarını zihinlerine "sözlük biçiminde" yerleştirirler. Bu işlem giderek gelişmekte ve kelimelerin fotoğrafını çeker gibi hızlı bir şekilde yürütülmektedir. Bu işlemi Totereau " Fotoğrafını çekiyorum, tanıyorum ve anlıyorum." şeklinde adlandırmaktadır. Bu yolla öğrenci karşılaştığı kelimelerin yazılı biçimlerini ve anlamlarını hızla kaydederek zihinsel sözlüğünü zenginleştirmektedir. Öğrencinin zihinsel sözlüğü geliştikçe okuma ve anlama hızı artmaktadır. Zamanla kelime tanıma işlemi farkına varılmadan otomatik olarak yürütülmeye başlanmaktadır (Chauveau, 1997; Coltheart, 1978, 2000; Perfetti, 1989; Totereau, 2005).

Zihinsel sözlüğü zenginleştirmek için bilinen kelime sayısı artırılmaya çalışılmaktadır. Bu süreçte okumanın büyük rolü bulunmaktadır. Zihinsel sözlüğün zengin olması eğitim yaşamının her yönünü etkilemektedir. Zihinsel sözlüğü zengin öğrenciler okuma, anlama, öğrenme gibi becerileri erken yaşlarda geliştirmekte, ilk, orta, lise ve üniversite düzeyinde önemli başarılar elde etmektedir. Zihinsel sözlüğü sınırlı olan öğrenciler ise okudukları metinleri anlamakta zorlanmakta ve yavaş öğrenmektedir. Zaten bu öğrenciler az okumakta, az okudukları için az kelime öğrenmektedir. Bu durum kendilerini geliştirme, dünyayı anlama ve geleceğe yön verme için yeterli olmamaktadır. Bir başka ifadeyle zihinsel sözlüğü zayıf olan öğrenciler diğerlerinden daha geride ve başarı düzeyi düşük olmaktadır (Biemiller, 2007).

Zihinsel sözlük geliştirmeye yönelik bazı teoriler zihinsel sözlüğün "anlamlı heceler", bazıları da "kelimeler" yoluyla geliştiğini öne sürmektedir. Hecelerle geliştiğini savunan teorilere göre zihnimiz önce ses ve heceleri kaydetmekte, bunları birleştirerek yeni kelimeler oluşturmaktadır. Bu süreçte kullanılan hecelerin yapısı, özellikleri, türü, işlek, anlamlı ve kısa olması, sık kullanılması, basit ve karmaşık, açık veya kapalı hece olması önemli olmaktadır (Marquer, 2005). Bu özellikler öğrencilerin yazılı kelimeleri tanıma, okuma ve öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Araştırmalara göre çocuklar iki harfli açık heceleri hızlı tanımakta, üç ve dört harfli hecelerden daha kolay öğrenmektedir. Bu nedenle çoğu ülkede hecelerin yapısı, türü ve özellikleri araştırılmakta, öğrencilerin kelimeleri kolay tanıması ve zihinsel sözlüğünü zenginleştirmesi için çalışılmaktadır. Bu çalışmalara Türkçede de ihtiyaç duyulmaktadır.

Hece harften büyük, kelimeden küçük dil birimidir. Harfler hecelerin, heceler de kelimelerin en önemli bileşenidir. Dünya dillerindeki heceler incelendiğinde hecelerdeki harf sayısının farklı olduğu görülmektedir. Hece en az bir harften oluşmaktadır. Ancak bazı dillerde bir sesli ve sekiz sessiz olmak üzere dokuz harften oluşan heceler vardır. Bu durum okuma sürecini ve zihinsel sözlük geliştirmeyi etkilemektedir. Ses bilinci ilkelerine göre çocuklar iki sesten oluşan açık hecelere duyarlı olmakta ve daha kolay tanımaktadır. Bir sesli ve sessizden oluşan " el, la" gibi iki harfli heceler, bir sessiz, sesli ve sessiz harften oluşan "çok", bir sesli iki sessiz harften oluşan "ilk", bir sessiz, sesli ve iki sessiz harften oluşan "kırk" gibi üç ve dört harfli hecelerden daha kolay öğrenilmektedir (Güneş, 2007). Bu nedenle okuma yazma sürecinde hecelerin yapısı, türü, açık veya kapalı olması, kısa ve anlamlı olması üzerinde önemle durulmaktadır. Öğrencilere verilecek metinlerin hece ve kelimeleri incelenerek seçilmektedir.

Öğrencilerde hece tanıma becerisi dört alt bileşenden oluşmaktadır. Bunlar heceleri oluşturan harfleri tanıma, hecenin sesini bilme ve okuma, heceyi yazma ve başka hecelerle birleştirmedir. Bunlar harf tanıma becerilerine dayanmaktadır. Öğrencilerin sesleri ve harfleri iyi tanıması hece öğretiminin temelini atmaktadır. Harfleri birleştirerek heceler yapma, yeni heceyi okuma, yazma ve başka hecelerle birleştirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu süreçte dilin yapısı da önemli olmaktadır. Ses harf ilişkilerinin düzenli olduğu dillerde hece tanıma çalışmaları daha kolay yürütülmektedir. Ancak hece yapısı karmaşık ve çok çeşitli olan dillerde hece tanıma becerilerini geliştirmek zaman almaktadır. Bu durum zihinsel sözlük geliştirme sürecini etkilemektedir. Türkçe hece yapısı yönüyle sistemli ve düzenli bir dildir. Bu nedenle Türkçede hece ve kelime tanıma çalışmaları çok kolay yürütülmektedir. Bu süreçte hecelerin kolay okunması, sık kullanılması, türü, anlamının açık ve somut olması, işlek hece yapısına sahip olmasına da dikkat edilmektedir.

Dilde kullanılan hece ve kelimelerin özelliklerini belirlemek için yapılan araştırmalarda önce kelime havuzu oluşturulmaktadır. Bilimsel yönden iyi sonuçlar alabilmek için kelime havuzunun olabildiğince geniş olmasına ve kelime sınırının iyi belirlenmesine çalışılmaktadır. Bu amaçla araştırmada Türkçe sözlükteki bütün kelimelerin incelenmesi yoluna gidilmiştir. Türkçe Sözlükteki bütün kelimeler listelenmiş, hecelerine ayrılmış, heceler sayılmış, özellikleri, türü ve kullanım durumu belirlenmiştir.

Türkçe hecelerin zihinsel sözlük geliştirme açısından incelenmesine yönelik bu araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada hecelerin zihinsel sözlük geliştirmedeki önemi üzerinde durulmaktadır. İkinci aşamada Türkçede kullanılan hecelerin özellikleri, yapısı, türü ve sıklığı incelenmektedir. Bunlar diğer dillerdeki hecelerle karşılaştırılmaktadır. Ardından zihinsel sözlük geliştirme açısından öğretilecek heceler konusunda bazı öneriler verilmektedir. Bu anlayışla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.Zihinsel sözlük geliştirmede hecelerin önemi nedir?

2.Zihinsel sözlük geliştirme açısından Türkçe Sözlükteki hecelerin;

a. Yapısı, özellikleri ve türü nedir?

b. Harf sayısı ve kullanım sıklığı nedir?

c. Basit ve karmaşık hecelerin oranı nedir?

d. Açık ve kapalı hecelerin oranı nedir?

3. Türkçe hecelerin öğretim sıralaması nasıl olmalıdır?

Günümüze kadar yapılmış araştırmalarda zihinsel sözlük geliştirme açısından Türkçe Sözlükteki hecelerin yapısı, türü, uzunluğu, açık veya kapalı, basit veya karmaşık olması, sık kullanım durumuna ilişkin kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bazı kaynaklarda hecelerin yapısına ilişkin yönlendirmeler yapılmakta ancak bunların geniş kapsamlı bir araştırmaya dayalı olmadığı görülmektedir. Bu araştırma zihinsel sözlük geliştirmede hecelerin etkisi ve rolü konusunda yeni bakış açıları oluşturacaktır. Türkçemizin özelliklerine dayalı bir dil öğretim modelinin önemini ortaya koyacaktır. Ayrıca Türkiye'de okuma ve yazma öğretiminin bilimsel bir anlayışla sürdürülmesine katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Bu araştırmada Türkçede sık kullanılan hecelerin türü, yapısı ve özellikleri incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla Türk Dil Kurumunun yayınladığı Türkçe Sözlükteki kelimeler incelenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda gerekli verileri toplamak için bir kelime havuzu oluşturulmuştur.

Kelime Havuzu

Kelime havuzu için Türk Dil Kurumunun 2011 yılında yayınladığı 11.baskı Türkçe Sözlük temel alınmıştır. Bu Sözlükteki kelimeler güncellenmiş ve bazı eklemeler yapılmıştır. Kelime havuzunu oluşturmada aşağıdaki ilkeler uygulanmıştır.

1. Türk Dil Kurumu 11. Baskı Türkçe Sözlükte 77005 maddede verilen kelimeler incelenmiş, 2017 Güncel Türkçe Sözlükle karşılaştırılmış, eksik görülen kelime, deyim, birleşik kelime ve atasözleri eklenmiştir.
2. Sözlükte yer alan Ag, …Zn gibi kimya formülleri, FKB gibi kısaltmalar çıkarılmıştır.
3. Sözlükte…ecek, acak, …la, le, li, ..en, an gibi yapım ve çekim ekleri verilen maddeler çıkarılmıştır.
4. Maddelerin karşılarında verilen açıklamalar çıkarılmıştır.
5. Sözlükte "bizce, bizde, bizden, bize" gibi ismin, hâl eki almış çekimli şekilleri verilen maddeler olduğu gibi değiştirilmeden alınmıştır.
6. Para adları (Lira, Dolar gibi),Bolivyalı, Brahman, Bolşevik, Burç isimleri (Boğa, Koç, İkizler gibi) ve Bizmut gibi kimya terimlerini içeren maddeler olduğu gibi alınmıştır.
7. Bu işlemler sonunda geriye kalan 74914 maddedeki kelimelerin hepsi kelime havuzuna aktarılmıştır.
8. Sözlük maddelerinde birleşik kelimeler olduğu gibi alınmıştır. Ancak ayrı yazılan birleşik kelime, deyim ve atasözlerindeki bağımsız her birim kelime olarak sayılmıştır. Örneğin "acele etmek" 2 ,"aç susuz kalmak" 3, "sakla samanı gelir zamanı " 4 kelime sayılmıştır.
9. Ardından kelime havuzundaki 110452 kelime alfabetik sıraya göre listelenmiş ve hecelerine ayrılmıştır. Hecelere ayırma işleminde Türk Dil Kurumunun yayınladığı kurallar uygulanmıştır.
10. Böylece kelime havuzu Türkçe Sözlükteki 110452 kelime ile 300768 heceden oluşmuştur.

Veriler ve Analizi

Araştırmada kelime havuzuna alınan kelimler Ms. Word, Ms. Excel, Simple Concordance Program ve SPSS programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analize hazırlaması aşmasında MS Word, birleştirme, ayırma aşamasında Ms Excel, frekans ve yüzdelerin hesaplanmasında ise Simple Concordance Program ve SPSS programları kullanılmıştır. Analiz sonuçları betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzde kullanılarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın soru sırası izlenerek "Heceler ve Zihinsel Sözlük Geliştirme, Türkçe Hecelerin Özellikleri, Çeşitli Dillerde Kullanılan Heceler, Zihinsel Sözlük Geliştirme Açısından Heceler" başlıkları altında verilmiştir.

Heceler ve Zihinsel Sözlük Geliştirme

Hece, seslerin birleşmesiyle oluşan soyut ses birimleridir. Bir veya birden fazla seslerden oluşmaktadır. Hece bir solukta çıkan ses veya ses birimi olarak tanımlanmaktadır. Sözlü dilin temel birimi olan hece, konuşma zincirinin en önemli bileşenidir. Yazılı hece ise harften büyük kelimeden küçük dil birimi olarak açıklanmaktadır (Meynadier, 2001).Kelimeyi oluşturan küçük dil birimi ya da temel bileşeni olmaktadır. Hece en az bir sesli harf ile bir sesli- sessiz olmak üzere iki harften oluşmaktadır. Her hecede bir sesli harf zorunlu olarak bulunmaktadır. Bu sesli harf bazen hecenin başında, bazen ortasında bazen de sonunda yer almaktadır. Hecedeki sesli harfe hecenin çekirdeği denilmekte, çekirdeği izleyen sessiz harf ise hecenin kafiyesini oluşturmaktadır. Ancak bazı hece yapılarında hece kafiyesi sesli harften oluşmaktadır. Fransızca, Türkçe gibi dillerde hece çekirdeği hep sesli harflerden oluşmakta, sesli harfleri sayarak hece sayısı bulunabilmektedir (Ryst, 2014).

Zihinsel sözlük geliştirmenin temeli kelime tanımaya dayanmaktadır. Kelime tanımada ise karşımıza iki model çıkmaktadır. Birincisi "birleştirme" ikincisi ise "doğrudan tanıma"dır (Marquer, 2005). Birleştirme modelinde parçadan bütüne giden doğrusal ve hiyerarşik bir yaklaşım benimsenmektedir. Bu modelde kelimeyi tanımak için "yazıların şifresini çözmek" gerekmektedir. Bu nedenle harflere öncelik verilmekte, harfler tek tek incelenmekte, bunlar birleştirilerek hece ve kelimeler tanınmaktadır. Bir başka ifadeyle kelimeyi tanımak için önce

kelimenin küçük birimleri olan harfleri ve heceleri tanımak gerekmektedir. Yazılı bir metnin önünde okuyucu önce harfleri belirlemektedir. Bunları birleştirerek hece, kelime ve cümleleri okumakta, giderek metnin anlamına ulaşmaktadır. Kelime tanıma ile zihinsel sözlük geliştirmede harf ve heceler önemli olmaktadır (Totereau, 2005). Hecelerin yapısı, türü ve özellikleri süreci kolaylaştırmaktadır.

Türkçede altı temel hece yapısı bulunmaktadır. Türkçe hece yapılarında en az bir, en çok dört ses/harf bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle Türkçede en kısa hece bir harfli en uzun hece ise dört harflidir. Oysa bazı dillerde dokuz harften oluşan heceler vardır. Ancak çoğu dilde iki veya üç harfli heceler yaygın kullanılmaktadır. Türkçede hece yapıları şöyledir; (S sesli, Z sessiz harf)

- Bir sesli harften oluşan hece (S) : o
- Bir sesli ve bir sessizden oluşan hece (SZ) : al
- Bir sessiz ve bir sesliden oluşan hece (ZS) : ba
- Bir sessiz, bir sesli ve bir sessizden oluşan hece (ZSZ) : bak
- Bir sesli ve iki sessizden oluşan hece yapısı (SZZ) : üst
- Bir sessiz, bir sesli ve iki sessizden oluşan hece (ZSZZ) : kırk

Türkçedeki heceler bu altı hece yapısından birine uymak zorundadır. Bunlara uymayan heceler yabancı dillerden gelen hecelerdir. Örneğin gram, tren, plan, stad gibi.

Hece yapısı ve uzunluğu dillere göre değişmektedir. Avrupa dillerinde 5-20 arasında değişen hece yapısı vardır. Hece yapısına bağlı olarak hecedeki harf sayısı değişmektedir. Genel olarak hecelerin uzunluğu bir sesli harften başlamakta, bir sesli sekiz sessiz olmak üzere dokuz harfe kadar çıkmaktadır. İspanyolca, İtalyanca, Portekizce ve Fransızca gibi dillerde bir sessiz ve bir sesli harften oluşan (al, ba) heceler çok fazladır. Ancak bu dillerde bir sesli ve beş sessiz harften oluşan heceler de bulunmaktadır. Örneğin Fransızcada "script" (ZZZSZZ) gibi. İngilizce ve Almancada karmaşık hece yapısı vardır. Almanca hece yapısı yönüyle oldukça zengindir. Özellikle üç sessiz, bir sesli ve beş sessiz harf olmak üzere dokuz harften oluşan "strolchst" (ZZZSZZZZZ) gibi dizilen hece yapıları vardır (Antoine et al., 2013). Avrupa dillerinde sık kullanılan hece yapıları " S, ZS, SZ, ZZS, SZZ ZSZ, ZZZS, ZZSZ, ZSZZ, SZZZ, ZZZSZ, ZSZZZ, şeklinde sıralanmaktadır. (Hece yapıları yabancı dillerde V, CV, VC, CCV, VCC, CVC, CCCV, CCVC, CVCC, VCCC, CCCVC, CVCCC olarak gösterilmektedir).

Rousset (2004) tarafından dünya dillerini temsil edecek özellikte olan 16 dili örneklem alınarak hece yapıları incelenmiştir. Bu diller "nyah kur, wa, navaho, thaï, !xóõ, afar, kannada, kwakw'ala, ngizim, quechua, sora, İsveççe, Fince, Fransızca, kanouri, yup'ik dilleridir. Araştırma sonunda 16 dilde 19 farklı hece yapısının olduğunu belirlemiştir. Bu dillerdeki hece yapılarını sık kullanılan az kullanılana doğru sıralamıştır. Bu sıralama aşağıda tablo olarak verilmiştir (Rousset, 2004).

Tablo 1. Dünya Dillerindeki Hece Yapıları ve Kullanım Sıklıkları

Sıra	Hece Yapısı	Sayı		Hece Yapısı	Sayı
1	ZS (CV)	5299	11	ZSZZZ (CVCCC)	9
2	ZSZ (CVC)	3119	12	ZZZSZ (CCCVC)	8
3	S(V)	539	13	ZZZSZZ(CCCVCC)	2
4	ZZS (CCV)	338	14	Z(C)	2
5	SZ(VC)	254	15	ZZSZZZ(CCVCCC)	1
6	ZZSZ(CCVC)	214	16	SZZZ(VCCC)	0.7
7	ZSZZ(CVCC)	164	17	ZSZZZZ(CVCCCC)	0.2
8	SZZ(VCC)	21	18	ZZ(CC)	0.2
9	ZZSZZ(CCVCC)	20	19	ZZZSZZZ(CCCVCCC)	0.04
10	ZZZS(CCCV)	9			

Tabloda görüldüğü gibi 16 dilde en sık kullanılan hece yapısı bir sesli ve sessizden oluşan ZS (ba) açık hecedir. Bunu bir sessiz-sesli- sessiz harften oluşan üç harfli ZSZ (bak) hece yapısı izlemektedir. Ardından bir sesli s(a), iki sessiz bir sesliden oluşan ZZS (bre) ve bir sesli ve sesiz harften oluşan SZ (ab) heceler gelmektedir.

Heceler açık veya kapalı olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Sesli harflerle biten hecelere açık, sessiz harflerle bitenlere kapalı hece denilmektedir. Örneğin "o, bu" gibi heceler açık hece, "el, bak, üst, kırk" gibi heceler kapalı hecedir. Türkçede iki tür açık hece vardır. Bunlar bir sesliden oluşan "a, o", bir sessiz ve sesli harften oluşan "be, ba" gibi hecelerdir. Avrupa dillerinde iki sessiz bir sesli, üç sessiz ve bir sesli harften oluşan "bre, cri" gibi açık heceler de bulunmaktadır. Türkçede dört tür kapalı hece bulunmaktadır. Bunlar bir sesli bir sessiz, bir sesli iki sessiz ve bir sesli üç sessizden oluşmaktadır. Avrupa dillerinde bir sessizden sekiz sessiz harfe kadar çeşitli türde kapalı heceler vardır. Bir başka ifadeyle Türkçede ikisi açık, dördü kapalı olmak üzere 6 hece yapısı varken Avrupa dillerinde 5'i açık 15'i kapalı olmak üzere 20 hece yapısı bulunmaktadır. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için kelime sonundaki çoğu kapalı hece ek alarak açık heceye dönüşmektedir. Avrupa dillerinde bu değişim fazla görülmemektedir. Türkçe hecelerin yapısı, türü ve özellikleri zihinsel sözlük geliştirme açısından çoğu dile göre üstünlük taşımaktadır. Bunların ayrıntıları aşağıda verilmektedir.

Türkçe Hecelerin Özellikleri

Araştırmada Türkçe hecelerin özelliklerini belirlemek için kelime havuzuna alınan kelimeler listelenmiş ve hecelerine ayrılmıştır. Ardından heceler sayılmış ve türlerine göre gruplandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kelime Havuzuna Giren Kelime ve Heceler

	Kelime Sayısı	Hece Sayısı	Kelimedeki Hece Sayısı
Türkçe Sözlük	110452	300768	2.72

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmada Sözlükte yer alan toplam 110452 kelimedeki 300768 hecenin özellikleri incelenmiştir. Bu rakamlar Türkçe kelimelerde ortalama 2.72 hecenin bulunduğunu göstermektedir. Türkçe Sözlükte yer alan hecelerin yapı ve türlerine ilişkin rakamlar Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Türkçe Sözlükteki Hecelerin Yapı, Tür ve Sıklık Dağılımı

	Hece Yapısı	Hece Türü	%	Hece Sayısı	%
1	S (a)	8	0.23	11842	3.94
2	SZ (ab)	129	3.78	14524	4.83
3	SZZ (ilk)	63	1.85	411	0.14
4	ZS (ba)	164	4.81	139715	46.45
5	ZSZ (bak)	2022	59.26	129239	42.97
6	ZSZZ (kırk)	707	20.72	3784	1.26
7	ZSZZZ	21	0.62	37	0.01
8	ZSZZZZ	2	0.06	2	0.00
9	ZZS	73	2.14	603	0.20
10	ZZSZ	164	4.81	489	0.16
11	ZZSZZ	36	1.06	73	0.02
12	ZZSZZZ	3	0.09	3	0.00
13	ZZZS	4	0.12	9	0.00
14	ZZZSZ	8	0.23	16	0.01
15	SZZZ	7	0.21	20	0.01
16	SZZZZ	1	0.03	1	0.00
Toplam	16	3412	100.0	300768	100.0

Tablo 3'te görüldüğü gibi Türkçe Sözlükte 16 hece yapısı, 3412 hece türü ve toplam 300768 hece bulunmaktadır. Bu hece yapılarından 6'sı Türkçe, 10'u ise yabancı kelimelerden gelen hecelerdir. Bir başka ifadeyle Türk Dil Kurumun yayınladığı Türkçe Sözlükte dilimize girmiş 10 yabancı hece yapısı, 319 yabancı hece türü ve 1253 yabancı hece bulunmaktadır. Bunlar araştırmaya dâhil edilmemiş, Tablo 3'te ilk altı sırada verilen Türkçe heceler incelenmiştir. Türkçe Sözlükteki heceler kullanım sıklığına göre Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Türkçe Sözlükteki Hecelerin Yapı, Tür ve Kullanımı

	Hece Yapısı	Hece Sayısı	%
1	SZ (ba)	139715	46.65
2	ZSZ (bak)	129239	43.15
3	SZ (ab)	14524	4.85
4	S(a)	11842	3.95
5	ZSZZ(kırk)	3784	1.26
6	SZZ (ilk)	411	0.14
	Toplam	299515	100.00

Tablo 4'te Türkçe Sözlükte yer alan 299515 hece çoktan aza doğru sıralanmıştır. Türkçe sözlükte yer alan hecelerin %46.65 ile yarısına yakınını bir sesli bir sessiz harften oluşan SZ (ba) tipi açık heceler oluşturmaktadır. İkinci sırada %43.15 ile üç harfli ZSZ(bak) tipi heceler gelmektedir. Bu iki hece yapısının toplam %89.80 oranında kullanıldığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle bu iki tip hece ile Türkçe metinlerin %90.00'ı yazılmaktadır. Geriye kalan %10.00'luk dilimi %4.85 ile SZ(ab) tipi heceler ve %3.95 ile S(a) tipi heceler oluşturmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi Türkçede "ZSZZ (kırk), SZ (ilk)" tipi heceler çok az kullanılmaktadır. Türkçe hecelerin kullanım sıklıklarına ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Hecelerin Yapı, Tür ve Kullanım Ortalaması

	Hece Yapısı	Hece Türü	Hece Sayısı	Ortalama Kullanım S.
1	S (a)	8	11842	1480
2	ZS(ba)	164	139715	852
3	SZ (ab)	129	14524	113
4	ZSZ (bak)	2022	129239	64
5	SZZ (ilk)	63	411	7
6	ZSZZ (kırk)	707	3784	5
	Toplam	3093	299515	2521

Tablo 5'te Türkçe Sözlükte kullanılan toplam 299.515 hecenin yapı ve türüne göre kullanım ortalamaları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi Türkçede altı hece yapısında 3093 hece türü vardır. Türkçede bir harfli S(a) tipi 8 hece vardır. Bunlar Türkçe Sözlükteki 110452 kelimede 11842 kez kullanılmakta ve ortalama 1480 kez tekrarlanmaktadır. Bunu iki harfli SZ(ba) tipi heceler izlemektedir. Türkçede iki harfli ZS (ba) tipi hece sayısı toplam 168'dir (21x8=168). Bunun 164'ü Türkçe Sözlükte 139715 kez kullanılmakta ve ortalama 852 kez tekrarlanmaktadır. Bu sonuçlar Türkçede en sık S(a) ve ZS (ba) tipi hecelerin kullanıldığını, bu hecelerin her birinin en az bin kez tekrarlandığını göstermektedir. Ardından SZ (ab) tipi heceler gelmektedir. Bunların toplam sayısı 21x8= 168'dir. Türkçe Sözlükte SZ (ab) tipi hecelerin 129'u kullanılmakta ve her birinin ortalama 113 kez tekrarlandığı ortaya çıkmaktadır. Bunları üç harfli ZSZ(bak) tipi heceler izlemektedir. Bunların tahmini tür sayısı 186x21=3528'dir.Ancak araştırmada Türkçe Sözlükte bu hecelerin 2.022 türünün kullanıldığı saptanmıştır. Bu hecelerin her biri ortalama 64 kez tekrarlanmaktadır. Araştırmada bir sesli iki sessiz harften oluşan SZZ (ilk) tipi hecelerin çok az kullanıldığı, 63 türünün olduğu saptanmıştır. Bunların 411 kez kullanıldığı ve her birinin ortalama 5 kez tekrarlandığı ortaya çıkmıştır. Benzer durum ZSZZ (kırk) tipi hecelerde de görülmektedir.

Bu hecelerin de Türkçede az kullanıldığı, 707 türünün olduğu ve her birinin 5 kez tekrarlandığı belirlenmiştir. Araştırmada hecelerin uzunlukları da incelenmiştir. Bunlar aşağıda verilmektedir.

Tablo 6. Hecelerin Harf Sayısı

	Hece Harf Sayısı	**Sayı**	**%**
1	Bir harfli hece S(a)	11842	3.95
2	İki harfli hece SZ (ab),ZS(ba)	154239	51.50
3	Üç harfli hece ZSZ(bak),SZZ(ilk)	129650	43.29
4	Dört harfli hece ZSZZ (kırk)	3784	1.26
	Toplam	299515	100.00

Tablo 6 'da görüldüğü gibi Türkçe Sözlükte kullanılan 299515 hecenin %51.51 ile yarıdan fazlası iki harfli hecedir. Bunu %43.28 ile üç harfli heceler izlemektedir. Bir harfli hecelerin oranı %3.95, dört harfli hecelerin oranı ise %1.26'dır. Buradan Türkçede en sık iki ve üç harfli hecelerin kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Bir başka ifadeyle Türkçe metinlerin % 99'u bir, iki ve üç harfli hecelerden oluşmaktadır. Bu durum kelime tanıma, okuma, yazma ve anlama sürecini kolaylaştırıcı olmaktadır. Çoğu dilde 9 harfli hecelerin olduğu düşünülürse bu durum Türkçenin öğretim üstünlüğünü açıkça ortaya koymaktadır. Türkçede üç hece tipini öğrenen öğrenci bunlarla metinlerin % 99'unu yazabilmektedir.

Zihinsel sözlük geliştirme açısından Türkçede kullanılan hecelerin basit ve karmaşık olması da önemlidir. Bir ve iki harfli hecelere basit, üç ve daha fazla harfi olan ve farklı biçimlerde dizilen hecelere karmaşık hece denilmektedir. Bunların kullanım oranları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Basit ve Karmaşık Hecelerin Dağılımı

Basit Heceler	**Sayı**	**%**	**Karmaşık Heceler**	**Sayı**	**%**
1 harfli S(a)	11842	3.95	3 harfli SZZ(ilk)	411	0.14
2 harfli ZS (ba)	139715	46.65	3 harfli ZSZ(bak)	129239	43.15
2 harfli SZ(ab)	14524	4.85	4 harfli ZSZZ(kırk)	3784	1.26
Toplam	166081	55.45	Toplam	133434	44.55

Türkçede Sözlükte heceler incelendiğinde %55.45' inin basit, %44.55'inin ise karmaşık hece olduğu görülmektedir. Buradan Türkçedeki hecelerin yarıdan fazlası basit hece olmaktadır. Bu durum zihinsel sözlük ve okuma becerilerini geliştirme açısından önemli bir üstünlük sağlamaktadır. Benzer durum açık ve kapalı hecelerde de görülmektedir. Türkçede iki tür açık, dört tür kapalı hece bulunmaktadır. Türkçe Sözlükte kullanılan açık ve kapalı hecelere ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8. Açık ve Kapalı Hecelerin Dağılımı

Açık Heceler	Türü	Sayı	%	Kapalı Heceler	Türü	Sayı	%
S(a)	8	11842	3.95	SZ (ab)	129	14524	4.85
ZS (ba)	164	139715	46.65	SZZ (ilk)+ ZSZ(bak)	2085	129650	43.29
-				ZSZZ (kırk)	707	3784	1.26
Toplam	172	151557	50.60	Toplam	2921	147958	49.40

Tablo 8' de görüldüğü gibi Türkçede iki açık hece olmasına rağmen bunlar sık kullanılmaktadır. Açık hecelerin tür sayısı 172, kullanımı ise %50.60 oranındadır. Türkçede kapalı hece sayısı 4 tür sayısı ise 2921'dir. Bunlar %49.40 oranında kullanılmaktadır. Bir başka ifadeyle açık heceler daha fazla kullanılmaktadır. Bir dilde açık hecelerin çok olması ve sık kullanılması okuma yazma öğretimini kolaylaştırmaktadır. Açık heceler okuma

sırasında kelimeleri daha hızlı tanımayı ve öğrenmeyi sağlamaktadır. Ayrıca dilin melodisini artırmakta, sesleri uzatma, vurgu ve tonlama yapma, seslerle oyun oynamayı kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan dilimizde hecelerin yarıdan fazlasının açık hece olması Türkçenin zihinsel sözlük geliştirmede üstünlüğünü ortaya koymaktadır.

Çeşitli Dillerde Kullanılan Heceler

Avrupa dillerinde kullanılan hece tür ve sıklıklarına ilişkin çeşitli incelemeler yapılmıştır. Bunlardan yaygın bilinenler Delattre (1965), Léon (2005, 2011) ve Sauzedde (2013) tarafından yapılan araştırmalardır. Delattre 1965 yılında ZSZ (bak), ZS (ba), SZ (ab) ve ZZS (bre) türü hecelerin kullanımı açısından Almanca, İngilizce, İspanyolca ve Fransızcayı karşılaştırmıştır. Bu çalışmada çeşitli metinlerden alınan 8.000 hece incelenmiştir. Araştırma sonunda iki ve üç harfli hecelerin yaygın kullanıldığı bulunmuştur (Delattre, 1965).Ardından benzer bir çalışma 1992 yılında Léon tarafından gerçekleştirilmiştir. Sauzedde ise 2013 yılında yeni bir çalışma yaparak Delattre (1965) ve Léon (1992) tarafından belirlenen sonuçları karşılaştırmış ve yeniden düzenlemiştir (Bina, 2011; Delattre, 1965; Léon et al., 2005, 2011; Sauzedde, 2013).Bu sonuçlara göre çeşitli dillerde kullanılan heceler aşağıda verilmektedir. Tabloda Türkçe hece oranları yuvarlanarak verilmiştir.

Tablo 9. Çeşitli Dillerde Hece Türleri ve Kullanım Sıklıkları

Hece	Almanca	Fransızca	İngilizce	İspanyolca	Türkçe
ZS (ba)	28.7	54.9	27.6	55.6	46.6
ZSZ (bak)	38.1	17.1	31.8	19.8	43.2
ZZS (bre)	3.3	14.2	4.0	10.2	-
SZ (ab)	9.8	1.9	11.9	3.1	4.8
Diğer	20.1	11.9	24.7	11.3	5.4

Hece türleri ve kullanım sıklıkları dillere göre farklılık göstermektedir. Ancak Tablo 9'da görüldüğü gibi çoğu dilde ilk iki sırayı ZS(ba) ve ZSZ(bak) heceleri almaktadır. Almanca ve İngilizcede üç harfli ZSZ (bak) heceler (%38.1- 31.8) sık kullanılmaktadır. Fransızca ve İspanyolcada iki harfli ZS (ba) heceler (%54.9- %55.6) ilk sırayı almaktadır. Türkçede de %46.6 ile ZS(ba) iki harfli açık heceler ve %43.2 ile ZSZ(bak) türü heceler sık kullanılmaktadır. Tabloda üçüncü sırayı üç harfli ZZS(bre) açık heceler, dördüncü sırayı ise iki harfli SZ(ab) kapalı heceler almaktadır. Tabloda "Diğer" başlığı altında verilen %11-24 oranında değişen farklı tür heceler de bulunmaktadır. Bu hecelerin sayısı bazı dillerde 15'e kadar çıkmaktadır. Türkçede bu başlık altında "ilk" ve "kırk" gibi üç ve dört harfli heceler verilmiştir. Gougenheim 1996 yılında Fransızca sık kullanılan hecelerin bir listesini yapmıştır. Bu listede "papa", demain" gibi açık hecelerin yanında ZSZ (par), SZ (or), ZZS (cri), SZZ (arc) gibi hecelere de yer vermiştir (Léon vd., 2005). Bu çalışma Delattre (1965) ve Rousset (2004) tarafından yapılan araştırmalarla örtüşmektedir. Rousset'e göre çoğu dilde ZS ve ZSZ heceleri ortak olmakta ve sık kullanılmaktadır. Ancak bu hecelerin kullanım oranları dillere göre değişmektedir (Rousset, 2004). Bu hecelerin kullanım oranları Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10. Çeşitli Dillerde Sık Kullanılan Hece Türü ve Oranları

Hece	Almanca	Fransızca	İngilizce	İspanyolca	Türkçe
ZS (ba)	28.7	54.9	27.6	55.6	46.6
ZSZ (bak)	38.1	17.1	31.8	19.8	43.2
Toplam	66.8	72.0	59.4	75.4	89.8

Tablo 10'a göre ZS ve ZSZ hecelerinin en sık kullanıldığı dil Türkçedir. Bir başka ifadeyle Türkçe metinlerin %90'ı ZS ve ZSZ hecelerinden oluşmaktadır. Bu durum Türkçenin öğretim üstünlüğü ile zihinsel sözlük geliştirme kolaylığını ortaya koymaktadır. Türkçede bu iki heceyi öğrenen öğrenciler metnin %90'ını okuyup yazabilmektedir. Oysa bu oranların diğer dillerde daha düşük olduğu görülmektedir. İki hecenin kullanım sıklığı İspanyolcada %75.4, Fransızcada %72, Almancada %66.8, İngilizcede ise %59.4'tür.Benzer bir çalışma Goldman(1996) tarafından yapılmıştır. Goldman'a göre Fransızcada 4 tür hecenin (ZS, SZ, ZSZ, ZZS) kullanım sıklığı %91, İngilizcede ise %76.6 oranındadır (Rousset, 2004). Kısaca Türkçe hece yönüyle kolay, basit ve öğretim

üstünlüğüne sahip bir dildir. Çeşitli dillerde sık kullanılan hecelerin açık ve veya kapalı olmasına ilişkin çalışmalar da yapılmıştır. Bu konudaki bulgular aşağıda verilmektedir.

Tablo 11. Çeşitli Dillerde Kullanılan Açık ve Kapalı Hece Oranları

Hece	Almanca	Fransızca	İngilizce	İspanyolca	Türkçe
Açık hece	32.0	69.1	31.6	65.8	50.6
Kapalı hece	68.0	30.9	68.4	34.2	49.4
Toplam	100	100	100	100	100

Türkçede iki tür açık, dört tür kapalı hece bulunmaktadır. Avrupa dillerinde 5 tür açık hece 15 tür kapalı hece bulunmaktadır. Tablo 11' de görüldüğü gibi açık ve kapalı hecelerin oranları değişmektedir. Fransızca hecelerin %69'u bir sesle bitmekte ve açık hece olmakta, kapalı hecelerin oranı ise %30' u bulmaktadır. Bu durum İspanyolca için de geçerli olmaktadır. Ardından Türkçe gelmektedir. Türkçe hecelerin %50.6'sı açık hece, %49.4'ü ise kapalı hecedir. Ancak Almanca ve İngilizcede durum değişmektedir. Almanca ve İngilizcenin %32'si açık, %68'i de kapalı hecelerden oluşmaktadır. Léon'a göre Fransızca ve İspanyolca açık heceler, İngilizce ve Almancada sessiz-sesli ve sessiz harften oluşan kapalı heceler daha sık kullanılmaktadır. Fransızca, İspanyolca ve Türkçe'de açık hecelerin sık kullanılması, dilin melodik olmasını getirmekte, sesleri uzatma, ritim, vurgu ve tonlama yapma, seslerle oyun oynamayı kolaylaştırmaktadır. Bu dil melodisi okuma yazmayı yeni öğrenenleri etkilemekte, öğrenme sürecine yardım etmektedir (Bina, 2011; Léon et al.,2005). Bu nedenle çoğu kaynakta Fransızca, İspanyolca ve İtalyanca için "sevgi dili" denilmekte, Almanca için savaş filmlerine uygun dil (sert, katı, soğuk vb.) benzetmesi yapılmaktadır (Leclerc, 2009). Açık hece yönüyle Türkçe İngilizce ve Almancadan üstün, Fransızca ve İspanyolcaya yakındır. Bu hece yapısı Türkçe'de zihinsel sözlük geliştirmeye önemli oranda katkı sağlamaktadır. Bu durum basit ve karmaşık hece yapısında da görülmektedir.

Tablo 12. Çeşitli dillerde kullanılan basit ve karmaşık heceler

Hece	Almanca	Fransızca	İngilizce	İspanyolca	Türkçe
Basit hece	38.5	56.8	39.5	58.7	55.5
Karmaşık hece	61.5	43.2	60.5	41.3	44.5

Türkçe hecelerin üçü basit, üçü de karmaşık hecedir. Avrupa dillerinde 5 tür basit hece 15 tür karmaşık hece bulunmaktadır. Tablo 12' de görüldüğü gibi basit ve karmaşık hecelerin oranları değişmektedir. Türkçe, İspanyolca ve Fransızca hecelerin yarıdan fazlası basit hece yapısına sahiptir. Oysa Almanca ve İngilizce hecelerin üçte biri basit hece yapısındadır. Karmaşık hecelerin çok olması okuma, kelime tanıma ve zihinsel sözlük geliştirme sürecini zorlaştırmaktadır.

Zihinsel Sözlük Geliştirme Açısından Hece Seçimi

Son yıllarda dilde sık kullanılan ögelere dayalı ilkokuma yazma öğretim anlayışı giderek yayılmaktadır. Bu anlayıştan hareketle çoğu ülkede kullanım sıklığına göre ses, harf, hece ve kelime listeleri hazırlanmaktadır. Ders programları ve kitaplarında bu listeler dikkate alınmaktadır. Bu durum alfabetik bir dil olan Türkçemiz için de önemli ve gerekli olmaktadır. Türkçemiz ses/harf, hece, kelime ve dil yapısı yönüyle çoğu dilden üstün özelliklere sahiptir. Bu özellikler öğretim sürecini kolaylaştırmakta, dil becerilerinin daha hızlı gelişmesini sağlamaktadır. Bu durum ilkokuma yazma öğretiminde verilecek harf, hece ve kelimelerin özenle seçilmesini gerektirmektedir. Öğretilecek hecelerin dilimizin yapısına uygun olarak sıralanması ve hece öğretim ilkelerinin belirlenmesi zorunlu olmaktadır. Bu anlayışla hece seçimi ve öğretiminde aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi önerilmektedir.

1.Türkçede 6 hece yapısı bulunmaktadır. Araştırmada bu hecelerden en sık S(a) ve ZS (ba) tipi hecelerin kullanıldığı, bunların her birinin ortalama bin kez tekrarlandığı ortaya çıkmıştır. Ardından SZ (ab) tipi heceler gelmektedir. Bunları üç harfli ZSZ(bak) tipi heceler izlemektedir. Araştırmada üç harfli SZZ (ilk) tipi heceler ile dört harfli ZSZZ (kırk) tipi hecelerin çok az kullanıldığı belirlenmiştir. Okuma yazma öğretimi için hece seçiminde ve okuma metinlerinde bu yapıya dikkat edilmelidir.

2. Türkçe metinlerde kullanılan hecelerin yarıdan fazlası iki harfli geriye kalanın çoğu üç harfli hecedir. Bir başka ifadeyle Türkçede hecelerin dörtte üçüne yakını bir ve iki harflidir. Okuma yazma öğretiminde ve metin seçiminde kısa hecelerin verilmesine dikkat edilmelidir.

3. Türkçede iki tür açık, dört tür kapalı hece bulunmaktadır. Açık hece türü az olmasına rağmen sık kullanılmaktadır. Okuma yazma öğretiminde ve metin seçiminde açık hecelerin çok olmasına dikkat edilmelidir. Açık hecelerin kelime tanıma ve okuma becerilerine önemli katkılar sağladığı unutulmamalıdır.

4. Türkçe hecelerin üçü basit, üçü de karmaşık hece yapısına sahiptir. Zihinsel sözlük geliştirme açısından okuma yazma öğretiminde basit hecelere öncelik verilmelidir.

5. Türkçenin dil yapısına uygun bir hece öğretim sıralamasında, hece yapıları, türleri ve kullanım sıklıkları dikkate alınmalı, basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru gidilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada zihinsel sözlük geliştirme açısından Türkçede kullanılan hecelerin özellikleri, türü, yapısı, sıklığı, basit veya karmaşık, açık veya kapalı olma durumu saptanmıştır. Ardından Türkçe hecelerle diğer dillerdeki heceler karşılaştırılmıştır. Daha sonra okuma yazma öğretiminde verilecek hecelerin seçimine ilişkin bilgiler verilmiştir. Zihinsel sözlük geliştirme açısından;

1.Türkçemizdeki hecelerin sistemli ve kolay öğrenilen bir yapıda olduğu görülmektedir.

2.Türkçede altı hece yapısı varken diğer dillerde 20 hece yapısı bulunmaktadır. Türkçe Sözlükte altı hece yapısında 3093 tür hece bulunmaktadır.

3. Türkçe Sözlükte 110452 kelimedeki 300768 hecenin dağılımında %46.65 ile en çok iki harfli ZS (ba) tipi açık hecelerin olduğu, bunu %43.15 ile üç harfli ZSZ(bak) tipi kapalı hecelerin izlediği, bu iki heceyle metinlerin %90' ının yazıldığı ortaya çıkmıştır.

4. Türkçede üç ve dört harfli SZZ (ilk), ZSZZ (kırk) tipi heceler çok az kullanılmakta, kelime sonuna gelen eklerle bu heceler değişmektedir.

5.Türkçede en uzun hece 4 harfli iken diğer dillerde 9 harfli hece vardır.

6. Türkçede sık kullanılan hecelerin %55.45'inin bir ve iki harfli, %44.55'inin ise üç ve dört harfli olduğu görülmektedir.

7. Türkçede basit heceler %55.45, karmaşık heceler ise %44.55 oranında kullanılmaktadır.

8.Türkçede açık heceler %50.60, kapalı heceler ise %49.40 oranında kullanılmaktadır.

9. Türkçede en sık S(a) ve ZS (ba) tipi heceler kullanılmakta, her birinin ortalama bin kez tekrarlandığı görülmektedir. Ardından iki harfli SZ (ab) ile üç harfli ZSZ(bak) tipi heceler gelmektedir.

10. Türkçede iki tür hece ile metinlerin %90' ını yazılırken Fransızcada 4 tür hece (ZS, SZ, ZSZ, ZZS) ile metinlerin %91, İngilizcede ise %76.6'sı yazılabilmektedir. Almanca ve İspanyolca da benzer durumlar vardır. Türkçe hece kullanım yönüyle Almanca, Fransızca, İngilizce ve İspanyolcadan üstündür.

11. Türkçede iki tür açık hece diğer dillerde ise 5 tür açık hece bulunmaktadır. Türkçe açık hece kullanımı açısından İngilizce ve Almancadan üstün, Fransızca ve İspanyolcaya çok yakındır. Açık heceler okuma yazma sürecinde kelimelerin daha çabuk ve kolay tanınmasını getirmektedir. Bu durum zihinsel sözlüğü geliştirici olmaktadır.

12.Türkçemizdeki hecelerin özellikleri, yapısı ve kullanım sıklığı, kelime tanıma, okuma ve zihinsel sözlük geliştirme açısından Türkçenin üstün bir dil olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak dilimizdeki hecelerin yapısı, özellikleri ve kullanım sıklığı yönüyle Türkçenin başta İngilizce olmak üzere çoğu Avrupa dilinden üstün olduğu ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde etkili bir okuma yazma öğretimi açısından hece özelliklerine dikkat edilmesi, kelime ve metinlerin özenle seçilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

Antoine, F, Zhu, D., Boula de Mareüil, P. & Adda-Decker ,M. (2013). *Approches segmentales multilingues pour l'identification automatique de la langue: phones et syllabes,* LIMSI-CNRS, Université de Paris-Sud, Orsay CÉDEX, France

Biemiller, A. (2007). *L'influence du vocabulaire sur l'acquisition de la lecture. Encyclopédie sur le développement des jeunes*, London.

Bina, D. (2011). *La syllabe dans l'´ecriture inventee en francais, Yayımlanmamış doktora tezi*, Universite Toulouse le Mirail –Toulouse II, Francais.

Chetail, F. & Mathey, S. (2010). Rôle de la syllabe dans l'apprentissage de la lecture: études en fonction du niveau de lecture, *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (A.N.A.E.)*, 04 Kasım 2017 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/244988331 adresinden erişilmiştir.

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur ?* Paris : RETZ

Coltheart, M. (1978). *Lexical access in simple reading tasks.* In G. Underwood (Ed.), Strategies in Information Processing (ss. 151-216), London: Academic Press.

Coltheart, M. (2000). *Dual routes from print to speech and dual routes from print to meaning: Some theoretical issues.* In A. Kennedy, R. Radach, D. Heller, & J. Pynte (Eds.), *Reading as a perceptual process* (pp. 475-490). Amsterdam, Netherlands: North-Holland/Elsevier Science Publishers.

Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris: Odile Jacob

Delattre, P. (1965). C*omparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish: An Interim Report*. Julius Groos Verlag Heidelberg, first published in London in 1965 by Harrap & Company limited.

Delattre, P. (1966). *Studies in French and Comparative Phonetics.* London/Paris: Mouton&Co.

Ferrand, L. (2001). *La production du langage.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Gombert, J. E. & Fayol, M. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*; Paris: PUF.

Güneş, F. (2016). Türkçenin öğretim üstünlükleri ve zenginlikleri, *Milli Eğitim Dergisi, 45* (210), 93-114.

Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Holender, D. (1988). Représentations phonologiques dans la compréhension et dans la prononciation des mots écrits. *Cahiers du Département des Langues et des Sciences du Langage, 6*, 31-84.

Le Petit, R. (2016). *Dictionaire Le Petit Robert de la langue française.* www.lerobert.com/

Leon, P. R. (1996). Changements et variations phonétiques en français: facteurs linguistiques et sémiotiques. *Revue de Phonétique Appliquée, 120*, 201-219.

Léon, P. & Bhatt, P. (2005). *Structure du français moderne: introduction à l'analyse linguistique*. Canadian Scholars' Press.

Léon, P. (2011). *Phonétisme et prononciation du français*. Paris: Nathan Université.

Leclerc, J. (2009). *L'aménagement linguistique dans le monde?* 07.04.2010 tarihinde http://www.tlfq.ulaval.ca adresinden erişilmiştir.

Marquer, P. (2005). *L'organisation du lexique mental, Des "contraires" aux expressions idiomatiques.* Paris: L'Harmattan.

MEB. Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara.

Meynadier, Y. (2001). La syllabe phonétique et phonologique: une introduction. *Travaux interdisciplinaires du laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence, 20*, 91-148.

Perfetti, C. & Rieben, L. (1989). *L'apprenti lecteur*. Genève: Delachaux et Niestlé.

Perret, C. (2007). *La Syllabe comme unité de traitement en production orale et écrite. Thèse de doctorat mention psychologie*, Université Blaise Pascal, Clermont II.

Rousset, I. (2004). *Structures syllabiques et lexicales des langues du monde : données, typologies, tendances universelles et contraintes substantielles*. Yayımlanmamış doktora tezi. Université Grenoble III.

Ryst, E. (2014). *La syllabation en anglais et en français : considérations formelles et expérimentales*, Yayımlanmamış doktora tezi. Université Parıs 8,Saint-Denis Cedex, France

Sauzedde, B. (2013). Découpage syllabique du français et difficulté de lecture . *Rencontres Pédagogiques du Kansaï, Hors-thèmes,* 108-112. http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/027/108_112_sauzedde.pdf

Totereau, C. (2005). *L'approche cognitive de la lecture, Animation pédagogique Cluses,* IUFM Bonneville.

5.sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma-Yazma İçeriğiyle Destekli Fen Bilimleri Dersi Yer Kabuğunun Gizemi Ünitesinde Akademik Başarılarının Araştırılması

Alev Doğan, Gazi Üniversitesi, Türkiye, dogan.alev@gmail.com

Cansu Çetinkaya, Gazi Üniversitesi, Türkiye, cansucetinkaya26@gmail.com

Öz

Resimsel ve grafiksel görüntüler olarak sunulan bilgiyi; okuyabilme, anlayabilme ve yorumlayabilme görsel okuryazarlık olarak ifade edilir. Görsel okuryazarlık; işaret, sembol, grafik, renk, resim ve fotoğraf kavramlarına odaklanan bir "okuryazarlık" kavramıdır ve görselliğin öğrenme sürecine önemli etkileri de birçok araştırmada incelenmiştir. Görselliğin birçok dersin öğrenme sürecine etkisi önemli olmakla birlikte fen bilimleri dersinin öğrenilme sürecine etkisi ayrı bir öneme sahiptir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı; 5.sınıf öğrencilerinin görsel okuma-yazma içeriğiyle destekli işlenen Fen Bilimleri dersi Yer Kabuğunun Gizemi ünitesinde akademik başarılarını araştırmaktır.

Bu çalışma deneysel desenler içinde yer alan ön test-son test desenin esas alındığı nicel bir araştırmadır. Araştırma problemlerinin çözümü için gerekli veriler çoktan seçmeli 20 sorudan oluşan bir "Ön Bilgi Testi" (cronbach alfa= .751) ve çoktan seçmeli 20 sorudan oluşan bir "Başarı Testi" (cronbach alfa= .782) ile belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini bir ortaokulda öğrenim gören toplam 23 (kontrol grubu 12 öğrenci ve deney grubu 11 öğrenci) öğrenci oluşturmuştur. Çalışma öncesinde yapılan ön bilgi testi uygulamasından öğrencilerin almış oldukları puanların gruplara göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (.346>.05). Deney grubunda dersler görsel okuma-yazma içeriğiyle destekli işlenmiş, kontrol grubunda müfredata uygun yapılmıştır. Uygulama sonrasında başarı testi puanlarının gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla da ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir (.02<.05). Çalışmadan elde edilen sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin başarı puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Çalışmanın sonucunda görsel okuma-yazma içeriğiyle destekli Fen Bilimleri dersinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Görsel Okuryazarlık, Akademik Başarı

Abstract

Reading, interpreting and understanding the information presented as pictorial and graphical images is expressed as visual literacy. Visual literacy is a concept of "literacy" that focuses on the concepts of sign, symbol, graphic, color and picture and significant influences of visual learning process are expressed in many researches. While many of your visuals have an important impact on the learning process, the impact of the science course on the learning process has a separate prescription. For this reason, the purpose of this study is to investigate 5th grade sts' academic achivements of science subject the unit of the mystery of earth's crust which is taught by supporting visual literacy content.

This study is a quantitative research based on pretest-posttest pattern in experimental designs. The data required for the solution of research problems was determined by a "Preliminary Test" consisting of 20 multiple-choice questions (cronbach alfa= .751) and an "Achievement Test" consisting of 20 multiple-choice questions (cronbach alfa= .782). 23 students (the control group 12 students and the experimental group contains 11 students) who study in a school formed the sample of the study. It was determined that the students' of preliminary practice test which was done before the study were not vary according to the groups (.346> .05). The courses were supported with visual literacy content in the experimental group and taught according to curriculm in the control group. In order to determine whether the achievement test scores differed significantly from group to group after the application, t test was calculated for unrelated measures and it was determined that they produced a meaningful difference in favor of the test group (.02 <.05). The results obtained from the study show that there is a statistically significant difference in favor of the experimental group between the achievement scores of the students of the experimental group and the achievement scores of the control group students. As a result of the study, it was seen that the science course supported by the visual literacy content increased the academic achievement of the students.

Keywords: Science Education, Visual Literacy, Academic Achivement

Giriş

İlk görsel okuryazarlık tanımını John Debes (1969) yapmıştır. Debes görsel okuryazarlığı; bir insanın görerek geliştirebileceği ve aynı zamanda diğer duyusal deneyimleriyle sahip olup, bütünleştirebileceği bir grup görme yeterliliği olarak tanımlamıştır. Görme yeterliliği geliştirildiğinde, kişi bir görsel okuryazar olduğunda, çevresinde karşılaştığı doğal veya insan yapımı görünen eylemlerin, nesnelerin, sembollerin ayrımına varır ve yorumlar (Debes'ten aktaran Keskinkılıç, 2014). İşler (2002), görsel okuryazarlığı ''ayrı bir dil'' olarak tanımlarken; Akyol (2006), görsel okuryazarlığı ''görsel araç ve imgeleri kullanarak anlam kurma ve kurulan anlamı paylaşmak'' şeklinde tanımlamıştır.

Görsel okuryazarlık kavramının birçok tanımı yapılmakla birlikte ortak bir payda oluşturmak, görsel okuryazarlık kavramını irdelemek, görsel iletişimin tüm yönlerini tartışmak, bu konuda çoklu disiplin platformu oluşturmak ve onların çeşitli uygulamalarını tartışmak üzere, 1968'de New York'ta Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği (The International Visual Literacy Association-IVLA) kurulmuştur (Arpaguş, Ünsal ve Moğol, 2011). IVLA'nın uzun tartışmalar sonucunda uzlaştıkları görsel okuryazarlık tanımı şöyledir: Bireyin görme sırasında sahip olduğu ve diğer duyusal deneyimleri ile geliştirilen görme yeteneklerinin bir grubudur. Bunlar geliştirildiği zaman birey görsel yollarla öğrenebilen kişi olarak görsel aktiviteleri, objeleri ya da sembolleri doğal olan veya insan yapımı olarak çevrelerinde yorumlama ve ayırabilme olanağına sahip olur (Arpaguş et al., 2011).

Görsel okuryazar olan bir birey;

- Hayatındaki her alanda yaratıcı düşünme becerilerini ortaya koyabilir.
- Sadece görme yetisini kullanarak anlamlı öğrenmeler sağlayabilir.
- Şekil, sembol, resim, grafik, tablo vb. görselleri okuyup, anlayıp, yorumlayabilir.
- Kalıcı öğrenmeler sağlayarak akademik başarısını artırabilir.
- Verilen bir görseldeki verilmek istenen mesajı, duyguyu kolaylıkla anlayabilir.
- Bilinçli bir şekilde kendi görsel materyallerini oluşturabilir.
- Oluşturduğu görseller ile teknoloji arasında bir ilişki kurabilir.

Özellikle, son zamanlarda Fen Bilimleri müfredatıyla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan eğitim materyalleri de düzenlemelerden sonra görsel açıdan zenginleştirilmiş ve fen bilimleri kapsamında da görsel öğelerin derslerde kullanılması kaçınılmaz olmuştur.

Alan yazın incelendiğinde görsel okur yazarlıkla ilgili çeşitli çalışmalar olmasına rağmen fen bilimleri alanında eksiklikler dikkat çekmektedir ve bu alanda yapılan akademik düzeyde çalışma sayısı çok sınırlıdır. Bu durum yapmayı planladığımız araştırmanın önemini daha da artırmaktadır. Bu nedenle bu çalışma görsel okuma-yazma içeriğiyle destekli işlenen fen bilimleri dersinin öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışmamızın sonuçları bu alanda daha sonra yapılacak olan araştırmalara da rehberlik edecektir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma modellerinden deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu araştırma; bir araştırmada, değişkenleri ölçebilmek, bu değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak ve bu ilişkilerin gerçek niteliğini bulabilmek için sonucu etkileyebileceği düşünülen tüm etkenlerin denenebildiği bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2001).

Uygulama süresi beş hafta, 20 ders saati sürmüştür. Çalışmanın uygulanması aşamasında, 5.sınıf Fen Bilimleri dersi 'Yer Kabuğunun Gizemi' ünitesi seçilmiştir. Bu ünite ile ilgili yapılan uygulamalarla ilgili süre, yıllık plan çerçevesine uygun olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesinde ünitenin alt konu başlıkları incelenmiştir. Bu alt konu başlıkları; kayaçlar, fosiller, doğal ve yapay anıtlar, erozyon ve heyelan, yer altı - yer üstü suları ve çevre kirliliğidir. Bu alt konulara uygun olarak görsel okuma-yazma içeriği ile destekli ders kapsamında haftalık planlar hazırlanmıştır. Uygulamadan önce kontrol ve deney grubu öğrencilerine bir öntest uygulanmıştır. Öntest sonuçlarına göre grupların denk olduğu belirlenmiştir (Tablo 1.). Sonrasında 5 hafta boyunca kontrol grubunda dersler müfredata uygun işlenirken deney grubunda çalışma yaprakları ve görsel içerikli hazırlanmış planlara uygun ders yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Çorum ili Alaca ilçesinde bir ortaokulda beşinci sınıfda öğrenim gören 8 kız öğrenci ve 4 erkek öğrenciden oluşan 12 kontrol grubu; 4 kız öğrenci ve 7 erkek öğrenciden oluşan 11 deney grubu olmak üzere toplam 23 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, çoktan seçmeli 20 sorudan oluşan bir "Ön Bilgi Testi" ve çoktan seçmeli 20 sorudan oluşan bir "Başarı Testi" ile belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada çalışma yaprakları da kullanılmıştır. Hazırlanan ön bilgi ve başarı testlerinin geçerlik ve güvenirliklerini hesaplamak için her bir test toplam 60 öğrenciye uygulanmıştır. Testlerin kapsam geçerliğini ölçmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Testlerin güvenirliğinin ölçülmesinde ise elde edilen veriler sonucunda Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve testlerin güvenilir olduğu belirlenmiştir (Cronbach alfa= .751 ve .782). Bütün uygulamaların yapılmasından sonra deney grubu öğrencilerine başarı testi uygulanmıs ve görsel okuma-yazma içeriğiyle destekli işlenen Fen Bilimleri dersinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi belirlenmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin, ön bilgi testi uygulamasından almış oldukları puanların gruplara göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve uygulama sonuçlarının gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 1 ,p=.346>.05).

Tablo 1. Grupların Ön Bilgi Testi Puanlarının İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.

Grup	n	$\overline{X}$	S	df	T	p
Deney	11	54.54	11.93	21	.96	.346
Kontrol	12	49.58	12.70			

Uygulama sonrasında başarı testi puanlarının gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir (Tablo 2, p=.02<.05).

Tablo 2. Grupların Başarı Testi Puanlarının İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.

Grup	n	$\overline{X}$	S	df	T	p
Deney	11	73.64	12.86	21	3.58	.02
Kontrol	12	55.42	11.57			

Ayrıca deney grubu öğrencilerine uygulamalar süresince dağıtılan çalışma yapraklarına verdikleri cevaplar da ele alınmıştır. Çalışma yapraklarındaki sorulara verilen cevapların incelenmesi sonucunda ise; araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin genel olarak sorulara doğru yanıtlar verdikleri, görsel öğeleri doğru bir şekilde okudukları ve anlamlandırdıkları görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, görsel okuma-yazma içeriğiyle destekli işlenen Fen Bilimleri dersinin 'Yer Kabuğunun Gizemi' ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmüştür. Uygulamalar sonucunda başarı testinden elde edilen puanlar doğrultusunda yapılan istatistiksel çalışmalar, deney grubu öğrencilerinin başarı puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (Tablo 2.).

Çalışma sonucunda;

- Öğrencilerin görsel okuma-yazma becerisi kazanması ile birlikte Fen Bilimleri dersindeki akademik başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Görsel okuma-yazma becerisi kazanan öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki görselleri (şekil, sembol, resim, grafik, tablo vb.) okuma, anlama, yorumlama, analiz etme gibi becerileri daha iyi bir şekilde yapabildiklerini ortaya çıkarmıştır.
- Fen Bilimleri dersinin görsel okuma-yazma içeriğiyle destekli bir şekilde işlenmesinin dersin öğretiminde kullanılan görsel materyaller açısından bir zenginlik getirdiği belirlenmiştir.
- Ayrıca çalışma sonunda öğrencilerin ilkokul kademesinde ilgili kazanımlarla öğrendikleri görsel okuma-yazma becerilerini bilinçli bir şekilde kullanmalarını sağladığı görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde görsel okuryazarlığın önemini vurgulayan çalışmalar olmakla birlikte (Alpan, 2008; Aslan, 2012; Doğru, 2014; Keskinkılıç, 2014; Kıran 2008; Sanalan, Sülün ve Çoban, 2007; Tanırverdi ve Apak, 2013; Yerlikaya, 2015) fen bilimleri alanında yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır (Arpaguş et al., 2011). Görsel okuryazarlık literatürde çeşitli açılardan araştırılmıştır. Örneğin görsel okuryazarlık kavramını öğretim teknolojileri açısından ele alan Alpan (2008), bu kavramın öğretim teknolojisi ile olan ilişkisini literatüre dayalı olarak incelemiştir. Görsel okuryazarlık kavramını pedagojik açıdan ele alan Aslan (2012) ise, görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji ilişkisini araştırmıştır. Doğru (2014), görsel okuryazarlık becerisinin öğrencilere kazandırılması gereğini vurgulayarak görsel sanatlar dersinin öğrencilerin görsel okuryazarlık beceri düzeyi üzerine etkisini araştırmıştır.

Arpaguş vd. (2011) ise; görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin küresel aynalar ve mercekler konularındaki başarılarına etkisini araştırmış ve çalışmasında akademik başarı üzerine etkisinin önemi vurgulamıştır. Arpaguş'un yapmış olduğu çalışma sonuçları bizim çalışma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak şu öneriler verilebilir; son zamanlarda Milli Eğitim Bakanlığının, ortaokul öğrencilerine uyguladığı sınavlardaki fen bilimleri soruları incelendiğinde, bu sorularda görsel ağırlıklı soru sayısında artış görülmektedir ve bu sorular daha çok resim, grafik, şekil, tablo okuma ve yorumlamaya yöneliktir. Bu nedenle bundan sonraki yapılacak çalışmalarda da Fen Bilimleri alanında görsel okuma yazma ile ilgili çalışmalara da yer verilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca görsel okuryazarlık becerilerinin öğrencilere kazandırılmasından önce bu becerileri kazandıracak öğretmenlerin de bilinçli bir görsel okuryazar olmaları daha anlamlı ve kalıcı bir öğretme sürecini ortaya çıkaracaktır.

Kaynakça

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök.

Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 74-102.

Arpaguş Kuvvetli E. & Ünsal Y. & Moğol S. (2011). Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin küresel aynalar ve mercekler konusundaki başarılarına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy Dergisi, 6*(3), 1972-1983.

Aslan, H. (2012).*Gelecekçi sanat eğitimi modellerine temel oluşturması bakımından görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji ilişkisi.* Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler*. Ankara: Pegem A.

Doğru, A. (2014).*Lise düzeyi görsel sanatlar dersinin öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 153-161.

Keskinkılıç, F. (2014). *İlköğretim programlarında yer alan görsel okuryazarlık kazanımlarının değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kıran, I. (2008).*İlköğretim 5.sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Sanalan, A., & Sülün, A., & Çoban, A. (2007). Görsel okuryazarlık. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2),33-47.

Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 267-293.

Yerlikaya, M. (2015). *Güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları.* Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Program Geliştirme Dersi Kapsamının Mesleki Yaşamdaki Gerekliliği Konusunda Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of Teacher Opinions on The Necessity of Content of Curriculum Development Course in Teachers' Professional Life

Şule FIRAT DURDUKOCA, Kafkas Üniversitesi, Türkiye, drsulefirat@gmail.com

Öz

Bu araştırmada öğretmenlere program geliştirme yeterliği kazandırmayı amaçlayan program geliştirme dersinin kapsamının öğretmenlik mesleğindeki gerekliliği konusunda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerini çeşitli değişkenlere göre incelenmek amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 61 (n=61) sosyal bilgiler öğretmeni ile 56 (n=56) PDR öğretmeni olmak üzere toplam 117 (n=117) öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılarak toplanmıştır. Formda katılımcı öğretmenlerin mesleki yaşantılarında program geliştirme dersinin gerekliliği konusundaki görüşlerini almak amacıyla hazırlanmış 107 madde yer almaktadır. Anket formunun geçerliği uzman kanılarına dayanarak sağlanmış, güvenirliğini belirlemek amacıyla 75 öğretmen ile pilot uygulama yapılmış ve Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları ile ki-kare testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcı öğretmenlerin program geliştirme dersi konularının genel olarak mesleki yaşamda gerekli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin branşları ve hizmet yıllarına göre program geliştirme dersinin bazı konularının mesleki yaşamlarındaki gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Program geliştirme, öğretmen yetiştirme, sosyal bilgiler öğretmeni, psikolojik danışma ve rehberlik.

Abstract

In this study, it was aimed to examine the opinions of teachers about the necessity of the scope of curriculum development course ,which is aimed to give the teachers the ability to develop programs, in teaching profession according to various variables. The research was conducted using scanning model. The working group of the research consisted of 117 teachers who are working in Eastern Anatolia Region and voluntarily participating in the research. Of these teachers, 61 are social studies teachers and 56 are psychological counseling and guidance teachers. The data of the research were collected using the questionnaire prepared by the researcher. In the form, there are 107 articles prepared in order to get the opinions of the participating teachers about the necessity of the program development course in their professional life. The validity of the questionnaire form is based on expert opinion. The pilot test was conducted with 75 teachers to determine the reliability of the form and the Cronbach-alpha reliability coefficient was .81. In the analysis of the data, frequency and percentage calculations and chi-square test were used. As a result of the research, it was determined that participant teachers thought that the topics of program development course were generally necessary in professional life. In addition, there was a significant difference between participant teachers' branches and years of service and their views on the necessity of some topics of the program development course in their professional lives.

Keywords: Curriculum development, teacher training, social studies teaching, psychological counseling and guidance.

Giriş

Bilgi çağının gerektirdiği niteliklere uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim sisteminde okullarda uygulanan öğretim programlarının, çağın ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikteki değişimlerle donanık olacak şekilde sürekli güncellenmesi gerekmektedir. Ülkemizde de program geliştirme çalışmaları bu amaçla süreklilik arz etmekte, her geçen yıl eğitim kurumlarında uygulanan öğretim programları üzerinde bir takım düzeltme ve düzenleme çalışmaları yapılmaktadır. Son olarak genel öğretim programları üzerinde redakiyon ve tahsis düzeyinde yapılan bir takım düzenleme ve düzeltme çalışmaları sonucunda hazırlanan öğretim programları, 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli bir şekilde uygulamaya konulmuştur (MEB,2018). Elbette ki programların geliştirilmesi kadar bu programların uygulanması ve değerlendirilmesi de önemlidir. Öğretim programların verimli bir şekilde uygulanarak belirlenen hedeflere ulaşmasında programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin payı büyüktür. Sınıf içi uygulamalarda ortaya çıkan eksiklikleri aksaklıkları tespit edebilen öğretmenler, uygulama aşamasında olan öğretim programlarının gelişmesine katkı sağlayabileceklerdir. Yapılan araştırmalarda program geliştirme çalışmalarına katılan öğretmenlerin, geliştirilen programa daha çok sahip çıkacakları, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beceri ve beklentilerine uygun bir şekilde konuları sunacakları, mesleki motivasyonlarının ve iş doyumlarının artacağı ortaya konulmuştur (Uluçınar-Sağır ve Karamustafaoğlu, 2011; Yüksel, 1998). Öğretmenlerin okullarda uyguladıkları öğretim programlarının temel felsefelerini benimsemekle birlikte, felsefenin üzerine oturtulan programın hedefleri, hedefe ulaşmak için gereken öğretim yöntem ve teknikleri ile hedefe ulaşma derecesini değerlendiren ölçme ve değerlendirme durumları hakkında da yeterli donanıma sahip olmaları da gerekmektedir (Akpınar, 2002). Öğretmenlerin istenilen bu yeterliklere sahip olması programın uygulama sürecindeki başarısını arttırmakta, bu başarı da tüm programa yansımaktadır (Uluçınar-Sağır ve Karamustafaoğlu, 2011; Tüysüz ve Aydın, 2009). Program geliştirme sürecinde hem geliştirilen programı sınıf ortamında uygulamaya koyan hem de sürecin geliştirilmesine yönelik çalışmalara katkı sağlayan bir öğe konumunda olan öğretmenlerin, program geliştirmeye ilişkin sahip oldukları bilgi ve beceriler önem arz etmektedir (Demirel, 2012). Öğretmenlere bu alanda ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriyi kazandıran etmenlerden biri hizmet öncesinde aldıkları "program geliştirme" dersidir. Program geliştirme dersi, kapsamı itibari ile bir öğretmene; uyguladığı programın ne olduğu, içerisinde hangi öğeleri barındırdığı, bu öğelerin birbirleri ile ilişkisinin nasıl olduğu, programın temel felsefesinin ve modelinin ne olduğu, geçmişte hangi felsefe ve model temele alınarak programların hazırlandığı ve bu programların eksikliklerinin neler olduğu, program geliştirme çalışmalarına neden ihtiyaç duyulduğu, bir programın nasıl geliştirildiği, geliştirilen bir programın nasıl denendiği ve değerlendirildiği, bir öğretmen olarak program geliştirme çalışmalarına nasıl, ne düzeyde ve hangi amaçlarla katkı sağlayabilecekleri, mevcut programların değerlendirilmesi sürecine ne tür katkılar sağlayabileceği vb. konularda yeterliğe sahip olmasını sağlayan bilgiler sunmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin program geliştirme yeterliklerini konu alan az sayıda çalışmaya rastlanmış olmakla birlikte (Baş, 2016; Yıldız ve Baycan, 2012) öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları bu dersin kapsamının mesleki yaşantılarındaki gerekliliğini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) öğretmen yetiştirme lisans öğretim programlarında sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı içerisinde iki saatlik, rehberlik ve psikolojik danışmanlık (PDR) lisans programı içerisinde ise üç saatlik teorik bir ders olarak yer alan program geliştirme dersinin kapsamının öğretmenlerin mesleki hayatlarındaki gerekliliğini inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" kapsamında da öğretmenlerin program geliştirme yeterliğine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Yapılan bu araştırmada da öğretmenlere program geliştirme yeterliği kazandırmayı amaçlayan program geliştirme dersinin kapsamının öğretmenlik mesleğindeki gerekliliği konusunda, görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri incelenmektedir. Bu amaca ulaşmak adına "Öğretmenlerin program geliştirme dersi konularının mesleki yaşantılarındaki gerekliğine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşler öğretmenlerin branş ve hizmet yıllarına göre farklılaşmakta mıdır?" sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma betimsel bir çalışmadır ve tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişte ya da hali hazırda var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu araştırmalarda, araştırmaya konu olan kişi, olay ya da nesne kendi koşulları çerçevesinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. (Karasar, 2009:77).

Katılımcılar

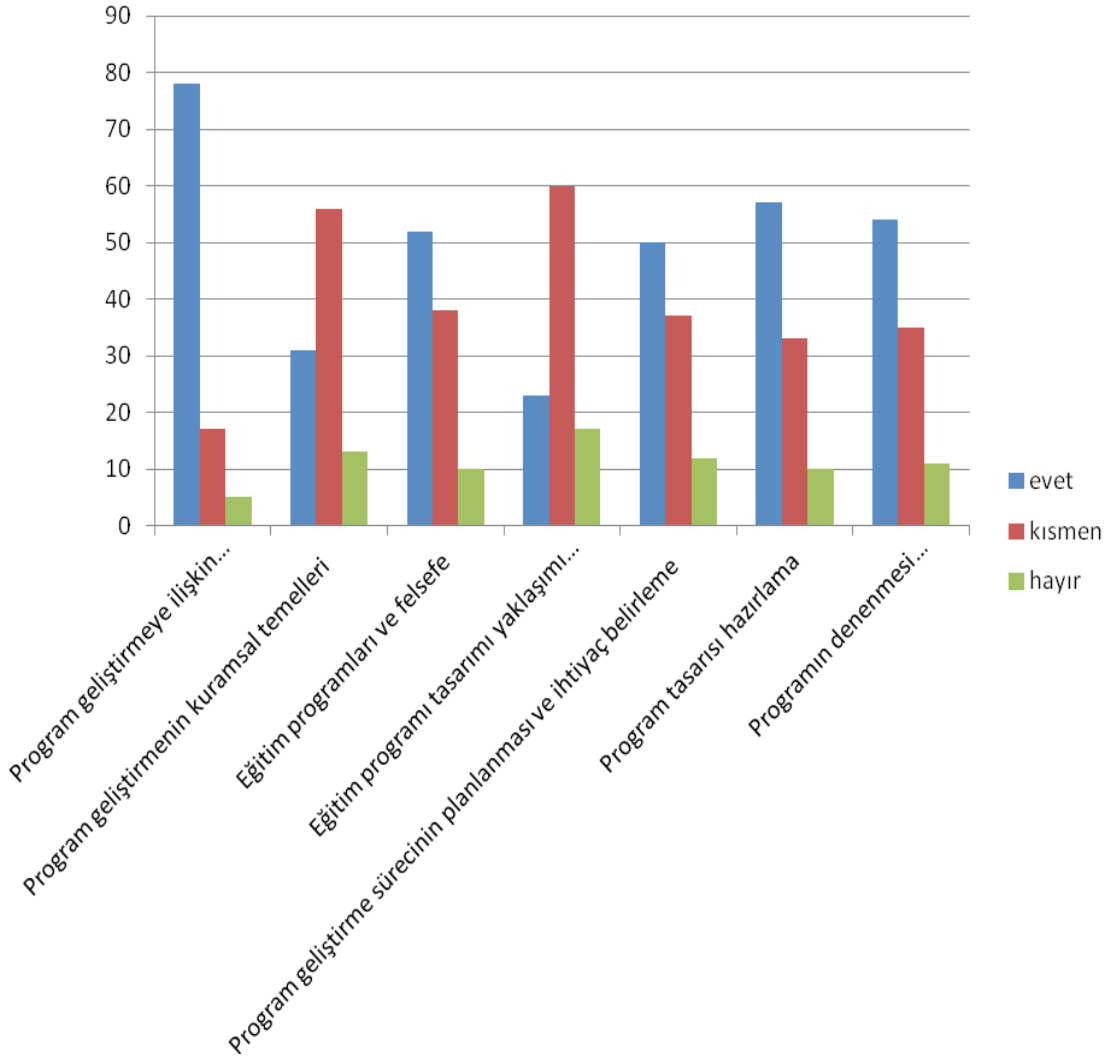
Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 61 (n=61) sosyal bilgiler öğretmeni ile 56 (n=56) PDR öğretmeni olmak üzere toplam 117 (n=117) öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında bu iki branşta görev yapan öğretmenlerin tercih edilmesinin nedeni, program geliştirme dersinin öğretmen yetiştirme sürecinde sadece Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD ve PDR ABD lisans öğretim programları içerisinde yer alıyor olmasıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlere yöneltilen anket formu iki aşamadan oluşmakta, ilk aşamada öğretmenlerin branş ve hizmet yıllarına ait bilgileri toplamak amacıyla oluşturulan "kişisel bilgiler" bölümü yer almaktadır. Formun ikinci aşamasında ise katılımcı öğretmenlerin mesleki yaşamlarında program geliştirme dersinin gerekliliği konusundaki görüşlerini almak amacıyla hazırlanmış 107 madde yer almaktadır. Anket maddelerinin oluşturulması sürecinde, alanyazında kabul gören program geliştirme ders kitapları (Bilen 2002; Demeuse ve Strauven,2016; Demirel, 2012; Ertürk, 2013; Gürol, 2004; Küçükahmet, 2009; Oral ve Yazar, 2017; Özçelik, 2014; Şeker, 2014) ve bu araştırmaya benzer nitelikte yürütülmüş olan çalışmalar (Yeşilyurt, 2013; Çobanoğlu-Aktan, Çepni, 2010) incelenmiş, program geliştirme dersi kapsamında yer alan 7 konu başlığını içeren bir ünite listesi (program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar, program geliştirmenin kuramsal temelleri, eğitim programları ve felsefe, eğitim programı tasarımı yaklaşımı ve modelleri, program geliştirme sürecinin planlanması ve ihtiyaç belirleme, program tasarısı hazırlama, programın denenmesi ve değerlendirilmesi) oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama aracını oluşturan sorulardan toplam puan elde etmek amaçlanmadığından, aracın geçerliği uzman kanılarına dayanarak sağlanmıştır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bu nedenle anket formunda yer alan liste 3 program geliştirme alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların her bir maddenin uygunluğu üzerindeki uyuşma düzeyleri %93 ile %97 arasında değişmektedir. Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen taslak anket formunun güvenirliğini belirlemek amacıyla 75 öğretmen ile pilot uygulama yapılmış, ön çalışma sonucunda veri toplama aracının Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Anket formu aracılığıyla toplanan verilerin analizi için; aralık genişliği "2/3=0.6" olarak belirlenmiş ve puan aralıkları; "1-1.6 Hayır, 1.7-2.3 Kısmen, 2.4-3 evet" olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları ile ki-kare testi kullanılmıştır. Serbestlik derecesinin 1'e eşit ve 1'den büyük olduğu, beklenen değeri 5'in altında kalan hücre sayısı, çapraz tablodaki toplam hücre sayısının %20'sini aşmadığı durumlarda Pearson Ki-Kare testi, teorik (beklenen) dağılımların 5'in altında olduğu 2X2 cross tablolarda ise Fisher's Exact testi kullanılmıştır (Can, 2014:324). Cross tablolarda gözeneklere düşen denek sayıların yetersiz olması durumunda test uygulanamamıştır.

Bulgular

Şekil 1'de araştırmanın ilk alt problemi olan "Öğretmenlerin program geliştirme dersi konularının mesleki yaşantılarındaki gerekliğine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna ilişkin toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlar sunulmuştur.



Şekil 1: Katılımcı Öğretmenlerin Program Geliştirme Dersi Konularının Mesleki Hayatlarındaki Gerekliliğine İlişkin Görüşleri.

Şekil 1 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin program geliştirme dersi konularının mesleki yaşantılarındaki gerekliliğine ilişkin genel olarak "evet" ve "kısmen" düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin en yüksek oranda gerekli buldukları program geliştirme dersi konusu "program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar" (% 78) konusudur. Ardından "program tasarısı hazırlama" (%57), "programın denenmesi ve değerlendirilmesi" (%54), "eğitim programları ve felsefe" (%52) ile "program geliştirme sürecinin planlanması ve ihtiyaç belirleme" (%50) konuları katılımcı öğretmenler tarafından mesleki hayatta gerekli görülen konulardan olmuştur. Öğretmenler, program geliştirme dersi konularından olan "eğitim programı tasarımı yaklaşımı ve modelleri" (%60) ile "program geliştirmenin kuramsal temelli" (%56) konularını mesleki yaşamları için "kısmen" gerekli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 1'de araştırmanın ikinci alt problemi olan "Öğretmenlerin program geliştirme dersi konularının mesleki yaşantılarındaki gerekliliğine ilişkin görüşleri branş ve hizmet yıllarına göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin yürütülen ki-kare analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Branş Ve Hizmet Yıllarına Göre Görüşleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Analiz Sonuçları.

Konular	Branş			Hizmet yılı		
	χ2	sd	p	χ2	sd	p
PROGRAM GELİŞTİRMENİN KURAMSAL TEMELLERİ						
13. Tarihsel temellerin program geliştirmedeki yeri ve önemi	16.76	2	.00*			
15. Toplumsal temellerin program geliştirmedeki yeri ve önemi	9.98	2	.00*			
Eğitim programları ve felsefe						
21. Felsefi alanların eğitim programları ile ilişkisi	10.63	2	.00*			
25. Varoluşçuluk felsefi akımının özellikleri	28.24	2	.00*			
27. Politeknik felsefi akımının özellikleri	6.69		.02*	7.40		.01*
EĞİTİM PROGRAMI TASARIMI YAKLAŞIMI VE MODELLERİ						
32. Program tasarısı kavramının anlamı ve içeriği	9.01	2	.01*			
38. Program geliştirmede Taba-Tyler model	22.12	2	.00*			
41.Program geliştirmede Süreç Yaklaşımı Modeli	6.88	2	.03*			
42.Program geliştirmede Yenilikçi Durumsal Model	12.50	2	.01*			
PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİNİN PLANLANMASI VE İHTİYAÇ BELİRLEME						
45. Program geliştirme çalışma planının hazırlanması	4.23	1	.04*			
56. İhtiyacı değerlendirmede gözlem tekniği	20.34	2	.00*			
59. İhtiyacı değerlendirmede kaynak tarama tekniği	7.17	2	.02*			
PROGRAM TASARISI HAZIRLAMA						
62.Uzak hedefler ve özellikleri				7.16	2	.02*
63.Genel hedefler ve özellikleri	17.92		.00*			
65. Hedeflerin belirlenmesinde dikkate alınan öğeler ve görevleri	8.99	2	.01*			
71.Hedeflerin davranışa dönüştürülmesinin gerekliliği	14.82	2	.00*			
72.Hedef, davranış ve kazanım yazma ilkeleri	20.44	2	.00*			
80. Sarmal programlama yaklaşımı ve özellikleri	17.34		.00*			
88.Belirtke tablosu hazırlama	11.59		.00*			
89.Programın eğitim durumları öğesinin tanımı	11.35	2	.00*			

*p<.05

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin branşlarına göre program geliştirme dersi konularından "program geliştirmenin kuramsal temelleri", "eğitim programı tasarımı yaklaşımı ve modelleri", "program geliştirme sürecinin planlanması ve ihtiyaç belirleme", "program tasarısı hazırlama" konularının bazı boyutlarının mesleki yaşamlarındaki gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ayrıca Tablo 1'de öğretmenlerin hizmet yıllarına göre "program geliştirmenin kuramsal temelleri" konusunun "politeknik felsefi akımının özellikleri" alt boyutu, "program tasarısı hazırlama" konusunun ise "uzak hedefler ve özellikleri" alt boyutunun mesleki yaşamlarındaki gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu da görülmektedir. Bu bulguya ilişkin olarak branşa göre anlamlı farklılık bulunan maddeler için araştırma grubundaki öğretmenlerin görüşlerine ait frekans dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Branşa Göre Anlamlı Farklılık Gösteren Anket Maddelerine Yönelik Frekans ve Yüzde Değerler.

Madde no	Branş											
	Sosyal bilgiler						PDR					
	Hayır		Kısmen		Evet		Hayır		Kısmen		Evet	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
13. Tarihsel temellerin program geliştirmedeki yeri ve önemi	14	23	41	67	6	10	9	16	23	41	24	43
15. Toplumsal temellerin program geliştirmedeki yeri ve önemi	8	13	46	75	7	12	7	12	29	52	20	36
21. Felsefi alanların eğitim programları ile ilişkisi	3	5	15	25	43	70	8	14	25	45	23	41
25. Varoluşçuluk felsefi akımının özellikleri	5	9	46	75	10	16	5	9	16	28	35	63
27. Politeknik felsefi akımının özellikleri	16	26	45	74			9	16	42	75	5	9
32. Program tasarısı kavramının anlamı ve içeriği	9	15	51	84	1	1	7	12	39	70	10	18
38. Program geliştirmede Taba-Tyler modeli	17	28	37	61	7	11	3	5	27	49	26	46
41.Program geliştirmede Süreç Yaklaşımı Modeli	7	11	46	75	8	14	17	30	31	55	8	15
42.Program geliştirmede Yenilikçi Durumsal Model	26	43	32	52	3	5	8	14	40	72	8	14
45. Program geliştirme çalışma planının hazırlanması	17	28	44	72			7	13	49	87		
56. İhtiyacı değerlendirmede gözlem tekniği	8	13	27	44	26	42	24	43	26	46	6	11
57. İhtiyacı değerlendirmede kaynak tarama tekniği	17	28	18	30	26	42	5	9	18	32	33	59
63. Genel hedefler ve özellikleri	1	1	11	18	49	81	6	11	26	46	24	43
65. Hedeflerin belirlenmesinde dikkate alınan öğeler ve görevleri	5	9	6	10	50	81	8	14	16	29	32	57
72. Hedef, davranış ve kazanım yazma ilkeleri	21	34	13	21	27	45	4	7	32	57	20	36
80.Sarmal programlama yaklaşımı ve özellikleri	2	3	11	18	48	79	5	9	28	50	23	41
88. Belirtke tablosu hazırlama	5	9	24	39	32	52	4	7	39	70	13	23
89. Programın eğitim durumları öğesinin tanımı	13	21	21	34	27	45	3	5	35	63	18	32

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin %70'i (f=43), anketin 21. maddesi olan "Felsefi alanların eğitim programları ile ilişkisi" maddesi kapsamındaki bilgilerin mesleki yaşantılarındaki gerekliliği konusunda "evet" düzeyinde görüş belirtirken PDR öğretmenlerinin %45'i (f=25) ise bu madde kapsamındaki bilgilerin mesleki yaşantılarındaki gerekliliği konusunda "kısmen" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Benzer şekilde sosyal bilgiler öğretmenlerinin %75'i (f=46) anketin 25. maddesi olan "varoluşçuluk felsefi akımının özellikleri" maddesi kapsamındaki bilgilerin mesleki yaşantılarındaki gerekliliğine ilişkin "kısmen" düzeyinde görüş belirtirken, PDR öğretmenlerinin %63'ü (f=35) ise aynı anket maddesine ilişkin "evet" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca anketin 72., 80., 88. ve 89. maddelerine ilişkin olarak katılımcı sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu program geliştirme dersinin bu maddeler kapsamındaki içeriklerinin mesleki yaşamdaki gerekliliği konusunda "evet" düzeyinde görüş belirtirken, katılımcı PDR öğretmenlerinin çoğunluğu ise aynı maddeler için "kısmen" düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Aşağıda sunulan Tablo 3'de öğretmen adaylarının program geliştirme dersi kapsamının mesleki yaşamdaki gerekliliği konusundaki görüşlerinin hizmet yılına göre farklılaştığı maddeler için araştırma grubundaki öğretmenlerin görüşlerine ait frekansların dağılımları sunulmuştur.

Tablo 3. Hizmet Yılına Göre Anlamlı Farklılık Gösteren Anket Maddelerine Yönelik Frekans ve Yüzde Değerler.

	Hizmet yılı											
	1-5 yıl						**6-10 yıl**					
Madde no	**Evet**		**Kısmen**		**Hayır**		**Evet**		**Kısmen**		**Hayır**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
27. Politeknik felsefi akımının özellikleri	14	25	36	65	5	10	11	18	51	82		
62.Uzak hedefler ve özellikleri	42	76	8	14	5	10	38	61	14	23	10	16

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerden hizmet yılı 1-5 arasında olanların "politeknik felsefi akımının özellikleri" konusunun mesleki yaşantılarında "kısmen" gerekli olduğunu düşünenlerin oranı (f=36; %65), hizmet yılı 6-10 arasında olan öğretmenlerin oranından (f=51; %82) daha düşüktür. Ayrıca hizmet yılı 1-5 arasında olan öğretmenlerin program geliştirme dersinin "uzak hedefler ve özellikleri" konusunun mesleki yaşantılarında gerekli olduğunu düşünenlerin oranı (f=42, %76), hizmet yılı 6-10 arasında olan öğretmenlerin oranından(f=38; %61) daha yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda, katılımcı öğretmenlerin program geliştirme dersi konularının genel olarak mesleki yaşamda gerekli olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en yüksek oranda gerekli buldukları program geliştirme dersi konusu "program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar" konusu olmuştur. Bu konu kapsamında yer alan bilgiler; eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretim kavramlarının tanımı, eğitimin temel işlevleri, eğitim türleri, kültür kavramının tanımı, eğitim-kültür ilişkisi, eğitim süreci ile ilgili dayanaklar (Tevhid-i tedrisat kanunu, köy enstitüleri, milli eğitim şurası, talim terbiye kurulu başkanlığı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk milli eğitiminin temel ilkeleri), eğitimde program türleri, eğitim programının öğeleri ve özellikleri, program geliştirme kavramının tanımı, program geliştirmenin sürekliliğini gerektiren nedenler, program geliştirme sürecinin basamakları ve ilkeleridir. Konular incelendiğinde, genel olarak eğitim-öğretim sürecinde her öğretmenin sıklıkla kullandıkları bilgileri kapsadığı görülmektedir. Öğretmenler okulda öğretim programlarını temel alarak planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırmaktadırlar (Ertürk, 2013). Dolayısıyla esasen branşı ne olursa olsun hemen her öğretmen, öğretim programlarını ve programın öğelerini inceleyerek eğitim-öğretim sürecini planlamaktadır. Bu süreci planlanan şekilde yürütebilmek yani öğretim programlarının gerekliliğini yerine getirebilmek için öğretmenlerin temel kavramlar hakkında bilgi sahibi olması önem taşımaktadır. Katılımcı öğretmenlerin program geliştirme dersi konularından "program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar" konusunu mesleki yaşantılarında en çok gerekli gördükleri konu olarak belirtmeleri, öğretmenlerin bu durumun bilincinde olduklarının bir göstergesi sayılabilir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme sürecinde program geliştirme dersinin veya bu ders kapsamındaki bilgilerin sunulduğu diğer meslek bilgisi derslerinin öğretme-öğrenme süreçlerinde "program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar" konusu dahilindeki bilgilere geniş yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca "program tasarısı hazırlama", "programın denenmesi ve değerlendirilmesi", "eğitim programları ve felsefe" ile "program geliştirme sürecinin planlanması ve ihtiyaç belirleme" konuları katılımcı öğretmenler tarafından mesleki hayatta gerekli görülen konulardan olmuştur. Bu konular da incelendiğinde, genellikle öğretmenlerin program geliştirme sürecinde aktif rol üstlendikleri konulara ait bilgileri kapsadıkları görülmektedir. Yıldız ve Baycan (2012) çalışmalarında öğretmenlerin program geliştirme sürecindeki görev ve sorumluluklarını sıralamışlardır. Bu görev ve sorumluklardan bazıları şöyledir: Öğretmenler; derslerin özel hedeflerinin belirlenerek kazanımlara dönüştürülmesi, ders içeriğinin hazırlanması ve kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığını gösterecek ölçme araçlarının hazırlanması sürecinde program geliştirme uzmanları ile birlikte koordineli çalışmalıdırlar, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılabilecek eğitim araç-gereç ve materyallerinin hazırlanması ya da temininde program geliştirme uzmanları ile birlikte koordineli çalışmalıdırlar, öğretim programlarını sürekli izleyerek ve meslektaşları ile

işbirliği sağlayarak gerekli değişiklikleri saptama, alan öğretmenleri ile yeni programları hazırlama sürecine girişerek program geliştirme uzmanları ile birlikte koordineli çalışmalıdırlar. Katılımcı öğretmenlerden bazıları bu görev ve sorumluluğunun bilincinde olarak program geliştirme dersinin yukarıda sıralanan konularının mesleki yaşamda gerekli olduklarını belirtmiş olabilirler.

Bu araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre program geliştirme dersinin kapsamını oluşturan "program geliştirmenin kuramsal temelleri", "eğitim programı tasarımı yaklaşımı ve modelleri", "program geliştirme sürecinin planlanması ve ihtiyaç belirleme", "program tasarısı hazırlama" konularının bazı boyutlarının mesleki yaşantılarındaki gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma yol açan faktör sosyal bilgiler öğretmenlerinin PDR öğretmenlerinden farklı olarak orta okul kademelerinde 5-6-7. sınıflarda haftada 3'er ders saati olmak üzere bağımsız bir ders yürütmeleri olabilir. Örneğin "programın eğitim durumları öğesinin tanımı" konusunun mesleki yaşamdaki gerekliliğine ilişkin olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin %45'inin (f=27)"evet" düzeyinde görüş belirtmesine rağmen PDR öğretmenlerinin çoğunluğunun "kısmen" (f=35; %63) düzeyinde görüş belirtmesi bu yorumu destekler niteliktedir (Bknz.tablo 2). Sosyal bilgiler öğretmenleri, branşları için hazırlanmış olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın başarıyla uygulanabilmek için programın hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları öğelerinin ne olduklarını ve kapsamlarını çok iyi bilmeli, bu öğeleri de 3 saatlik ders sürecini planlarken ve yürütürken kullanabilmelidirler. Ayrıca araştırmada katılımcı öğretmenlerin hizmet yıllarına göre program geliştirme dersinin kapsamını oluşturan "program geliştirmenin kuramsal temelleri" ve "program tasarısı hazırlama" konularının bazı boyutlarının mesleki yaşantılarındaki gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hizmet yılı düşük olan öğretmenler (1-5 yıl) uzak hedefler ve özellikleri konusunu hizmet yılı yüksek olan (6-10 yıl) öğretmenlere göre mesleki yaşantılarında daha çok gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Hizmet yılı yüksek olan öğretmenler ise politeknik felsefi akımın özellikleri konusunu hizmet yılı düşük olan öğretmenlere göre mesleki yaşantılarında daha az gerekli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda farklı branşlarda ve hizmet yıllarında görev yapan öğretmenlerin program geliştirme dersi kapsamının mesleki yaşantılarındaki gerekliliği konusunda görüşleri alınarak, bu görüşler doğrultusunda program geliştirme dersinin kapsamına yönelik hizmet öncesi eğitim kademesinde çeşitli düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynakça

Akpınar, D. (2002). *1992 ve 2001 öğretim yıllarındaki ilköğretim fen bilgisi programlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Baş, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 21-32.

Bilen. M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem akademi.

Çobanoğlu Aktan, D ve Çepni, Z. (2010) *Ölçme ve değerlendirme dersi kapsamı ve gereklilikleri hakkındaki uzman ve öğretmen görüşleri: pilot çalışma*. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme II. Ulusal Kongresi, 05- 07 Mayıs, Mersin Üniversitesi.

Demeuse, M. & Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme politik kararlardan uygulamaya* (Çev: Budak, Y.) Ankara: Pegem akademi

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Anakra:Pegem akademi.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara:Edge Akademi

Gelbal, S. ve Kellecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

Gürol, M. (2004). *Öğretimde planlama uygulama değerlendirme*. Elazığ: Üniversite kitapevi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayınları.

Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara:Nobel yayın dağıtım.

MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 23.07.2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden alınmıştır.

MEB (2018). *Öğretim programlarında yapılan güncellemeler*. 27.07. 2018 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlarinda-yapilan-guncellemeler-yayinlandi/icerik/308 adresinden alınmıştır.

Oral, B. & Yazar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem akademi.

Özçelik, A. D. (2014). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara:Pegem akademi.

Şeker, H. (2014). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. Ankara: Anı yayıncılık.

Tüysüz, C. & Aydın, H. (2009). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin yeni fen ve Teknoloji programına yönelik görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 37-54.

Uluçınar-Sağır, Ş. & Karamustafaoğlu, O. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının program geliştirme sürecine ilişkin bilgi düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 109-123.

Yeşilyurt, E. (2013). Program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 316-342.

Yıldız, S. ve Baycan, D.(2012). *Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme yeterlikleri hakkında görüşleri.* 2. Ulusal eğitim programları ve öğretim kongresinde sunulan sözlü bildiri. (27-29 Eylül) Abant izzet Baysal üniversitesi, Bolu.

Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Eğitim Yönetimi*, 4(16), 513-525.

Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin ve Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Analyze Of Teacher Candidates' Cognitive Awareness And Profiency Perception On Curriculum Development According To Different Variables

Şule FIRAT DURDUKOCA, Kafkas Üniversitesi, Türkiye, drsulefirat@gmail.com

Öz

Bu araştırmada öğretmen adaylarının program geliştirme dersi kapsamına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ile yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırma betimsel türde tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kapsamında, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 566 öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu, MEB (2017) tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında "alan eğitimi bilgisi" yeterlik alanı içerisindeki 2 adet; "eğitim-öğretimi planlama" yeterlik alanı içerisindeki 3 adet yeterlik göstergesini kapsayan anket, Yeşilyurt (2013) tarafından geliştirilen "Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde; ortalama, standart sapma, t-testi, anova testi ve ki-kare testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının program geliştirme dersi kapsamına ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, bu düzeylerin bölüm ve program geliştirme dersi alıp almama değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca adayların eğitim-öğretimi planlama kapsamına yönelik yeterlik algılarının, alanın öğretim programlarına hâkim olma kapsamına yönelik yeterlik algılarından daha yüksek düzeyde olduğu, yeterlik algılarının cinsiyet, bölüm ve program geliştirme dersi alıp almama değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Program geliştirme, bilişsel farkındalık, öğretmen yeterlikleri

Abstract

In this research, it is aimed to determine according to various variables the levels of teacher candidates about cognitive awareness and .competence perceptions on curriculum development course The research was conducted according to the descriptive type of scanning model. The working group of the research constitutes a total of 566 teacher candidates who are studying in the fourth grade of Kafkas University Faculty of Education in the spring semester of 2017-2018 academic year. The study group was determined based on an easily accessible case sample. The data collection means of the research are: personal information form prepared by the researcher, 2 items in the field of " teachers should master the teaching curriculum ", 3 items in the field of " planning education-training process " which are general qualifications of the teaching profession determined by the Ministry of National Education (2017), The "Cognitive Awareness Scale Related to Program Development" developed by Yeşilyurt (2013). In the analysis of the data; mean, standard deviation, t-test, anova test, chi-square analysis. As a result of the research; it was determined that the level of cognitive awareness of prospective teachers towards curriculum development course is high and these levels are significantly different according to the variables of department and taking curriculum development course Furthermore, it has been determined that the applicants' perceptions of competence for "planning education-training process" are higher than the proficiency perceptions for "teachers should master the teaching curriculum" and competency perceptions differ significantly by gender, department, and whether or not they take curriculum development courses.

Keywords: Curriculum development, cognitive awareness, teacher competencies

Giriş

Bilgi çağında bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişme ve değişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da birtakım değişikliklerin yaşanmasına yol açmakta, bu doğrultuda özellikle program geliştirme çalışmalarının süreklilik göstermesi ve bu alanla ilgili ar-ge çalışmalarının dinamik bir şekilde yürütülmesine gereksinim duyulmaktadır. "Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü" (Demirel, 2012:5) olarak tanımlanan program geliştirme; programları tasarlama, uygulama, değerlendirme, değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenleme aşamalarını içeren kapsamlı bir süreçtir. Geliştirilen bir programın başarıya ulaşmasında programların bizzat uygulayıcıları olan öğretmenlerin, program geliştirme, programın öğeleri ve uygulama ilkeleri konusunda gerekli bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaları önem taşımaktadır (Gömleksiz et al., 2005). Öğretmenlere bu açıdan ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve değerleri kazandırmanın yollarından biri de lisans öğrenimleri sürecinde "program geliştirme" adlı bir ders almalarıdır. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) (2006) Öğretmen Yetiştirme Lisans Öğretim Programları incelendiğinde, program geliştirme dersinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı içerisinde iki saat, rehberlik ve psikolojik danışmanlık (PDR) lisans programı içerinde ise üç saatlik teorik bir ders olarak yer aldığı görülmektedir. Bu alanların dışında kalan lisans öğretim programlarında ise program geliştirme dersi bağımsız bir ders olarak yer almamakta, bu dersin kapsamı dahilindeki sınırlı bilgiler, diğer öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kapsamı içerisinde yer almaktadır. Ancak bu durum ilk, orta, lise ve dengi eğitim-öğretim kurumlarında görev yapacak ve bu kurumların eğitim-öğretim çalışmalarının planlanan şekilde yürütülmesini sağlayacak olan öğretmen adaylarının; eğitim, öğretim, ders programı gibi program türlerinin neler olduğu, program geliştirme çalışmalarına neden ihtiyaç duyulduğu, bu çalışmaların nasıl yürütüldüğü, bir öğretmen olarak program geliştirme sürecinin hangi aşamasında oldukları ve bu sürece katkılarının nasıl olabileceği vb. pek çok konuda bilişsel farkındalık düzeylerinin düşük olmasına yol açabilecektir.

Bilişsel farkındalık kavramını eğitim literatüründe ilk kullanan araştırmacı olduğu kabul edilen John Flavell, bu kavramı "öğrenme sürecinde bireyin bilişsel aktivitelerini düzenleme bilgisi" olarak tanımlamaktadır (Flavell, 1976). Bilişsel farkındalık bireyin, neyi nasıl öğreneceğini bilme, düşünme sistematiği geliştirme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini içermektedir (Çakıroğlu, 2007). Bilişsel farkındalığa sahip olan bir birey, öğrenmek istediklerini öğrenir, öğrenme sürecindeki tüm etkenlerin farkına varır, mevcut durumda ne bildiğini, daha neleri bilmesi gerektiğini değerlendirerek olduğu yeri görür ve öğrenme sürecini planlar. Hazırladığı bu planı değerlendirir, çeşitli derecelerde düzeltmeler yapar, tekrar planlar, tekrar değerlendirir, öğreneceği konuya motive olur, dikkatini yoğunlaştırır, tutumunu istenilen yönde değiştirir. Öğrenme süreci sonunda ise nasıl öğrendiğinin, ne kadar öğrendiğinin, hangi düşünme yollarını izlediğinin farkına varır, bunu geliştirir ve bu becerileri adeta bir yaşam tarzı haline getirir. (Gelen, 2003; Yeşilyurt, 2013). Öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin bir düşünme sistematiği olan bilişsel farkındalığı, gerçekte bireyler yaşantıları sürecinde zorunlu olarak kullanırlar ancak çoğu insan bu sistematiği kullandığının bilincinde olmaz (Gelen, 2003). Bu açıdan bakıldığında, program geliştirmeye ilişkin öğretmen adaylarının hangi düzeyde bilişsel farkındalığa sahip olduğu, bu farkındalığın çeşitli değişkenlere göre durumu merak konusudur. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan ve 2017 yılında güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelendiğinde, yeterliklerin *mesleki bilgi* boyutunda *alan eğitimi bilgisi* yeterlik düzeyi kapsamında öğretmenlerin "alanın öğretim programına hakim olması" gerektiğine ilişkin yeterlik ifadesi ve bu yeterlik kapsamında 2 adet yeterlik göstergesi, *mesleki beceri* boyutunda *eğitim-öğretimi planlama* yeterlik düzeyi kapsamında "eğitim-öğretim sürecinin etkin bir şekilde planlanması" gerektiğine ilişkin yeterlik ifadeleri ve bu yeterlik kapsamında 3 adet yeterlik göstergesi yer almaktadır (MEB, 2017). Bu yeterlik göstergeleri, MEB'in eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarının, en azından kendi alanlarına yönelik olarak yürütülmüş olan program geliştirme çalışmaları ve eğitim-öğretim süreçlerini planlama konuları hakkında yeterli bilişsel farkındalığa sahip olmalarını beklediğini göstermektedir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının program geliştirme dersi kapsamına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ile yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak adına şu sorulara yanıtlar aranmaktadır: (1) Öğretmen adaylarının program geliştirme dersi kapsamına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ve yeterlik algıları nasıldır? (2) Öğretmen adaylarının program geliştirme dersi kapsamına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ve yeterlik algıları, adayların cinsiyetlerine, bölümlerine ve program geliştirme dersini alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlarlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda, en yaygın olan betimsel yöntem tarama çalışmalarıdır. Çünkü bu çalışmalarda araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamın özelliklerini özetlerler. Tarama araştırmalarının ana amacı araştırma konusu ile ilgili var olan durumun bir fotoğrafını çekerek betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2017).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kapsamında, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 566 öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada dördüncü sınıfların seçilme nedeni, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının program geliştirme dersini dördüncü sınıf düzeyinde almaları, diğer ABD'larında öğrenim gören öğretmen adaylarının ise bu sınıf düzeyine kadar öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında program geliştirme dersinin içeriğine ait bilgileri edinmeleridir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu, MEB (2017) tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında *alan eğitimi bilgisi* yeterlik alanı içerisindeki 2 adet; *eğitim-öğretimi planlama* yeterlik alanı içerisindeki 3 adet yeterlik göstergesini kapsayan anket, Yeşilyurt (2013) tarafından geliştirilen "Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarının anket maddelerine ilişkin görüşlerini "evet, hayır, kısmen" ifadeleri ile belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların anket maddelerine verdikleri yanıtların analizi için; aralık genişliği "2/3=0.6" olarak belirlenmiş ve puan aralıkları; "1-1.6 Hayır, 1.7-2.3 Kısmen, 2.4-3 evet" olarak değerlendirilmiştir. Beşli likert tipinde tasarlanmış olan "Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği", sekiz faktörde toplam 101 maddeden oluşmakta, alt faktörlerin Alpha iç tutarlılık katsayıları .82 ile .98 arasında değişim göstermektedir. Bu araştırmada da ölçek alt faktörlerinin Alpha iç tutarlılık katsayılarının .76 ile .91 arasında değişim gösterdiği tespit edilmiş olup ölçeğin geneli için Cronbach-Alpha katsayısı .86 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin değerlendirmesinde "1"- Hiç farkında değilim (1.00-1.80); "2"- Çok az farkındayım (1.81-2.60); "3"- Orta düzeyde farkındayım (2.61-3.40); "4"- Üst düzeyde farkındayım (3.41-4.20); "5"- Çok üst düzeyde farkındayım (4.21-5.00) şeklindeki derecelendirme temele alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; ortalama, standart sapma, t-testi, anova testi ve ki-kare testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan "Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri nasıldır?" sorusuna yönelik elde edilen veriler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Program Geliştirme Dersi Kapsamına İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri.

Ölçek alt boyutları	n	Min	Max	$\overline{X}$	S.S.
Program Geliştirmede Temel Kavramlar	566	19	35	26.19	3.45
Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri	566	11	30	19.27	4.98
Eğitim Programı ve Felsefe	566	38	60	51.24	4.34
Program Geliştirmede Tasarım ve Modeller	566	19	50	34.82	8.90
Program Geliştirmenin Planlanması	566	33	80	55.17	13.41
Program Tasarısı Hazırlama	566	34	165	128.99	17.51
Eğitim Programının Denenmesi ve Değerlendirilmesi	566	24	55	36.70	9.03
Dönüt ve Programın Yaygınlaştırılması	566	5	15	10.61	2.60

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin ölçek alt boyutları bazında genel olarak üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ölçeğin üçüncü alt faktörü olan "eğitim programı ve felsefe" faktöründe ise bilişsel farkındalıklarının "çok üst düzeyde" ($\overline{X}$ =51.24; 51.24/12=4.27) olduğu belirlenmiştir. Tablo 1'e göre öğretmen adaylarının; program geliştirmede temel kavramlar ($\overline{X}$ =26.19; 26.19/7=3.74), program geliştirmede tasarım ve modeller ($\overline{X}$ =34.82; 34.82/10=3.48), program tasarısı hazırlama ($\overline{X}$ =128.99; 128.99/34=3.79), dönüt ve programın yaygınlaştırılması ($\overline{X}$ =10.61; 10.61/3=3.53) alt faktörlerinde bilişsel farkındalıklarının üst düzeyde olduğu, geriye kalan faktörlerde ise bilişsel farkındalıklarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2'de araştırmanın diğer alt problemi olan "Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin yeterlik algıları nasıldır?" sorusuna yönelik toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Yeterlik Algıları Düzeyleri.

Anket maddeleri		**n**	**Min**	**Max**	$\overline{X}$	**S.S.**
Alan eğitimi bilgisi	Alanın öğretim programını tüm öğeleri ile açıklar.	566	1	3	1.89	.83
	Alanın öğretim programını ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.	566	1	3	1.85	.83
Eğitim-öğretimi planlama	Planlarını alanın öğretim programına uygun olarak hazırlar.	566	1	3	2.31	.82
	Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.	566	1	3	2.40	.78
	Öğrencinin bireysel farklılıklarını ve sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.	566	1	3	2.40	.81

Tablo 2'ye göre katılımcı öğretmen adaylarının eğitim-öğretimi planlama yeterlik algısı düzeylerini yansıtan maddelerin ortalama puanları, alan eğitimi bilgisi maddelerinin ortalama puanlarından daha yüksektir. Adaylar, alan eğitimi bilgisi kapsamında "alanın öğretim programını tüm öğeleri ile açıklar ($\overline{X}$ =1.89) ve "alanın öğretim programını ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir" ($\overline{X}$ =1.85) maddelerine yönelik "kısmen" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Eğitim-öğretimi planlama kapsamında ise "planlarını alanın öğretim programına uygun olarak hazırlar" maddesine ilişkin "kısmen" ($\overline{X}$ =2.31), "öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar" ($\overline{X}$ =2.40) ve "öğrencinin bireysel farklılıklarını ve sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar" ($\overline{X}$ =2.40) maddelerine ilişkin ise "evet" düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 3'de "Öğretmen adaylarının program geliştirme dersi kapsamına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri adayların cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?" alt problemine yönelik elde edilen verilerin t-testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Adayların Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizi.

Ölçek alt faktörleri	**Cins.**	**n**	$\overline{X}$	**SS**	**t**	**sd**	**p**	**Levene testi sonuçları**	
								F	**p**
Program Geliştirmede Temel Kavramlar	Bayan	345	26.17	3.10	.73	445.92	.46	5.74	.01
	Erkek	221	26.38	3.32					
Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri	Bayan	345	19.67	4.66	.542	564	.58	.12	.72
	Erkek	221	19.89	4.57					
Eğitim Programı ve Felsefe	Bayan	345	51.47	4.37	1.58	564	.11	.03	.86
	Erkek	221	50.88	4.26					
Program Geliştirmede Tasarım ve Modeller	Bayan	345	34.37	8.65	1.49	564	.13	2.09	.14
	Erkek	221	35.59	9.24					

Program Geliştirmenin Planlanması	Bayan	345	54.71	13.25	1.00	564	.31	.81	.36
	Erkek	221	55.88	13.65					
Program Tasarısı Hazırlama	Bayan	345	127.73	16.91	2.09	442.34	.03*	12.74	.00
	Erkek	221	130.94	18.28					
Eğitim Programının Denenmesi ve Değerlendirilmesi	Bayan	345	36.15	8.76	1.77	444.79	.07	7.66	.00
	Erkek	221	37.55	9.40					
Dönüt ve Programın Yaygınlaştırılması	Bayan	345	10.53	2.55	.90	564	.36	1.67	.19
	Erkek	221	10.73	2.69					

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının program geliştirme dersi kapsamına yönelik bilişsel farkındalık düzeylerinin ölçeğin sadece "program tasarısı hazırlama" (p=.03; p<.05) alt faktöründe cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaştığı, bu farklılığın da erkek öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, erkek öğretmen adaylarının bayan öğretmen adaylarına göre program geliştirme dersinin "program tasarısı hazırlama" konusunda bilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu ($\overline{X}_{erkek}$=130.94; $\overline{X}_{bayan}$ =127.73) şeklinde yorumlanabilir. Cinsiyet faktörünün ölçeğin bu boyutunda adayların bilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğünü incelemek için hesaplanan Cohen's d değerinin .018 olarak (d=.018) belirlenmiştir. Cohen's d için; .2=küçük, .5= orta ve .8=büyük etki büyüklüğünü ifade etmektedir (Cohen,1988). Bu sonuç cinsiyet faktörünün katılımcıların bilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde oldukça küçük etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 4'de "Öğretmen adaylarının program geliştirme dersi kapsamına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri adayların bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine yönelik elde edilen verilerin anova testi analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Adayların Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bölümlerine Göre Analizi

Ölçek alt fak.	**ABD**	**n**	**Sıra ort.**	**sd**	**χ2**	**p**	**Anlamlı fark**
Fak.1	Okul öncesi eğitimi	65	223.92	6	199.41	.00	Okulö-(pdr-sosyal) Sınıf-(pdr-sosyal-Türkçe-fen-mat) Pdr-(okulö-sınıf-sosyal-Türkçe-mat.-fen) Sosyal-(sınıf-pdr-Türkçe-mat-fen Türkçe-(sınıf-pdr-sosyal) Mat.-(sınıf-pdr-sosyal) Fen-(sınıf-pdr-sosyal)
	Sınıf eğitimi	121	188.44				
	PDR	108	375.97				
	Sosyal bilgiler eğitimi	72	473.14				
	Türkçe eğitimi	75	258.49				
	İlköğretim mat. eğitimi	70	251.34				
	Fen bilgisi eğitimi	55	208.25				
Fak. 2	Okul öncesi eğitimi	65	260.78	6	416.51	.00	Okulö-(sınıf-pdr-sosyal-fen) Sınıf-(okulö-pdr-sosyal-Türkçe-mat.) Pdr-(okulö-sınıf-sosyal-Türkçe-mat-fen) Sosyal–(okulö-sınıf-pdr-Türkçe-mat-fen) Türkçe –(sınıf-pdr-sosyal-fen) Mat. –(sınıf-pdr-sosyal-Türkçe-fen) Fen-(okulö-pdr-sosyal-Türkçe-mat.)
	Sınıf eğitimi	121	132.34				
	PDR	108	449.58				
	Sosyal bilgiler eğitimi	72	505.01				
	Türkçe eğitimi	75	248.15				
	İlköğretim mat. eğitimi	70	243.92				
	Fen bilgisi eğitimi	55	125.39				

Fak. 3	Okul öncesi eğitimi	65	170.69	6	64.65	.00	Okulö –(sınıf-pdr-sosyal-Türkçe-mat.-fen)
	Sınıf eğitimi	121	345.84				Sınıf (okulö- pdr-sosyal-mate.)
	PDR	108	282.26				Pdr-(okulö-sınıf-mate.-fen)
	Sosyal bilgiler eğitimi	72	256.94				Sosyal-(okulö-sınıf-Türkçe-fen)
	Türkçe eğitimi	75	318.73				Türkçe-(okulö-sosyal)
	İlköğretim mat. eğitimi	70	235.92				Mat-(okulö-sınıf-pdr-fen)
	Fen bilgisi eğitimi	55	329.39				Fen-(okulö-pdr-sosyal-mat.)
Fak. 4	Okul öncesi eğitimi	65	98.07	6	500.62	.00	Okulö -(sınıf-pdr-sosyal-mat.-fen)
	Sınıf eğitimi	121	302.51				Sınıf-(okulö-pdr-sosyal-Türkçe-mat.)
	PDR	108	480.37				Pdr- (okulö-sınıf-Türkçe-mat.-fen)
	Sosyal bilgiler eğitimi	72	469.38				Sosyal -(okulö-sınıf-Türkçe-mat.-fen)
	Türkçe eğitimi	75	112.73				Türkçe -(sınıf-pdr-sosyal-fen)
	İlköğretim mat. eğitimi	70	105.26				Mat -(okuö-sınıf-pdr-sosyal-fen)
	Fen bilgisi eğitimi	55	290.64				
Fak. 5	Okul öncesi eğitimi	65	310.18	6	426.57	.00	Okulö-(sınıf-pdr-sosyal-fen)
	Sınıf eğitimi	121	95.21				Sınıf-(okulö-pdr-sosyal-Türkçe-mat.)
	PDR	108	434.71				Pdr-(okulö-sınıf-sosyal-Türkçe-mat.-fen)
	Sosyal bilgiler eğitimi	72	480.35				Sosyal–(okulö-sınıf-pdr-Türkçe-mat.-fen)
	Türkçe eğitimi	75	278.40				Türkçe -(sınıf-pdr-sosyal-fen)
	İlköğretim mat. eğitimi	70	295.14				Mat –(sınıf-pdr-sosyal-fen)
	Fen bilgisi eğitimi	55	103.71				Fen- (okulö-pdr-sosyal-Türkçe-mat)
Fak. 6	Okul öncesi eğitimi	65	194.92	6	365.73	.00	Okulö –(sınıf-pdr-sosyal-Türkçe-fen)
	Sınıf eğitimi	121	159.55				Sınıf-(okulö-pdr-sosyal-Türkçe-mat.)
	PDR	108	487.43				Pdr (okulö-sınıf-sosyal-Türkçe-mat.-fen)
	Sosyal bilgiler eğitimi	72	437.99				Sosyal (okulö-sınıf-pdr-Türkçe-mat.-fen)
	Türkçe eğitimi	75	265.51				Türkçe-(okulö-sınıf-pdr-sosyal-mat.-fen)
	İlköğretim mat. eğitimi	70	230.05				Mat. –(sınıf-pdr-sosyal-Türkçe-fen)
	Fen bilgisi eğitimi	55	150.74				Fen–(okulö-pdr-sosyal-Türkçe-mat.)
Fak. 7	Okul öncesi eğitimi	65	186.68	6	365.15	.00	Okulö-(pdr-sosyal)
	Sınıf eğitimi	121	203.30				Sınıf (pdr-sosyal)
	PDR	108	495.06				Pdr-(okulö-sınıf-sosyal-Türkçe-mat-fen)
	Sosyal bilgiler eğitimi	72	440.06				Sosyal -(okulö-sınıf-pdr-Türkçe-mat-fen)
	Türkçe eğitimi	75	178.41				Türkçe -(pdr-sosyal-fen)
	İlköğretim mat. eğitimi	70	181.36				Mat. -(pdr-sosyal-Türkçe-fen)
	Fen bilgisi eğitimi	55	227.27				Fen-(pdr-sosyal-Türkçe-mat)
Fak. 8	Okul öncesi eğitimi	65	139.42	6	279.23	.00	Okulö- (sınıf-pdr-sosyal-fen)
	Sınıf eğitimi	121	297.33				Sınıf (okulö-pdr-sosyal-Türkçe-mat.)
	PDR	108	421.47				Pdr (okulö-sınıf-Türkçe-mat.-fen)
	Sosyal bilgiler eğitimi	72	427.69				Sosyal (okulö-sınıf-Türkçe-mat-fen)
	Türkçe eğitimi	75	188.90				Türkçe (sınıf-pdr-sosyal-mat.-fen)
	İlköğretim mat. eğitimi	70	131.19				Mat.-(sınıf-pdr-sosyal-Türkçe-fen)
	Fen bilgisi eğitimi	55	286.53				Fen –(okulö-pdr-sosyal-Türkçe-mat)

Tablo 4 incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının program geliştirme dersi kapsamına yönelik bilişsel farkındalık düzeylerinin tüm ölçek alt boyutlarında adayların bölümlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre, hemen tüm ölçek alt faktörlerinde PDR ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD'de öğrenim gören öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin diğer bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aşağıda sunulan Tablo 5'de "Öğretmen adaylarının program geliştirme dersi kapsamına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri adayların program geliştirme dersi alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine yönelik elde edilen verilerin t-testi analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Adayların Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Program Geliştirme Dersi Alıp Almama Durumlarına Göre Analizi.

Ölçek alt faktörleri	**Ders alma durumu**	**n**	$\overline{X}$	**SS**	**t**	**sd**	**p**	**Levene testi sonuçları**	
								F	p
Faktör 1	Hayır	386	24.84	2.61	15.41	292.01	.00	8.05	.00
	Evet	180	29.09	3.24					
Faktör 2	Hayır	386	16.40	2.34	33.04	266.88	.00	42.42	.00
	Evet	180	25.42	3.29					
Faktör 3	Hayır	386	51.21	4.74	.22	481.36	.82	14.28	.00
	Evet	180	51.29	3.31					
Faktör 4	Hayır	386	29.84	5.85	42.96	563.50	.00	196.56	.00
	Evet	180	45.51	2.81					
Faktör 5	Hayır	386	48.55	10.05	27.75	463.57	.00	40.37	.00
	Evet	180	69.35	7.34					
Faktör 6	Hayır	386	119.61	9.34	30.06	564	.00	.30	.57
	Evet	180	149.10	13.57					
Faktör 7	Hayır	386	31.21	3.98	46.47	564	.00	2.71	.10
	Evet	180	48.47	4.38					
Faktör 8	Hayır	386	9.57	2.24	16.98	564	.00	.98	.32
	Evet	180	12.83	1.83					

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcı öğretmen adaylarının ölçeğin üçüncü alt faktörü olan "eğitim programı ve felsefe" boyutunda bilişsel farkındalık düzeylerinin program geliştirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ($p=.82$; $p<.05$) diğer tüm ölçek alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ölçek alt faktörleri ortalama puanları incelendiğinde, bu anlamlı farklılığın program geliştirme dersi alan öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre program geliştirme dersi alan öğretmen adaylarının bu derse yönelik bilişsel farkındalık düzeylerinin dersi almayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Program geliştirme dersi alıp almama durumunun bilişsel farkındalık üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Cohen's d değerleri ölçek alt faktörlerine göre sırasıyla; $d_{fak1}=1.44$; $d_{fak2}=3.15$; $d_{fak4}=3.59$; $d_{fak5}=2.36$; $d_{fak6}=2.53$; $d_{fak7}=4.67$; $d_{fak8}=1.59$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, dersi alıp almama durumunun program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık oluşturmak üzerinde düşük düzeyde etkiye yol açtığını ifade etmektedir.

Tablo 6'da "Öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik yeterlik algıları adayların cinsiyet, bölüm ve program geliştirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine yönelik toplanan verilerin ki-kare istatistik tekniği ile analizi sonucunda elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 6. Adayların Yeterlik Algılarının Cinsiyet, Bölüm Ve Program Geliştirme Dersi Alıp Almama Durumuna Göre Analizi.

	Madde 1			Madde 2			Madde 3			Madde 4			Madde 5		
	χ^2	sd	p	χ^2	sd	p	χ^2	sd	p	χ^2	sd	p	χ^2	sd	p
Cins.	9.28	2	.01	2.81	2	.24	4.56	2	.10	3.90	2	.14	7.99	2	.01
Bölüm	220.87	12	.00	261.52	12	.00	57.84	12	.00	48.24	12	.00	76.43	12	.00
Ders alma	150.38	2	.00	171.94	2	.00	20.63	2	.00	3.51	2	.17	16.84	2	.00

Tablo 6'ya göre katılımcı öğretmen adaylarının alan bilgisi eğitimi yeterlik algıları, anketin ikinci maddesi olan "Alanın öğretim programını ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir."(p=.01; p<.05) maddesinde, eğitim-öğretimi planlama yeterlik algıları ise anketin beşinci maddesi olan "öğrencinin bireysel farklılıklarını ve sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar." (p=.01; p<.05) maddesinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca Tablo 6 incelendiğinde adayların yeterlik algılarının bölüm ve program geliştirme dersi alma durumlarına göre de anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet, bölüm ve program geliştirme dersi alıp almama değişkenlerinin araştırmaya katılan öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik olan alan bilgisi eğitimi ve eğitim-öğretimi planlama yeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla hesaplanan Cramer V katsayıları değeri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Değişkenlerin Adayların Yeterlik Algıları Üzerindeki Etki Büyüklüğü

Değişkenler	**Madde no**	**Cramer V**	**p**
Cinsiyet	Madde 1	.12	.01
	Madde 5	.11	.00
Bölüm	Madde 1	.44	.00
	Madde 2	.48	.00
	Madde 3	.22	.00
	Madde 4	.20	.00
	Madde 5	.26	.00
Ders alma durumu	Madde 1	.51	.00
	Madde 2	.55	.00
	Madde 3	.19	.00
	Madde 5	.17	.00

Tablo 7' ye göre cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin araştırmaya katılan öğretmen adaylarının alan bilgisi eğitimi ve eğitim-öğretimi planlama yeterlik algısı üzerinde düşük etkiye sahip olduğu, program geliştirme dersi alıp almama değişkeninin ise adaylarının alan bilgisi eğitimi yeterlik algıları üzerinde orta düzeyde etkiye, eğitim-öğretimi planlama yeterlik algısı üzerinde ise düşük düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda, katılımcı öğretmen adaylarının program geliştirme dersi kapsamına ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin genel olarak üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma yol açan faktör, araştırmanın çalışma grubunun seçimi olabilir. Araştırma dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Bu sınıf düzeyinde Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) hazırlanan adaylar, sınavda program geliştirme dersi kapsamı doğrultusunda çıkabilecek sorulara doğru yanıtlar verebilmek için, lisans öğrenimleri sürecinde her ne kadar bağımsız bir program geliştirme dersi almasalar da (sosyal bilgiler eğitimi ve PRD ABD'na öğrenim gören öğretmen adayları dışında), dersin içeriğine mümkün olduğunda hâkim olmaya gayret gösteriyor olabilirler. Nitekim Atav ve Sönmez (2013) çalışmalarında, katılımcı öğretmen adaylarının %91'inin lisans eğitimi sırasında gördükleri öğretmenlik eğitiminin KPSS'ye yönelik olmadığı, %77'si ise sınavda çıkan eğitim bilimleri sorularını çözmek için okulda aldıkları eğitimin tamamen yeterli olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu durumda adaylar okul eğitimleri sürecinde yeterli bilgi edinemediklerini düşündükleri ders içerikleri hakkında bilgi birikimlerini arttırmak için kendileri çaba sarf etmekte, bu ders kapsamında neyi bildiklerini ve neyi bilmediklerini sorgulayarak kendilerinde bir çalışma planı hazırlayabilmektedirler. Bu süreçte yapılan çalışmalar adayların program geliştirme ders içeriğine yönelik bilişsel farkındalık düzeylerinin yükselmesine yol açmış olabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının program geliştirme dersi kapsamına yönelik bilişsel farkındalık düzeylerinin adaylarının bölümlerine ve program geliştirme dersi alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Program geliştirme dersi alan sosyal bilgiler ve PDR bölümü öğretmen adaylarının bu derse ilişkin bilişsel farkındalıklarının diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Yeşilyurt (2013) tarafından yürütülen araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeylerinin program geliştirme dersinden sonra üst düzeyde ve olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda KPSS eğitim bilimleri sınavında da yer alan ve öğretmenlerin de hizmet süreçlerinde sıklıkla kullandıkları bilgileri barındıran program geliştirme dersinin diğer bölümlerin lisans öğretim programlarına da ilave edilmesi ya da meslek bilgisi seçmeli ders havuzuna alınması önerilmektedir.

Araştırmada katılımcı öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin yeterliklerini yansıtan MEB (2017) öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden alan bilgisi eğitimi yeterlik algılarının "kısmen" düzeyinde, eğitim-öğretimi planlama yeterlik algılarının ise genel olarak "evet" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, adayların alanlarıyla ilgili olarak yürütülen program geliştirme çalışmaları ve alanlarına yönelik hazırlanan öğretim programlarını diğer öğretim programları ile ilişkilendirme çalışmaları konusunda yeterli düzeyde bilgi ve beceri birikimine sahip olmadıklarını; ancak eğitim-öğretim sürecini çevre şatları, maliyet, zaman gibi değişkenleri dikkate alarak planlama, yine çeşitli değişkenleri dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlama konusunda kendilerini daha yeterli olarak algıladıklarını göstermektedir. Araştırmanın bu alt boyutundan elde edilen sonuç ile adayların program geliştirme dersi kapsamına ilişkin bilişsel farkındalıklarının yüksek olduğu sonucu bütünleştirilirse, katılımcı öğretmen adaylarının genel olarak program geliştirme dersi içeriği hakkında bilgi birikimlerinin yüksek olduğu ancak kendi alanlarına yönelik geliştirilen program geliştirme çalışmaları konusunda yeterlik algılarının istenilen düzeyde olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Nitekim adayların program geliştirme dersi alıp almama durumlarının bilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde düşük düzeyde etkiye yol açtığı sonucu (Bknz. Tablo 5) da bu yorumu destekler niteliktedir. Yani araştırmaya katılan öğretmen adayları, bağımsız olarak bir "program geliştirme" dersi alıp almadıkları dikkate alınmaksızın, genel olarak; program geliştirmenin ne olduğu, program türleri ve öğeleri, programın temelleri, program geliştirme sürecinin planlanması, programların denenmesi ve değerlendirilmesi vb. konularda yeterli bilgiye sahiptirler. Ancak alanlarına yönelik olarak yürütülen program geliştirme çalışmalarının neler olduğu, alanın öğretim programı ve bu programın öğelerinin neler olduğu, alanlarına yönelik hazırlanan öğretim programlarını diğer öğretim programları ise nasıl ilişkilendirecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip değillerdir. Bu duruma yol açan faktör eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilen öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriğinin adayların alanlarına yönelik olarak yapılandırılamamasından kaynaklanabilir. Örneğin Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD'da öğretmen adaylarına dördüncü sınıf düzeyinde sunulan program geliştirme dersinin içeriği şöyledir: "Temel kavramlar, program geliştirmenin kuramsal temelleri, eğitim programı tasarımı ve modeller, program geliştirme süreci, eğitim programları ile ilgili yeni yönelimler." (YÖK, 2006). Bu ders içeriğine bağlı kalınarak işlenen öğretme-öğrenme süreci sonunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının program geliştirme dersi içeriği konusunda bilişsel farkındalıkları yüksek olabilecek ancak sosyal bilgiler dersi için yürütülen program geliştirme çalışmaları, sosyal bilgiler dersi öğretim programının özellikleri ve öğeleri konusunda bilişsel farkındalıkları üst düzeyde olamayacaktır. Bu doğrultuda program geliştirme dersinin kapsamının öğretmen adaylarının alanlarına yönelik olarak yürütülen program geliştirme çalışmaları hakkında bilgi sunacak şekilde genişletilmesi önerilmektedir. Böylelikle adayların alan bilgisi eğitimi yeterlik algılarının olumlu yönde gelişmesine imkân tanınarak MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri standartlarına uygun öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlanacağı da düşünülmektedir.

Araştırmanın sonunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının alan bilgisi eğitimi ve eğitim-öğretimi planlama yeterlik algıları adayların bölümlerine ve program geliştirme dersi alıp alama durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda genel olarak cinsiyet, bölüm ve ders alıp almama değişkenlerinin adayların program geliştirmeye ilişkin yeterlik algıları üzerinde düşük düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Kaynakça

Atav, E. & Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 01-13.

Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz,Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara:Pegem Akademi.

Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavior sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişi artırımına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed). *The nature of ıntelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gömleksiz, M., Yaşar, S., Sağlam, M., Hakan, A., Sözer, E., Gözütok, D. Saylan, N., Battal, N. Yıldıran, G., Kaya, Z., Ulusoy, A., Aksu, M. & Yıldırım, A. (2005). *Eğitim programları ve öğretim alanı profesörler kurulu ilköğretim 1-5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı sonuç bildirisi*. 23.07.2018 tarihinde http://dergipark.gov.tr/download/article-file/91064 adresinden alınmıştır.

MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 23.07.2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden alınmıştır.

YÖK (2006). *Öğretmen yetiştirme lisans öğretim programları.* 23.07.2018 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/4985 adresinden alınmıştır.

Yeşilyurt, E. (2013). Program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 316-342.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesindeki Anahtar Yetkinlik Alanlarinin Öğrencilere Kazandirilmasina İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Fırat Üniversitesi, Türkiye, nurigomleksiz@yahoo.com

Hacer KOÇ DENİZ, MEB, Türkiye, hacerr.58@hotmail.com

Öz

Ulusal yeterlik çerçevesi ile 2017 öğretim programında eğitim ve öğretim sisteminin niteliğini arttıracak, eğitim ve iş gücü arasındaki ilişkiyi geliştirecek bir yapı hedeflenmiştir. Bu çerçeve ilkokul, ortaokul ile liseyi içeren genel, akademik ve mesleki eğitim ve öğretim programları aracılığıyla kazanılacak bütün yeterlik ilkelerini içerir. Bu doğrultuda Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde sekiz anahtar yetkinlik alanı belirlenmiştir. Bu yetkinlik alanları sırasıyla ana dilde iletişim becerileri, yabancı dilde iletişim becerileri, matematiksel yetkinlik ile bilim/teknoloji yetkinliği, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme becerileri, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilikler, inisiyatif alma ve girişimcilik algıları, kültürel farkındalık ve ifade becerilerini geliştirme şeklindedir. Bu yetkinlik alanlarının öğrencilere kazandırılmasında ise öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen anahtar yetkinlik alanlarının öğrencilere kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu, Sivas il merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan 30 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem kapsamına alınan okullar sosyo-ekonomik düzey açısından iyi, orta ve alt düzey olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış sekiz sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada matematik öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak elde edilen verilerin değerlendirilmesinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Öğretmenler matematiğin genel olarak yapısının, analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin bu yetkinlik alanları üzerinde etki eden temel faktörler olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Turkiye Yeterlikler Çerçevesi, Anahtar Yetkinlik Alanları, Matematik öğretimi

Abstract

With national competence framework, it was aimed to increase the quality of teaching and learning system in 2017 curriculum and develop the relationship between education sector and human power. Turkish Qualifications Framework indicates the qualification principles acquired through general, academic and vocational education and training programs including primary, secondary and higher education. Eight key competences have been identified. These competences are communication in the mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence and key competences in science/ technology, digital competence, skills of learning to learn, social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expression. Teachers carry great responsibilities to enable students acquire those competences. The purpose of this research is to determine teachers' opinions on having the students acquire key competences. Case study was used in the study. Study group includes 30 secondary school mathematics teachers in Sivas city. Maximum variation sampling was used to select the sample of the study. Schools were classified into three groups based on their socio-economic status as good, middle and low levels. An interview form including eight semi-structured questions was used as the data collection tool in the study. Content analysis was utilized to analyze the data. Interviews with mathematic teachers have been completed and the data of the study were collected. Teachers stressed that structure of mathematics in general, analytical thinking and problems solving skills were the main factors affecting those key competencies.

Key Words: Turkey Qualifications Framework, Key Competency Areas, Teaching Mathematics

Giriş

Günümüz dünyasının değişen yapısı "Bilgi" ve "Bilim" kavramlarına yüklenen anlamları da değiştirmekte ve bu değişime bağlı olarak bireylerde aranan özellikler de farklılaşmaktadır. Öyle ki bilimin içinde barındırdığı disiplinlerdeki bu hızlı değişim, eğitim ve öğretim alanında da bir takım değişimleri zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda ülkeler, bir süreklilik arz eden bu değişimlere uyum sağlayabilecek bireyleri yetiştirmek ve olanları seçebilmek amacıyla, eğitime büyük önem vermektedirler. Bu bağlamda düşünüldüğünde eğitim, insanlık tarihi boyunca etkisini ve değişimini daima hissettiren bir kavram olarak varlığını sürdürmektedir. Çünkü toplumsal yapı tarafından biçimlendirilen eğitim, bireyin topluma kazandırılmasını amaçlayan ve onda meydana gelmesini istediği değişikliklerin haline, hareketlerine ve tavrına da yansımasını hedefleyen bir yönelimle şekillenmektedir (Aksoy, 2013, 23). Öyle ki eğitim toplumu, toplum da eğitimi şekillendirir ve birbirleri için tamamlayıcı görevler üstlenirler. Eğitimin ve öğrenmenin olmadığı bir toplum ve dünya düzeni düşünülemez. Bu doğrultuda birey için yaşamı boyunca var olan bir öğrenmenin mevcudiyetinden ve gerekliliğinden doğan bir sistem olan hayat boyu öğrenme kavramı eğitim sistemlerinin ve öğretim programlarının içinde önemli bir yer edinmeye başlamıştır.

Hayat boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile alakalı her açıdan bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek için yaşamı boyunca içinde bulunduğu tüm öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla, sanayi toplumunun değerleri doğrultusunda oluşmuş eğitime ilişkin kavram, değer ve ilkelerin bilgi toplumunun ihtiyaçlarına göre sil baştan şekillendirildiğini söylemek mümkündür (DPT 2006: 10). Hayat boyu öğrenme uluslararası platformda birçok ülkenin yoğun ilgi gösterdiği bir yaklaşımdır. Özellikle Avrupa Birliğinde bulunan ülkelerde etkisi daha çok gözlemlenen hayat boyu öğrenme kavramı özetle bireyin doğumundan ölümüne kadar öğrenmeye devam etmesi olarak tanımlanmaktadır. Öyle ki hayat boyu öğrenme hayatın tüm alanlarındaki öğrenme faaliyetlerini kapsayacak nitelikte bir öğretim sistemini amaçlamaktadır.

Hayat boyu öğrenme doğrultusunda bireylerin hayatları boyunca öğrenen kimseler olabilmeleri için barındırmaları gereken bazı bilgi, beceri ve tutumlar belirlenmiştir. Dünyada bu amaçla yapılmış birtakım çalışmalar da mevcuttur (Bryce, 2006; Cornford,1996; Knapper ve Cropley 2000). Fakat hayat boyu öğrenme yeterliği kavramı; Avrupa Birliği tarafından belirlenen bilgi, beceri ve tutumları içeren daha kapsamlı bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Avrupa komisyonu, 2007). Öyle ki Hayat Boyu Öğrenme Temel Yeterlik Alanları Avrupa Çerçevesi bilgi toplumu, içinde kişisel başarı, aktif vatandaşlık, sosyal içerme ve istihdam bulunan ve geliştirilmesi gereken sekiz kilit yeterlik belirlemiştir (Avrupa komisyonu,2007). Hayat boyu eğitim kavramının hızla Avrupa Ülkelerinde kazandığı bu önemin yanı sıra, kavram Türkiye açısından da büyük ve stratejik bir öneme daha sahiptir. Türkiye, Avrupa Birliğinde yer elma yolunda ilerlemektedir (Bağcı, 2011). Bu amaç doğrulusunda Türkiye, eğitim sistemini Avrupa Birliği ülkeleri ile uyumlu hale getirmeyi hedeflemekte ve bu hedefi doğrultusunda öğretim programlarında güncellemeler yapmaktadır. Öyle ki 2017 öğretim programında "hayat boyu öğrenme" kavramının etkileri fazlasıyla görülmektedir. Bu doğrultuda hayat boyu öğrenmeyi eğitim sistemimizin içerisine dâhil etmek amacıyla bir ulusal yeterlilik çerçevesi yer almaktadır. Ulusal yeterlik çerçevesi ile 2017 öğretim programında eğitim ve öğretim sisteminin niteliğini arttıracak, eğitim ve iş gücü arasındaki ilişkiyi geliştirecek bir yapı hedeflenmiştir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olacak biçimde hazırlanmıştır. Bu çerçeve ilkokul, ortaokul ile liseyi içeren genel, akademik ve mesleki eğitim ve öğretim programları aracılığıyla kazanılacak bütün yeterlik ilkelerini içerir. Bu doğrultuda Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde sekiz anahtar yetkinlik alanı belirlenmiştir. Bu yetkinlik alanları sırasıyla ana dilde iletişim becerileri, yabancı dilde iletişim becerileri, matematiksel yetkinlik ile bilim/teknoloji yetkinliği, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme becerileri, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilikler, inisiyatif alma ve girişimcilik algıları, kültürel farkındalık ve ifade becerilerini geliştirme şeklindedir. Bu doğrultuda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin temel hedefleri şu şekilde belirlenmiştir (MYK, 2018):

> " Yeterlilikleri tanımlamak, sınıflandırmak ve karşılaştırmak için açık ve tutarlı bir yöntem belirlemek, kalite güvencesi sağlanmış tüm yeterlilikleri (genel, meslekî, akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme ortamlarında kazanılan) kapsayan bütünleşik bir çerçeve sunmak, örgün, yaygın ve serbest öğrenme ortamlarında bireyin kazandığı yeterliliklerin tanınmasını sağlayacak biçimde yeterlilik sistemini sürekli iyileştirmek, tanımlanmış ve ölçülebilir yeterliliklere sahip, istihdam edilebilir donanımda bireyler yetiştirilmesine ve dolayısıyla işsizliğin azaltılmasına katkıda bulunmak, yeterliliklerden sorumlu ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş dünyası ve sosyal paydaşlar başta olmak üzere ilgili tüm tarafların kurumsal işbirliğini geliştirmek, diğer ülke yeterliliklerinin Türkiye'de, Türkiye'deki yeterliliklerin yurtdışında tanınması için temel ölçütleri oluşturmak ve böylelikle karşılaştırma işlevi görmek."

Belirlenen bu hedef davranışların öğrencilere kazandırılmasında ise öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen anahtar yetkinlik alanlarının öğrencilere kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenirlik ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen anahtar yetkinlik alanlarının öğrencilere kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Belirlenen bu genel amaç doğrultusunda matematik öğretmenlerinin, matematik öğretiminin öğrencilerin ana dilde iletişim becerilerini, yabancı dilde iletişim becerilerini, matematiksel yetkinlik ile bilim/teknoloji yetkinliğini, dijital yetkinliği, öğrenmeyi öğrenme becerilerini, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterliliklerini, inisiyatif alma ve girişimcilik algılarını ve kültürel farkındalık ve ifade becerilerini geliştirmeye katkılarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Modeli

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada durum çalışması deseni dikkate alınmıştır. Durum çalışmasının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine incelenmesidir. Bir duruma etki eden faktörler bütüncül bir yaklaşımla incelenir ve ilgili duruma olan etkileri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde ayrıntılı bir şekilde ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Sivas il merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan 31 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma Sivas il merkezindeki 15 ortaokula yürütülmüştür. Öğretmenlerin seçiminde gönüllülük esas alınmıştır. Örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem kapsamına alınan okullar sosyo-ekonomik düzey açısından iyi, orta ve alt düzey olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Örnekleme 15 ortaokul dâhil edilmiştir. Her bir ortaokuldan ikişer matematik öğretmeni seçilmiştir. Okulların sosyoekonomik özelliklerinin belirlenmesinde okulun yerleşim yeri, Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri esas alınmıştır. Tablo 1'de seçilen öğretmenlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlere Ilişkin Kişisel Bilgiler.

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	23	74,2
Erkek	8	25,8
Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl arası	7	22,6
6-10 yıl arası	8	25,8
11-15 yıl arası	14	45,2
16-20 yıl arası	2	6,5
Toplam	37	100

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların 23'ünün kadın, 8'inin erkek olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine bakıldığında; öğretmenlerin çoğunluğu % 45.2'si 11-15 yıl arası, % 25.8'i 6-10 yıl arası, %22.6'sı 1-5 ve %6.5'i 16- 20 yıl arası kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda katılımcıların kişisel bilgilerinden çoğunluğunun kadın öğretmenlerden ve 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip genç öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış sekiz sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu matematik öğretmenlerinin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen anahtar yetkinlik alanlarının öğrencilere kazandırılmasına ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Görüşme nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmalarının başlıca veri toplama aracıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Hazırlanan taslak görüşme formu soruları; uzmanlar tarafından içerik, amaca uygunluk, dil ve anlatım unsurları gözetilerek ayrıntılı olarak incelenmiştir. İlgili uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda görüşme soruları yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen görüşme formu için pilot uygulama, araştırmanın katılımcıları arasında yer almayan matematik öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot uygulama sürecinde elde edilen geri bildirimler doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Veri toplama sürecinde görüşme yapılacak katılımcılar belirlenmiş, katılımcılara araştırma konusu hakkında bilgi verilmiş ve kişisel bilgilerinin saklı tutulacağı belirtilmiştir. Böylece katılımcıların rahat, samimi ve doğru şekilde sorulara yanıt vermelerine olanak tanınmıştır. Ayrıca görüşme sırasında araştırmacı tarafından açıklayıcı ifadelere yer verilmiştir. Bu durum, yarı yapılandırılmış görüşmelerin daha esnek olması gerekliliği ile ilgilidir. Görüşme formu, Eğitim Bilimleri alanında 2 öğretim üyesi, sosyal bilimler alanında uzman bir öğretim üyesi ile paylaşılarak uzman görüşü alınmış ve 3 matematik öğretmeni ile soruların anlaşılırlığı irdelenmiştir. Bu görüşme sonucuna göre, görüşme formunda yeniden düzenlemeler yapılmıştır. Geçerliği sağlamada araştırma sorularının ilgili konunun kuramsal boyutuyla tutarlı olması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak amacıyla görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın incelenmiş ve konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için araştırma sürecinin her aşaması ayrıntılı bir şekilde okuyucuya sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın iç güvenirliğini sağlamak için elde edilen bulguların tamamı yorum ve genelleme yapılmadan doğrudan okuyucuya sunulmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler; araştırmacılar ve nitel araştırma yöntemlerine hâkim bir öğretim üyesi tarafından değerlendirip, ayrı ayrı kodlanmış ve tüm kodlamalar arasında genel anlamda görüş birliği sağlanmıştır. Nitel verilerin analizinde, hem tekrar gözden geçirme hem de uzman görüşü alma; verilerin üzerinde tekrar tekrar düşünülmesini, aralardaki boşlukların kapanmasını, daha derin ve güçlü fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Lichtman, 2006; Creswell, 2012). Araştırmanın dış güvenirliğini sağlamak için, süreç içinde elde edilen ham veriler ve kodlamalar ilgililerin inceleyebilmelerine imkân sunmak için araştırmacılar tarafından saklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Elde edilen verilerinin hangi öğretmene ait olduğu (kodlandığı numara, cinsiyeti ve mesleki kıdemi aracılığıyla) belirtilerek verilerin çözümlemesi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada matematik öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak elde edilen verilerin değerlendirilmesinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizinin ilk aşaması, verilerin kodlanmasıdır. Bu aşamada araştırmacı, elde ettiği verileri inceler, anlamlı bölümlere ayırır ve bu bölümleri açıklayıcı küçük veri parçalarını bulmaya çalışır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler, isimlendirilir yani kodlanır (McMillan ve Schumacher, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2006). İkinci aşamada, kodlanan bu verileri belirli kategoriler altında toplayabilen ve genel düzeyde açıklayabilen temalar bulunur. Burada temalar altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı yani iç tutarlığını, temaların tümünün elde edilen verileri anlamlı bir şekilde açıklayıp açıklamadığı yani dış tutarlılığını yansıtır. Üçüncü aşamada, elde edilen veriler düzenlenir ve okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanır. Son aşamada ise araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak tanımlanan ve sunulan veriler yorumlanır. Araştırmacı bu aşamada; topladığı verilere anlam kazandırmalı, ilişkileri açıklamalı, neden-sonuç ilişkileri kurmalı, bulgulardan sonuç çıkarmalı ve sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu aşamalar doğrultusunda, mevcut araştırmada da ilk olarak elde edilen veriler kodlanmış ve anlamlı bölümlere ayrılarak açıklayıcı küçük veri parçaları oluşturulmuştur. Daha sonra verilere ait iç ve dış tutarlık belirlenerek analize devam edilmiştir. Son olarak elde edilen veriler okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenlenip yorumlanarak analiz sonlandırılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen sorulara bağlı olarak cevapları analiz edilmiş ve yapılan yüklemeler aşağıda tablolarla gösterilmiş ve değerlendirilmiştir.

"Matematik öğretiminin öğrencilerin ana dilde iletişim becerilerini geliştirmesine katkılarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusuna ilişkin öğretmenlerin yapmış oldukları yüklemeler Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Matematik öğretiminin öğrencilerin ana dilde iletişim becerilerini geliştirmesine katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri.

Alt Temalar	f
Okuduğunu anlama ve yorum yapma kabiliyetini arttırarak	9
Problem çözme becerisini geliştirerek	8
Matematiksel kavramlar ve sembollerin kullanımı (matematik dili) sağlanarak	6
Farklı bakış açısı kazandırarak	5
Analitik düşünmeyi geliştirerek	4
Daha net ve doğru ifade biçimleri kazandırarak	4
Matematik ve ana dilde iletişim arasında ilişki yoktur	3
Mantığı geliştirerek	2
Matematiğin günlük hayatta kullanımı sağlanarak	2
Soyut düşünmeyi geliştirerek	1
Matematik okuryazarlığını geliştirerek	1
TOPLAM	45

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin matematik öğretiminin öğrencilerin ana dilde iletişim becerilerini geliştirmesine katkılarına ilişkin görüşlerinin 11 alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalar incelendiğinde ise matematik öğretiminin, okuduğunu anlama ve yorum yapma kabiliyetini arttırarak, problem çözme becerisini geliştirerek, matematiksel kavramlar ve sembollerin kullanımı (matematik dili) sağlanarak, farklı bakış açısı kazandırarak, analitik düşünmeyi geliştirerek, daha net ve doğru ifade biçimleri kazandırarak, daha net ve doğru ifade biçimleri kazandırarak, matematik ve ana dilde iletişim arasında ilişki yoktur, mantığı geliştirerek, matematiğin günlük hayatta kullanımı sağlanarak, soyut düşünmeyi geliştirerek, matematik okuryazarlığını geliştirerek öğrencilerin ana dilde iletişim becerilerini geliştirmesine katkı sağlayacağı görülmüştür. Araştırma sonuçlarından matematik öğretiminin daha çok okuduğunu anlama ve yorum yapma kabiliyetini arttırarak ana dilde iletişim becerilerine katkı sağlayacağı öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu alt temaya ilişkin olarak verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Gr-Ö10-K-(11-15) *"Matematik öğretiminin öğrencilerin kendisini daha net ve anlaşılır ifade etmesinde faydalı olduğunu düşünüyorum. çünkü matematik dersi okuduğunu anlama ve düşüncelerini anlatma konusunda geliştirir. Özellikle problemi anlama ve yorumlama konusunda bu durum somut bir şekilde gözlemlenebilir. Matematik mantığı geliştirir mantık ta dilde iletişim becerilerini arttırır."*

Gr-Ö16-K-(1-5) *"Problem çözme becerilerini geliştirdiği için, iletişim kurmada çok sıkıntı yaşamazlar."*

Tablo 3. Matematik öğretiminin yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmeye katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri.

Alt Temalar	f
Yabancı dilde iletişime katkısı yoktur	16
Bağlantı kurma ve sistematik kodlama becerisini geliştirerek	5
Evrensel bir dil oluşturarak	5
Kelime hazinesini geliştirerek	4
Soyut düşünme ve zihinsel gelişimi sağlayarak	3
Görsel zekayı geliştirerek	1
Matematikle ilgilenen yabancı bilim insanlarının isimlerini öğreterek	1
Ülkemizde yabancı dil ve matematik disiplinleri arasındaki ilişkilendirme eksik	1
Yabancı dilde eğitim veren okullarda ilişki sağlanarak	1
TOPLAM	37

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin matematik öğretiminin öğrencilerin yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmesine katkılarına ilişkin görüşlerinin 9 alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalar incelendiğinde ise matematik öğretiminin, yabancı dilde iletişime katkısı yoktur, bağlantı kurma ve sistematik kodlama becerisini geliştirerek, evrensel bir dil oluşturarak, kelime hazinesini geliştirerek, soyut düşünme ve zihinsel gelişimi sağlayarak, görsel zekayı geliştirerek, matematikle ilgilenen yabancı bilim insanlarının isimlerini öğreterek, ülkemizde yabancı dil ve matematik disiplinleri arasındaki ilişkilendirme eksik, yabancı dilde eğitim veren okullarda ilişki sağlanarak öğrencilerin yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmesine katkı sağlayacağı görülmüştür. Araştırma sonuçlarından öğretmenlerin matematik öğretiminin yabancı dilde iletişime katkısı olmadığı yönündeki görüşlerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu alt temaya ilişkin olarak verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Gr-Ö20-K-(1-5) *"Matematik öğretiminin yabancı dilde iletişim becerisini geliştirmeye fazla katkısı olduğunu düşünmüyorum. Belki sadece matematikteki bazı araştırmaları ve formülleri geliştiren bilim insanlarının adları yabancı dile katkı sağlayabilir."*

Gr-Ö10-K-(11-15) *"Yabancı dili öğrenip kullanma konusunda da uzun vadede faydaları olabilir. Ana dilde olduğu gibi yeni bir dil öğrenirken de bağlantı kurma gibi yetenekler olabilir."*

Tablo 4. Matematik öğretiminin öğrencilerin matematiksel yetkinlik ile bilim/teknoloji yetkinliğini geliştirmesine katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri.

Alt Temalar	**f**
Matematik ve bilim/teknolojinin iç içe olması	12
Matematikle soyut düşünmenin kazanılması	7
Matematiğin bilim/teknoloji için temel oluşturması	5
Matematiğin araştırma ve sorgulamaya yöneltmesi	4
Matematiğin analiz ve sentez becerilerini kazandırması	4
Sayısal zekanın gelişiminin matematiksel ve bilim/teknoloji yetkinliğini attırası	3
Matematikle analitik düşünme ile farklı bakış açılarının kazandırılması	3
Eğitim sistemi ve ölçme değerlendirme yöntemlerinden kaynaklı sınırlı katkısı vardır	3
Matematik dersinde verilen araştırma ödevlerinin internet üzerinden yapılması	2
Katkısı yoktur	1
TOPLAM	44

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin matematik öğretiminin öğrencilerin matematiksel yetkinlik ile bilim/teknoloji yetkinliğini geliştirmesine katkılarına ilişkin görüşlerinin 10 alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalar incelendiğinde ise matematik öğretiminin, matematik ve bilim/teknolojinin iç içe olması, matematikle soyut düşünmenin kazanılması, matematiğin bilim/teknoloji için temel oluşturması, matematiğin araştırma ve sorgulamaya yöneltmesi, matematiğin analiz ve sentez becerilerini kazandırması, sayısal zekânın gelişiminin matematiksel ve bilim/teknoloji yetkinliğini attırması, matematikle analitik düşünme ile farklı bakış açılarının kazandırılması, eğitim sistemi ve ölçme değerlendirme yöntemlerinden kaynaklı sınırlı katkısı vardır, matematik dersinde verilen araştırma ödevlerinin internet üzerinden yapılması ve katkısı yoktur şeklinde olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarından öğretmenlerin matematik ve bilim / teknolojinin iç içe olmasından kaynaklı matematik öğretiminin öğrencilerin matematiksel yetkinlik ile bilim/teknoloji yetkinliğini geliştirdiğine yönelik görüşlerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu alt temaya ilişkin olarak verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Gr-Ö22-K-(6-10) "*Bilimin çekirdeğini matematik oluşturmaktadır. Matematik öğrenen bir insan matematik yetkinlik kazanabileceği gibi bilimsel yetkinlik de kazanır.*"

Gr-Ö21-K-(1-5) *"Matematik bilim ve teknoloji ile iç içedir. Matematik düşünmeyi yorum yapmayı araştırmayı öğrettiği için bilimle de iç içedir."*

Tablo 5. Matematik öğretiminin öğrencilerde dijital yetkinliği geliştirmeye katkılarına ilişkin görüşleriniz.

Alt Temalar	**f**
Dijital yetkinliği geliştirir	7
Dijital yetkinliği geliştirmeye katkısı yoktur	7
Matematiksel kavram, formül ve sembollerin dijital ortamdaki varlığı	4
Matematiksel düşünme becerisi geliştirerek	3
Dijital programları (bilgisayar programlarının) kullanarak	2
Sistematik düşünmeyi öğreterek	2
Dijital yetkinliğe temel oluşturarak	2
Akıllı tahta kullanımı sağlanarak	2
Zihinsel gelişimi sağlayarak (üç boyutlu düşünmeyi geliştirerek)	2
Bilgiyi kodlamayı öğreterek	1
TOPLAM	32

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin matematik öğretiminin öğrencilerde dijital yetkinliği geliştirmeye katkılarına ilişkin görüşlerinin 10 alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalar incelendiğinde ise matematik öğretiminin, dijital yetkinliği geliştirir, dijital yetkinliği geliştirmeye katkısı yoktur, matematiksel kavram, formül ve sembollerin dijital ortamdaki varlığı, matematiksel düşünme becerisi geliştirerek, dijital programları (bilgisayar programlarının) kullanarak, sistematik düşünmeyi öğreterek, dijital yetkinliğe temel oluşturarak, akıllı tahta kullanımı sağlanarak, zihinsel gelişimi sağlayarak (üç boyutlu düşünmeyi geliştirerek) ve bilgiyi kodlamayı öğreterek öğrencilerde dijital yetkinliği geliştirmeye katkı sağlayacağı görülmüştür. Araştırma sonuçlarından öğretmenlerin matematik öğretiminin dijital yetkinliği geliştirdiği ve dijital yetkinliğe katkısı olmadığı yönündeki görüşlerinin eşit frekanslarda olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu alt temaya ilişkin olarak verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Gr-Ö27-K-(11-15) *"Matematik öğretimi öğrencilerin dijital yetkinliğini arttırır."*

Gr-Ö11-K-(11-15) *"Matematik öğretimi zihinsel üretkenliği arttırır. zihinsel düşünme kapasitesi gelişen bireyler bilgiyi kodlayarak sistematik bilgi biçiminde ifade edebilirler. Mantıklı ve sistematik düşünebilen bireylerin dijital yeterlilik düzeyleri de gelişir artar."*

Tablo 6. Matematik öğretiminin öğrencilerde öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeye katkılarına yönelik öğretmen görüşleri.

Alt Temalar	**f**
Problem kurma ve çözme becerilerini kazandırarak	7
Matematiksel yetkinlik ve düşünme becerilerini kazandırarak	7
Akıl yürütmeyi geliştirerek	6
Planlı ve sistematik çalışmayı öğreterek	4
Araştırma ve sorgulamayı öğreterek	4
Günümüz sınav sistemleri yüzünden katkı sağlamıyor.	3
Analiz, sentez ve ilişkilendirme becerilerini kazandırarak	3
Analitik düşünmeyi geliştirerek	2
Diğer derslere katkı sağlayarak	2
TOPLAM	38

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin matematik öğretiminin öğrencilerde öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeye katkılarına ilişkin görüşlerinin 9 alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalar incelendiğinde ise matematik öğretiminin, problem kurma ve çözme becerilerini kazandırarak, matematiksel yetkinlik ve düşünme becerilerini kazandırarak, akıl yürütmeyi geliştirerek, planlı ve sistematik çalışmayı öğreterek, araştırma ve sorgulamayı öğreterek, günümüz sınav sistemleri yüzünden katkı sağlamıyor, analiz, sentez ve ilişkilendirme becerilerini kazandırarak, analitik düşünmeyi geliştirerek, diğer derslere katkı

sağlayarak öğrencilerde öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacağı görülmüştür. Araştırma sonuçlarından öğretmenlerin matematik öğretiminin en çok problem kurma ve çözme becerilerini kazandırarak öğrenmeyi öğrenme becerilerine katkı sağladığı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu alt temaya ilişkin olarak verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Gr-Ö5-K-(11-15) *"Tek başlarına problem çözeceklerinde kendi yöntem ve stratejilerini bulup uygulayabilirler."*

Gr-Ö8-K-(6-10) *"Sorgulamak yargılamak eleştirmek analiz etmek gibi yetilerin matematikle kazanıldığını düşünürsek öğrenmenin nasıl olacağını da kişi kendisi bulacaktır."*

Tablo 7. Matematik öğretiminin öğrencilerin sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterliliklerini geliştirmeye katkılarına yönelik öğretmen görüşleri.

Alt Temalar	**f**
Katkısı yok	8
Araştırma, sorgulama ve düşünme yetilerini kazandırarak	8
Günlük hayatın içinde var olarak	7
Sınırlı düzeyde katkı sağlar	5
Matematiksel yetkinlik kendine güveni ve girişimcilik duygusunu arttırarak	4
Problem çözme becerilerini geliştirerek	2
Adalet duygusunu geliştirerek	1
Kurallı yaşamayı öğreterek	1
TOPLAM	36

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin matematik öğretiminin öğrencilerin sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterliliklerini geliştirmeye katkılarına ilişkin görüşlerinin 8 alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalar incelendiğinde ise matematik öğretiminin, katkısı yok, araştırma, sorgulama ve düşünme yetilerini kazandırarak, günlük hayatın içinde var olarak, sınırlı düzeyde katkı sağlar, matematiksel yetkinlik kendine güveni ve girişimcilik duygusunu arttırarak, problem çözme becerilerini geliştirerek, adalet duygusunu geliştirerek, kurallı yaşamayı öğreterek öğrencilerin sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterliliklerini geliştirmeye katkı sağlayacağı görülmüştür. Araştırma sonuçlarından öğretmenlerin birçoğunun matematik öğretiminin öğrencilerin sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterliliklerini geliştirmeye katkısı olmadığı yönünde görüş belirtirken büyük bir çoğunluğun da Araştırma, sorgulama ve düşünme yetilerini kazandırarak öğrencilerin sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterliliklerini geliştirmeye katkı sağlayacağını belirttikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu alt temaya ilişkin olarak verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Gr-Ö20-K-(1-5) *"Matematik konularından büyük çoğunluğu hayatın içinden olduğu için öğrencilerin sosyal ve vatandaşlık yeterliklerini geliştirir. Örneğin öğrenciler yüzde hesaplamaları sayesinde vergilerini hesaplayabilir ve vergilerini ödemedikleri zaman geciktirme faizinin fazla olduğunu görerek vergi verme bilincini edinebilir."*

Gr-Ö18-K-(1-5) *"Düşünce sistemini geliştirir. Kurallı yaşamayı öğretir. Adalet duygusunu geliştirir."*

Tablo 8. Matematik öğretiminin öğrencilerin inisiyatif alma ve girişimcilik algılarını geliştirmeye katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri.

Alt Temalar	**f**
Matematik başarısı girişimcilik ve inisiyatif alma becerilerini arttırır	10
Özgüveni arttırarak	9
Çok yönlü düşünme becerisi kazandırarak	5
İleriyi görme ve karar verme kabiliyetini arttırarak	4
Katkısı yoktur	4
Problem çözme becerisi kazandırarak	2
Risk alma becerilerini geliştirerek	1
Günlük hayatta kullanılarak	1
TOPLAM	36

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin matematik öğretiminin öğrencilerin inisiyatif alma ve girişimcilik algılarını geliştirmeye katkılarına ilişkin görüşlerinin 8 alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalar incelendiğinde ise matematik öğretiminin, matematik başarısı girişimcilik ve inisiyatif alma becerilerini arttırır, özgüveni arttırarak, çok yönlü düşünme becerisi kazandırarak, ileriyi görme ve karar verme kabiliyetini arttırarak, katkısı yoktur, problem çözme becerisi kazandırarak, risk alma becerilerini geliştirerek, günlük hayatta kullanılarak inisiyatif alma ve girişimcilik algılarını geliştirmeye katkı sağlayacağı görülmüştür. Araştırma sonuçlarından öğretmenlerin çoğunluğunun matematik başarısı girişimcilik ve inisiyatif alma becerilerini arttırır şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu alt temaya ilişkin olarak verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Gr-Ö23-E-(6-10) *"Matematik öğrencinin kendine güvenmesini sağlar ve bu da inisiyatif almasını ve girişimciliğini geliştirir."*

Gr-Ö26-K-(11-15) *"Matematiği iyi olan öğrenci girişimci olur."*

Gr-Ö4-K-(6-10) *"Matematik bilmek insana çok yönlü bakmayı ve çözüm odaklı düşünmeyi öğrettiğinden öğrencilerin inisiyatif alma ve girişimcilik algılarını da geliştirir. Çünkü özgüveni de beraberinde getirir."*

Tablo 9. Matematik öğretiminin öğrencilerde kültürel farkındalık ve ifade becerilerini geliştirmeye katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri.

Alt Temalar	**f**
Katkısı yok	9
Matematik başarısı ifade becerilerini geliştirir	5
Sorgulama ve problem çözme becerileri kazandırarak	4
Öğretmenin yeterliliğine bağlı olarak	4
Matematiksel ve analitik düşünmeyi geliştirerek	3
Evrensel bir ders niteliği taşıyarak	2
Günlük hayattaki varlığı	2
Empati yeteneği kazandırarak	1
Kendine güveni arttırarak	1
Matematik başarısı sosyal yaşamda ifade becerilerini olumsuz etkiler	1
Olaylara farklı bakış açısı kazandırarak	1
TOPLAM	33

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin matematik öğretiminin öğrencilerde kültürel farkındalık ve ifade becerilerini geliştirmeye katkılarına ilişkin görüşlerinin 11 alt temadan oluştuğu görülmektedir. Bu alt temaların ise, katkısı yok, matematik başarısı ifade becerilerini geliştirir, sorgulama ve problem çözme becerileri kazandırarak, öğretmenin yeterliliğine bağlı olarak, matematiksel ve analitik düşünmeyi geliştirerek, evrensel bir ders niteliği taşıyarak, günlük hayattaki varlığı, empati yeteneği kazandırarak, kendine güveni arttırarak , matematik başarısı sosyal yaşamda ifade becerilerini olumsuz etkiler, olaylara farklı bakış açısı kazandırarak şeklinde olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarından öğretmenlerin çoğunluğunun matematik öğretiminin kültürel farkındalık ve ifade becerilerine katkı sağlamayacağı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu alt temaya ilişkin olarak verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Gr-Ö5-K-(11-15) *"Kültürel farklılıklar olsa bile bir matematik probleminin çözümü her yerde aynı sonuca götürür. Bu da farklı kültürlerde de kendilerini ifade etmelerini sağlar."*

Gr-Ö21-K-(1-5) *"Matematik ifade becerilerini anlamada katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla ifade becerilerini de geliştirmektedir. Olaylara farklı bakış açıları sağladığından dolayı kültürel farkındalığı da oluşturmaktadır."*

Tartışma ve Sonuç

Yapılan çalışmada Sivas'ta görev yapan matematik öğretmenlerinin, Türkiye yeterlilikler çerçevesindeki anahtar yetkinlik alanlarının öğrencilere kazandırılmasına ilişkin görüşleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Yapılan nitel analiz sonucunda; öğretmenlerin çoğunluğunun matematik öğretiminin, okuduğunu anlama ve yorum yapma kabiliyetini arttırarak ve problem çözme becerisini geliştirerek ana dilde iletişim becerilerine katkı sağlayacağını düşündükleri görülmüştür. Benzer biçimde birçok matematik öğretmeninin de matematik öğretimiyle; matematiksel kavramlar ve sembollerin kullanımı (matematik dili) sağlanarak, farklı bakış açısı kazandırarak ve analitik düşünmeyi geliştirerek ana dilde iletişim becerilerine katkı sağlanacağını vurguladıkları görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu ise matematik öğretmenlerinin çoğunluğunun matematik öğretiminin öğrencilerin yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmesine katkısının olmadığına yönelik görüşleridir. Taşkın (2013)'ın çalışmasında ise öğretmenlerin matematik başarısı ile yabancı dil başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu doğrultuda bu durum matematik öğretiminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisini sınıf ortamına taşıyan öğretim etkinliklerinin ve materyallerin mevcut çalışmadaki öğretmenler tarafından eksik olmasına bağlamak mümkündür.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise matematik öğretimi ile matematiksel yetkinlik ile bilim/teknoloji yetkinliğinin iç içe olduğu yönündeki öğretmen görüşleridir. Ertük (2008)'ün yaptığı çalışmada da matematik öğretmenlerinin benzer biçimde teknoloji kullanımı ile iç içe olmasının verimlilik üzerinde etkili olduğu çalışmayı destekleyici bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca matematik öğretimi ile soyut düşünmenin kazandırılmasının öğrencilerde matematiksel ve bilim/teknoloji yetkinliğini arttırdığı öğretmenlerin çoğunluğunun belirttiği bir görüş olarak ortaya çıkmıştır. Öyle ki bugün en genel anlamda, bilim terimi "düşünme" ile eşanlamlı bir terim olarak düşünülebilir. Bireylerdeki düşünce sistemleri uzun zamana yayılan fiziksel ve sosyal süreçler içerisinde oluşmaktadır (Ertük ve Çüçen, 2008).

Araştırmaya ait diğer bir sonuç matematik öğretiminin öğrencilerde dijital yetkinliği geliştirmeye katkı sağladığı yönündeki bulgulardır. Matematik öğretiminin matematiksel, sistematik ve üç boyutlu düşünmenin kazandırılması ile dijital yetkinliğin geliştirilebileceğini vurgulayan öğretmenlerin çoğunluk olmasına rağmen azımsanmayacak sayıda öğretmenin de matematik öğretiminin dijital yetkinliğe katkı sağlamadığı yönünde görüş belirttikleri ulaşılan sonuçlar arasındadır. Dijital ortamların temelini oluşturan matematiğin öğretmenler tarafından dijital yetkinlik üzerinde etkisinin olmadığı yönündeki görüşleri öğretim programlarındaki eksikliklere bağlamak mümkündür. Öyle ki matematik ders kitaplarında matematiğin dijital ortamlardaki yeri yeterince vurgulanmamaktadır.

Başka bir bulgu olan öğretmenlerin matematik öğretiminin öğrencilerde öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeye katkılarına ilişkin görüşlerine dair sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin çoğunun matematik öğretimiyle problem kurma ve çözme becerilerinin kazandırılması sayesinde öğrenmeyi öğrenme becerilerinin geliştirildiğini vurguladıkları görülmüştür. Ayrıca matematik öğretimi ile matematiksel yetkinlik, düşünme becerileri ve akıl yürütmenin geliştirilmesinin de öğrenmeyi öğrenme becerilerine katkı sağladığı ulaşılan görüşler arasındadır. Öğrenmeyi Öğrenme becerileri üzerinde yapılan birçok çalışmada da (Mercan, 2011; Uysal, 2006; Güngör, 2006; Çerçi, 2005) benzer şekilde düşünme becerileri, problem çözme ve akıl yürütmenin etkileri vurgulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise matematik öğretiminin öğrencilerin sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterliliklerini geliştirmeye katkı sağlamadığına yönelik öğretmen görüşleridir. Öyle ki öğretmenlerin çoğunluğu bu şekilde matematik öğretiminin sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilikleri geliştirmeye katkı sağlamadığını belirtirken yine büyük bir çoğunluğun da matematik öğretiminin araştırma, sorgulama ve düşünme yetilerini kazandırarak ve günlük hayatın içindeki yeriyle sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilikleri geliştirdiğini belirtikleri ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Araştırmaya ait diğer bir sonuç matematik öğretiminin öğrencilerin inisiyatif alma ve girişimcilik algılarını geliştirmeye katkı sağladığı yönündeki bulgulardır. Öğretmenlerin çoğunluğu matematik başarısının özgüveni arttırarak öğrencilerin inisiyatif alma ve girişimcilik algılarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Özgüveni gelişmiş bireylerin kendilerini ifade edebilme kabiliyetlerinin daha güçlü olması bu bulgunun dayanağı olarak gösterilebilir. Günümüz bilgi çağının aradığı nitelikler arasında hiç şüphesiz girişimci ve özgüveni yüksek, kendini ifade edebilen bireylerin olması öğretmenlerin yorumları üzerinde etkisini göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen son bulguya bakıldığında ise öğretmenlerin çoğunluğunun matematik öğretiminin öğrencilerde kültürel farkındalık ve ifade becerilerini geliştirmeye katkı sağlamadığı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Matematik öğretiminin öğrencilerde kültürel farkındalık ve ifade becerilerini geliştirmeye katkı sağlamadığını vurgulayan öğretmenlerin çoğunluk olmasına rağmen azımsanmayacak sayıda öğretmenin de matematik öğretiminin sorgulama ve problem çözme becerilerini kazandırarak kültürel farkındalık ve ifade becerilerini geliştirdiği yönünde görüş belirttikleri ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ve benzer nitelikteki çalışmalara ait sonuçlar değerlendirildiğinde genel olarak öğretmenlerin görüşlerinin matematik öğretiminin Türkiye yeterlilikler çerçevesinde belirlenen yetkinlik alanları üzerinde etkili olduğu yönündedir. Genel olarak matematiğin yapısı, problem çözme becerisinin matematik öğretimi ile kazandırılması ve matematiğin bilimin ve teknolojinin temelini oluşturup, analitik düşünmeyi sağlamasının bu yetkinlik alanları üzerinde etki eden temel faktörler olarak öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Öneriler

- Matematik öğretiminin yabancı dilde iletişim becerilerine katkısının olmadığı yönündeki bulgular doğrultusunda matematik öğretim programları bu becerilerin geliştirilmesine yönelik düzenlenmelidir.
- Matematik öğretiminin dijital yetkinliği geliştirmeye katkısının olmadığı yönündeki bulgular doğrultusunda ders kitaplarında buna yönelik etkinlikler yerleştirilmelidir.
- Bu bulgular ışığında; 2017 öğretim programlarında yer alan TYÇ'de belirlenen yeterlilik alanlarına ilişkin diğer alan öğretmenlerinin de görüşleri alınmalıdır.
- Alanyazın tarandığında TYÇ'ye yönelik ölçek eksikliği tespit edilmiş olup bu yeterlilik alanlarına yönelik ölçek geliştirilebilir

Kaynakça

Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni, 64), 23-48.

Avrupa Komisyonu (2007). Key Competences for Lifelong Learnıng European Reference Framework. Ec.europa.eu/…learning/keycomp_en.pdf 12.05.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 139-173.

Bryce, J. (2006). Schools and lifelong learners. In J. Chapman, P. Cartwright & E.J. McGilp (Eds.), Lifelong learning, participation and equity .(pp. 243-263),Dordrecht: Springer.

Cornford, I. (1996). The defining attributes of 'skill' and 'skilled performance': Some implications for training, learning and program development. Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research, 4 (2), 1-25.

Cresswell, J. W. (2012). Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. Boston: Pearson.

Çerçi, A. (2005). Türkçe Öğretiminde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Anlama Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

DPT. (2006). IX. Kalkınma Planı, Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

Ertürk, H. (2008). Matematik Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanma Yeterliliklerinin Verimliliğe Etkisi. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Ertük, E. & Çüçen, A.K. (2008). Soyut Düşünmede Mantık ve Matematik Bilgisinin Yeri. KAYGI' uludağ üniversitesi fen edebiyat fakültesi felsefe dergisi, 11 , 247-268.

Güleç, İ., Çelik, S. & Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsami Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, *2(3),*34-48.

Güngör, İ. (2006). Öğrenmeyi Öğrenme Eğitiminin Lise Birinci Sinif Öğrencilerinin Matematik ile Türk Dili ve Edebiyati Dersleri Sinav Başarisina Etkisi (Kayseri İli Örneği. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Knapper, C. & Cropley, A. J. (2000). Lifelong Learning İn Higher Education . London: Kogan Page.

Lichtman, M. (2006). Qualitative research in education: A user's guide. California: Sage Publications Inc.

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). Research in education. Evidence-based nquiry (Sixth edition). Boston: Pearson Educations, Inc

Mercan, H.B., (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Becerileri ve Bu Becerilerin Akademik Başarilarini Yordama Düzeyi. Yayimlanmiş yüksek lisanas tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

MYK, (2018). Mesleki Yetrlilik Kurumu, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. 25 Mayıs 2018 tarihinde https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/tycnin-hedef-ve-levleri adresinden alınmıştır.

Taşkın, N. (2013). *Okul Öncesi Dönemde Matematik ile Dil Arasindaki İlişki Üzerine Bir İnceleme.* Yayımlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uysal, İ. (2006). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin, Öğrencilerin Anlama ve Yorumlama Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

The Effect of Parents 'Perception, Attitudes and Cognitive Development on Early Childhood During Nutrition

Aynur Eren, Ertuğrul Gazi Secondary School, Turkey, erenay_82@hotmail.com

Nurhan Ünüsan, KTO Karatay University, Turkey, nurhan.unusan@karatay.edu.tr

Pınar Erdoğan, KTO Karatay University, Turkey, pinar.erdogan@karatay.edu.tr

Abstract

It is possible to mention three main components that affect early childhood development. These are nutrition, environment and education. As early childhood period means 0-8 years of age, early childhood development covers all the physical, mental and social developments in children's early lives in addition to all necessary interventions in nutrition, education, care, health, mental development and social communication that may affect the development.

In this study, which is about supporting early childhood development (ECD), the importance of nutrition in the development of children will be explained and how the knowledge levels, attitudes and beliefs of families affect children's development will be discussed.

The data have been obtained from teachers and parents of 107 children attending preschool educational institutions in Selçuklu, Meram and Yunak districts of Konya during 2014-2015 education year. Moreover, the required permission documents related to the applications that were implemented in the schools have been taken from Konya Provincial Directorate of National Education.

"Personal Information Form", "Cognitive Skills Assessment Scale" (filled by the preschool teacher), "Assessment Scale of Parental Nutrition Information" and "Scale of Parents' Attitudes and Behaviors on Children" (filled by the mothers of children aged 4-6 attending preschool institutions) have been used in this study.

Finally, SPSS 15 packet program has been used in the statistical analysis of this study providing with frequency and descriptive statistics, Oneway analysis of variance (ANOVA), and two independent sample T-tests.

Keywords: Parents, education, cognitive development, child.

Öz

Erken çocukluk gelişimini etkileyen üç ana bileşenden söz etmek mümkündür. Bunlar beslenme, çevre ve eğitimdir. Erken çocukluk dönemi 0–8 yaşlarını, erken çocukluk gelişimi ise çocukların hayatının erken dönemlerindeki fiziksel, mental ve sosyal gelişimlerini kapsamakta ve bu gelişimi etkileyebilecek beslenme, eğitim, bakım, sağlık, zihinsel gelişim ve çocukların sosyal iletişimleri için gerekli tüm girişimleri içermektedir

Erken çocukluk gelişiminin (EÇG) desteklenmesi konusundaki bu çalışmada çocukların gelişiminde beslenmenin önemi açıklanıp ailelerin beslenme bilgisinin, tutum ve inanışlarının gelişim üzerine etkisi anlatılacaktır.

Veriler 2014–2015 eğitim yılında Konya ili Selçuklu, Meram, Yunak ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 107 çocuğun öğretmen ve velilerinden elde edilmiştir. Okullarda yapılan uygulamalarla ilgili gerekli izin belgeleri Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır.

Çalışmada "Kişisel Bilgi Formu", "*Bilişsel Becerileri Değerlendirme Ölçeği" (*Okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulan), *"Ebeveynlerin Beslenme Bilgisi Değerlendirme Ölçeği" ve "Ebeveynlerin Çocukların Üzerinde Tutum ve Davranışları ölçeği"* (Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4–6 yaş çocuklarının anneleri tarafından doldurulan) ölçekler kullanılmıştır.

Bu çalışmanın istatistikî analizleri yapılırken SPSS 15 paket programları kullanılmıştır. Araştırmada frekans ve betimleyici istatistikler, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ve bağımsız iki örneklem **t** testi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile, eğitim, bilişsel gelişim, çocuk.

Introduction

Adequate, balanced and regular nutrition from birth to reach a healthy and civilized society level is of great importance for a child to develop at optimum level (Zembat et al., 2015). Although nutrition is very important in every age group, some periods are called critical periods. These periods include intrauterine period, the first year of life that is fast growing as well as the period of capturing growth, pre-school period and adolescence (Kalkanoğlu-Sivri, 2010). Experts agree that good nutrition facilitates the development of children's cognitive and behavioral skills and they need to be well fed to reach the full potential of learning (Ruel et al., 2013). At this point, the level of awareness of the nutrition of the adults surrounding the child in pre-school age is also an important factor (Ünüsan, 2005).

Proper, balanced and healthy eating of the people, proper eating habits; reduction of the risk of diseases such as obesity, cardiovascular diseases, diabetes and cancer in the society, prevention of protein-energy malnutrition and vitamin-mineral deficiency are all the protective factors each of which plays a role in minimizing nutritional health problems (Gündoğdu, 2009).

Nutrition can be conscious or unconscious. Habits, traditions, food supply, appetite and satiety are important factors in unconscious diets, but they can be controlled considerably by having conscious diets thanks to dietetics. It is possible for individuals to be nourished in the most suitable, appropriate, balanced and economical ways regarding the existing conditions (Ünüsan, 2002).

Development and Nutrition Characteristics in Early Childhood

Assessment of the child's development and developmental retardation, if any, and early childhood emotional problems, competencies and inadequacies can be taken into consideration in order to reduce the need for special education (Kartal, 2007).

On the other hand, early childhood education has a separate prescription, especially for children at the lower socioeconomic levels to reduce the effects of adverse environmental conditions during the first years of life, to raise awareness of families about child development and education, and to increase the future academic achievement of children. Disadvantages of improper environments (inadequate care, unhealthy environmental conditions, and economic difficulties) that strengthen social inequalities during early ages are minimized and this environment is made more favorable to the development of the child by providing education for the child and his / her family during early childhood (Kartal, 2007).

The healthy growth and development of children are influenced by many factors such as nutrition, heredity and environmental conditions. Family's cultural background and socioeconomic opportunities are among the strongest determinants of a child's nutritional status (Öncü et al., 2011).

Our country has been suffering from the health problems which are also seen both in developed and developing countries. The nutritional status of our population is changeable according to regions, seasons, socioeconomic levels and rural-urban distinction. One of the most important factors causing inadequate and unbalanced nutrition is lack of knowledge. If people have enough knowledge about nutrition, they may change their nutritional status and habits positively (Şanlıer, 2009).

Adults who are supposed to be the only examples for children are not necessarily their parents. Teachers are the ones who are responsible for children in educational institutions and who have the most important influence on children. In order to gain the demanded eating habits, it should be considered giving importance to educational institutions as well as at home environment, and consistency should be ensured between home and school, between teachers and parents. From this point of view, it is important that the teachers who have a very important place in the life of the children, are equipped with the correct knowledge about healthy nutrition (Zembat et al., 2015).

As a result; it is seen that the habits that will be formed in healthy and balanced nutrition are shaped in childhood years and these habits continue within later ages. It should not be forgotten that children are not very active in food choices whereas parents and educational institutions are the main authorities in this regard. In order for children to gain healthy eating habits, adults in their lives must also be knowledgeable and conscious about nutrition. Referrals by adults, the variety of foods that adults offer to children, shape a child's diet preferences and habits in the long term (Zembat et al., 2015).

Method

This scientific study, which was done by means of 'the relational screening model', aims to examine how cognitive development of children is affected by their parents' perceptions, attitudes and behaviors in nutritional terms.

After all the necessary permissions and Ethics Committee Approval were taken, the research was done in the schools of Selçuklu, Meram, Yunak districts including Ertuğrul Gazi Secondary School, Zeki Altındağ Primary School, Meram Gödene Toki Şehit Yunus Berber Primary School, Yunak Hacı Tekin Primary School and Yunak Fatih Primary School. The research started in January, 2015 and it was completed in June, 2015.

The Universe of Research and the Sample Group

The universe of study contains parents and teachers in the relevant pre-school institutions which are located in Konya and affiliated to the Ministry of National Education. The required scales were applied in close cooperation with parents and the teachers of the pre-school institutions during 2014-2015 education period.

In order that the sample group could be represented the universe, they were chosen from different socio-economic levels and different regions. In accordance with this purpose, the schools were selected via the method of basic random sampling.

Data Collection Tools

The scales, which were developed in parallel with the related literature by the researcher, were tested and it was revealed that they were valid and reliable. The scales are called as [1]the evaluation scale on nutritional information for parents, [2]the attitudinal and behavioral scale for parents about children nutrition and [3]the evaluation scale on cognitive skills.

The evaluation scale on nutritional information for parents:

This scale includes a personal information form (9 close-ended questions) and a questionnaire form evaluating parents' nutritional information levels (9 close-ended questions). These forms were filled by the mothers whose children had been attending pre-school institutions at that time.

The attitudinal and behavioral scale for parents about children nutrition:

It contains a form filled by the mothers whose children were attending pre-school institutions at that time. (16 questions on five point likert scale)

The evaluation scale on cognitive skills:

It includes a form filled by the pre-school teachers according to children's cognitive capacities. (20 questions with on five point Likert scale)

Data Analysis

SPSS 15 software program was used in this study in order to perform statistical analyses such as frequencies, descriptive statistics, one-way analysis of variance (ANOVA) and two independent sample T-tests.

The Limitations of Research

This research is limited to the teachers and the parents whose 4-6 year-old children or students were attending pre-school institutions during 2014-2015 education year. This research is limited to some certain pre-school institutions in Selçuklu, Meram and Yunak districts of Konya. Children's cognitive skills have been categorized according to only their teachers' statements. The evaluation scale on cognitive skills is limited to twenty questions.

Results

There was no statistically significant difference between the Evaluation Scale on Cognitive Skills scores in terms of gender(p>.05). There was no statistically significant difference between The attitudinal and behavioral scale for parents about children nutrition scores in terms of gender (p>.05).

There was no statistically significant difference between the Evaluation Scale on Cognitive Skills scores in terms of children's ages(p>.05). In addition here was no statistically significant difference between The attitudinal and behavioral scale for parents about children nutrition scores in terms of children's ages (p>.05).

There was no statistically significant difference between the Evaluation Scale on Cognitive Skills scores in terms of mother's ages (p>.05). There was no statistically significant difference between The attitudinal and behavioral scale for parents about children nutrition scores in terms of mother's ages (p>.05).

There was no statistically significant difference between the Evaluation Scale on Cognitive Skills scores in terms of residential area (p>.05). Statistically significant difference was found to be between The attitudinal and behavioral scale for parents about children nutrition scores and residential areas (p<.05).

The scale scores of the individuals regarding living in the city centers and big towns were found to be higher than those residing in villages and small towns.

There was a significant difference between the duration of the child's pre-school years and the Evaluation Scale on Cognitive Skills scores (p<.01). It was determined that the scores of the children who attended to the pre-school institution for at least 2 years are higher than those who have had for 1 year. There was a significant difference between the duration of the child's pre-school stay and the attitudinal and behavioral scale for parents about children nutrition scores (p.05). It was found that the duration of the pre-school institution is higher than that of the individuals who have had for 1 and 2 years, in comparison with those who have had for 3 years.

There was no statistically significant difference between the Evaluation Scale on Cognitive Skills scores in terms of economic level of the family (p>.05). There was no statistically significant difference between the attitudinal and behavioral scale for parents about children nutrition scores in terms of economic level of the family (p>.05).

There was a significant difference between the education level of the mothers and the Evaluation Scale on Cognitive Skills scores (p<.05). The scores of the individuals who were the graduates of middle schools or higher levels were higher than those who were literate and primary school. There was no statistically significant difference between the attitudinal and behavioral scale for parents about children nutrition scores in terms of education level of the mothers (p>.05).

Individuals who stated that they were feeding their children with 1, 2 and 3 portions of vegetables per day were found to have lower scores on the attitudinal and behavioral scale for parents about children nutrition than those who said they did not feed any vegetables on a daily basis. (p<.01).

The Evaluation Scale on Cognitive Skills and the attitudinal and behavioral scale for parents about children nutrition were examined by Pearson correlation test, but the relationship was found to be insignificant (p>.05). That is to say that is no significant relationship between the two scales.

Table 1. Demographic Characteristics of Participants.

	N	%
The Gender of Child		
Male	41	38.3
Female	66	61.7
The Child's Age		
3	0	0
4	4	3.7
5	26	24.3
6	77	72
The Mother's Age		

	N	%
20-24	5	4.7
25-29	33	30.8
30-34	46	43
Over 35	23	21.5
The Father's Age		
20-24	0	0
25-29	18	16.8
30-34	47	43.9
Over 35	42	39.3
Residential Area		
Village	1	.9
Small Town	2	1.9
Big Town	42	39.3
City Center	62	57.9
The Number of Siblings		
1	64	59.8
2	26	24.3
3	15	14
Over 4	2	1.9
The Attendance Period of the Child at the Pre-School Institution		
1 Year	87	81.3
2 Years	17	15.9
Over 3 Years	3	2.8
Average Economical Level		
500 TL and below	3	2.8
501-1000 TL	36	33.6
1001-1500 TL	32	29.9
1501-2000 TL	15	14
2001-2500 TL	11	10.3
2501 TL and over	10	9.3
The Mother's Educational Level		
Literate	2	1.9
Primary School	53	49.5
Secondary School	18	16.8
High School	22	20.6
University	11	10.3
Postgraduate	1	.9
The Father's Education Level		
Literate	0	0
Primary School	30	28
Secondary School	26	24.3
High School	31	29
University	19	17.8
Postgraduate	1	.9

Discussion

In 2003, Mermer implemented some questionnaires, observation forms and anthropometric measures to conduct a study called "the family role" including children in 3-6 ages. Then, it was emphasized that family activities were effective on children's nutritional attitudes and behaviors significantly (Zembat et al., 2015).

Davison, Jurkowski, Kranz and Lawson (2013) developed a community-based research by focusing especially on family involvement in their study. A family-centered program to prevent childhood obesity was designed, and as a result of the scientific intervention, many significant improvements were observed in children regarding their obesity, mild physical activities, time spent in front of TV and the diet (intake of energy and macro nutrients). It has been reported that parents have more confidence in providing healthy food with their children after the program. The research shows that children's daily energy intake is affected positively if parents support healthy activities, prepare healthy food effectively and supply fruit and vegetables frequently (Zembat et al., 2015). The research has revealed that the more positive the level of knowledge about the family, the more positive effects the children will have on the healthy nutrition. For this reason, it is of great importance for parents to be knowledgeable and conscious about healthy and balanced nutrition, to offer correct and healthy food to their children and to enable children so as to gain proper nutrition habits (Zembat et al., 2015).

Conclusion

Nutrition is the most significant factor affecting human health. Because children cannot choose food including high nutritional values without help, they need to be informed about healthy food and nutrition. In order to give this education to children in early childhood period, parents need to be educated about this issue at first.

Early childhood education, or widespread discourse constitutes to the first step of education, and preschool education is a process that supports the development of children's mental, physical, social and emotional aspects, providing with the rich stimulating environment opportunities appropriate for the development levels and individual characteristics of children. It covers the years from childbirth to primary school day, which is a process of education that takes part in the mainstream of teaching guiding them in the best way towards the cultural values of society by preparing them for primary education.

Effective and sustainable adequate and balanced nutrition education will lead to the prevention of problems and practices threatening the health of people of all ages, thanks to changing the bad habits and behaviors, and the revision of the acquired knowledge.

Parents need to have accurate and adequate knowledge about healthy nutrition so that they can provide with the correct eating habits for their children.

References

Gündoğdu, S. (2009). Adana ilinde görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin beslenme bilgi düzeyleri ve alışkanlıklarının araştırılması. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kalkanoğlu-Sivri, H, S (2010). Çocukluk çağı beslenmesinin ileri yaşama etkisi. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Beslenme ve Metabolizma Ünitesi, Ankara.

Kartal, H (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. Elementary Education Online, 6(2), 234-248.

Öncü, Ü, Nalbantoğlu, B, Güzel, E, Nalbantoğlu, A, Demirsoy, U, Çakan, M (2011). Bir-beş yaş arası çocukların persantillerine ailenin sosyoekonomik düzeyinin ve annenin beslenme konusundaki bilgisinin etkisi. Çocuk Dergisi, 11(2):64-72.

Ruel, M. T, Alderman, H, Maternal and Child Nutrition Study Group (2013). Nutrition-sensitive interventions and programmes: how can they help to accelerate progress in improving maternal and child nutrition?. The Lancet,382(9891), 536-551.

Şanlıer, N, Ersoy,Y (2004). Çocuk ve Beslenme:Çocuğum Doğru Besleniyor mu ?. İstanbul: Morpa Kültür yayınları Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dizisi.

Ünüsan, Nurhan (2002). Beslenme Eğitimi Eğitime Yeni Bakışlar. Ankara: Mikro Yayınları.

Ünüsan, N. (2005). Avrupa Birliğine üye ülkelerde beslenme eğitimi ve Türkiye için öneriler. Mili Eğitim National Education, 167:248-254.

Zembat, R, Kılıç, Z, Ünlüer, E, Çobanoğlu, A, Usbaş, H ve Bardak, M (2015). Çocuğun beslenme alışkanlığını kazanmasında okul öncesi eğitim kurumlarının yeri. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal Vol 1.

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Lise Biyoloji Dersine Hazır Bulunuşluk Seviyesi

Ayşenur Eryılmaz[1], Gazi Üniversitesi, Türkiye, aysenurerylmz@gmail.com

Tahir Atıcı[2], Gazi Üniversitesi, Türkiye, tatici@gmail.com

Yakındoğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Lefkoşa / Kıbrıs,

Öz

Bir davranış değiştirme süreci olan eğitim ve öğretim süreci kapsamında hazır bulunuşluk önemli bir yere sahiptir. Öğretme sisteminin de önemli girdilerinden biridir. Eğitim öğretim sürecinin başı ile sonu arasındaki farkın nicel ve nitel olarak ölçülebilmesi son derece önemlidir. Bu önem öğretime nereden başlanacağının bilinmesini gerektirir. Bu nedenle hazır bulunuşluk seviyesinin tespit edilmesi son derece önemlidir. Bu çalışmada da bireylerin, ilköğretimden başlayıp lise dönemine kadar olan süreçte, Fen bilimleri dersi kapsamında öğrendikleri biyoloji bilgilerinin hazır bulunuşluk seviyeleri tespit edilmiştir. Lise biyoloji dersi ile ilgili öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarını saptamak amacıyla ilköğretim 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere anket soruları sorulmuştur. Bu anket sorularına uzman görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Araştırma Gaziantep iline bağlı bir ortaokulda gönüllü 8. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler değerlendirilmiş ve veriler verilen cevapların sıklığına göre gruplandırılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. İlköğretimden başlayarak öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve kavram boyutlarında hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınarak bir tarama testi uygulanmıştır. İlköğretim düzeyinde Fen Bilimleri derslerinde verilen konular dikkate alınarak öğrencilerin birikimlerinden yararlanılmalıdır. Bu nedenle bir konunun öğretimine başlamadan önce, bu konuyla ilgili önceki öğrenmeler ile kazanılmış olması gereken davranışların öğrencilerde var olup olmadığına bakılmalıdır. Bu davranışları bir kısım öğrencilerin kazanmadığı tespit edildiğinde ise bu davranışların kazandırılması için çalışmalar yapılmalı, daha sonra yeni konuyla ilgili öğretim faaliyetlerine başlanılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, biyoloji eğitimi, hazır bulunuşluk

Abstract

School readiness is an important component of education, which is a process of behaviour modification. It is also an important input of teaching. It is very important to measure quantitative and qualitative difference between the beginning and the end of a teaching process. Therefore, measuring the school readiness is of utmost importance. In this study, the level of biology course readiness in the scope of life sciences from primary school to high school has been assessed. In order to determine the high school biology course readiness, 8th grade students have been asked survey questions. The survey has been finalised after consulting expert opinion. The survey has been conducted at a secondary school in Gaziantep with the participation of volunteer 8th grade students. After the survey has been conducted, the data collected has been assessed and frequency and percentage value have been calculated according to answer frequency. A screening test has been done by taking knowledge, skill, and value and concept readiness of students from a wide range of grades into consideration. Students' previous knowledge about Life Sciences should be benefitted. To that end, before starting to teach a new subject, it should be assessed whether students have any knowledge about the would-be-taught subject from their past experiences.

Keywords: Life sciences, biology education, school readiness

Giriş

Çağdaş dünyada toplumlar bilimsel gelişmelere katkı yapabilecek, bu gelişmeleri bir adım daha ileriye götürebilecek, yaşadığı çağın gereksinimlerine uygun hizmet sunabilecek bireyleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda bir ülkenin diğer ülkelerle her alanda yarışabilmesi ancak nitelikli, sorgulayabilen, yorumlayabilen, bilgiye ulaşma yollarını bulup elde ettiği bilgileri de etkin bir biçimde kullanabilen bireyleri yetiştirmesi ile mümkündür.

İnsanın ve dolayısıyla toplumların sürekli ve hızla koşulları değişen dünyada bu değişime ayak uydurabilmesi ve kendini yenileyebilmesi ancak nitelikli bir eğitim faaliyeti ile mümkün olabilecektir. Ülkelerin uyguladıkları eğitim sistemlerinin de bu nitelikli bireyleri yetiştirecek düzeyde yani sürekli ve hızlı bir değişim ve planlama içince olması gerekmektedir. Bu konuda ''Ertürk (1993) çalışmasında eğitim faaliyetlerinin planlanması işinin, askıda bırakılmaya tahammülü olmayan, dolayısıyla karar gerektiren bir iş olduğunu, eğitimin daha etkili ve verimli bir hale gelmesi isteniyorsa eğitimde plan fikrine ağırlık verilmesi ve planlı eğitimin sınırlarının genişletilmesine çaba harcanması gereksinimine" vurgu yapmaktadır.

Nitelikli bir Fen Bilgisi öğretimi öğrencide merak duygusu uyandırmayı, gözlemler yapmayı, gözlemlerini sorgulayarak kestirimler yapmayı ve çıkarımlarda bulunmayı, karşılaşılan problemlere farklı çözüm önerileri getirmeyi ve öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılabilmesini kazandırmalıdır. Etkili Fen öğretimi öğrenciyi araştırıp sorgulayan bireyler olarak yetişmesini sağlamalıdır.

Fen bilimlerinin temelini oluşturan biyoloji bilimi de geçmişten günümüze kadar yaşamın her saniyesi içersinde olan bir bilim alanı olarak görülmüştür. Bütün tıbbi bilimlerin temelini oluşturan biyoloji, doğayı anlamlandırma da oldukça önemli bir rol üstlenmiştir. Bu konuda" Varış (1996) tarafından yapılan araştırmada biyolojinin bilimsel, çağdaş ve ülke kalkınmasına hizmet verebilecek nitelikli bireyler yetiştirmeyi amaçladığı, bu anlamda biyoloji dersinin amacının; hayatın bizzat yaşanıldığı, yeni deneyimlerin kazanıldığı, hata kaynaklarının araştırılıp ortadan kaldırıldığı, çok yönlü, kültürel bir öğrenme ortamı oluşturmak şeklindedir" diye açıklamıştır. ''Büyükalan (2003) ise çalışmasında ders kitapları öğretim programlarının uygulanmasında en fazla başvurulan ders aracı olduğunu, çok kullanılmasının nedenini ise öğretim programının bütün öğelerini içerme özelliğinin olmasıdır" olarak belirlemiştir. İnsanoğlu ilkel çağlardan bu yana çocuklarını eğitmişler, kendileri de her geçen gün yeni öğrenmeler edinmişler ve yeni keşifler yapmışlardır. ''Ünal & Özdemir (2008) kişiler öğrenmelerini bir önceki bilgilerine eklemişler ve önceki bilgileri her zaman tecrübe olarak saklamışlardır. Bilgi ve teknoloji çağında küresel gelişmelerden haberdar olmak, gelişmeleri takip etmek hem hem kişinin kendi hem de içerisinde bulunduğu toplumun eğitim ihtiyacına katkı sağlayacaktır" olarak vurgulamıştır.

Hazır bulunuşluk kavramını Thorndike;

- Birey etkinliği yapmaya hazırsa etkinliği yapması mutluluk verir.
- Birey etkinliği yapmaya hazır; fakat etkinliği yapmasına izin verilmezse bu durum bireyde kızgınlığa neden olur.
- Birey etkinliği yapmaya hazır değil ve etkinliği yapmaya zorlanırsa bu durum kızgınlığa neden olur (Harman, 2012).

Hazır bulunuşluk seviyesi öğrencinin deneyimleri, özgeçmişi olarak ifade edebiliriz. Öğrencinin yeteneklerini, amaçlanan davranışlarla ilgili bilgi ve becerilerinin düzeyi, ilgi ve tutumlarını da kapsamaktadır.

"Yüksel, Marangoz & Canaran'dan aktaran Harman, 2012 çalışmasında hazır bulunuşluk seviyesi için;

- ''Konunun başlangıcında öğrencilerin konuyla ilgili sahip oldukları ön bilgilerini,
- Öğrencilerin bireysel özelliklerini,
- Bilgilerin yeniden öğretileceğini mi yoksa ilerleneceğini mi belirlemek amacıyla tespit edilir" şeklinde belirtmiştir.

Öğrencinin öğrenme düzeyini belirlediği düşünülen niteliklerden ilki bilişsel giriş davranışlarıdır. Bilişsel giriş davranışları, öğrencinin yeni bir öğrenme ünitesini öğrenebilmesi için daha önce kazanmış olması gerekli davranışlarıdır. Diğer bir deyişle üniteyi öğrenebilmesi için gerekli ön öğrenmelerdir. Bir derse başlamadan önce öğrencinin dağarcığında getirdikleri, bildikleri yani bilişsel giriş davranışları başarıda gözlenen değişimi önemli düzeyde etkilemektedir (Sönmez, 1997). Öğrenme düzeyini belirleyen öğrenci niteliklerinden ikincisi öğrencinin

öğrenme birimi ile ilgili duyuşsal giriş özellikleridir. Başka bir ifade ile öğrenme ünitesini öğrenmeye güdülenmiş olma derecesidir (Senemoğlu, 2005). Bunun için öğretmenlerin derslerde mutlaka öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyip ona göre davranması gerekir.

Öğrencinin hem bilişsel hem de duyuşsal giriş özelliklerine sahip olması o konunun veya ünitenin öğrenilmesini kolaylaştıracaktır. Öğretim hizmeti ne kadar nitelikli olursa olsun, öğrencilerin, işlenen ünitenin gerektirdiği bilişsel giriş davranışlarındaki eksikleri nedeniyle üniteyi tam olarak öğrenmeleri olanaksızdır. Ayrıca, gerekli bilişsel giriş davranışlarında önemli eksikleri olan öğrenciler, çok olumlu duyuşsal giriş özelliklerine karşın başarısız olabilirler (Bloom, 1979).

Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi derse katılımını etkiler. Yeni bir öğrenme için önceki öğrenmeler, bilişsel giriş davranışlarının bir başka boyutu olan ön koşul öğrenmeler niteliğindeyse, bu ön koşul öğrenmelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu yapılmazsa, ön koşul öğrenmelerin eksikliği ve bunların giderek birikmesi sonucu, öğrenci daha üst düzeydeki öğrenmeler gerçekleştiremeyecek, dolayısıyla sınıf çalışmalarına etkin olarak katılamayacak, ilgisiz kalacaktır (Özçelik,1987). Öğrencilerin derse ait ön öğrenmelerinin var olması yani hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olması dersin verimini artırır. Bundan dolayı öğretmenlerin dönem başlarında değerlendirme yapmaları ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemeleri gerekmektedir.

Bu yapmış olduğumuz araştırmada da öğretimde önemli bir yer kaplayan öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini, fen bilimleri dersindeki başarılarını temel alarak lise biyoloji dersine ne kadar hazır olduklarını tespit edeceğiz.

Yöntem

Lise biyoloji dersi ile ilgili öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarını saptamak amacıyla ilköğretim 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere anket soruları sorulmuştur. Bu anket sorularına uzman görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Araştırma Gaziantep iline bağlı bir ortaokulda gönüllü 8. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler değerlendirilmiş ve veriler verilen cevapların sıklığına göre gruplandırılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler ve yorumlar katılımcılara teyit ettirilmiş ve uzman incelemesine başvurularak iç geçerliğin arttırılması sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcılar sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Toplam 34 öğrenci çalışmaya katılmıştır. 34 öğrencinin on sekizi erkek, on altısı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Bulgularda öğrencilerin verdiği cevaplar doğrudan aktarılacağı için öğrencilere Ö1, Ö2 … şeklinde kodlar verilmiştir. Öğrencilerin sınıfa ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1.' de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıfa Ve Cinsiyete Göre Dağılımı.

NO	CİNSİYET	SINIF	NO	CİNSİYET	SINIF
Ö1	Erkek	8. sınıf	Ö18	Erkek	8. sınıf
Ö2	Erkek	8. sınıf	Ö19	Kız	8. sınıf
Ö3	Erkek	8. sınıf	Ö20	Kız	8. sınıf
Ö4	Erkek	8. sınıf	Ö21	Kız	8. sınıf
Ö5	Erkek	8. sınıf	Ö22	Kız	8. sınıf
Ö6	Erkek	8. sınıf	Ö23	Kız	8. sınıf
Ö7	Erkek	8. sınıf	Ö24	Kız	8. sınıf
Ö8	Erkek	8. sınıf	Ö25	Kız	8. sınıf
Ö9	Erkek	8. sınıf	Ö26	Kız	8. sınıf
Ö10	Erkek	8. sınıf	Ö27	Kız	8. sınıf
Ö11	Erkek	8. sınıf	Ö28	Kız	8. sınıf
Ö12	Erkek	8. sınıf	Ö29	Kız	8. sınıf

Ö13	Erkek	8. sınıf	Ö30	Kız	8. sınıf
Ö14	Erkek	8. sınıf	Ö31	Kız	8. sınıf
Ö15	Erkek	8. sınıf	Ö32	Kız	8. sınıf
Ö16	Erkek	8. sınıf	Ö33	Kız	8. sınıf
Ö17	Erkek	8. sınıf	Ö34	Kız	8. sınıf

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan dört tane demografik, 20 tane de test sorusu ile toplanmıştır.

Duyuşsal hazır bulunuşluklarını ölçmek için hazırlanan demografik sorularda; Cinsiyetleri, biyoloji konularına olan ilgileri, biyoloji öğrenmenin gerekliliği ve lise Biyoloji dersinde başarılı olacaklarına inançları konusunda fikirleri alınmıştır.

Bilişsel hazır bulunuşluklarını ölçmek için ise öğrencilere; 5., 6., 7., ve 8 sınıfta Fen Bilimleri dersinde öğrendikleri Biyoloji konuları ile Lise Biyoloji dersinde öğrenecekleri konuların kazanımları karşılaştırılarak hazırlanmış 20 test sorusu yöneltilmiştir.

Bulgular

Öğrencilere çalışmanın amacına yönelik dört tane demografik, 20 tane ise lise Biyoloji dersi kazanımlarına yönelik test sorusu yöneltilmiştir.

Öğrencilere sorulan; cinsiyetiniz(Tablo 2.), Biyoloji konularına olan ilginiz(Tablo 3.), Biyoloji öğrenmenin gerekliliğine olan inancınız(Tablo 4.) ve lise Biyoloji dersinde başarılı olacağınıza olan inancınız(Tablo 5.) sorularına verdikleri cevaplar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyete İlişkin Sıklık Verileri.

Cinsiyet	**Yüzde**	**Sıklık**
Kız	%47	16
Erkek	%53	18

Araştırmaya katılan 34 öğrenciden% 47'si (f=16) kız öğrencileri, %53'ü (f=18) erkek öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Biyoloji Konularına Olan İlgisinin Cinsiyete İlişkin Yüzde ve Sıklık Dağılımı.

Cinsiyet	**Yüksek**	**Sıklık**	**Orta**	**Sıklık**	**Düşük**	**Sıklık**
Kız	%44	7	%56	9	%0	0
Erkek	%27	5	%66	12	%7	1

Öğrencilere sorulan ''Biyoloji konularına olan ilginiz" sorusuna; kız öğrencilerin %44'ü (f=7) ve erkek öğrencilerin %27'si (f=5) yüksek cevabını vermiştir. Biyoloji konularına ilgileri orta düzeyde olan öğrencilerin; %56'sını (f=9) kız öğrenciler, %66'sını (f=12) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Biyoloji konularına ilgileri düşük olan öğrencilerin; kız öğrenciler %0 (f=0), %7'sini (f=1) erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Biyoloji Öğrenmenin Gerekliliğine Olan İnançlarının Cinsiyete İlişkin Yüzde ve Sıklık Dağılımı.

Cinsiyet	**Evet**	**Sıklık**	**Hayır**	**Sıklık**
Kız	%81	13	%18	3
Erkek	%73	13	%27	5

Öğrencilere sorulan ‘’Biyoloji öğrenmenin gerekliliğine inanıyor musunuz?” sorusuna; kız öğrencilerin %81’i (f=13) ve erkek öğrencilerin %73’i (f=13) evet cevabını vermiştir. Hayır yanıtını veren öğrencilerin ise; %18’ini (f=3) kız öğrenciler, %27’sini (f=5) erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Lise Biyoloji Dersinde Başarılı Olacaklarına Olan İnançlarının Cinsiyete İlişkin Yüzde ve Sıklık Dağılımı.

Cinsiyet	Evet	Sıklık	Hayır	Sıklık
Kız	%100	16	%0	0
Erkek	%89	16	%11	2

Öğrencilere sorulan ‘Lise Biyoloji dersinde başarılı olacağınıza inanıyor musunuz?” sorusuna; kız öğrencilerin %100’ü (f=16) evet yanıtını verirken, erkek öğrencilerin %89’u (f=16) evet cevabını vermiştir. Hayır yanıtını veren öğrencilerin ise; %11’ini (f=2) erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Öğrencilere çalışmanın amacına yönelik, lise Biyoloji dersi kazanımlarını kapsayan 20 tane test sorusu sorulmuştur. Test sorularına doğru cevap öğrencilerin yüzde ve sıklık değerlerine Tablo 6.’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin “Lise Biyoloji Dersi Kazanımları”na Yönelik Uygulanan Teste İlişkin Yüzde ve Sıklık Verileri.

LİSE BŞYOLOJİ DERSİ KAZANIMLARI	ÖĞRENCİ KODLARI	SIKLIK	YÜZDE
9.1.3.1.Canlıların yapısını oluşturan organik ve inorganik bileşikleri açıklar. a. Su, mineraller, asitler, bazlar ve tuzların canlılar için önemi belirtilir.	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö16, Ö22-Ö30, Ö32, Ö34 2-Ö30, Ö32, Ö3	17 E6, K11 6	%52 E%33, K%73
9.3.2.1. Canlıların sınıflandırılmasında kullanılan âlemleri ve bu âlemlerin genel özelliklerini açıklar.	Ö9, Ö15, Ö16, Ö28, Ö34	5 E3, K2	%15 E%18, K%13
11.2.2.1. Sinir sisteminin yapı, görev ve işleyişini açıklar. b. Merkezi ve çevresel sinir sistemi açıklanır.	Ö1, Ö6 Ö9, Ö10, Ö13, Ö16, Ö19, Ö21, Ö22, Ö31, Ö32	11 E6, K5	%34 E%38, K%31
11.2.6.1. Solunum sistemi organlarının yapı, görev ve işleyişini kavrar. a. Soluk alıp verme ile ilgili deneyler yapılır ve soluk alıp verme mekanizması irdelenir.	Ö5, Ö9, Ö17	3 E3, K%0	%9 E%18, K%0
10.1.2.1. Canlılarda mayozu kavrar. 10.1.2.3 Canlıların çeşitliliği açısından eşeyli üremenin ve mayozun önemini tartışır.	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö16, Ö17, Ö19, Ö22, Ö23, Ö26-34	19 E7, K12	%56 E%39, K%75
10.1.1.1. Bir hücreli ve çok hücreli canlılarda mitozu kavrar ve önemini tartışır. 10.1.2.1. Canlılarda mayozu kavrar.	Ö1, Ö4, Ö6, Ö10, Ö12-15, Ö22-23, Ö25, Ö28-29	13 E8, K5	%38 E%44,K%31
11.2.2.4. Duyu organlarının yapısını ve işleyişini kavrar.a. Göz kusurları, işitme kaybı vb. hastalıklarla ilişki kurulur. b. Alandaki teknolojik gelişmeler araştırılır.	Ö2, Ö3, Ö8, Ö15-16, Ö21, Ö23, Ö28, Ö30, Ö32	10 E5, K5	%29 E%28, K%31
11.2.2.1. Sinir sisteminin yapı, görev ve işleyişini açıklar.	Ö2, Ö3, Ö5-6, Ö8, Ö12-13-14, Ö17, Ö19, Ö22-23, Ö25-28, Ö32, Ö34	18 E9, K9 9, K9	%53 E%50, K%56 %53

12.2.1.1. Çiçekli bir bitki üzerinde bitkinin temel kısımlarını gösterir, bu kısımların yapı ve görevlerini belirtir.	Ö2-3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö13, Ö15, Ö19, Ö25,Ö34	10 E7, K3	%29 E%39, K%19
12.3.2.1. Popülasyon dinamiğine etki eden faktörleri analiz eder. a. Popülasyonun taşıma kapasitesi örnekler üzerinden tartışılır.	Ö5, Ö7, Ö21, Ö22, Ö 31	5 E2, K3	%15 E%11, K%19
12.1.1.2. Nükleik asitlerin çeşitlerini inceler ve görevlerini araştırır. 12.1.1.3. DNA'nın kendini eşlemesini kavrar.	Ö4, Ö10, Ö13, Ö15, Ö18, Ö21, Ö24, Ö27, Ö32-33	10 E5,K5	%29 E%28, K%31
11.1.2.1. Fotosentezin canlılar için öneminin farkına varır.	Ö4-5, Ö9, Ö22, Ö31-32, Ö34	7 E3, K4	%21 E%17, K%25
11.2.4.1. Sindirim sistemindeki organların yapısını ve işleyişini kavrar.	Ö2-5, Ö7, Ö27, Ö30, Ö32	8 E5, K3	%24 E%28, K%19
9.2.1.2. Hücre modeli üzerinde hücresel yapıları ve görevlerini açıklar.	Ö2-3, Ö11, Ö18, Ö27-28, Ö31, Ö33	8 E4, K4	%24 E%24, K%25
12.1.2.4. Genetik mühendisliği ve biyoteknoloji uygulamalarının sağlık ve ekonomiye katkılarını irdeler.	Ö1, Ö14, Ö17, Ö21-22, Ö31	6 E3, K3	%18 E%18, K%19
12.1.2.4. Genetik mühendisliği ve biyoteknoloji uygulamalarının sağlık ve ekonomiye katkılarını irdeler.	Ö1, Ö3-5, Ö14, Ö18-19, Ö21-34	21 E6, K15	%66 E%38, K%94
11.2.5.1. Kalp, kan ve damarların yapı, görev ve işleyişini kavrar.	Ö4, Ö8, Ö13, Ö18, Ö23, Ö25-27, Ö31	9 E4, K5	%27 E%35, K%25
ç11.2.7.1. Boşaltım sisteminde yer alan başlıca elemanların yapı, görev ve işleyişini kavrar. a. Böbreğin yapısı verilerek işlevsel birimi olan nefronun yapısı incelenir	Ö1, Ö3-7, Ö12, Ö19, Ö24, Ö28-29	11 E7, K4	%30 E%35, K%25
10.1.3.1. İnsanda embriyonik gelişim sürecini inceler. b. Bebeğin doğum öncesi gelişimi incelenir.	Ö1, Ö14, Ö16-17, Ö22-23, Ö30-32, Ö34	10 E4, K6	%30 E%24, K%38
11.2.1.1. Doku, organ ve sistem ilişkisini irdeler. a. Doku, organ ve sistem ilişkisi, sistemler işlenirken yeri geldikçe değerlendirilir.	Ö3, Ö6, Ö11, Ö16, Ö30, Ö33	6 E4, K2	%18 E%24, K%13

Öğrencilerin "Canlıların yapısını oluşturan organik ve inorganik bileşikleri açıklar" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %52'si (f=17) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %73'ü (f=11), erkek öğrencilerin ise %33'ü (f=6) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin "Canlıların sınıflandırılmasında kullanılan âlemleri ve bu âlemlerin genel özelliklerini açıklar" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %15'i (f=5) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %13'ün (f=2), erkek öğrencilerin ise %18'i (f=3) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir.

Öğrencilerin "Sinir sisteminin yapı, görev ve işleyişini açıklar" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %34'ü (f=11) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %31'i (f=5) kız, erkek öğrencilerin ise %38'i (f=6) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin "Canlıların Solunum sistemi organlarının yapı, görev ve işleyişini kavrar" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %9'u (f=3) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Bu öğrencileri, erkek öğrencilerin %18'i (f=3) oluşturmaktadır.

Öğrencilerin "Canlıların Canlılarda mayozu kavrar" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %56'sı (f=19) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %75'i (f=12), erkek öğrencilerin ise %39'u (f=7) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin " Bir hücreli ve çok hücreli canlılarda mitozu kavrar ve önemini tartışır" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %38'i (f=13) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %31'i (f=5), erkek öğrencilerin ise %44'ü (f=8) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin "Duyu organlarının yapısını ve işleyişini kavrar" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %29'u (f=10) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %31'ini (f=5) kız öğrenciler, erkek öğrencilerin ise %28'ini (f=5) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin "Sinir sisteminin yapı, görev ve işleyişini açıklar" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %53'ü (f=18) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %56'sı (f=9), erkek öğrencilerin ise %50'si (f=9) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin "Çiçekli bir bitki üzerinde bitkinin temel kısımlarını gösterir, bu kısımların yapı ve görevlerini belirtir" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %29'u (f=10) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %19'u (f=3), erkek öğrencilerin ise %39'u (f=7) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin "Popülasyon dinamiğine etki eden faktörleri analiz eder" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %15'i (f=5) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %19'u (f=3), erkek öğrencilerin ise %11'i (f=2) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin "Nükleik asitlerin çeşitlerini inceler ve görevlerini araştırır" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %29'si (f=10) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %31'i (f=5), erkek öğrencilerin ise %28'i (f=5) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin "Fotosentezin canlılar için öneminin farkına varır" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %21'si (f=7) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %25'i (f=4), erkek öğrencilerin ise %17'si (f=3) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin "Sindirim sistemindeki organların yapısını ve işleyişini kavrar" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %24'ü (f=8) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %19'u (f=3), erkek öğrencilerin ise %28'i (f=5) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin "Hücre modeli üzerinde hücresel yapıları ve görevlerini açıklar" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %24'ü (f=8) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %25'i (f=4), erkek öğrencilerin ise %24'si (f=4) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin " Genetik mühendisliği ve biyoteknoloji uygulamalarının sağlık ve ekonomiye katkılarını irdeler" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %18'i (f=6) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %19'u (f=3), erkek öğrencilerin ise %18'i (f=3) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin "Genetik mühendisliği ve biyoteknoloji uygulamalarının sağlık ve ekonomiye katkılarını irdeler" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %66'sı (f=21) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %94'ü (f=15), erkek öğrencilerin ise %38'i (f=6) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin "Kalp, kan ve damarların yapı, görev ve işleyişini kavrar" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %52'si (f=17) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %56'sı (f=9), erkek öğrencilerin ise %50'si (f=9) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin "Boşaltım sisteminde yer alan başlıca elemanların yapı, görev ve işleyişini kavrar" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %27'si (f=9) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %25'i (f=5), erkek öğrencilerin ise %35'i (f=4) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin "İnsanda embriyonik gelişim sürecini inceler" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %30'u (f=10) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %38'i (f=6), erkek öğrencilerin ise %24'ü (f=4) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin "Doku, organ ve sistem ilişkisini irdeler" kazanımını kapsayan soruda, öğrencilerin %18'i (f=6) doğru cevap şıkkını işaretlemişlerdir. Kız öğrencilerin %13'ü (f=2), erkek öğrencilerin ise %24'ü (f=4) doğru cevap şıkkını işaretleyen kişileri oluşturmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İstendik davranışların geliştirilmesi olarak tanımlanan ve eğitimde yeni bir davranış değişikliğinin gerçekleştirilebilmesi öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine bağlıdır. Öğrenci, kazanacağı yeni davranış için gerekli olan ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlara sahip olmalıdır (Başar,2001). Bloom (1995) tarafından öğrencinin özgeçmişi olarak tanımlanan hazır bulunuşluk düzeyi, öğrencinin genel ve özel yeteneğini, hedef davranışlarla ilgili bilgi ve becerilerinin niteliğini, ilgi, tutum ve güdülenmişliğini kapsar.

Bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin lise biyoloji dersine hazır bulunuşluk seviyelerini incelemek amaçlanmıştır. Öğrencilere yöneltilen sorulardan alınan cevaplarla ilgili analizler yapılarak çalışma sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerden alınan veriler analiz edilerek tablolara aktarılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara baktığımızda, öğrencilerin biyoloji öğrenmelerinin gerekliliğinin farkındalar fakat biyoloji dersine olan ilgileri orta(%64) düzeydedir(kız öğrencilerin ilgileri daha yüksek).

Test sonuçları incelendiğinde ise öğrencilerin biyoloji dersinde başarılı olacaklarına inandıkları halde(%94) hazır bulunuşluk seviyelerinin yeterli düzeyde olmadığı gözlenmiştir. Bunun nedenlerinden birisi öğrencileri önceki senelerde öğrendikleri konuları tekrar etmemelerinden dolayı unutmuş olabilmeleridir.

Fen Bilimleri öğretim programı kapsamında, bir sınıf düzeyinde öğrenilen konu diğer sınıf düzeyinde tekrar edilmeden aralarında bağıntı kurulmadan geçilince bu sorunlar daha çok ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin biyoloji dersine olan ilgilerinin de orta düzeyde(%64) olmaları da ders başarılarını yeteri seviyeye taşıyamamaktadır. Öğrencilerin bir derse olan ilgilerinin fazla olabilmesi için öncelikle o dersi ve öğretmenini sevmeleri gerekliliği göz ardı edilemez. Bu konuda öğretmenlerin Fen Bilimleri dersini öğrencilere sevdirmek ve öğrencide ‘’ben bu dersi yapabiliyorum” inancı ortaya çıkartarak, derse olan ilgilerini artırabilirler.

Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi derse katılımını etkiler. Yeni bir öğrenme için önceki öğrenmeler, bilişsel giriş davranışlarının bir başka boyutu olan ön koşul öğrenmeler niteliğindeyse, bu ön koşul öğrenmelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu yapılmazsa, ön koşul öğrenmelerin eksikliği ve bunların giderek birikmesi sonucu, öğrenci daha üst düzeydeki öğrenmeler gerçekleştiremeyecek, dolayısıyla sınıf çalışmalarına etkin olarak katılamayacak, ilgisiz kalacaktır (Özçelik,1987).

Belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için öğrencinin geçireceği yaşantıların öğrenci için doyum sağlayacak nitelikte ve hazır bulunuşluk düzeyine uygun olması gereklidir. Gereksinmelerini gideriyorsa, bu yaşantı çocuk için doyum (tatmin) sağlayıcıdır. Bunun önkoşuluysa geçireceği yaşantının çocuğun hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmasıdır. Çocuğun hazır bulunuşluğu geçmiş yaşantılarıyla ilgilidir. Ama çocukların geçmiş yaşantılarındaki farklılıklar, hazır bulunuşluk düzeylerinde de farklılıklar yaratır. Dahası, çocuk hazır bulunuşluk düzeylerini aşan yaşantılar yoluyla öğrenemez. Öyleyse, çocukların hazır bulunuşluk düzeylerine ve öğrenicilik özelliklerine göre eğitim durumları çeşitlendirilmeli, öğretim olabildiğince bireyselleştirilmelidir (Badur, 2012). Ayrıca ‘’Demirel 2005’e göre; öğretme faaliyetleri, öğrenenin öğrenme gücünü aşmamalı, hazır bulunuşluk (bilgi, zeka, yetenek, ilgi, alışkanlık, tutum, değer) düzeyine uygun olmalıdır. Aksi takdirde istenmeyen ürünler ortaya çıkabilir”.

Bu araştırmada bireylerin bir sonraki eğitim kademesine ne kadar hazır oldukları, verilen fen eğitiminin sonucunda öğrencilerin biyoloji dersine olan tutumları ve hazır bulunuşlukları hakkında fikir vermektedir. Hazır bulunuşlukları ile başarıları arasındaki ilişkinin bilinmesi çalışmada gerekli önlemlerin alınmasını ve böylece istenilen amaçlara ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Badur, İ. (2012). Öğrencilerin 9. Sınıf coğrafya dersi konularına yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başar, E. (2001). *Genel* öğ*retim y*öntemleri. Samsun: Kardeşler Ofset ve Matb.

Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (çev. Özçelik, Durmuş Ali). Ankara: MEBYayınları.

Bloom, B.S. (1995). İnsan *nitelikleri ve okulda* öğrenme. Ankara: M.E.B.yay.II.baskı.

Büyükalan, S. (Ed.). (2003). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ertürk, S. (1993). *Eğitimde ''program geliştirme*". Ankara: Meteksan.

Harman, G. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitimve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(3), 147-156.*

Özçelik, D. A. (1987). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Özsen Mat Yayınları.

Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ünal, M. & Özdemir, M. Ç. (2007). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 13-22*.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme '' teori ve teknikler*". Ankara: Alkım Kitapçılık.

Tarkan Şarkılarıyla Söz Varlığımızın Öğretimi

Şerife ŞAHİN, Gazi Üniversitesi, Türkiye, Serife190588@gmail.com

Öz

Türkçemiz söz varlığı açısından oldukça zengin bir dildir. Söz varlığımız sayesinde kültür aktarımını en iyi şekilde sağlayabiliriz. Bu yüzden atasözü ve deyim öğretimi önem kazanmaktadır. Ana dili eğitiminde atasözü ve deyim öğretilirken daha kalıcı ve hatırlanması daha kolay olması sebebiyle şarkılar kullanılabilir. Bu durumda Tarkan'ın şarkıları atasözü ve deyimlere yer vermesiyle önem kazanmaktadır.

Bu çalışmamızda, söz varlığı öğretilirken Tarkan şarkılarının araç olarak kullanılabileceği gösterilmektedir. Çalışmamızın söz varlığı öğretimini eğlenceli ve kalıcı hâle getirme yolunda atılmış adımlardan biri olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarkan, şarkı, ana dili eğitimi, söz varlığı öğretimi, atasözü ve deyimler.

Abstract

Our language, Turkish, is a very rich language in terms of vocabulary. We can provide cultural transmission thanks to vocabulary of our language. That's why, teaching proverbs and idioms has been going importance. In notive language education, songs can be used whil" e teaching proverbs and idioms due to the foot that they are more permonant and easy to remember. So Tarkan's songs become important because they include proverbs and idioms.

In this study, it has been shown that to teach vocabulary. Tarkan's songs can be used as a tool. It is thought that this study will be one of the steps taken with the arm of making vocobulary teaching more fun and prominent.

Keywords: Tarkan, song, notive language teaching, vocabulary teaching, proverbs idioms.

Giriş

Muharrem Ergin'e göre dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıtadır. (Ergin, 2012, s.3). Türkçe ise, bugün bilinen en eski dil ürünleri Orhun ve Yenisey yazıtlarından çok daha eskilere uzanan ve bir bölümü dile dönüşmüş birçok lehçesi bulunan bir ana dildir. Aksan, bu konuda şöyle demiştir:

> "Bu benim anadilim bir denizdir; derinliğiyle, gözün erişemeyeceği genişliğiyle, sınırsız gücü, güzellikleriyle… Dibinde gün görmemiş inciler yatar; üstünde bin bir rengin çalkantısı var. Bu benim denizim Türk insanının içliliğinin, duyma, düşünme gücünün, dünyayı görüşünün en iyi yansıtıcısıdır; onun çektiklerini, duyduklarını, özlediklerini dile getirir. Türkçeye eğiliniz, tek tek, sözlerine bakınız; onlarda Türkün bilgeliğini görecek, yüzyıllar boyunca doğayla iç içe geçen yaşamını öğrenecek, sevgisini, yaradılışının yüksek değerlerini sezinleyecek, bu sözlerin birçoğunda şiir tadı bulacaksınız. Bunların yanı sıra insana, doğaya, yaşama ilişkin binlerce gözlem çıkacak karşınıza…" (Aksan, 1987, s.7)

Ana dilimiz içerisinde söz varlığımız önemli bir yer tutmaktadır. Dilbilim çalışmalarında, bir dilin sözcükleri, terimleri, yabancı dillerden gelme ögeleri, atasözleri, deyimleri, insanlar arasındaki ilişkilerde kullanılması gelenek olmuş kalıp sözleri ve kalıplaşmış birtakım özdeyişler, bir bütün olarak söz varlığı adı altında alınır. (Aksan, 2002, s.13) Söz varlığı aynı zamanda, o dili konuşan ulusun maddi ve manevi kültürünü, dünya görüşünü, yaşam koşullarını ve deneyimlerini de yansıtır. Bu söz varlığı içerisinde kısa ve öz yoldan duygu ve düşünceleri ifade etme konusunda atasözleri ve deyimler kullanılmaktadır. TDK'ye göre atasözleri; uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, savdır. Deyim ise genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeğidir. (TDK Türkçe Sözlük, 2011) Atasözleri ve deyimler milletlerin kültür aynasından akseden güzellikleridir diyebiliriz. (Gülensoy, 1992, s.42) İnsanoğlu karşısındaki kişiye veya topluma, duygu ve düşüncesini en kısa yoldan anlatabilmek için bu söz varlığını kullanır. Türkçemiz söz varlığı, kültürel değerlerin ifade çeşitliliği gibi açılardan oldukça zengindir. Türkçenin bu özelliğini şiirlerinde, denemelerinde, hikâyelerinde, romanlarında kullanan şair ve yazarlar olduğu gibi şarkı sözlerinde kullanan sanatçılar da vardır. Türkçeyi başarılı ve doğru kullanan sanatçılarımızın eserleri bu açıdan araştırma konumuz için önem kazanmaktadır. Çalışmamızda şarkılarında söz varlığının zenginliklerini etkili bir şekilde kullanan Tarkan'ın şarkıları incelenmektedir.

Bu çalışmanın amacı; şarkılarda söz varlığının kullanımına dikkat çekmek ve ana dili eğitiminde atasözü ve deyim öğretimini bu şarkılar aracılığıyla yapabileceğimizi göstermektir.

Yöntem

Bu araştırmada şarkı dili aracılığıyla söz varlığının öğretimi, Tarkan'ın şarkılarında atasözü ve deyim kullanımı gösterilmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş bir durum çalışmasıdır. Araştırmada veriler doküman analizi ile toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırma konusuyla ilgili olarak doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesinde kullanılan araçlar: Atasözü ve deyimlerle ilgili eserler, Tarkan'ın "Yine Sensiz", "Aacayipsin", "Ölürüm Sana", "Karma", "Dudu", "Come Closer", "Metamorfoz", "Adımı Kalbine Yaz", "Ahde Vefa", "10" albümleridir.

Bulgular

Bireylerin toplumdaki diğer bireylerle iletişimini sağlayan önemli bir kültür öğesi olan dil, geçmiş ile gelecek arasında irtibatı sağlayan, sürekli kılan, millî kültürümüzün gelecek nesillere aktarılmasında aktif rol alan birleştirici ve kaynaştırıcı bir kültür unsurudur. Bir milletin tarihi, coğrafyası, dinî değer ölçüleri, folkloru, müziği, sanatı, edebiyatı, ilmi, dünya görüşü ve millet olmayı gerçekleştiren her türlü ortak değerleri yüzyılların süzgecinden süzüle süzüle kelimelerde sembolleşerek dil hazinesine akmaktadır. Bu hazine içinde deyimler ve atasözleri kültürel ortaklığın göstergesi olması açısından oldukça önemlidir. Sözvarlığını şarkılarında kullanan sanatçılarımızın eserleri bu açıdan araştırma konumuz için önem kazanmaktadır.

Her insanın temel bir öğrenme tarzı yani zekâ alanı vardır. Bu zekâ alanlarının özellikleri göz önünde bulundurularak ana dili eğitiminde sözcük dağarcığını geliştirmek ve yeni sözcükler öğretmek için hangi tekniklerin kullanılacağı belirlenmelidir. Unutulmamalıdır ki öğrencilerin hepsi aynı zekâ türüne sahip değildir. Bu sebeple derslerde, hedef kitlenin özelliklerine göre yeri geldikçe farklı öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Çoklu zekâ içerisinde yer alan müzik zekâsı ile şarkılardan faydalanılarak söz varlığı öğretilebilir. Çoklu zekâ kuramı Howard Gardner (1983) tarafından geliştirilmiştir. Teoriye göre insan zekâsı sadece sayısal ve sözel olmak üzere iki tür değildir. Dokuz zekâ türü vardır. Sözel zekâ, matematik/mantık zekâsı, müzik/ritmik zekâ, görsel zekâ, bedensel/kinestetik zekâ, bireylerarası/sosyal zekâ, bireysel/özedönük zekâ, doğa zekâsı, varoluş zekâsı. Müzik Zekâsı: Ritme, melodiye, tonlara karşı duyarlı olma, müziği algılama ve sunma yeteneğidir. Bu zekâ özelliklerini taşıyan bireyler güzel şarkı söylerler, müzik aleti çalarlar, farkında olmadan bir melodi mırıldanırlar. (Taşpınar,2017, s.80) Bu yüzden ana dili eğitiminde, şarkıları kolaylıkla akıllarında tutabilen müzik zekâsına sahip öğrencilerin de bulunabileceği düşünülmeli, dahası diğer öğrenciler için de müzikle eğitimin zevkli ve eğlenceli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla ana dili eğitiminde şarkılardan da yararlanabileceğimiz unutulmamalıdır.

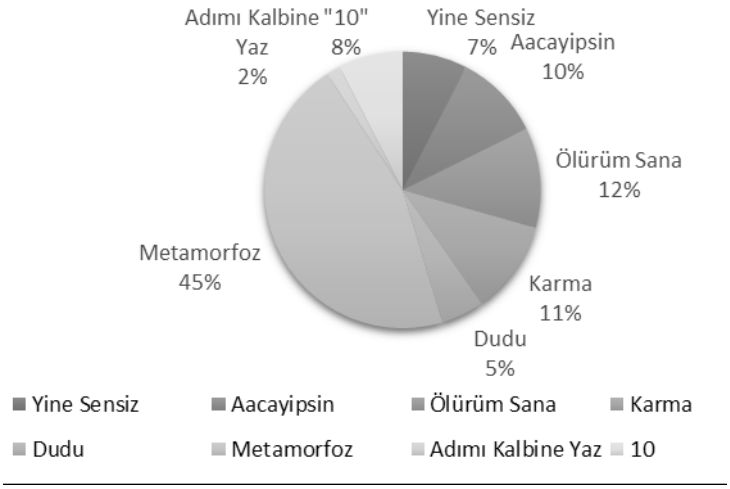
Çocukların şarkılara en kolay ulaşabileceği yerler kitle iletişim araçlarıdır. Kitle iletişim araçlarının toplum üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda burada kullanılan dilin önemi artmaktadır. Günümüzde özellikle televizyon, telefon gibi kitle iletişim araçlarının kullanımı oldukça fazladır. Bunun doğal bir sonucu olarak da kitle iletişimi görevini üstlenen kurumların topluma karşı sorumlulukları da artmaktadır. Televizyonda bir çok kanal sadece müzik ve klip yayınlamaktadır. Şarkılar, hatırlanması daha kolay metinler olması ve dile yerleştiği zaman gün boyunca istense de istenmese de söylenmesi sebebiyle burada kullanılan dil daha büyük bir önem arz etmektedir. Özellikle genç kuşağın müziğe olan düşkünlüğü göz önüne alındığında, şarkılarda kullanılan kelimelerin gerek argo, gerek yabancı kelime kullanımı bakımından gençleri olumsuz yönde etkilemesine izin vermemek gerekir.

Bu çalışmada kitle iletişim araçlarının etkisini ve insan zekâsının özelliklerini göz önünde bulundurarak Tarkan gibi uluslararası misyonu olan bir sanatçının şarkılarını kullanmanın faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda, sanatçının söz varlığı barındıran şarkılarından örnekler sunulmaktadır. Tarkan (d. 17 Ekim 1972, Alzey, Almanya); Türk pop müziğinin öncülerindendir ve Türkiye'nin "Mega Star"ıdır. Müziğe ilk adımını 13 yaşındayken Klasik Türk Müziği eğitimi alarak başladı. Eğitimine Karamürsel Musiki Cemiyeti'nde devam eden sanatçı 1990 yılında mezun oldu. Müzik eğitimi için İstanbul'a gittikten sonra 1990 ile 1992 yılları arasında Üsküdar Musiki Cemiyeti'ne devam etti. 1992 yılında "Yine Sensiz" albümüyle ilk çıkışını yaptı. Profesyonel müzik hayatına başladığı 1992'den beri Avrupa, Rusya, Güney Amerika, Orta Doğu ve Avustralya'ya kadar uzanan başarılarıyla Türkiye'nin uluslararası markalarından biri oldu. Müziği, Türk kültürünün zengin dokusundan ve toplumun vicdanına her zaman yakın duruşundan besleniyor. 15 milyon adedin üzerinde albüm satan, tüm hit şarkıları liste başı olan Tarkan, 1999 Yılı "Dünya Müzik Ödülü"nün de sahibi olmuştur. "10" adıyla çıkardığı onuncu albümüyle birlikte yüz yedi şarkısı bulunan Tarkan hemen hemen tüm şarkılarında atasözü ve deyim kullanmasıyla dikkat çekmektedir. Aşağıdaki tablolarda Tarkan'ın on albümü ve bu albümlerde yer alan yüz yedi şarkısı üzerinde yapılan incelemelerimiz yer almaktadır:

Tablo 1. Tarkan'ın albümlerindeki şarkılarda yer alan atasözü ve deyimlerin dağılımı.

	ALBÜMLER	**DEYİMLER**	**ATASÖZLERİ**
1	Yine Sensiz (1993)	9	0
2	Aacayipsin (1994)	12	0
3	Ölürüm Sana (1997)	14	0
4	Karma (2001)	12	1
5	Dudu (2003)	6	0
6	Come Closer (2006)	0	0
7	Metamorfoz (2007)	48	6
8	Adımı Kalbine Yaz (2010)	2	0
9	Ahde Vefa (2016)	0	0
10	"10" (2017)	9	0
	TOPLAM	112	7

Tablo 1'de Tarkan'ın on albümünü ve bu albümlerde kaç tane atasözü ve deyime yer verdiği incelenmektedir. Bu tablodan hareketle aşağıdaki grafik elde edilmiştir.



Şekil 1: Albümlerdeki Atasözü ve Deyimlerin Dağılımı

Tarkan'ın hangi albümünde ne oranda atasözü ve deyim kullandığı yukarıdaki grafikte verilmiştir. Buna göre %45 oranla en fazla "Metamorfoz" albümünde atasözü ve deyim kullanmıştır. En az ise %2 oranıyla "Adını Kalbime Yaz" albümünde atasözü ve deyim kullanılmıştır. 2006 yılında çıkan altıncı albümü "Come Closer" yabancı şarkıların seslendirildiği bir albüm olması sebebiyle; 2016 yılında çıkan dokuzuncu albümü "Ahde Vefa" da bugüne kadar yaşamış on üç değerli sanatçının on üç değerli eserine yer vermesi ve bir vefa albümü olması sebebiyle incelemenin dışında kalmıştır. Diğer sekiz albüme baktığımızda en çok atasözü ve deyim 2007 yılında çıkarmış olduğu "Metamorfoz" albümünde kullanmaktadır. Bu albümde yer alan on şarkıdan dokuz tanesinin sözleri Tarkan'a aittir. Albümde toplamda altı atasözü, kırk sekiz deyim bulunmaktadır. En çok atasözü ve deyimin yer aldığı Metamorfoz adıyla da dikkat çekmektedir. Metamorfoz kelimesi Fransızca metamorphose kelimesinden gelmektedir. (Nişanyan Sözlük) Anlamı ise başkalaşmadır. (TDK Türkçe Sözlük, 2011) Yeni Türk Lugatı'nda ise metamorfoz kelimesi için Gövsa; istihale, şekil ve suretin değişmesi demiştir. (Gövsa, 1930, s.131) Metamorfoz kavramını Tarkan'da albümünün adına verirken bu albümün diğerlerinden çok farklı bir yerde olduğunun işaretini veriyor olabilir. Türkçe şarkılar adına bu albümü bir değişim albümü olarak ele alabiliriz. Örnek teşkil etmesi açısından önemli olan bu albümde Tarkan "Dilli Düdük" ve "Hop Hop" şarkılarını baştan sona atasözü ve deyimlerle donatmış ve takdirleri toplamıştır. Türk Dil Kurumu başkanı Haluk Şükrü Akalın bu konuda şöyle bir açıklamada bulunmuştur:

"Tarkan'ın yeni şarkılarında atasözlerimize ve deyimlerimize yer vermesi, söz varlığımızın bu zenginliklerinin yaşatılmasına ve genç kuşaklara aktarılmasına katkıda bulunacaktır. Örneğin 'Dilli Düdük' şarkısında 15, 'Hop Hop' şarkısında 11, 'Dedikodu' şarkısında ise 6 atasözü ve deyim kullanmış Tarkan. Üstelik bunlar içinde 'Al elmaya taş atan çok olur', 'Dışı eli yakar içi beni' gibi genç kuşakların çok az kullandığı atasözleri de var. Tarkan, bu atasözlerini ve deyimleri ustaca kullanmış" dedi. (Hürriyet, 2008)

Şükrü Akalın'ın da övgüsünü alan "Dilli Düdük" şarkısı şu şekildedir:

"Söz gümüşse sükut altındır
Masal okuyor bilmiyor o zır deli
Rüzgar eken fırtına biçer
Kendi düşen ağlamaz yarim

Sen sen ol kalp kırma
Uykuların kaçar sonra
Akıllı ol oyuna gelme
Tepe takla olursun eden bulur sonunda

Pireyi deve yaptı dilli düdük
Ateşe bile bile körükle gidiyor
Kendi kuyusunu kazıyor enayi
Cırcır ötüyor"

Bir kısmı örnek olarak sunulan bu şarkı görüldüğü gibi tamamen atasözü ve deyimlerden oluşturulmuştur. Sadece bu şarkı kullanılarak bile ana dili eğitiminde birçok atasözü ve deyim öğretebiliriz. Ancak bu şarkıda görülen eksiklik şarkının içerisinde argo kelimeye yer verilmesidir. Türkçe sözlüğe göre argo, her yerde ve her zaman kullanılmayan veya kullanılmaması gereken çoklukla eğitimsiz kişilerin söylediği söz veya deyim (TDK Türkçe Sözlük, 2011). Argo kelimeler bu yönlerinden dolayı çocuklara öğretilmemesi gereken kelimelerdir. O yüzden Tarkan şarkılarını da eğitimde kullanırken bu yönlerine dikkat etmemiz gerekmektedir. Bu kullanımın yanlış olduğu bilgisi muhakkak verilmelidir. Şarkının dile yerleşme özelliği sayesinde de gün boyu atasözü ve deyimleri tekrar ettirmiş oluruz. Atasözü ve deyim öğretiminde kullanılabilecek diğer Tarkan şarkıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 2. Tarkan şarkılarındaki atasözü ve deyimlerin incelemesi.

Şarkının Adı	**Atasözleri (Şarkıdaki kullanılışı)**	**Deyimler (Şarkıdaki kullanılışı)**	**Doğru Kullanımı**	**Anlamı**
Kıl Oldum		Başına güneş mi geçti.	Başına güneş geçmek.	Güneş çarpmak.
Kimdi		Sabır tükendi	Sabrı taşmak (tükenmek)	Artık katlanamaz, dayanamaz duruma gelmek, sabrı kalmamak.
Gelip de Halimi Gördün mü?		Veda edip	Veda etmek	Vedalaşmak, esenleşmek. Sevilen bir şeyle olan ilgisini kesmek
Gelip de Halimi Gördün mü?		Arayıp soruyormuşsun	Arayıp sormak	Biri hakkında haber sormak; birinin ziyaretine giderek ona karşı ilgi göstermek.
Oldu Canım Ara Beni		Canıma tak etti	Canına tak (demek) etmek	Dayanamaz duruma gelmek, sabrı kalmamak
Oldu Canım Ara Beni		Pes eder	Pes etmek	Yenilgiyi kabul etmek, pes demek
Selam Ver		Hesap soruyor	Hesap vermek	Bir konuda açıklama ve savunma istemek, sorumlu tutmak:
Selam Ver		Hasretini çektim	Hasret çekmek	Özlem duymak:
Hepsi Senin mi?		Ciğerimin köşesi	Ciğerimin köşesi	Çok sevdiğim
Dön Bebeğim		Yüreğim yanacak	Yüreği yanmak	Çok acımak
Şeytan Azapta		Derdine düştüm	Derdine düşmek	Yapılması gereken bir şeyi gerçekleştirmenin yollarını aramak.
Bekle		Kamaştı gözlerim	Gözleri kamaşmak	Güçlü bir ışık sebebiyle göz bakamaz olmak. Çok etkilenmek
Eyvah		Dilim tutuldu	Dili tutulmak	Sevinç, korku, şaşkınlık vb. sebeplerle birdenbire söz söyleyemez olmak
Gül Döktüm Yollarına		Ele veriyor	Ele vermek	Suçlu bir kimseyi haber verip yakalatmak, ihbar etmek
Gül Döktüm Yollarına		Yabana atma	Yabana atmak	Önem vermemek, önemsiz görmek

Gül Döktüm Yollarına	Sabrım tükeniyor	Sabrı taşmak (tükenmek)	Artık katlanamaz, dayanamaz duruma gelmek, sabrı kalmamak.
Durum Beter	Tak etti canıma	Canına tak etmek	Dayanamaz duruma gelmek, sabrı kalmamak
Durum Beter	Düşün kara kara	Kara kara düşünmek	Çok üzüntülü olmak, düşünceye dalmak
Durum Beter	Keyfine bak	Keyfine bakmak	Dilediğince yaşamak, güzel vakit geçirmek
Durum Beter	Yetti canıma	Canına yetmek	Katlanamayacak duruma gelmek, bezmek, bıkmak
Seviş Benimle	Nokta koyma	Nokta koymak	Bir işi bitirmek, tamamlamak
Şımarık	Yeni adet gelmiş eski köye	Eski köye yeni adet getirmek	Alışılmamış, yadırganan bir yeniliği yapmaya kalkışmak
Şımarık	Ocağına düştüm	Ocağına düşmek	Birine koruması için sığınmak veya yardım etmesi için yalvarmak
İkimizin Yerine	Yenik düştüm	Yenik düşmek	Yenilmek, mağlup olmak
Ölürüm Sana	Tiryakin oldum	Tiryakisi olmak	Bir şeye veya birine çok düşkün olmak
Salına Salına Sinsice	Her derde deva	Her derde deva olmak	Birçok şeye çare olmak.
Salına Salına Sinsice	Girdin kanıma	Kanına girmek	Birini öldürmek veya öldürtmek
Salına Salına Sinsice	Düştüm dillere	Dillere düşmek	Hakkında dedikodu yapılmak
İnci tanem	Muradına erecek	Muradına ermek	İsteğine kavuşmak, dileği gerçekleşmek, arzusu yerine gelmek
Başına Bela Olurum	Ömre bedel	Ömre bedel	Bir ömre değecek kadar (iyi, güzel, değerli)
Başına Bela Olurum	Kul köle olurum	Kul köle olmak	Tam bir doğruluk ve özveri ile bağlanarak bütün isteklerini yerine getirmeye hazır olmak
Başına Bela Olurum	Başına bela olurum	Başına bela olmak	Sıkıntı vermek, tedirgin etmek, musallat olmak
Unut Beni	Kalmadı hiç mecaliniz	Mecali kalmamak	Gücü kalmamak, güçsüzleşmek
Unut Beni	Bırakmadı yakamı	Yakasını bırakmamak	Bezdirecek kadar üstüne düşmek, rahat vermemek, ısrar etmek
Delikanlı Çağlarım	Kalbimi çal	Kalbini çalmak	Sevgisini kazanmak, kendine âşık etmek
Aşk	Baş edemedim	Baş edememek	Gücü yetmemek; engel olamamak
Aşk	Medet umdum	Medet ummak	Yardım beklemek
Ay	Adaklar adadım	Adak adamak	Bir dileğin gerçekleşmesi amacıyla kurban kesip yoksullara dağıtmak veya kutsal olduğuna inanılan bir güce niyette bulunmak

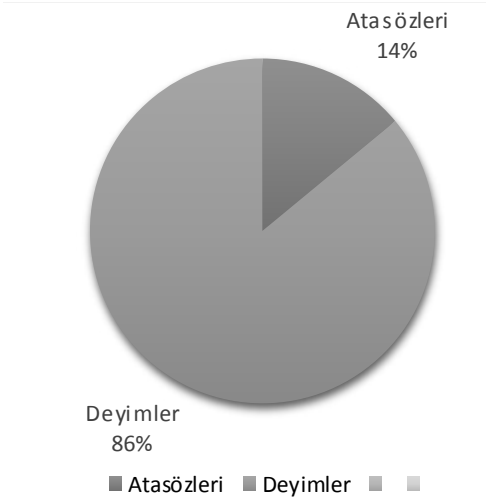
Ay		Göze aldım	Göze almak	Gelebilecek her türlü zararı ve tehlikeyi önceden kabul etmek
Kuzu Kuzu		Kırıldı kolum kanadım	Kolu kanadı kırılmak	Bir şey yapamayacak duruma gelmek, çaresiz kalmak
Kuzu Kuzu		Bas bağrına	Bağrına basmak	Biriyle ilgilenerek onu koruyup kayırmak, yetiştirmek
Kuzu Kuzu		Ateşe verdim	Ateşe vermek	Ateş içine sokmak
Uzak		Kulp takandan	Kulp takmak	Bir kimseyi, bir şeyi kusurlu göstermek için bahane, kusur bulmak
Hüp		El üstünde tutarım	El üstünde tutmak	Bir kimseye çok saygı ve sevgi göstermek
Hüp	Yalnız taştan duvar olmaz		Yalnız taş duvar olmaz	Başkalarıyla işbirliği yapma ihtiyacı duymak.
Sen Başkasın		Canımdan bezdirdin	Canından bezmek	Ölümü göze alacak kadar sıkıntı içinde olmak
Sen Başkasın		İnsafa gel	İnsafa gelmek	Acımasız ve haksız tutumdan vazgeçmek.
Sen Başkasın		Şeytana uydum	Şeytana uymak	Kötü bir şey yapma isteğine kapılmak.
Sen Başkasın		Oyuna gelen	Oyuna gelmek	Aldatılmak
Taş		Ziyan olursun	Ziyan olmak	Boşuna harcanmak, zarar görmek
Verme		Akıl verme	Akıl vermek	Akıl öğretmek
Dudu		Kafa tutuyor	Kafa tutmak	Boyun eğmemek, karşı gelmek, diklenmek
Dudu		Bildiğini okuyor	Bildiğini okumak	Herkes ne derse desin bildiği, istediği gibi davranmak
Dudu		Kara kara düşündürüyor	Kara kara düşünmek	Çok üzüntülü olmak, düşünceye dalmak
Dudu		Tuz buz oldu	Tuzla buz olmak	Dağılmak, paramparça olmak
Bu Şarkılar da Olmasa		Çekti gitti	Çekip gitmek	Bırakıp gitmek, ayrılmak, savuşmak
Bu Şarkılar da Olmasa		Gözümden düştü	Gözden düşmek	Bir kişi veya şey değerini yitirmek, rağbet görmemek
Bu Şarkılar da Olmasa		İçime dert olur	İçine dert olmak	Bir şeyi yapamamaktan dolayı üzülmek
Gülümse Kaderini		Yanına kalmaz	Yaptığı yanına kalmamak	Yaptığı kötülük karşılıksız kalmak, cezasını görememek
Vay Anam Vay	Dışı beni yakar içi beni		Dışı eli yakar içi beni yakar	Dış görünüşü ile başkalarının hoşuna giden bir şeyin veya durumun gerçekte kötü yönleri olabilir.
Dilli Düdük	Söz gümüşse sükût altındır.		Söz gümüşse sükût altındır.	Konuşmak güzel, ancak yararlı olursa daha güzeldir.
Dilli Düdük		Masal okuyor	Masal okumak	Birilerini boş sözlerle kandırmaya çalışmak.

Dilli Düdük	Rüzgâr eken fırtına biçer		Rüzgâr eken fırtına biçer	Herkesin zarar görmesine yol açacak işler yapan kimse, çok sert tepkilerle karşılaşır ve sonunda en büyük zarara kendisi uğrar.
Dilli Düdük	Kendi düşen ağlamaz		Kendi düşen ağlamaz	Kendi zararına kendisi neden olanın yakınmaya hakkı olmaz.
Dilli Düdük		Tepe takla olursun	Tepe takla etmek	Birinin sosyal veya ekonomik durumunu bozmak ve alt üst etmek.
Dilli Düdük	Eden bulur		Eden bulur inleyen ölür	Nasıl davranırsan öyle karşılık görürsün.
Dilli Düdük		Pireyi deve yaptı	Pireyi deve yapmak	Önemsiz bir olayı büyütmek
Dilli Düdük		Dilli düdük	Dilli düdük	Duyduğunu herkese anlatıveren kimse
Dilli Düdük		Ateşe bile bile körükle gidiyor	Yangına körükle gitmek	Gerginliği, uzlaşmazlığı artıracak biçimde davranmak
Dilli Düdük		Kendi kuyusunu kazıyor	Kendi kuyusunu kazmak	Kendine zarar verecek davranışta bulunmak
Dilli Düdük		Hava hoş	Hava hoş	Bir şeyin olmasıyla olmaması arasında fark yok.
Dilli Düdük		Hükmü geçmiyor	Hükmü olmamak	Önemi ve geçerliliği bulunmamak.
Dilli Düdük		Gözünü karart	Gözünü karartmak	Bir işe atılırken hiçbir şeyden çekinmemek
Dilli Düdük		Caka satıyor	Caka satmak	Gösteriş yapmak, çalım satmak
Dilli Düdük		Burnu Kaf dağında	Burnu Kaf dağında olmak	Herkesi küçük görmek, çok kibirli davranmak, büyüklenmek
Dilli Düdük		Haddini bil	Haddini bilmek	Kendi değer ve yeteneğini olduğundan üstün görmemek
Arada Bir		Karaları bağlama	Karalar bağlamak	Yas tutmak
Arada Bir		Mangalda kül bırakmıyorum	Mangalda kül bırakmamak.	Yapamayacağı işleri yapabilirmiş gibi söylemek
İstanbul Ağlıyor		Yolunu gözlemekteyim	Yolunu beklemek (gözlemek)	Gelmesini beklemek
Hop Hop		Bol keseden	Bol keseden	Bol bol, ölçüsüz, aşırı
Hop Hop		Atıp tutma	Atıp tutmak	Bir kimse veya bir şey için kötü konuşmak
Hop Hop		Pusu kuruyorlar	Pusu kurmak	Saldıracağı kimseye görünmemek için bir yerde gizlenip beklemek
Hop Hop		Sabrımı taşırma	Sabrı taşmak	Artık katlanamaz, dayanamaz duruma gelmek, sabrı kalmamak

Hop Hop	Anca beraber kanca beraber		Anca beraber kanca beraber	İki veya daha çok kişi yaptıkları iş kötü de gitse birbirlerinden ayrılmamalıdırlar
Hop Hop		Bir elin yağda bir elin balda	Bir eli yağda bir eli balda (olmak)	Varlık ve bolluk içinde (olmak)
Hop Hop		Kafa tutuyor	Kafa tutmak	Boyun eğmemek, karşı gelmek, diklenmek
Hop Hop		Elini veren kolunu kaptırıyor.	Elini veren kolunu alamaz	Kendisine iyilik yapıldığında devamını fazlasıyla isteyen kimseler için kullanılan bir söz
Hop Hop		Huyuna suyuna gitmeyip	Huyuna suyuna gitmek	Birini kızdırmayacak veya ürkütmeyecek biçimde uysalca davranmak, alışkanlıklarına, isteklerine uygun davranışlarda bulunmak.
Hop Hop		Meydan okumalı	Meydan okumak	Korkmadığını, çekinmediğini açıkça bildirmek, kavga veya yarışmaya çağırmak
Hop Hop		İpin ucunu kaçırma	İpin ucunu kaçırmak	Yönetimde veya bir şeyi kullanmada gereken ölçüyü yitirmek
Hop Hop		Şeytana uyup	Şeytana uymak	Kötü bir şey yapma isteğine kapılmak
Dedikodu	Al elmaya taş atan çoktur.		Al elmaya taş atan çok olur	Değerli kimselere sataşan çok olur.
Dedikodu		Oyuna getiriyorlar	Oyuna gelmek	Aldatılmak
Bam Teli		Yarama tuz biber ekme	Yaraya tuz biber ekmek	Bir derdin acısını çoğaltmak
Bam Teli		Dümeni kıralım	Dümeni kırmak	Argo çekip gitmek, kaçmak, uzaklaşmak
Bam Teli		Hapı yutarız	Hapı yutmak	Kötü bir duruma düşmek
Bam Teli		Ateş düştüğü yeri yakar	Ateş düştüğü yeri yakar	Bir acıyı onu çekenden başkası tam anlayamaz veya aynı ölçüde üzülemez.
Çat Kapı		Yandı dilim	Dili yanmak	Üzüntü ve eziyet çekmek, zarara uğramak
Çat Kapı		Pabuç bırakamam	Pabuç bırakmamak	Yapacağından vazgeçmemek, hiçbir şeye aldırmamak, korkmamak
Çat Kapı		Kaleyi içten fethetti	Kaleyi içten fethetmek	Karşı taraftan birinin yardımıyla veya yol göstermesi ile amacına ulaşmak
Sevdanın Son Vuruşu		Baş eğdim	Baş eğmek	Yapacağından vazgeçmemek, hiçbir şeye aldırmamak, korkmamak

Acımayacak	Boynum kıldan ince	Boynu kıldan ince olmak	Haksız olduğu anlaşıldığında verilecek her türlü cezaya razı olmak
Yolla	Çelmeni taktın	Çelme takmak	Birinin işinde yükselmesine engel olmak.
Yolla	Bağrı yanık	Bağrı yanmak	Üzüntü çekmek, çok acı duymak
Çay – Simit	Alırım gönlünü	Gönül almak	Kırılan bir kimseyi güzel bir davranışla hoşnut etmek:
Her Şey Fani	Boynumu bükme	Boynunu bükmek	Bir durumu, bir işi ister istemez kabul etmek
Hodri Meydan	Çeke çeke sineye	Sineye çekmek	Kötü bir davranış, söz veya olaya ister istemez katlanmak
Hodri Meydan	Başımı yaktın	Başımı yakmak	Güç bir duruma sokmak.
Hodri Meydan	Başına belayı aldın	Başına bela almak	Bir sorunla karşılaşmak, kötü bir duruma düşmek
Acımasız	Basıp gitmişsin	Basıp gitmek	Birdenbire gitmek, aklına koyduğu şeyi yapmak üzere bulunduğu yerden uzaklaşmak, çekip gitmek.

Tablo 2'de Tarkan'ın yüz yedi şarkısından içinde atasözü ve deyim geçen elli şarkısını incelenmektedir. Elli şarkıda toplamda yüz on iki deyim ve yedi atasözü geçmektedir. Bu atasözü ve deyimlerin şarkılarda nasıl kullanıldığına, doğru kullanımına ve anlamlarına yer verilmektedir. Şarkılarda özellikle deyimlerin çok fazla kullanıldığını görülmektedir. Bu verilerden hareketle aşağıdaki grafikler elde edilmiştir:



Şekil 2: Şarkılardaki Atasözleri ve Deyimlerin Dağılımı

Tarkan'ın yüz yedi şarkısından atasözü ve deyim geçen elli şarkısı incelenmiştir. Buradan hareketle elde edilen yüzdeye göre bu şarkıların %86'sında deyim %14'ünde atasözü yer almaktadır.



Şekil 3: Şarkılarda atasözü ve deyimlere yer verilme oranı

Tarkan'ın yüz yedi şarkısı üzerinde yapılan incelemeye göre ise bu şarkıların %53,2'sinde atasözü ve deyime yer verilmemiştir. %46,7'sinde atasözü ve deyime yer verilmiştir.

Bu durum söz varlığımızın kullanım alanının yayılması açısından oldukça önemlidir. Fakat şarkılarda bazı atasözü ve deyimlerin değiştirilerek kullanıldığını görülmektedir. Çocuklarda yanlış öğrenmelere neden olması açısından olumsuz bir durumdur. O yüzden şarkılar derslerde kullanılırken doğru kullanımının nasıl olduğunu göstermek gerekmektedir. Tablonun bu konuda faydalı olacağını düşünülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Şarkılarla ilgili yapılan çalışmalar genellikle müzik eğitimi alanında yapılmıştır. Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalarda ise şarkılarla yabancılara Türkçe öğretimi üzerinde durulmuştur. Şarkılardaki söz varlığının ana dili eğitiminde kullanılması üzerine hiçbir çalışma yapılmamıştır. Çalışmamız bu konuda diğer çalışmalara örnek sebebiyle önemlidir.

1990 yıllarına damgasını vuran Tarkan, Türk pop müziği açısından oldukça önemli bir sanatçıdır. Şarkılarında ana dilimizin söz varlığını en iyi şekilde işlemiştir. Atasözü ve deyim öğretimini zevkli ve verimli hâle getirmek için Türk müziğinin kullanılması gerektiği bunun için de Tarkan şarkılarının en iyi örnekleri teşkil ettiği düşünülmektedir. Şarkıların hem sözlerinin yazılı olarak hem de müzikleriyle beraber kullanılmasının, ana dili eğitiminde yararlı olacağına inanılmaktadır. Şarkılar dinleme eğitimi etkinlikleri içerisinde kullanılabilir. Müzik zekâsına sahip öğrenciler için ve diğer öğrenciler içinde dersi eğlenceli hale getirmek açısından önemlidir. Bu sebeplerden dolayı Tarkan'ın on albümünde yer alan yüz yedi şarkısı incelendi ve ana dili eğitiminde atasözü ve deyim öğretilirken kullanılabilecek elli şarkı belirlendi. Bu şarkıların Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılarak atasözü ve deyim öğretiminin eğlenceli ve kalıcı hale getirileceği düşünülmektedir.

Çalışmamız sırasında Tarkan ile iletişime geçme çabalarımız olumsuz sonuçlanmıştır. Kendisiyle röportaj yapma şansımız olsa aşağıdaki sorulara yanıt bulmuş olacaktık:

1- Şarkılarınızda atasözü ve deyimleri bilinçli mi kullanıyorsunuz?

2- Şarkılarınızdaki atasözü ve deyim kullanımını destekleyenler var mı?

3- Türkçeyi güzel kullanmadaki dil hassasiyeti nereden geliyor?

4- Türkçeyi güzel ve etkili kullanma hususunda yol gösteren biri oldu mu?

5- Söz yazarlarınız kim?

6- Söz yazarlarınızdan özellikle atasözü ve deyim kullanmalarını istiyor musunuz?

7- Ailenizde ozanlık geleneği var mı?

Çalışmaya farklı bir boyut kazandıracak olan bu sorular, aynı alanda çalışma yapmak isteyenler için bir öneri niteliği taşımaktadır. Türkçemizin güzelliğini ve zenginliğini şarkılarında sergilediği için Tarkan'a teşekkür ediyoruz. Bu dil hassasiyetini diğer sanatçılarımızın da göstermesi gerekmektedir.

Kaynakça

AKSAN, Doğan, (1987), Türkçe'nin Gücü, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

AKSAN, Doğan, (2002), Anadilimizin Söz Denizinde, Ankara: Bilgi Yayınevi.

ERGİN, Muharrem, (2012), Türk Dil Bilgisi, İstanbul: Bayrak Yayınları.

GÖVSA, İbrahim Alaattin, (1930), Yeni Türk Lugatı, İstanbul: Kanaat Kitabevi.

GÜLENSOY, Tuncer, (1992), Türk ve Kürt Deyim ve Atasözleri, Ankara: Bizim Büro Basımevi.

PARLATIR, İsmail, (2008), A, Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü - 1 Atasözleri, Ankara: Yargı Yayınevi.

PARLATIR, İsmail, (2008), B, Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü - 2 Deyimler, Ankara: Yargı Yayınevi.

TAŞPINAR, Mehmet, (2017), Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri, 8. Baskı, İstanbul: Pegem Yayınevi.

Türk Dil Kurumu, (2011), Türkçe Sözlük, Ankara: TDK

Hürriyet Gazetesi, (2008). http://www.hurriyet.com.tr/tdk-dan-ovgu-7977002 adresinden erişilmiştir.

TDK içinde. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_atasozleri&view=atasozleri

www.tarkan.com/biyografi/ adresinden erişilmiştir.

www.nişanyansözlük.com/?k=metamorfoz adresinden erişilmiştir.

www.biyografi.info/kisi/tarkan adresinden erişilmiştir.

www.sarkisözleri.gen.tr/t/tarkan/dilli-duduk-sarki-sozleri/ adresinden erişilmiştir.

Erzurum Yöresine Ait Erkek Halk Dansları Hareket Yapısı İçerisinde Yer Alan Karakteristik Bar Yürüyüşü Üzerine Bir İnceleme

Prof.Dr. Cengiz ŞENGÜL, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, Türkiye, csengul25@hotmail.com

Lütfi DURSUN, Aziziye Fatih sultan Mehmet İmam Hatip Ortaokulu Müzik Öğretmeni, Türkiye, lutfidursun25@gmail.com

Özet

Kültür, içerisinde barındırdığı öğeler ile bir toplumu diğer bir toplumdan ayırmaya yarayan önemli bir unsurdur. Zengin ve köklü kültürümüzü oluşturan birçok öğe bulunmaktadır. Bu öğeler içerisinde yer alan Türk Halk Oyunları (dansları) önemli bir yere değere ve öneme sahiptir. Halk oyunları (dansları) ait olduğu toplumun kültürel değerlerini yansıtan, yaşayış ve tarihsel süreçleri hakkında önemli bilgileri bünyesinde barındıran, geçmiş ile gelecek arasındaki önemli bir köprü konumundadır.

Türkiye sahip olduğu halk oyunları (dansları) repertuarı ile dünya kültürleri içerisinde önemli bir zenginliğe sahiptir. Bu dansların farklı türlerde (Bar, Halay, Horon, Hora gibi), farklı sahne formlarında, farklı çalgılar eşliğinde, farklı yöresel kıyafetler ve farklı hareket yapıları içerisinde icra edildiği göz önüne alındığında çok zengin ve renkli yapıda olduğu açıkça görülmektedir. Bu zengin ve renkli yapı içerisinde Erzurum Erkek Barları kendine has ezgi, ritim ve hareket öğeleri ile Türk Halk Oyunları içerisinde önemli bir yere, değere ve öneme sahiptir.

Bir topluma ait halk danslarının karakteristiğini, yöresel özelliklerini belirleyen önemli öğeler vardır. Bu öğeler incelendiğinde yöresinde dansa eşlik eden çalgılar ve bu çalgılara ait yöresel çalım teknikleri, yöresel icra edilen ezgi ve ritimlerin metronomları, yöresel ritim yapıları ve dansları oluşturan hareket yapıları, yöresel kıyafetler ve yöresel sahne formları olduğu görülmektedir. Bu öğeler ile birlikte dansın icra edildiği amaç, icra edildiği yer, icra süreleri, danslar icra edilirken oyuncuların (dansçıların) hareketlerindeki ve yüzlerindeki yöresel tavır olmak üzere, yöresel özelliğe etki eden unsurlar da mevcuttur.

Belirli bir ezgi veya ritimlere insanın vücudunda var olan anatomik hareketlerle tepki gösterilmesi temelinde meydana gelen danslar, bu hareketlerin anlamlı ve estetik sıralanışı ile ezgisel ve ritimsel uyum sağlanarak kendini oluşturur. Buradan hareketle dansı oluşturan üç temel öğe bulunmaktadır. Bu öğeler ezgi, ritim ve hareket öğeleridir. Bir topluma veya yöreye ait halk dansları diğer bir toplum veya yöreye ait halk dansları ile belirli bir oranda ezgisel, ritimsel ve hareketsel olarak benzerlik gösterebildiği gibi, bazı toplum veya yörelere ait halk dansları ise karakteristik özellik göstermektedir. Bir dansın yapısal özgünlüğü belirlenirken, sadece hareket öğesine odaklanılmamalı, hareketin icra edildiği ritmik yapı ve hareketlerin yapıldığı ritmik süreler ile birlikte incelenmesi dansa ait yapısal özgünlüğün belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır.

Erzurum yöresinde icra edilen Erkek Barlarına (danslarına) ait hareket yapıları incelendiğinde yöresel hareket karakteristiğini belirleyen iki önemli öğe vardır. Bunlardan ilki gövde ve başın dik ve sabit tutularak oyun hareketlerinin icra edilmesidir. İkincisi ise alt extremitede (bacaklar), salınımda olan ayağın, ayak bileklerinde sıklıkla görülen planter flexion hareketi ve ayak parmakları ile yapılan flexion hareketidir. Bu önemli iki hareket karakteristiği temelinde oluşan karakteristik bar yürüyüşü, Erzurum Erkek Barları (dansları) repertuarı içerisinde yer alan birçok Bar'da (dansta) kendini gösteren, tekrar edilen ve sadece Erzurum yöresine ait karakteristik gösteren önemli hareket yapılarıdır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türk halk oyunları (dansları) içerisinde önemli bir yere, değere ve öneme sahip olan Erzurum yöresine ait erkek halk danslarının ezgi, ritim ve hareket öğeleri ile birlikte incelenerek, karakteristik bar yürüyüşlerinin yapısal özgünlüğünün ortaya konulmasıdır.

Yöntem

Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış olup, elde edilen veriler ezgisel, ritimsel ve hareketsel analize tabi tutulmuştur.

Bulgular ve Sonuç

Araştırmanın sonucunda 9/8'lik usul ve 12/8'lik usulde olmak üzere iki farklı ritmik yapıda karakteristik bar yürüyüşünün olduğu tespit edilmiş olup, farklı usullerdeki bu bar yürüyüşlerinin hareket yapıları ve hareketlerin sıralanışı bakımından birbirleri ile aynı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk Halk Oyunları, Erzurum Erkek Barları, Ezgi, Ritim, Hareket

Abstract

A Study On Characterıstıc Bar March Whıch Takes Part In The Movement Structure Of Male Folk Dances That Belong To Erzurum Regıon

Culture is an important element that enables to distinguish a society from another society by he means of the elements it contains. There are many elements which have formed our rich and rooted culture. Turkish Folk Dances that take part in those elements, have a value and an importance. Folk Dances are an important bridge between the past and the future and they reflect the cultural values of the society and contains valuable information about life and historical processes.

Turkey has an important wealth in the world cultures thanks to the repertoire of the folk dances it has. It is obvious that these dances are very rich and colorful when they are performed in different types (such as Bar, Halay, Horon, Hora), in different stage forms, with different musical accompaniments, in different local clothes and different movements. In this rich and colorful structure, Erzurum Men's Bars have an important place, value and significance among Turkish Folk Dances thanks to its own melody, rhythm and movement elements.

There are important items that determine the characteristic and regional pecularities of folk dances that belong to a society. When these elements are examined, it is obvious that the musical instruments accompanied the dance in its own region and the local play techniques of these instruments, the metronomes of the melodies and rhythms performed locally, the movement structures that form the local rhythm structures and dances, local clothes and local scene forms are seen. Besides these elements, there are also items which affect local characteristic such as the purpose of the dance, the place it is performed, the duration of it, especially the local expressions on the faces of the players (performers) and the behavior in their movements when they perform.

The dances which come into existence on the basis of reacting to the anatomical movements that exist in human body in a certain melody or rhythm, form themselves by the melodic and rhythmic harmony with the meaningful and aesthetic order of these movements. As a result of this, there are three basic elements that form the dance. These elements are melody, rhythm and movement. Folk Dances that belong to a region or a society can display melodic, rhythmic and motional similarities in a certain ratio with the dances that belong to another region or society; however, the dances that belongs to some societies or regions display local characteristic. While determining the structural originality of a dance, it has a great significance to determine the structural originality of the dance. Not only focusing on the item of the movement but also examining the rhythmic structure and rhythmic periods in which the movement is performed, has a great importance.

When the movement structures that belog to Men's Bars (dances) performed in Erzurum region are examined, there are two important factors determining the characteristic of regional movement. The first one is to perform the movements of the play by holding body and the head upright and constantly. The second one is the flexion movement which is made with the lower extremities (legs), and it is frequently seen in the swinging leg, planter flexion movement and in flexion movement made by the ankles. The characteristic bar march based on these two important characteristic of movements which can be performed and repeated in many Bars within repertoire of Erzurum Men's Bars (dances), are the important movement structures that display characteristic that belong to only Erzurum region.

Purpose

The aim of this research is to bring to light the characteristic Bar march and its structural originality by examining the elements of melody, rhythm and movement of men's folk dances that belong to Erzurum region which has an important place, value and significance among Turkish folk dances

Method

In this research, the method of document examination was used and the obtained data were subjected to melodic, rhythmic and motional analysis.

Findings And Result

As a result of the study, it was determined that there are characteristic Bar march in two different rhythmic structures, 9/8 method and 12/8 method, and it has been found out that these movement structures of Bar marches in diffrent ways are identical in terms of movement and arrangement of movements.

Keywords: Turkis Folk Dances, Erzurum Men's Bars, Melody, Rhythm,Movement.

1.Giriş

Kültür kavramı antropologlar tarafından ilk defa, 19. yüzyılın sonlarında geliştirildi. İlk açık ve kapsamlı tanımlama İngiliz antropolog Sır Edward Burnett Tylor'a aittir. Tylor, 1871'deki yazılarında kültürü; bilgi, inanç, sanat, hukuk, ahlak, adet, gelenek ve toplumun bir üyesi olarak kişinin yaşayarak kazandığı huylar ve kabiliyetler bütünü olarak tanımlar. Tylor'ın döneminden itibaren kültür tanımları hızla çoğalmış ve çeşitlenmiştir (Haviland: 2002:64).

Bir kültür öğesi olan müzik, kültürün diğer öğeleriyle etkileşim içinde olmasından dolayı içinde filizlendiği toplumun tüm kültür öğelerini taşır ve bunları sürekli biçimde geleceğe iletir. Birey kendi kültür ve geleneklerini müziği ve danslarıyla tanır (Şengül, 2007:927).

Dans, tarih öncesi çağlardan günümüze kadar yaşayan bütün medeniyetlerde görülen ortak bir sanat eylemidir. En ilkel toplumlardan en modern toplumlara kadar, her toplumda ve yaşadığı her dönemde varlığını devam ettiren dans, insanlığın ortak dillerinden birisidir. Dans, sürekli gelişen ve bu gelişmeler bağlı olarak birçok alternatif tanımlarını bünyesinde toplayan evrensel bir sanattır (Şengül ve Dursun, 2016: 78).

Zengin ve köklü kültürümüzün en önemli öğelerinden birisi de Türk Halk Oyunlarıdır. Türkiye sahip olduğu halk oyunu repertuarı ile dünya kültürleri içerisinde önemli bir zenginliğe sahiptir. Bu oyunların; farklı türlerde (Bar, Horon, Halay gibi), farklı yöresel kıyafetler ve farklı çalgılar eşliğinde icra edildiği göz önüne alındığında çok çeşitli ve çok renkli yapıda olduğu görülmektedir. Bu çok renkli yapı içerisinde Erzurum Erkek Barları, kendine has ezgi, ritim ve hareket öğeleri ile Türk Halk Oyunları içerisinde özel bir yere, değere ve öneme sahiptir (Dursun, 2017: 1).

Türk Halk Oyunlarında (Danslarında) hareket yapıları ezgi ve ritim öğelerinden bağımsız olarak ele alınmamalıdır. Türk Halk Oyunlarını (Danslarını) oluşturan ezgi, ritim ve hareket olmak üzere üç temel öğenin ayrı ayrı analize tabi tutularak, bütünsel olarak incelenmesi, dansların yapısal özgünlüğün ortaya konulması uygulamada ve eğitiminde ortaya çıkan belirsizliklere sorulara önemli ölçüde cevap vereceği öngörülmektedir. Örneğin aynı hareket yapılarından oluşan ölçüler ritimsel olarak incelendiğinde, aynı hareket yapılarının farklı ritmik yapılarda da icra edilebildiği görülmektedir. Ritimsel analiz, aynı hareket yapılarının ritmik farklılıklarını veya farklı hareket yapılarının yapısal özgünlüğünün belirlenmesi için önem arz etmektedir.

Türk Halk Danslarında yöresel özelliği belirleyen önemli karakteristik öğeler bulunmaktadır. Dansın icra edildiği coğrafya, sosyo-ekonomik etkenler, dansa eşlik eden yöresel çalgılar ve bu çalgıların yöresel çalım teknikleri, yörede icra edilen dansın hareket yapıları ve dans icra edilirken hareket yapılarındaki ve yüzde oluşan ifadeler önemli öğelerdir.

Erzurum yöresi halk oyunları hareket yapısı incelendiğinde, yöresel karakteristik taşıyan bar yürümeleri, yürüyüş döngüsünü oluşturan hareket topluluklarından oluşur. Bu hareket toplulukları; öne adım (doğal), adım, kısa adım, eversion hareketi ile adım ve çevir adımlardır. İnsan vücudunda alt ekstremitede (bacaklarda) bulunan öğelerin anatomik hareketler ile şekil alması sonucu karakteristik bar yürüyüşünün temel yapısını oluşmaktadır.

Erzurum Erkek Barları, yürüme, sekme, sekerek öne bacak çıkarma, ayak parmak uçlarında çift yapma, çökme gibi hareketlerden meydana gelir. Erzurum Erkek Barları yöresel hareket karekteristiğini belirleyen iki önemli unsur vardır. Bunlardan ilki gövde ve başın dik olarak sabit tutularak oyun hareketlerinin icra edilmesidir. İkincisi ise alt extremitede (bacaklar), salınımda olan ayağın, ayak bileklerinde sıklıkla görülen PFLEX (planter flexion) ve ayak parmakları ile yapılan FLEX hareketidir. Bu hareket yapısının yanı sıra yine ayak bileğinde oluşan DFLEX (dorsal flexion), eversion hareketlerinin kullanımı yöresel özelliği belirleyen önemli unsurlardır. Taşıyıcı ayak bileği genelde planter flexion hareketinde iken, salınımda olan diğer ayakta frontal düzlemde öne ve arkaya doğru hareket ettirilirken, kalça ve dizlerde, FLEX (flexion), ADD (adduksion), EXT (extension) hareketleri görülür.

Erzurum Erkek Barları hareketleri içerisinde sıkça görülen öne ayak çıkarma, sekerek öne ayak çıkarma gibi hareketler yapılırken, taşıyıcı ayak parmak uçları üzerinde ayak bileği planterflexion hareketi yapılırken, öne çıkarılan ayak ile diz EXT, kalça FLEX, ayak bileği PFLEX, ayak parmakları FLEX hareketi yapılır. Bu yapı Türk Halk Dansları içerisinde farklılık ve zenginlik meydana getirmektedir. Özellikle alt extremitede görülen bu estetik hareket yapısı, birçok araştırmacı için Erzurum Erkek Barlarının Tük Balesinin temelini oluşturabilir etkisini bırakmıştır.

Gelecek Türk balecileri, koreograflar, Erzurum barlarından çok faydalanacak ve onlardan ilham alacaklardır. Erzurum ve dolayları bar oyunları gelecek Türk balelerine çok güzel bir renk katacaklardır (Yönetken, 2006: 70).

1.1.Yürüme

Bir ayak topuğunun yere ilk değme anı ile başlayıp, aynı topuğun ikinci kez yere değmesi ile tamamlanan hareketler topluluğuna "yürüme" denir. Bu hareket topluluğunun tekrarlanması ise yürüyüş döngüsü (gait cycle) olarak tanımlanır. En temel anlamıyla adım atarak ilerlemek olan yürüme, basma ve salınım fazlarından oluşmaktadır. Öne doğru atılan adımda ilk topuk teması ile başlayan basma becerisi, arkadaki ayağın öne doğru salınması ile döngüyü meydana getirir. Yürüme becerisindeki döngüyü başlatan ilk öğe, öne doğru atılan ilk adım olduğu görülmektedir.

1.2. Adım

Öne ve arkaya doğru, sağ veya sol bacakla yapılan doğal adımdır.

1.3.Kısa Adım

Alt ekstremitede kalça FLEX (flexsion), diz EXT (extension) ve PFELX (planter flexion) olarak yapılan becerilerdir. Bu becerinin öne, arkaya ve sağ yana doğru yapıldığı görülmektedir. Alt ekstremitedeki öğelerin almış olduğu anatomik hareketler ile oluşan kısa adımlar, Erzurum yöresindeki karakteristik bar yürüyüşünün en belirgin özelliğidir.

1.4. Eversion Hareketi İle Adım

Kalça FLEX, diz EXT, ayak bileği DFELX (dorsal flexion) hareketinin, sağ adım ile sağa doğru ve sol adım ile de sola doğru eversion hareketi ile yapılan kısa adım becerisidir. "Temirağa" oyununun karakteristik yürüyüşünü belirleyen en önemli öğedir.

1.5. Çevir Adım

Yürüme döngüsü içerisinde arkadaki bacağın öne salınırken, ayak bileği PLEX hareketi ile öndeki ayağın diz ile ayak bileği ortası seviyesinde, yarım daire çizdirilerek öne salınmasıdır. Diğer bir söylemle, arkadaki bacağın salınımı, pedal çevirme hareketi ile yapılmasıdır.

Çevir adım, Erzurum Erkek Barları hareket yapısı içerisinde çok sık tekrar edilen bir hareket yapısıdır. İki ayak arasında açı farkı varken, biri önde diğeri arkada iken yapıldığı gibi, iki ayak arasında açı farkı yok iken, olduğu yerden öne doğru aynı şekilde salınması ile yapıldığı da görülmektedir.

1.6.Tanımlar

Abduction: Hareketi yapan organın, vücudun orta çizgisinden uzaklaşma hareketidir (Ötken: 2011: 37).

Adduction: Hareketi yapan organın, vücudun orta çizgisine yaklaşma hareketidir (Ötken: 2011: 37).

Alt Ekstremite: Bacaklar (Ötken: 2011: 33).

Dorsal Flexion: Ayak sırtının bacağın ön yüzüne yaklaşacak şekilde bükülmesi hareketidir (Ötken: 2011: 37).

Döngü: Bir zaman dizisinde belirli aralıklarla aynı olan hareket veya hareketler toplamı.

Düzüm: Tartım vuruşlarının sözel veya ezgisel amaçlı olarak değişik şekillerde bölünmesidir (Emnalar, 1998: 109).

Eversion: Ayak bileğinin, tabanı dış yana bakacak şekilde bükülmesi hareketidir. (Ötken: 2011: 37).

Extension: Flexion hareketinin aksi olarak vücut bölümlerinin, aralarındaki açının büyümesi ile birbirlerinden uzaklaşması durumudur (Ötken: 2011: 37).

Femur: Uyluk (kalça) kemiği (http://www.tipterimlerisozlugu.com/ sonuclar.php) 18 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

Flexion: Vücut bölümlerinin, aralarındaki açının küçülmesi ile birbirlerine yaklaşması durumudur. (Ötken: 2011: 37).

Frontal Düzlem: Yukarıdan aşağıya doğru vücudu ön ve arkaya olarak ikiye böldüğü varsayılan düzlemdir (Ötken: 2011: 26).

Hareket Döngüsü: Belirli bir süre ve sıra içerisinde yapılan, başlangıç ve bitişi ölçüleri belirlenmiş olarak tekrar edilen hareket yapılarıdır.

Hareket Ölçüsü: Sabit sayıda, düzenli sıra ve gruplar olarak organize edilmiş hareketlerin, eşit süreli bölümlerde kendini tamamlamasıdır.

Hareket: Dansta hareket, bir enerji uygulanarak vücudun hareket edebilen herhangi bir parçasının dikey, yatay ve herhangi bir yöne taşınmasıdır. (Ökten, 2011: 21).

> Bir harekete neden olan kasılma ve gevşemelerin periyodik ve zaman değişkenliği yani hareketin dinamik yapısı hareket ritmi olarak açıklanmaktadır. Hareketlerin dinamiğinin döngüsel bir yapısı mevcuttur. Her düzenli hareket hız-tartım (tempo ve ritim) ilişkisi ile doğru orantılıdır. Bir hareketin başlangıç ve bitişi belirli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleşmektedir. Notalar seslerin yanı sıra, süre uzunlukları yani zamanı da ifade eden süre belirteçleridir. Dolayısıyla hareketin dinamik ve döngüsel yapısı dikkate alındığında başlangıç ve bitişi arasında geçen zamanı nota aracılığı ile ifade etmek mümkündür. (Gerek, 2015: 14).

Dansta vücudun herhangi bir parçasının, herhangi bir yöne taşınması, vücudun ritimlere verdiği tepkiler bütünü olarak kabul edilir.

Horizontal Düzlem: Vücudu enine olmak üzere üst ve alt olarak ikiye böldüğü varsayılan düzlemdir (Ötken: 2011: 26).

Karakteristik: Bir kimse veya nesneye ait ayırıcı nitelik.

Komut: Ekip başının (Barbaşı) oyuna başlarken, oyun içerisinde bölümlerin değişeceğini diğer oyunculara haber vermek için, tey teey hecelerini yüksek sesle seslendirmesidir. Türk Halk Oyunları türleri içerinde hoppa, hey hey vs. farklı komut türlerinin olduğu görülmektedir.

Ölçü Değeri İçerisinde Yapılan Hareket Döngüsü: Dansın bir bölümünü oluşturan hareketlerin, ritim ölçüsü ile birlikte başlaması ve bitmesidir.

Ölçü Değeri İçerisinde Yapılmayan Hareket Döngüsü: Dansın bir bölümünü oluşturan hareketlerin, ritim ölçüsü ile birlikte başlayarak, ölçü süresinin yarısı kadar veya daha fazla sürede yapılmasıdır. Örneğin, usulü 12/8 zamanlı bir oyun içerisinde, hareket döngüsü 18/8 zamanda tamamlanan hareket ölçüleri görülmektedir. Bu durumda üç ölçü 12/8 zamanda iki adet hareket döngüsü yer almaktadır.

Ölçü: Bir müzik parçasının eşit süreli bölümlerine ölçü denir.

Planter Flexion: Ayak bileğinin aşağıya doğru bükülmesi hareketidir.

Ritim Kalıbı: Nota kümelerinin oluşturduğu kümeler.

Ritim: Müziğin zaman boyutunu düzenleyerek seslerin süresini belirler

Sagital Düzlem: Yukarıdan aşağıya doğru vücudu sağ ve sol olarak ikiye böldüğü varsayılan düzlemdir (Ötken: 2011: 26).

Serbest Zamanlı Hareketler: Bir oyunda, herhangi bir usulde ritim ve melodi devam ederken, oyuna ait melodi ve ritim ölçülerinden bağımsız olarak yapılan hareketler toplamıdır.

Tibia: Kaval kemiği (http://www.tipterimlerisozlugu.com/tibia.html) 18 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

Usul: Belirli düzümlerden oluşan, kalıp halinde tespit edilmiş ölçülerdir (Emnalar, 1998: 110). Ritim teriminin Türk müziğindeki karşılığı.

Üst Ekstremite: Kollar (Ötken: 2011: 33).

Yöre: Belirli bir coğrafyada yer alan, karakteristik özellikleriyle çevreden ayrılan yer.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2011:187). Literatür taranarak veri toplanan bu çalışmada, problem bir bölümü çözümlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Araştırma Veri Kaynakları

Bu araştırmanın veri kaynaklarını;

- TRT (Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu) Müzik Dairesi Yayınları Türk Halk Müziği Oyun Havaları Repertuarı içerisinde repertuar sıra numarası: 3 olan Koçeri Bar Havası, repertuar sıra numarası: 119 olan Tamzara, repertuar sıra numarası: 141 olan İkinci Bar, repertuar sıra numarası: 161 olan Aşırma, repertuar sıra numarası: 334 olan Tavuk Barı, repertuar sıra numarası: 343 olan Nare, repertuar sıra numarası: 373 olan Çingenler, repertuar sıra numarası: 381 olan Tamzara, repertuar sıra numarası: 391 olan Hoş Bilezik, repertuar sıra numarası: 392 olan Temirağa, repertuar sıra numarası: 393 olan Uzundere, repertuar sıra numarası: 395 olan Koçeri, repertuar sıra numarası: 404 olan Dello, repertuar sıra numarası: 405 olan Nare, repertuar sıra numarası: 406 olan Başbar, repertuar sıra numarası: 498 olan Yayvan Barlarına ait ezgi notaları,
- Başbar ezgi notası (Oldaç, 2000: 38-39). Başbar ritim notası (Oldaç, 2000: 40).
- Hoş Bilezik (Gülbeyaz, 2005: 16). İkinci Bar (Gülbeyaz, 2005: 19). Nare (Gülbeyaz, 2005: 21).
- Başbar'a ait ritim notası (Şahin, 2009: 123). Hoş Bilezik Barı'na ait ritim notası (Şahin, 2009: 124). Uzundere Barı'na ait ritim notası (Şahin, 2009: 125). Hançer Barı'na ait ritim notası (Şahin, 2009: 126). Koçeri Barı'na ait ritim notası (Şahin, 2009: 128). Garabet Bar'ına ait ritim notası (Şahin, 2009: 129). Sekme Barı'na ait ritim notası (Şahin, 2009:130).
- *Erzurum Halk Oyunları ve Giysileri* (Ağrılı,1994). isimli kitap,
- *Erzurum Barları Ve Yöresel Giysileri* (Atılcan,1991). isimli kitap,
- *Türk Halk Oyunları Erzurum Yöresi Erkek Barları Modüler Programı* (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012).
- *Erzurum İli Mahalli Giysileri ve Köylü Barları* (Gerek, 1994). isimli lisans bitirme tezi,
- *Aşkale'nin Köylerinde Oynanan Erkek Barlarının Oyun Analizleri* (Taşdan, 1996). isimli lisans bitirme tezi,

- *Doğu Anadolu Oyunları ve Havaları. Kitap:1. Erzurum Oyunları.* (Ülgen, 1944). isimli kitap,
- *Başbar* (Sarısözen, 1942). isimli makale,
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Adım Adım Halk Oyunları Erzurum tanıtım ve öğretim filmi http://www.eba.gov.tr/video/izle/025875c420bdb46e24901b029fc4f2a133e4381ed6019 , 10.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- 1989 yılında Erzurum Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü tarafından hazırlanan Erzurum Erkek Barları tanıtım videosu,
- 2008 yılında Türkiye Halk Oyunları Federasyonu tarafından İstanbul ilinde düzenlenen Büyükler Kategorisi Düzenlemesiz Dal Halk Oyunları Türkiye Finali video kaydı,
- Başbar, İkinci Bar (Dikine), Sekme, Dello, Nare, Yayvan, Köroğlu, Tamzara, Koçeri, Hoş Bilezik, Uzundere, Aşırma, Temirağa, Tavuk Barı, Hançer Barı ve Çingenler Barı'na ait sesli kayıtlar (http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/Muzik.asp?id=136 , 10.08. 2015'te alınmıştır.
- Erzurum Halk Oyunları Halk Türküleri Turizm Derneği Erkek Bar Ekibi http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/VideoD.asp?VideoID=60 , 10.08. 2015'te alınmıştır.
- Erzurum Halk Oyunları Halk Türküleri Turizm Derneği Erkek Bar Ekibi http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/VideoD.asp?VideoID=61 , 10.08. 2015'te alınmıştır.
- Erzurum Halk Oyunları Halk Türküleri Turizm Derneği Erkek Bar Ekibi http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/VideoD.asp?VideoID=59 , 10.08. 2015'te alınmıştır.
- Erzurum Halk Oyunları Halk Türküleri Turizm Derneği Erkek Bar Ekibi http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/VideoD.asp?VideoID=58 , 10.08. 2015'te alınmıştır.
- Erzurum Halk Oyunları Halk Türküleri Turizm Derneği Erkek Bar Ekibi http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/VideoD.asp?VideoID=57 , 10.08. 2015'te alınmıştır.
- Erzurum Halk Oyunları Halk Türküleri Turizm Derneği Erkek Bar Ekibi http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/VideoD.asp?VideoID=50 , 10.08. 2015'te alınmıştır.
- Erzurum Halk Oyunları Halk Türküleri Turizm Derneği Erkek Bar Ekibi http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/VideoD.asp?VideoID=54 , 10.08. 2015'te alınmıştır.
- 2014, 2015, 2016 yıllarında Erzurum İlinde düzenlenen Okullar Arası ve Kulüpler Arası Halk Oyunları İl Birinciliği Yarışmalarına ait video kayıtları,
- Alan uzmanlarının kişisel arşivlerinden elde edilen, Erzurum Erkek Barlarının yer aldığı düğün, gösteriler, çalışma ve provalara ait video kayıtları oluşturmaktadır.

Bu araştırmada veri kaynakları belirlenirken, genel tarama (literatür taraması) yapılmış, araştırma problemi ile ilgili hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği tespit edilmiştir. Hedeflere yönelik en yakın dokümanlar, belirli bir çerçeve içerisinde birbirleri ile ilişkilendirilerek bütüncül bir sonuç elde edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada, birden fazla ve değişik aralıklara aynı davranışları izleme olanağı sunduğundan dolayı, doküman seti içerisinde video kayıtlarına da yer verilmiştir.

2.2. Verilerin Analizi

Araştırma dokümanlarının içerisinde yer alan yazılı, görsel ve işitsel kaynaklar incelenerek elde edilen veriler ezgisel, ritimsel ve hareketsel analize tabi tutulmuştur.

Betimsel analiz yaklaşımına göre, elde edilen veriler, daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011:224).

2.2.1. Hareketlerin Ezgisel Analizi

Erzurum Erkek Barları içerisinde yer alan hareket yapıları ait olduğu ezgi yapıları ile birlikte incelenerek, hareketlerin hangi oyun bölümünde icra edildiği tespit ve tasnif edilmeye çalışılmıştır.

2.2.2. Hareketlerin Ritimsel Analizi

Erzurum Erkek Barları içerisinde yer alan hareket yapıları ait olduğu ritim yapıları ile birlikte incelenerek, hareketlerin hangi oyun bölümünde icra edildiği tespit ve tasnif edilmeye çalışılmıştır.

2.2.3. Hareketlerin Anatomik Analizi

Erzurum Erkek Barları içerisinde yer alan hareket yapıları ait olduğu ezgi ve ritim yapıları ile birlikte incelenerek, bu hareketlerin insan vücudunda var olan anatomik hareketler ile tasnifi yapılarak, hareket yapılarının anatomik tasnifleri ritmik süreleri ile birlikte analiz edilmiştir.

3.Bulgular

3.1. 9/8'lik Usulde Karakteristik Bar Yürüyüşü (İleri Yürüme)

İleri yürüme hareket yapısı bir ölçü 9/8'lik usulde tamamlanmakta olup, usulün ilk sekizlik nota süresinde, sağ ayak parmakları yere temas eder ve sağ diz ile EXT (Extension) hareketi yapılır. İkinci sekizlik nota süresinde sola ayak ile diz EXT hareketi yapılarak öne doğru kısa adım atılır. Bu hareketle sol ayak parmak uçları sağ ayak topuğuna yaklaştırılır. Üçüncü sekizlik nota süresinde başlayarak, dördüncü sekizlik nota süresi sonuna kadar olan sürede, önde kalan sağ ayak ile öne doğru diz EXT hareketi ile adım atılır. Salınım fazında olan sol ayak, sağ ayağın yere temasından sonra çevir adımla sağ ayağın önüne getirilir. Beşinci sekizlik nota süresinde, sol ayak diz EXT hareketi ile öne kısa adım atar. Altıncı sekizlik nota süresinde sağ ayak diz EXT hareketi ile öne doğru kısa adım atılarak sağ ayak parmak uçları sol ayak topuğuna yaklaştırılır. Yedinci sekizlik nota süresinde sol ayak diz EXT hareketi ile öne adım atılır. Sol ayağın yere teması ile birlikte salınım fazında olan sağ ayak, dokuzuncu sekizlik nota süresi sonuna kadar ayak bileği FLEX hareketi ile çevir adım atarak karakteristik bar yürüyüş döngüsünü oluşturur. 9/8'lik usulde ileri yürüme hareketinin karakteristiğini belirleyen en önemli öğe, sağ ayak ile yapılan çevir adımın 3/8'lik zamanda, sol ayakla yapılan çevir adımın ise 2/8'lik zamanda yapılıyor olmasıdır.

3.2. 9/8'lik Usulde Karakteristik Bar Yürüyüşü (Geri Yürüme)

Bu hareket yapısı bir ölçü 9/8'lik usulde tamamlanır. Geri yürüme hareket yapısının karakteristiğini belirleyen en önemli öğe, sol ayak ile yapılan sürüterek ayak çekme adımın 3/8'lik zamanda, sağ ayak ile yapılan sürüterek ayak çekme adımın 2/8'lik zamanda yapılıyor olmasıdır. İleri yürümede yedi ve sekizinci sekizlik zaman dilimde sağ adımla yapılan çevir adım, geri yürümede aynı zaman dilimlerinde sol ayak yerden sürüterek ayak çekme hareketi ile yer değişmiş olur. Bu hareket yapısı, Başbar oyununun 9/8'lik usuldeki karakteristik bar yürüyüşünün en önemli unsurlarıdır. Geri yürüme bölümü icra edilirken iki ayağında topukları yerle temas ettirilmez. Parmak uçları yere temas ettirilen her iki ayağın da ayak bileği ile PFLEX (Planter Flexion) hareketi yapıldığı görülür. 9/8'lik usulün ilk sekizlik zaman diliminde, sol ayak ile frontal düzlemde arkaya doğru adım atılır. İkinci sekizlik zaman diliminde önde bulunan sağ ayak, diz EXT hareketi ile kısa adımla yerden sürüterek, sol ayak parmak uçlarına yaklaştırılır. Üçüncü sekizlik zaman diliminde sol ayak ile arkaya doğru kısa adım atılır. Dördüncü sekizlik zaman dilimde sağ ayak diz FLEX hareketi ile frontal düzlemde sol diz seviyesinde arkaya doğru kaldırılır. Beşinci sekizlik zaman diliminde sağ ayak ile arkaya doğru adım atılır. Altıncı sekizlik zaman diliminde sol ayak, diz EXT hareketi ile kısa adımla yerden sürüterek sol ayak parmak uçlarına yaklaştırılır. Yedinci sekizlik zaman diliminde, sağ ayak parmak uçları frontal düzlemde arkaya doğru yere basar. Sağ ayağın yere teması ile birlikte önde bulunan sol ayak, yedinci sekizlik zaman diliminde başlayarak diz FLEX, ayak bileği PFLEX hareketi ile sağ ayağın yanına getirilecek şekilde yerde sürütülür. Dokuzuncu sekizlik zaman diliminde, sol ayak diz FLEX, ayak bileği PFLEX hareketi ile frontal düzlemde arkaya doğru sağ bacak diz mesafesinde yerden kaldırılır.

3.3. 12/8'lik Usulde Karakteristik Bar Yürüyüşü (İleri Yürüme)

Bu hareket yapısı bir ölçü 12/8'lik usulde tamamlanır. Çevir adımla öne getirilen sağ ayak parmak uçları, usulün ilk sekizlik süresinde frontal düzlemde öne basılır. İkinci sekizlik zaman diliminde sağ ayağın yere teması ile birlikte, sol ayak diz EXT hareketi ile kısa adım atarak sağ ayağa yaklaştırılır. Dördüncü sekizlik zaman diliminde sol ayağın önünde bulunan sağ ayak, diz EXT hareketi ile öne adım atar (tam basım), beşinci ve altıncı

sekizlik nota süresinde sol ayak bileği PFLEX, dizde FLEX hareketi ile frontal düzlemde çevir adım hareketi ile sağ ayağın önüne basmaya hazır hale getirilir. Yedinci sekizlik zaman diliminde sol ayak topuğu sağ diz seviyesinde iken, öne adım atılarak çevir adım tamamlanmış olur. Sol ayak yere temas ettirildiğinde, salınımda bulunan sağ ayak, dokuzuncu sekizlik zaman diliminde diz EXT hareketi ile kısa adımla sol ayağa yaklaştırılır. Onuncu sekizlik zaman diliminde sol adımla diz EXT hareketi ile öne adım atılır (tam basım), on birinci sekizlik zaman diliminde başlayarak salınımda olan sağ ayak diz FLEKX ve ayak bileği PFLEX hareketi ile on ikinci sekizlik zaman dilimi sonuna kadar çevir adım hareketini tamamlar. Sağ ayak ile başlayan 12/8'lik usulde karakteristik bar yürüyüşü döngüsü, sağ ayak çevir adımla tamamlanır.

3.4. 12/8'lik Usulde Karakteristik Bar Yürüyüşü (Geri Yürüme)

Bu hareket yapısı bir ölçü 12/8'lik usulde tamamlanır. 12/8'lik usulün ilk sekizlik nota süresi içerisinde sağ ayak ile frontal düzlemde geriye doğru adım atılır. Üçüncü sekizlik zaman diliminde zaman önde olan sol ayak, sağ ayağın önünde olacak konumda, diz EXT hareketi ile kısa adım atılır. Dördüncü sekizlik zaman diliminde sağ ayak, diz EXT hareketi ile geri doğru adım atılır. Beşinci sekizlik zaman diliminde salınımda olan sol ayak, diz EXT hareketi ile önden başlamak üzere parmak uçları yerden sürütülerek, geriye doğru diz FLEX hareketi yapılır. Yedinci sekizlik zaman diliminde sol ayak parmak uçları yerle temas ettirilir ve diz ile EXT hareketi yapılır. Dokuzuncu sekizlik zaman diliminde önde olan sağ ayak, sol ayağa yaklaştırılır. Onuncu sekizlik zaman diliminde sol bacak, kalça EXT, diz FLEX hareketi ile geriye doğru adım atılır. On birinci sekizlik zaman diliminde salınımda olan sağ ayak, diz EXT hareketi ile önden başlamak üzere parmak uçları yerden sürütülerek, frontal düzlemde geriye doğru diz FLEX hareketi yapılır. 12/8'lik usulde geri yürüme hareketinin karakteristiğini belirleyen en önemli hareket yapısı, ayak parmak uçları üzerine yapılması, geri yürüme içerisinde yere tam basım olmayışıdır.

4.Sonuç

- 9/8'lik ve 12/8'lik usulde icra edilen iki karakteristik bar yürüyüşü (ileri yürüme) de aynı hareket yapılarının birbiri ardına sıralanmasından oluşur. Hareketlerin ritmik süreleri incelendiğinde ise aynı hareket yapıları icra edildiği ritmik süre değerleri bakımından ayrıştığı görülmektedir. Sağ ayak ile yapılan çevir adım iki usuldeki yürüme yapısında da 3/8'lik zamanda yapılmakta olup, sol ayak ile yapılan çevir adım yapısı 9/8'lik usulde 2/8'lik ritmik zamanda yapılmakta olduğu görülmektedir. 12/8'lik usulde ise sol ayak çevir adım yine 3/8'lik ritmik zamanda yapılmaktadır. İki yürüme arasında ritmik farklılık sol ayak ile yapılan çevir adımla belirlendiği sonucuna varılmıştır.
- 9/8'lik ve 12/8'lik usulde icra edilen iki karakteristik bar yürüyüşü (geri yürüme) de aynı hareket yapılarının birbiri ardına sıralanmasından oluşur. Hareketlerin ritmik süreleri incelendiğinde ise aynı hareket yapılarının icra edildiği ritmik süre değerleri bakımından ayrıştığı görülmektedir. Salınımda olan sol ayak, diz EXT hareketi ile önden başlamak üzere parmak uçları yerden sürütülerek, geriye doğru diz FLEX hareketi yapılır. Yapılan bu hareket 9/8'lik ve 12/8'lik karakteristik geri yürüme yapısında da 3/8'lik zamanda yapılmaktadır. Sağ ayak, diz EXT hareketi ile önden başlamak üzere parmak uçları yerden sürütülerek, frontal düzlemde geriye doğru diz FLEX hareketi yapılır. Sağ ayakla yapılan bu hareket yapısı 9/8'lik usulde 2/8'lik ritmik zamanda yapılmakta olduğu görülmektedir. 12/8'lik usulde ise Sağ ayak, diz EXT hareketi ile önden başlamak üzere parmak uçları yerden sürütülerek, frontal düzlemde geriye doğru diz FLEX hareketi yapılır. Yapılan bu hareket yapısı 12/8'lik usuldeki geri yürümede 3/8'lik ritmik zamanda yapılmaktadır. İki yürüme arasında ritmik farklılık sağ ayak ile diz EXT hareketi ile önden başlamak üzere parmak uçları yerden sürütülerek, frontal düzlemde geriye doğru diz FLEX hareketi 9/8'lik Usulde 2/8'lik zamanda, 12/8'lik usulde ise 3/8'lik zamanda yapılması sonucuna varılmıştır.
- Erzurum Erkek Barları içerisinde yer alan oyun bölümlerinde 9/8'lik ve 12/8'lik usulde yapılan karakteristik bar yürüyüşü (ileri yürüme) yapısı, tüm beden ile sağa dönülerek icra edilmesiyle yana yürüme olarak isimlendirilir.
- Erzurum Erkek Barları içerisinde yer alan Başbar oyununda icra edilen 9/8'lik usulde karakteristik bar yürüyüşü, yine aynı ritmik ve hareket yapısında yana yürüme olarak ta yapıldığı sonucuna varılmıştır.

- 9/8'lik usulde icra edilen karakteristik bar yürüyüşü (geri yürüme) Erzurum Erkek Barları içerisinde sadece Başbar oyununa has icra edilen bir hareket yapısıdır.
- Erzurum Erkek Barları içerisinde yer alan Başbar oyununda icra edilen 9/8'lik usulde karakteristik bar yürüyüşü, Tamzara oyununda aynı ritmik ve hareket yapısında yana yürüme olarak ta yapıldığı görülmektedir.
- Erzurum Erkek Barları içerisinde yer alan Aşırma, Hançer, İkinci Bar ve Köroğlu oyunlarında, 12/8'lik usulde yapılan karakteristik bar yürüyüşü hem ileri yürüme, hem geri yürüme ve hem de aynı hareket ve ritmik yapı ile yana yürüme olarak icra edildiği sonucuna varılmıştır.

5.Öneriler

- Türk hak danslarında bir yöreye ait karakteristik hareket yapıları belirlenirken, hareketlerin anatomik ve ritmik yapıları ile beraber ele alınması,
- Türk halk dansları içerisinde aynı hareket yapılarının farklı ritmik yapılarda olabileceği ve bu yapılardaki nüansların bir sonraki kuşaklara aktarılırken kaybolmaması adına, bu hareketlerin eğitimi yapılırken ritmik unsurlara dikkat edilmesi gerektiği,
- Türk halk danslarına ait oyunların kayıt altına alınırken dansı oluşturan ezgi, ritim ve hareket üç temel öğe ile birlikte bütünsel incelerek kayıt alınması önerilebilir.

Kaynakça

Emnalar, A. (1998). *Tüm Yönleriyle Türk Halk Müziği ve Nazariyatı*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Dursun, L. (2017). *Erzurum Erkek Halk Danslarının Ezgisel, Ritimsel ve Hareketsel Bütünlük* İçerisinde Uygulanabilmesine Yönelik Araştırma Örneği. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum

Gerek, Z. (2015). *Beden Eğitimi Uygulamalarında Ritim Eğitimi.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları. No:1079

Gülbeyaz, K. (2005). *Türk Halk Oyunlarının Hareket Açısından Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Türk Halk Oyunları Erzurum Yöresi Erkek Barları Modüler Programı (Yeterliğe Dayalı).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Oldaç, B. (2000). *Geleneksel Türk Müziğinde Varolan Usullere Göre Asma Davul Çalım Metodu.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ökten, N. (2011). *Türk Halk Oyunları'nda Hareket Analizi*. İstanbul: Yalın yayıncılık.

Sarısözen, M. (1942). *Başbar.* Ülkü Dergisi. 2 (19).s. 12-14.

Şahin, M. (2009). *Türk Halk Oyunları Türüne Göre Asma Davulun İncelenmesi.* (Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul

Şengül, C. (25-27 Nisan 2007). *Kültürün Yaygınlaşmasında Müziğin Yeri ve Önemi*, Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Uluslararası Türklük Bilgisi Sempozyumu Bildirileri. Erzurum: Mega Ofset Matbaacılık, s. 927-934.

Şengül, C. ve Dursun, L. (2016). *Erzurum Men's "Bars" in Turkish Folk Dance.* Methodologial Approaches To Social Sciences. Richard Davis (Editör). London&İstanbul: AGP Research is an İmprint of Maya Aducation https://drive.google.com/file/d/0B1bKVTR40-5tNW9fSktJYk03S3M/view

Şengül, C. ve Dursun, L. (2017). *Erzurum yöresine ait Başbar Oyununun (Dansının) Yapısal Özgünlüğü Üzerine Bir İnceleme*. Güzel Sanatlar Eğitimi, Toplum Bilimler Etkileşimi Uluslarası Sempozyumu Bildirileri Kitabı (10-12 Mayıs 2017/ İstanbul). Müzik Eğitimi Yayınları: 89. Kültür Kitapları Serisi: 26. Ankara: Sözkesen Matbaası.

Taşdan, Z. (1996). *Aşkale'nin Köylerinde Oynanan Erkek Barlarının Oyun Analizleri.* (Yayımlanmamış Lisans Bitirme Ödevi). İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, İstanbul.

Ülgen, K. (1944).*Doğu Anadolu Oyunları ve Havaları. Kitap:1. Erzurum Oyunları.* İstanbul: Kars Halkevi Yayınları. Cumhuriyet Matbaası.

W, A. Haviland. (2002). *Kültürel Antropoloji*. 1. Basım. İstanbul:Kaknüs Yayınları

Yıldırım, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yönetken, H. B. (2006). *Derleme Notları 1. Kitap.* Ankara: Sun Yayınevi

http://www.tipterimlerisozlugu.com/sonuclar.php , 18 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

http://www.tipterimlerisozlugu.com/tibia.html , 18 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/Muzik.asp?id=136 , 2015'te alınmıştır.

http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/VideoD.asp?VideoID=61 , 10 Ağustos 2015'te alınmıştır.

http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/VideoD.asp?VideoID=60 , 10 Ağustos 2015'te alınmıştır.

http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/VideoD.asp?VideoID=61 , 10 Ağustos 2015'te alınmıştır.

http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/VideoD.asp?VideoID=59 , 10 Ağustos 2015'te alınmıştır.

http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/VideoD.asp?VideoID=58 , 10 Ağustos 2015'te alınmıştır.

http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/VideoD.asp?VideoID=57 , 10 Ağustos 2015'te alınmıştır.

http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/VideoD.asp?VideoID=50 , 10 Ağustos 2015'te alınmıştır.

http://www.erzurumhalkoyunlaridernegi.org/VideoD.asp?VideoID=54 , 10 Ağustos 2015'te alınmıştır.

Farklı Seviyelerdeki Öğrencilerin Gözünden Mikrop Nedir?

Ayşe Aytar, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye, ayse.aytar@erdogan.edu.tr

Tuncay Özsevgeç, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, tuncay88@gmail.com

Öz

Günlük hayatta, temas halinde bulunduğumuz yerler ve yüzeyler görünüşte temiz gibi görünse de aslında milyonlarca mikrop barındırmaktadır. Bu yüzeylere temas sonucunda da söz konusu mikroplar vücudumuza geçmektedir. Çoğu zaman hijyen kurallarına uymak da bu konuda yeterli olmamakta ve hatta konuyla ilgili sahip olunan birçok yanlış bilgi de tehlikeli sonuçlara yol açmaktadır. İlerde yaşanabilecek bu olayların önüne geçebilmek adına küçük yaşlardan itibaren çocukların mikrop konusundaki algılarının araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada, söz konusu çalışmada, ilkokul, ortaokul ve lisede öğrenimlerine devam eden öğrencilerin mikrop kavramına yönelik bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya, ilkokul birinci sınıftan 25, dördüncü sınıftan 22; ortaokul 6. sınıftan 24 ve lise 12. sınıftan 19 olmak üzere toplam 90 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilere veri toplama aracı olarak, bazı kişisel bilgilerinin yanı sıra üç açık uçlu sorunun yer aldığı bir anket formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler, frekans ve içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin mikrop kavramını 1 ve 6. sınıf düzeyinde 14, 4 ve 12. sınıf düzeyinde ise 11 farklı kavramla eşleştirdiği görülmüştür. Bunun yanında, mikrop kavramının ilk kez duydukları yer olarak, birinci sınıf öğrencileri en çok televizyon ve okulu, dördüncü sınıf öğrencileri hastaneyi, altıncı ve 12. sınıf öğrencileri ise okulu belirtmişlerdir. Mikrop kavramına yönelik öğrenci çizimleri değerlendirildiğinde ise farklı düzeydeki öğrencilerin insan figürü dışında figürler kullanarak çizim yaptıkları görülmüştür. Bu bulgular ışığında, mikrop kavramının olumsuz özelliklerinin yanında olumlu özelliklerini de vurgu yapan ders içeriklerinin erken yaşlardan itibaren öğrencilere verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mikrop, metafor, kesitsel çalışma, mikrop şekil

Abstract

Objects and surfaces we come in contact with in daily life seem to be apparently clean, but actually contain millions of germs. As a result of contacting with these surfaces, the germs transfer into our body. Most of the time, following the hygiene rules is not sufficient in this regard, and even a lot of misinformation on the subject is causing dangerous consequences. It is thought that it is important to investigate children's perceptions of microbes from early ages in order to prevent these future events. At this point, it was tried to determine the perspectives of students who study at primary, secondary and high school in this study. The study had a total enrollment of 90 students. There were 25 students in first grade, 22 students in fourth grade, 24 students in sixth grade and 19 students in twelfth grade. As a means of data collection tool, a questionnaire including some personal information as well as three open ended questions was administered to students. The data were evaluated by using frequency, and content analysis. As a result of the analysis, it was seen that the students matched the concept of germ with 14 different concepts at the first and sixth grade, and 11 different concepts at fourth and twelfth grade. Beside this, first graders indicated that they heard the concept of germs for the first time in television and school whereas fourth graders at hospital, sixth and twelfth graders at school. When students' drawings about germs were evaluated, it was seen that the students at different levels drew germs using figures other than human figure. In the light of these findings, it is thought that the lesson contents emphasizing the negative features of the germs as well as the positive features should be given to the students from early ages.

Keywords: Germ, metaphor, cross sectional study, drawings about germs

Giriş

Birçok hastalığın sebebi olarak görülen mikrop, Türk Dil Kurumunda "Mikroskopla görülebilen, çürümeye, mayalanmaya ve hastalıklara yol açan bir hücreli canlı" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Bu tanımlamada, mikropların her ne kadar hastalıklara yol açma durumunun yanında diğer işlevlerinden söz edilse de günlük hayatta mikroplar genel olarak olumsuz ve mücadele edilmesi gereken bir varlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuyla ilgili yapılan birçok çalışmada da mikropların olumsuz özellikleri ön plana çıkmaktadır. Aksan ve Çelikler'in (2016) yılında okul öncesi öğretmen adayları ile birlikte fen öğretiminde drama tekniğinin kullanılarak etkinlikler oluşturulmasının amaçlandığı çalışmalarında, bir grup öğretmen adayının el temizliğinin öneminin öğretimi konusunda tasarladıkları mikrop kuklasını konuştururken, olumsuz özellikleri vurguladıkları görülmüştür. Benzer şekilde, Angün, Bayrak ve Yeşilkaya'nın (2010) beşinci sınıf öğrencileriyle, fen derslerinde kukla kullanımının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada, çalışma yaprağındaki mikrobun konuşturulması aşamasında, öğrencilerden mikropların dişlere zarar verdiğini ortaya koymaları beklenmektedir. Şahin'in (2016) okul öncesi fen eğitiminde analoji yöntemi kullanımına yönelik çalışmasında yer alan analoji örneğinde ise mikrop kavramı düşman kavramı ile özdeşleştirilmiştir. Hedef kitlesi öğretmen ve öğrenciler olan bu çalışmaların amacı her ne kadar öğrencilerde yanlış kavramsal yapılar oluşturmak olmasa da içerik itibariyle öğrenci ve öğretmenlerin mikrop konusunda yanlış ve eksik bilgiler edinmelerine yol açtıkları görülmektedir.

Yapılan alanyazın incelenmesinde, mikropların olumsuz özelliklerinin yanı sıra olumlu özellikleri üzerinde duran çalışmalarla da karşılaşılmıştır. Örneğin, Kurt (2013) biyoloji öğretmen adaylarının bağışıklık konusundaki bilişsel yapılarının ortaya çıkarmak amacıyla yürüttüğü çalışmasında, öğretmen adaylarının mikrop konusunda bazı alternatif kavramalarının bulunduğu sonucuna ulaşmış ve bu kavramları yorumlarken yararlı mikrop konusundan söz etmiştir. Okul öncesi dönem kitaplarındaki temizlik kavramını irdelediği çalışmasında Erdal (2008), mikropların hastalık yapıcı, kirli yerlerde yaşamaları, saldırgan bir şekilde resmedilmeleri gibi olumsuz özelliklerine dikkat çeken kitapların yanı sıra iyi mikropların da olabileceğine dikkat çeken kitapların varlığından söz etmektedir.

Konuyla ilgili bu ve benzer çalışmaların sayısı arttırılabilir. Gerek bilimsel çalışmalar gerekse bilimsel niteliği olmayan bilgiler konuyla ilgili birçok soruyu da beraberinde getirmektedir. Gerçekten mikroplar zararlı mıdır? Faydalı mikrop var mıdır? Mikroplar neden insanları hasta eder? Mikrop ile bakteri farklı organizmalar mıdır? gibi daha birçok soru insanların kafasını karıştırmaktadır. Yapılan birçok araştırma mikroplardan kaçamayacağımızı ve mikroplarla temas halinde olmanın bazı faydalarının da olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla her an ve her yerde özellikle de çocukların temas halinde olduğu bu canlılar hakkındaki görüşlerin belirlenmesi merak konusudur. Bu merakı gidermek için bu çalışmada farklı yaş ve öğrenim kademesindeki öğrencilerin mikrop algısı araştırılmıştır. Böylelikle mikrop konusunda farkındalık sahibi bireylerin yetiştirilmesi için ilk ilk adımın atılmış olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere farklı kademelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin mikrop kavramına yönelik algılarını formal öğrenme öncesi, sonrası ve ilerleyen yıllardaki gelişimini aynı zaman diliminde incelemek amacıyla kesitsel yöntem kullanılarak tasarlanmıştır (Şahin, 2014:321)

Katılımcılar (İkincil alt başlık)

Bu çalışmaya, Karadeniz bölgesinde yer alan bir ilde öğrenimlerine devam eden ilkokul birinci ve dördüncü sınıftan sırasıyla 25 ve 22, ortaokul altıncı sınıftan 24, lise 12. sınıftan 19 olmak üzere toplam 90 öğrenci katılmıştır. Tablo 1'de sınıf düzeyi bazında kız ve erkek öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler.

	Sınıf düzeyi				
Cinsiyet	1. Sınıf	4. Sınıf	6. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
Kız (K)	15	10	12	5	42
Erkek (E)	10	12	12	14	48
Toplam	25	22	24	19	90

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında bazı kişisel bilgilerinin (cinsiyet, sınıf seviyesi) yanı sıra üç açık uçlu sorunun yer aldığı bir anket formu uygulanmıştır. İlk soru öğrencilerin mikrop kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla "Mikrop … gibidir. Çünkü …" şeklinde düzenlenmiş ve öğrencilerden verilen ifadeyi tamamlamaları istenmiştir. İkinci soruda öğrencilere mikrop kavramını ilk kez nerede duydukları sorusu yöneltilmiştir. Üçüncü soruda ise öğrencilerden zihinlerde var olan mikrop kavramını çizmeleri istenmiştir. Anketlerden elde edilen veriler, frekans ve içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Birinci sınıf öğrencilerinin mikrop kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar ve bu metaforlara ait frekans değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Mikrop Kavramına Yönelik 1. Sınıf Öğrenci Metaforları ve Frekans Değerleri.

		Sınıf düzeyi		
		1.sınıf (N=25)		
	Metaforlar	Kf	Ef	Tf
1	Kirli	2	2	4
2	Kötü	2	2	4
3	Canavar	2	-	2
4	Nokta	2	-	2
5	Yemek kırıntısı	1	-	1
6	Fasulye	1	-	1
7	Çirkin	1	-	1
8	Örümcek	1	-	1
9	Toz	1	-	1
10	Böcek	1	-	1
11	Karınca	-	2	2
12	Küçük	-	2	2
13	Müzik aleti	-	1	1
14	Tehlikeli	-	1	1
	Boş	1	-	1
	Toplam	15	10	25

Tablo 2 incelendiğinde, birinci sınıftaki kız öğrencilerin canavar, nokta, yemek kırıntısı ve fasulye gibi 10 farklı, erkek öğrencilerin ise karınca, küçük, müzik aleti ve tehlikeli gibi 6 farklı metafor oluşturdukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra genel toplamda, öğrencilerin 14 farklı metafordan söz ettikleri tespit edilmiştir. Bu metaforlar arasında yer alan "kirli" ve "kötü" kavramları kız ve erkek öğrenciler tarafından ortak ve en yüksek frekansa sahip metaforlar olarak öne sürülmüştür.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin mikrop kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar ve bu metaforlara ait frekans değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Mikrop Kavramına Yönelik 4. Sınıf Öğrenci Metaforları ve Frekans Değerleri.

		Sınıf düzeyi		
		4.sınıf (N=22)		
	Metaforlar	Kf	Ef	Tf
1	Böcek	3	3	6
2	Leş	2	1	3
3	Top	1	1	2
4	Yosun	1	-	1
5	Daire	1	-	1
6	Kirli	1	-	1
7	Kusmuk	1	-	1
8	Bit	-	4	4
9	Canavar	-	1	1
10	Sıvı	-	1	1
11	Bakteri	-	1	1
	Toplam	10	12	22

Tablo 3'te de görüldüğü üzere, dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden kız öğrenciler yosun, daire, kirli ve kusmuk gibi 7 farklı, erkek öğrenciler ise bit, canavar, sıvı ve bakteri gibi 7 farklı metafor oluşturmuşlardır. Genel olarak, kız ve erkek öğrencilerin böcek, leş ve top ortak metaforları ile birlikte toplamda 11 farklı metafor ileri sürdükleri görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin oluşturdukları metaforlar arasında en yüksek frekansa sahip olan metafor "böcek", erkek öğrencilerininki ise "bit" metaforu olarak tespit edilmiştir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin mikrop kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar ve bu metaforlara ait frekans değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Mikrop Kavramına Yönelik 6. Sınıf Öğrenci Metaforları ve Frekans Değerleri.

		Sınıf düzeyi		
		6.sınıf (N=24)		
	Metaforlar	Kf	Ef	Tf
1	Pislik	3	3	6
2	Zararlı	2	-	2
3	Canavar	1	-	1
4	Mukus	1	-	1
5	Görünmez	1	-	1
6	Arkadaş	1	-	1
7	Kötü	1	-	1
8	Salgın	1	-	1
9	Hastalık	1	1	2
10	Top	-	1	1
11	Ölüm	-	1	1
12	Sur	-	1	1
13	Bakteri	-	3	3
14	Canlı	-	1	1
	Boş	-	1	1
	Toplam	12	12	24

Tablo 4'e bakıldığında, altıncı sınıftaki kız öğrencilerin zararlı, canavar, mukus ve görünmez gibi 9 farklı, erkek öğrencilerin ise top, ölüm, sur ve bakteri gibi 7 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. Genel toplamda, öğrencilerin 14 farklı metafordan söz ettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar arasında "pislik" ve "hastalık" metaforları ortak metaforlar olarak tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin en fazla söz ettikleri mikrop metaforu "pislik" iken, erkek öğrencilerininki ise bu metaforun yanı sıra "bakteri" metaforudur.

Tablo 5. Mikrop Kavramına Yönelik 12. Sınıf Öğrenci Metaforları ve Frekans Değerleri.

		Sınıf düzeyi		
		12.sınıf (N=19)		
	Metaforlar	Kf	Ef	Tf
1	Kötü karakter	2	-	2
2	Savaş	1	-	1
3	Böcek	1	-	1
4	Düşman	1	1	2
5	Virüs	-	3	3
6	Bakteri	-	2	2
7	Sinek	-	1	1
8	Kumar	-	1	1
9	Avcı	-	1	1
10	Hain	-	1	1
11	Sülük	-	1	1
	Boş	-	3	3
	Toplam	5	14	19

Tablo 5'te de görüldüğü üzere, 12. sınıftaki kız öğrenciler kötü karakter, savaş, böcek ve düşman olmak üzere 4 farklı, erkek öğrenciler ise virüs, bakteri, sinek ve kumar gibi 8 farklı metafor öne sürmüşlerdir. Bu metaforlar arasında "düşman" metaforu ortak metafor olarak karşımıza çıkmıştır. Bununla beraber, kız öğrencilerde "kötü karakter" metaforu, erkek öğrencilerde ise "virüs" metaforu en yüksek frekansa sahip metafor olarak tespit edilmiştir.

Bütün seviyelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin mikrop kavramına yönelik oluşturdukları ortak metaforlar ve bu metaforlara ait frekans değerleri sınıf düzeyine göre Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Mikrop Kavramına Yönelik Ortak Öğrenci Metaforları ve Frekans Değerleri.

		Sınıf düzeyi											
		1.sınıf (N=25)			4.sınıf (N=22)			6.sınıf (N=24)			12.sınıf (N=19)		
	Metaforlar	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf
1	Kirli	2	2	4	1	-	1	-	-	-	-	-	-
2	Kötü	2	2	4	-	-	-	1	-	1	2	-	2
3	Canavar	2	-	2	-	1	1	1	-	1	-	-	-
4	Böcek	1	-	1	3	3	6	-	-	-	1	-	1
5	Top	-	-	-	1	1	2	-	1	1	-	-	-
6	Bakteri	-	-	-	-	1	1	-	3	3	-	2	2

Tablo 6 incelendiğinde, birinci ve dördüncü sınıftaki öğrencilerin oluşturdukları ortak metafor "kirli"; birinci, dördüncü ve altıncı sınıftaki öğrencilerin oluşturdukları ortak metafor "canavar"; birinci, altıncı ve 12. sınıftaki öğrencilerin oluşturdukları ortak metafor "kötü"; birinci, dördüncü ve 12. sınıftaki öğrencilerin oluşturdukları ortak metafor "böcek"; dördüncü, altıncı ve 12. sınıftaki öğrencilerin oluşturdukları ortak metaforun ise bakteri olduğu görülmüştür. Ayrıca tablodan farklı olarak, bütün sınıf düzeylerinde oluşturulan

metaforlarda, mikropların hastalık yapıcı özelliği ön plana çıkarken, birinci ve dördüncü sınıf düzeyinde bunun yanı sıra küçük olma, altıncı sınıf düzeyinde bulaşıcı olma, 12. sınıf düzeyinde ise zararlı olma gibi özellikler ifade edilmiştir.

Bütün seviyelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin mikrop kavramını ilk kez duydukları yerler ve bu yerlere ait frekans değerleri sınıf düzeyine göre Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Mikrop Kavramını İlk Duydukları Yerler ve Frekans Değerleri

		Sınıf düzeyi											
		1.sınıf (N=25)			**4.sınıf (N=22)**			**6.sınıf (N=24)**			**12.sınıf (N=19)**		
	Kaynaklar	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef*	Tf
1	TV	3	3	6	-	-	-	2	1	3	1	1	2
2	Okul	4	2	6	4	1	5	5	5	10	1	6	7
3	Aile	2	2	4	1	3	4	5	4	9	1	1	2
4	Çevre	2	-	2	1	-	1	-	1	1	-	-	-
5	Hastane	-	-	-	4	7	11	-	1	1	1	-	1
6	Boş	4	3	7	-	1	1	-	-	-	1	3	4
	Toplam	15	10	25	10	12	22	12	12	24	5	14	19

*12. sınıf erkek öğrencilerinin 3'ü hatırlamadığını belirtmiştir.

Tablo 7'de görüldüğü üzere, birinci sınıftaki öğrenciler mikrop kavramını ilk kez duydukları yer olarak televizyon ve okulu belirtirken, dördüncü sınıftaki öğrenciler hastaneyi belirtmişlerdir. Altıncı ve 12. sınıftaki öğrencilerin ise mikrop kavramını ilk duydukları yer okul olarak tespit edilmiştir.

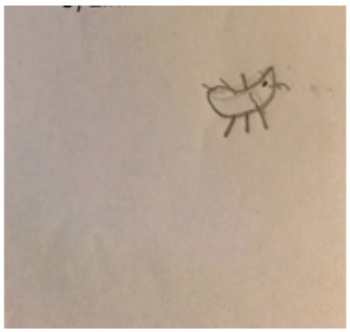
Bütün seviyelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin mikrop kavramına yönelik çizim kategorileri ve bu çizimlere ait frekans değerleri sınıf düzeyine göre Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Mikrop Çizim Kategorileri ve Frekans Değerleri

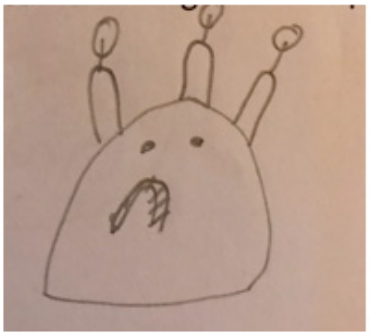
		Sınıf düzeyi											
		1.sınıf (N=25)			**4.sınıf (N=22)**			**6.sınıf (N=24)**			**12.sınıf (N=19)**		
	Kategoriler	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef*	Tf
1	İnsan dışı varlık	11	8	19	5	10	15	7	3	10	1	3	4
2	Hayvan figürü	2	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-
3	Tek hücreli canlı	1	-	1	1	2	3	4	5	9	3	2	5
4	Hayali karakter	-	-	-	3	-	3	-	3	3	1	3	4
5	Oyuncak figürü	-	-	-	1	-	1	-	1	1	-	-	-
6	Boş	1	2	3	-	-	-	-	-	-	-	6	6
	Toplam	15	10	25	10	12	22	12	12	24	5	14	19

Tablo 8 incelendiğinde, birinci, dördüncü ve altıncı sınıftaki öğrencilerin yapmış oldukları mikrop çizimleri kategorize edildiğinde, çizimlerin çoğunlukla insan dışı varlık kategorisinde toplandıkları görülmüştür. 12. sınıftaki öğrencilerin ise çizimleri tek hücreli canlı kategorisinde toplanmıştır. Aynı zamanda bu düzeydeki öğrencilerin çoğunlukla çizim yapmadıkları belirlenmiştir.

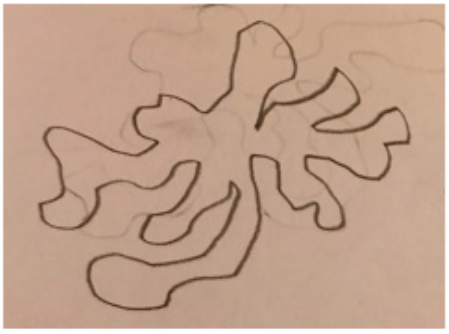
Şekil 1'de farklı sınıf düzeylerinde ve çizim kategorilerinde yer alan kız ve erkek öğrencilere ait bazı çizim örnekleri verilmiştir.



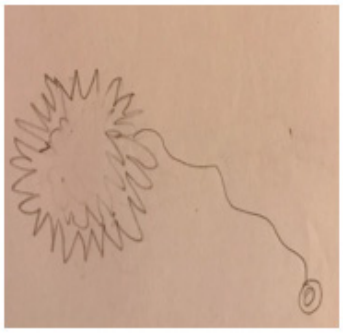
K15, 1. sınıf, hayvan figürü



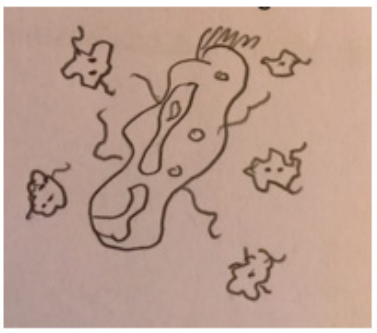
E1, 1. sınıf, insan dışı varlık



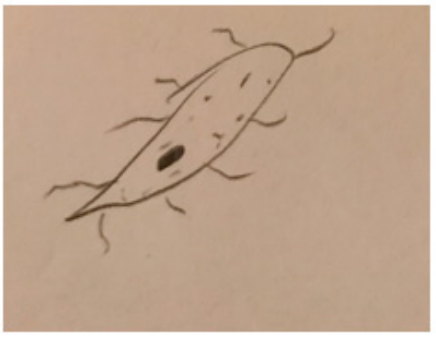
K19, 4.sınıf, hayali karakter



E23, 6.sınıf, oyuncak figürü



K29, 6. sınıf, tek hücreli canlı



E41, 12. sınıf, tek hücreli canlı

Şekil 1. Öğrencilerin mikrop çizimleri.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin mikrop kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar analiz edildiğinde, birinci sınıf düzeyinde toplam 14, dördüncü sınıf düzeyinde toplam 11, altıncı sınıf düzeyinde toplam 14 ve 12. sınıf düzeyinde toplam 11 farklı metafor elde edilmiştir. Bu metaforlar olumlu-olumsuz özellikleri çağrışımları bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri açısından olumsuz özellikleri çağrıştıran kelimelerin (kirli, kötü ve zararlı gibi) daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum mikropların olumsuz özelliklerinin yer aldığı çalışmalar ile örtüşmektedir (Aksan ve Çelikler, 2016; Angün, Bayrak ve Yeşilkaya, 2010; Ocak, Duban ve Yağıcı, 2016; Pridmore ve Bendelow, 1995; Şahin, 2016; Uzunkaya ve Özgür, 2011; Yılmaz, 2004). Ayrıca bu metaforlar, öğrencilerin cinsiyetleri açısından değerlendirildiğinde, her bir kademedeki kız öğrencilerin (12. sınıf düzeyi haricinde) daha fazla sayıda metafor oluşturdukları görülmüştür. Bununla birlikte, çoğunlukla erkek öğrencilerin söz ettikleri metaforların birbirine yakın olduğu, kız öğrencilerininkinin ise birbirlerinden farklı metaforlardan söz ettikleri tespit edilmiştir. Bu durumun, kız öğrencilerin hayal gücü ve kelime haznelerinin daha geniş olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. 12. sınıf düzeyinde kız öğrenciler tarafından oluşturulan metafor sayısının azlığı ise o düzeydeki kız öğrenci sayısının azlığı ile açıklanabilir. Sınıf seviyesinin artmasıyla daha bilimsel metaforların oluşturulması öğrencilerin konuyla ilgili edindikleri bilgilerin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bütün sınıf düzeylerinde oluşturulan metaforlarda, mikropların hastalık yapıcı özelliği ön plana çıkarken, birinci ve dördüncü sınıf düzeyinde bunun yanı sıra küçük olma, altıncı sınıf düzeyinde bulaşıcı olma, 12. sınıf düzeyinde ise zararlı olma gibi özelliklerden söz edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç, Eser vd.'nin (2015) biyoloji öğretmen adaylarının mikroplara ilişkin görüşlerini tespit amacıyla yaptıkları çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Mikrop kavramlarını ilk kez duydukları yerler sınıf seviyesine göre değişse de mikrop kavramının

öğrencilerin zihninde yapılanma sürecinde okul ortamının önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle, okul ortamında mikrop kavramına yönelik var olan yanlış algıları düzeltecek, mikrop kavramının olumsuz özelliklerinin yanında olumlu özelliklerini de vurgulayacak derslerin veya içeriklerin erken yaşlardan itibaren verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Mikrop kavramına yönelik öğrenci çizimleri değerlendirildiğinde, farklı düzeydeki öğrencilerin insan figürü dışında hayvan, tek hücreli canlı, oyuncak ve hayali karakter gibi çeşitli figürler kullanarak bilimsel ve bilimsel olmayan çizimler yaptıkları görülmüştür. Bu çizimlerde insana ait göz, kulak ve ağız gibi yapılar dikkat çekmektedir (Şekil 1). Bu sonuç birçok çalışmadan elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir Eser vd., 2015; Kinchin, Deleij ve Hay, 2005; Kurt ve Ekici, 2013; Uzunkaya ve Özgür, 2011). Bu çizimlerin, öğrencilerin mikroskopla fazla uygulama yapamamalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada erken yaşlardan itibaren mikroskop kullanımına başlanması gerektiği düşünülmektedir (Erdem, Yalçın ve Telli, 2017).

Genel olarak değerlendirildiğinde, mikrop kavramının olumsuz özelliklerinin yanında olumlu özelliklerini de vurgu yapan ders içeriklerinin erken yaşlardan itibaren öğrencilere verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu içeriklerin aktarımında, Subaşı ve Özay Köse'nin (2017) mikrop konusunda kavramsal gelişimin sağlandığı çalışmalarında kullandığı EGS tabanlı öğretim gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

Aksan, Z. & Çelikler, D. (2016). Dramatızasyon yöntemı ıle okul öncesı çocuklara fen konularının öğretımıne yönelık etkinlıkler oluşturulması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13* (35), 108-122.

Anagün, Ş. S., Bayrak, E. & Yeşilkaya, E. (2010). Kuklaların fen ve teknoloji dersine öğrenci katılımına ve öğrenmeye etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy, 5* (4),1984-1992.

Erdal, K. (2008). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında temizlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21* (2), 339-356.

Erdem, M., Yalçın, F. S., Telli, S. (2017). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin mikroskop üzerine düşüncelerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 11* (1), 252-292.

Eser, H., Çetin, G., Özarslan, M. & Işık, E. (2015). Biyoloji öğretmen adaylarının mikroplara ılışkın görüşlerının çızme-yazma teknığıne göre ıncelenmesı. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi, 1* (1), 17-25.

Gürler Hürcan, H., & Önder, İ. (2014). *7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde öğrendikleri "bakteri ve virüs" kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirme durumlarının belirlenmesi*. III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, 80-86.

Kinchin, I. M., Deleij, F. A. A. M., & Hay, D. B. (2005). The evolution of a collaborative concept mapping activity for undergraduate microbiology students. *Journal of Further and Higher Education, 29* (1), 1-14.

Kurt, H. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının bağışıklık konusundaki bilişsel yapıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 2,* 242-264.

Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının "bakteri" konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi. T*urkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8* (8), 885-910.

Ocak, İ., Duban, N. & Yağıcı, G. (2016). İlkokul Öğrencilerinin kişisel bakım, temizlik ve beslenme ile ilgili görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20* (4), 1249-1263.

Pridmore, P., & Bendelow, G. (1995). Images of health: Exploring beliefs of children using the 'draw- and-write' technique. *Health Education Journal, 54*, 473–488.

Subaşı, M. ve Özay Köse, E. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel anlama şekilleri ve düşünme yollarına EGS tabanlı öğretim yönergesinin etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 11* (2), 409-431.

Şahin, Ç. (2014). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. M. Metin (Ed.), *Gelişimsel Araştırma* (ss.313-336). Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, H. (2016). Okul öncesı fen eğıtımında analoji yöntemı ve analojının okul öncesi eğitim programlarında yer alma düzeyi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4* (6), 48-61.

Uzunkaya, A. & Özgür, S. (2011). Dominant zekâ alanlarına dayalı bir öğretimin kavram yanılgılarının giderilmesindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41,* 461-472.

Yılmaz, E. (2004). Medyatik dil alanları: Reklamcılık dili üzerine metin dil bilimsel bir inceleme. *Türk Dili,* (600), 1-13.

Farklı Seviyelerdeki Öğrencilerin İzledikleri Çizgi Filmlere Yönelik Analizleri

Tuncay Özsevgeç, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, tuncay88@gmail.com

Ayşe Aytar, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye, ayse.aytar@erdogan.edu.tr

Öz

Küçük yaştaki çocukların gelişimi açısından önemli bir yeri olan çizgi filmler, sadece çocukları değil yetişkinleri de etkilemektedir ve zaman zaman ilgiyle de takip edilmektedir. Bu nedenle çizgi filmlerin farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkilerini incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, çizgi filmlerin öğrenme, gelişim ve etkilerine yönelik farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla mevcut çalışma yapılmıştır. Çalışma kesitsel yöntem kullanılarak tasarlanmış ve dördüncü sınıftan 25; yedinci sınıftan 31 ve 12. sınıftan 21 olmak üzere toplam 77 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler açık uçlu sorulardan oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketlerden edinilen veriler, içerik ve frekans analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin çoğunlukla çizgi film izledikleri ve sınıf seviyesi arttıkça çizgi film izleme sürelerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, en çok izlenen çizgi filmin "Scooby Doo" ve çizgi film kanalının ise "Cartoon Network" olduğu görülmüştür. Ayrıca farklı düzeylerdeki öğrencilerin, çizgi filmlerin öğrenme, gelişim ve etkileri konusunda olumlu ve olumsuz düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, çizgi filmler çocuklarımızın eğitim ve toplumsal yaşantılarını geliştirmeye katkı sağlayan araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çizgi film, 4. sınıf öğrencileri, 7. sınıf öğrencileri, 12. sınıf öğrencileri

Abstract

Cartoons, which have an important role in development of young children, affect not only children but also adults, and are sometimes followed with interest. For this reason, it is considered necessary to examine the effects of cartoons on students' learning at different ages. In this context, the present work was carried out in order to determine the views of the students at different levels about effects of cartoons on their learning and development. The study was designed by using cross-sectional method; conducted with 77 students (25 in fourth grade, 31 in seventh grade and 21 in 12th grade). The data were collected through a questionnaire consisting of open-ended questions. The data were analyzed by content and frequency analysis. As a result of the analysis of the data, it has been concluded that the majority of the students in different levels watch cartoons and the time of watching cartoons decreases as the class level increases. In addition to this, it was found that the most watched cartoon at all levels is "Scooby Doo" and the cartoon channel is "Cartoon Network". It was also found that the students at different levels had positive and negative views about effects of cartoons on their learning and development. In this direction, it can be said that cartoons are tools that contribute to the development of our children's education and social life.

Keywords: Cartoon, 4th grade students, 7th grade students, 12nd grade students

Giriş

Günümüzde çocuklar, teknolojinin gelişimiyle birlikte farklı kitle iletişim araçlarıyla çok küçük yaşlardan itibaren her an ve her yerde karşılaşmaktadır. Çocukların erken yaşlardan itibaren tanıştığı televizyon, önemli bir kitle iletişim aracı olarak kabul edilmektedir. Televizyon haber alma, eğitim, eğlence, kültürel gelişim, sosyalleşme ve ekonomik alanda sağladığı imkanların yanı sıra insanlar arasındaki iletişim kurulmasına engel olma, iyi bir eğitim aracı olmama ve verdiği bilginin doğruluğu noktasında şüpheler uyandırma noktasında bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Choma et al., 2004; Eskandari, 2007; Güz, 2005; Leaper et al., 2002; Önder, 2008; Savaş, 2004).

Evlerin baş köşesinde yer alan ve her evde en az bir tane bulunan televizyon sürekli izlenmektedir. Özellikle çocukların kolaylıkla ulaşılabileceği bir eğlence aracı olarak görülen televizyona, ebeveynlerin çocuk bakımı sırasında sıklıkla başvurduğu görülmektedir (Kırık, 2013). Günümüzde birçok anne ve babanın çocuklarının yemek yemesi ve ağlayan bir çocuğu susturmak adına televizyonu kullandığına tanık olunmaktadır.

Televizyon izleyerek hem olumlu hem de olumsuz etkilere maruz kalan çocuğun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimi de farklı programlar ile aynı ölçüde etkilenmektedir. Küçük yaş grubu tarafından en çok izlenen program tütü olarak karşımıza çıkan çizgi filmlerin (Cesur ve Paker, 2007; Cihangir ve Demir, 2004) içerikleri ve kahramanları aracılığıyla henüz karakteri oluşum aşamasında olan çocuklara birçok mesaj verilmektedir (Küçükbezirci, 2013; Temizyürek ve Acar, 2014). Bu mesajlar kimi zaman ahlaki değerlerle örtüşmeyerek kapitalist, ideolojik ve ırkçı söylemler içermekte ve çocukların gerçek dünyayı algılamalarında bir sorun teşkil etmektedir (Gökçearslan, 2010). Aynı zamanda, çocuklar çizgi film kahramanlarını rol model olarak alabilmekte ve bunun doğal bir sonucu olarak da onun davranışlarını taklit etmeye çalışmaktadır (Erjem ve Çağlayandereli, 2006). Bu açılardan bakıldığında, doğru-yanlış ayrımını yapamayan küçük yaştaki çocukların gelişimi noktasında önemli bir yeri olan çizgi filmler, sadece çocukları değil yetişkinleri de etkilemektedir ve zaman zaman ilgiyle de takip edilmektedir. Bazı anne ve babalar tarafından çocukları kontrol etmek amacıyla bilinçli bir şekilde yapılmakta olan bu takip, ne yazık ki bazı anne ve babalar tarafından yapılmamaktadır (Gündüz Kalan, 2010; Kurt ve Kürüm, 2010). Bu ve sözü geçen diğer sorunların üstesinden gelmek adına bir başlangıç olarak, çizgi filmlerin farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkilerini incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, mevcut araştırmada, farklı öğrenim kademelerinde yer alan öğrencilerin izledikleri çizgi filmlerin belirli başlıklarda analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Aynı anda farklı yaş gruplarındaki öğrenciler ile çalışmak amacıyla tasarlanan bu araştırmada gelişimsel araştırma türlerinden kesitsel yöntem kullanılmıştır (Şahin, 2014:321).

Katılımcılar

Mevcut araştırma, 25 ilkokul dördüncü sınıf, 31 ortaokul yedinci sınıf ve 21 lise 12. sınıf olmak üzere toplam 77 öğrenci ile yürütülmüştür. Tablo 1'de sınıf düzeyi bazında çalışmaya katılan kız erkek öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler.

	Sınıf düzeyleri			
Cinsiyet	**4.Sınıf**	**7.Sınıf**	**12.Sınıf**	**Toplam**
Kız (K)	12	15	6	33
Erkek (E)	13	16	15	44
Toplam	25	31	21	77

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında, öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu düzenlenerek uygulanmıştır. Ankette cinsiyet, sınıf düzeyi, kendine ait odaya sahip olma durumu, bilgisayar oynama durumu, anne-baba

çalışma durumu gibi demografik bilgilerin yanı sıra günlük çizgi film izleme süreleri, izledikleri zaman dilimi, en çok izlenen çizgi film ve çizgi film kanalı gibi sorular yer almaktadır. Bunların yanı sıra, öğrencilere yerinde olmak istedikleri ve öğretmenlerini benzettikleri çizgi film karakteri, çizgi filmlerden nasıl etkilendikleri, çizgi filmlerin gelişimlerine ve eğitimlerine sağladığı katkılara vb. yönelik toplam 12 soru yöneltilmiştir. Anketten elde edilen veriler, frekans ve içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Verilerin analizi sonucunda, farklı sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin çoğunun kendilerine ait bir odası olduğu, bilgisayar oyunu oynadıkları ve annelerinin çalışmadıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin günlük çizgi film izleme süreleri ve bu sürelere yönelik frekans değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin günlük çizgi film izleme süreleri ve frekans değerleri.

	Sınıf düzeyleri								
	4.sınıf (N=25)			**7.sınıf (N=31)**			**12.sınıf (N=21)**		
İzleme süreleri	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf
0-1 saat	6	5	11	9	9	18	6	15	21
1-2 saat	4	6	10	3	4	7	-	-	-
3-4 saat	2	2	4	-	-	-	-	-	-
Daha fazla	-	-	-	3	3	6	-	-	-
Toplam	12	13	25	15	16	31	6	15	21

Tablo 2'de, öğrencilerin günlük çizgi film izleme süreleri kıyaslandığında, dördüncü sınıftaki kız öğrencilerin günlük çizgi film izleme sürelerinin daha çok 0-1, erkek öğrencilerin ise 1-2 saat aralığında olduğu görülmüştür. Yedinci ve 12. sınıftaki kız ve erkek öğrencilerin günlük çizgi film izleme sürelerinin ise çoğunlukla 0-1 saat aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin çizgi film izledikleri zaman dilimleri ve bu zaman dilimlerine ait frekans değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Çizgi Film İzledikleri Zaman Dilimleri ve Frekans Değerleri.

	Sınıf düzeyleri								
	4.sınıf (N=25)			**7.sınıf (N=31)**			**12.sınıf (N=21)**		
Zaman dilimleri	Kf	Ef	Tf	Kf*	Ef**	Tf	Kf	Ef	Tf
Sabah	1	1	2	1	1	2	-	7	7
Öğleden sonra	5	8	13	4	2	6	3	2	5
Akşam	6	4	10	8	7	15	1	6	7
Boş	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Toplam	12	13	25	15	16	31	6	15	21

*2 kişi hiç izlemediğini belirtmiş.

**6 kişi hiç izlemediğini belirtmiş.

Tablo 3'te de görüldüğü üzere, dördüncü sınıftaki kız öğrenciler daha çok akşam saatlerinde, erkek öğrenciler ise öğleden sonra; yedinci sınıftaki kız ve erkek öğrenciler akşam saatlerinde; 12. sınıftaki kız öğrenciler öğleden sonra, erkek öğrenciler ise sabah saatlerinde çizgi film izlediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin en çok izledikleri çizgi filmler ve bu çizgi filmlere ait frekans değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin En Çok İzledikleri Çizgi Filmler ve Frekans Değerleri.

	Sınıf düzeyleri								
	4.sınıf (N=25)			**7.sınıf (N=31)**			**12.sınıf (N=21)**		
Çizgi Filmler	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf
Scooby Doo	8	8	16	10	10	20	5	6	11
Sünger Bob	3	6	9	5	4	9	2	2	4
Adventure Time	2	6	8	6	11	17	2	1	3
Köstebekgiller	3	4	7	4	6	10	-	-	-
Şirinler	2	4	6	8	-	8	3	2	5
Ben Ten	-	6	6	2	5	7	1	2	3
Pepe	-	-	-	4	1	5	-	-	-
Canım Kardeşim	-	-	-	4	1	5	-	-	-
Niloya	-	-	-	4	1	5	-	-	-
Simpsonlar	-	-	-	4	-	4	2	4	6
Toplam	12	13	25	15	16	31	6	15	21

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenciler tarafından en çok izlenen çizgi filmin "Scooby Doo" olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin cinsiyetleri açısından değerlendirildiğinde, yedinci sınıftaki erkek öğrencilerin tercihi "Adventure Time" dışında değişmemiştir. Bunların yanında, "Sünger Bob", "Adventure Time" ve "Simpsonlar" farklı seviyelerdeki öğrenciler tarafından en çok izlenen ikinci sıradaki çizgi filmler olarak belirtilmiştir.

Öğrencilerin en çok izledikleri çizgi film kanalı ve bu kanallara ait frekans değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin En Çok İzledikleri Çizgi Film Kanalları ve Frekans Değerleri.

	Sınıf düzeyleri								
	4.sınıf (N=25)			**7.sınıf (N=31)**			**12.sınıf (N=21)**		
Kanal	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf
Cartoon Network	5	12	17	10	11	21	4	5	9
Disney Channel	8	8	16	11	7	18	3	1	4
Planet Çocuk	7	3	10	3	1	4	1	1	2
Minika Çocuk	4	3	7	6	1	7	-	1	1
Minika Go	1	6	7	3	2	5	1	-	1
TRT Çocuk	2	1	3	1	-	1	-	-	-
Toplam	12	13	25	15	16	31	6	15	21

Tablo 5'te de görüldüğü üzere, öğrenciler tarafından en çok izlenen çizgi film kanalının "Cartoon Network" olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin cinsiyetleri açısından incelendiğinde ise dördüncü ve yedinci sınıftaki kız öğrencilerin tercihi olan "Disney Channel" dışında değişmemiştir. Bu kanallarla birlikte "Planet Çocuk", "Minika Çocuk" ve "Minika Go" kanallarının da farklı seviyelerde yer alan kız ve erkek öğrenciler tarafından izlendiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin en çok yerinde olmak istedikleri çizgi film karakteri sorusunda, dördüncü sınıftaki kız öğrencilerin çoğunlukla Winx Club karakterlerini (Flora, Bloom, Stella ve Musa, f=5), erkek öğrencilerin ise Batman (f=3) ve Ben Ten (f=3) karakterlerini seçtikleri görülmüştür. Bu görüşlerini, kız öğrencilerden biri (K5) "Winx'lerden Bloom olmak isterdim. Çünkü o çok güzel ve akıllı, dünyayı kurtardığı için." şeklinde açıklarken,

erkek öğrencilerden E3 kodlu öğrenci "Ben Ten olmak isterdim. Çünkü istediği şeye dönüşebiliyor. Bu da hayatında kolaylık sağlar." şeklinde açıklamıştır. Aynı soruya, yedinci sınıftaki kız öğrencilerin Phineas (f=3), erkek öğrencilerin ise Batman (f=4) cevabını verdikleri tespit edilmiştir. K16 kodlu kız öğrenci bu görüşünü "Phineas olmak isterdim. Çünkü hayal gücü çok geniş, icatlar ve buluşlar yapıyor." şeklinde ifade ederken, E24 kodlu erkek öğrenci "Batman olmak isterdim. Çünkü iyilere yardım ederdim." şeklinde ifade etmiştir. 12. sınıftaki kız öğrencilerin Buggs Bunny (f=2), erkek öğrencilerin ise Örümcek Adam (f=3) cevaplarını verdikleri belirlenmiştir. E38 kodlu öğrenci "Spiderman olmak isterdim. Çünkü çok güçlü bir karakter." şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmenlerini benzettikleri çizgi film karakterine sorusuna dördüncü sınıftaki kız öğrenciler çoğunlukla Temel Reis (güçlü ve akıllı olması), erkek öğrenciler Oburiks (kilolu); yedinci sınıftaki kız öğrenciler Şirin Baba (bilge ve tatlı olması) ve Hulk (zeki olması), erkek öğrenciler ise Ben Ten'in dedesi (eğlenceli, zeki, öfkeli, kuralcı ve yaşlı olması) şeklinde cevap vermiştir. Bu öğrencilerden biri (E17) "Ben Ten'in dedesine benzetiyorum. Çünkü o da öğretmenimiz gibi zeki ve ak saçlı." şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. 12. sınıftaki kız öğrenciler öğretmenlerini, Tom ve Jerry filmindeki Zenci Kadın, erkek öğrenciler ise Tom ve Samurai Jack (karizmatik olması) karakterlerine benzettiklerini söylemiştir.

Öğrencilerin izledikleri çizgi filmlerden etkilenme durumları ve bu durumlara ait frekans değerleri sınıf düzeyine göre Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin İzledikleri Çizgi Filmlerden Etkilenme Durumları ve Frekans Değerleri.

	Sınıf düzeyleri								
	4.sınıf (N=25)			**7.sınıf (N=31)**			**12.sınıf (N=21)**		
Etkilenme durumları	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf
Eğlenceli	2	4	6	1	3	4	3	6	9
Olumsuz	2	4	6	1	2	3	-	1	1
Hayal gücü	1	-	1	3	-	3	-	-	-
Dikkat çekici	-	2	2	-	-	-	-	-	-
Etkilenmeme	4	2	6	8	8	16	2	3	5
Öğretici	2	-	2	-	-	-	-	3	3
Boş	1	1	2	2	3	5	1	2	3
Toplam	12	13	25	15	16	31	6	15	21

Tablo 6 incelendiğinde, çizgi filmlerden etkilenme konusunda, çoğunlukla dördüncü sınıftaki kız öğrenciler ile yedinci sınıftaki öğrenciler etkilenmediklerini, dördüncü sınıftaki erkek öğrenciler ise hem çizgi filmleri eğlenceli bulduklarını hem de onlardan olumsuz yönde etkilendiklerini ifade etmişlerdir. 12. sınıftaki öğrenciler ise çizgi filmleri izlerken eğlendiklerini belirtmişlerdir.

İzledikleri çizgi filmlerin öğrencilerin gelişimlerine katkı durumları ve bu durumlara ait frekans değerleri sınıf düzeyine göre Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7. İzledikleri Çizgi Filmlerin Öğrencilerin Gelişimlerine Yönelik Katkıları ve Frekans Değerleri

	Sınıf düzeyleri								
	4.sınıf (N=25)			**7.sınıf (N=31)**			**12.sınıf (N=21)**		
Katkılar	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf
Hayal gücü geliştirme	3	-	3	8	6	14	1	2	3
Öğretme	6	2	8	1	-	1	-	1	1
Katkısı yok	2	6	8	5	7	12	1	4	5
Eğlenme	-	-	-	-	1	1	1	-	1
Pozitif düşünme	-	-	-	-	-	-	1	3	4
Doğru davranış kazandırma	-	2	2	1	-	1	2	-	2
Bakış açısı kazanma	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Estetik düşünme	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Boş	1	3	4	-	2	2	-	1	1
Toplam	12	13	25	15	16	31	6	15	21

Tablo 7'de görüldüğü üzere, izledikleri çizgi filmlerin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki katkıları konusunda, dördüncü sınıftaki kız öğrenciler çizgi filmlerin çoğunlukla öğretici boyutundan söz ederken, aynı düzeydeki erkek öğrenciler katkısının olmadığından söz etmişlerdir. Bununla birlikte, yedinci sınıftaki kız öğrenciler, izledikleri çizgi filmlerin hayal güçlerini geliştirdiği görüşüne sahipken, erkek öğrenciler katkısı olmadığı görüşüne sahiptir. 12. sınıftaki kız öğrenciler çizgi filmlerin doğru davranış kazandırdığını, erkek öğrenciler ise katkısının olmadığını düşünmektedir. Ayrıca bu seviyedeki bazı erkek öğrenciler, çizgi filmlerin bakış açısı kazanma ve estetik düşünme noktasında katkılarının olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin izledikleri çizgi filmleri eğitimlerinde faydalı bulma durumlarına ait frekans değerleri sınıf düzeyine göre Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Çizgi Filmleri Eğitimlerinde Faydalı Bulmalarına Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Frekans Değerleri.

	Sınıf düzeyleri								
	4.sınıf (N=25)			7.sınıf (N=31)			12.sınıf (N=21)		
Faydalı	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf
Evet	9	4	13	9	7	16	3	11	14
Hayır	3	9	12	6	9	15	3	4	7
Toplam	12	13	25	15	16	31	6	15	21

Tablo 8'de de görüldüğü üzere, dördüncü sınıftaki kız öğrencilerin, çizgi filmlerin eğitimleri için faydalı olduğunu, erkek öğrencilerin ise tam tersini düşündükleri belirlenmiştir. K11 kodlu öğrenci konuyla ilgili görüşlerini "Onlar kitap okuyor ben de okumak istiyorum." şeklinde ifade ederken, E9 kodlu öğrenci "Çizgi filmlerde eğitici şeyler yok." şeklinde ifade etmiştir. Bu durum yedinci sınıf kız ve erkek öğrenciler için de aynı şekildedir. Bu düzeydeki bir kız öğrenci (K15) "Bazı çizgi filmlerdeki olumlu davranışları örnek alıyorum." şeklinde görüşlerini ileri sürerken, E27 kodlu öğrenci "Eğitime faydalı bir şey göremiyorum." şeklinde görüşlerini ileri sürmüştür. 12. sınıftaki kız öğrencilerin konuyla ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden K29 kodlu kız öğrenci "Evet, bazı konularda örnek alınabilir." şeklinde açıklama yapmıştır. Aynı seviyedeki erkek öğrencilerin ise çoğunlukla çizgi filmlerin eğitimlerine fayda sağladığından söz ettikleri görülmüştür. Örneğin E36 kodlu erkek öğrenci "Evet, öğrencilerin soyut kavramları öğrenmeleri kolaylaşır." şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Öğrencilerin çizgi filmler aracılığıyla dersleri daha kolay anlayabilme konusundaki görüşleri ve görüşlere ait frekans değerleri sınıf düzeyine göre Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Çizgi Filmler Aracılığıyla Dersleri Daha Kolay Anlayabilme Konusundaki Öğrenci Görüşleri ve Frekans Değerleri.

	Sınıf düzeyleri								
	4.sınıf (N=25)			7.sınıf (N=31)			12.sınıf (N=21)		
Kolay anlama	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf
Evet	6	5	11	5	3	8	2	3	5
Hayır	6	8	14	10	13	23	4	12	16
Toplam	12	13	25	15	16	31	6	15	21

Tablo 10'da öğrencilerin çoğunlukla çizgi filmler aracılığıyla dersleri daha kolay anlamadıkları görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Bu durumu, yedinci sınıftaki E27 kodlu erkek öğrenci "Hayır, ilgimi dağıtıyor." şeklinde açıklarken, 12. sınıfta öğrenim görmekte olan K31 kodlu kız öğrenci ise "Hayır, derslerden çok günlük hayatta kolaylık sağlar." şeklinde açıklamıştır. Bununla birlikte, dördüncü sınıf düzeyinde olumlu görüşe sahip öğrenci sayısının da fazla olduğu belirlenmiştir. Örneğin, dördüncü sınıftaki K5 kodlu kız öğrenci bu durumu şu şekilde açıklamıştır: "Evet, orada bir kelime çıkar ve bu kelime sınavda da çıkar veya bazı çizgi filmlerde ders anlatılıyor."

Çizgi filmlerin öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkileri ve bu etkilere ait frekans değerleri sınıf düzeyine göre Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Çizgi Filmlerin Öğrenci Öğrenmelerine Etkileri ve Frekans Değerleri.

	Sınıf düzeyleri								
	4.sınıf (N=25)			7.sınıf (N=31)			12.sınıf (N=21)		
Etkiler	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf	Kf	Ef	Tf
Olumlu	10	5	15	7	8	15	4	10	14
Olumsuz	1	2	3	-	-	-	-	1	1
Etkisi yok	1	6	7	8	8	16	2	4	6
Toplam	12	13	25	15	16	31	6	15	21

Tablo 11 incelendiğinde, yedinci sınıf öğrencileri hariç, genelde çizgi filmlerin öğrenci öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu görülmüştür. Dördüncü sınıftaki kız öğrenciler, olumlu etkiler bağlamında, çizgi filmlerin bilgi verici olması, kitap okumaya teşvik etmesi ve konuşma-davranışlarını olumlu etkilemesinden söz ederken, aynı düzeydeki erkek öğrenciler öğretici, araştırmaya yöneltme ve dikkat çekici olmasından söz etmiştir. Yedinci sınıftaki öğrenciler arasında, her ne kadar olumsuz görüş hakim gibi gözükse de olumlu düşünenlerin sayısı da hemen hemen olumsuz düşünenler ile aynı frekansa sahiptir. Bu bağlamda, yedinci sınıftaki kız öğrenciler, çizgi filmlerin bakış akışı kazandırma, zihni geliştirme, yeni kelimeler öğrenme ve olumlu davranış geliştirme, erkek öğrenciler ise öğretici olma, hayal gücünü geliştirme ve yeni kelimeler öğrenme konusunda etkilerinin olduğundan söz etmişlerdir. 12. sınıftaki kız ve erkek öğrenciler de çizgi filmlerin öğrenmeleri üzerinde hayal gücünü geliştirme, zihni geliştirme, öğretici ve kalıcı öğrenmeye sağlaması gibi olumlu etkilerinin bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bulgular doğrultusunda, farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin çoğunluğunun çizgi film izledikleri ve dördüncü sınıftan 12. sınıfa doğru, sınıf seviyesi arttıkça çizgi film izleme sürelerinin azaldığı sonucuna

ulaşılmıştır. Bu sonuç, Cesur ve Paker'in (2007) yaptıkları çalışmadan çıkan 10 yaşından sonraki çocuklarda çizgi film izleme oranının düşmesi sonucunu destekler niteliktedir. Bu durumun sebebi olarak ilerleyen yaşlarda öğrencilerin sorumluluklarının artması gösterilebilir. Ayrıca bu durumun, küçük yaştaki öğrencilerin kendilerine ait odalarının bulunma oranı diğer seviyelere göre düşük olduğundan, bu öğrencilerin televizyonun bulunduğu odada daha fazla vakit geçirmelerinden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bütün seviyelerde en çok izlenen çizgi filmin "Scooby Doo" olması, konusu gereği Scooby ve arkadaşlarının olayı çözmek için kendi kişisel farklılıklarını bir yana bırakıp birlikte hareket etmek durumunda olmaları, öğrencilerin gerçek hayatta buna benzer bir gruba dahil olmak ve daha sosyal olmak istemelerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. İkinci sırada en çok izlenen çizgi filmler olarak, "Sünger Bob", "Adventure Time" ve "Simpsonlar" öne çıkmıştır. Bununla birlikte, öğrenciler tarafından en çok izlenen çizgi film kanalının "Cartoon Network" olduğu tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere, son zamanlarda yerli yapımların ve kanalların sayısı artmasına rağmen öğrencilerin tercihi, çoğunlukla yabancı yapım ve kanallardan yana olmuştur. Başlangıçta çok masum görünen ancak şiddet ve cinsel içerikli bilinçaltı mesajlar, olumsuz alt metinler, farklı inançlara yönelik simgeler bulunduran yabancı yapım ve kanallar çocukların gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Küçükbezirci, 2013; Temizyürek ve Acar, 2014; Yorulmaz, 2013). Bu durumun üstesinden gelebilmek amacıyla çizgi film izleme esnasında ebeveynler çocuklarına eşlik edebilir ve uygun olmayan içerikteki çizgi filmlerin izlenmesini engelleyebilirler (Küçükbezirci, 2013).

Öğrencilerin en çok yerinde olmak istedikleri çizgi film karakterleri arasında, Winx Club karakterleri (Flora, Bloom, Stella ve Musa), Batman, Ben Ten, Phineas, Buggs Bunny ve Örümcek Adam yer almaktadır. Bu durum, öğrencilerin izledikleri çizgi filmlerin etkisinde kalarak baş karakterleri kendilerine model almalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu tercihlerin arka planında ise Erjem ve Çağlayandereli'nin (2006) tespit ettiği cinsiyet, aile büyüklüğü, ailenin gelir düzeyi, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve okul çevresi gibi farklı değişkenlerin yer alabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin, öğretmenlerini çoğunlukla Temel Reis (güçlü ve akıllı olması), Şirin Baba (bilge ve tatlı olması), Hulk (zeki olması) ve Ben Ten'in dedesi ne (eğlenceli, zeki, öfkeli, kuralcı ve yaşlı olması) benzetmesi ve bu benzetmelerde çizgi film karakterlerinin olumlu özelliklerin ön plana çıkması sevindirici ve pedagojik bir davranış olarak değerlendirilebilir (Erjem ve Çağlayandereli, 2006).

Mevcut çalışmada, öğrencilerin çizgi filmlerden olumlu (öğretici, yaratıcı, empati) veya olumsuz bir şekilde etkilenmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda öğrencilere olumlu niteliklere sahip çizgi filmlerinin izlenilme alışkanlığı kazandırılması önerilmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin çoğunlukla çizgi filmleri eğitimlerine fayda sağladığını düşüncesine sahip olması, çizgi filmlerin birer öğretim araçları olarak kullanılabileceğini akıllara getirmektedir. Nitekim Türkmen (2012) yapmış olduğu çalışmada bir çizgi filmin kültür aktarım aracı olarak nasıl kullanılabileceğini örneklendirmiş, Ayan ve Baş (2015) ise çizgi filmleri ilkokul öğrencilerinin söz varlığı gelişimlerine katkılarını saptamak amacıyla kullanmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, olaylara farklı bakış açıları kazandırarak öğrencilerin problem çözme becerilerini, estetik düşünme becerilerini ve farklı bilgileri öğrenme dürtüsünü geliştirdiği sonuçlarından yola çıkarak, eğitim ve toplumsal yaşantılara katkı sağlayan araçlar olarak karşımıza çıkan çizgi filmlerin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kullanabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Ayan, S. & Baş, B. (2015). Çizgi filmlerdeki söz varlığıyla ilkokul öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3* (4), 84-99.

Cesur, S., & Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: Çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *6* (19), 106-125.

Choma, C. J., Hossler, S., Leu, R., Nelson, D., Ray, S., Wicox, B., & Ybarra, B. (2004*).* Effects of Cartoons on Children. www. bgsu.edu/ departments/ tcom/ faculty/ ha/ tcom103fall2004/ gp9/.

Cihangir, S., & Demir, Y. (2004). Ü*ç altı yaş çocuklarının ve anne babalarının televizyon izleme özellikleri*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Bildiriler Kitabı 2, (ss. 318-333).

Erjem, Y. & Çağlayandereli, M. (2006). Televizyon ve gençlik: Yerli dizilerin gençlerin model alma davranışı üzerindeki etkisi. C*.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 30* (1), 15-30.

Eskandari, M. (2007). *İran'da tv'de yayınlanan çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerinin eğitimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gökçearslan, A. (2010). Batı kökenli çizgi filmlerde ırkçı, kapitalist ve ayrımcı ideolojik söylem. *E-Journal of New World Sciences Academy Fine Arts, 5* (4), 365-373.

Gündüz Kalan, Ö. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: Ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. İst*anbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi, 1* (39), 59-73.

Güz, N. (2005). *Haberde yönlendirme ve kamuoyu araştırmaları.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kırık, A. M. (2013). Televizyonun gelişim çağı çocukları üzerindeki olumsuz etkileri ve ebeveynlerin kontrol sorunu. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2* (4), 189- 198.

Kurt, A. A. & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ılişki: kavramsal bir bakış. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Dergisi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2 (2), 20-34.

Küçükbezirci, Y. (2013). Bılınçaltı mesaj gönderme teknıkleri ve bılınçaltı mesajların topluma etkıleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8* (9), 1879-1894.

Leaper, C., Breed, L., Hoffman, L., & Perlman, C. A. (2002). Variations in the gender stereotyped content of children's television cartoons across genres. *Journal of Applied Social Psychology*, *32* (8), 1653-1662.

Önder, M. (2008). Medya kıskacındaki çocuklar. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *8* (4), 183-190.

Savaş, G. (2004). Kıtle ıletışım araçlarına eleştırel bır yaklaşım. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1* (1), 183-190.

Şahin, Ç. (2014). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. M. Metin (Ed.), *Gelişimsel Araştırma* (ss.313-336). Ankara: Pegem Akademi.

Temızyürek, F. & Acar, Ü. (2014). Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 3* (3), 25-39.

Türkmen, N. (2012). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 36* (2), 136-158.

Yorulmaz, B. (2013). Din ve değerler eğitimi açısından caillou çizgi filminin değerlendirilmesi. *Diyanet İlmi Dergi, 49* (3), 127-143.

Otizm ve Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencilerin Okul ve Rehberlik Hizmetleri Hakkındaki Görüşleri

Alev GİRLİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, alev.girli@deu.edu.tr

Öz

Eğitimin her kademesinde genel eğitim okullarında akranlarıyla birlikte eğitim alan özel gereksinimli öğrenci sayısı hızla artmaktadır. Okullarda kaynaştırma uygulamasının temel elemanlarından biri olan rehber öğretmenlerden, özel gereksinimli öğrencilere bireysel eğitim programı hazırlama (BEP), özel eğitim gereksinimli çocukların bireysel gelişimlerini izleme, ailelere rehberlik etme, grup rehberliği etkinliklerine özel gereksinimli öğrencileri katma, normal gelişim gösteren öğrencilere ve ailelerine özel gereksinimli öğrencileri kabullenmeleri konusunda çalışmalar yapma görevleri beklenmektedir. Son yıllarda, kaynaştırma uygulamasından yararlanan öğrenciler arasında gittikçe daha büyük bir yer almaya başlayan otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı öğrenciler ve okul çağı çocukları arasında en büyük gruplardan biri olan özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanılı öğrencilerin okul yaşamı hakkındaki görüşleri, okul rehberlik hizmetlerinden yararlanma düzeyleri hakkında hiçbir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışma, kaynaştırma uygulamasından yararlanan otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanılı öğrencilerin okul yaşantılarını, okul rehberlik hizmetinden yararlanma düzeylerini ve beklentilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan 6 demografik soru ve 22 yarı yapılandırılmış görüşme sorusundan oluşmuş form ile toplanmıştır. Çalışma, 39'u OSB ve 31'i ÖÖG tanısı olan toplam 70 öğrenci ile yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, tümevarım veri analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Tüm öğrenciler, okulda genellikle yalnız kaldıklarını ve oyunlarda tercih edilmediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler genel olarak öğretmenlerinden daha anlayışlı olmalarını beklediklerini ve daha iyi rehberlik hizmetlerine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin verdikleri yanıtlardan, kaynaştırma uygulaması için yapılması gereken düzenlemelerin henüz yeterince hayata geçmediği söylenebilir. Öğrencilerin özel ve resmi okulda olma durumlarına göre okuldan memnuniyet düzeylerinde farklılıklar gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, kaynaştırma, okul rehberlik hizmetleri

Abstract

The number of special needs students who are educated together with their peers in general education schools at every stage of education is increasing day by day. The following work is expected from the guidance teachers who are one of the basic elements of the integration of the students in the schools; creating personalized education programs for special needs students, monitoring individual development of special needs children, guiding families, adding special needs students to group guidance activities, helping students that show normal development and helping their families to accept special needs students. In recent years, there were no studies conducted about the benefits of school guidance services on students with autism spectrum disorder (ASD), which are starting to take a larger place among the students who have benefited from integration, and students with a special learning disability (SLD) group. This study was carried out in order to determine the school experiences, the levels of benefits gained from school guidance services and the expectations of ASD and SLD students benefiting from the integration of students. This study was conducted using qualitative research method. The data were collected with the form that the researcher prepared which had 6 demographic problems and 22 semi-structured interview questions. A total of 70 students, 39 of whom had autism spectrum disorder and 31 of whom had a special learning disability, participated in the study. The data analysed through deduction which is a qualitative analysis technique. The results show that, all of the students reported that they had problems of being isolated, were not being preferred during the play time. They expect their teachers to be more understanding and they need better guidance services. The results of the studies made after this date revealed that, regulations have not been put into practice and school principals and teachers have not fulfilled their responsibilities to the maximum. There were differences in the level of satisfaction the students receive from the private and public schools.

Keywords: autism spectrum disorder, special learning disability, inclusion, school guidance services

Giriş

Eğitim, özel gereksinimli bireyler de dâhil olmak üzere bütün vatandaşlar için sosyal bütünleşmenin ve bağımsızlığın sağlanmasında temel bir etmendir. Özel gereksinimli öğrenciler için bir eğitim uygulaması olan kaynaştırma, "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları" olarak tanımlanmaktadır (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Ülkemizde, 1983'te başlamış olan kaynaştırma uygulaması, 1997 yılında yayınlanan (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile hız kazanmıştır (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen Karasu, Demir ve Akalın, 2014).

Kaynaştırma uygulamasının, özel gereksinimli çocukların akranlarının olduğu ortamlara sosyal katılımı arttırmada daha çok olanak sağladığı bilinmektedir. Özellikle, özel gereksinimli öğrencilerin olumlu davranışlarını, dil, iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını gösteren çalışma sonuçları vardır (Gordon, Feldman & Chiriboga, 2005; Osler & Osler, 2002; Terpstra & Tamura, 2008). Ayrıca, kaynaştırma uygulamasının sadece özel gereksinimli kişiler için değil, özel gereksinimli olmayan bireylerin insan çeşitliliğini/farklılıklarını anlaması bakımından da yararlı olduğu belirtilmektedir (Kuz, 2001, Salend, 1998). Ancak, özel gereksinimli öğrencinin okul ortamına "fiziksel olarak" katlıyor olması, otomatik olarak pozitif kabul görme veya akranlarla arkadaşlık anlamına gelmemektedir (Pijl, 2005). Kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi ve gerçekten özel gereksinimli öğrencinin gelişimine katkıda bulunabilmesi, sosyal kabul görmesi için bazı düzenlemelerin yapılmasına gereksinim vardır. Bu düzenlemeler; a) Sınıfın fiziksel, sosyal ve eğitimsel ortamının düzenlenmesi, b) Destek eğitim için gerekli düzenlemelerin yapılması c) Öğretmen yeterliliklerinin arttırılması, d) Öğretim süreçleri ve materyallerinin zenginleştirilmesi, e) Çeşitli disiplinlerden gelen profesyonellerin (rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, özel eğitimci, branş öğ. vb) işbirliği yapması, f) BEP yapılması ve uygulanmasıdır (Kargın, Acarlar &Sucuoğlu, 2003).

Kaynaştırma uygulamasının başarılı bir şekilde uygulanmasında temel elemanlarından biri rehber öğretmenlerdir. Rehber öğretmenlerden; a) Özel gereksinimli öğrencilere bireysel eğitim programı hazırlama biriminde (BEP) görev alma b) Özel gereksinimli çocukların bireysel gelişimlerini izleme, c) Grup rehberliği etkinliklerine özel gereksinimli öğrencileri katma, d) Normal gelişim gösteren öğrencilere ve NGG çocukların ailelerine özel gereksinimli öğrencileri kabullenmelerine yönelik çalışmalar yapma, e) özel gereksinimli çocukların ailelerine rehberlik etmeleri beklenmektedir. Ayrıca, özel gereksinimli çocukların ailelerinin tanının kabulünde duygusal süreçte, çocuğun eğitiminde ve çıkabilecek problemlerle savaşımında profesyonellerin yardımına ihtiyacı vardır ve bu yardımı okul ortamında verebilecek kişiler de rehber öğretmenlerdir (Batu, 2000).

Son yıllarda, Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları hakkında yapılan çalışmalar artmıştır. Bu çalışmaların çoğu öğretmenlerin ve ailelerin kaynaştırma hakkındaki tutumları/görüşleri (Örn. Kargın, Acarlar & Sucuoğlu, 2003; Çankaya & Korkmaz, 2012; Kargın, Güldenoğlu & Şahin, 2010; Özdemir & Ahmetoğlu, 2012; Sucuoğlu, 2004) ve kaynaştırma öğrencilerinin sorunlarına, sosyal becerileri ve uyumlarına yönelik öğretmenleri ve aileleriyle yapılan (örn. Alptekin, 2010; Bakkaloğlu, 2010; Çifci Tekinarslan & Küçüker, 2015; Girli, Kabasakal & Aysan, 2009; Kabasakal, Girli, Okun, Çelik & Vardarlı, 2008; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Şahbaz, 2007; Vuran, 2005; Yaşaran, 2009) çalışmalardır.

Kaynaştırma uygulamasından yararlanan öğrenciler arasında gittikçe daha fazla yer almaya başlayan otizm spektrum bozukluğu (OSB) grubundaki öğrenciler (Girli & Atasoy, 2012) ve okul çağı çocukları arasında % 15'e varan oranıyla en büyük gruplardan biri olan özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) grubundaki öğrencilerin okul yaşamı hakkındaki deneyimlerine ve görüşlerine ilişkin çok az çalışma (Olcay Gül& Vuran, 2015) vardır. Okul rehberlik hizmetlerinden yararlanma düzeyleri hakkında ise, herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Rehber öğretmenlerin bu görevleri ne ölçüde yapabildiği ve bu hizmetten yararlanması beklenen öğrenciler ile ailelerinin beklentilerinin ne ölçüde karşılandığına ilişkin çalışmalar da yok denecek kadar azdır (Girli & Sencar, 2008). Hem özel gereksinimli öğrencilere götürülecek rehberlik hizmetlerinin planlanmasında, hem de rehber öğretmenlerin bu görevleri yerine getirebilmesi için yapılması gereken çalışmalar için bu alanda daha fazla veriye gereksinim olduğu görülmektedir. Bu çalışma, kaynaştırma uygulamasından yararlanan otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanılı öğrencilerin okul yaşantıları hakkındaki görüşlerini, okul rehberlik hizmetinden yararlanma düzeylerini ve beklentilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Yapılandırılmış görüşmede, genel olarak hangi soruların ne şekilde sorulacağının belirlendiği ve görüşmeciye çok az hareket özgürlüğü veren, görüşme planının birebir uygulandığı bir yöntem olması, yapılandırılmamış görüşmede ise görüşmeciye yargı serbestliği veren ve gelişmelere göre yeni sorular sorma esnekliği sağlaması (Yıldırım ve Şimşek, 2000) nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Çalışma, 2017-2018 öğretim yılında İzmir'de merkez ilçelerdeki resmi ve özel okullarda kaynaştırma eğitimine devam eden ilk, orta ve lise düzeyindeki Özel Öğrenme güçlüğü ve Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan 70 öğrenci ile yapılmıştır. Kız (%45.2) erkek dağılımı (%54.8) ÖÖG tanılı öğrencilerde eşit düzeye yakındır. Ancak, OSB tanısının erkeklerde kızlara göre 4-5 kat fazla olması nedeniyle oldukça farklıdır (%92.3 erkek, %7.7 kız). Öğrencilerin anne-babalarının meslek dağılımları aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi geniş bir yelpazeye sahiptir. OSB grubunun annelerinin yarısından biraz fazlasının %51.3 çalışmadığı görülmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Bilgileri.

n:70		OSB (n:39)		ÖÖG (n:31)	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	3	7.7	14	45.2
	Erkek	36	92.3	17	54.8
Sınıf düzeyi	1-4	25	64.1	23	74.2
	5-8	8	20.5	14	45.2
	9-12	6	15.4	4	12.9
Okul türü	Resmi okul	22	5.6	21	67.7
	Özel okul	17	43.6	10	32.3
Kardeş durumu	Kardeşi olmayan	20	51.3	5	16.1
	1 kardeş	19	48.7	21	67.7
	2 kardeş	0	-	5	16.1
Annenin mesleği	Çalışmıyor	20	51.3	18	58.1
	Memur	3	7.7	3	9.7
	Serbest	2	5.1	6	19.4
	Öğretmen	5	12.8	0	-
	Doktor	2	5.1	1	3.2
	Mühendis	2	5.1	0	-
	Avukat	1	2.6	0	-
	Bankacı	1	2.6	0	-
	Öğretim üyesi	2	5.1	0	-
	İşçi	1	2.6	3	9.7

Babanın mesleği	Çalışmıyor	1	2.6	0	-
	Memur	4	10.3	2	6.5
	Serbest	13	33.3	11	35.5
	Öğretmen	4	10.3	1	3.2
	Doktor	3	7.7	1	3.2
	Mühendis	1	2.6	1	3.2
	Avukat	2	5.1	0	-
	Bankacı	1	2.6	0	-
	Öğretim üyesi	1	2.6	1	3.2
	İşçi	9	23.1	10	32.3

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin görüşlerini belirlemek için, araştırmacı tarafından hazırlanan 6 demografik soru ve 22 yarı yapılandırılmış görüşme sorusundan oluşmuş form kullanılmıştır. Görüşme formları hazırlanmadan önce alan yazın taraması yapılarak formda yer alabilecek olası görüşme soruları oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular, doktora düzeyinde eğitimi olan iki uzmandan görüş alınarak gözden geçirilmiş ve soru içerikleri yeniden düzenlenmiştir. Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme soruları yer almaktadır.

Görüşme Soruları

1-Okulda kaç tane yakın arkadaşın var?

2-Teneffüslerde bahçeye arkadaşlarınla çıkar mısın? Ne yaparsınız/hangi oyunları oynarsınız?

3-Kantinden alışveriş yapar mısın? Neler?

4- Okulda arkadaşlarınla sorun yaşadığında kime söylersin?

5- Okulda hiç ceza aldın mı? Aldın ise neden?

6-En çok sevdiğin dersler hangileri?

7- Hiç sevmediğin ders (ler) hangileri?

8- Derslerde konuları anlamadığında/zorlandığında kime söylersin/kimden yardım istersin?

9- -Ödevlerinin hepsini yapıyor musun?

10-Sınavlarda sana özel düzenleme var mı? Var ise nasıl? Hangi dersler için?

11-Sınavlar veya lisede okul ve bölüm seçimi konusunda rehber öğretmenin seninle görüştü mü?

12-Sınavlar veya lisede okul ve bölüm seçimi konusunda rehber öğretmenin ailenle görüştü mü?

13-Okulunda Rehber Öğretmen var mı? Varsa, adını biliyor musun?

14-Rehber öğretmenin odası nerede biliyor musun? Nerede?

15--Rehber öğretmenin odasına gittin mi veya rehber öğretmen seninle konuştu mu? Neden?

16-Ailen hiç rehber öğretmenle görüştü mü? Neden?

17-Okulunda en çok sevdiğin etkinlikler?

18-Okuldaki kurslara gidiyor musun? Evet ise hangilerine?

19-Yetki sende olsa, okulda neleri değiştirmek istersin?

20-Sana göre iyi bir öğretmen nasıl olmalı?

21-Sana göre mükemmel bir okul nasıl olmalı?

22-Büyüyünce ne olmak istersin? / Olmak istediğin meslek hangisi?

İşlem ve Analiz

Öğrencilerle görüşme devam ettikleri özel eğitim merkezlerinde yüzyüze görüşme yoluyla yapılmıştır. Öğrencilere önce görüşmenin amacı hakkında bilgi verilmiş ve içtenlikle yanıt vermeleri için verilerin bireysel olarak kullanılmayacağı ve isimlerinin kaydedilmeyeceği açıklanmıştır. Sorulara verdikleri yanıtlar ifade ettikleri şekilde birebir kaydedilmiştir. Her görüşme yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür.

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, tümevarım veri analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Tümevarım veri analizi sonucunda veriler temalar haline dönüştürülmüştür. Öğrencilerin yanıtları üç tema etrafında toplanmıştır. Birinci tema, okulda dersler ve teneffüs saatleri içerisindeki yaşantılarına ilişkin olumlu ve olumsuz deneyimlerine ilişkindir. İkinci tema, okuldaki rehberlik hizmetlerini bilme ve yararlanma düzeylerine ilişkindir. Üçüncü tema ise olmasını istedikleri okul sistemi hakkındaki görüşlerden oluşmuştur.

Bulgular

Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtların, 1)Öğrencilerin okulda teneffüs ve ders saatlerindeki yaşantılarına ilişkin olumlu ve olumsuz deneyimleri, 2)Öğrencilerin rehberlik servisi hakkında bilgi ve yararlanma düzeyi 3)İdeal okul için gerekli düzenlemeler hakkındaki görüşleri olarak üç tema etrafında toparlanabileceği belirlenmiştir. Bulgular, bu üç temaya göre OSB ve ÖÖG tanılı öğrenciler için ayrı ayrı verilmiştir.

Tema 1: Öğrencilerin okulda teneffüs ve ders saatlerindeki yaşantılarına ilişkin olumlu ve olumsuz deneyimleri

Öğrencilerin teneffüs saatlerinde okuldaki sosyal ortamları kullanma düzeyleri ve arkadaşlık ilişkilerine ilişkin soruların yanıtları incelendiğinde, Tablo 2 de görüldüğü gibi; OSB tanılı öğrencilerin bahçe ve kantin gibi sosyal ortamları kullanma düzeyleri farklılaşmaktadır. Katılımcı OSB olan öğrencilerin bahçeyi kullanma oranının ÖÖG olan öğrencilere göre daha fazla olmasına rağmen genel olarak bahçede yalnız dolaştıkları veya diğer çocukları seyrettikleri belirlenmiştir. Örneğin, OSB 31 (devlet ilkokulu 3. sınıf)*: «yalnız başına dolaşıyorum, bazen arkadaşlarımın yanına gidiyor, seyrediyorum» sözleriyle bu durumu ifade etmiştir.* ÖÖG öğrenciler ise hem daha fazla arkadaşa sahiptir hem de arkadaşlarıyla daha fazla oyun oynamaktadır. *Örneğin, ÖÖG 65 (özel ortaokul 6.sınıf) «Ahmet'le top oynuyoruz» ifadesi ile durumunu açıklamıştır.* OSB tanılı öğrencilerin %20.5'i ÖÖG tanılı öğrencilerin %16.1 arkadaşlarıyla bir sorun yaşadığında bunu kimseye söylemediğini ve OSB'li öğrencilerin %33.3 , ÖÖG tanılı öğrencilerin %45.2'si okulda ceza aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2. Sosyal İlişkiler ve Sosyal Ortamları Kullanma.

n:70		OSB		ÖÖG	
		n	%	n	%
Arkadaş sayısı	Arkadaşı yok	6	15.4	3	9.7
	1 arkadaş	10	25.6	5	16.1
	2-3 arkadaş	15	38.5	12	38.7
	4 ve üzeri	8	20.5	11	35.5
Teneffüslerde bahçeyi kullanma	Kullanmıyorum	6	15.4	7	22.6
	Kullanıyorum	33	84.6	24	77.4

Kantini kullanma açısından ise OSB olan öğrencilerin kantini daha az kullandıkları gözlemlenmiştir. OSB olan öğrencilerin %30.8'i kantini kullanmazken ÖÖG olan çocukların %16.1'i kullanmadıklarını söylemiştir. Kantini kullanan OSB 15. katılımcı (özel okul 2.sınıf): *«ayran alıyorum bazen» diyerek alışveriş için kullanabildiğini ifade etmiştir.* Bazı özel okullarda kantin bulunmadığı bilinmektedir. Örneğin, ÖÖG 52. katılımcı (özel okul 5.sınıf): «bizim okulda kantin yok, alışveriş edemiyoruz" demiştir.

Öğrencilerin derslerle ilgili yaşantılarına ilişkin soruların cevapları incelendiğinde ise, her iki tanı grubunda da öğrencilerin en çok sevdiği dersler, müzik, beden eğitimi, drama ve sosyal bilgiler gibi derslerdir. Öğrenciler, bu derslerin daha çok olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Örneğin, ÖÖG 55 (özel okul, 4.sınıf): *«bilgisayar*

derslerini çok seviyorum». OSB 2 (devlet okulu, 3.sınıf): «*matematik, resim ve müzik*» OSB tanılı öğrenciler, genellikle okuma ve yazmayı sevmediklerini belirtiyor. Örneğin OSB 21 (devlet okulu, 3.sınıf): «*yazmak zor, okunmuyor diye öğretmenim beğenmiyor, olmamış diyor*» ÖÖG tanılı öğrenciler, matematik, özellikle problem çözme, Türkçe derslerinde okuma, anlatma ve yazmada sorun yaşadıklarını belirtmişler. Örneğin, ÖÖG 58 (devlet okulu, 7.sınıf): «*matematik çok zor, iki üç aşamalı problemleri yapamıyorum*» ÖÖG 64 (özel okul, 2.sınıf): «*okumayı sevmiyorum, öğretmen yüksek sesle okutmasın».*

Her iki tanı grubunda da öğrencilerin tanılarından kaynaklanan akademik güçlüklerinin farkında oldukları ve yaşadıkları sorunlar nedeniyle öğretmenleri ya da arkadaşları tarafından eleştirilmekten rahatsızlık duydukları gözlemlenmiştir. Dersi anlamadıklarında öğrencilerin çok azı öğretmenlerine sorduklarını (OSB %12.9 ÖÖG %16.1) büyük çoğunluğu evde ailelerine sorduklarını (OSB %79.5, ÖÖG %80.7) belirtmişlerdir. OSB li öğrencilerin %30.8'i sınavlarda özel düzenleme yapıldığını belirtmişken, ÖÖG olan öğrencilerin %48.4'ü düzenleme yapıldığını belirtmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Öğrenciler İçin Yapılan Akademik Düzenlemeler.

		OSB		ÖÖG	
		n	%	n	%
Dersi anlamadığını söyleme	Öğretmenime	5	12.9	5	16.1
	Aileme	31	79.5	25	80.7
	Arkadaşlarıma	1	2.6	1	3.2
	Evet	28	71.8	17	54.8
Sınavlarda özel düzenleme yapılıyor mu?	Hayır	17	43.6	14	45.2
	Evet	12	30.8	15	48.4
	Bilmiyorum	8	20.5	0	-

Tema 2: Öğrencilerin rehberlik servisi hakkında bilgi ve yararlanma düzeyi

Öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin rehberlik hizmetleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğu ve rehber öğretmenle görüştüğü görülmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin %71.0'i, OSB'li öğrencilerin %53.8'i rehber öğretmenle görüşmüştür (Tablo 4). Öğrenciler, rehber öğretmenle neden görüştünüz görüştüğünüzde ne yaptınız? gibi sorularla bilgileri, ne gibi hizmetlerden yararlandıklarını açıklamaları istendiğinde verdikleri yanıtlardan genellikle, rehber öğretmenin tanışmak için görüşmesi veya bir sorun için görüşme yapıldığını göstermektedir.

Örneğin, OSB 15 (Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, 9.sınıf): «*Kendini tanıtmayla ilgili boşluk doldurtuyor*» OSB 18 (Özel bir okula gidiyor, 3. sınıf) «*ben gittim, arkadaşlarım taciz edince ve İngilizce speaking dersi nedeniyle, bazen o da beni çağırıyor bu nedenlerle*» OSB 29 Katılımcı (devlet ilkokulu, 2.sınıf): «*yaramazlık yaptığım için benimle konuşuyor, yaramazlık yapmayacağıma söz vermem için. Bazen ben de gidiyorum.*» 20 (Devlet Anadolu Lisesi, 9.sınıf): «*RAM raporunu almak için».*

ÖÖG 57 (Devlet ortaokulu 6. sınıf) «*5-6 kere gittim. Boyumla dalga geçiyorlar, cüzdanımı alıyorlar, birilerini şikayet etmek için*» ÖÖG 67 (devlet ilkokulu,1.sınıf) «*hiç konuşmadı, gitmedim».* ÖÖG 51(özel sağlık meslek lisesi, 11.sınıf) «*sınıfla ilgili problem olduğunda ve ders çalışamama konusunda gittim» ÖÖG* 41 (özel okul, 5.sınıf): «*tanışmak için, herkesle bir kere konuştu».*

Aynı şekilde ÖÖG olan öğrencilerin aileleri (%61.3) OSB olan çocukların ailelerine (%51.3) göre daha fazla rehber öğretmenle görüşme yapmıştır (Tablo 4). OSB 6 (özel okul, 5.sınıf): «*bilmiyorum*» OSB 9 (özel okul, 4.sınıf) «*tanışmak için, çünkü yeni geldi*» OSB 17 (Anadolu teknik ve meslek lisesi, 10.sınıf): «*derslerimle ilgili, arkadaşlarımla aram nasıl? öğrenmek için*» 37.katılımcı (devlet ilkokulu, 2.sınıf): «*görüştü, ne konuştular bilmiyorum*». ÖÖG 42 (devlet orta okulu, 6.sınıf) «*arkadaşlarla sorun yaşadığımda, kavga ettiğimde*» ÖÖG 60 (devlet ilkokulu, 4.sınıf) «*bilmiyorum, telefonla konuştular.*» ÖÖG 46 (özel okul, 7.sınıf) «*görüşüyorlar, nedenini hatırlamıyorum*». ÖÖG 61 (devlet ilkokulu,3.sınıf) «*görüştü, özel eğitim desteği almam için*»

Tablo 4. Öğrencilerin rehberlik servisi hakkında bilgi ve yararlanma düzeyi

n:70		OSB		ÖÖG	
		n	%	n	%
Öğrenci- Rehber öğretmen görüşmesi	Hayır	15	38.5	6	19.4
	Evet	21	53.8	22	71.0
	Bilmiyorum	3	7.7	3	9.7
Aile -Rehber öğretmen görüşmesi	Hayır	10	25.6	3	9.7
	Evet	20	51.3	19	61.3
	Bilmiyorum	9	23.1	9	29.0

Okulda sorun yaşadığında kime söylersin, OSB 39 (Ticaret meslek lisesi, 9.sınıf) «*abilerime (okuldaki tanıdıklar)*» OSB 8 (devlet ilkokulu, 2.sınıf) «*öğretmenime*» OSB 38. (özel ilkokul, 4. sınıf) «*kendim çözmeye çalışıyorum, çok zor gelirse öğretmene söylüyorum*» ÖÖG 45 (Özel Anadolu Meslek lisesi, 10.sınıf) «*sınıf öğretmenimize söylerim*» ÖÖG 62 (devlet ilköğretim okulu, 3.sınıf) «*öğretmenime, teneffüsteki öğretmene, müdüre*», ÖÖG 65. (özel okul,1.sınıf): «*sınıf başkanına ve öğretmene söylüyorum*»

Öğrencilerin ve ailelerin sınavlara hazırlık ve okul seçimi gibi konularda rehber öğretmenle görüşme ve eğitsel rehberlik uygulamasından yeterince yararlanamadıkları söylenebilir. ÖÖG tanılı öğrencilerin yaklaşık %20'si bu konuda destek aldığını belirtmiştir. "Sınavlar veya lisede okul ve bölüm seçimi konusunda rehber öğretmenin seninle görüştü mü?" sorusuna; OSB 39 (Ticaret meslek lisesi, 9.sınıf): «*geçen sene annemle konuştular.*» OSB 17 (Anadolu teknik ve meslek lisesi, 10.sınıf): «*bana ne olmak istiyorsun diye sordu, bir form doldurdum, annemle de görüştü*» ÖÖG 45 (özel Anadolu sağlık meslek lisesi): «*annem-babamla konuştu, sonra benimle konuştu*»

Tema 3 : İdeal okul, iyi öğretmen nasıl olmalı?

Öğrencilerin devlet okullarına devam edenleri fiziksel koşullarla ilgili sorunlar ortaya koymuşlardır. Özel okullara devam eden öğrencilerin hiçbirinden bu konuda bir öneri gelmemiştir. Örneğin, ÖÖG 43 (devlet okulu, 5.sınıf): «*binaları çok daha güzel ve tuvaletleri çok temiz olan, bahçesi ağaçlı, yeşil okullar yapardım. Öğretmenlerin arkadaş gibi anlayışlı olmalarını isterdim.*» ÖÖG 53 (devlet okulu, 6.sınıf): «*sınıflar büyük olmalı, duvarlar renkli ve temiz olmalı, tuvaletler temiz olmalı, öğretmenler daha anlayışlı ve neşeli olmalı, sakin konuşmalı, daha çok etkinlik, geziler olmalı*» ÖÖG 69 (devlet okulu, 9.sınıf): «*öğretmenler disleksiyi bilsinler, yüksek sesle sınıfta okutmasınlar, iyi yönlerimizi de görsünler.*»

Bütün öğrenciler, bilgisayar gibi sevdikleri derslerin daha çok saat olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Örneğin, OSB 2 (özel okul, 4.sınıf): «*az ders yapardım, bilgisayar, oyun derslerini çok yapardım.*» OSB 1 *(özel okul, 3.sınıf): «bahçe büyük olsun, çok oyuncak olsun, teneffüsler uzun olsun*» OSB 29 (devlet okulu, 2.sınıf): «*bağırmayan, öff!!! yine yapamadın mı demeyen öğretmenler olsun, bağırmasın*». Öğretmenler konusunda ise daha sabırlı olma ve anlayışlı olmaları genel bir istek olarak ortaya çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma verileri üç tema altında toplanmış olan bu çalışmada, birinci tema olan teneffüs ve ders saatlerindeki olumlu ve olumsuz yaşantılarını belirlemeye yönelik soruların yanıtlarından ÖÖG tanılı öğrencilerin OSB olan öğrencilere göre daha fazla arkadaşı olduğu görülmektedir. OSB tanılı öğrenciler bahçede daha fazla yalnız kalmakta ve arkadaş olarak oyunlarda daha az tercih edilmektedir. Alay edilme veya akranlarla kavga nedeniyle ceza alma oranı, ÖÖG olan öğrencilerin OSB göre daha fazladır. Daha önce yapılan çalışmalarda da "Öğrenciler, yalnız kaldıklarını, oyunlarda yaşıtları tarafından tercih edilmediklerini ve "problem çocuk" olarak adlandırıldıklarını", "alay edildiklerini ve olumsuz davranışlarla karşılaştıklarını" belirtmişlerdir (Girli & Atasoy, 2012; Guralnick, Hammond & Connor, 2003; Jobe & White, 2007; Çifci Tekinarslan & Küçüker 2015). Birçok çalışmada, kaynaştırma öğrencilerinin akranlar tarafından kabulü, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme açısından desteklenmeye ve akran kabulü için çalışmalar yapılmasına gereksinim olduğu vurgulanmaktadır (Gordon,

Feldman, & Chiriboga, 2005; Jordan, 2008; Şahbaz, 2007; Vuran, 2005). Sınıf öğretmenleri ve/veya rehber öğretmenler tarafından akran kabulüne yönelik çalışmalar yapıldığında kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından kabullerinin, akranların da empati becerilerinin ve olumlu tutumlarının arttığı birçok çalışmada gösterilmiştir (Çolak, 2008; Öztürk Özgönenel ve Girli, 2016; Şahbaz, 2007; Uçar, 2008; Webster &Carter, 2007). Bu nedenle, rehberlik saatlerinde tüm sınıfa yönelik sosyal beceri çalışmalarının yapılması önemlidir. Kaynaştırma uygulamasında akran kabulü ve tutumlarına ilişkin 1998-2011 yılları arasında farklı ülkelerde yapılmış 20 çalışmanın incelendiği bir derleme çalışmasında, akranların özel gereksinimli öğrencinin özellikleri hakkında bilgilendirilmesinin kabul ve olumlu tutumlara pozitif etkisinin olduğu belirtilmektedir. Eğitim süreci içerisinde özel gereksinimli bireylerin yaşam öykülerine ilişkin kitaplar, videolar, posterler gibi bilgilendirici çalışmaların akran kabulünü arttırmada önemli olduğu vurgulanmaktadır (Boer, Pijl ve Minneart, 2012).

Okul sistemi içerisinde hem OSB hem de ÖÖG tanılı öğrencilerin rehber öğretmenleri olduğunu bildikleri ve OSB grubundaki öğrencilerin %51'inin, ÖÖG grubundaki öğrencilerin %70'inin rehber öğretmeniyle görüştüğü görülmektedir. Okulların hepsinde rehber öğretmen olması önemli bir gelişmedir. Girli ve Sencar tarafından yine İzmir ilinde (2008) yapılan çalışmada okulların %50'sinde rehber öğretmenin olmadığı belirlenmiştir. Okullarda rehber öğretmenlerin artması kaynaştırma uygulamasının da daha etkin uygulanmasını kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Çünkü birçok çalışmada görüldüğü gibi kaynaştırma uygulamasında sınıf öğretmenleri en çok rehber öğretmenden destek almaktadır (Girli & Sencar, 2008; Kargın ve diğ., 2003; Milnos & Akos, 2003). Diğer yandan, Özengi'nin (2009) çalışmasında, son yasal düzenlemelerle kaynaştırma uygulamalarında görev ve sorumlulukları artan rehber öğretmenlerin de, yürüttükleri çalışmalara ilişkin çeşitli sorunlarla karşılaştıkları, bu sorunlar karşısında kendilerini yetersiz hissettikleri ve yardıma gereksinimleri olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Kaynaştırma uygulamasından yararlanan çocukların öğretmenlerinin, eğitim programlarını öğrencileri için kolaydan zora doğru ayarlamaları ve onların gereksinim duydukları alanları sağlıklı bir şekilde belirlemesi gerektiği; öğretmenlerin bu çocuklara, uygun şekilde model olması, öğretimlerinde mümkün olduğunca fırsatlar sunması ve uygun dönütler sağlamasının önemli olduğu alan yazında vurgulanmaktadır (Kargın et.al, 2003). Bu çalışmaya katılan öğrenciler ise, okulda derslerde anlamadıkları bir konu olduğunda öğretmenlerine sormaktan çekindiklerini, çünkü, arkadaşlarından utandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle de anlamadıkları konuları, evde ailelerine veya özel eğitimdeki öğretmenlerine sorduklarını belirtmişlerdir. Aynı sorunlar, Olcay Gül ve Vuran'ın (2015) çalışmasına katılan zihinsel yetersiz ve öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir. Yasal olarak zorunlu olmasına rağmen, öğretmenlerin uygun öğretimsel düzenlemeleri yeterince yapamamalarından kaynaklanan bu durum, öğretmenler ve rehber öğretmenler tarafından da ifade edilmektedir. Örneğin, Kuyumcu'nun çalışmasında (2011) hem sınıf öğretmenleri hem rehber öğretmenlerin, "destek hizmetleri ile öğretimin ve öğretimsel uyarlamaların planlanması ve uygulanmasında, ilgili kaynaklara ulaşmada, amaçların değerlendirilmesinde ve öğrencinin sınıfa kabulünü sağlamada" sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin dile getirdikleri sorunlarla eğitimcilerin ve rehber öğretmenlerin belirttikleri sorunların aynı olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırma uygulamasından yararlanan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sınav düzenlemelerinden yararlanmadığı görülmektedir. ÖÖG tanısı olan öğrencilerin sadece beşte biri eğitsel destek aldıklarını ifade etmiştir. Bu sonuç daha önceki çalışma sonuçları ile de uyuşmaktadır (Girli ve Atasoy, 2012; Girli ve Sencar, 2008; Sucuoğlu, 2004). Ancak, OSB tanılı öğrencilerin %20,5'i ise düzenleme yapılıp yapılmadığını bilmediğini belirtmiştir. Bu çalışmada aileler ve rehber öğretmenler ile görüşülmediği için bu oranın içeriğini açıklığa kavuşturmak mümkün olmamıştır.

Üçüncü tema olan kaynaştırma uygulamasından yararlanan öğrencilerin "Nasıl bir okul istersin? sorusuna verilen yanıtlarda, resmi ve özel okul öğrencilerinin görüşleri farklılaşmaktadır. Devlet okullarında okuyan öğrenciler, okulların fiziki koşulları hakkında eleştirilerde bulunmuşlardır. Tuvaletlerin ve duvarların temizliği, bahçelerin daha geniş ve ağaçlı olması, havuz ve spor olanaklarının daha fazla olması gibi daha iyi fiziksel koşullar olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Her iki tanı grubundaki öğrenciler de daha uzun teneffüs zamanı istemektedir. Öğretmenleri için, ilkokul kademesindeki öğrenciler, "bağırmasın, neşeli olsun, sevecen olsun" gibi ifadelerle, daha yavaş yazmaları, ya da bir konuyu anlamama gibi durumlarda kızmamasını, biraz zaman tanınmasını, sabırlı olunmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Daha ileri basamaktaki öğrenciler ise daha net ifadelerle, örneğin "nazik olsun, bizi anlayan öğretmenler olsun" diyerek kendilerini utandıran, küçük düşüren sözlerin kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdi. Lise düzeyindeki ÖÖG olan bir öğrenci ise "artık

disleksiyi bilsinler, bizi tanısınlar" ifadesi ile tanıdan kaynaklanan sorunları için kendilerinin yargılanmamasını istediklerini söylemiştir. Bu çalışmaya katılan hem OSB hem de ÖÖG tanılı öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe hem kendi durumlarının, yaşadıkları zorlukların farkında oldukları, hem de kaynaştırma öğrencisi olmaktan kaynaklanan haklarının neler olduğu hakkında farkındalıklarının ve beklentilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Bu çalışma, özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okul yaşantıları hakkında görüşlerinin alındığı ilk çalışma olması nedeniyle bize bu gruptaki öğrenciler için yapılması gereken düzenlemeler hakkında önemli bilgiler sağlamış ve bu konuda daha kapsamlı çalışmalar için bir başlangıç oluşturmuştur. Otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrenciler açısından ise daha önce ilkokul düzeyinde yapılan çalışmanın da gösterdiği gibi bu öğrenciler genel olarak okulda yalnız ve oldukça dışlanmıştır. Orta okul ve liseye doğru, kabul düzeylerinin daha arttığı ve bir iki arkadaşlarının olduğu görülmüştür. Ayrıca, her iki grup öğrencinin de rehberlik servisleri hakkında bilgilerinin arttığı ancak buradaki hizmetlerden yeterince yararlanamadıkları görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında öneriler olarak;

1. ÖÖG ve OSB tanılı öğrencilerin olduğu her sınıf düzeyinde daha kapsamlı nitel ve nicel çalışmalar yapılarak sorunlar daha ayrıntılı ortaya konabilir. Bu, çözüm önerilerinin oluşturulması için önemli veriler sağlayacaktır.
2. Okul rehberlik saatlerinde özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerini, güçlü ve zayıf yanlarını hem öğretmenlerinin hem de öğrencilerin öğrenmelerine olanak sağlayan, film izleme, tartışma, kitap okuma gibi etkinlikler yapılabilir.
3. Kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından kabulünü arttırmak amacıyla, sınıf ortamında öğretmenler tarafından ve genel olarak okulda ortak projeler, geziler ve grup çalışmaları yapılabilir. Özellikle spor, drama, müzik gibi bütün öğrenciler için sevilen dersler ve etkinliklerde akran ilişkilerini ve işbirliğini geliştirici düzenlemeler yapılabilir.
4. Öğretmenlerin ÖÖG ve OSB'nun tanısal özelliklerine uygun ders uyarlamaları yapmayı öğrenmeleri için uygulama ve izleme süreçleri olan eğitimler yapılabilir.
5. Okul BEP birimlerinin öğretmen, rehber öğretmen, aile ve öğrencinin katılımıyla, birlikte değerlendirme yapılan ve amaca uygun gerçekçi bir bireysel plan, sınıf içi düzenlemeler, ders ve sınav uyarlamaları yapılan verimli toplantılar olarak hayata geçirilmesi yararlı olabilecektir.

Kaynakça

Alptekin, S. (2010). *Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması, Sürdürmesi, Genellemesi ve Sosyal Kabule etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri, *Özel Eğitim Dergisi, 2* (4), 35-45.

Bakkaloğlu, H. (2010). A comparison of the loneliness levels of mainstreamed primary students according to their sociometric status. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 330-336.

Boer,A., Pijl, S.P. & Minnaert, A. (2012): Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. International *Journal of Disability, Development and Education, 59*(4), 379-392. http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944

Çankaya, Ö., Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(1), 1-16.

Çifci Tekinarslan, İ., & Küçüker, S. (2015). Examination of the psychometric properties of the children's loneliness scale for students with and without special needs in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice, 3*, 709-721.

Çolak, A. (2008). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. Yayınlanmamış doktora tezi Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı. 19.08.2008 tarihinde http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Girli, A. & Sencar, B. (2008), "A Research on School Guidance Counselors' Views on Applications of Mainstreaming Program", *International Conference on Educational Science, ICES'08*, pp: 827-833, K.K.T.C.

Girli, A. & Atasoy,S. (2012). The views of students with intellectual disabilities or autism regarding their school experience and their peers in inclusion. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,*32,16-30.

Girli, A., Kabasakal, Z. & Aysan, F. (2009). *Otizm Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Okula Uyum ve Sosyal Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. X. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Kongresi. Adana –Türkiye.

Gordon, A.P., Feldman, D., & Chiriboga (2005) Helping children with disabilities develop and maintain friendships. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 28* ,(1),1-9.

Guralnick, M. J., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2003). Subtypes of nonsocial play: Comparisons between young children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation, 108*, 347–362.

Jobe, L. E., White, S. W. (2007). Loneliness, social relationships, and a broader autism phenotype in college students. Personality and Individual Differences, 42(8), 1479-1489.

Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, *35*, 11-14

Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N., & Vardarlı, G. (2008). Disabled students' coequal relations and their abuse. *Dokuz Eylül Üniversitesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 23, 169-176. Kargın, T.,

Kargın, T., Acarlar, F.& Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, Yönetici ve Anne-Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 4* (2), 55-77.

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Opinions of the general education teachers on the adaptations for students with special needs in general education classrooms. *Theory and Practice Educational Science, 10*(4), 2431-2464.

Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorulara yönelik çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuz T., (2001). *Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi*, Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, 17.

MEB. (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/ 4.5.573.pdf adresinden 08.06.2015 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html adresinden 14.11.2014 tarihinde alınmıştır.

Milnos, A. & Akos, P. (2003) Counselor Preparation: Preparing School Counselors To Work with Students with Disabilities. *Counselor Education & Supervision, 43*, 86-95.

Osler, A., & Osler, C. (2002). Inclusion, exclusion and children's rights. *Emotional and Behavioral Difficulties, 7* (1), 35-54.

Olcay Gül, S. &Vuran, S. (2015). Normal Sınıflara Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. Eğitim ve Bilim 2015, Cilt 40, Sayı 180, 169-195.

Özdemir, H., & Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, *2*(1), 68-74.

Özgönenel, S. & Girli, A . (2016). Otizmli Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıflarında Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. İlköğretim Online, 15 (1), 0-0. DOI: 10.17051/io.2016.35667

Özengi, S. Ş. (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Pijl, S. J. (2005). Interventions for social integration: Training of social skills for students with disabilities in regular education (in Dutch). In B. F. van der Meulen, C. Vlaskamp, & K. C. van den Bos (Eds.), Interventions in special needs education (pp. 122–135). Rotterdam, The Netherlands: Lemniscaat B.V.

Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research, 26*, 199-208.

Salend, J. B. (1998). *Effective Mainstreaming*. New Jersey, Merrill, an İmprint of Prentice Hall.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi, 5* (2), 15-23.

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1467-1485.

Sucuoğlu, B. & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 6*(1): 41-57.

Terpstra, J. E. & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education, 35*, 405-411.

Uçar, C. (2008). *Farklı Gelişenleri Kabul Edici Tutum Geliştirme Programının Normal Gelişen Öğrenci Tutumlarının Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Vuran, S. (2005). "The sociometric status of student with disabilities in elementary level integration classes in turkey." *Eurasian Journal of Educational Research, 18*, 217-235.

Webster, A. A. & Carter, M. (2007). Social Relationships and friendships of children with developmental disabilities: Implications for inclusive settings. A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 32* (3), 200-213.

Yaşaran, Ö., Ö., (2009). *Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu. Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Öğretmen Yetiştirmede Rol Model Alınabilecek Bir Grup Öğretmen Profilinin İncelenmesi: IBDP Öğretmenleri

Analysing of A Group Teacher's Profile As A Role Model At Teacher Training: IBDP Teachers

Rukiye ADANALI, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, rukiye.adanali@atauni. edu.tr

Taner BİÇKİ, Özel İzmir Amerikan Lisesi, Türkiye, tbicki@aci.k12.tr

Öz

Yaşadığımız bilgi çağında toplumların ihtiyaç ve hedefleri, geçerliliği sürekli değişen hızlı bilgi akışı çerçevesinde şekil almaktadır. Günümüzde uluslararası boyutta en çok kabul gören öğretim programlarından biri de Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (UBDP/IBDP)'dır. IBDP, uygulandığı ülkenin milli değerlerini küresel dünya değerleriyle ortak bir paydada buluşturan uluslararası bir programdır. IBDP, özellikle kendini sözel olarak iyi ifade edebilen, eleştirel bakış açısıyla sorunlara uygun çözümler üreten, çevresindeki ve dünyadaki sorunlara karşı ilgili ve iyi akademik yeteneklere sahip dünya vatandaşları yetiştirmeyi hedeflemektedir. Ülkemizde de giderek yaygınlaşan bu öğretim programın geliştirilmesinde ve uygulanmasında ise esas aktörler IBDP öğretmenleridir. Bu çalışmanın amacı IBDP öğretmen niteliklerinin belirlenmesi ve bu öğretmenlerin eğitim fakültelerinin müfredat ve uygulamalarına yönelik önerilerini dile getirmektir. Öğretmen yetiştirme programlarında, bu program ve uygulayıcılarının deneyimlerinin dikkate alınmasının ülkemizde nitelikli eğitimin artırılmasında katkı sağlaması beklenmektedir. Durum çalışması modelinin kullanıldığı araştırmada amaçlı örneklem yöntemiyle Türkiye'de IBDP'nin uygulandığı iki özel lisede görev yapan 40 IBDP öğretmeni belirlenmiş ve bunlardan 13'ünün görüşleri açık uçlu anket formu ile alınmıştır. Bunun yanı sıra bir IB koordinatörü ve öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Katılımcılar, IBDP öğretmen profilinin temelde bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri barındırdığını ve IBDP programına hâkim olmayı gerektirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen yetiştiren kurumların, teorik bilgi yanında uygulamalı çalışmalara daha çok yer vermesi, müfredatlarını dünya ölçeğinde güncellemeleri ve IBDP gibi iyi eğitim uygulamalarını örnek almaları ile daha donanımlı öğretmenler yetiştirebileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Bakalorya Diploma Programı, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Öğretmeni, Öğretmen Eğitimi.

Abstract

The globalizing world conditions require education and training programs to be revised to meet the needs of the times. In this sense, the International Baccalaureate Diploma Program (IBDP) is one of the most widely accepted teaching programs on the international scale today. IBDP brings together the national values of the country where it is applied with global values. It aims to educate world citizens with superior academic skills. They will be concerned with their environments' and world's problems and produce convenient solutions for problems. IBDP teachers are the main actors in the development and implementation of this curriculum, which is becoming increasingly widespread in our country. The purpose of this study is to identify the IBDP teacher qualifications and to voice their suggestions for the curricula and practices of the education faculties. In teacher training programs, consideration of the experience of these programs and its practitioners is expected to contribute to increasing the quality of education in our country. In this case study, the working group chosen by purposive sampling method. The views of the 13 teachers were collected through the open-ended questionnaire, and another one teacher's and IB coordinator's views were gathered through a semi-structured interview form. According to IBDP teachers, there is a serious disconnection between the teacher training programs and the implementation areas so restructuring education faculties in accordance with 21st century skills and conducting more practical work is important.

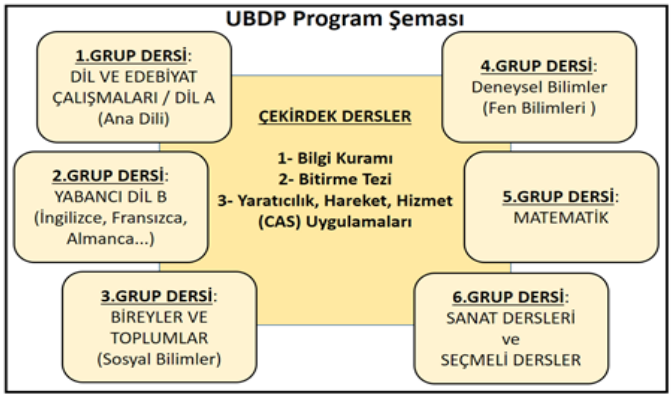
Keywords: International Baccalaureate Diploma Program, International Baccalaureate Diploma Program's Teacher, teacher education.

Giriş

Ünlü filazof Herakleitos'un " Değişmeyen tek şey, değişimdir" sözü bilgi çağını belki de en güzel anlatan ifadelerden biridir. İçinde yaşadığımız dönemde teknoloji ve bilgi birbirini beslerken aynı zamanda toplumsal, kültürel, siyasî, teknolojik ve ekonomik alanlarda da sürekli bir değişime ve dünyanın giderek küçülmesine neden olmaktadır. Küreselleşen dünyada var olan bilgi ve teknolojiler birkaç yıl içinde geçerliğini yitirmekte ve güncellenmektedir (Polat ve Odabaş, 2008). Küreselleşme, eğitim ve öğretim programlarının da çağın gereksinimlerini karşılayacak biçimde revize edilmesini gerektirmektedir. Milletler özlerini korumakla beraber, çok iyi bir coğrafi anlayışı ve dünya toplumlarını anlamayı da gerektiren bir eğitim yaklaşımına sahip olmalıdır. Bu anlamda günümüzde uluslararası boyutta en çok kabul gören öğretim programlarından biri de Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (UBDP)/International Baccalaurate Organization Diploma Program (IBDP)'dır. IBDP, uygulandığı ülkenin milli değerlerini, küresel dünya değerleriyle ortak bir paydada buluşturan ve 150'yi aşkın ülkede, yaklaşık 5000 okulda uygulanan bir programdır. Programın misyonu kültürel ve ulusal kimlik duygusuna bir alternatif değil, ancak 21. yüzyıl yaşamının gereklerinden kültürlerarası anlayışa ve saygıya dayanmaktadır (IBO, 2018a).

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (International Baccalaureate Organization; IBO), 1968 yılında İsviçre'nin Cenevre kentinde kurulan, Avrupa Konseyi tarafından tanınan ve UNESCO ile işbirliği içinde olan, kar gütmeyen bir eğitim vakfıdır (Gazi Ünversitesi Vakfı Özel Okulları, 2018; Hill, 2012; IBO, 2018a; TED Bursa Koleji, 2018). IBO'nun temel iki amacı vardır; birincisi eğitimin daha fazla küresel bir anlayışla ele alınarak dünya vatandaşlarının yetiştirilmesi, ikincisi ise çok uluslu şirket çalışanları, diplomatlar, askerler gibi küresel coğrafi hareketliliği olan ailelerin çocuklarının, tüm dünyada kabul gören, ortak standartlara sahip ve dünyadaki üniversitelerin çoğunun tanıyacağı ortaöğretim diploması almalarını sağlamaktır (Hill, 2012; IBO, 2018a; Nugent ve Karnes, 2002). Nitekim IBO'nun ilk kurulduğu yıllarda IB (Uluslararası Bakalorya/ International Baccalaureate) diplomasını kabul eden ilk üç üniversite de Harvard, Sourbonne ve Oxford üniversiteleriydi (Küçükkayalar, 2009). IBO, uluslararası geçerliği olan müfredatlarını ve ölçme-değerlendirme programlarını uluslararası kuruluşlar, hükümetler ve okullarla birlikte çalışarak gerçekleştirmektedir (Hill, 2012; IBO, 2018a). 1970 yılından itibaren uygulanan IBDP, orta öğretimin son iki yılında 16-19 yaş arasındaki öğrencileri sınavlara hazırlayan, geniş kapsamlı ve yoğun çaba gerektiren akademik bir programdır. IBO'nun Cenevre, New York, Buenos Aires ve Singapur'da bölge ofisleri ve Cardiff'te Program ve Değerlendirme Merkezi bulunmaktadır. Program İngilizce, Fransızca ya da İspanyolca verilir (Gazi Ünversitesi Vakfı Özel Okulları, 2018; IBO, 2018a). Ülkemizde dört tanesi devlet okulu olmak üzere, toplam 47 okulda IBDP uygulanmaktadır (IBO, 2018c). Türkiye'de 1996 yılından beri uygulanan bu diplomayı almaya hak kazanan öğrenciler Amerika, Avrupa, Kanada ve Avustralya'daki üniversiteler başta olmak üzere, ülkemizde de önde gelen tüm vakıf üniversitelerine başvurabilmekte ve çeşitli oranlarda burslar alabilmektedirler (Doğa Koleji, 2018; İTÜ GVO. Özel Ekrem Elginkan Lisesi, 2016). Evrensel bir nitelik taşıyan program, uygulanmakta olduğu ülkenin kendi eğitim gereksinimlerine göre uyarlanabilmektedir (Demir, 2009; IBO, 2018a, 2018b).

Şekil 1'de görüldüğü gibi, IB Diploma Programı, altı temel grup dersle birlikte üç ayrı kısımdan oluşan çekirdek derslerden oluşur. Öğrenciler, seçtikleri altı grup ders konularını çalışırlar. Seçilen üç ders ileri düzeyde (HL) ve toplam 240 ders saatini kapsar, diğer seçilen üç ders standart düzeyde (SL) ve toplam 150 ders saatini kapsar. IBDP eğitim felsefesinin temelini oluşturan çekirdek dersler zorunludur; bunlar: Bitirme Tezi, Bilgi Kuramı (TOK) ve Yaratıcılık-Hareket-Hizmet (CAS) alanlarını kapsayan toplumsal sorumluluk çalışmalarıdır (Hill, 2012; IBO, 2018b; İTÜ GVO. Özel Ekrem Elginkan Lisesi, 2016).



Şekil 1. UBDP/IBDP program şeması (IBO, 2018b'den uyarlanmıştır).

IBDP'nin eleştirilen noktaları ise akademik iş yükünün fazla olması ve ülkemizde IB programına dâhil olan öğrencilerin aynı zamanda MEB lise programını da yürütmek zorunda olmalarıdır. Öğrenciler yurt içi üniversitelere girmek için belli Üniversite Giriş Sınavı (YGS-LYS) puanlarını almak zorundadır; IBDP'nin üniversiteye doğrudan girişte kabulü yoktur. Ancak bazı üniversitelerde IB öğrencilerine tanınan bazı haklar mevcuttur. Bu iki öğretim programının tamamlanması kısa sürede çok fazla sayıda çalışmayı en iyi şekilde yapılmasını gerektirdiğinden öğrencinin iş yükü ve stresi artar (Büyükgenç, 2014; Gültekin, 2006).

IB programlarına yönelik öğretmen görüşlerini ve öğretmenlere etkisini ortaya koyan çalışmalarda IB Programındaki öğretmenlerin iş tatminlerinin ortalama değerin oldukça üstünde olduğunu, iş deneyimleri arttıkça tatminlerinin de yükseldiği (Demirer, 2002); IBDP'de eğitim veren öğretmenlerin ulusal programda eğitim veren öğretmenlere göre daha olumlu öğrenme iklimi algılarının olduğu belirlenmiştir (Bora, 2010). Onur (2008), IB ve MEB derslerini yürüten öğretmenlerin öğretim stilleri ve yaklaşımlarının programlar bağlamında çok farklılaşmamakla birlikte matematik dersinde IBDP öğretmenlerinin, yabancı dil derslerinde de ulusal program öğretmenlerinin daha fazla konuştuğu ve daha öğretmen merkezli olduğu belirlenmiştir. Halıcıoğlu (2008), ise açık uçlu sorulardan oluşan bir anket yoluyla IBO Programlarını uygulayan okullardaki 154 IBO personelinden veriler toplamıştır. Araştırmada katılımcıların yalnızca %46'sının yurt dışında yapılan IB eğitimlerinden yararlandığı, iki okulda çalışmakta olan personelin ise yurt dışındaki eğitimlerden hiç yararlanmadığı, katılımcıların %27'sinin Türkiye'de düzenlenen IB günlerine de hiç katılmadığı saptanmıştır. Cook (2017) ise çalışmasında IBDP öğretmenlerinin yaşanmış deneyimlerini literatürdeki içerik bilgisi, kendine güven, yaratıcılık, öğrencilerle ilişkiler ve artan iş yükü temaları bağlamında ele almıştır. Bulgular ele alındığında, özellikle işyükü ve öğrencilerle iletişim temaları öğretmenler üzerinde büyük etkiye sahiptir. Cook, IBDP uygulamasının öğretmenler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu; öğretmenlerin yaşamlarını bireysel ve akademik anlamda etkilediğini belirtmiştir.

Bilgi toplumunda öğretmenler tamamen bilgiyi aktarma anlayışından sıyrılmalı ve eleştirel düşünceyle gerekli bilgilere ulaşıp, bunları kullanan ve yeni bilgiler üretebilen ve de bunu öğrencilerine aktarabilen bireyler olmalıdır. Ortaya çıkan ve etkisi kuvvetle hissedilen bu durum öğretmenlik mesleğinin ve öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden ele alınmasını zorunlu hale getirmiştir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının uluslararası standartlara ve yeterliliklere uygun ve ülke menfaatleri doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir (Erdem, 2015; Kalkanlı, 2009; Yenen, 2014). Bu çalışmanın amacı IBDP öğretmen niteliklerinin belirlenmesi ve bu öğretmenlerin eğitim fakültelerinin müfredat ve uygulamalarına yönelik önerilerini dile getirmektir. Ülkemizdeki IBDP öğretmenlerinin doğrudan görüşlerine yer veren çalışmalar az sayıdadır. Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme programlarında, bu tür uluslararası öğretmen nitelikleri incelenerek sorunlara yeni bir anlayış getirilmesi açısından bu çalışma önemlidir. Bu anlamda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır: (1) IBDP öğretmen profili nedir? (2) IBDP öğretmenlerinin öğretmen yetiştiren kurumlara önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli (Yıldırım ve Şimşek, 2011) kullanılmıştır. Bu çalışmada ele alınan durum, IB diploma programında eğitim veren ortaöğretim öğretmenlerinin, programın mesleki yaşamlarında yarattığı etki ve kendilerini nasıl algıladıklarıdır. Katılımcıların IBDP deneyimleri üzerine daha detaylı bilgi edinmek amacıyla bu model tercih edilmiştir. Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemiyle Türkiye'de IBDP'nin uygulandığı iki özel lisede görev yapan 40 Türk IBDP öğretmeni belirlenmiş ve gönüllülük esasına göre, bunlardan 13'ünün görüşleri alınmıştır. Katılımcı IBDP öğretmenlerinin üçü erkek, 10'u kadındır; bunlardan ikisi Coğrafya, beşi Türk Dili ve Edebiyatı, dördü Matematik, ikisi de Kimya öğretmenidir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 32-64 yaş; mesleki tecrübeleri ise 3-39 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerden yedisi, 20 yılı aşkın mesleki tecrübeye sahiptir. Öğretmenlerin toplam IBDP tecrübesi ise 3-12 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenler Fen bilimleri, Matematik, Türkçe ve Edebiyat /Dil A dersleri ile Bireyler ve Toplumlar IB derslerini vermektedir. IB Sosyal Bilimler öğretmenlerinden alınan bilgiye göre Bireyler ve Toplumlar teması adı altında okutulacak derslerin müfredatının İngilizce-Fransızca-İspanyolca verilmesi zorunluluğu bulunmasına karşın ülkemizde İngilizce veya diğer dillerle eğitim yapabilecek bu branşlardaki öğretmen sayısının az olmasından dolayı sadece Türkiye'ye özgü ve müfredat içeriği tamamen Türkçe olan "21.yy' da Türkiye Tarihi" isimli ders oluşturulmuştur; bu ders Tarih, Coğrafya ve Sosyoloji öğretmenlerinin eşgüdümlü çalışmaları ile haftada 4-5 saat işlenmektedir. Bu ders ve DİL A dersi dışındaki tüm dersler İngilizce verilmektedir. Diğer öğretmenlerin IBDP ders saatleri haftada 5-19 saat arasında değişmektedir. Bu öğretmenlerden Ö4 hariç, diğerleri aynı zamanda sadece Milli Eğitim programının uygulandığı sınıflarda da derse girmektedir. Öğretmenlerden ikisi eğitim fakültesi, 11'i fen-edebiyat fakültesi mezunudur. Öğretmenler, 1971-2007 yılları arasında çeşitli üniversitelerden mezun olmuştur.

Yüz yüze mülakat yapılan iki katılımcıdan biri, bu okullardan birinde IB koordinatörlüğü yanında okul idaresinde diğeri ise, IB öğretmen eğitiminde görevlidir. Bulgularda, bu iki katılımcının görüşleri, isimleri değiştirilerek, diğer katılımcılar ise Ö1, Ö2, …Ö13 şeklinde isimlendirilerek sunulmuştur. Katılımcı görüşleri kod ve kategoriler altında, doğrudan alıntılarla desteklenerek ifade edilmiştir. IB koordinatörü Ayşe Hm., 38 yıldır Matematik öğretmenliği yapmaktadır, 2006 yılından bu yana da IB koordinatörlüğünü yürütmektedir. Ayşe Hm., idari görevinden dolayı son iki yıldır IB derslerine girmemektedir, ancak MEB müfredatı işlenen sınıflarda derslere girmeye devam etmektedir. Dil A (Türkçe ve Edebiyat) derslerine giren Nurşen Hm. ise 10 yıldır IB öğretmenidir ve bu sene sadece IB sınıflarında derse girmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubunu oluşturan 13 IBDP öğretmeninin görüşleri, açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Anketin birinci bölümünde katılımcılar hakkında yaş, mesleki deneyim süresi, mezun olunan üniversite programı gibi betimsel veriler sağlayan sorular, ikinci bölümünde ise katılımcıların IBDP deneyimlerine ilişkin açık uçlu sorular yer almaktadır. Bunun yanı sıra iki katılımcı ile yüz yüze, yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve görüşme formları hazırlanırken, bir IBDP öğretmeni ve koordinatörünün görüşlerinden yararlanılmış, veriler iki araştırmacı tarafından çapraz şekilde betimsel analiz (görüşme) ve doküman analizine (anket) tabi tutulmuştur. Her iki veri toplama aracının analiz sonuçları birbiri ile uyumlu olduğu görülmüş; doküman analizi sonuçları, görüşme bulguları ile desteklenerek aynı kategori ve kodlar altında peşi sıra ele alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde "IBDP öğretmen profili nedir?" araştırma sorusunu cevaplamak için doküman analizi ve görüşme verilerinin (yüz yüze görüşme yapılan katılımcıların görüşlerine Tablo 1'de yer verilmemiş ancak ilgili kod altında ayrıca belirtilmiştir) analizi ile ortaya çıkan başlıklar "IBDP ÖĞRETMEN PROFİLİ" teması altında "Öğretmenlerin IBDP ve MEB programlarına ilişkin görüşleri", "IBDP öğretim süreci" ve "IBDP öğretmen özellikleri" kategorileri altında ele alınmış ve Tablo 1'de ilgili görüşe katılan öğretmenlerin frekansları belirtilmiştir.

Tablo 1. IBDP Öğretmen Profili.

Kategori A. Öğretmenlerin IBDP ve MEB programlarına ilişkin görüşleri	**frekans**
Kod A1- IBDP ders içeriklerinin IB eğitim felsefesi ve içeriği ile uygunluğu	13
Kod A2- IBDP ders sürelerinin yeterliği	13
Kod A3- IBDP deneyimlerinin sadece ulusal müfredatın uygulandığı sınıflara yansıması	12
Kategori B. IBDP öğretim süreci	**frekans**
Kod B1- IBDP öğretim ve uygulama zorlukları	13
Kod B2- IBDP öğretmeni ders hazırlığı	12
Kod B3- IBDP öğretmeni zaman yönetimi ve ders planlamaları	13
Kod B4- IBDP'de kullanılan öğretim yöntem-teknikleri ve eğitim teknolojileri	12
Kod B5- IBDP öğretmen değerlendirmeleri	13
Kategori C. IBDP öğretmen özellikleri ve öneriler	**frekans**
Kod C1- Okul idaresi, veli ve öğrencilerin IBDP öğretmeninden beklentileri	13
Kod C2- IBDP öğretmen algısı	12
Kod C3-IBDP öğretmenlerinin öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik düşünceleri ve önerileri	10

IBDP ders içeriklerinin IB eğitim felsefesi ve içeriği ile uygunluğu kodu altında 13 öğretmen görüş belirtmiştir. Bunlardan Ö8: "Derslerin içeriği ve uygulanışı, müfredat doğrultusunda fakat öğretmenlerin görüşleri de alınarak belirlenmektedir." şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmenlerin tümü verdikleri derslerin IBO'nun belirlediği ölçütlerle uyuştuğunu düşünmektedir. Ö10, ders içeriklerini merkezi yönetimin belirlediğini; Ö8, Ö9 ve Ö11, ders içeriğini MEB 11. ve 12. sınıf programları ve IBO programının birleştirilerek öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulduğunu ifade etmiştir. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö7 MEB ile IB programlarının benzeşen çok fazla özelliği olmasına karşın özellikle soru tipleri açısından farklılaştığını belirtmişlerdir.

Yüz yüze görüşülen IB koordinatörü Ayşe Hm., MEB diplomasının öncelikleri olduğunu; her iki programı da eksiksiz tamamları gerektiği için IB ve MEB müfredatlarını karşılaştırıp örtüştüklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla okullarında bazı ders saatlerinin normal MEB ders saatinden daha fazla olduğunu ileri sürmüştür. Ayşe Hm., IB ve MEB programları hakkında şunları dile getirmiştir: "MEB öğrenen profili bile IB ile eşdeğer. Ama IB, bu eğitim amaçlarına ulaşmak için zorluyor; IB öğrencisi öğretmeni zorluyor. MEB programımız çok güzel aslında. Teorik kısmı var. Ama ne sorularıyla, ne de yapılış şekliyle bizi zorlamıyor. MEB çok güzel hazırlanmış ama herşey yazıda kalmış durumda, IB'de ise bunlar pratiğe dönmüş durumda." Ayşe Hm., şu anda ülkemizde IB programı olan üç devlet okulunun olduğunu ve MEB'in devlet okullarında bu programı yaygınlaştırma eğilimi içinde olduğunu belirtmiştir: "2007'de Sosyal Bilimler Lisesi, İstanbul'daki (Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi) IB'ye girdi. Ve tüm Türkiye'deki sosyal bilimler liselerinde IB okumak isteyen öğrenciler, o okula transfer edilerek kendi içinde böyle bir sistem oluşturuldu; baya da öğrencisi var. Şu anda 3 tane devlet okulu IBDP okulu. En son duyumlarımıza göre Türkiye'de devlet okullarında IB programını yaygınlaştırma eğilimi var. Bir tek İngilizce sorunu var; sadece Türkçe ve Edebiyat ile 21. yy'da Türkiye Tarihi dersleri Türkçe veriliyor, onun dışındaki dersler, ikinci bir lisanda veriliyor." Nurşen Hm. ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: "Alan bilgisi zaten bir öğretmenden beklenen bir şey ama işin pedagojik boyutu daha da önemli, bilgiyi aktarabilmeniz için. Bize bir taslak program verilir ama içeriği belirlemek öğretmene kalmıştır. Öğretmenin böyle bir özgürlüğü var. Yani IB, öğretmenin yapması gerekenlerin kesin sınırını çizmediği için siz, IB'de özgürsünüz. O yüzden yaratıcı ders etkinlikleri yapmada hiçbir sınırınız yok."

IBDP ders sürelerinin yeterliği kodu öğretmenlerin IB ders saatlerinin IBDP müfredatını tam olarak uygulayabilmek için yeterli olup olmadığına ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır: Ö3: "Hayır, yeterli değil. Uygulama yapmak için yeterli zaman kalmıyor."; Ö4: "Sadece IB programı izlenirse yeterli olduğunu düşünüyorum." Ö1, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö13 sürenin yeterli olmadığını belirtmiştir. Ö6 iyi bir öğrenci

grubu olduğunda; Ö5 ders kayıpları olmadığı sürece, Ö4 sadece IB programı izlendiğinde; Ö1 ise MEB müfredatı ve OSYM sınavları göz ardı edildiği takdirde ders saatlerinin yeterli olacağını belirtmiştir. Ö10, IB Sosyal Bilimler dersinin oldukça detaylı konulardan oluştuğunu ancak programın ikinci yılında özellikle yurt dışı tercih yapan öğrencilerin üniversite kabullerinin gelmesi, üniversite sınavları ve diğer sınavlar da eklendiğinde ders kayıplarının yaşandığını, dolayısıyla ders saatlerinin yeterli gelmediğini belirtmiştir. Ö11, Sosyal Bilimler dersinde aynı anda üç öğretmenin ders anlatmasının konuların genişletilmesini engellediğini; Ö8, Ö9 ve Ö1 iki farklı programın (MEB ve IBDP) tek program saatinde uygulanmaya çalışılmasının zaman yönetiminde sıkıntılara neden olduğunu belirtmiştir. Ö2 ve Ö12 ders saatlerinin yeterli olduğunu öne sürerken Ö7, standart seviyedeki lise 4 Matematik dersi için sürenin yeterli olduğunu ancak IB İç Değerlendirme süreci için öğrencilere ders dışında ek zaman ayırmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir.

IBDP deneyimlerinin sadece ulusal müfredatın uygulandığı sınıflara yansıması kodu altında öğretmenlere IBDP deneyimlerinin, genel öğretim yaptıkları (MEB programı) derslerine nasıl bir katkısı olduğu sorulmuştur. Öğretmenler, IB deneyimlerinin MEB sınıflarına da yansıdığını belirtmektedir. Bunlardan Ö11: "MEB derslerimde de daha çok yorum ve bağlantı yapmaları için öğrencilerimi zorluyorum. Projeleri verme ve değerlendirme biçimim değişti." şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Katılımcılardan Ö1, IB deneyimlerinin normal sınıflara pek katkısı olmadığını; Ö5 ve Ö8 her iki program arasında konu anlatımı açısından bir farklılık olmadığını, her iki öğrenci grubunda da aynı teknoloji ve deneyleri kullandığını ifade etmişlerdir. Ö5'e göre tek fark IB olmayan öğrenci grubunun başarısının daha düşük olmasıdır. Ö10, IB deneyimi sayesinde interdisipliner yaklaşımın önemini gördüğünü belirtmiştir.

IBDP öğretim süreci kategorisi altındaki IBDP öğretim ve uygulama zorlukları kodunda tüm katılımcılar uygulama zorluklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö6: "Tüm IB öğrencilerinin IB programına uygun olmaması, IB programının öğretmene ek yük getirmesine rağmen ders yükünün diğer öğretmenler ile aynı olması, HL ve SL öğrencilerinin aynı sınıfta olması, HL öğrencilerine ders programında olmamasına rağmen çalıştırmak için zaman ayırmak, IB öğrencilerinin sayısındaki artışla birlikte öğrenci raporlarını okumak ve deneylerle ilgilenmek çok fazla zaman gerektirmekte yani bu durum öğretmene ek bir yük getirmekte."; Ö12: "Teoride bildiğiniz şeylerle pratikte karşılaştığınız bazı küçük noktalar arasındaki farklılıklar veya öğretmenin bu noktalara hazırlıksız yakalanması. IB için teorik bilgi yanında yaşanmışlıklar ve tecrübe çok önemli." şeklinde yanıt vermiştir. Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9 ve Ö11 öğrencilerin IBDP alt yapısına yeterince sahip olmamaları ve onları sürece alıştırmanın temel problemleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin PYP (Primary Years Programme/IB İlköğretim I. Kademe Programı), MYP (Middle Years Programme/IB Ortaokul Programı) gibi ön hazırlık programlarından gelmedikleri için IBDP programının beklentileri konusunda bilgisiz ve hazırlıksız olduklarını ve IB programının MEB programından uygulama açısından farklı olmasından dolayı öğrencileri bu programa adapte etmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ö11 Türk öğrencilerin özellikle ilk IBDP yılında öğrenmeyi tekrar öğrendiklerini ve ülkemizdeki çoktan seçmeli sınav sistemine aşina öğrencilerin IB programına uyum konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Ö2 ve Ö1 son sınıf öğrencilerinin yurt dışındaki üniversitelerden kabulleri geldiğinde IB sınavlarını ve derslerini önemsemediklerini belirtmiştir. Ö5 ve Ö6 ise sınıfların kalabalık olduğunu söylemişlerdir. Ö4 IB Matematik ve MEB Matematik soru tiplerinin birbirinden çok farklı olduğunu; Ö8 ise sınavlarda öğrencilerden beklenenlerin yeterince açık ve belirgin olmayışı ile ilgili sorunlar yaşadığını söylemiştir. Ö1, öğrenme basamaklarından uygulama seviyesinde olan öğrencileri değerlendirme ve sentez basamaklarına taşımanın zor olduğunu, Ö3 ve Ö9 öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak bütünsel bir edebi eleştiri yapabilme, yorumlarını derinleştirme ve alıntılarla destekleme noktasındaki yetersizliklerinin en önemli sorun olduğunu ifade etmiştir. Ö10 dersinde üç farklı branşın aynı konuları farklı bakış açılarıyla anlatmasının olumlu bir durum olduğunu ancak diğer branş öğretmenleriyle işbirliği içinde koordineli olmaları gerektiğini ve zamanlama konusunda sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir. Ö13 ise ders saatlerinin ve bitirme tez öğrencilerinin sayısının fazla olması nedeniyle öğrencilerine dönüt verme konusunda yeterince zaman ayıramadığı dile getirmiştir. Öğretmenler, öğrencilere IB programının felsefesini anlatarak, ödevleri detaylı anlatıp öğrencileri sisteme alıştırarak, çok sayıda örnekler verip uygulama yaparak, sürekli geri bildirim vererek, her iki programdaki farklı soru stillerinde bol soru çözerek, hizmet içi eğitim seminerlerine katılarak, öğrencileriyle birlikte kendilerinin de öğrenerek, tecrübeli zümre arkadaşlarına danışarak ve de farklı branş arkadaşlarıyla işbirliği içinde yaşadıkları sorunları çözdüklerini belirtmişlerdir. Nurşen Hm., IBDP öğretmenlerinin iş yükünün fazla olduğunu ifade etmiştir.

IBDP öğretmeni ders hazırlığı kodu altında yer alan "Son yıllarda IBDP derslerinize yönelik nasıl bir hazırlık yapıyorsunuz?" sorusunu 12 öğretmen yanıtlamıştır. Ö7: "Yeni gelen soru bankalarından IB soru taraması yapıyorum. Sistemdeki değişiklikleri takip ederek, onları uygulamaya çalışıyorum."; Ö10: "Yıllardan bu yana elimizde çok sayıda kaynak birikti. Bu kaynakları sınıflandırarak bir ders anlatım modeli geliştirdik. Öğrencilerimize okumaları gereken kaynakları veriyoruz. Bunlarla ilgili değerlendirme süreçlerini takip ediyoruz." şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Ö1, Ö2, Ö4, Ö7 özellikle IB soru bankalarını takip ettiklerini, öğrencilere güncel ve geçmiş yıllardaki IB sorularından karma çalışma kâğıtları ve ders notları hazırladıklarını ve derslerini bu doğrultuda yapılandırdıklarını belirtmişlerdir. Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10 ve Ö11 öğrenciler için okunacak kitap listesi oluşturduklarını, üniversite web sayfaları, akademik makaleler gibi yayınları takip ettiklerini, bol kaynak taraması yaparak bunlardan derslerinde farklı öğretim yöntem ve teknikleri doğrultusunda yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ö8 kendisini entelektüel olarak geliştirmeye çalıştığı ve geniş yelpazede çok okuyup kültür sanat faaliyetlerini takip etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Ö12, her bir IB ders saati için planlar düzenlediğini belirtirken Ö13 ise inceledikleri kitapları kendisinin de tekrar tekrar okuyup farklı bakış açıları ile ilgili güncel ya da kavramsal konular seçerek bunlar üzerinden ilerlediğini, derslerinde sorgulayıcı bir ortam oluşturmaya çalıştığını belirtmiştir.

IBDP öğretmeni zaman yönetimi ve ders planlamaları kodu altında öğretmenlere IBDP derslerine girmeden önce zamanı verimli kullanabilmek açısından yaptıkları ders planları ile uygulamanın ne oranda örtüştüğü sorulmuştur. Katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: Ö9: "Genel olarak önceden yaptığım planlar verimli işliyor. Zamanı verimli kullanabilmek için planlara uymak gerekiyor."; Ö11: "Öğrenci önceden bazı bilgilere sahipse uygulama başarılı oluyor. Değilse mutlaka zamanda kaymalar yaşıyoruz." Tüm öğretmenler ders planlarına büyük oranda sadık kalabildiklerini belirtmişlerdir. Ö6 eğer öğretmen tecrübeli ise ders planı ve uygulamasının örtüştüğünü belirtmektedir.

IBDP'de kullanılan öğretim yöntem-teknikleri ve eğitim teknolojileri kodu altında katılımcılara IBDP derslerinde anlatım yöntemi dışında kullandıkları diğer öğretim yöntem ve teknikleri ile kullandıkları eğitim teknolojileri sorulmuştur. Katılımcılardan Ö8: "Tartışmaya yer veriyorum. Kitabın içeriğine göre ayrılan süre değişir. IB Türkçe dersi kitap incelemeyi içeren bir derstir. Edebi eser inceleme dersin temelini oluşturduğu için bu konuda değişik yöntemler kullanıyorum." yanıtını vermiştir. Ö12'de Ö8 ile aynı görüştedir. Ö13 derslerinde uyguladığı yaratıcı drama çalışmalarında öğrencilerin dersin gerçek hayatla bağlantısını kurup, bilgilerini içselleştirebildiklerini belirtmiştir. Öğretmenler, sınıf içi uygulamalarında özellikle tartışma yöntemini çok kullandıklarını belirtmiştir. Ö10, ders içeriğiyle bağlantılı bir günlük gezi programı gerçekleştirdiklerini ve öğrencilerden belli bir konuda makale yazmalarını istediklerini belirtmiştir. Düzenlenen akademik gezi ile ilgili Ö10 şu açıklamayı yapmıştır:"Sanayi devriminin bütün aşamalarını deneyimleyebilecekleri araştırma gezileri düzenliyoruz. Örneğin Söke'de pamuk tarlası, çırçır fabrikası, iplik fabrikası ve gömlek fabrikasına gidilerek bütün üretim aşamaları öğrencilerimize anlatılıyor." Ö10, bu uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin derse aktif katlımının arttığını ve öğrenmelerinin daha üst düzeyde gerçekleştiğini düşünmektedir. Ö11 sınıf içi tartışmalar aracılığıyla IB'nin temel amaçlarından biri olan konu ile ilgili farklı görüşlerin öğrenilip değerlendirilmesini sağladıklarını bir IB dersinin her zaman tartışmaya açık olduğunu belirtmiştir. Ö6 ders saatinin üçte biri oranında ve Ö5'de %50 oranında özellikle laboratuvar çalışmalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ö6, IBDP sınavlarının deney sorularını da içerdiğini; Ö5 deneyler ile kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiğini ifade etmiştir. Ö2, ders notunun %20'sini sağlayan İç Değerlendirme adı altında bir iç değerlendirme ödevleri olduğunu ve bunun için bir haftalık bir ders saati ayırdıklarını belirtmiştir. Ö2 ayrıca öğle teneffüslerinde öğrencilerle bireysel olarak da çalıştıklarını ifade etmiştir.

IBDP öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları eğitim teknolojilerine ilişkin ise Ö2: "Tı-84 isimli hesap makinesi kullanımı mecburi. Ayrıca, TI Smartview, Desmos, Geometer's Sketchpad gibi grafik çizme yazılımları da kullanıyoruz." şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları yazılım ve programlar şu şekilde sıralanabilir: Turnitin, Power Point, Önlenemez Quizler, Moodle, Kahoot, Drive, Google Classroom, Desmos, Geogebra, Apple TV. Ö8 dersinde ayrı bir yazılım kullanmadığını ifade etmiştir. Nurşen Hm.'ın görüşleri ise şu şekildedir: "Biz ağırlıklı olarak grup çalışması yapıyoruz. Öğrenci sunuları ve sınıf tartışmaları olarak yürütüyoruz. Çünkü öğrencilerin IB değerlendirmeleri bu çalışmalar etrafında şekilleniyor. Ben özellikle 'ManageBac' programından yararlanıyorum. Ders içinde de Kırmızı Koltuk yaratıcı drama uygulamasını çocuklar çok beğeniyorlar. Yine dedikodu tekniği uyguluyorum."

IBDP öğretmen değerlendirmeleri kodu altında ise bu program dâhilinde öğretmenlerin ne tür ölçme-değerlendirme araçlarını kullandıkları sorgulanmıştır. Katılımcılardan Ö13 görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Projeler, performans ve makale çalışmaları yaptırıyoruz sıklıkla. Bu değerlendirmeler öğrenciye daha önceden gönderilen ölçütlerle değerlendiriliyor. Sadece öğretmen değerlendirmesi yetmez diye akran değerlendirme ve grup değerlendirmesi de yapmaktayım." Katılımcılar, klasik sınav yanında öğrencilere makale, edebi eleştiri yazma, metin analizi, sözlü kaset gibi diğer sınav yöntemlerini de IB formatında uygulayıp puanladıklarını belirtmişlerdir. Ö11 ve Ö10 makale ve çeşitli sunumlar yanında öğrencilerin "Büyük Ödev" olarak anılan bitirme tezi de hazırladıklarını, kendilerinin bu tezi notlandırırken kaynak taraması, ödevin oluşturulması ve tamamlanması süreçlerinde aşama aşama IB'nin değerlendirme formatları doğrultusunda değerlendirdiklerini ve öğrencilerle yakından ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Ö9, Ö8, Ö6 ve Ö3, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış gibi diğer soru tiplerini de kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö7, Ö4 ve Ö2, IB'nin İç ve Dış Değerlendirme ödevleri ile kendi bölümlerinin verdiği IB sorularıyla öğrencilerin değerlendirildiğini; alınan notları, sözlü notunun bir parçası olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö1, İç Değerlendirme ödevlerinin toplam puanlarının %20 'sini oluşturduğunu, en az 6, en fazla 12 sayfalık bitirme tezinin 1 yıl gibi bir sürede öğretmen rehberliğinde tamamen öğrenci tarafından hazırlandığını belirtmiştir. Ö6 öğrenci çalışmalarını okuyarak ve onlarla ilgilenerek öğrencileri değerlendirdiğini ifade ederken, Ö4 öğrencilere derste ve ders dışında yardımcı olduğunu belirtmiştir. Nurşen Hm., IB'de ölçme-değerlendirme sürecinin çok somut olduğunu belirtmiştir. Ayşe Hm. ise konuyla ilgili şunları dile getirmiştir: "Artan iş yükümüz var; normalde biz kendi öğrettiğimiz kadarından soru sorarız, IB'de sınavlar dışarıdan geldiği için öğretmenin üzerine oldukça fazla bir yük biner: Müfredatı doğru mu veriyorum? Müfredattaki detayları, sınavda sorulacakları karşılıyor muyum? Kaygısı vardır ve müfredatı bitirme telaşı çok daha fazladır bir IB öğretmeninin. Mutlaka öğretmenin çok daha fazla işi vardır, her dersin ödevi oldukça fazla yüktür: Ödevleri öğrenciden toplamadan önce alır; geri bildirim verir; öğrenciler düzeltir ödevleri; bunları kontrol edip tekrar geri bildirim verir; bunları toplar. Bir ödev 2-3 kere okunmadan şekle girmez; hem öğrenci öğrenir, hem de öğretmen oldukça fazla saatini verir; bu nedenle öğretmenin yükü fazladır ama mesleki gelişim olarak öğretmene artısı çok fazladır."

IBDP öğretmen özellikleri ve öneriler kategorisinde C1 kodunda, katılımcılara, okul idaresi, veli ve öğrencilerin kendilerinden ne tür beklentileri olduğu sorgulanmıştır. Öğretmenlere göre, veli, öğrenci ve okul idaresinin kendilerinden beklentileri kısaca şöyle özetlenebilir: Öğrencilerin yüksek akademik başarı kazanması, tüm adayların IB diplomasını alması ve seçkin üniversitelere girmelerine katkı sağlamaları, IB programının beklediği öğrenci profilini yetiştirmeye yönelik içeriğe ve entelektüel derinliğe sahip dersler planlanması. Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir: Ö1: "Müfredatların tamamlanması ve öğrencilerin sınavlara hazır olması." Ö4: "Her iki müfredatı da aynı anda hiçbir konu atlamadan bitirmemiz bekleniyor." Ö9: "Yüksek akademik başarı, tüm adayların IB diplomasını almaya hak kazanması, seçkin üniversitelere giriş başarısı."

IBDP öğretmenlerini kendilerini tanımlamaları IBDP öğretmeni algısı kodu altında ele alınmıştır. Size göre IBDP nasıl bir öğretmen profili çizmektedir? Gerekçeleriyle açıklar mısınız? Sorusuna 12 öğretmen cevap vermiştir. Bazı öğretmen görüşleri şöyledir: Ö6: " Çalışkan, çok donanımlı, konusuna hâkim, kendini geliştirmeye hazır, yeni teknolojileri kullanabilen, kültür düzeyi yüksek. Yani tüm öğretmenlerin olması gerektiği gibi." Ö11: "Konusuna çok hâkim. IB formatlarını iyi bilen ve uygulayan. Takvime uyabilen. IB bir kurum olarak her ders için beklenti ve kurallarını net olarak belirlemiş. Kendi başınıza bir şey yapamazsınız. Takvim de geç kalamazsınız. Bu öğrenci ve kendi okulunuz için olumsuzluklara yol açar. IB öğrencisi de her derste aynı kuralların ve takvimin olduğunu bildiği için sizin de bunları yapıp yapmadığınızı kontrol edebilir". Öğretmenlerin tanımları kısaca şu şekilde özetlenebilir: IBDP öğretmeni açık fikirli, çok çalışkan, yenilikleri takip eden, konusuna ve uygulama alanlarına çok hâkim, kendini geliştirmeye hazır, sürekli öğrenen, çok okuyup araştıran, sorgulayan, sürekli yeni kaynak taraması yapan, yeni teknolojileri kullanabilen, kültür düzeyi yüksek, derslerinde tartışma ortamları yaratan, vizyonu geniş, akademik yanı dışında sosyal yönü de güçlü olan, özgürlükçü ve zaman yönetimi iyi olan, hoşgörülü, iyi bir rehber olan, entelektüel becerileri gelişmiş, yaratıcı, alanlar arasında bilgi transferi yapabilen bir öğretmen profili çizmektedir. Ö6, IBDP öğretmeninin tüm öğretmenlerin olması gerektiği gibi çalışkan, çok donanımlı, konusuna hâkim, kendini geliştirmeye hazır, yeni teknolojileri kullanabilen, kültür düzeyi yüksek öğretmen olarak tanımlamıştır. Nurşen Hm., IB öğretim programının 7 yılda bir güncellendiğini dolayısıyla öğretmenin bu 7 yıl boyunca geliştirdiği metod ve sistemi yenilemek zorunda olduğunu ifade etmiştir. Nurşen Hm.'ın IBDP öğretmen tanımlamasına ilişkin açıklamaları şu şekildedir:"Aslında IBDP öğretmeni kimdir? sorusundan ziyade öğretmen kimdir? diye sorabiliriz; IBDP öğretmenleri genel anlamda bir öğretmenden beklenenleri yapıyor aslında. Sonuç odaklı değil, süreç odaklı değerlendiriyorsunuz, öğrenciyi her anlamda

takip ediyorsunuz Yine CAS uygulamarı bir toplumsal hizmet. Zaten öğretmen de topluma insan yetiştirir, bu da öğretmenin yapması gerekenler şeylerden biri. Sadece IB'nin bence en büyük avantajı öğretmene geniş bir bakış açısı sunması. Öğretmeni tek düzelikten çıkarmak için program elinden gelen her şeyi yapıyor. Bu işleri öğretmenler kendilerine verilen imkanlar doğrultusuda yapabiliyor ama eleştirel düşünceyi geliştirmek için IB'den ziyade, öğretmen olmak gerekiyor." Ayşe Hm. ise, IB'nin öğretmenlerden geri bildirim toplayarak müfredatta 7 yılda bir küçük veya büyük değişiklikler yaptığını ve IB'nin bu değişikliklerin öğrenilmesi için öğretmenler için eğitimler düzenlediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra Ayşe Hm., IB'nin öğretmenlerine değişik iş alanları açtığını belirtmiştir; örneğin öğretmenler sınav değerlendiricisi görevi alabilir; IB deneyimi kazandıkça bir çalıştay liderliği görevi alınabilir ve bu da ek maddi kazanç yanında mesleki gelişim olarak öğretmene geri dönmektedir. Ayşe Hm. Türkiye'de düzenlenen IB öğretmen eğitimleri hakkında şunları da eklemiştir: "Her iki yılda bir yapılan IB Günü (IB Day) var; bir okul kapılarını açıyor; türklere ait bir IB günü düzenleniyor; her branştan öğretmen, birbirleriyle deneyimlerini paylaşıyorlar. Birbirlerine öğretiyorlar. En son yaptığımız IB Günü'ne 1600 katılım vardı; IB merkezden de kişiler geliyor bu eğitime."

"IBDP öğretmenlerinin öğretmen yetiştiren kurumlara önerileri nelerdir?" Araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1'deki IBDP öğretmen özellikleri ve öneriler kategorisi altında Kod C3-IBDP öğretmenlerinin öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik düşünceleri ve önerileri başlığı altında ele alınmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumların müfredat ve uygulamalarına yönelik önerilerinizi gerekçeleriyle sunabilir misiniz? Sorusuna 10 öğretmen cevap vermiştir. Bazı öğretmen görüşleri şöyledir: Ö1: "Bilkent'ten mezunum. IBDP programının Türkiye'de uygulanmasına ve yayılmasına öncülük ettikleri için harika bir eğitim aldım. Bu anlamda her kurum Bilkent Üniversitesi'nden danışmanlık almalı." Ö3: "Bugün hâlihazırda okulumuzda uyguladığımız Türk Dili ve Edebiyatı programının benim mezun olduğum lisans programında aldığım eğitimle uyumlu olduğunu düşünmüyorum. Edebiyat Fakültelerinde verilen eğitimin bugünün IBDP öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılamadığı kanısındayım. Öğretmen yetiştiren kurumların aday öğretmenleri, eğitimlerinin son iki yılında IBDP kurumlarında staja göndermeleri gerektiği kanısındayım. Bilkent Üniversitesi'nin Öğretmen Yetiştirme Yüksek Lisans Programını başarılı buluyorum. Devlet üniversiteleri bu kurumla ortak programlar yürütebilir."

Öğretmenler önerileri öncesinde öncelikle eğitim fakültelerine yönelik bir durum değerlendirmesi yapmışlardır. Katılımcılar, öğretmen yetiştiren lisans programlarının baştan sona revize edilmesi gerektiğini, lisans programları ile uygulama alanları arasında ciddi bir bağlantı sorunu olduğunu, mezun olan öğretmen adayının uygulamada ciddi sorunlarla karşılaştığını ve amacın tekrar gözden geçirilip lisans programlarında uygulamaya yönelik çalışmaların artırılması gerektiğini; IBDP gibi başarılı programların örnek alınması gerektiğini ve öğretmen adaylarının eğitimlerinin son iki yılında IBDP kurumlarında staja gitmelerinin yararlı olacağını vurgulamışlardır. Ö11, öğretmen yetiştirme programlarının yetersiz olduğunu, bir nevi lisenin devamı olduğunu belirtmiştir. Bilkent Üniversitesi'nin Öğretmen Yetiştirme Yüksek Lisans Programı'nı başarılı bulduklarını belirten öğretmenler, devlet üniversitelerinin bu kurumla ortak programlar yürütebileceğini belirtmiştir. Görüşme bulguları dikkate alındığında ise Ayşe Hm.'ın görüşleri şöyledir: "Bilkentte'ki eğitim fakültesi IB öğretmeni yetiştiriyor, aynı işlemi artık Maltepe Üniversitesi de yapıyor; eğitim fakültelerinde IB öğretmeni yetiştirme birimi var. Hatta davet aldım. Oradaki eğitim fakültesi öğrencilerine IB' nin değerlendirme sistemini anlatıcam. Bu kurumlarda IB diploması veriliyor ama bunlar dışında bazı üniversiteler IB uygulamalarının örneklerini alıp tanıtıyorlar."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre katılımcılar, okullarında IB derslerinin, IBO standartlarına uygun şekilde yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Ancak IBDP'nin çok yoğun bir program olması ve aynı anda MEB ortaöğretim programının da öğrencilere verilmesi nedeniyle, ders sürelerinin yeterli gelmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenler özellikle IB sınavları için öğrencilere ek zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencinin IBDP için hazırbulunuşluğu ve ülkemizdeki üniversite giriş sınavlarına da hazırlanması gereği, sınıf içinde ve dışında yapılacak iş sayısını artırmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrencilerle yakından ilgilenmekte ve sürekli geri bildirimler vermektedir. Öğretmenlerin IB derslerine hazırlığı, öğrenci raporlarına ve sınav değerlendirmelerine ilişkin evrak işleri de ciddi bir zaman gerektirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun IB sınıfları yanında, sadece MEB programını yürüttükleri dersleri de mevcuttur. Dolayısıyla IBDP'de, öğrenciler kadar öğretmenlerin de iş yükü fazladır (Cook, 2017; Culross ve Tarver, 2011; IBO, 2016; Twigg, 2010). IBDP öğretmen tanımlarında

"IBDP öğretmeni çok çalışkandır" ifadesi de bu sonucu desteklemektedir. Öğretmenler kısıtlı zamanda her iki programın etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamak için ders planlamasına ve zaman yönetime çok önem vermektedir. Tüm öğretmenler ders planlarına büyük oranda sadık kalabildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, ders planının uygulama ile örtüşmesini öğretmenlerin tecrübeli olmasına, işbirliği içinde çalışmalarına, öğrencinin hazırbulunuşluğu ve ders kayıplarına bağlamışlardır.

Araştırma bulguları, IBDP ve MEB programlarının büyük oranda örtüştüğünü ancak özellikle değerlendirme süreci ve soru tipleri açısından farklılaştığını göstermektedir. IBDP programı, öğretmenlerin derslerini gerçek yaşamla daha doğrudan ilişkilendirebilmelerini sağlamış, ayrıca mesleki gelişimlerine de katkı sağlamıştır. Alan yazında da iki programın içerik, hedef ve amaçlar açısından benzerlikler taşıdığı; 21. yy. bilgi çağının gereklerine hizmet ettiği ve özellikle eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine vurgu yaptığı (Aktaş, 2013; Çarşanlı, 2013; Demiral, 2011; Demir, 2009; Yılmaz, 2005); ölçme ve değerlendirme süreçlerinin IB'de daha detaylı ve nesnel olduğu (Demiral, 2011) belirtilmektedir. Aktaş (2013), bu görüşe katılmakla beraber, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarında da çeşitli farklılıkların olduğunu ileri sürmüştür. IBDP'nin MEB programına göre daha öğrenci merkezli olduğunu belirten Yılmaz (2005), IBDP öğretim programında, hedefler ve hedeflere yönelik açıklamalar net olarak açıklandığı için ders planlarının hazırlanması ve uygulama aşamasında öğretmenlerin belirsizlik yaşamadığını, MEB programında ise hedef ve etkinliklerin, öğretmene açık bir yönlendirme getirmediğini belirtmiştir. Yılmaz, MEB programlarında hedef ve etkinliklerin öğretmeni yönlendirici şekilde tasarlandığını ancak, IBDP'de hedeflerin açıklamalarının, öğrenciyi bilimin doğasını öğrenmeye ve bilimsel yöntemi kavramaya yönlendirdiğini belirmiştir.

IBO'nun belirlenmiş müfredatı ile doğrudan uyuşmayan tek ders Bireyler ve Toplumlar teması altında verilen ve ülkemize özel bir müfredat içeren 21.yy'da Türkiye Tarihi isimli derstir. Buna göre ülkemizde yabancı bir dilde öğretim yapabilecek Sosyal Bilimler öğretmenlerinin sayısının yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca devlet okullarında bu programın yaygınlaşmasındaki önemli engellerden biri de dil sorunu olarak gösterilmiştir. Buna göre, mesleki yabancı dil eğitiminin öğretmen yetiştiren kurumlarda ciddiyetle ele alınması gerekmektedir. Ancak Çiçek (2016), öğretmen eğitimcilerinin kendilerini özellikle yabancı dil konusunda yeterli görmediklerini belirtmiştir.

Bulgulara göre okul idaresi, öğrenci ve velilerin IBDP öğretmenlerinden beklentileri oldukça yüksektir; bunun için IB öğretmenlerinin hem bireysel hem de kurum bazında kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir (Cook, 2017; Hill, 2012). Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde katılımcıların doğrudan bir kaynak kitap ya da klavuz kitaba bağlı kalmaksızın, IBO'nun taslağı üzerinde kendi ders içerik ve öğretim materyallerini hazırladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ders hazırlıkları sırasında içerik bilgilerinin gelişimi kendilerine olan güvenlerini arttırmıştır. Cook (2017)'un çalışmasında içerik bilgisi temasının öğretmenler üzerinde etkisi çıkmamasına rağmen, bu çalışmada öğretmenlerin içerik bilgilerini genişletmek için sürekli bir araştırma-öğrenme durumunda oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin, ulusal programda da vurgulanan eleştirel düşünme becerilerinin (Aktaş, 2013; Büyükgenç, 2014; Demir, 2009; Küçükkayalar, 2009) kazandırılmasına özel ihtimam gösterdikleri ve tartışma yöntemini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Artvinli (2010a), öğrencilerin bilgiyi üretebilmelerini sağlamak için, ders içerisinde buna yönelik bol uygulamalar yapılmasını; uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel basamaklarının bu yönde zorlanmasını ve sorgulayarak yeni bilgiler keşfetmelerine yönelik yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu yöntemlerin uygulanma sıklığı ve etkililiği, öğrenci seviyesi ile de yakından ilgilidir (Artvinli, Gülüm ve Coşkun, 2010). Bunun yanı sıra çalışma grubunun güncel eğitim teknolojilerini kullandığı ve özellikle öğrenci ödevlerinin orijinalliğini test etmek ve intihal yapılmasını önlemek amacıyla Turnitin yazılımından yararlandıkları anlaşılmaktadır. Baysen, Baysen ve Çakmak (2017), IBDP'de akademik dürüstlük ve ilgili becerilerin de öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiğini ve bazı intihal çeşitlerinin giderilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda IB programında öğretmenlerin kullandığı eğitim teknolojileri programın hedeflerini desteklemektedir.

Öğretmenlerin yetenek ve motivasyonu ile programa yönelik sadakati, IBO'nun bir kaygısıdır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde IBDP'nin öğretmenlere derslerinde yaratıcı olabilmeleri ve programı sahiplenebilmeleri için çeşitli inisiyatifler verdiği görülmektedir. Öğretmen görüşlerinde en çok dikkati çeken nokta, öğretmenlerin müfredat oluşturma, planlama ve uygulama alanlarında söz sahibi olmaları yani öğretmen özerkliğine sahip olmalarıdır. Ayrıca öğretmenlerin programı büyük oranda benimsemiş oldukları da görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde söz hakkı olması onların tabi oldukları öğretim programına

bağlılığını arttırır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Öztürk, 2012). Bümen vd. (2014) ile Öztürk (2012), ulusal programda öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılığının az olduğunu çünkü öğretmenlerin birer uzman değil ama teknisyen olarak görüldüğünü belirtmişlerdir.

Tüm öğretmenler ağırlıklı olarak klasik yazılı sınav, makale, edebi eleştiri yazma, sözlü kaset gibi sınav yöntemlerini IB formatında uygulayıp puanladıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış gibi diğer soru tiplerini de kullanmaktadırlar. IB sınavları, eğitim verilen altı disiplinde, üniversite akademik hayatına hazırlanmayı hedeflediğinden bilgiyi uygulama, analiz etme ve sentezleme becerilerini ölçmeyi hedefler. Bunu da değişik biçimlerde sorular ve ödevler aracılığıyla ölçerek gerçekleştirir (Büyükgenç, 2014; Gültekin, 2006). Ölçme araçlarının bu kadar değişkenlik göstermesinin sebebi ise öğrencilerin tercih ettikleri üniversitelerin yer aldığı ülkelerde kullanılan farklı değerlendirme tekniklerini öğrencilere kazandırmak ve ölçme-değerlendirme işlemindeki adaletsizlik potansiyelini azaltmaktır. IBO'nun uluslararasılık ve kültürelerarasılık kavramları, ölçme-değerlendirme sistemlerine de başarılı bir şekilde yansıtılmıştır (Aktaş, 2013; Küçükkayalar, 2009).

IBDP öğretmenleri, eğitim hayatlarının alt basamaklarında ulusal programla yetişmiş öğrencileri, üst düzey düşünme seviyesine taşımakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Değinilen diğer sorunlar ise okul imkânları, öğretmenlerin bireysel çalışmaya daha yatkın olmaları, IB sınavlarının farklılığı, son sınıf öğrencilerinin yurt dışındaki üniversitelerden kabulleri geldiğinde IBDP motivasyonlarını yitirmeleri ve öğretmen iş yükünün fazla olması ile ilgilidir. Öğretmenler yaşadıkları sorunları aşmak için işbirliği içinde eşgüdümlü olarak çalıştıklarını, mümkün olduğunca IBO eğitimlerine katıldıklarını, tecrübelerini birbirlerine aktardıklarını ve okul idaresinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. IB akreditasyon sürecinde öğretmenlerin profesyonel gelişimleri son derece önemsenmektedir (Hill, 2012). Bunun yanı sıra, dersleri için iyi bir ön hazırlık yaparak, sürekli kendilerini geliştirerek, IB çalışma takvimine ve ders planlarına uyarak, öğrencileri okumaya teşvik ederek, öğrencilerle iyi ilişkiler kurarak ve onlara programın felsefesini aşılayarak problemlerin büyük oranda üstesinden geldiklerini ifade etmişlerdir. Bulgularda pek çok yerde öğretmenler öğrencilerine ek zaman ayırdıklarını ve onlarla yakından ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Cook (2017), çalışmasında öğrencilerle iyi ilişkilere değinmiştir.

IBPD öğretmenleri tanımlarına göre IBDP öğretmeni temelde yaşam boyu öğrenen bireylerdir. Katılımcılar, öğretmen yetiştiren kurumların gelenekselci anlayışta ve çağın gerektirdiği içerik ve uygulama donanımlara sahip olmadığı kanısındadır. Dolayısıyla bu yükseköğretim programlarının baştan sona revize edilmesi gerektiğini, teori ve uygulama arasındaki kopukluğun giderilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Artvinli, 2010b; Atila ve Sözbilir, 2016; Balbağ, Leblebicier, Karaer, Sarıkahya ve Erkan, 2016; Erdem, 2015; Yenen, 2014). Öğretmenlerin, özellikle akademik yoğunluğu fazla olan böyle bir programa uygun yetiştirilmedikleri sonucunu Twiggs (2010) ve Turner (2013)' da desteklemektedir. Twiggs (2010) çalışmasında, PYP öğretmenlerinin sorgulamaya dayalı öğrenme deneyimleri yaratmakta zorlandığını çünkü bu tür bir eğitim almadıklarını; Turner (2013) ise, yaratıcı sorgulamaya dayalı öğretimin, sınırlı deneyime sahip öğretmenler için sorun teşkil edebileceğini belirtmiştir.

Araştırma bulgularına göre eğitim fakültelerine yönelik sunulan öneriler şu şekilde sıralanabilir: Üniversiteler IBDP gibi uluslararası alanda başarılı öğretim programlarının uygulamalarını örnek alabilir; teoriden çok pratiğe hizmet eden bir anlayış benimseyebilir; aday öğretmenler eğitimlerinin son iki yılında IBDP kurumlarında staja gönderilebilir ve IB öğretmeni yetiştiren Bilkent ve Maltepe üniversiteleri ile ortak çalışmalar yapılabilir. Bunun yanı sıra eğitim sistemimizde öğretmen özerkliği konusu ciddiyetle ele alınmalı ve öğretmen yetiştirme programlarında mesleki yabancı dil derslerine ağırlık verilmelidir. Eğitim fakültelerinde bazı derslere misafir eğitimci olarak IBDP öğretmenleri çağrılabilir ve tecrübelerini öğretmen adayları ile paylaşmaları sağlanabilir.

Kaynakça

Aktaş, Ç. B. (2013). *Comparison of secondary education mother tongue teaching courses in the International Baccalaureate Program with national program in terms of critical thinking skills*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Artvinli, E. (2010a). Coğrafya öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(33), 387-408.

Artvinli, E. (2010b). *Coğrafya'da öğretmen eğitimi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ihtiyaç analizi*, Ankara: Pegem A Akademi

Artvinli, E., Gülüm, K., & Coşkun, S. (2010). The attitudes of gifted students for geography lesson. *The Journal of International Social Research. 3*(14).

Atila, E. M. & Sözbilir, M. (2016). Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulanışı: Nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (2), 1418-1457.

Balbağ, M. Z., Leblebicier, K., Karaer, G., Sarıkahya, E., & Erkan, Ö. (2016). Science education and teaching problems in Turkey. *Journal of Research in Education and Teaching. 3* (2).

Baysen, F., Baysen, E., & Çakmak, N. (2017). Lise öğrencilerinin intihal ile ilgili kavram yanılgılarının giderilmesinde uluslararası Bakalorya Programı'nın etkisi. *Bilgi Dünyası*, *18*(1), 29-47.

Bora, N. (2010). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nın (IB) öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili algıları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14*(1), 203-228.

Büyükgenç, F. (2014). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı mezunlarının programa ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cook, R. (2017). *The Impact of the Implementation of the International Baccalaureate Diploma Program on High School Teachers* (Ph.D. thesis). ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI NO. 10601352) adresinden alınmıştır.

Culross, R. & Tarver, E. (2007). Teacher and student perceptions of the international baccalaureate program: *A first year perspective. Journal of School Choice, 1*(4), 53-62.

Çarşanlı, D. (2013). *Uluslararası Bakalorya ve MEB Türk edebiyatı dersi kesişiminde bir roman analizi: Kültürel açıdan İnce Memed*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiçek, G. F. (2016). *Eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demiral, H. (2011). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretiminin uluslararası ölçütlere göre değerlendirilmesi (Eskişehir ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Blimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirer, V. (2002). *Uluslararası Bakalorya (IB) Programı uygulayan özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu programa karşı olan tutumlarının iş tatminine yansıması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demir, K. N. (2009). *Uluslararası Bakalorya Programı'na ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve mezun görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğa Koleji. (2018). *IB Sonrası Eğitim*. 03 Mart 2018 tarihinde, http://dogaibschools.com/ib-sonrasi-egitim/ adresinden alınmıştır.

Erdem, R. A. (2015). The [A][4], [U][5], and [C][6] of Teacher Training in Turkey. *Journal of Teacher Education and Educators, 4* (1). 16-38.

Gazi Ünversitesi Vakfı Özel Okulları. (2018). *UBDP kitapçığı.* 03 Mart 2018 tarihinde http://webftp.gazi.edu.tr/kolej/ib/tr/media/IB-Kitap.pdf adresinden alınmıştır.

Gültekin, S. (2006). *Uluslararası Bakalorya ve ulusal programlardan mezun olan öğrencilerin ortaöğretim diploma notları ve ÖSS puanlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Halıcıoğlu, M. (2008). The IB Diploma programme in national schools: The case of Turkey. *Journal of Research in International Education,7*(2). 164 – 183.

Hill, I. (2012). An international model of world-class education: The International Baccalaureate. *Prospects*, *42*(3), 341-359.

IBO (2016). *Guide to school authorization: Diploma programme*. 01 Mart 2018 tarihinde http://www.ibo.org/globalassets/publications /become-an-ib-school/dp-guide-school-authorization-en.pdf adresinden alınmıştır.

IBO (2018a). *About the IB.* 01 Mart 2018 tarihinde https://www.ibo.org/about-the-ib/ adresinden alınmıştır.

IBO (2018b). *IB programmes.* 03 Mart 2018 tarihinde https://www.ibo.org/programmes/ adresinden alınmıştır.

IBO (2018c). *Find an IB world school.* 02 Mart 2018 tarihinde https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/ adresinden alınmıştır.

İTÜ GVO. Özel Ekrem Elginkan Lisesi. (2016). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı tanıtım bülteni*. 03 Mart 2018 tarihinde http://www.itugvo.k12.tr/web/medya/Lise-linkler/2016-2017_Dokumanlar/IB%20TANITIM%20BULTENI%202016-2017-%2015.12.2016.pdf adresinden alınmıştır.

Kalkanlı, P. (2009). *Türkiye ile Fransa yükseköğretim sistemlerinin eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme enstitüleri (meslekî eğitim dışı) bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Küçükkayalar, B. (2009). *Orta öğretim kurumlarında kalite denkliği: Uygulama örnekleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Nugent, A. S. & Karnes, A. F. (2002). The advanced placement program and the international baccalaureate programme: A history and update. *Gifted Child Today, 25*(1). 30-39.

Onur, J. (2008). *A study of the effects on teaching methods and teaching styles of converging national and international curricula at The Koc School – Istanbul.* Yayımlanmamış doktora tezi, The University of Bath, UK.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(1), 271-299.

Polat, C. & Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. *27-30 Mart Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı içinde*. Antalya, Türkiye. 03 Mart 2018 tarihinde http://eprints.rclis.org/12661/ adresinden alınmıştır.

TED Bursa Koleji (2018). *Uluslararası Bakalorya hakkında*. 03 Mart 2018 tarihinde http://www.tedbursa.k12.tr/icerik.php?icerik=ub-hakkinda&solmenu=sol7 adresinden alınmıştır.

Turner, S. (2013). Teachers' and pupils' perceptions of creativity across different key stages. *Research in Education, 89*, 23-40.

Twigg, V. V. (2010). Teachers' practices, values and beliefs for successful inquiry-based teaching in the *International Baccalaureate primary years programme. Journal of Research in International Education, 9*(1), 40-65.

Yenen, T. E. (2014). *Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sisteminde klinik uygulama modelinin uygulanabilirliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, C. (2005). *Uluslararası diploma (International Baccalaureate) ile Milli Eğitim Bakanlığı lise 1-3 Biyoloji dersi programlarının karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Etkilerinin İşlev, Önem, Hazırbulunuşluluğa Katkı ve Koordinasyon Açısından İncelenmesi

Semih AKKAYA, Türkiye, semihakkaya7@gmail.com

Semra DEMİR BAŞARAN, Erciyes Üniversitesi, Türkiye semrademirr@hotmail.com

Öz

İnsan yaşamında 0-6 yaş arası yıllar öğrenme potansiyelinin oldukça yüksek olduğu, gelişimin her yönden desteklendiği ve ilköğretime hazırlığın yapıldığı bir süreçtir. Bu dönemde yaşanan bütün tecrübeler, sonraki eğitim sürecini derinden etkileyebilmektedir. Çocukların eğitim hayatında kritik bir öneme sahip olan ilköğretime geçiş, etkilenen bu süreçlerin başında gelmektedir. Okul öncesi dönem ve ilköğretim arasında yumuşak ve sorunsuz bir geçişin sağlanması, iki dönem arasındaki bütünlüğün sağlanmasını ve de eğitimde başarının artmasını sağlayacaktır. Buradaki uyumun sağlanması, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri arasında oluşacak ortak bir anlayışa bağlıdır. Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim hakkındaki düşüncelerini bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma evrenini Aksaray ili Merkez ilçesindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak örnekleme alınan öğretmenlerden 174 gönüllü sınıf öğretmenine *Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşleri Ölçeği(OÖEHGÖ)* uygulanmıştır. Dağılımın özelliklerinin incelenmesi ve verilerin analizi SPSS 22 istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ile ilgili genel düşüncelerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçekten aldıkları toplam puanların cinsiyet, eğitim durumu, hizmet yılı, mezun oldukları bölüm ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, ilkokul öğretmenleri, ilkokula geçiş.

Abstract

Years of learning between the ages of 0-6 are very high in human life, a process in which development is supported from every direction and primary education is prepared. All experiences experienced in this period can deeply affect the subsequent education process. The transition to primary education, which has a critical prescription in children's education, is at the beginning of these affected processes. Providing a smooth and seamless transition between preschool period and primary school will ensure the integrity between the two periods and increase the success in education. Achieving this harmony depends on a common understanding between class teachers and pre-school teachers. This research was conducted to examine the thoughts of classroom teachers about preschool education in terms of some variables. The research is composed of class teachers who work in the primary schools of the province of Aksaray province. 174 volunteer classroom teachers who were sampled using the sampling technique of the objective sampling methods applied Classroom Teachers' Opinions about Preschool Education Questionnaire. The analysis of the distribution and the analysis of the data were carried out using the SPSS 22 statistical program. As a result of the research, it has been seen that the general thoughts of the class teachers about pre-school education are positive. It was found that the total scores of the class teachers participating in the research did not differ according to gender, educational status, years of service, department and age variables they graduated.

Keywords: Pre-school education, class teacher, transition to primary school.

Giriş

Eğitim, toplumların ilerleme ve gelişim sağlamasında en önemli faktörlerden biridir. Gelişim ve ilerlemeyi sağlayacak olan insan, nasıl bir süreçten geçerse toplum da o yönde şekillenecektir. Bu süreç içerisinde okul öncesi eğitimin önemi de gün geçtikçe artmaktadır. Yapılan çalışmalar ve yeni düzenlemeler ile birlikte artık ailelerin de çocukları için yaptıkları eğitim planlamasının temelinde okul öncesi eğitimin olduğu görülmektedir.

Okul öncesi, insan yaşamının ilk altı yılını kapsayan ve öğrenme potansiyelinin oldukça yüksek olduğu bir dönemdir. Bu dönem, gelişimin her yönden desteklendiği, çocuğu yoğun bir temponun beklediği ve ilköğretime hazırlığın yapıldığı bir süreçtir (Yapıcı & Ulu, 2010). İnsan yaşamının bu ilk yıllarında, yetişkinlik sürecini etkileyebilecek kritik dönemler mevcuttur. Temel güven ve bağlılık duygusunun geliştiği yaşamın ilk iki yılı, çocuğun kişilik oluşumu ve davranışlarının etkilendiği kritik bir dönem olarak örnek verilebilir. Burada yaşanabilecek olumsuz durumlar, yetişkinlikte meydana gelebilecek yanlış tutum ve davranışlara sebep olabilir (Cüceloğlu, 2008). İnsan yaşamının ilk yılları; kişilik gelişimi ve temel bilgi ve becerilerin kazanılması konusunda ileriki yaşlara etkisiyle önemli bir yere sahiptir. Bu yıllarda kazanılan bilgi, birikim ve davranışların bireyin yetişkinlik özelliklerini biçimlendirdiği gözlemlenebilir. Topluma ve bulunulan çevreye uyum sağlama konusunda sağlam temellerin atıldığı ve eğitimin ilk basamağını oluşturan bir dönem olması sebebiyle de ayrı bir öneme sahiptir. Bu yönleriyle okul öncesi dönem, bireyin yetişkinlik hayatını etkileyen önemli bir unsur olmaktadır (Haktanır et al., 2009).

Okul öncesi dönemde çocuk, çevresiyle yoğun bir etkileşim içerisindedir. Çocuğun burada yaşadığı deneyimler, ilerleyen yıllarda öğreneceği bilgilerin temelini oluşturmaktadır (Kıldan, 2012). Ayrıca gelişim alanlarının birbiri ile ilişkisinin en yoğun olduğu, çocuğun bireysel özellikleri ile birlikte tüm gelişim alanlarının bir bütün olarak ele alındığı bir dönemdir (Kale Karaaslan, 2012). Okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu günden ilköğretime kadar geçen sürede bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı ve bu gelişimlerinin toplumun kültürel değerleri doğrultusunda şekillendiği bir dönemdir. Bunun yanı sıra, zengin bir uyarıcı çevre ile birlikte, aile destekli, planlı ve sistemli bir eğitim sürecidir (Tümkaya & Gülaçtı, 2010; Haktanır et al., 2009).

Eğitimde oldukça önemli bir yere sahip olan okul öncesi dönem, eğitimin ilk basamağı olarak nitelenebilir. Bu ilk adımda okul öncesi eğitimin amacı, çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimini sağlamak, iyi alışkanlıklar kazandırmak, farklı çevre koşullarında yaşayan çocuklar için ortak bir eğitim ortamı sağlamak, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak ve onları ilköğretime hazırlamaktır (MEB, 2013). MEB (2013) de belirtildiği gibi okul öncesi dönemden hemen sonra ilköğretim gelmektedir. Okul öncesi dönemden ilköğretime geçişte sistematik bir yol izlenmesi ve sürece oldukça önem verilmesi gerekir. Okul öncesi eğitim ve bu eğitimin kalitesi öğrencilerin ilköğretime geçişini ve ilerleyen yıllarda öğrenci başarısını etkileyen önemli bir etkendir (Kinkead Clark, 2015).

Okul öncesi eğitimin devamı niteliğinde olan ilköğretimin başlama süreci, eğitim hayatının kritik dönemlerinden biridir (Cüceloğlu, 2008). Bu dönemde ilköğretime yumuşak ve uyum içinde bir geçiş sağlanması ve daha sonraki eğitim sürecindeki başarı, okul öncesi ve ilköğretim arasındaki bütünlüğe bağlıdır (Tümkaya & Gülaçtı, 2010). İlköğretime etkili bir geçişin sağlanabilmesi için çocuk ve aile gibi temel unsurların kademeli olarak hazırlanması ve sürece alıştırılması gerekir. Çocuğun ilköğretime geçiş sırasında yaşayacağı deneyimler ve bu deneyimlerin iyi geçip geçmemesi hem aile hem de çocuk için endişe verici olabilmektedir (Hirst, Jervis, Visagie, Sojo & Cavanagh, 2011). Bu önemli geçişte çocukların yanı sıra aileler de adaptasyon sorunu yaşayabilmektedir. Ailelerin ve çocukların bu sürece hazırlanması noktasında öğretmenler önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin bu durumda kendini yetersiz hissetmesi ya da bu konuda isteksiz olması bu adaptasyon ve geçiş sürecine engel olabilir (Stephan & Cope, 2003). Öğretmenlerin kendilerini hazırlaması ve bu geçişteki uyumun sağlanması, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri arasında oluşacak ortak bir anlayışa bağlıdır. Bu anlayış okul öncesi ve ilköğretim arasındaki bağın kurulmasına ve güçlenmesine yardımcı olacaktır (Tantekin Erden & Altun, 2014).

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi hakkındaki düşüncelerinin araştırıldığı bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelindedir.

Katılımcılar

Araştırma evrenini Aksaray ili Merkez ilçesindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğinde daha önce belirlenen ölçütleri karşılayan bütün durumlar çalışılır. Bu ölçütler daha önce hazırlanan bir ölçüt listesinden kullanılabileceği gibi araştırmacı tarafından da oluşturulabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Araştırmadaki söz konusu ölçüt, belirlenen okullardan, bünyesinde anasınıfı bulunanlar aranmasıdır. Bu ölçüte göre belirlenen okullardaki gönüllü 174 sınıf öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Tantekin Erden ve Altun(2011) tarafından geliştirilen *Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşleri Ölçeği(OÖEHGÖ)* kullanılmıştır. Ölçekte toplam 29 ifade yer almaktadır. Bunlardan okul öncesi eğitimin işlevi boyutunda 10 (3, 6, 7, 11, 13, 17, 21, 23, 24, 27) ifade vardır, ölçeğin bu boyutundan alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50'dir. Ölçeğin okul öncesi eğitimin önemi boyutunda 8 (1, 8, 14, 16, 19, 20, 25, 28) ifade vardır, ölçeğin bu boyutundan alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 40'dır. Okul öncesi eğitimin ilköğretime hazırbulunuşluğa katkısı boyutunda 6 (2, 4, 9, 10, 26, 29) ifade vardır, ölçeğin bu boyutundan alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30'dur. Okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim eğitim kurumları arasındaki koordinasyonun önemi boyutunda ise 5 (5, 12, 15, 18, 22) ifade vardır, ölçeğin bu boyutundan alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25'dir. Ölçekte bulunan 14 ifade (3, 5, 6, 9, 14, 16, 17, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 29) olumsuz soru köküne sahip olduğu için tersten kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Göre Dağılımı.

Değişkenler	**Kategoriler**	**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	99	56,9
	Erkek	75	43,1
Eğitim Durumu	Önlisans	12	6,9
	Lisans	150	86,2
	Lisansüstü	12	6,9
Hizmet Yılı	1-4	12	6,9
	5-9	22	12,6
	10-14	20	11,5
	15-19	26	14,9
	20-24	70	40,2
	25 yıl ve üzeri	24	13,8
Alan	Sınıf öğretmenliği	106	60,9
	Diğer	68	39,1
Toplam		174	100

Tablo 1 de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısı 99 (%56,9), erkek öğretmenlerin sayısı 75 (%43,1)'dir. Öğretmenlerin 12'sinin (%6,9) önlisans, 150'sinin (%86,9) lisans ve 12'sinin (6,9) lisansüstü eğitimi aldıkları görülmektedir. Veri toplama aracının birinci bölümünde yer alan öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılı maddesine verilen cevapların "20-24 yıl (%40,2)" şeklinde yığılma gösterdiği tespit edilmiştir. En düşük hizmet yılına sahip olanlar 12 kişi ile grubun %6,9'unu, en yüksek hizmet yılına sahip olanlar 24 kişi ile grubun %13,8'ini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 106'sı (60,9) sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olurken, 68 (39,1) öğretmen üniversitelerin diğer bölümlerinden mezun olduklarını belirtmişlerdir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri, okul öncesi eğitimin işlevi, önemi, ilköğretime hazırbulunuşluğa etkisi ve okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim kurumları arasındaki koordinasyonun önemi alt boyutlarında incelenmiştir. Alt boyutlara verilen cevapların aritmetik ortalamalarına ait veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Görüşleri.

Alt Boyutlar	f	x̄
Okul öncesi eğitimin işlevi	174	3,93
Okul öncesi eğitimin önemi	174	3,47
Okul öncesi eğitimin ilköğretime hazırbulunuşluğa etkisi	174	4,07
Okul öncesi eğitim kurumları ve ilköğretim kurumları arasındaki koordinasyonun önemi	174	3,98
Toplam Puan	174	3,84

Sınıf öğretmenlerinin OÖEHGÖ den aldıkları puanlar alt boyutlara göre incelendiğinde, okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerinin "3-41-4,20" aralığında 'Katılıyorum' düzeyinde olduğu gözlenmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim İle İlgili Görüşleri İle Cinsiyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt probleminde belirtilen "Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim hakkındaki görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşleri ile Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız t-testi Sonuçları.

Cinsiyet	f	x̄	S	Sd	t	p
Kadın	99	111,70	15,75	172	,200	,518
Erkek	75	111,25	12,86	167,72	,204	

Tablo 3'e göre, erkek öğretmenlerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerinin aritmetik ortalaması x̄=111,70, kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması x̄=111,25 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre öğretmenlerin okul öncesi eğitim hakkındaki görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim İle İlgili Görüşleri İle Öğrenim Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim hakkındaki görüşleri öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan One-Way ANOVA testi sonuçları Tablo 4 de belirtilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşleri ile Öğrenim Durumları Arasındaki İlişkiye Yönelik One-Way ANOVA Testi Sonuçları.

Eğitim Durumu	f	x̄	S	Sd	F	p
Önlisans	12	115,08	14,92	2	,705	,495
Lisans	150	110,98	14,96			
Lisansüstü	12	114,58	12,02			
Toplam	174	111,51	14,76			

Tablo 4'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan önlisans mezunu öğretmenlerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerinin aritmetik ortalaması 115,08, lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması 110,98 ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması 114,58'dir. Uygulanan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (p>0,05).

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşleri ile Hizmet Yılları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim hakkındaki görüşleri hizmet yıllarına göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap bulmak amacıyla Kruskall Wallis Testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşleri ile Hizmet Yılları Arasındaki İlişkiye Yönelik Kruskall Wallis Testi Sonuçları.

Hizmet Yılı	f	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1-4 (1)	12	125,04	5	9,735	,083	-
5-9 (2)	22	77,57				
10-14 (3)	20	82,70				
15-19 (4)	26	75,08				
20-24 (5)	70	87,84				
25 yıl ve üstü (6)	24	94,31				
Toplam	174					

Analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri ile hizmet yılı değişkeni arasında farklılaşma olmadığı görülmüştür (p>0,05).

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşleri ile Mezun Oldukları Alan Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim hakkındaki görüşleri mezun oldukları alana göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşleri ile Mezun Oldukları Alan Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız t-testi Sonuçları.

Mezun Olunan Bölüm	f	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Sınıf Öğretmenliği	106	110,05	15,75	172	-1,63	0,085
Diğer	68	113,77	12,86	162,17	-1,70	

Tablo 6'ya göre, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}$=111,05, diğer öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}$=113,77 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre öğretmenlerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri ile mezun olunan bölüm arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerinin, cinsiyet, eğitim durumu, hizmet yılı ve mezun olunan bölüm değişkenleri

bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 174 öğretmene Tantekin Erden ve Altun (2011) tarafından geliştirilen Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşleri Ölçeği(OÖEHGÖ) uygulanmıştır. Ulaşılan veriler analiz edildiğinde sınıf öğretmenlerinin OÖEHG ölçeğinden aldıkları toplam puanların orta-üst düzey arasında olduğu gözlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, ölçekteki okul öncesi eğitimin işlevi, önemi, ilköğretim eğitimine hazırbulunuşluğa katkısı ve okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim eğitim kurumları arasındaki koordinasyonun önemi alt boyutlarındaki toplam puanların '3,41-4,20' aralığında ve 'Katılıyorum' düzeyinde oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçeğe verdikleri cevaplardan yola çıkarak, okul öncesi eğitimi, işlev ve ilköğretim eğitimine hazırbulunuşluğa katkı bakımından önemli bir eğitim basamağı olarak düşündükleri söylenebilir. Yapılan çalışmalarda, okul öncesi eğitimin, çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyini artırdığı görülmektedir (Erkan & Kırca, 2010; Karakuzu, 2015). Özellikle MEB'in yaptığı son 4+4+4 düzenlemesi ile ilköğretime başlama yaşının düşürülmesi ile okul öncesi eğitimin ilköğretim eğitimi hazırbulunuşluğuna katkısının öneminin daha da arttırmaktadır. Çocuklar özellikle fiziksel boyutta yeteri kadar gelişim sağlayamadıklarından, eğitim öğretim sürecinde birçok sorunla karşılaşılabilmektedir (Arı, 2013; Kahramanoğlu, Tiryaki & Canpolat, 2014; Kutluca Canbulat & Yıldızbaş, 2012; Şentürk, 2016).

Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim eğitim kurumları arasındaki koordinasyonu önemli gördükleri söylenebilir. Sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin yapacağı işbirliği ile sağlanabilecek bu koordinasyon sayesinde, çocukların okula uyum sağlaması ve ilköğretime geçiş sürecindeki olumsuzlukların giderilmesini sağlanabilir (Dereli, 2012; Şahin, Sak & Tuncer, 2012; Yoleri & Tanış, 2014). İlköğretime başlama sürecinde, çocuklar hem akademik hem de öz bakım becerilerinde sorun yaşayabilmektedir. Okul öncesi eğitim almayan çocuklarda bu sorun daha da artmaktadır (Bay & Şimşek Çetin, 2014; Erkan & Topcu Bilir, 2015). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin bir araya gelerek çocukların bu geçiş sürecini birlikte ele almaları, hem geçiş sürecini hem de akademik başarıyı iyileştirme adına bir yol sunabilir (Pierce & Bruns, 2013) .

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin OÖEHG ölçeğinden aldıkları puanlar dört değişkene göre farklılık olup olmadığı incelenmiş, cinsiyet, eğitim durumu, hizmet yılı, mezun olunan bölüm ve yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında, puanların neredeyse eşit olduğu görülmüştür. Yapılan benzer bir çalışmada da sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ile ilgili görüş puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tantekin Erden & Altun, 2014). Tantekin Erden ve Altun (2014), katılımcı oranlarının birbirine yakın olmasının, anlamlı bir fark bulunmamasında etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Yiğit Orhan ve Tuğrul (2007) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yiğit Orhan ve Tuğrul (2007), ortaya çıkan bu farkın, araştırmaya katılan erkek öğretmen sayısının az olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Benzer araştırmalarda ortaya çıkan bu farklılık, cinsiyet bakımından aynı sayıda ve daha büyük araştırma grupları ile detaylı olarak incelenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları ile ölçekten aldıkları toplam puanlar incelendiğinde, ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin aldıkları toplam puanların farklılaşmadığı görülmüştür. Yiğit Orhan ve Tuğrul (2007) araştırmasında ise sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu ile okul öncesi eğitimi hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerden, ön lisans (%6,9) ve lisansüstü (%6,9) mezunlarının oranlarının düşük olması farklılaşmayı etkilemiş olabilir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda eşit sayıda örneklem grupları ile çalışılarak daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri ile hizmet yılı değişkeni arasında farklılık gözlenmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerinin araştırıldığı farklı bir çalışmada da benzer sonuçlar olduğu tespit edilmiştir (Yiğit Orhan & Tuğrul, 2007).

Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların farklılaşmadığı gözlenmiştir. Tantekin Erden ve Altun (2014) araştırmasında ise sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunduğu, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olanların okul öncesi eğitime yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu belirtilmiştir.

Yapılan bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak okul öncesi eğitimin önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. Her sistemin temeli ilerleyen süreçleri etkileyebilmektedir. Sağlam bir temel ile yola çıkılması ilerleyen süreçlerde hem daha kolay hem de başarılı bir şekilde devam edilmesini sağlayacaktır (Zeng, 2016). Her konuda olduğu gibi eğitim konusunda da ilerleme kaydetmek için eğitimin ilk adımı olan okul öncesi eğitime gereken önem verilmeli ve temel eğitim kademeleri okul öncesi eğitim ve ilköğretim arasında ortak bir anlayışla, koordineli bir şekilde hareket edilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1031-1047.

Bay, D. N., & Çetin, Ö. Ş. (2014). Anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 163-190.

Berlinski, S., Galiani, S., & Gertler, P. (2009). The effect of pre-primary education on primary school performance. *SSRN Electronic Journal*, 219-234.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınlar.

Canbulat, A. N., & Yıldızbaş, F. (2015). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33-50.

Cüceloğlu, D. (2008). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dereli, E. (2012). Okulöncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 1-20.

Erden, F. T., & Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 481-502.

Erkan, S., & Bilir, Z. T. (2015). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 173-190.

Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 94-106.

Haktanır, G., Kuru Turaşlı, N., Doğan, Ö., Dağlıoğlu, E. Ş., Çakmak Güleç, H., Deretarla Gül, E., Alat, Z., Dereobalı, N., Aslan, Ü., Acer, D. & Güler, T. (2009). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. G. Haktanır (Eds). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V., & Cavanagh, S. (2011). Transition to Primary School: A Review of the Literature. *Commonwealth of Australia*.

Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N., & Canpolat, M. (2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1065-1080.

Kıldan, A. (2012). Okul öncesi eğitimin amacına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 135-150.

Kinkead Clark, Z. (2015, January). 'Ready for big school': making the transition to primary school – a Jamaican perspective. *International Journal of Early Years Education*, 1-16.

Pierce, C. D., & Bruns, D. (2013). Aligning components of recognition and response and response to intervention to improve transition to primary school. *Early Childhood Education Journal,* 347-354.

Stephan, C., & Cope, P. (2003, June). An inclusive perspective on transition to primary school. *European Educational Research Journal*, 2(2).

Şahin, İ. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1691-1713.

Şentürk, C. (2016). Takvim yaşı olarak ilkokul birinci sınıf eğitimine erken başlayan çocuklarda karşılaşılan güçlüklere ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of European Education*, 9-30.

Tümkaya, S., & Gülaçtı, F. (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Vuksanović, N., & Joksinović, L. (2017). Preschool education as a determinant of educational attainment: an analysis of Serbia. *Economic Annals*, 135-168.

Yapıcı, M., & Ulu, F. (2010). İlköğretim 1.sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 43-55.

Yoleri, S., & Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 130-141.

Zeng, B. (2016). Study on the model of preschool education in Finland. *Asian Social Science*, 163-166.

Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Değerlendirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: Bayburt Örneği

İsmail Sarikaya, Bayburt Üniversitesi, Türkiye, ismailsarikaya@bayburt.edu.tr

Rabia Yılar, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, rabia.yilar@atauni.edu.tr

Öz

Yazma eğitimi temellerinin ilkokulda atılması ve ilk değerlendirmelerin sınıf öğretmenleri tarafından yapılıyor olması sınıf öğretmenlerinin yazılı değerlendirmede dikkat ettikleri hususların belirlenmesini ve değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yazılı değerlendirmede dikkat ettikleri hususları belirlemek, yazı değerlendirmede ihmal edilen alanları tespit etmektir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarına ait etkileşimli desenlerden değerlendirmeci durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışma Bayburt ili merkezinde yer alan üç farklı okulda görev yapmakta olan 10 sınıf öğretmeni ile birlikte yürütülmüştür. Yapılan içerik analizi sonucunda imla, metin sunumu ve ihmaller-güçlükler olmak üzere üç kategori oluşturulmuştur. İmla kategorisi altında noktalama, büyük harf kullanımı, kısaltmaların yazılışı, kısaltmalara gelen eklerin kullanımı, harflerin doğru yazılışı, kelime içerisinde harf atlama kodlarına ulaşılmıştır. Metin sunumu kategorisi altında yazının okunabilirliği, kenar boşlukları, metin başlığı ve paragraf kullanımı kodları yer almaktadır. İhmaller kategorisi altında fikir uyumuna dikkat, görsel kullanımı, geçiş hızı uygunluğu, kelime seçimi, cümle yapısı kodlarına ulaşılmıştır. Yapılan çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin yazılı değerlendirmede en çok imlaya uygunluk ve metnin sunum şeklini önemsedikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazılı değerlendirmede metin içerisindeki fikir uyumuna dikkat etmedikleri; yazma amacına uygunluk, görsellerle metni destekleme, metin içerisindeki geçişlerin hızı, uygun kelimelerin seçilmesi ve cümlelerin akıcılığı hususlarını göz ardı ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma eğitimi, yazılı değerlendirme, sınıf öğretmeni.

Abstract

The fact that the writing training bases are taken at primary school and the initial evaluations are carried out by the primary school teachers necessitates the determination and evaluation of the points that the primary school teachers pay attention to the evaluation of writing. In this context, it is necessary to determine the points of interest of the primary school teachers in evaluation of writing and to determine the areas neglected in evaluation of writing. In the study, the method of the evaluative case study by the interactive design of the qualitative approach was utilized. Participants were identified by convenience sampling method. In this context, the study was carried out with 10 primary school teachers who are working in three different schools located in Bayburt province center. As a result of the content analysis, three categories were created, namely spelling, text presentation and omissions- difficulties. Punctuation, capitalization, spelling of abbreviations, use of abbreviations, correct spelling of letters, lack of letters in the words codes have been reached under the spelling category. Under the text presentation category there are readability, margins, text headings and paragraph usage codes. Under the omissions category, attention to visual harmony, visual use, pass-through appropriateness, word choice, sentence structure codes have been reached. Within the context of the study, it was determined that primary school teachers were most concerned with the suitability of the text and the presentation of the text. It was found that teachers who participated in the research did not pay attention to the idea in the text. We reached the conclusion that the teachers who participated in the study did not pay attention to the idea of the text in the written evaluation. The relevance to the purpose of writing, the support of visual texts, the speed of passage through the text, the choice of appropriate words, and the flow of phrases are also did not pay attention by the teachers who participated in the study.

Keywords: Writing education, written evaluation, primary school teacher.

Giriş

2017 yılında güncellenen Türkçe öğretim programında temel dil becerileri okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme olarak dört başlık altında toplanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Bu durum yazmanın bir dilin kazanılması ve kullanılmasında ayrı bir beceri alanı olarak kabul edildiğini göstermektedir. Yazma en basit tanımıyla insan zihninde var olan duyusal ya da bilişsel ürünlerin dile ait simgeleri kullanarak yazıyla ifade etme olarak tanımlanabilir (MEB, 2017; Schunk, 2010). Bu doğrultuda insan doğasının gereği-ihtiyacı olan ve bir dilin kazanılmasında ayrı bir beceri alanı olarak kabul edilen yazma, ihmal edilmemesi gereken bir alandır. Ancak yapılan çalışmalar yazma başarısının istenen düzeyde olmadığını (Bayram & Erdemir, 2006; Fisher, 2012), yazmanın bazı yönleriyle ihmal edildiğini (Yaman & Karaarslan, 2013) ortaya koymaktadır. Bu durumun meydana gelmesinde birçok faktör etkili olmaktadır (Berk, 2014; Göçer, 2015). Özkara (2007) bu faktörlerden birisinin de hiç şüphesiz yazılı değerlendirmede yaşanan güçlükler olduğunu vurgulamaktadır.

Yazılı değerlendirme mevcut yazma eğitimi yaklaşımlarından etkilenmektedir. Bu bağlamda yazma eğitimi yaklaşımlarının bilinmesi gerekmektedir. Temelde ürün odaklı ve süreç odaklı olmak üzere iki yazma eğitimi yaklaşımının olduğu söylenebilir. Ürün odaklı yazma eğitimi yaklaşımının kökenleri realizme kadar götürülebilir. Bu doğrultuda ürün odaklı yazma eğitimi yaklaşımında yazma belirli kurallar çerçevesinde bireyin fikirlerini yazıya dönüştürmesi, bilgilerini kâğıda aktarması olarak tanımlanabilir (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999; Ülper, 2008). Bireyden beklenen önce yazma konusuyla ilgili bilgiler toplaması daha sonra bu bilgilerden hareketle bir görüşü savunması ya da reddetmesidir (Oral, 2003). Özetle bu yaklaşım daha çok "Ne yazıldı?" sorusunun üzerinde durur. Süreç odaklı yazma eğitimi yaklaşımı ise yazmayı bir ürün olarak değil tüm yönleriyle bir süreç olarak ele alır. "Ne yazıldı" sorusuna değil "Nasıl yazıldı?" sorusuna yanıt arar (Ülper, 2008). Süreç odaklı yazma uygulamaları hazırlık yapma, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme yapma, yayına hazırlama ve paylaşma aşamalarından oluşur ve esnek bir süreci kapsar (Flower & Hayes, 1981; Oral, 2003). Sözü geçen yaklaşımlar yazılı değerlendirmede kullanılan modeli belirleyebilmektedir.

Değerlendirme modelleri ise temelde üç ana başlıkta toplanmaktadır. Bunlar tanılayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirleyici değerlendirmedir. Tanılayıcı değerlendirme genel olarak öğretim sürecinin başında yapılır ve sürecin planlanmasına katkı sağlar. Ön koşul öğrenme seviyesinin belirlenmesi, eksik ve yanlış bilinenlerin tespiti gibi amaçlarla yapılabilir (Demirel, 2006; Tan 2010). Biçimlendirici değerlendirme ise etkileşime dayanan ve not verme amacının güdülmediği; dönüt ve düzeltme sürecini içeren değerlendirme olarak bilinmektedir (Demirel, 2006; Keeley, 2008). Son değerlendirme modeli ise öğretim süreci sonunda yapılan ve not verme amacı güden düzey belirleyici değerlendirmedir (Demirel, 2006). Öğretmenler bu modellerden birini kullanabilecekleri gibi birkaçını bir arada da kullanabilir. Günümüzdeki yazma yaklaşımlarının süreç temelli olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerden biçimlendirici değerlendirmeyi kullanmaları beklenmektedir.

Ülkelerin büyük çoğunluğunda yazılı değerlendirme aracı olarak rubriklerden yararlanılmaktadır. Rubrikler yukarıda sözü edilen yaklaşım ve modellere uygun olarak seçilebilmektedir. Bunlar temel özelliklere dayanan, bütüncül ve çözümleyici puanlama yönergeleri olmak üzere üçe ayrılmaktadırlar (Weigle, 2002). Temel özelliklere dayalı rubrikler dilbilgisi kullanımı, noktalama veya organizasyon becerisini ölçmeye yönelik olarak özel yazma görevlerini içerir. Bütüncül puanlama ise yazının ayrı özelliklerine odaklanmak yerine yazının tamamının hızlı ve pratik bir şekilde puanlanmasını içerir. Ekonomik bir puanlama olarak kabul edilse de yazının bileşenlerine odaklanmadığı için eleştirilmektedir (Wolcott & Legg, 1998). Çözümleyici puanlama yönergeleri ise farklı yazma düzeylerine ve bileşenlerine odaklanır. Çözümleyici puanlama ekonomik olmamasına rağmen araştırmacılar tarafından kullanışlı, ayrıntılı ve geniş değerlendirme imkânı sunduğu belirtilmektedir. Ayrıntılı ve düzenli geri bildirim sunma imkânı tanıması yönüyle öğretmenlerin kullanımına daha uygun olduğu varsayılmaktadır (Babin & Harrison 1999).

Yazma eğitimi temellerinin ilkokulda atılması ve ilk değerlendirmelerin sınıf öğretmenleri tarafından yapılıyor olması sınıf öğretmenlerinin yazılı değerlendirmede dikkat ettikleri hususların belirlenmesini ve değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yazılı değerlendirmede dikkat ettikleri hususları belirlemek, yazı değerlendirmede ihmal edilen alanları tespit edebilmektir.

Yöntem

Araştırma Metodu

Mevcut araştırma nitel yaklaşımlara uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışmada etkileşimli desenlerden değerlendirmeci durum çalışması yönteminden faydalanılmıştır. Değerlendirmeci durum çalışmaları sınırları iyi belirlenmiş bir veya birkaç durumu betimlemeyi, açıklamayı ve nihayetinde bir yargıya, karara varmayı sağlamaktadır (Merriam, 1998, s.39). Guba ve Lincoln (1981) değerlendirmeci durum çalışması yöntemiyle yürütülen araştırmaların bütüncül, detaylı ve gerçekçi veriler sunduğunu rapor etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yazılı değerlendirmede dikkat ettikleri hususlar mevcut şartlar içerisinde değerlendirilerek bir yargıya varma amaçlandığından bu yöntemin kullanılması uygun görülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu yöntemin kullanılmasındaki amaç iş gücü ve zaman açısından en ekonomik örneklemi belirleyebilmektir (Fraenkel, Wallen & Hyun 2015, s.99). Bu doğrultuda çalışma Bayburt ili merkezinde yer alan üç farklı devlet okulunda görev yapan toplam 10 sınıf öğretmeni ile birlikte yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacı "A" olarak; öğretmenler ise kimlik bilgileri gizli tutularak "$Ö_{1,2,..10}$" şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların demografik değişkenleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.

		Katılımcı	**f**
Cinsiyet	Kız	$Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	6
	Erkek	$Ö_2$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$	4
Okutulan Sınıf Seviyesi	Üçüncü Sınıf	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_4$, $Ö_6$, $Ö_9$	5
	Dördüncü Sınıf	$Ö_3$, $Ö_5$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_{10}$	5
Kadro Türü	Kadrolu	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	9
	Ücretli	$Ö_4$	1
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	$Ö_1$, $Ö_4$, $Ö_6$	3
	5-10 Yıl	$Ö_2$, $Ö_9$	2
	10 Yıl ve Üzeri	$Ö_3$, $Ö_5$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_{10}$	5

Tablo 1'e göre katılımcıların altısı ($Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$) kız, dördü ($Ö_2$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$) erkektir. Katılımcıların yarısı üçüncü sınıf okuturken ($Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_4$, $Ö_6$, $Ö_9$), diğer yarısı dördüncü sınıf okutmaktadır ($Ö_3$, $Ö_5$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_{10}$). Katılımcılardan biri ($Ö_4$) ücretli olarak; diğerleri ise kadrolu olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerden üçü ($Ö_1$, $Ö_4$, $Ö_6$) 1-5 yıl; ikisi ($Ö_2$, $Ö_9$) 5-10 yıl; beşi ($Ö_3$, $Ö_5$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_{10}$) ise 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

Süreç ve Veri Toplama Tekniği

Uygulama her öğretmen için ayrı ayrı yapılmış olup, yazmaya ayrılan Türkçe dersi içerisinde (40 dakika) öğrencilere hikâye edici metin yazdırılmıştır. Daha sonra yazılar içerisinden farklı özellikler gösteren biri başarılı, biri orta düzey, diğeri ise düşük başarılı kâğıtlar rastgele seçilmiş ve öğretmenin değerlendirmesine sunulmuştur. Bu süreçte sesli düşünme protokolü uygulanmış ve öğretmen ve araştırmacı arasında geçen konuşmalar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Uygulama esnasında öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve yapılandırılmamış gözlem tekniğinden yararlanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmamış gözlem formu ile toplanmıştır. Görüşme sorularının tespitinde ilk olarak literatür desteğine başvurulmuştur. Daha sonra analitik yöntem adımları takip edilmiş; hazırlanan taslak yarı yapılandırılmış görüşme formu biri Türkçe eğitimi diğeri Temel Eğitim Türkçe Eğitimi alanında uzman olan iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların onayı ve düzeltmeleri doğrultusunda forma son hali verilmiştir.

Veri Analizi

Görüşme kayıtları transkript edilerek yazıya aktarılmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde Dey'in (1993) analiz aşamaları izlenerek ilk olarak kodlar belirlenmiş; kodlardan hareketle kategoriler oluşturulmuştur. Veriler ikinci araştırmacı tarafından kontrol edilip yeniden analize tabi tutulmuş ve kodlayıcılar arası uyum indeksi .80 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (2015, s.64) göre bu değer yeterli kabul edilmektedir. Kodlamalarda uzlaşma esas alınmış, buna bağlı olarak bazı kodlarda gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Doğrudan alıntılar sunulurken tarnskript metninde yer alan satır numaraları da köşeli parantez içerisinde belirtilmiştir. Bu yolla güvenirliği artırma amaçlanmıştır.

Bulgular

Yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar üç ana kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerden ilki noktalama, büyük harf kullanımı, kısaltmaların yazılışı, kısaltmalara gelen eklerin kullanımı, harflerin eksiksiz ve doğru yazılışı, kelime içerisinde harf atlama kodlarından oluşan imla kategorisidir. Kategoriye ait kodlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. İmla Kategorisine Ait Kodlar.

Kod	Katılımcı	f
Noktalama	Tamamı	10
Büyük harf kullanımı	Tamamı	10
Kısaltmaların yazımı	$Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_7$,$Ö_{10}$	6
Kısaltmalara gelen eklerin yazımı	$Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_{10}$	5
Harflerin doğru yazımı	$Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	8
Kelime içerisinde harf atlama	Tamamı	10

Katılımcılar öğrenci yazılarını değerlendirirken imla boyutu altında Tablo 2'de yer alan başlıklara dikkat etmektedirler. Katılımcıların tamamı noktalamaya, büyük harf kullanımına ve kelime içerisinde harf atlamamaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Noktalama koduyla ilişkili olarak $Ö_1$'in "*Yani öğrenci nokta ya da virgül kullanması gereken yeri bilmeli. Özellikle nokta cümle yapısını ortaya koyduğu için önemli. Diğer noktalama işaretlerini zamanla kazanabilir. İlkokulda özellikle nokta, virgül, ünlem ve soru işareti kullanımına dikkat etmeliyiz* [Satır, 24-28]." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. İfadeden ayrıca katılımcının özellikle nokta kullanımına dikkat çektiği de anlaşılabilir. Katılımcıların tamamının vurguladığı bir diğer husus ise büyük harf kullanımıdır. Katılımcılar özellikle büyük harf kullanımına noktadan sonra cümle başında, başlıklarda ve özel isimlerin yazılışında dikkat etmektedirler. Öğrenci yazısını değerlendirme esnasında $Ö_4$ ve $Ö_{10}$'un aşağıda yer alan ifadeleri bu durumu örneklendirmektedir.

$Ö_4$: *"Mesela bakın burada başlığın ilk kelimesinin baş harfi büyük ama ikincisini küçük yazmış* [Başlık: Esrarengiz gün]. *Bunu defalarca anlattım, vurguladım. Bu benim için büyük bir hata* [Satır, 8-10].

$Ö_{10}$: *"Evet bu öğrencimiz bu konuda biraz problemli. Mesela bakın burada ne yapmış? Cümle bitmiş güzel. Nokta koymuşsun ama devamında küçük harfle başlamışsın. Bir de kahramanın ismi de küçük harfle başlıyor* [Satır, 42-44].

Katılımcıların altısı öğrenci yazılarını değerlendirirken kısaltmaların yazılışına dikkat ettiğini vurgulamış; beşi ise kısaltmalara gelen eklerin yazılışına dikkat ettiğini belirtmiştir. Bu durumla ilişkili olarak $Ö_5$'in görüşme kaydından alınan ifadesi aşağıda yer almaktadır.

$Ö_5$: *Benim için önemli olan hususlardan biri de kısaltmaların ve onlara gelen eklerin yazılışı. Çünkü bu durum dilbilgisinden birkaç farklı durumu içerisinde barındırıyor. Yani özel isimlerin yazılışı, kesme işareti kullanımı, eklerin nasıl yazılacağı. Bu hususta eksiği olmayan öğrenci bence ilkokulda öğrenebileceği dilbilgisi seviyesine ulaşmıştır* [Satır, 120-125].

$Ö_5$'in ifadesi incelendiğinde katılımcının kısaltmaların ve kısaltmalara gelen eklerin yazılışına dikkat ettiği ve bu durumu bir yeterlilik olarak algıladığı anlaşılabilir. Katılımcılardan sekizi kelime içerisinde yazılan harfin yanlış ya da başka bir harfle ayırt edilemeyecek kadar benzer yazılmasının da bir imla hatası olduğunu vurgulamıştır. Katılımcıların tamamı kelime içerisinde harf atlamaya özellikle dikkat ettiklerini hatta bu durumun onlar için öncelik olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilişkili olarak $Ö_9$'un "*Benim için öğrenci yazısında en önemli olan şey çocuğun harf atlamadan yazabilmesi. Özellikle öğrenciler sessiz harfleri yazmayı unutabiliyor. Dikkat edin her iki kâğıtta da aynı problemi gördük* [Satır, 97-98]." ifadesinden katılımcının harf atlama durumunu çok önemsediği ve öğrenci yazılarını değerlendirirken bu kritere uygunluğu esas aldığı anlaşılabilmektedir.

Çalışmada elde edilen bir diğer kategori metnin sunumu ile ilişkilidir. Metnin sunumu kategorisiyle ilişkili olarak ulaşılan kodlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Metnin Sunumu Kategorisine Ait Kodlar.

Kod	**Katılımcı**	**f**
Yazının okunabilirliği	Tamamı	10
Kenar boşlukları	$Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	7
Başlığın konumu	$Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_{10}$	3
Paragraf kullanımı	$Ö_8$, $Ö_{10}$	5

Tablo 3'te yer alan kodlar ve katılımcı dağılımları incelendiğinde kız öğretmenlerin sunum hususunda daha dikkatli oldukları düşünülebilir. Katılımcıların tamamı yazının okunabilirliğini iyi bir yazı için önemli bir kriter olarak gördüklerini ve bu hususa dikkat ettiklerini vurgulamışlardır. $Ö_8$'in *"Kâğıda ilk baktığında ben bu kâğıdı okuyabilirim diyebilmeli insan. Çivi yazısı gibi olmamalı. … Hele bir de öğrenci bitişik yazı yazıyorsa okumak daha güç oluyor* [Satır, 76-79]." ifadesi incelendiğinde katılımcının okunabilirliğe dikkat çektiği ve özellikle bitişik eğik el yazısı yazan öğrencilerle bu hususta problem yaşadığı anlaşılabilir. $Ö_{10}$'un *"Sayfada bir düzen olmalı. Mesela her satır aşağı yukarı aynı yerden başlamalı ve aynı yerden bitmeli. Bir yazının içeriğinden çok öncelikli olarak dış görünüşüne önem veriyoruz. Düzensiz bir kâğıdı panoya asamazsınız, değil mi* [Satır, 135-139]*?"* ifadesinden ise katılımcının sayfa düzenine özellikle kenar boşluklarına dikkat çektiği anlaşılabilmektedir. Aynı zamanda katılımcının bir yazının panoya asılabilir olma özelliklerinin başında yazının dış görünüşünü esas aldığı anlaşılabilir. Katılımcılardan üçü başlığın sayfadaki konumunun yazılı değerlendirmede önemli olduğunu vurgulamışlardır. $Ö_3$'ün "*Dikkatinizi çekti mi bilmiyorum ama ben başlıktan başlamak istiyorum. Bu benim için önemli Bakın öğrenci başlığı ortalamak yerine sola yaslı olarak yazmış. Bu hiç hoş görünmüyor. Yani orası başlık mı yoksa metnin ilk cümlesi mi ayırt edemiyorsunuz* [Satır, 2-5]." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Sunum kategorisi altında ulaşılan son durum ise paragraf kullanımı ile ilişkilidir. Katılımcılardan yalnızca ikisinin bu hususa dikkat ettiği gözlenmiştir. Ö10'un bu hususla ilişkili olarak kullandığı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

$Ö_{10}$: *"Bu öğrenci hiç paragraf kullanmamış. En azından üç paragraf kullanması lazımdı. Giriş, gelişme, sonuç. Bu hem metnin gidişatını hem de dış görünüşünü etkiliyor. Hatta ben okunabilirliği de etkilediğini duymuştum. Yani eğer bir metin kısa paragraflardan oluşuyorsa okuyucular hem daha kolay okuyabiliyor hem de baştan korku falan yaşamıyorlarmış. Özellikle sınavlarda falan* [Satır, 140-146]."

Yukarıda yer alan ifadeden katılımcının paragraf kullanımına dikkat ettiği, paragraf kullanımının bir yazının okunabilirliğini etkilediğine inandığı anlaşılmaktadır. Çalışmada ulaşılan son kategori ise yazılı değerlendirmede yapılan ihmallerle ilişkilidir. Bu kategorinin kodlarına gözlem ve görüşme raporlarından yararlanılarak ulaşılmıştır. Kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. İhmaller-Güçlükler Kategorisine Ait Kodlar.

Kod	Katılımcı	f
Fikir uyumuna dikkat	Hiçbiri	10
Görsel kullanımı	Hiçbiri	10
Geçiş hızı uygunluğu	Hiçbiri	10
Kelime seçimi	Hiçbiri	10
Cümle yapısı	Hiçbiri	10
Değerlendirme aracı kullanımı	Hiçbiri	10
Tek tip yazma (etkinlik kitabı)	$Ö_2$, $Ö_5$, $Ö_7$	3
Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının bilinmemesi	$Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_7$	5
Ayrıntılı değerlendirmenin ekonomik olmayışı	$Ö_2$, $Ö_5$, $Ö_7$	3
Sınıf mevcudu	Tamamı	10
Veli desteği	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_5$, $Ö_7$	5
Yazma eğitimine ayrılan süre	Tamamı	10

Tablo 4'te katılımcıların yazılı değerlendirmede dikkat etmedikleri veya ihmal ettikleri özellikler yer almaktadır. Katılımcılardan hiçbirinin metinde yer alan fikirlerin uyumuna, sunumla ilişkili olarak görsel kullanımına, fikirler arasında meydana gelen geçişlerin anlamlılığına ve geçiş hızına, kelime seçimine ve cümle yapısına dikkat etmediği; bu hususları yazılı değerlendirmede bir kriter olarak görmediği gözlenmiştir. Bu hususla ilgili olarak araştırmacı ve $Ö_7$ arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

-Peki, öğrenci yazılarını imla, noktalama ve okunabilirliğin dışında başka hangi açılardan inceliyorsunuz? (A)

-Başka açıdan… [Sessizce düşünüyor]. *Yok, başka açıdan incelemiyorum.* ($Ö_7$)

*-Fikir uyumu, cümle veya paragraflar arasındaki geçiş hızı, kelime seçimi falan… (*A)

-[Gülüyor] *Yok hocam. Benim sınıfımda 35 öğrenci var. Hepsinin yazısını bu şekilde incelemeye kalksam sadece öğrenci yazısı okurum, başka iş yapamam. Bu çok emek ve zaman ister.* ($Ö_7$) (Satır, 43-47)

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde katılımcının imla, noktalama ve okunabilirliğin dışında diğer kategorileri dikkate almadığı anlaşılabilir. Katılımcı bu durumun nedeni olarak sınıf mevcudunun kalabalık olmasını, yazmaya ayrılan sürenin yetersizliğini ve yazılı değerlendirmenin güç olmasını göstermektedir. Katılımcıların yazılı değerlendirmede herhangi bir araç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılardan üçü yazma etkinlikleri kapsamında yalnızca etkinlik kitabında yer alan etkinliklere yer verdiklerini; bunun dışında herhangi bir serbest ya da yaratıcı yazma etkinliği için fırsat bulamadıklarını öne sürmüşlerdir.

Katılımcılardan beşi alternatif değerlendirme yaklaşımlarından haberdar olmadıklarını vurgularken; üç katılımcı ise alternatif değerlendirme yaklaşımlarının çok zaman ve emek istediği bu yüzden ekonomik olmadıklarını vurgulamıştır. $Ö_2$'nin "*Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından haberim var hocam. Ancak siz bu kadar öğrencinin yazısını alternatif değerlendirmeyle gözden geçirmeye bile kalksanız okulda sabahlamanız gerekir* [Satır, 96-99]." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Katılımcıların tamamı sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı yazılı değerlendirmeye yeteri kadar zaman ayıramadıklarını vurgularken; katılımcıların yarısı yazılı değerlendirmede veli desteğine ihtiyaç duyduklarını ancak velilerin bu hususta kendilerine destek olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu kategori altında ulaşılan son kod ise yazma eğitimine ayrılan sürenin yeterli olmamasıyla ilişkilidir. Bu hususla ilişkili olarak $Ö_8$'in "*Yani haftalık programı değerlendirdiğimizde yazmaya ayrılan sürenin iki ders saati olduğunu görüyorsunuz. Bu süre alternatif yazma etkinlikleri için gerçekten yeterli değil. Bu sürede emin olun biz etkinlik kitabındaki yazma etkenliklerini bile yetiştiremiyoruz* [Satır, 128-131]." ifadesi katılımcıların bu hususta ki düşüncelerini özetler niteliktedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin yazılı değerlendirmede en çok imlaya uygunluk ve metnin sunum şeklini önemsedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin imla boyutunda noktalama, büyük harf kullanımı, kısaltmaların ve kısaltmalara gelen eklerin yazılışı, harflerin yazılışı ile kelime içerisinde harf atlama durumlarına dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Metnin sunumuyla ilişkili olarak ise yazının okunabilirliği, kenar boşlukları, başlığın konumu ve paragraf kullanımına dikkat ettikleri görülmüştür. Oysa bu iki boyut iyi bir yazının özelliklerini sıralayan Oral'a (2003, s.13-14) göre ses, hareket, hafif dokunuş, bilgi aktarımı, yaratıcılık, dinleyiciyi hissetmek, detaylar, uyumu yakalamak, uygun biçim ve dilbilgisi başlıklarından yalnızca ikisini karşılamaktadır. Bu durum Türkiye'de yazma başarısı açısından istenen düzeye ulaşamamanın temel nedeni olarak görülebilir. Şüphesiz bu durum öğretmenlerin öğrencilere vermiş olduğu düzeltme ve dönütlere de şekil vermektedir. Bu bağlamda öğrenciler yalnızca imla ve sunum alt başlıklarında kendilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazılı değerlendirmede metin içerisindeki fikir uyumuna dikkat etmedikleri; yazma amacına uygunluk, görsellerle metni destekleme, metin içerisindeki geçişlerin hızı, uygun kelimelerin seçilmesi ve cümlelerin akıcılığı hususlarını göz ardı ettikleri görülmüştür. Bu doğrultuda öğrenci yazılarında cümle akıcılığı, üslup, kelime seçimi, fikirler ve organizasyon (DeJarnette, 2008; Özkara, 2007) herhangi bir değişim ya da gelişmenin olmayacağı düşünülebilir.

Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin yazı değerlendirmede herhangi bir araç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Arı (2010) yazılı değerlendirmelerde herhangi bir aracın kullanılmasının hem öğretmen hem de öğrenci açısından faydalı olacağını vurgulamıştır. Nitekim katılımcıların yazı değerlendirme yaklaşımları tam olarak özelliklerini karşılamasa da bütüncül değerlendirmeye benzemektedir. Yazma eğitiminin temellerinin atıldığı dönem olarak kabul edilebilecek ilkokul döneminde çözümleyici bir yaklaşımla öğrenci yazılarının değerlendirilmesi faydalı olacaktır. Bu durumla ilgili olarak Crehan (1997) çözümleyici yazılı değerlendirmenin hem öğrenciye hem de öğretmene rehberlik edebileceğini; ayrıntılı ve düzenli geri bildirimlerin öğrenci yazısını her boyutuyla geliştirebileceğini savunmaktadır. İlgili literatür düzeltme ve dönütlerin yazma çalışmalarının verimi doğrudan etkileyeceğini vurgulamaktadır (Göçer, 2018; Karaalioğlu, 1992, s.67; Temizkan, 2009).

Öğretmenlerin analitik yazma ve değerlendirme hususunda yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları; ayrıntılı değerlendirmenin ise ekonomik olmadığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Babin ve Harrison (1999) ile Wolcott ve Legg (1998) de çözümleyici ya da analitik yazı değerlendirmenin ekonomik olmadığını ancak gerek öğrenci gerekse öğretmen için diğer değerlendirmelere göre daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilere yazma hususunda gerekli dönütleri veremedikleri şeklinde de yorumlanabilir. Hyland & Hyland (2002) öğretmenlerin öğrencilere sunduğu geri bildirimin, öğrencileri cesaretlendirdiğini ve kendilerini geliştirmeleri için onlara fırsat sunduğunu belirtmektedir. Beach ve Friederich'e (2006) göre ise öğretmenin sunduğu geri bildirim, öğrenciler için hem daha etkili hem de daha güvenilir görülmektedir.

Ayrıca çalışmada sınıf mevcutlarının fazla olması, veli desteğinin sağlanamaması ve yazma eğitimine ayrılan sürenin yetersiz olması durumlarının gerek öğrenci yazısını değerlendirmede gerekse öğrenci yazma başarılarının arttırılması hususunda olumsuz bir durum teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma sonuçlarından hareketle araştırmacılara daha büyük örneklemlerle ve farklı metodolojilerle benzer çalışmalar yürütmeleri önerilebilir. Nitekim ülkemizdeki yazma başarı seviyesinin düşük olduğu birçok çalışma ile ispatlanmıştır (bkz. Akman, 2015, s.153; Arıcı & Ungan, 2008). Bu bağlamda Türkiye'de yazılı değerlendirme süreci ile ilişkili olarak yeni araştırmaların yapılması gerekmektedir. Ayrıca görev yapmakta olan öğretmenlere yazılı değerlendirme ve yazılı değerlendirmede alternatif yaklaşımlarla ilişkili olarak eğitim verilmesi önerilebilir.

Kaynakça

Akman, E. (2015). Osmanlı'dan günümüze Türkiye'de ilkokuma ve yazma öğretimi. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi* içinde (s.137-153). Ankara: Pegem Akademi.

Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 43-75. http://dergipark.gov.tr/tubar/issue/16968/177222 adresinden alınmıştır.

Arıcı, A. F., & Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20,* 317-328. http://dergipark.gov.tr adresinden alınmıştır.

Babin, E., & Harrison K. (1999). *Contemporary composition studies a guide to theorist&terms*. Grenwood Publishing, Westport.

Bayram, Y., & Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imlâ kurallarını kullanma düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim, 171*, 140-155. http://dhgm.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

Beach, R., & Friederich, T. (2006). Response to Writing. In C. A MacArthur, S. Graham, J.Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp. 222-234). New York: The Guilford Press.

Berk, R.R. (2014). *Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 357545)

Crehan, K. D. (1997). A discussion of analytic scoring for writing performance assessments. *Annual Meeting of the Arizona Educational Research Association*. Retrieved from https://eric.ed.gov/ (Service Number ED. 414336)

DeJarnette, N.K. (2008). *Effect of the 6+1 trait writing model on student writing achievement* (Doctoral Thesis). Liberty University, Lynchburg. . Retrieved from https://search.proquest.com (UMI Number: 3336558)

Demirel, Ö. (2006). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientist.* London: Routledge.

Fisher, R. (2012). Teaching writing: A situated dynamic. *British Educational Research Journal, 38*(2), 299–317. doi: 10.1080/01411926.2010.544711

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*, 365-387. doi: 10.2307/356600

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9. ed.). New York: Mc Graw Hill Education.

Galbraith, D., & Rijlaarsdam, G. (1999). Effective strategies for the teaching and learning writing. *Learning and Instruction, 9*, 93-108. doi: doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00039-5

Göçer, A. (2015). Yazma çalışmalarını değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 199-240). Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. (2018). *Süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2.b.). Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786053648079

Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

Hyland, F., & Hyland, K. (2002). Feedback on second language students' writing. Language *Teaching, 39*(2), 83–101. Retrieved from http://hdl.handle.net/10722/57356

Karaalioğlu, S. K. (1992). *Ortaokullar için yazmak ve konuşmak sanatı kompozisyon* (7. B.), İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Keeley, P. (2008*). Science formative assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction and learning*. California: Corwin & NSTA Press.

MEB. (2017). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). http://mufredat.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded form case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 206907)

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self evaluation. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 159-172. doi: 10.1080/10573560308219

Tan, Ş. (2010). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(12), 90-112. www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423909472.pdf adresinden alınmıştır.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 228342)

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Pres.

Wolcott, W., & Legg, S. M. (1998). *An overview of writing assessment: Theory, research and practice*. National Council of Teachers of English, Urbana, IL. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED423541

Yaman, H., & Karaarslan, F. (2013). Yazma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science, 6*(6), 1195-1223. http://www.arastirmax.com adresinden alınmıştır.

Tarih Öğretecek Öğretmen Adaylarının Osmanlı'da Eğitim ve Bilime İlişkin Algıları

Prof. Dr. Ahmet Şimşek İstanbul Üniversitesi ahmetsimsek@istanbul.edu.tr

Öz

Bu çalışmada Osmanlı klasik döneminin hatta Türk eğitim tarihinin en özgün ve önemli kurumları olan medreselerin yapısı ve işleyişiyle ilgili sınıf, sosyal bilgiler ve tarih bölüm öğrencilerinin bilgi ve algılarının incelenmiştir. Bunun için ülkemizin en köklü üniversitelerinden olan İstanbul Üniversitesi seçilmiştir. Tarafımızda geliştirilen 40 maddelik "Osmanlı Medreseleri Anketi" uygulanmıştır.

Osmanlı Medreseleri Anketi, Osmanlı klasik dönemindeki medreselerin yapı ve işleyişi yanında, medreselerin gerilemesinin nasıl anlaşıldığına odaklanmıştır. Anket için kapsam geçerliliğini sağlamak bağlamında uzman görüşü alınmıştır. Anketin uygulanmasıyla elde edilen veriler çözümlenmiş, maddeler yüzdelik değer ifadeleriyle sunulmuştur. Asıl var olan sorunların nedenleri üzerine literatürden hareketle çözümlemeler yapılmıştır. Sınıf, sosyal bilgiler ve tarih öğretmen adaylarının medreselere ilişkin kuruluş, yapı, işleyiş ve kapatılma sürecine ilişkin bazı yanlış bilgi ve algıları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu yanlış bilgi ve algıların temelinde, medreseleri bugünün şartlarıyla açıklama ve anlamalarının etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: medrese, tarih öğretimi, medresenin gerilemesi.

Perceptions of Teacher Candidates Who Teach History About Education and Science in the Ottoman Empire

Abstract

In this study, the knowledge and perceptions of the students of class, social studies and history related to the structure and functioning of madrasas which are the most unique institutions of the Ottoman classical period are examined. For this, Istanbul University, one of the most established universities of our country, was chosen. The 40-item "Ottoman Madrasas Survey" developed by us has been implemented.

The Ottoman Madrasas Survey focused on how to understand the contraction of the madras, as well as the structure and functioning of the medieval Ottoman classical period. Expert opinion was received in the context of ensuring coverage for the questionnaire. The data obtained by applying the questionnaire were analysed and the items were presented with percentage values. The causes of the existing problems have been analysed in the light of the literature. Some false information and perceptions regarding the institution, structure, functioning and closing process related to madrassas of class, social studies and history teacher candidates have been determined. On the basis of these false information and perceptions of the candidate teachers, it has been seen that the madrasas are influenced by the present conditions and explanations and understandings.

Keywords: madrasa, history teaching, the tension of the madrasa.

Giriş

Osmanlı tarihi, günümüzde pek çok yönüyle ön plana çıkmakta ve ilgi çekmektedir. Osmanlı devleti ve toplumu üzerine her gün halka mal olacak biçimde yeni çalışmalar yapılmakta ve kitaplar yayınlanmaktadır. Çoğunlukla "şanlı geçmişimiz" yaklaşımlarıyla işlenen Osmanlı tarihi, genelde "yükseliş" dönemiyle anılmaktadır. Bunun yanında dikkat çeken diğer bir dönemse II. Abdülhamit zamanını da içine alan modernleşme sürecidir. Özellikle Batının ilerlemesi bağlamında Osmanlı gerilemesinin konu edildiği dönemde, gerileme sebebi olarak bilim ve eğitim kavramları ön plana çıkmaktadır. Oysa Osmanlı Devletinin yükseliş dönemindeki gücünün, bugünkü devletlerin gelişme seyirlerinde neredeyse birinci etmen kabul edilen bilim ve eğitim olmadığı, Osmanlı'nın ordu ve yönetime ilişkin kurduğu, medreseyle düşünsel ve zihni temellerini oluşturduğu, bir anlamda zamanın ruhuna göre Osmanlı zihniyet/ideolojisini yeniden ürettirdiği, zamanının ilerisindeki özgün bir "sistem"den (düzenden) beslendiği bilinir. Buna rağmen Osmanlı devletinin kuruluşundan beri, özellikle de 15-16. yüzyıllardaki gücünün eğitimden ve bilimden kaynaklandığı, 19. yüzyıldaki gerilemesinin ise yine bilim ve eğitimdeki gerilemesiyle ilişkili olduğuna dair yaygın toplumsal bir kabulden bahsedilebilir. Buradan hareketle, aslında büyük bir yanılgıyla Osmanlı devletinin, dünyada büyük bir belirleyici merkez olduğu zamanlarda bu gücünün ve etkisinin, üstünlüğünün ilime/bilime dayandığı iddiası sıklıkla dillendirilir. Bu yaygın ve yanlış algının temelinde bilgi eksikliği vardır. Bunun nedeninin Osmanlı ilim hayatının merkezinde yer alan medreselerin amaç, yapı ve işlevlerinin yeterince bilinmemesi olduğu söylenebilir. Yaptığımız gözlemlerde bu durumun, halk için böyleyken, üniversite öğrencileri için de çok farklılaşmadığı görülmüştür. Lisansta Tarih okuyan öğrencilerle yaptığımız derslerde de bu sorun gözlenmiştir. Bunun nedenin, liselerde adeta "anlam boşlukları oluşturan" tarih ders kitaplarındaki Osmanlı tarihine ilişkin sunulan eksik/yanlış perspektif ve bilgilendirme yanında, üniversitede tarih bölümünde okuyanların yeterli "eğitim tarihi" ve "bilim tarihi" derslerini alamamaları olduğu söylenebilir. Çünkü tarih bölümlerinin genelinin lisans programlarında "eğitim tarihi" kısmen yer bulurken, "bilim tarihi" dersleri neredeyse hiç yer bulmaz. Yine konuya ilişkin yıllardır lise ve üniversitede yerdiğimiz derslerde yaptığımız gözlemlerde bu yanılgıyı besleyen kaynağın birinin, lise tarih derslerinde, Osmanlı ideolojisi ve organizasyonunun oldukça yüzeysel ve adeta merkezi sınavlardaki soruların kapsamı içinde verilmesi sorunundan beslenen yanlış kanaat ve algının olduğunu düşünmekteyiz. Artık tabiri caizse galatı meşhur olmuş bu yanılgı, Osmanlı'nın yükseliş dönemlerinde, örneğin Kanuni zamanında medreselerde "pozitif bilimlerin" öğretildiği, zamanla bundan uzaklaşarak "dini bilimler" ağırlıklı bir sisteme geçildiği şeklindedir. Oysa malumdur ki medreseler, en başından beri dini (fıkhi) bir eğitimi öngören yapılardır. Buradan yetişecek kişilerin genelde medreseler yanında sarayın uygun gördüğü biçimde başta kadılık olmak üzere, müftülük vs. görevlerini icra etmeleri beklenirdi. Selçuklu ve Osmanlı'da medrese eğitimi "fıkıh" temelli olduğu için; programlarda yer alan Kuranı Kerim, hadis ve siyer bilgisi yanında verilen matematik, mantık, astronomi gibi akli ilimlerin varlığı bu fıkıh eğitimini desteklemesi içindir. Daha çarpıcı olan, Osmanlı devletinde "medreselerin bozulması" sözünün neredeyse tamamen yanlış anlaşılmasıdır. Oysa gerçek, Osmanlı medreselerinde kuruluşundan beri öğretilen akli ilimlerden medreselerde bütünüyle vazgeçilmesi değil, eskiden daha etkili biçimde öğretilen fıkıh eğitiminin kalitesinde oluşan düşüştür (Sarıkaya, 1999: 29).

Batının ilerlemesi karşısında Osmanlı gerilemesinin konu edildiği dönemde, modern bir anlama sahip bilim ve eğitim kavramlarının hayati derecede ön plana çıkarılması yanında, zamanın ruhu ve gelişmelerine cevap veremeyen, buna uyumlanamayan medreselerin gereken değişim ve dönüşümü sağlayamaması gerçeğinin gözardı edilmesi de etkili olmuştur. Daha çok zihniyete dayalı bu yanılgıyı besleyen asıl kaynağın, yukarıda belirtildiği gibi liselerde Osmanlı zihniyeti/ideolojisi ve organizasyonunun oldukça yüzeysel verilmesiyle bu sorundan beslenerek yanlış kanaat ve algı oluşturan tarih öğretimidir.

Bu çalışmada, ilk-orta ve liselerde tarih eğitimi yapan sınıf-sosyal bilgiler ve tarih öğretmen adaylarının Osmanlı medreselerine ilişkin algı ve görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmadaki tezimiz, atandıkları zaman tarih eğitimi yapacak olan sınıf, sosyal bilgiler eğitimi ve tarih öğrencilerinin Osmanlı medreseleriyle ilgili yukarda ayrıntılı olarak bahsedilen şu yanılgılara sahip olduklarıdır:

1. Osmanlı devleti (klasik dönem) asıl gücünü bugünkü devletler gibi eğitim ve bilimden alırdı.
2. Klasik Osmanlı medreseleri bugünkü üniversiteler gibi pozitif bilimlerle dini ilimleri birlikte öğreten, pozitif bilimlerde önemli isimler yetiştiren kurumlardı.
3. Klasik Osmanlı medreseleri halka dönük Türkçe eğitim verirdi.

4. Medreselerin gerilemesiyle dini bilgilerin öğretimi ağırlık kazandığı, pozitif bilimler ihmal edildiği için bilimde gerileme olmuş, bu durum eğitime ve devletin gidişatına yansımıştır.
5. Medreselerin kapatılması bilim birikimi açısından son derece yanlış olmuştur.

Bu çalışmayla, sınıf, sosyal ve tarih öğrencilerinin Osmanlı medreselerinin yapısı ve işleyişi hakkında çoğu zaman basmakalıp-sloganik bir söylemle yerleşen, yukarıda bahsedilen popülist yanılgılara hangi noktalarda yenik düştüklerini paylaşmak amaçlanmaktadır.

Amaç ve Yöntem

Bu çalışmada Osmanlı klasik döneminin hatta Türk eğitim tarihinin en özgün ve önemli kurumları olan medreselerin yapısı ve işleyişiyle ilgili kavramsal bir tartışma yürütülmesi, sınıf, sosyal ve tarih öğretmeni adaylarının konuya ilişkin bilgi ve algılarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bunun için ülkemizin en köklü üniversitesi olan İstanbul Üniversitesi'nde Sınıf, Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları ile Pedagojik Formasyon Programı Tarih öğrencilerinden medreselere yönelik bilgi ve algıları ölçülmeye çalışılmıştır. Tarafımızca literatür taramasıyla ve uzman görüşünün alınmasıyla geliştirilen 40 maddelik "Osmanlı Medreseleri Anketi" toplam 127 adaya uygulanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Dağılımı

Katılımcıların Bölümleri	F	%
Sınıf Öğretmenliği	53	41,7
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	29	22,8
Tarih	45	35,4
Toplam	127	100,0

Sınıf-Sosyal-Tarih Öğretmen Adaylarının katılımlarının (örneklemin evreni temsili bakımından) varyaslarının eşit olup olmadığı test edilmiş ve p değerinin 0>0,5'ten büyük olduğu görülmüş ve grupların varyaslarının eşit olduğu bundan dolayı da tek yönlü varyans analizin ön koşulu sağlanmıştır. 0.01'e göre Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum araştırmanın örnekleminin evreni temsil kabiliyetinin yeterli olduğunu göstermiştir.

Bulgular

Uygulanan anketle elde edilen veriler çözümlenince 5 ana boyutun ortaya çıktığı görülmüştür. Bunlar; medreselerin amacı, işlevi, yapı ve işleyişi, gerileme ve nedenleri ile kapatılmasına ilişkin öğretmen adaylarının değerlendirmesidir.

Bulgu 1. Medreselerin Amacı

Tablo 2. Medreselerin Amacına İlişkin Görüşler

Anket Soruluları	Kesinlikle Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Fikrim Yok		Kısmen Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Osmanlı medreselerinin amacı "bilim" üretmekti.	12	9,4	32	25,2	11	8,7	53	41,7	19	15
Osmanlı medreselerinin amacı Şiiliğin etkisini kırmaktı.	16	12,6	18	14,2	46	36,2	31	24,4	16	12,6
Osmanlı medreselerinin amacı devlete memur yetiştirmekti.	19	15,0	65	51,2	11	8,7	21	16,5	11	8,7
Osmanlı medreselerinin amacı halka dini öğretmekti.	5	3,9	21	16,5	8	6,3	68	53,5	25	19,7
Osmanlı medreselerinin amacı ilim adamı yetiştirmekti.	5	3,9	16	12,6	7	5,5	54	42,5	45	35,4
Osmanlı medreselerinin amacı din adamı yetiştirmekti.	9	7,1	13	10,2	10	7,9	55	43,3	40	31,5

Tablo 2, incelendiğinde öne çıkan verilerin, Osmanlı medreselerinin amacının, bilim üretmek, ilim adamı yetiştirmek, halka dini öğretmek ve din adamı yetiştirmek olduğu görülmektedir. Bu dört veri aslında birbiriyle tutarlı sayılmaz. Bunlardan Osmanlı klasik dönem medreselerinin halka dini öğretmek amacında olduğu önermesi en yüksek tercihe sahiptir. Oysa klasik dönem medreselerinin bugün okullarda olduğu gibi halkın geneline bir eğitim sunmasından bahsedilemez. Eğitim olgusu bugünkü gibi bir anlama sahip olmadığı gibi, medresede eğitim alacakların seçimini müderris yapardı (Akyüz, 2017). Yine buna benzer düşünülmüş diğer bir yanlı algı, medreselerin "bilim ürettiğidir". Başka bir maddede ilim adamı yetiştirmek de buna paralele düşünülmüş, kabul edilebilir bir bilgi olsa da örneğin bilim üretmek başka bir duruma işaret eder. Bilindiği üzere bilim, modern bir olgu iken, Osmanlı klasik dönem medreselerinin amaçlarından biri sayılması, araştırma tezimize uygun biçimde, tam bir kafa karışıklığına işaret etmektedir. Öğretmen adaylarında görülen ve genel halk nezdinde de yaygın olduğunu düşündüğümüz bu yanılgının temelinde, ilim-bilim ayrımının net yapılaması olduğu söylenebilir (Hızlı, 2008). Bu durum da bilgi eksikliğinin bireyin şahsi çıkarımlarıyla bilim ve teknolojiye a-historik bir anlam vererek, Osmanlı yükselişinde, bugün olduğu gibi bilim üretildiğinin düşünülmesine yol açmaktadır. Oysa Kuranı Kerim ve peygamber hadislerinin temelini oluşturduğu geleneksel bilme biçiminin yöntemsel öğretimi olan ilim, bilimin modern sorgulamacı ve kanıt temelli mekanizması gibi bir işleve gerektiği kadar hiç sahip olmamıştır.

Bulgu 2. Medreselerin İşlevi

Tablo 3. Medreselerin İşlevine İlişkin Görüşler

Anket Soruluları	Kesinlikle Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Fikrim Yok		Kısmen Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Osmanlı medreseleri halkın okuryazarlığını arttırdı.	14	11	25	19,7	23	18,1	44	34,6	21	16,5
Osmanlı medreselerinden öncü matematikçiler yetişti.	7	5,5	19	15	26	20,5	44	34,6	31	24,4
Osmanlı medreselerinden öncü fıkıhçılar yetişti.	1	0,8	9	7,1	28	22	47	37	42	33,1
Osmanlı medreseleri öncü kelamcılar yetiştirdi.	1	0,8	8	6,3	41	32,3	45	35,4	32	25,2

Osmanlı medreseleri klasik Osmanlı zihniyetini yeniden üretti.	3	2,4	20	15,7	40	31,5	47	37	17	13,4
Osmanlı medreselerinin her biri bugünkü üniversite gibi işleve sahipti.	26	20,5	34	26,8	18	14,2	31	24,4	18	14,2

Tablo 3.te klasik dönem Osmanlı medreselerinin öncü fıkıhçılar çıkarması, Osmanlı zihniyetini yeniden üretmesi önermelerine olumlu katılım yerindeyken, diğer önermelerde dile getirilen öncü matematikçi, öncü kelamcı yetişmesi, halkın okuryazarlığını arttırması, bir üniversite gibi işleve sahip olması klasik Osmanlı medreselerinin işlevleriyle bağdaşır görünmemektedir (Demir, 2015). Bu kanıtlanabilir olmayan önermelere yüksek oranlı olumlu katılımın varlığı, yukarıda dile getirdiğimiz modern bir zihinle Osmanlı devletini de modern bir devletin işlev ve formlarıyla değerlendirme yanlışından (anakronizm) kaynaklanmaktadır. Zira bunlardan medreselerin "halkın okuryazarlığını arttırması" önermesi tamamen modern zamanlarda ortaya çıkan okullaşma ve bunun sonucunda halka okuryazarlık kazandırması, böylelikle siyasal okuryazar olması gibi bir yanılgıyı içermektedir.

Bulgu 3. Medreselerin Yapı ve İşleyişi

Tablo 4. Medreselerin Yapı ve İşleyişine İlişkin Görüşler

Anket Soruluları	**Kesinlikle Katılmıyorum**		**Kısmen Katılmıyorum**		**Fikrim Yok**		**Kısmen Katılıyorum**		**Tamamen Katılıyorum**	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
Osmanlı medreseleri her zaman dogmatik bir eğitimin merkezi oldu.	34	26,8	37	29,1	20	15,7	28	22	8	6,3
Osmanlı medreselerinde isteyen herkes eğitim alabilirdi.	26	20,5	26	20,5	18	14,2	32	25,2	25	19,7
Osmanlı medreselerinin giderlerini devlet karşılardı.	23	18,1	13	10,2	34	26,8	33	26	24	18,9
Osmanlı medreselerinde eğitim paralıydı.	48	37,8	17	13,4	48	37,8	14	11	0	0
Osmanlı medreselerinin her birinin gelişmiş bir kütüphanesi vardı.	6	4,7	16	12,6	48	37,8	40	31,5	17	13,4
Osmanlı medreselerinde sınıf geçme sistemi vardı.	32	25,2	7	5,5	35	27,6	30	23,6	23	18,1
Osmanlı medreselerinde yoğunlukla pozitif bilimler okutulurdu.	27	21,3	36	28,3	17	13,4	40	31,5	7	5,5
Osmanlı medreselerinde pozitif bilimlerle dini bilimler birlikte okutulurdu.	4	3,1	9	7,1	8	6,3	58	45,7	48	37,8
Osmanlı medreselerinde eğitim dili Türkçeydi.	33	26	34	26,8	23	18,1	19	15	18	14,2
Osmanlı medreseleri Beytül Hikme geleneğini devam ettirdi.	8	6,3	9	7,1	69	54,3	29	22,8	12	9,4
Osmanlı medreseleri Nizamiye medreselerinin devamıdır.	1	0,8	15	11,8	48	37,8	40	31,5	23	18,1
Osmanlı medreselerinde nakilci bir eğitim verildi.	4	3,1	9	7,1	67	52,8	21	16,5	26	20,5

Osmanlı medreselerinde "ezber" her zaman etkili oldu.	8	6,3	13	10,2	25	19,7	43	33,9	38	29,9
Osmanlı medreseleri dini kurumlardı.	4	3,1	23	18,1	5	3,9	70	55,1	25	19,7
Osmanlı medreselerinde müderris, bugünkü profesöre karşılık gelir.	13	10,2	17	13,4	37	29,1	35	27,6	25	19,7
Osmanlı medreselerinde muid, bugünkü doçente karşılık gelir.	10	7,9	9	7,1	61	48	28	22	19	15
Osmanlı medreselerinde danişment, bugünkü asistana karşılık gelir.	11	8,7	9	7,1	61	48	23	18,1	23	18,1

Tablo 4.te klasik dönem Osmanlı medreselerinin yapı ve işleyişine ilişkin bilgilerin de çelişkiler içermesi söz konusudur. Örneğin bilimci bir zihniyetten hareketle "Osmanlı medreseleri her zaman dogmatik bir eğitimin merkezi oldu" önermesi neredeyse "milli" bir refleksle reddedilmiştir. Oysa bütün ortaçağ kurumları gibi medreselerin de dayanak noktası Tanrı vahyidir. Yani Kur'anı Kerim'dir. Sonrasında "Osmanlı medreselerinde isteyen herkes eğitim alabilirdi" sözüne olan katılım da modern okullar ve okullaşma bilincinden kaynaklı anakronik bir durumdur. Osmanlı Medreselerinde ancak müderrisin seçtiği talebelerin eğitim alması söz konusudur. Kaldı ki eğitim olgusu, modern zamanlardaki gibi toplumsal bir anlama da sahip değildi. Az sayıdaki ilme talibin bir talim ve tedris alması söz konusuydu. Diğer önerme de bu modern düşünüşe paraleldir: "Osmanlı medreselerinin giderlerini devlet karşılardı." Oysa bilinir ki klasik dönem medreseleri, bu amaçla kurulan vakıfların finanse ettikleri kurumlardır. "Osmanlı medreselerinde eğitim paralıydı." Önermesi de doğruyu yansıtmaz. Zira klasik dönem Osmanlı medreseleri biraz önce bahsedildiği gibi vakıflarca giderleri karşılanan kurumlardır. Diğer önerme de anakronik bir durum içerir: "Osmanlı medreselerinin her birinin gelişmiş bir kütüphanesi vardı" demek doğru sayılmaz. Zira gelişmiş bi kütüphane için seri kitap yayınını sağlayan matbaanın Osmanlı devletine gelmesini beklemek gerekir. Ama bu da yeter şart değildir. Osmanlı devletine matbaanın resmi olarak 1727'da geldiğini unutmak gerekir. Daha öncesindeki Musevi ve Ermeni cemaatin matbaayı kullanmasının medrese kütüphanelerine katkı sağladığını söylemek zordur. Diğer yandan yazma eserlerin ise klasik dönem Osmanlı medreselerinin belki Sahnı Seman ve Süleymaniye gibi üst düzeylerinde olduğu söylenebilir. "Osmanlı medreselerinde sınıf geçme sistemi vardı", "Osmanlı medreselerinde yoğunlukla pozitif bilimler okutulurdu" ya da "Osmanlı medreselerinde pozitif bilimlerle dini bilimler birlikte okutulurdu" önermeleri de benzer bir modernist bilimci bakış açısının sebep olduğu anakronik durum içermektedir. Pozitif bilim kavramının 19. Yüzyılda Aguste Comte tarafından ortaya atıldığı düşünülürse, kavramın a-historic bir anlama kaydırıldığı görülebilir. "Osmanlı medreselerinde eğitim dili Türkçeydi" önermesi de günümüzdeki eğitim şartlarından (presentizm) hareketle benimsenmiş bir durumdur. "Osmanlı medreseleri Beytül Hikme geleneğini devam ettirdi" önermesi de aslında bunun olmadığına ilişkin bir anlama sahiptir. Buna karşın "Osmanlı medreseleri Nizamiye medreselerinin devamıdır" önermesi doğru bir tarihsel içeriği temsil eder. Osmanlı medreselerinin "nakilci", "ezber"ci ve dini kurumlar olması doğru önermelerdir. Diğer yandan "Osmanlı medreselerinde müderris, bugünkü profesöre", "muid, bugünkü doçente", "danişment, bugünkü asistana" karşılık gelir önermeleri ise Osmanlı tarihinin öğretiminde yanlış bir yol olarak yapılan analojilerin kalıntısı şeklinde tanımlanabilir.

Bulgu 4. Medreselerin Gerileme Nedenleri

Tablo 5. Medreselerin İşlevine Gerileme Nedenlerine İlişkin Görüşler

Anket Soruluları	**Kesinlikle Katılmıyorum**		**Kısmen Katılmıyorum**		**Fikrim Yok**		**Kısmen Katılıyorum**		**Tamamen Katılıyorum**	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
Osmanlı medreseleri dini eğitim ön plana çıktığı için geriledi.	23	18,1	20	15,7	10	7,9	37	29,1	37	29,1
Osmanlı medreselerinde gerileme, aslında bir zihniyet meselesiydi.	6	4,7	12	9,4	10	7,9	50	39,4	49	38,6

Osmanlı medreselerindeki gerileme ile devlet de geriledi.	6	4,7	10	7,9	15	11,8	53	41,7	43	33,9
Osmanlı medreselerinin her şehre açılması kalite olarak gerilemesine sebep oldu.	30	23,6	36	28,3	38	29,9	16	12,6	7	5,5
Osmanlı medreselerindeki gerilemenin esas kaynağı vakıf gelirlerindeki azalmadır.	28	22	33	26	43	33,9	20	15,7	3	2,4
Osmanlı medreselerinde gerileme sebeplerinden biri Arapçanın iyi öğretilememesidir.	51	40,2	33	26	32	25,2	9	7,1	2	1,6
Osmanlı medreselerinde başlangıçta akılcı bir eğitim varken sonradan dini eğitim hakim oldu.	22	17,3	14	11	21	16,5	37	29,1	33	26
Osmanlı medreseleri niteliksiz ulema yüzünden bozuldu.	7	5,5	5	3,9	26	20,5	41	32,3	48	37,8

Tablo 5. Medreselerin gerileme nedenlerine ilişkin görüşleri dini eğitimin ön plana çıkmasıyla, başlangıçtaki akılcıl bir eğitim yerine dini eğitimin hakim olması gibi tarihsel gerçekliği olmayan önermelere büyük oranda katıldıklarını görmek mümkündür. Daha da çapıcı olanı ise Osmanlı medreselerindeki gerileme ile devletin de gerilediğine ilişkin önermeye büyük katılımdır. Bunların tamamı modernist ilimi rekleksif bir zihniyete dayalı tutum ve perspektifin sonucu olarak yorumlanabilir. Buna karşın Arapçanın iyi öğretilmesiyle medresedeki eğitimin gerilemesi bir vakıa iken buna öğretmen adaylarının büyük oranda katılmadıklarını görüyoruz. Buna karşın medresenin gerilemesinin bir zihniyet meselesi olduğunun düşünülmesi yanında niteliksiz ulema yüzünden medreselerdeki eğitimin gerilediği önermeleri ise doğru bir yönelimdir.

Bulgu 5. Medreselerin Kapatılması

Tablo 6. Medreselerin Kapatılmasına İlişkin Görüşler

Anket Soruluları	Kesinlikle Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Fikrim Yok		Kısmen Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Medreselerin kapatılması bilim açısından büyük bir hata oldu.	17	13,4	39	30,7	27	21,3	25	19,7	19	15,0
Medreselerin kapatılması eğitim açısından doğrudur.	18	14,2	28	22	24	18,9	27	21,3	30	23,6
Medreselerin kapatılması dini eğitimin gerilemesine neden oldu.	17	13,4	28	22,0	20	15,7	30	23,6	32	25,2

Tablo 6.ya bakıldığında medreselerin kapatılmasının bilim açısından büyük bir hata olduğuna ilişkin önermeye kısmen katılmayanlar en yüksek katılımla çekinik bir yönelimi gösterir gibidir. Hemen sonrasında ise medreselerin kapatılmasını eğitim adına olumlu bir gelişme olarak gören kesim ağırlık kazanmaktadır. Son maddede bunun tersine medreselerin kapatılmasının dini eğitimi gerilettiği fikri ise büyük oranda kabul edilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının medreselerin kapatılmasını bilim ve eğitim açısından olumlu bulurken dini eğitim açısından olumsuz buldukları söylenebilir.

Sonuç

İlk-orta ve lisede tarih derslerini okutacak öğretmen adaylarının klasik dönem Osmanlı medreselerine ilişkin bilgi ve algılarını tespit etmeye çalıştığımız bu araştırmada, önemli (ancak beklenen) bazı bulgulara

ulaşılmıştır. Bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının önemli bir kısmının; klasik dönem medreseleriyle ilgili olarak, buralarda "bilim üretildiği, önemli kelamcı ve matematikçi yetiştiği, eğitim dilinin Türkçe olduğu, eğitimin paralı olduğu, giderleri devletin karşıladığı, önceleri pozitif bilimler ağırlıklıyken eğitimin zamanla dini orijine kayarak bozulduğu, müderrisin bugünkü profesör, muidin bugünkü doçent, danişmentin bugünkü asistan olduğu, kapatılmasının eğitim açısından büyük bir hata olduğu gibi pek çok doğru olmayan bilgiye dayan bir algılarının olduğu görülmüştür. Buna karşın, medreselerin din adamı yetiştirdiği, nakilci, ezbere odaklı, dini kurumlar olduğu gibi doğru tespitler de olmasına karşın, medreselerin gerilemesinin bir zihniyet meselesi olduğu gibi kafaların karışıklığına işaret eden tutarsızlıklar da görülmüştür.

Klasik dönem Osmanlı medreselerinin amaç, yapı, işleyiş ve kapatılmasına ilişkin Sınıf-Sosyal Bilgiler-Tarih öğretmen adaylarının bu yanlış ve tutarsız algılarının nedeninin Eğitim Tarihi derslerinde bu konunun yeterince dönemin zihniyeti, kültürü ve genel organizasyon içindeki medresenin yerinin tam açıklanamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Klasik Osmanlı ideolojisi ve zihniyetinin biçimlendirdiği devlet teşkilatı bilinmeksizin, medrese eğitimini kültür olgusundan bağımsız ele alma durumu yanlış anlaşılmalara neden olmaktadır. Diğer önemli bir sorunun ise yıllardır tarih derslerindeki bazı konuların daha kolay anlaşılmasına katkı sağlamak için geçmişteki bir kurum, kişi ya da durumu bugünkünden hareketle açıklama çabasıdır. Örneğin müderrisi açıklarken profesör analojisini kullanmak. Ya da medreseyi açıklarken bugünkü üniversitelere benzer yapılar şeklinde örneklendirmek. Bu tarz yaygın olduğunu düşündüğümüz analojilerin geçmişteki kişi, kurum ve durumları kendi özgünlüklerinden koparak, öğrencileri bugünden hareketle düşünmeye alıştırdıkları söylenebilir. Bunun soruncunda medrese ve bileşenlerini bugünün imkan ve şartlarından hareketle açıklama yanlışının (anakronizm) ortaya çıktığı söylenebilir.

Sonuç olarak medrese örneğinde görüldüğü gibi, Osmanlı klasik dönemi dahil olmak üzere tarihe anakronik yaklaşımlar sürmekte, ders kitapları ve tarih dersleri de bunu farketmeden doğrudan ya da dolaylı büyük ölçüde desteklemektedir. Bunu çözmenin yolu, tarihsel süreç ve bu sürecin tarihsel özgünlüklerini (kültür-zihniyet) dikkate alarak planlanacak tarih içerikleriyle, öğrencileri bugünün şartları dışında tarihsel özgünlükleri içinde düşünme ve anlamaya yöneltmekle olabilir. Zihniyet temelli dönemsel değerlendirmelerle kurumsal ve tarihsel kişiliklerin hakkıyla değerlendirilmesinde önemli rol oynayacağı söylenebilir. Bu da alanın uzmanı tarih eğitimcilerinin katkılarıyla oluşturulacak müfredatlar ve ders kitaplarıyla mümkün görünmektedir. Bu sebepten öğretmen yetiştirme ve tarih lisans programlarında Eğitim Tarihi derslerinin zihniyet temelli işlenmesi yanında "Bilim Tarihi" dersleri birer zorunluluk olarak görünmektedir. Böylelikle tarih eğitimi serüveninde siyasal tezlerden maniple olmuş genç zihinlerin tarih öğrenmeleri için iyi bir başlangıç yapmasına fırsat vereceğini söylemek mümkün görünmektedir.

Kaynakça

Akyüz, Yahya, (2015), Türk Eğitim Tarihi (27. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.

Demir, Remzi, (2015), *Nerede Hata Yaptık? (Doğu'da Bilimin Gerileyişinin Haricî ve Dahilî Nedenleri Üzerine Bir Tartışma)*, İstanbul: Lotus Yayınevi.

Hızlı, Mefail, (2008), "Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler ve Eserler", *Uludağ* Üniversitesi İlâhiyat *Fakültesi Dergisi,* 17, (1), 25-46.

Sarıkaya, Yaşar, (1999), "Osmanlı Medreselerinin Gerilemesi Meselesi: Eleştirel Bir Değerlendirme Denemesi", İslam Araştırmaları Dergisi, (3), 23-39.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoçeşitlilik Kavramları İle İlgili Bilgi ve Tutumları

Ömer Saylar, Gazi Üniversitesi, Türkiye, osaylar@gazi.edu.tr

Aylin Nasıroğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye, aylin-nasiroglu@hotmail.com

Ebru Nur Damla, Gazi Üniversitesi, Türkiye, ebrunurdamla@gmail.com

Öz

Bu çalışma fen bilimleri öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik kavramları ile ilgili bilgi ve tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya konu olan bu durum,öğrencilerde biyoçeşitlilik konusunda koruma bilinci oluşturacak şekilde bir kavramsal anlamanın olup olmadığının ortaya konması ve endemik tür çeşitliliği hakkında farkındalık düzeylerinin oluşup oluşmadığının ortaya konması üzerine çalışılmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan sıkı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile incelendiğinde öğretmen adaylarının bilgi ve tutumlarında artış olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının özellikle son-test sorularına büyük çoğunlukla Ankara'da bulunan canlı türlerini örnek vermişlerdir. Burada bulunan canlıların önemini kavramışlardır. Çevre eğitimi dersinin öğretilmesinde sınıf içi etkinliklerinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Biyoçeşitliliğin önemini vurgularken, öğretmen adayına verilen çevre eğitiminde canlı türlerini ezberlemek yerine, seçilen her bir türün değerini birey olarak kavramak ve yaşayan her şeyin kesinlikle önemli olduğundan emin olmak, en etkili yoldur.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, tür, biyolojik çeşitlilik, Frekans-rang eğrisi

Abstract

This study aims to examine the knowledge and attitudes of science teacher candidates about biodiversity concepts. The situation under investigation was to investigate whether there is a conceptual understanding of biodiversity in the pupils that would be conservation awareness and whether there is a level of awareness about endemic species diversity. This study was conducted with the strictly structured interviewing technique, one of the qualitative research methods. When analyzed with qualitative data analysis methods for content analysis, it is observed that knowledge and attitudes of teacher candidates increase. Teacher candidates especially gave examples of the living species that are mostly in Ankara for the final- test questions. The concept of the important of living thing here is conception. It has been determined that classroom activities are effective in teaching environmental education. While emphasizing the importance of biodiversity, instead of memorizing living species in environmental education given to prospective teacher, it is an effective way to grasp the value of each selected species as an individual and to make sure that every living thing is absolutely important.

Keywords: Environmental education, Species, Biological Diversity, Frequency-rang curve

Giriş

Çevre; insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır (Yıldız et al., 2008).

Tür, ortak bir atadan gelen yapı ve görev bakımından benzer organlara sahip, birçok özelliği benzeyen ve doğal yaşam ortamlarında çiftleştiklerinde verimli döller verebilen bireylerin oluşturduğu topluluklara denir (Yıldız et al., 2008).

Endemik Tür, yeryüzünün yalnızca belirli bölgelerinde yayılış gösteren yerel ve yaşam alanı belirli bir bölge ile sınırlı olan canlı tür ya da cinslerine denir (Yıldız et al., 2008).

Canlı yaşamı, çevrenin içinde bulunan bir faktörü olarak doğal etkenler ya da çeşitli süksesyonlar sonucu değişerek o bölgede bulunan tüm canlılık faaliyetlerini aynı oranda etkiler (UNESCO-UNEP, 1987). Çevrede sürekli artan kirlilik, insan ve canlılar için en önemli problemler olarak ortaya çıkarken genetik yapıyı da etkileyerek tür çeşitliliğinin azalmasına neden olmaktadır (Pınarlı & Yonar, 1999; Avinç, 1997).

İnsan, çevre, kültür ve ekonomi sürekli birbirleriyle etkileşim halindedirler. Dolayısıyla bu zincirin bir halkasında meydana gelen bir değişim diğerlerini de etkileyecektir. Son yıllarda her gün bitki ve hayvan türlerinden üç canlı türünün yok olduğu bilimsel çalışmalardan anlaşılmaktadır. Bu olumsuzlukların önlenmesi ve çevrenin korunması ulusallıktan çıkarak uluslararası bir boyut kazanmıştır. (Şahin et al., 2004).

Çevreye karşı duyarlı, bilinçli ve koruyucu bireyler yetiştirmek, insan ve tür çeşitliliğinin geleceği açısından bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu özellikleri taşıyan bireyleri yetiştirmek ancak etkin bir çevre eğitimi ile mümkün olacaktır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden sıkı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma Gazi Üniversitesi Fen bilimleri 3. Sınıf öğrencilerinden 50 kişi ile yapılmıştır. Öğrencilere 3 bilim uzmanının görüşleri alınarak hazırlanan 10 açık uçlu soru sorulmuş ve yanıtlamaları istenmiştir. Bu sorular ön test–son test yöntemi ile öğrencilerin bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı III. sınıfta öğrenim gören 50 öğrenci ile, anabilim dalının ders müfredatında yer alan Biyoçeşitlilik konusu ve kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan on adet sorudan oluşan ön-test ve son-testle toplanmıştır. Soruların geçerliliği için alanında uzman 5 araştırmacının görüşüne başvurulmuştur.

1. Tür ve alt tür ne demektir?
2. Belirteç tür ve kozmopolit tür deyince ne anlıyorsunuz? Örnek vererek açıklayınız.
3. Endemik tür deyince ne anlıyorsunuz?3 tane örnek veriniz.
4. Türkiye'deki endemik bitki türlerine örnek veriniz.
5. Türkiye'deki endemik balık türlerine örnek veriniz.
6. Endemik kuş türlerine örnek veriniz.
7. Endemik memeli türlerine örnek veriniz.
8. Bir ekosistemde tür içi ve türler arası ilişkiler var mıdır? Nasıl açıklarsınız.
9. Ülkemizde nesli tükenmekte ve korunmaya alınmış olan canlı türü var mıdır? Bildiklerinizi yazınız.
10. Biyohırsızlık ne demektir? Biyohırsızlığın ne önemi vardır?

Verilerin analizi için nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi seçilmiştir. İçerik analizinde birbirine benzeyen kavram ve temalar çerçevesinde verileri düzenlemek ve yorumlamak, bir araya getirerek organize etmek amaçlanmıştır. Görüşme sonuçlarının yazılı hale getirilmesi öğrencilere kodlar verilerek ve verilen cevapların sıklığı belirlenerek yapılmıştır.

Bulgular

1. Soru :

Tema	Kategoriler	Sıklık	Frekans
Tür ve alttür tanımı	Tür tanımı	50 Öğrenci 45K 5E	%100
	Alttür tanımı	46 Öğrenci 44K 2E	%96

Tüm öğrenciler tür tanımında ortak yaşam alanı içinde ve verimli döl verebilme vurgusu yapmışlardır. Alttür tanımında ise bir morfolojik özellik bakımından farklı olan tür tanımı yapılmıştır.

2. Soru :

Tema	**Kategoriler**		**ÖĞRENCİ KODLARI**
KOZMOPOLİT TÜR BELİRTEÇ TÜR	KOZMOPOLİT TÜR	KÖPEK BALIĞI	Ö1,Ö15,Ö25,Ö35
		KATİL BALİNA	Ö5,Ö19,Ö29,Ö32,Ö36,Ö37,Ö41,Ö42,Ö45, Ö46,Ö47,Ö48,Ö49,Ö50
	BELİRTEÇ TÜR	DENİZ MARULU	Ö4,Ö8,Ö9,Ö10,Ö27,Ö28,Ö37,Ö39, Ö40,Ö41,Ö42,Ö47,Ö50
		ÇÖPÇÜ BALIĞI	Ö5,Ö13,Ö19,Ö20,Ö22,Ö25,Ö29,Ö37, Ö45,Ö46
		DENİZ ANASI	Ö16,Ö35,Ö36,Ö39,Ö42,Ö44,Ö45,Ö49,Ö50
		SAZAN BALIĞI	Ö2,Ö11,Ö20,Ö22,Ö24,Ö32,Ö37,Ö38

3. Soru

TEMA	KATEGORİLER	SIKLIK	FREKANS %
ENDEMİK TÜR ÖRNEK VERİNİZ.	VAN KEDİSİ	26	52
	SİVAS KANGALI	21	42
	ANKARA KEÇİSİ	10	20
	ANKARA KEDİSİ	7	14
	SEVGİ ÇİÇEĞİ	6	12
	TERS LALE	6	12
	AKDENİZ FOKU	5	10
	ANKARA ÇİĞDEMİ	5	10
	KARAAKBABA	4	8

4 öğrenci endemik türü tanımlayamamıştır. Ayrıca endemik türe örnek de verememişlerdir. Toplamda 46 öğrenci bu soruya doğru yanıt vermiştir.

4. Soru :

TEMA	KATEGORİLER	ÖĞRENCİ KODLARI	SIKLIK	FREKANS %
ENDEMİK BİTKİ ÖRNEKLERİ	ANKARA ÇİĞDEMİ	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14Ö16,Ö22, Ö24,Ö29,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43, Ö45,Ö46,Ö47,Ö48,Ö49,Ö50	28	56
	SAFRAN	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö20,Ö23, Ö24,Ö27,Ö31,Ö37,Ö42,Ö48	20	40
	TERS LALE	Ö1,Ö2,Ö5,Ö8,Ö34,Ö35,Ö36,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö43,Ö45,Ö46,Ö47,Ö48,Ö49,Ö50	19	38
	İZMİR ADAÇAYI	Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö9,Ö10,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö19,Ö20,Ö26	18	36
	ANADOLU ORKİDESİ	Ö3,Ö4,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö24,Ö27	13	26
	BOĞAZİÇİ KETENİ	Ö2,Ö4,Ö10,Ö17,Ö34,Ö40,Ö43,Ö44,Ö46,Ö48,Ö50	11	22
	SEVGİ ÇİÇEĞİ	Ö3,Ö13,Ö24,Ö27,Ö37,Ö38,Ö40,Ö42,Ö43,Ö44,Ö49	11	22
	SIĞIRKUYRUĞU	Ö5,Ö7,Ö18,Ö29,Ö33,Ö36,Ö41,Ö46,Ö50	9	18
	İSTANBUL KARDELENİ	Ö7,Ö13,Ö19,Ö29,Ö30,Ö33	6	12
	ARTVİN KARANFİLİ	Ö36,Ö41,Ö43,Ö44,Ö46	5	10
	TOROS KIZILAĞACI	Ö16,Ö18,Ö29,Ö33	4	8
	KARAGÜL	Ö37,Ö39,Ö42,Ö43	4	8
	ASLANPENÇESİ	Ö2,Ö18,Ö19	3	6
	KAZDAĞI KARDELENİ	Ö6,Ö19,Ö30	3	6
	TEKE SAKALI	Ö5,Ö23	2	4
	SÜSEN	Ö5,Ö21	2	4
	SIĞLA AĞACI	Ö8	1	2

5. Soru:

TEMA	KATEGORİLER	SIKLIK	FREKANS %
ENDEMİK BALIK ÖRNEKLERİ	İNCİ KEFALİ	28	56
	ABANT BALIĞI	28	56
	KIZILGÖZ BALIĞI	19	38
	KADİFE BALIĞI	10	20
	YAYIN BALIĞI	9	18
	İNCİ BALIĞI	9	18
	BIYIKLI BALIK	9	18
	TATLI SU LEVREĞİ	8	16
	ANADOLU ALABALIĞI	4	8
	SAKARYA KAYA BALIĞI	1	2

6. Soru :

TEMA	KATEGORİLER	SIKLIK	FREKANS %
ENDEMİK KUŞ TÜRLERİ	KARAAKBABA	23	46
	GUGUK KUŞU	19	38
	ATMACA	15	30
	PEÇELİ BAYKUŞ	12	24
	DİKKUYRUK	12	14
	KELAYNAK	11	22
	TOY KUŞU	11	22
	TELLİ TURNA	10	20
	SAKALLI AKBABA	9	18
	ŞAH KARTAL	8	16
	ADA MARTISI	7	14
	DENİZLİ HOROZU	1	2

7. Soru :

TEMA	KATEGORİLER	SIKLIK	FREKANS %
ENDEMİK MEMELİ TÜRLERİ	SİVAS KANGALI	24	48
	VAN KEDİSİ	21	42
	ANKARA KEÇİSİ	18	36
	ANKARA KEDİSİ	18	36
	AKDENİZ FOKU	16	32
	ANKARA TAVŞANI	14	28
	TARLA FARESİ	10	20
	SİLİFKE DİKENLİ FARESİ	9	18
	TÜRK TAZISI	8	16
	KARS ÇOBAN KÖPEĞİ	8	16
	ARAP TAVŞANI	3	6
	CANİK ATLARI	1	2

8. Soru :

TEMA	SIKLIK	FREKANS %
Tür içi ve Türler arası İlişkiler	43 öğrenci cevap vermiş. 7 öğrenci cevap verememiş.	%86

Tür ve türler arası ilişkiler sorusuna 43 öğrenci tam cevap verirken (%86) , 7 öğrenci cevap verememiştir (%14).

9. Soru :

TEMA	KATEGORİLER	SIKLIK	FREKANS %
NESLİ TÜKENMEKTE VE KORUNMAYA ALINMI TÜRLER	KELAYNAK	32	64
	AKDENİZ FOKU	29	58
	SEVGİ ÇİÇEĞİ	15	30
	KARAAKBABA	8	16
	SAFRAN	7	14
	DENİZ KAPLUMBAĞASI	7	14
	GERGEDAN BÖCEĞİ	5	10
	SİKLAMEN	4	8
	TERS LALE	1	2
	TOROS YER SİNCABI	1	2

10. Soru :

TEMA	KATEGORİLER	SIKLIK	FREKANS %
BİYOHIRSIZLIK ÖNEMİ	İLAÇ YAPIMI	5	10
	BİYOÇEŞİTLİLİĞİN ZARAR GÖRMESİ	11	22
	CANLI NESLİNİN TEHLİKEYE GİRMESİ	13	26
	BESİN ZİNCİRİNİN OLUMSUZ ETKİLENMESİ	8	16
	EKONOMİK,BİLİMSEL VE TİCARİ ETKİSİ	11	22
	ENDEMİK TÜR SAYISININ AZALMASI	8	16

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Biyoçeşitliliğin önemine vurgu yapılırken, öğretmen adaylarına verilen çevre eğitiminde tür, endemik tür, kozmopolit tür, belirteç tür kavramları ve türlerin önemi örneklerle birlikte verilmiştir. Böylece kavramların öğrenimi daha kalıcı hale gelmiştir.

Öğrenciler ön-test uygulamasında örnek istenilen sorulara cevap veremezken, son-testte bu örneklere tam cevap vermişlerdir. Son-test sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin bilgi ve tutumlarında ön-teste göre büyük bir artışın olduğu görülmüştür. Öğrenciler son-testte büyük çoğunlukla Ankara'da bulunan canlı türlerini örnek vermişlerdir. Bu durum Ankara'da bulunan canlıların önemini kavradıklarını göstermektedir.

Bu çalışmada Çevre Eğitimi dersinin öğretilmesinde sınıf içi etkinliklerinin çok etkili olduğu tespit edilmiştir. Ders konusunda yeterli bilgisi ve donanımı olmayan öğrenciler bu etkinlikler ile çevre, biyoçeşitlilik tür, ekosistem vb gibi daha bir çok çevre konusunda bilgi ve donanım sahibi olacak şekilde kazanım sağlamışlardır.

Çalışmalardan elde edilen bulgulara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

Biyoçeşitliliğin önemini vurgularken, öğretmen adayına verilen çevre eğitiminde canlı türlerini ezberletmek yerine, seçilen her bir türün değerini birey olarak kavratmak ve yaşayan her şeyin kesinlikle önemli olduğunu nedenleriyle birlikte verilmesinde 'Nitel araştırma yöntemlerinden sıkı yapılandırılmış görüşme tekniği' nin kullanılması en etkili yoldur. Çevre Eğitimi Dersini veren Eğitimciler bu metodu kullanarak daha iyi başarı elde edebilirler. Ayrıca nesli tükenen türlerin doğadaki değerlerinin bilinmesi, bu türlere ve doğaya daha duyarlı yaklaşılmasında ve yok olmaya karşı çeşitli önlemler alınmasında teşvik edici rol oynayabileceği söylenebilir. Basın-yayın yoluyla bu türlerin değerlerine vurgu yapılabilir. Bu sayede insanlar için faydasının olmadığı düşünülen türlerin dahi doğada çok büyük görevlerinin olduğu ve her canlının önemli olduğu, geniş kitlelere anlatılarak insanlarda Kalıcı bir çevre bilinci oluşturulabilir.

Kaynakça

Avinç, A. (1997). Değişik Enerji Kaynakları ve Çevreye Etkileri. *Ekoloji Çevre Dergisi. 7*(27), 19-23.

Pınarlı, V. ve Yonar, T. (1999). Bursa İlinde Çevre Kirlenmesi Önceliklerine Genel Bir Bakış. Türkiye'de Çevre Kirlenmesi Öncelikleri Sempozyumu III, Bildiriler Kitabı, Kocaeli, 33-43.

Şahin, F. N., Cerrah, L., Saka, A. ve Şahin, B. (2004). Yüksek Öğretimde Öğrenci Merkezli Çevre Eğitimi Dersine Yönelik Bir Uygulama. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt *24*(3), 114.

UNESCO-UNEP. (1987). Environmental Education and Training. Moskova.

Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2008). Çevre Bilimi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 28, 246-249.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki

Hasan Bozgeyikli, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye, hbozgeyikli@erciyes.edu.tr

Ahmet Avcı, FSM Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, aavci@fsm.edu.tr

Öz

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada genel tarama modeline dayalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul İl Milli eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 316 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma örneklemine alınan 316 öğretmenden %72,8'i (230 Kişi), Kadın %27,2'si (86 Kişi) Erkektir. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunun yanı sıra "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" ve "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmaz iken örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından centilmenlik ve sivil erdem alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin evli ve bekâr öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kıdem değişkeni açısından elde edilen bulgulara göre 0-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin hem kabullenici sessizlik hem de korunmacı sessizlik düzeylerinin 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutları ile örgütsel sessizlik davranışı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel vatandaşlık davranışı, Örgütsel sessizlik, öğretmenler

The Relationship between Teachers' Organizational Silence Levels and Organizational Citizenship Behaviors

Abstract

The relational screening model based on general screening model was used in this study in which the relationship between teachers' organizational silence levels and organizational citizenship behaviors was examined. Teachers working in the schools of Istanbul Provincial Directorate of National Education in the 2017-2018 academic year constituted the population of the research. The research sample consisted of 316 teachers selected by the simple random element sampling method. While 72.8% (230 people) of 316 teachers who were included in the sample of the research were Female, 27.2% (86 people) of them were Male. "Organizational Citizenship Behavior Scale", "Organizational Silence Scale" and "personal information form" developed by researchers were used to collect research data. In the analysis of the data, independent groups t test and one way variance analysis (ANOVA) technique was used. The Pearson moments correlation technique was used to determine the relationship level between the variables of the research. In the study, the level of significance was taken as ,05. According to the results obtained from the research, while organizational silence levels of teachers did not differ according to gender, it was determined that there was a significant difference in favor of male teachers in the sportsmanship and civic virtue sub-dimensions of organizational citizenship behavior. Accordingly, sportsmanship and civic virtue behaviors of male teachers are significantly higher compared to female teachers. It was found that there was no significant difference between the organizational silence and organizational citizenship behaviors of married and single teachers. According to results obtained with regard to the variable of seniority, it was found that both acquiescent silence and quiescent silence levels of teachers with a seniority of 0-5 years and 16 years and above were significantly higher compared to teachers with a seniority of 6-10 years and 11-15 years. Moreover, it was observed that teachers' organizational citizenship behaviors did not differ according to professional seniority. it was concluded that there was a significant relationship between the sub-dimensions of organizational citizenship behavior and the sub-dimensions of organizational silence behavior.

Keywords: Organizational citizenship behavior, Organizational silence, teachers

Giriş

Farklı sektörlerde bulunan tüm örgütler insanların beraber yaşadığı ve beraber çalıştığı sosyal kurumlardır. Süreç içerisinde çalışanlar ve yöneticiler değişse de örgütler var olmaya devam etmektedir. Örgütlerin yaşamlarına devam edebilmesi ve hedeflerini gerçekleştirebilmesi için öncelikle çalışanlarının bireysel beklentilerinin karşılanması ve onları örgütte tutarak bağlılıklarının devam ettirilmesi önemlidir (Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen, 2010). Zira günümüzde ekonomide, teknolojide ve eğitimdeki gelişmeler sosyal, siyasal ve hukuki çevrede meydana gelen değişimler örgütleri başarılı bir şekilde amaçlarına ulaştıracak (Özçelik, 2006), yeni düşünceler üreten ve mevcut sorunları dile getiren çalışanlara olan ihtiyacı artırmıştır. Temel işlevi toplumun geleceğini şekillendirecek nesilleri toplum beklentileri yönünde yetiştirmek olan okullar da, dünyada var olan yarışın içerisinde kendilerini bulmuşlardır. Bu nedenle okulların en önemli çalışanlarından olan öğretmenlerin teknik bilgi, insan ilişkileri ve kişisel yetkinliklerini artırarak uzmanlaşması, okulun gelişimine katkıda bulunacak fikir ve görüşlerini açıklaması, yeterliliklerini ve niteliklerini okulla uyumlu hale getirerek okulun verimliliğini artırması gerekmektedir. Dahası günümüz okullarında öğretmenlerden formel görevlerinin dışında gönüllülüğe dayalı farklı davranış tipleri de beklenmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD) olarak geçen bu davranışlar örgütlerin verimliliğini arttırmak için tüm çalışanlardan beklenen önemli bir davranış biçimini oluşturmaktadır. ÖVD insan kaynakları yönetimi, stratejik yönetim, uluslararası yönetim, iletişim psikolojisi, endüstri ve iş ilişkileri (Acar, 2006), çeşitli sanayi ve pazarlama, askeri psikoloji, liderlik ve sağlık yönetimi gibi alanlarda ele alınmıştır (Johnson, 2008). Çünkü bu tür bir davranış, verimlilik ve kâr gibi örgütsel neticelere yaptığı katkı açısından önemli bir çabadır.

ÖVD için kullanılan en yaygın tanım, Dennis W. Organ tarafından yapılmıştır. Organ" a göre örgütsel vatandaşlık; gönüllü olarak ve örgütteki formal ödül sistemiyle bağlantısı olmayan ilave bir davranışı ifade eder (Astakhova, 2015). Şöyle ki bu gönüllülük, iş tanımının veya örgütteki rolün bir gereği olarak değil (Chwalibóg, 2011), bunun da ötesinde içten gelerek sergilenen davranışlar olarak görülmelidir (Fournier, 2008). Bu tür davranışlar, çalışanların performans düzeylerini etkilemekle birlikte, ayrıca benzersizliği ve farklılığı ile ayırt edilebilir niteliktedir (Oh, Ying & Fubin, 2015). ÖVD, örgüt çalışanlarının üstlendikleri rollerden beklentileri aşarak, örgütünün rekabet gücünü ve performansını etkileyen gönüllü davranışlarından oluşmaktadır (Podsakoff, MacKenzie, Paine, ve Bachrach, 2000).

Katz'a göre; örgütlerin başarılı olabilmeleri için çalışanların üç hususa riayet etmeleri gerekmektedir. Bunların birincisi; çalışanların işe idare tarafından belirlenmiş saatte yani zamanında gelmeleri, ikincisi; çalışanların sözleşmelerinde belirtilen görevleri eksiksiz, zamanında ve istenildiği şekilde yapmaları, üçüncüsü ise; çalışanların örgütün verimlilik ve etkinliğini arttırmak maksadıyla sözleşmelerinde belirtilmeyen faaliyetleri yapmaları ve bu konuda gönüllü olmalarıdır (Çelik, 2007: 82). Bu davranışların genel özelliği, yazılı olarak ifade edilmemelerinin yanında, çalışanların zorunlu olmadıkları halde yaptıkları, örgüte dolaylı olarak katkı sağlayacak davranışlar olmasıdır. Yani kişisel tercihe bağlı olarak gelişen bir davranıştır. Günlük rutinler içerisinde oluşan işbirliği, tavsiye alışverişi, yardımlaşma vb. çok sayıda çaba bu davranışlara örnek olarak gösterilebilir (Smith, Organ ve Near, 1983). Konu ile ilgili yapılan çalışmalar (Allison, Voss ve Dryer, 2001; Bozgeyikli & Şat, 2014; Oplatka, 2009; Tschannen Moran, 2001; Yarım, 2009) ÖVD'nin, örgütün sağlıklı bir şekilde işleyişini bozucu, istenmeyen davranışlardan korunmasını, çalışanların yetenek ve becerilerini geliştirmesini, etkin bir koordinasyon kurarak örgütün verimliliği ile performansını arttırmayı etkilediğini ortaya koymaktadır.

Literatürde farklı araştırmacılar tarafından ÖVD'na dair otuz kadar farklı boyut tanımlanmıştır. Literatürde en çok referans gösterilen sınıflandırma, bu davranışları ilk kez "örgütsel vatandaşlık davranışı" adıyla tanımlayan Organ'a (1988) aittir. Organ vd. tarafından ÖVD ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda, ilgili kavramın "özgecilik" ve "vicdanlılık" boyutu ortaya çıkarken, daha sonra Organ (1988) tarafından "nezaket", "centilmenlik" ve "sivil erdem" boyutları ortaya konulmuştur (Bingöl, Naktiyok ve İşcan, 2003).

Her ne kadar ÖVD davranışı örgütlerin çalışanlarından beklediği önemli bir davranış biçimi olsa da örgütün yapısı, yönetim biçimi ve örgütte hâkim olan iklim bireylerin kendilerinden beklenen davranışları göstermeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Özellikle insanların, stres ve kriz dönemlerinde olayları algılama şekilleri, tutumları ve olumsuz şartlarla mücadelede tercih ettikleri yollar farklılık göstermektedir (Bozgeyikli ve Şat, 2014). Bu nedenle ÖVD gibi beklenen davranışların yanında çalışanın performansını olumsuz olarak etkileyen örgütsel sessizlik gibi davranışlarda sıklıkla gözlenebilmektedir. Bireyin örgütsel durumlar hakkında davranışsal, bilişsel ve duyuşsal değerlendirmelerini esirgemesi olarak tanımlanan örgütsel sessizlik, çeşitli

bireysel ve durumsal faktörlere bir tepki olarak ilerleyen ve biçimlenen dinamik bir süreçtir (Pinder ve Harlos, 2001).

Örgüt davranış alanında sessizlik davranışı; aktif, bilinçli, kasıtlı ve amaçlı bir davranış olarak incelenmekte ve olumsuz bir durum olarak ele alınmaktadır. Örgüt çalışanları; ilişkilere zarar verme ve ceza korkusunun yanı sıra, deneyim eksikliği, dış kontrol odaklı olma, haksızlık kültürü, sessizlik iklimi, sosyal yalıtım, itaat kültürü, üste güvensizlik, mesafeli ilişkiler ve sorunlu biri olarak etiketlenme kaygısı gibi nedenlerden dolayı sessizliği tercih edebilirler (Çakıcı, 2010). Bu durum günümüz küresel rekabet ortamında örgüt açısından istenmeyen sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Çalışanlar, ortamın elverişsiz olduğuna inanırlarsa sorunlar hakkında sessiz kalmayı tercih edebilirler. Elverişsiz çalışma ortamı; çalışanların bir sorunu dile getirmenin olumsuz sonuçlara yol açabileceğini düşündükleri (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003) 38 karar verme mercii tek bir yerde toplanan, çalışanların görüşlerinin alınmadığı, adaletsizlik kültürü ve sessizlik iklimi hakim ortamdır (Alioğulları, 2012). Çalışanların düşüncelerini ifade etmek için isteklilikleri, sadece kendi kişisel düşüncelerinden değil, özellikle baskın 'düşünce iklimi' olarak algıladıkları dış çevreleri tarafından da etkilenir. Çoğunlukla diğerlerinin kendileriyle hemfikir olduklarından emin olmadıklarında, çalışanlar düşüncelerini ifade etmekte isteksiz davranırlar. Çünkü baskın genel düşünce, soyutlanma tehdidi yoluyla bireyler üzerinde kontrolü kullanır (Bowen ve Blackmon, 2003).

Örgütlerde çalışanlar genellikle işlerini ve çalışma ortamlarını iyileştirmek için fikir, bilgi ve görüşlere sahiptirler (Van Dyne, Ang ve Botero, 2003). Toplum için en önemli örgütlerin başında gelen okullarda sorunların çalışanlar tarafından dile getirilmemesi, örgütsel gelişimin önünde önemli bir engel oluşturabilir. Bu durum da, öğretmenlerin performansını olumsuz yönde etkileyebilir. Oysa geleceği şekillendiren kurumlar olan okullarda Çalışanların sessiz kalmalarını önlemek için örgütsel sessizlik kavramının anlaşılması ve nedenlerinin en aza indirilmesi gerekmektedir.

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeylerinin artışı eğitim kalitesinin artmasına, öğretmenlerin görev motivasyonlarının yükselmesine, iş tatminlerinin artmasına, bunların bir sonucu olarak da öğrencilere daha fazla verimli olmalarına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte örgütsel sessizlik davranışlarının yükselmesi ise negatif bir etkiye yol açmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının arttırılası ve örgütsel sessizlik düzeylerinin düşürülmesine yönelik uygulamalar yapılması önemli bir husustur. Bu kapsamda bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu konusu önemli görülmüş ve bu araştırmanın probleminin oluşturmuştur. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları mezun oldukları fakülteye göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları bulundukları okulda çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada genel tarama modeline dayalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada öncelikle öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının cinsiyet, medeni durum, kıdem ve mezun olunan fakülte ve bulundukları okulda çalışma sürelerine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul İl Milli eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 316 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma örneklemine alınan 316 öğretmenden %72,8'i (230 Kişi), Kadın %27,2'si (86 Kişi) Erkektir. Katılımcıların %69'u (218 kişi) evli iken %31'i (198 kişi) bekârdır. Araştırma örneklemine alınan öğretmenlerin %31,3'ü (99 kişi) 0-5 Yıl, %32'si (101 kişi), 6-10 yıl, %22,2'si (70 kişi) 11-15 yıl) ve %14,6'sı (46 kişi) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %73,7'si (233 Kişi) eğitim fakültesi mezunu iken %14,6'sı (46 Kişi) fen edebiyat, %11,7'si ise diğer fakülte mezunlarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği, örgütsel sessizlik ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmada öğretmenlerin, cinsiyet, medeni durum, kıdem, mezun olunan fakülte ve bulundukları okulda çalışma süreleri gibi niteliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yukarıda belirtilen değişkenlerle ilgili kapalı uçlu sorular sorulmuş ve katılımcılardan kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği:

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerini belirlemek için, Organ'ın (1988) örgütsel vatandaşlık davranışının beş boyutuna dayalı olarak hazırlanan ve Podsakoff, MacKenzie, Moorman & Fetter (1990) ve Moorman (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Polat (2007) tarafından yapılan "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" kullanılmıştır. Polat'ın (2007) araştırmasında yapılan analizler sonucu 5 boyutlu olan ölçek, yardımlaşma (8 madde), centilmenlik (4 madde), vicdanlılık (4 madde) ve sivil erdem (4 madde) olmak üzere 4 boyut ve 20 maddeden oluşmuştur. Polat (2007) tarafından yapılan güvenirlik analizinde hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları yardımlaşma boyutu için α=.86; centilmenlik boyutu için α=.81; vicdanlılık boyutu için α=.88; sivil erdem boyutu için α=.82 ve ölçeğin tümü için α=.89 olarak hesaplamıştır. Bu çalışma için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları ise yardımlaşma boyutu için α=.82; centilmenlik boyutu için α=.76; vicdanlılık boyutu için α=.78, sivil erdem boyutu için α=.80 ve ölçeğin tümü için α=.83 olarak bulunmuştur.

Örgütsel Sessizlik Ölçeği:

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini belirlemek amacıyla orjinali Dyne, Van-Ang ve Botero (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Taşkıran (2010) tarafından yapılan "Örgütsel sesszilik ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek kabullenici sessizlik (4 madde), korunmacı sessizlik (6 madde) ve korumacı sessizlik (5 madde) olmak üzere üç faktör ve 15 maddeden oluşmaktadır. Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahip ölçekte her bir alt boyuttan alınan yüksek puan ilgili boyutta yüksek düzeyde sessizlik davranışını ifade etmektedir. Öğretmenlere yöneltilen bu sorularla, sessiz kalıp kalmadıkları, kalıyorlar ise hangi tür sessizlik davranışı sergiledikleriyle ilgili bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Ölçeğin orijinal güvenirliği, alpha katsayısı α=.0.85 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için ise α=.82 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi, kıdem mezun olunan fakülte ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

	Değişkenler	Cinsiyetiniz	**N**	$\overline{X}$	**Std. Sapma**	**t**	**p**
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Yardımlaşma	Kadın	230	35,17	4,56	-,166	,869
		Erkek	86	35,26	3,61		
	Centilmenlik	Kadın	230	5,79	2,55	**-4,098***	,001
		Erkek	86	7,55	4,97		
	Vicdanlılık	Kadın	230	18,30	2,21	,414	,679
		Erkek	86	18,19	2,37		
	Sivil Erdem	Kadın	230	16,24	2,94	**-2,709***	,007
		Erkek	86	17,21	2,49		
Örgütsel Sessizlik	Kabullenici Sessizlik	Kadın	230	8,61	3,50	-,751	,453
		Erkek	86	8,98	4,58		
	Korunmacı Sessizlik	Kadın	230	10,12	4,61	-1,685	,093
		Erkek	86	11,30	7,55		
	Korumacı Sessizlik	Kadın	230	19,27	5,03	-,508	,612
		Erkek	86	19,59	4,77		

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde örgütsel vatandaşlık davranışı centilmenlik alt boyutunda kadınların ortalaması $\overline{X}$ =5,79, erkeklerin ortalaması ise $\overline{X}$ =7,55'tir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri (t=4,098, p<,05) farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin centilmenlik düzeyi kadın öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde yüksektir. Örgütsel vatandaşlık davranışı sivil erdem alt boyutunda da kadınların ortalaması $\overline{X}$ =16,24, erkeklerin ortalaması ise $\overline{X}$ =17,21 olarak bulunmuştur. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri (t=2,709, p<,05) farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin sivil erdem düzeyleri kadın öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer taraftan örgütsel vatandaşlık davranışının diğer alt boyutları olan yardımlaşma (t=,166, p>,05) ve vicdanlılık (t=,414, p>,05) alt boyutları ile örgütsel sessizlik ölçeğinin kabullenici sessizlik (t=,751, p>,05), korunmacı sessizlik (t=1,685, p>,05) ve korumacı sessizlik (t=,508, p>,05) alt boyutlarında ise grupların puan ortalamaları arasındaki fark ,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının medeni duruma göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

	Değişkenler	Medeni Durum	N	$\overline{X}$	Std. Sapma	t	p
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Yardımlaşma	Bekâr	98	34,97	4,83	-,607	,544
		Evli	218	35,29	4,08		
	Centilmenlik	Bekâr	98	6,05	3,23	-,748	,455
		Evli	218	6,37	3,57		
	Vicdanlılık	Bekâr	98	18,26	2,35	-,090	,929
		Evli	218	18,28	2,22		
	Sivil Erdem	Bekâr	98	16,94	3,04	1,821	,070
		Evli	218	16,31	2,75		
Örgütsel Sessizlik	Kabullenici Sessizlik	Bekâr	98	8,56	3,94	-,469	,639
		Evli	218	8,78	3,77		
	Korunmacı Sessizlik	Bekâr	98	10,38	5,79	-,133	,894
		Evli	218	10,47	5,49		
	Korumacı Sessizlik	Bekâr	98	18,60	5,19	-1,829	,068
		Evli	218	19,70	4,82		

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının medeni duruma göre farklılaşmasına ilişkin Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde örgütsel vatandaşlık davranışı yardımlaşma (t=,607, p>,05), centilmenlik (t=748, p>,05), vicdanlılık (t=,090, p>,05) ve sivil erdem (t=1,821, p>,05), alt boyutları ile örgütsel sessizlik ölçeğinin kabullenici sessizlik (t=,469, p>,05), korunmacı sessizlik (t=133, p>,05) ve korumacı sessizlik (t=,1,829, p>,05) alt boyutlarında ise grupların puan ortalamaları arasındaki fark ,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel sessizlik düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının kıdemlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının kıdeme göre farklılaşmasına ilişkin Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde örgütsel vatandaşlık davranışı yardımlaşma (F=,385, p>,05), centilmenlik (F=2,621, p>,05), vicdanlılık (F=,578, p>,05) ve sivil erdem (F=,429, p>,05) alt boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları kıdeme göre farklılaşmamaktadır denilebilir. Örgütsel sessizlik ölçeği alt boyutlarından korumacı sessizlik (F=1,160, p>,05) alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan kabullenici sessizlik (F=8,515, p<,05) ve korunmacı sessizlik (F=3,995, p<,05) alt boyutlarında ise grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Farkın anlamlı olduğu boyutlarda farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonuçlarına göre 0-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin hem kabullenici hem de korunmacı sessizlik düzeylerinin 6-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları

	Değişkenler	Kıdem	N	$\overline{X}$	Std. Sapma	F	p	Scheffe
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Yardımlaşma	0-5 Yıl	99	34,93	5,16	,385	,764	
		6-10 Yıl	101	35,45	4,14			
		11-15 Yıl	70	34,97	3,69			
		16 yıl ve üzeri	46	35,52	3,60			
	Centilmenlik	0-5 Yıl	99	6,15	3,37	2,621	,051	
		6-10 Yıl	101	6,06	3,21			
		11-15 Yıl	70	5,89	2,38			
		16 yıl ve üzeri	46	7,57	5,08			
	Vicdanlılık	0-5 Yıl	99	18,48	2,44	,578	,630	
		6-10 Yıl	101	18,15	1,93			
		11-15 Yıl	70	18,09	2,08			
		16 yıl ve üzeri	46	18,37	2,75			
	Sivil Erdem	0-5 Yıl	99	16,33	3,13	,429	,732	
		6-10 Yıl	101	16,40	2,71			
		11-15 Yıl	70	16,74	2,78			
		16 yıl ve üzeri	46	16,74	2,73			
Örgütsel Sessizlik	Kabullenici Sessizlik	0-5 Yıl	99	9,89	4,30	**8,515***	,001	*1>2
		6-10 Yıl	101	7,85	3,40			*1>3
		11-15 Yıl	70	7,60	2,93			*4>2
		16 yıl ve üzeri	46	9,76	3,93			*4>3
	Korunmacı Sessizlik	0-5 Yıl	99	11,52	6,21	**3,995***	,008	*1>2
		6-10 Yıl	101	9,96	5,02			*1>3
		11-15 Yıl	70	8,89	3,75			*4>2
		16 yıl ve üzeri	46	11,54	6,94			*4>3
	Korumacı Sessizlik	0-5 Yıl	99	18,67	5,44	1,160	,325	
		6-10 Yıl	101	19,48	4,31			
		11-15 Yıl	70	20,07	4,88			
		16 yıl ve üzeri	46	19,52	5,26			

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının mezun oldukları fakültelere göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının mezun oldukları fakültelere göre farklılaşmasına ilişkin Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde örgütsel vatandaşlık davranışı yardımlaşma (F=,2,129, p>,05) ve sivil erdem (F=1,497, p>,05) alt boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte centilmenlik (F=5,806, p<,05) ve vicdanlılık (F=3,442, p>,05) alt boyutlarında ise grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Farkın anlamlı olduğu boyutlarda farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonuçlarına göre eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin centilmenlik düzeylerinin fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin vicdanlılık düzeyleri eğitim fakültesi mezunlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları

	Değişkenler	Fakülte	N	$\overline{X}$	Std. Sapma	F	p	Scheffe
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Yardımlaşma	Eğitim Fak.	233	35,06	4,30	2,129	,121	
		Fen-Edebiyat	46	36,35	3,13			
		Diğer	37	34,59	5,43			
	Centilmenlik	Eğitim Fak.	233	6,50	3,47	**5,806***	,003	*1>2
		Fen-Edebiyat	46	4,70	1,45			*3>2
		Diğer	37	6,78	4,60			
	Vicdanlılık	Eğitim Fak.	233	18,12	2,16	**3,442***	,033	*2>1
		Fen-Edebiyat	46	19,07	2,23			
		Diğer	37	18,27	2,70			
	Sivil Erdem	Eğitim Fak.	233	16,46	2,89	1,497	,225	
		Fen-Edebiyat	46	17,09	2,33			
		Diğer	37	16,03	3,15			
Örgütsel Sessizlik	Kabullenici Sessizlik	Eğitim Fak.	233	8,71	4,04	1,063	,347	
		Fen-Edebiyat	46	8,17	3,24			
		Diğer	37	9,41	2,92			
	Korunmacı Sessizlik	Eğitim Fak.	233	10,66	5,79	1,890	,251	
		Fen-Edebiyat	46	9,17	4,70			
		Diğer	37	10,65	5,11			
	Korumacı Sessizlik	Eğitim Fak.	233	19,61	4,82	1,126	,326	
		Fen-Edebiyat	46	18,52	5,76			
		Diğer	37	18,86	4,71			

Örgütsel sessizlik ölçeği alt boyutlarından kabullenici sessizlik (F=1,063, p>,05), korunmacı sessizlik (F=1,890, p>,05), ve korumacı sessizlik (F=1,126, p>,05) alt boyutlarında ise grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri mezun olunan fakülteye göre farklılaşmamaktadır denilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bulundukları okulda çalışma sürelerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bulundukları okulda çalışma sürelerine göre farklılaşmasına ilişkin Tablo 5'deki bulgular incelendiğinde örgütsel vatandaşlık davranışı centilmelik (F=,764, p>,05) alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte yardımlaşma (F=5,028, p>,05), vicdanlılık (F=3,808, p<,05) ve sivil erdem (F=3,442, p>,05) alt boyutlarında ise grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Farkın anlamlı olduğu boyutlarda farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonuçlarına göre bulunduğu okulda bir yıldan az süredir çalışan öğretmenlerin yardımlaşma ve vicdanlılık düzeylerinin aynı okulda 1-5 yıl süredir çalışan öğretmenlerden, sivil erdem düzeylerinin ise 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bulundukları okulda çalışma sürelerine göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları

	Değişkenler	Okulda çalışma	N	$\overline{X}$	Std. Sapma	F	p	Scheffe
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Yardımlaşma	1 yıldan az	91	36,38	3,372	**5,028***	,007	*1>2
		1-5 yıl	187	34,73	4,364			
		6-10 yıl	38	34,58	5,539			
	Centilmenlik	1 yıldan az	91	5,91	3,322	,764	,467	
		1-5 yıl	187	6,37	3,636			
		6-10 yıl	38	6,63	2,972			
	Vicdanlılık	1 yıldan az	91	18,81	1,497	**3,808***	,023	*1>2
		1-5 yıl	187	18,08	2,438			
		6-10 yıl	38	17,92	2,665			
	Sivil Erdem	1 yıldan az	91	17,11	2,610	**3,288***	,039	*1>3
		1-5 yıl	187	16,33	2,945			
		6-10 yıl	38	15,89	2,845			
Örgütsel Sessizlik	Kabullenici Sessizlik	1 yıldan az	91	9,49	4,456	2,791	,063	
		1-5 yıl	187	8,44	3,674			
		6-10 yıl	38	8,16	2,520			
	Korunmacı Sessizlik	1 yıldan az	91	10,97	6,315	,585	,558	
		1-5 yıl	187	10,26	5,467			
		6-10 yıl	38	10,08	4,103			
	Korumacı Sessizlik	1 yıldan az	91	19,16	5,100	**3,272***	,039	*2>3
		1-5 yıl	187	19,81	4,579			
		6-10 yıl	38	17,61	6,052			

Örgütsel sessizlik ölçeği alt boyutlarından kabullenici sessizlik (F=2,791, p>,05) ve korunmacı sessizlik (F=,585, p>,05) alt boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan korumacı sessizlik alt boyutunda (F=3,272, p<,05) ise grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. İleri analiz sonuçlarına göre aynı okulda 1-5 yıl süredir çalışan öğretmenlerin korumacı sessizlik düzeylerinin 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yükse olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki düzeyini belirten Tablo 6'daki korelasyon değerleri incelendiğinde örgütsel vatandaşlık davranışının yardımlaşma alt boyutu ile kabullenici sessizlik (r=-,154, p<,05), korunmacı sessizlik (r=-,275, p<,05) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer taraftan yardımlaşma ile korumacı sessizlik (r=,330, p<,05) arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre kabullenici ve korunmacı sessizlik arttıkça yardımlaşma davranışı düşmekte, korumacı sessizlik arttıkça ise yardımlaşma davranışı artmaktadır denilebilir. Örgütsel vatandaşlık davranışı centilmenlik alt boyutu ile kabullenici sessizlik 8r=,435, p<,05) ve korunmacı sessizlik (r=,524, p<,05) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu Tablo 6'da görülmektedir. Bununla birlikte centilmenlik ile korumacı sessizlik (r=-,075, p>,05) arasındaki ilişki düzeyi anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguya göre kabullenici ve korunmacı sessizlik düzeyi arttıkça centilmenlik davranışının arttığı söylenebilir.

Tablo 6. Katılımcıların örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki

		1	2	3	4	5	6	7
Yardımlaşma	r	-						
	p							
Centilmenlik	r	-,194**	-					
	p	,001						
Vicdanlılık	r	,481**	-,251**	-				
	p	,000	,000					
Sivil Erdem	r	,559**	-,248**	,546**	-			
	p	,000	,000	,000				
Kabullenici Sessizlik	r	-,154**	,435**	-,162**	-,328**	-		
	p	,006	,000	,004	,000			
Korunmacı Sessizlik	r	-,275**	,524**	-,269**	-,231**	,714**	-	
	p	,000	,000	,000	,000	,000		
Korumacı Sessizlik	r	,330**	-,075	,193**	,139*	-,034	,017	-
	p	,000	,186	,001	,013	,543	,759	

Örgütsel vatandaşlık davranışının vicdanlılık alt boyutu ile kabullenici sessizlik (r=-,162, p<,05) ve korunmacı sessizlik (r=-,269, p<,05) arasında negatif yönlü, korumacı sessizlik (r=,193, p<,05) ile ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu Tablo 6'da görülmektedir. Bu bulguya göre kabullenici ve korunmacı sessizlik arttıkça vicdanlılık davranışı düşmekte, korumacı sessizlik arttıkça ise vicdanlılık artmaktadır denilebilir. Son olarak örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından sivil erdem ile kabullenici sessizlik (r=-,328, p<,05) ve korunmacı sessizlik (r=-,231, p<,05) arasında negatif yönlü, korumacı sessizlik (r=,139, p<,05) ile ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre kabullenici ve korunmacı sessizlik arttıkça sivil erdem davranışı düşmekte, korumacı sessizlik arttıkça ise sivil erdem artmaktadır denilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada öncelikle örgütsel sessizlik ve ÖVD'nin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, medeni durum, mezun olunan fakülte ve bulunduğu okulda çalışma süresi) açısından farklılaşma durumu incelenmiştir. Daha sonra ise örgütsel sessizlik ve ÖVD arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte ÖVD alt boyutlarından centilmenlik ve sivil erdem alt boyutlarında ise erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Örgütsel sessizlik ve ÖVD'nin medeni duruma göre farklılaşmasına ilişkin elde edilen bulgulara göre ise gerek bekâr gerekse evli öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve ÖVD'ları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ele alınan diğer bir değişken olarak kıdem açısından öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve ÖVD'nın farklılaşma düzeyine ilişkin bulgulara göre ise farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin ÖVD'leri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte gerek 0-5 yıl gerekse 16 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerin hem kabullenici hemde korunmacı sessizlik düzeylerinin 6-15 yıl arası kıdemdeki öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Mezun olunan fakülte değişkeni açısından gruplar arasındaki farklılaşmaya ilişkin bulgulara göre ise örgütsel sessizlik açısından anlamlı bir fark bulunmazken ÖVD alt boyutlarından centilmenlik ve vicdanlılık alt boyutlarında gruplar arasına anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Eğitim Fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin centilmenlik düzeylerinin Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Fen-Edebiyat mezunu öğretmenlerin vicdanlılık davranışını

Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlere kıyasla daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin bulundukları okulda çalışma sürelerine göre örgütsel sessizlik ve ÖVD'lerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara göre ise okulda 1 yıldan az süredir çalışan öğretmenlerin ÖVD'nin yardımlaşma, vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutlarında belirtilen davranışları diğer öğretmenlere kıyasla daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bulundukları okulda 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin ise 6-10 yıldır çalışan öğretmenlere kıyasla daha fazla korunmacı sessizlik davranışı sergiledikleri gözlenmiştir.

Araştırmanın temel amacını oluşturan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve ÖDV'leri arasındaki ilişki düzeyine yönelik bulgulara göre ise çok ilginç sonuçlara ulaşılmıştır. ÖDV'nin vicdanlılık alt boyutu ile kabullenici sessizlik ve korunmacı sessizlik arasında negatif yönlü, korumacı sessizlik (ile ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre kabullenici ve korunmacı sessizlik arttıkça vicdanlılık davranışı düşmekte, korumacı sessizlik arttıkça ise vicdanlılık artmaktadır denilebilir. Son olarak örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından sivil erdem ile kabullenici sessizlik ve korunmacı sessizlik arasında negatif yönlü, korumacı sessizlik ile ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre kabullenici ve korunmacı sessizlik arttıkça sivil erdem davranışı düşmekte, korumacı sessizlik arttıkça ise sivil erdem artmaktadır denilebilir.

Okullar, her ülkede eğitimin ve eğitim sisteminin merkezinde olup, sistemin geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde en etkili aktördür. Bu nedenle okulların en önemli bileşeni olan öğretmenlerin teknik bilgi, insan ilişkileri ve kişisel yetkinliklerini artırarak uzmanlaşması, okulun gelişimine katkıda bulunacak fikir ve görüşlerini açıklaması, yeterliliklerini ve niteliklerini okulla uyumlu hale getirerek okulun verimliliğini artırması gerekmektedir. Okullarda sorunların dile getirilmemesi, örgütsel gelişimin önünde bir engel oluşturabilir. Bu durum ayrıca öğretmenlerden beklenen ÖVD davranışlarının azalmasına neden olabilir.

Kaynakça

Acar, Z.A. (2006). Örgütsel yurttaşlık davranışı: Kavramsal gelişimi ile kişisel ve örgütsel etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 7*(1) 1-14.

Alioğulları, Z. D. (2012). Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki: Bir uygulama. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Allison, B. J., Voss, R. S. & Dryer, S. (2001). Student classroom and career success: the role of organizational citizenship behavior, *Journal of Education for Business*, *7 (5), 282–288.*

Astakhova, M.N. (2015). The curvilinear relationship between work passion and organizational citizenship behavior. *Journal of Business Ethics,* 130, 361- 374.

Bingöl, D., Naktiyok, A. ve İşcan, Ö. F. (2003). Dönüştürücü Liderliğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkisi. *11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı,* Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 22-24 Mayıs 2003, 491-508

Bowen, F. & Blackmon, K. (2003). Spirals of silence: The dynamic effects of diversity on organizational voice, *Journal of Management Studies, 40* (6), 1393- 1417.

Bozgeyikli, H. & Şat, A. (2014). Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul örneği, *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi, 3* (5), 172-191.

Chwalibóg, E. (2011). Personality, temperament, organizational climate, organizational citizenship behavior of volunteers. *Journal of Education Culture and Society,* 1 ,19-30.

Çakıcı, A. (2010). *Örgütlerde İşgören Sessizliği.* (1. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık

Çelik, M. (2007). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı – Bir uygulama.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dyne, L. Van, Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, *40*(6), 1359–1392. https://doi.org/10.1111/1467-6486.00384.

Fournier, W.H. (2008). *Communication Satisfaction, Interactional Justice, and Organizational Citizenship Behaviors: Staff Perceptions in a University Environment.* Unpublished Doctorate Thesis, Scripps College of Communication of Ohio University.

Johnson, A. (2008). *The influence of need for of need for achievement, need for affiliation, leadership support , and organizational culture on organizational citizienship behavior.* A Dissertation Presented to The Faculty of the Marshall Goldsmith School of Management Organizational Psyhology Division, Los Angeles Alliant International Universty.

Kurşunoğlu, A., Bakay, E. & Tanrıöğen A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28), 101-115.

Milliken F. J., Morrison E. W. & Hewlin P. E. (2003). An exploratory study of employee silence: issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies, 40*(6), 1453 – 1476.

Moorman, R.H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior: Do fairness perceptions influence employee citizenship?. *Journal of Applied Psychology*, 76, 845-855.

Oh, S.H.D, Ying C. ve Fubin S. (2015). When is a good citizen valued more? Organizational citizenship behavior and performance evaluation. *Social Behavior and Personality, 43*(6), 1009-1020.

Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: the consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management, 23*(5), *375–389.*

Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior, The good soldier syndrome.* Lexington, MA, Lexington Books.

Organ, D. W. (1988). Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome. Lexington Books/DC Heath and Com.

Özçelik, Z. (2006). Aile işletmelerinde profesyonelleşme ile uluslararasızlaşma sürecine geçiş: Kayseri örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pinder, C. C.,& Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescense and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management,* 20, 331-369.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B. ve Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of management, 26*(3), 513-563.

Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Moorman, R.H. & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly, 1* (2), 107-142.

Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Smith, C. A., Organ, D. W. ve Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of applied psychology, 68*(4), 653-663.

Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tschannen Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.

Van Dyne, L., Ang, S. & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies, 40*(6), 1359-1392.

Yarım, M. (2009). *Genel liselerde çalışan branş öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Yordayıcısı Olarak Algılanan Dürüstlük Ve Yöneticiye Güven

Ahmet Avcı, FSM Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, aavci@fsm.edu.tr

Hasan Bozgeyikli, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye, hbozgeyikli@erciyes.edu.tr

Öz

Sınıf öğretmenlerinin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışını yordama düzeylerinin incelendiği bu çalışmada genel tarama modeline dayalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul İl Milli eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 325 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma örneklemine alınan 325 öğretmenden %72,3'ü (235 Kişi), Kadın %27,7'si (90 Kişi) Erkektir. Araştırma verilerini toplamak amacıyla "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği", "Davranışsal Dürüstlük Ölçeği" "Yöneticiye Güven Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel bilgi formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır. Algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyinin örgütsel vatandaşlık davranışını yordama düzeyini test etmek amacıyla ise doğrusal regrasyon analizi tekniği kullanımıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte örgütsel vatandaşlık davranışının centilmenlik ve sivil erdem alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin medeni durumları açısından örgütsel vatandaşlık davranışı, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutları olan yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem ile algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak algılanan dürüstlük ve yöneticiye güvenin birlikte örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel vatandaşlık davranışı, algılanan dürüstlük, yöneticiye güven, öğretmenler

Perceived Honesty and Trust in Administrator as a Predictor of Organizational Citizenship Behaviors of Classroom Teachers

Abstract

The relational screening model based on general screening model was used in this study in which the level of prediction of the perceived honesty and trust in administrator levels of classroom teachers for organizational citizenship behavior were examined. Classroom teachers working in the schools of Istanbul Provincial Directorate of National Education in the 2017-2018 academic year constituted the population of the research. The research sample consisted of 325 teachers selected by the simple random element sampling method. While 72.3% (235 people) of 325 teachers who were included in the sample of the research were Female, 27.7% (90 people) of them were Male. "Organizational Citizenship Behavior Scale", "Behavioural Integrity Scale", "Manager Trust Scale" and "Personal Information Form" developed by researchers were used to collect research data. In the analysis of the data, independent groups t test and one way variance analysis (ANOVA) technique was used. Pearson correlation technique was used to determine the relationship level between the variables of the study. A linear regression analysis technique is used to test the level of perceived honesty and managerial trust in predicting organizational citizenship behavior. In the study, the level of significance was taken as .05. According to the results obtained from the research, classroom teachers' perceived honesty and trust in administrator levels do not differ significantly according to gender. However, it was determined that there was a significant differentiation according to gender in the sportsmanship and civic virtue sub-dimensions of organizational citizenship behavior. It was determined that there was a positive significant relationship between cooperation, sportsmanship, conscientiousness and civic virtue, that are the sub-dimensions of organizational citizenship behavior, of classroom teachers and the perceived honesty and trust in administrator level. Finally, it was concluded that the perceived honesty and trust in administrator significantly predicted the sub-dimensions of organizational citizenship behavior together.

Keywords: Organizational citizenship behavior, perceived honesty, trust in administrator, teachers

Giriş

Örgütsel davranış alanında son yıllarda üzerinde en fazla çalışılan konuların başında örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD) gelmektedir. Bütün dünyayı etkisi altına alan, büyük çaplı ekonomik, sosyal, politik ve teknolojik değişmelerin hız kazandığı 1980'li yıllar; örgütsel vatandaşlık kavramının ilk olarak kullanıldığı dönemdir (Demirel ve Özçınar, 2009). Dennis W. Organ tarafından 1983 yılında yapılan tanım ise, günümüzde ÖVD için kullanılan en yaygın tanım durumundadır. Organ'a göre örgütsel vatandaşlık; gönüllü olarak ve örgütteki formel ödül sistemiyle bağlantısı olmayan ilave bir davranışı ifade eder (Astakhova, 2015). Örgüt üyelerinin, kendilerini örgütün bir parçası olarak görmeleri ve aidiyet ve bağlılık gibi hislere sahip olmaları, örgüt üyelerinin sergiledikleri davranışları etkilemektedir. Örgüt üyelerinin sergiledikleri bu davranışlar ise örgütsel vatandaşlık olgusunu açığa çıkarmaktadır. Diğer bir ifadeyle ÖVD örgüt çalışanlarının örgüte karşı tutumlarını etkileyen olguların somutlaşmasıdır. ÖVD'yi boyutlandırmaya yönelik olarak yapılan ilk çalışmada Smith, Organ ve Near (1983) 2 bankanın 58 departmanındaki 51 çalışan ve onların yöneticileri üzerinde bir araştırma yapmış ve sonucunda ÖVD'nin en az iki ayrı boyut içerdiğini görmüşlerdir. Bu boyutlardan birincisi özgecilik ya da diğerlerini düşünme olarak, ikincisi ise genelleştirilmiş uyum yani şahsi olmayan vicdani vatandaşlık biçimi olarak adlandırılmıştır. Organ (1988) ise ekstra rol davranışları tanımını geliştirmiş ve "örgütsel vatandaşlık davranışı" kavramını ortaya koyarak beş boyutlu bir yapı ortaya koymuştur. Bunlar özgecilik, vicdanlılık, nezaket, sivil erdem ve centilmenliktir. Podsakoff ve MacKenzie (1989) tarafından bu boyutları ölçen bir ölçek geliştirilmiş ve birçok araştırmacı bu ölçeği araştırmalarında kullanmıştır.

Örgütsel vatandaşlık davranışının ortaya çıkmasında ve sergilenmesinde pek çok faktör etkilidir. ÖVD'ye etki eden faktörler ile ilgili ilk araştırma Smith, Organ ve Near (1983), Bateman & Organ (1983) tarafından yapılmış olup, ÖVD'ye etki eden en güçlü öncülün iş tatmini olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gilik, 2015:49). Organ ve Ryan (1995) tarafından yapılan meta analizinde ise ÖVD ile ilgili dört öncül belirlenmiştir. İş tatminine ek olarak adalet algısı, lider desteği ve örgütsel bağlılık gibi faktörler ÖVD'yi etkileyen faktörler olarak öne çıkmaktadır. Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach (2000) yaptıkları çalışmalarda ise uygulamalı araştırmalar temel alınarak ÖVD'ye etki eden faktörler çalışanın özellikleri ile birlikte, işin özellikleri, örgütsel özellikler ve liderlik davranışları olarak sıralanmıştır. Literatürdeki çalışmaların büyük kısmının ortak sonucu ÖVD'nin olumlu etkileri olduğu yönündedir. Örgütsel vatandaşlık davranışının örgüt verimliliğini artırması ve örgütsel başarıya katkı sağlaması bu olumlu sonuçlardan bazılarıdır. Bunun dışında başarılı işlere imza atan bir ekibin parçası olmak, örgütü çalışanlar ve çevre açısından daha arzulanır duruma getirir. Dolayısıyla örgüt iyi çalışan efektif bireyleri etkileyerek kendine çeker. Bu pozitif etkinin doğal bir sonucu olarak örgütsel başarının devamlılığı garanti altına alınmış olur (Ölçüm-Çetin 2004, s. 17). Ancak alanyazındaki bir grup araştırma da ÖVD'nin örgütlerin eksikliği nedeniyle ortaya çıktığını; kötü yönetimin veya personel eksikliğinin doğal bir sonucu olarak çalışanlarda oluştuğunu söylemektedir (Bolino, Turnley & Niehoff, 2004). Buradan hareketle örgütün sahip olduğu özelliklerin ve özellikle örgüt yöneticilerinin sergilediği tutum ve davranışların çalışanların ÖVD sergilemeleri üzerinde belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir.

Tolumun geleceğini şekillendiren eğitim örgütleri çalışanlarında da ÖVD beklenen bir davranış biçimi olup, nitelikli insan yetiştirmenin baş sorumlusu olan öğretmenlerin bu türden bir davranış örüntüsüne sahip olmasının ülkedeki eğitimin niteliğine sağlayacağı katkı aşıkardır. Bu kapsamda eğitim örgütleri olan okullarda çalışan öğretmenlerin ÖVD davranışına ne kadar sahip olduğunun yanı sıra öğretmenlerin bu davranış özelliklerini kazanmalarını sağlayacak çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu nokta da eğitim örgütlerinde çalışanların ÖVD'yi sergilemelerini etkileyen faktörlerin araştırılması gerekli görülmüş ve bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Yukarıda da bahsedildiği üzere ÖVD'yi etkileyen faktörlerin başında örgütün sahip olduğu özelliklerin ve özellikle örgüt yöneticilerinin sergilediği tutum ve davranışlar gelmektedir. Ancak insanların, stres ve kriz dönemlerinde olayları algılama şekilleri, tutumları ve olumsuz şartlarla mücadelede tercih ettikleri yolların farklılık gösterdiği (Bozgeyikli & Şat, 2014) göz önüne alındığında örgüt yöneticilerinin sergiledikleri tutum ve davranışların çalışanlar tarafından nasıl algılandığı daha önemli hale gelmektedir. Yönetciler, kurum yönetiminin belirlemiş olduğu amaçlara etkin ve verimli bir şekilde ulaşılmasını sağlamak amacıyla yönetsel işlevleri yerine getiren kişilerdir. Diğer bir ifade ile yöneticiler kurumların hedeflerine ulaşabilmeleri için çalışanları organize eden, gerekli koordinasyonu sağlayan, görevler veren aynı zamanda yol gösteren ve kontrol eden kişilerdir (Ülgen &Mirze, 2007). Çalışanlar ise yöneticilerle birebir muhatap olan ve onların uygulamalarından birinci derecede etkilenen konumundadır. Buradan hareketle çalışanların okul yöneticilerinin davranışlarını nasıl algıladıkları, onlara ne kadar güvendikleri ve dürüst algıladıkları ön plana çıkmaktadır.

Güven çok geniş boyutlu bir kavram olarak, başkalarının niyetleri veya davranışlarına olumlu beklentilere dayalı, güvenlik açığını kabul etmeye hazır olduklarını içeren bir psikolojik durumdur. Farklı sosyal bilim disiplinlerin edebiyat, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, ekonomi, tarih ve sosyobiyoloji alanlarının incelediği bir konudur (Lewicki & Bunker, 1995). Güven, iş yaşamında hem kurum hem de kişiler açısından en önemli konulardan biridir. Bir 10 kişinin karşısındaki kişinin davranışlarından, alacağı kararlardan emin olması durumudur. Güven ilişkisinin var olması durumunda insanlar fikirlerini serbestçe ifade edebilecek ve iş tatmini sağlanabilecektir (Sağlam, Arı & Tunçay, 2010). Güvenen bireyler güvendikleri kişilerin çıkarlarını koruyacağını, gerektiğinde savunmasını bekler, tam ve dürüst bilgi paylaşımı ve olumsuzlukların öne çıkarılmayacağını düşünür. Güvensizlik durumu da güvenin tam tersidir, güven vermeyen kişinin sorumlu ve diğerlerinin yararına çalışmayacağı beklentisi hakimdir. Güven veya güvensizlik karşı tarafa gösterilen davranışlar yoluyla anlaşılır (Lewicki, McAllister & Bies, 1998).

Örgütsel güven, çalışanların yöneticilerine karşı duydukları itimat, güven ve yönetimin kendilerine vermiş oldukları sözlere karşı inanışlarının miktarıdır (Halis, Gökgöz & Yaşar, 2007). Yöneticiye güven, örgüt içerisinde çalışanların yöneticilerinin dürüst, yeterli, adil ve inanılır olduklarına ilişkin inançlarıdır. Bir okuldaki öğretmenler müdüre güvendiğinde, meslektaşlarına, öğrencilere ve velilere de güven duymaları daha olasıdır. Benzer biçimde, okuldaki güvensizlik durumu güvensizliği besleme, güvenin yıkılması ise tüm sisteme yayılma eğilimindedir (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Yöneticiye güvenin az olduğu kurumlarda iş yapma maliyetleri artmakta, kişisel sağlık ve grup sağlığı bozulmaktadır. Güvenin azalması ve korkunun artması sonucu kurumda yabancılaşma, yalnızlık ve düşmanlık hisleri yerleşmeye başlamaktadır (Afşar, 2013).

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeylerinin artışı eğitim kalitesinin artmasına, öğretmenlerin görev motivasyonlarının yükselmesine, iş tatminlerinin artmasına, bunların bir sonucu olarak da öğrencilere daha fazla verimli olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu konusu önemli görülmüş ve bu araştırmanın probleminin oluşturmuştur. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyleri daha önce yöneticilik yapıp yapmamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyleri, örgütsel vatandaşlık davranışlarını anlamlı düzeyde yrdamakta mıdır?

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışını yordama düzeylerinin incelendiği bu çalışmada genel tarama modeline dayalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada öncelikle sınıf öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem ve daha önce yöneticilik yapıp yapmadıklarına göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışını ne düzeyde yordadığı test edilmiştir

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul İl Milli eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit tesadüfi eleman

örnekleme yöntemiyle seçilen 325 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma örneklemine alınan 325 öğretmenden %72,3'ü (235 Kişi), Kadın %27,7'si (90 Kişi) Erkektir. Katılımcıların %69,2'si (255 kişi) evli iken %30,8'i (100 kişi) bekârdır. Araştırma örneklemine alınan öğretmenlerin %30,5'i (99 kişi) 0-5 Yıl, %31,1'i (101 kişi), 6-10 yıl, %23,4'ü (76 kişi) 11-15 yıl) ve %15,1'i (49 kişi) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %29,8'i (97 Kişi) daha önce yöneticilik yapmış, %70,2'si ise daha önce yöneticilik yapmamış öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği, Davranışsal dürüstlük ölçeği, yöneticiye güven ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmada öğretmenlerin, cinsiyet, medeni durum, kıdem, mezun olunan fakülte ve çalıştıkları okul türü gibi niteliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yukarıda belirtilen değişkenlerle ilgili kapalı uçlu sorular sorulmuş ve katılımcılardan kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği:

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerini belirlemek için, Organ'ın (1988) örgütsel vatandaşlık davranışının beş boyutuna dayalı olarak hazırlanan ve Podsakoff, MacKenzie, Moorman & Fetter (1990) ve Moorman (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Polat (2007) tarafından yapılan "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" kullanılmıştır. Polat'ın (2007) araştırmasında yapılan analizler sonucu 5 boyutlu olan ölçek, yardımlaşma (8 madde), centilmenlik (4 madde), vicdanlılık (4 madde) ve sivil erdem (4 madde) olmak üzere 4 boyut ve 20 maddeden oluşmuştur. Polat (2007) tarafından yapılan güvenirlik analizinde hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları yardımlaşma boyutu için α=.86; centilmenlik boyutu için α=.81; vicdanlılık boyutu için α=.88; sivil erdem boyutu için α=.82 ve ölçeğin tümü için α=.89 olarak hesaplamıştır. Bu çalışma için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları ise yardımlaşma boyutu için α=.82; centilmenlik boyutu için α=.76; vicdanlılık boyutu için α=.78, sivil erdem boyutu için α=.80 ve ölçeğin tümü için α=.83 olarak bulunmuştur.

Davranışsal Dürüstlük Ölçeği:

Öğretmenlerin yöneticilerinden algıladıkları dürüstlük düzeyini belirlemek amacıyla Simons, Friedman, Liu ve Parks (2007) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Boğan ve Dedeoğlu (2015) tarafından yapılan "Davranışsal dürüstlük ölçeği kullanılmıştır. Toplam sekiz maddeden oluşan ölçek bireylerin yöneticilerinin davranışlarını ne düzeyde dürüst algıladıklarını ölçmektedir. Ölçekte beş derecelemeli likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlığını tespit etmek amacıyla hesaplanan cronbach alfa değeri α=.78 olarak bulunmuştur.

Yönetime Güven Ölçeği:

Öğretmenlerin yönetime güven düzeylerini belirlemek amacıyla Nyhan ve Marlowe (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Boğan ve Dedeoğlu (2015) tarafından yapılan "Yönetime güven ölçeği" kullanılmıştır. Orjinali 12 maddeden oluşan ölçekte sekiz madde yöneticiye güven düzeyini ölçerken 4 madde ise örgüte güveni ölçmektedir. Bu çalışmada çalışanların yöneticiye güven düzeylerini ölçmek için oluşturulan ve sekiz maddeden oluşan alt ölçek kullanılmıştır. Ölçekte beş derecelemeli likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlığını tespit etmek amacıyla hesaplanan cronbach alfa değeri α=.91 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra cinsiyet, medeni durum ve daha önce yöneticilik yapma değişkenlerine göre farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi, kıdem, değişkenine göre farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır. Algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyinin örgütsel vatandaşlık davranışını yordama

düzeyini test etmek amacıyla ise doğrusal regrasyon analizi tekniği kullanımıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

	Değişkenler	Cinsiyetiniz	N	X	Std. Sapma	t	p
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Yardımlaşma	Kadın	235	35,19	4,548	-,356	,772
		Erkek	90	35,38	3,649		
	Centilmenlik	Kadın	235	5,82	2,543	**-4,049***	,001
		Erkek	90	7,52	4,988		
	Vicdanlılık	Kadın	235	18,31	2,213	,835	,734
		Erkek	90	18,21	2,373		
	Sivil Erdem	Kadın	235	16,24	2,929	**-2,997***	,003
		Erkek	90	17,29	2,496		
	Algılanan Dürüstlük	Kadın	235	39,12	9,797	-,831	,407
		Erkek	90	40,14	10,355		
	Yöneticiye Güven	Kadın	235	39,37	9,587	-,303	,762
		Erkek	90	39,74	10,547		

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarının cinsiyete ilişkin farklışamasına ait bulgular incelendiğinde ise centilmenlik (t=4,049, p<,05) ve sivil erdem (t=2,997, p<,05) alt boyutlarında gruplar arasındaki farkın erkek öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

	Değişkenler	Medeni Durum	N	X	Std. Sapma	t	p
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Yardımlaşma	Evli	100	34,98	4,80	-,724	,470
		Bekâr	225	35,36	4,08		
	Centilmenlik	Evli	100	6,08	3,20	-,723	,451
		Bekâr	225	6,38	3,59		
	Vicdanlılık	Evli	100	18,25	2,35	-,160	,873
		Bekâr	225	18,29	2,21		
	Sivil Erdem	Evli	100	16,91	3,02	1,596	,111
		Bekâr	225	16,36	2,76		
	Algılanan Dürüstlük	Evli	100	40,17	9,59	,926	,355
		Bekâr	225	39,06	10,10		
	Yöneticiye Güven	Evli	100	40,88	9,14	1,718	,087
		Bekâr	225	38,85	10,10		

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin mednei duruma göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla Tek yönlü varyas analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları

	Değişkenler	Kıdem	N	X	Std. Sapma	F	p	Scheffe
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Yardımlaşma	0-5 Yıl	99	34,93	5,169	,508	,677	
		6-10 Yıl	101	35,45	4,146			
		11-15 Yıl	76	35,05	3,727			
		16 yıl ve üzeri	49	35,73	3,593			
	Centilmenlik	0-5 Yıl	99	6,15	3,373	2,351	,072	
		6-10 Yıl	101	6,06	3,218			
		11-15 Yıl	76	6,00	2,618			
		16 yıl ve üzeri	49	7,49	4,933			
	Vicdanlılık	0-5 Yıl	99	18,48	2,447	,729	,535	
		6-10 Yıl	101	18,15	1,931			
		11-15 Yıl	76	18,07	2,093			
		16 yıl ve üzeri	49	18,47	2,693			
	Sivil Erdem	0-5 Yıl	99	16,33	3,130	,617	,604	
		6-10 Yıl	101	16,40	2,713			
		11-15 Yıl	76	16,84	2,752			
		16 yıl ve üzeri	49	16,73	2,714			
	Algılanan Dürüstlük	0-5 Yıl	99	41,04	9,457	2,217	,086	
		6-10 Yıl	101	39,89	10,243			
		11-15 Yıl	76	37,86	9,837			
		16 yıl ve üzeri	49	37,49	10,110			
	Yöneticiye Güven	0-5 Yıl	99	41,79	8,722	**3,983***	**,008**	*1>3
		6-10 Yıl	101	39,88	10,303			
		11-15 Yıl	76	37,26	9,716			
		16 yıl ve üzeri	49	37,41	10,346			

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde örgütsel vatandaşlık davranışı ve algılanan dürüstlüğün kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla birlikte yöneticiye güven düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu gözlenmektedir. (F=3,983, p<,05). Yöneticiye güven düzeyinde gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit amacıyla yapılan ileri analiz sonuçlarına göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticiye güven düzeylerinin 11-15 yıl arası kıdemdeki öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin daha önce yöneticilik yapıp yapmadıklarına göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin daha önce yöneticilik yapıp yapmadıklarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

	Değişkenler	Yöneticilik yapma	N	X	Std. Sapma	t	p
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Yardımlaşma	Evet yaptım	97	35,46	3,36	,610	,542
		Hayır yapmadım	228	35,14	4,66		
	Centilmenlik	Evet yaptım	97	6,87	4,29	1,959	,051
		Hayır yapmadım	228	6,04	3,04		
	Vicdanlılık	Evet yaptım	97	17,86	2,29	**-2,226***	,027
		Hayır yapmadım	228	18,46	2,22		
	Sivil Erdem	Evet yaptım	97	17,08	2,58	**2,284***	,023
		Hayır yapmadım	228	16,30	2,93		
	Algılanan Dürüstlük	Evet yaptım	97	40,45	9,06	1,243	,215
		Hayır yapmadım	228	38,96	10,28		
	Yöneticiye Güven	Evet yaptım	97	39,91	10,00	,513	,608
		Hayır yapmadım	228	39,29	9,79		

Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin daha önce yöneticilik yapıp yapmadıklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarının daha önce yöneticilik yapma durumuna ilişkin farklışamasına ait bulgular incelendiğinde ise vicdanlılık (t=2,226, p<,05) boyutunda daha önce yöneticilik yapmayanlar lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sivil erdem (t=2,284, p<,05) alt boyutunda ise daha önce yöneticilik yapmış olan öğretmenlerin ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyleri arasındaki ilişki

		1	2	3	4	5	6
Yardımlaşma	r	-					
	p						
Centilmenlik	r	-,204**	-				
	p	,000					
Vicdanlılık	r	,492**	-,264**	-			
	p	,000	,000				
Sivil Erdem	r	,560**	-,253**	,545**	-		
	p	,000	,000	,000			
Algılanan Dürüstlük	r	,397**	-,367**	,284**	,356**	-	
	p	,000	,000	,000	,000		
Yöneticiye Güven	r	,343**	-,379**	,286**	,358**	,936**	-
	p	,000	,000	,000	,000	,000	

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri incelendiğinde örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutları olan yardımlaşma , centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem ile algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu Tblo 5'de görülmektedir.

Öğretmenlerin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışı yardımseverlik, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutlarını ne düzeyde yordadığını tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışı yardımseverlik alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
(Sabit)	28,547	,923		30,932	,001
Algılanan Dürüstlük	,290	,064	,668	4,558	,001
Yöneticiye Güven	-,121	,064	-,277	-1,890	,060
R=,420	R^2=,17,6	$F_{(2-322)=}$33,495		P=,001	

Öğretmenlerin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin yardımseverlik alt boyutunu yordamasına ilişkin Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde analize bağımsız değişken olarak sokulan algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyinin birlikte yardımseverliği anlamlı düzeyde yordadıkları görülmektedir. Buna göre algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyi birlikte yardımseverlikteki varyansın %17,6'sını açıklamaktadır. Tablo'daki kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde algılanan dürüstlüğün (β=,688, p<,001) yardımseverliğin en güçlü yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yöneticiye güven düzeyinin yardımseverliği tek başına yordama düzeyi ise anlamlı bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerde algılanan dürüstlük arttıkça yardımseverlik davranışının da arttığı söylenebilir.

Tablo 7. Öğretmenlerin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışı centilmenlik alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
(Sabit)	11,646	,748		15,573	,000
Algılanan Dürüstlük	-,032	,051	-,093	-,635	,526
Yönetime Güven	-,103	,052	-,293	-2,007	,046
R=,381	R^2=,145	$F_{(2-322)=}$27,311		P=,001	

Öğretmenlerin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin centilmenlik alt boyutunu yordamasına ilişkin Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde analize bağımsız değişken olarak sokulan algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyinin birlikte centilmenliği anlamlı düzeyde yordadıkları görülmektedir. Buna göre algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyi birlikte centilmenlikteki varyansın %14,5'ini açıklamaktadır. Tablo 7'deki kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde yöneticiye güvenin (β=-,293, p<,001) centilmenliğin en güçlü yordayıcısı olduğu görülmektedir. Algılanan dürüstlüğün centilmenliği tek başına yordama düzeyi ise anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışı vicdanlılık alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
(Sabit)	15,632	,502		31,138	,000
Algılanan Dürüstlük	,029	,034	,128	,850	,396
Yönetime Güven	,038	,035	,166	1,099	,272
R=,290	R2=,084	F(2-322)=14,752		P=,001	

Öğretmenlerin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin vicdanlılık alt boyutunu yordamasına ilişkin Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde analize bağımsız değişken olarak sokulan algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyinin birlikte vicdanlılığı anlamlı düzeyde yordamadıkları görülmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışı sivil erdem alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
(Sabit)	12,338	,618		19,970	,000
Algılanan Dürüstlük	,048	,042	,166	1,128	,260
Yönetime Güven	,059	,043	,203	1,381	,168
R=,363	R^2=,032	$F_{(2-322)=}$24,441		P=,001	

Öğretmenlerin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin sivil erdem alt boyutunu yordamasına ilişkin Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde analize bağımsız değişken olarak sokulan algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyinin birlikte sivil erdemi anlamlı düzeyde yordamadıkları görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurum yöneticisine güven düzeyleri ile algılanan dürüstlüğün örgütsel vatandaşlık davranışını anlamlı düzeyde yordama durumunun incelendiği bu çalışmada ayrıca öğretmenlerin ÖVD, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem ve daha önce yöneticilik yapıp yapmama durumlarına göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre erkek ve kadın öğretmenlerin algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte ÖVD alt boyutlarından centilmenlik ve sivil erdem alt boyutlarında erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Bu bulgu ilgili alan yazındaki araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Yıldırım (2009) tarafından yapılan araştırmada erkek sınıf öğretmenlerinin sivil erdem ve centilmenlik algılarının kadın sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani erkek sınıf öğretmenlerinin kadın öğretmenlere göre sivil erdem ve centilmenlik davranışlarını daha fazla gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Şayir (2015) tarafından yapılan araştırmada sivil erdem boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bulut (2011) tarafından yapılan çalışmada da erkek öğretmenlerin sivil erdem düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sınıf öğretmenliği branşında kadın öğretmen sayısının erkek öğretmenlerden fazla olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Medeni durum değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin ÖDV alt boyutları ve algılanan dürüstlük ile yöneticiye güven düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Araştırmada ele alınan diğer bir konu sınıf öğretmenlerinin ÖDV ve algılanan dürüstlük ile yöneticiye güven düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkindir. Bu değişkene ait bulgular öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile algılanan dürüstlüğün kıdeme göre farklılaşmadığını göstermiştir. Diğer taraftan 0-5 yıl kıdemdeki öğretmenlerin yöneticiye güven düzeylerinin 11-15 yıl arası kıdemdeki öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Daha önce yöneticilik yapıp yapmama durumuna göre farklılaşmaya ilişkin bulgulara göre ise algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte daha önce yöneticilik yapmamış öğretmenlerin vicdanlılık davranışını daha önce yöneticilik yapan öğretmenlere kıyasla daha fazla sergiledikleri, daha önce yöneticilik yapmış olanların ise sivil erdem davranışını yapmayanlara kıyasla daha fazla sergiledikleri sonucu bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri incelendiğinde örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutları olan yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem ile algılanan dürüstlük ve yöneticiye güven düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak algılanan dürüstlük ve yöneticiye güvenin örgütsel vatandaşlık davranışını yordama düzeyine ilişkin bulgulara bakıldığında ise bu değişkenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından yardımseverlik ve centilmenliği anlamlı düzeyde yordadığı, vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutlarında ise yordama düzeyinin anlamlı olmadığı sonucu bulunmuştur.

Bu bulgulara dayalı olarak okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından dürüst ve güvenilir olarak algılanmasının öğretmenlerde yardım severlik ve centilmenliği anlamlı düzeyde arttırdığı söylenebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin okuldaki uygulamalarında dürüst ve güvenilir davranışlar sergilemesinin okul iklimine pozitif katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Afşar, L. (2013). *Örgütsel sessizlik ve örgütsel güven ilişkisi: Konuya ilişkin bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Astakhova, M.N. (2015). The curvilinear relationship between work passion and organizational citizenship behavior. *Journal of Business Ethics,* 130, 361- 374.

Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job Satisfaction and the Good Soldier: The Relationship between Affect and Employee Citizenship. Academic and Management Journal, 26, 587-595. http://dx.doi.org/10.2307/255908.

Boğan, E. & Dedeoğlu, B. B. (2015). Otel işletmelerinde davranışsal dürüstlük ve iş tatmini arasındaki ilişkide yönetime güvenin aracılık rolü. *16. Ulusal Turizm. Kongresi* Bildiriler Kitabı, 473-488.

Bolino, M. C., Turnley, W. H., & Niehoff, B. P. (2004). The other side of the story: Reexamining prevailing assumptions about organizational citizenship behavior. *Human Resource Management Review*, 14(2), 229-246. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2004.05.004

Bozgeyikli, H. & Şat, A. (2014). Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul örneği, *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi, 3* (5), 172-191.

Bulut, M. Ş., (2011). *İlköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Demirel, Y. ve Özçınar, M. F. (2009). Örgütsel vatandaşlık davranışının iş tatmini üzerine etkisi: Farklı sektörlere yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 23*(1), 129 – 145.

Gilik, A. (2015). Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisinin incelenmesi: Bir kamu kurumu örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Halis. M., Gökgöz, G. S. ve Yaşar, Ö. (2007). Örgütsel güvenin belirleyici faktörleri ve bankacılık sektöründe bir uygulama, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17, 187-205.

Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The Omnibus T-Scale. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.), Studies in Leading and Organizing Schools, 2, 181-208. Greenwich: Information Age Publishing.

Lewicki, R.J., B.B.Bunker (1995). Developing and maintaining trust in work relationships, Roderick M Kramer ve Rom T.Tyler (Ed), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*, 114- 139, Sage Publications, London.

Lewicki, R.J., McAllister, D., Bies, R.J., (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. Academy of Management Review, 23(3), 438-458. https://doi.org/10.5465/AMR.1998.926620.

Nyhan, R. C., ve Marlowe, H. A. (1997). Development and psychometric properties of the organizational trust inventory. *Evaluation Review*, *21*(5), s. 614-635.

Ölçüm Çetin, M. (2004). Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel psychology*, *48*(4), 775-802.

Organ, D. W., (1988). Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome. Lexington Books/DC Heath and Com.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B. ve Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of management, 26*(3), 513-563.

Podsakoff, P. M.; Mackenzie, S. B., (1989). A second generation measure of organizational citizenship behavior. Unpublished Manuscript, Indiana University, Bloomington.

Sağlam Arı, G., &Tunçay, A., (2010). Yöneticiye duyulan güven ve tükenmişlik arasındaki ilişkiler: Ankara'daki devlet hastanelerinde çalışan idari personel üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi,* 3, 113-136.

Şayir, G., (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Simons, T., Friedman, R., Liu, L. A., Parks, J.M. (2007). Racial Differences in Sensitivity to Behavioral Integrity: Attitudinal Consequences, In-Group Effects, and "Trickle Down" Among Black and Non-Black Employees, Journal of Applied Psychology, 92(3), s.650-665.

Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology, 68*(4), 653-663.

Ülgen, H., & Mirze, S. K. (2007). *İşletmelerde stratejik yönetim.* İstanbul: Arıkan Yayınları.

Yıldırım, E., (2009). *Sınıf öğretmenlerinin istihdam biçimlerine göre örgütsel vatandaşlık davranışı algıları (Sakarya ili Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin TPAB (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi) Düzeylerinin Kıdemlerine Göre İncelenmesi

Asuman Altunoğlu, Yenibosna Ortaokulu, Bahçelievler, İstanbul, asuman-altun1@hotmail.com

Ahmet Hakan Hançer, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Sivas, ahhancer@gmail.com

ÖZET

Bu çalışanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin; teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin mesleki görev süresi açısından incelenmesidir. Çalışma 2016 - 2017 eğitim öğretim yılında İstanbul'un çeşitli ilçelerinde görevli 188 fen bilimleri öğretmeni ile nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verileri toplamak amacı ile "Kişisel Bilgi Formu" ve "TPAB ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi için ise yüzde, frekans, ortalama ve tek faktörlü ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kıdemlerine (görev süresi) göre TPAB ölçeğinin TB (Teknolojik Bilgi), PB (Pedagojik Bilgi) alt boyutlarında ve ölçek genelinde 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü görev süresine sahip öğretmenler ile 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler arasında ve 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Teknolojik pedagojik alan bilgisi, fen bilimleri öğretmenleri, Pedagojik alan bilgisi

ABSTRACT

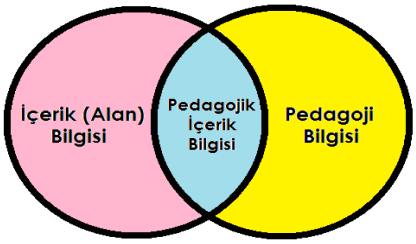
The purpose of this study is to investigate the science teacher' s of TPCK (technologıcal pedagogıcal content knowledge) in terms of their period of Office. The study was carried out on 188 science teachers working in different districts of İstanbul in 2017-2018 educational year and scale , one of quantitave research methods, was used. "Personal information form" and "TPCK scale" were used for collcting data. As a result of the search, there is a significant difference on behalf of the teachers (working for 1-5 years, 6-10 years, 11-15 years) rather than the others working for 21-25 years, 25 years and more.

Keywords: Technological Pedagogical Content Knowledge, Science Teachers, Pedagogical Content Knowledge

GİRİŞ

Shulman (1986), öğretmenin ne bilmesi gerekir? Sorusuna açıklık getirmek amacıyla öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi türlerinden birinin pedagojik alan bilgisi olduğunu belirtmiştir. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) öğretmenlerin konu alanı ile ilgili fikirleri en iyi benzetmeler, çizimler, örnekler, açıklamalar ve gösteriler yoluyla temsil ve formüle ederek öğrencilere anlaşılır hâle getirip en yararlı ve düzenli şekilde öğretmesidir. Yani bir öğretmenin konu alanı ve öğrenciye göre en uygun öğretim yolunu seçmesidir.

Bir konu alanına yönelik bilgilere sahip olmak onu öğretebilmek için yeterli değildir. Bu noktada pedagojik bilgiye de sahip olmak gerekmektedir. Bu yönüyle PAB; öğretmenleri, konu alan uzmanından ayırt eden bilgi türüdür (Shulman, 1987). Diğer bir deyişle, PAB hem alan uzmanının bilgisinden hem de farklı alan öğretmenleri tarafından paylaşılan genel pedagojik bilgiden farklılaşmış, pedagojinin alan bilgisiyle iç içe geçtiği bilgi olarak görülmektedir (Shulman, 1987). Bu görüş aşağıda şekil 1'deki gibi görsel olarak da ifade edilebilir.



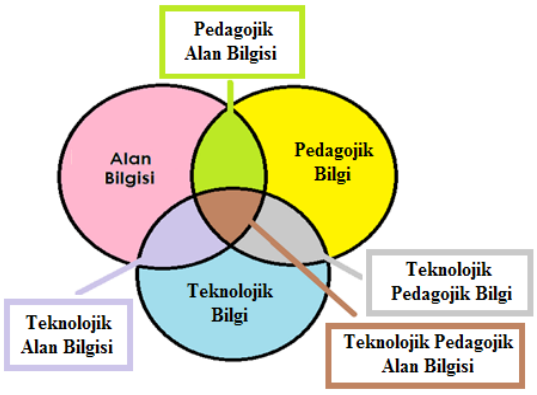
Şekil 1: Pedagojik Alan Bilgisi

Eğitim teknolojileri alanında çalışan akademisyenler de "öğretmenlerin teknolojiyi derslerine entegre etmeleri için ihtiyaç duydukları teknoloji bilgisi nedir?" sorusuna cevap ararken PAB'den yararlanmışlardır. Bu araştırmacılara göre Shulman'ın (1986, 1987, 1988) alan ve pedagoji bilgisini birleştirdiği görüş genişletilerek teknoloji de bu çerçeveye eklenebilir (Mishra ve Koehler, 2006).

Daha net bir ifadeyle, eğer öğretmenin bilgisi içerikle pedagojinin kesiştiği alanda bulunan özel bir bilgi ise, teknolojiyi de bu bilgiden ayrık değil, bu bilgiyi şekillendiren girdilerden biri olarak düşünmek gerekir. PAB'den türetilen ve teknolojik pedagojik alan bilgisi olarak tanımlanan bu yeni kavram, teknolojiden yararlanan etkili öğretimin temeli olarak görülmektedir (Mishra ve Koehler, 2006).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB); Shulman (1986) tarafından geliştirilen Pedagojik Alan Bilgisi'ne teknolojinin eklenmesi ile ortaya çıkan ve teknoloji, pedagoji ve içerik bilgilerinin birleşiminin ötesinde bir bilgi olarak tanımlanmaktadır (Mishra ve Koehler, 2006).

Koehler ve Mishra'ya (2009) göre; alan, pedagoji ve teknoloji olmak üzere bilginin üç ana bileşeni olmakla beraber aynı zamanda bu bileşenlerin etkileşimi sonucu Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ortaya çıkmıştır. Bu ana bilgi türlerinin bileşiminden ortaya çıkan alanlar aşağıda şekil 2'de gösterilmiştir



Şekil 2: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Graham vd. (2009)'ne göre ise, TPAB; PAB'ın bir uzantısıdır ve bir konu alanının öğretiminde, teknoloji ve pedagojik stratejilerin nasıl bir bütün oluşturması gerektiği ve teknolojik araçların öğrenci anlaması üzerindeki etkisini bilmeyi içerir. Niess (2008) TBAP'ı öğretmenin, öğretilecek konuya yönelik plan oluşturma, gerekli düzenlemeyi yapma, öğrencileri ve sınıfı dikkate alarak öğrenmeyi desteklemek üzere 21.yüzyıl teknolojilerini kullanması olarak ifade ederken Chai vd.'ne (2010) göre TPAB belirli bir alan bilgisinin öğretiminde pedagojik açıdan uygun yöntem ve teknolojiyi kullanabilme bilgisidir. Fen öğretmenleri için TPAB bileşenlerini açıklayan McCrory (2008)'e göre ise, fen öğretmenlerinin TPAB'ları 4 bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; fen, öğrenci, teknoloji ve pedagoji bilgisidir

Literatürdeki tanımlar dikkate alındığında teknolojik pedagojik alan bilgisinin teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerinin ayrı ayrı bileşiminden daha ileri bir bilgi türü olduğu görülür.

AMAÇ

Eğitimde kalite anlayışının ve toplumsal gereksinimlerin değişmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, öğrenci profilindeki değişim, öğretmen yetiştirme programlarının ve öğretmenlerin gelişimlerini sürdürmeyi hedefleyen hizmet içi eğitim programlarının da bu bağlamda dikkate alınmasını gerektirir. Bunun için de öğretmenlerin çeşitli alanlardaki yeterlik düzeylerinin tespit edilmesi ve TPAB düzeylerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı: fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB düzeyleriyle kıdemleri (mesleki görev süresi) arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden "tarama modelinde" gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma için belirlenen evren İstanbul'daki ortaokullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenleridir. Örneklem grubu ise 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul' da görevli 188 fen bilimleri öğretmenidir. Araştırmada seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden "uygun örnekleme yöntemi" kullanılmıştır.

Tablo 1: Fen Bilimleri öğretmenlerinin demografik özellikleri

Değişkenler	**Alt boyutlar**	**Frekans**	**Yüzde**
Cinsiyet	Kadın	127	67,6
	Erkek	61	32,4
Meslekteki görev süresi (kıdem)	1-5 yıl	88	46,8
	6-10 yıl	46	24,5
	11-15 yıl	23	12,2
	16-20 yıl	8	4,3
	21-25 yıl	14	7,4
	26 yıl ve üstü	9	4,8
	Toplam	188	100,0

Tabloya göre; araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin; %67,6' sı kadın, %32,4'ü erkektir ve %46,8'i 1-5 yıl, %24,5'i 6-10 yıl, %12,2'si 11-15 yıl, %4,3'ü 16-20 yıl, %7,4'ü 21-25 yıl ve %4.8'i ise 26 yıl ve daha fazla kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacı ile "Kişisel Bilgi Formu" ve Şahin (2011) tarafından geliştirilen "TPAB ölçeği" kullanılmıştır.

"Kişisel Bilgi Formu" ile öğretmenlerin demografik özellikleri belirlenmiştir.

"TPAB ölçeği" ile de öğretmenlerin TPAB düzeyleri belirlenmiştir. Şahin (2011) tarafından geliştirilen ölçek; 5'li likert tipinde 47 maddeden ve 7 alt boyuttan [1. TB (teknolojik bilgi), 2. PB (pedagojik bilgi), 3. AB (alan bilgisi), 4. TPB (teknolojik pedagojik bilgi), 5. TAB (teknolojik alan bilgisi), 6. PAB (pedagojik alan bilgisi) ve 7. TPAB (teknolojik pedagojik alan bilgisi)] oluşan bir ölçektir.

Şahin (2011) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında, 47 maddeden oluşan ölçek 348 öğretmen adayına uygulanmıştır. Geçerlik çalışmasında açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizde ölçek maddelerinin ait oldukları alt boyutları başarılı bir şekilde ölçüp ölçemediği araştırılmış ve sonuçta maddelerin ölçekte yer alabilecek nitelikte olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik çalışmasında ise her alt boyuta ilişkin Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Cronbach alfa değerleri sırası ile 0.80, 0.82, 0.79, 0.77, 0.79, 0.84 ve 0.86 çıkmıştır.

Bu araştırma için ölçeğin güvenirlik katsayısını belirlemek amacıyla ölçek Cumhuriyet Üniversitesinde son sınıfta öğrenim gören 247 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin geneli ve alt boyutları için elde edilen Cronbach alfa değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. TPAB Ölçeği'ne Yönelik Güvenirlik Analiz Sonuçları

İçerik	**A**
1.Alt Boyut	0.81
2.Alt Boyut	0.86
3.Alt Boyut	0.86
4.Alt Boyut	0.84
5.Alt Boyut	0.82
6.Alt Boyut	0.83
7.Alt Boyut	0.82
Tüm Ölçek	0.88

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik değerleri ile geneline ilişkin güvenirlik değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçeğin bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerine uygulanabileceğini göstermektedir.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyet ve meslekteki görev süresi (kıdem) değişkenlerine yönelik demografik bilgilerini göstermek amacıyla betimsel analiz yöntemlerinden yüzde ve frekans kullanılmıştır. Öğretmenlerin TPAB, TPAB alt boyutları düzeylerini belirlemek için betimsel analizler yapılmış ve ortalamalara bakılmıştır. Öğretmenlerin TPAB düzeyinin kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla her bir test için önce Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra parametrik testlerden tek faktörlü ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA sonucu p<,05 durumunda farklılığın nereden kaynaklandığını tespit etmek için Bonferroni Testi kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında p=,05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırma problemine yönelik olarak TPAB ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 3. TPAB Ölçeği Verilerine Yönelik Normallik Dağılımı

Ölçek	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov
			P
TPAB	-,451	-,062	,015

Tablo 3'de elde edilen bulgulara göre p=,015 (p<,05) olduğu yani verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Ancak, Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 değerleri arasında yer alması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri Tabachnick ve Fidell tarafından belirtilen aralık içerisinde kaldığından verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu nedenle istatistiksel işlemlerde parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

TPAB ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım sergilediği belirlendikten sonra varyansların homojenliğini incelemek için TPAB ölçeği ve alt faktörlerinden elde edilen verilere Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonuçları TB için p = 0,079, PB için p= 0,965, AB için p= 0,314, TPB için p= 0,849, TAB için p= 0,433, PAB için p= 0,062, TPAB için p= 0,092 ve TPAP ölçeğinin geneli için ise p=0,546 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan anlamlılık (p) değerlerinin hepsi için p>,05 olması varyansların homojenliğinin sağladığını göstermektedir. Bu analizler sonucunda araştırma problemine yanıt bulabilmek için veriler parametrik testlerden tek faktörlü ANOVA ile test edilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ile kıdemleri arasındaki ilişki Tablo 2 ve Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 4. Kıdeme Göre TPAB ve Alt Faktör Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Alt Faktör	**Kıdem**	**N**	$\overline{X}$	**S**
TB	1-5 yıl	88	3,69	,7405
	6-10 yıl	46	3,79	,6974
	11-15 yıl	23	3,76	,6727
	16-20 yıl	8	3,84	,9412
	21-25 yıl	14	2,98	,7149
	26 yıl ve üstü	9	2,83	,6548
PB	1-5 yıl	88	3,75	7236
	6-10 yıl	46	4,06	5021
	11-15 yıl	23	3,86	6717
	16-20 yıl	8	3,81	8040
	21-25 yıl	14	3,49	9859
	26 yıl ve üstü	9	3,37	,6111

AB	1-5 yıl	88	3,87	,6715
	6-10 yıl	46	4,04	,4687
	11-15 yıl	23	4,00	,7168
	16-20 yıl	8	4,15	,4581
	21-25 yıl	14	3,76	,9353
	26 yıl ve üstü	9	3,69	,9698
TPB	1-5 yıl	88	3,99	,7060
	6-10 yıl	46	4,25	,6032
	11-15 yıl	23	4,26	,6283
	16-20 yıl	8	3,97	,5670
	21-25 yıl	14	4,38	1,1231
	26 yıl ve üstü	9	3,95	,9336
TAB	1-5 yıl	88	3,90	,7662
	6-10 yıl	46	4,19	,5514
	11-15 yıl	23	4,15	,6773
	16-20 yıl	8	4,03	,5580
	21-25 yıl	14	3,91	,9737
	26 yıl ve üstü	9	3,78	1,1888
PAB	1-5 yıl	88	3,84	,7333
	6-10 yıl	46	3,97	,5569
	11-15 yıl	23	3,83	,7138
	16-20 yıl	8	4,05	,9837
	21-25 yıl	14	3,66	1,0188
	26 yıl ve üstü	9	3,57	,8835
TPAB	1-5 yıl	88	3,80	,7089
	6-10 yıl	46	4,07	,6144
	11-15 yıl	23	4,02	,7259
	16-20 yıl	8	3,85	1,0569
	21-25 yıl	14	3,67	1,0630
	26 yıl ve üstü	9	3,62	,8800
Genel	1-5 yıl	88	3,72	,6329
	6-10 yıl	46	3,90	,4875
	11-15 yıl	23	3,84	,5727
	16-20 yıl	8	3,89	,7567
	21-25 yıl	14	3,42	,8218
	26 yıl ve üstü	9	3,33	,6499

Tablo 4'e göre TPAB ölçeği genelinde ve tüm alt boyutlarda en düşük puan ortalamaları 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir. Elde edilen bu farkın anlamlılığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA testine yönelik bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Kıdemin TPAB ve Alt Faktörler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Alt Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
TB	Gruplararası	13,839	5	2,768	5,257	,001*
	Gruplariçi	95,826	182	,527		
	Toplam	109,664	187			
PB	Gruplararası	6,374	5	1,275	2,668	,024*
	Gruplariçi	86,975	182	,478		
	Toplam	93,349	187			
AB	Gruplararası	2,241	5	,448	1,010	,413
	Gruplariçi	80,786	182	,444		
	Toplam	83,026	187			
TPB	Gruplararası	3,673	5	,735	1,422	,218
	Gruplariçi	94,043	182	,517		
	Toplam	97,716	187			
TAB	Gruplararası	3,537	5	,707	1,279	,275
	Gruplariçi	100,650	182	,553		
	Toplam	104,187	187			
PAB	Gruplararası	2,188	5	,438	,809	,545
	Gruplariçi	98,461	182	,541		
	Toplam	100,649	187			
TPAB	Gruplararası	3,972	5	,794	1,431	,215
	Gruplariçi	101,005	182	,555		
	Toplam	104,977	187			
Genel	Gruplararası	218,410	5	43.682	2,480	,034*
	Gruplariçi	3206,313	182	17.617		
	Toplam	3424,723	187			

*p<,05

Tablo 5 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin TB ve PB alt faktörleri ile TPAB Ölçeği geneline yönelik, kıdem arasında %95 güven aralığında istatiksel olarak (p<,05) anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi kıdeme (meslek süresine) sahip öğretmenler lehine anlamlı olduğunu belirlemek için Benferroni testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kıdemin TB Alt Faktörü Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

		Kıdem	Ort. Farkı	S.H	P
TB	1-5 yıl	6-10 yıl	-10051	,13202	1,000
		11-15 yıl	-06945	,16993	1,000
		16-20 yıl	-15097	,26795	1,000
		21-25 yıl	,70362*	,20879	,014*
		26 yıl ve üstü	,86291*	,25394	,013*
	6-10 yıl	1-5 yıl	,10051	,13202	1,000
		11-15 yıl	,03106	,18530	1,000
		16-20 yıl	-05047	,27796	1,000
		21-25 yıl	,80413	,22148	,006*
		26 yıl ve üstü	,96342	,26448	,005*
	11-15 yıl	1-5 yıl	,06945	,16993	1,000
		6-10 yıl	-03106	,18530	1,000
		16-20 yıl	-08152	,29784	1,000
		21-25 yıl	,77307*	,24597	,029*
		26 yıl ve üstü	,93237*	,28530	,019*
	16-20 yıl	1-5 yıl	,15097	,26795	1,000
		6-10 yıl	,05047	,27796	1,000
		11-15 yıl	,08152	,29784	1,000
		21-25 yıl	,85459	,32159	,129
		26 yıl ve üstü	1,01389	,35258	,068
	21-25 yıl	1-5 yıl	-70362*	,20879	,014*
		6-10 yıl	-,80413*	,22148	,006*
		11-15 yıl	-,77307*	,24597	,029*
		16-20 yıl	-,85459	,32159	,129
		26 yıl ve üstü	,15930	,31002	1,000
	26 yıl ve üstü	1-5 yıl	-,86291*	,25394	,013*
		6-10 yıl	-,96342*	,26448	,005*
		11-15 yıl	-,93237*	,28530	,019*
		16-20 yıl	-1,01389	,35258	,068
		21-25 yıl	-,15930	,31002	1,000

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin kıdemlerine, yani mesleki görev sürelerine göre TPAB ölçeğinin, TB alt boyutuna göre, %95 güven aralığında farklılığın 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü görev süresine sahip öğretmenler ile 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11- 15 yıl görev süresine sahip öğretmenler arasında ve 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Kıdemin PB Alt Faktörü Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

		Kıdem	Ort. Farkı	S.H	P
PB	1-5 yıl	6-10 yıl	-,13128	,13382	,328
		11-15 yıl	,00536	,17225	,975
		16-20 yıl	-,21591	,27161	,428
		21-25 yıl	,17440	,21164	,041*
		26 yıl ve üstü	,26623	,25741	,030*
	6-10 yıl	1-5 yıl	,13128	,13382	,328
		11-15 yıl	,13665	,18784	,468
		16-20 yıl	-,08463	,28175	,764
		21-25 yıl	,30568	,22451	,017*
		26 yıl ve üstü	,39752	,26809	,014*
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,00536	,17225	,975
		6-10 yıl	-,13665	,18784	,468
		16-20 yıl	-,22127	,30190	,465
		21-25 yıl	,16903	,24933	,049*
		26 yıl ve üstü	,26087	,28919	,036*
	16-20 yıl	1-5 yıl	,21591	,27161	,428
		6-10 yıl	,08463	,28175	,764
		11-15 yıl	,22127	,30190	,465
		21-25 yıl	,39031	,32599	,233
		26 yıl ve üstü	,48214	,35740	,017
	21-25 yıl	1-5 yıl	-,17440	,21164	,041*
		6-10 yıl	-,30568	,22451	,017*
		11-15 yıl	-,16903	,24933	,049*
		16-20 yıl	-,39031	,32599	,233
		26 yıl ve üstü	,09184	,31425	,770
	26 yıl ve üstü	1-5 yıl	-,26623	,25741	,030*
		6-10 yıl	-,39752	,26809	,014*
		11-15 yıl	-,26087	,28919	,036*
		16-20 yıl	-,48214	,35740	,179
		21-25 yıl	-,09184	,31425	,770

Tablo 7'ye göre fen bilimleri öğretmenlerinin kıdemlerine göre TPAB ölçeğinin PB alt boyutuna göre farklılığın 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü görev süresine sahip öğretmenler ile 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler arasında ve 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-8. Kıdemin TPAB ölçeği Geneli Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

		Kıdem	Ort. Farkı	S.H	P
TPAB Genel	1-5 yıl	6-10 yıl	-8,73864	5,23538	,097
		11-15 yıl	-5,54298	6,73864	,412
		16-20 yıl	-7,98864	10,62589	,453
		21-25 yıl	14,04708	8,27963	,009*
		26 yıl ve üstü	18,42803	10,07023	,007*
	6-10 yıl	1-5 yıl	8,73864	5,23538	,097
		11-15 yıl	3,19565	7,34849	,664
		16-20 yıl	,75000	11,02273	,946
		21-25 yıl	22,78571	8,78312	,010*
		26 yıl ve üstü	27,16667	10,48811	,010*
	11-15 yıl	1-5 yıl	5,54298	6,73864	,412
		6-10 yıl	-3,19565	7,34849	,664
		16-20 yıl	-2,44565	11,81104	,836
		21-25 yıl	19,59006	9,75414	,046*
		26 yıl ve üstü	23,97101	11,31374	,035*
	16-20 yıl	1-5 yıl	7,98864	10,62589	,453
		6-10 yıl	-,75000	11,02273	,946
		11-15 yıl	2,44565	11,81104	,836
		21-25 yıl	22,03571	12,75318	,086
		26 yıl ve üstü	26,41667	13,98216	,060
	21-25 yıl	1-5 yıl	-14,04708	8,27963	,009*
		6-10 yıl	-22,78571	8,78312	,010*
		11-15 yıl	-19,59006	9,75414	,046*
		16-20 yıl	-22,03571	12,75318	,086
		26 yıl ve üstü	4,38095	12,29405	,722
	26 yıl ve üstü	1-5 yıl	-18,42803	10,07023	,007*
		6-10 yıl	-27,16667	10,48811	,010*
		11-15 yıl	-23,97101	11,31374	,035*
		16-20 yıl	-26,41667	13,98216	,060
		21-25 yıl	-4,38095	12,29405	,722

Tablo 8 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin kıdemlerine göre TPAB ölçeğinin genelinde, %95 güven aralığında (p<,05) farklılığın ölçeğin iki alt boyutunda olduğu gibi 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü görev süresine sahip öğretmenler ile 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler arasında ve 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB düzeyi ve kıdem (görev süresi) arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretmenlerin kıdemlerine göre TPAB ölçeğinin TB, PB alt boyutlarında ve ölçek genelinde 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü görev süresine sahip öğretmenler ile 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler arasında ve 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit

edilmiştir. Bu sonuç alan yazınla örtüşmektedir. 171 Sosyal bilimler öğretmeniyle yapılan bir çalışmada görev süresi az olan öğretmenlerin TP, PB ve TPAB düzeylerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bal ve Karademir, 2013). Benzer şekilde matematik öğretmenleriyle yürütülen bir çalışmada kıdemi düşük öğretmenlerin TB düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Mutluoğlu, 2012). Bu durum 20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin özellikle bilgisayar teknolojileriyle daha geç tanışmış dolayısıyla daha az deneyime sahip olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim hayatında edindikleri bilgileri değişen koşullara göre geliştirmekte zorlanmaları da bu sonucun nedenlerinden olabilir.

Kıdemi (mesleki görev süresi) daha fazla olan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin daha düşük olması yıllar içinde öğretmenlerin kendini yenilemekte zorlandıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verecek hizmet içi eğitimler ve seminerler planlanması ve uygulanmasının yaralı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, planlanan eğitimler, öğretmenlerin görev süresi dikkate alınarak, hatta buna göre çeşitli gruplar oluşturularak düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Bal, M. S., ve Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) konusunda özdeğerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(2), 15-32.

Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Educational Technology & Society*, *13*(4), 63-73.

Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L., & Harris, R. (2009). TPACK development in science teaching: Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *Tech Trends, 53*(5), 70-79.

McCrory, R. (2008). Science, technology, and teaching: The topic-specific challenges of TPCK in science. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *Handbook of technological pedagogical content nowledge (TPCK) for educators*. New York: Routledge.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017– 1054.

Mishra, P., & Koehler, M.J. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? .*Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*,9 (1), 60-70.

Mutluoğlu, A. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Niess, M. L. (2008). Guiding preservice teachers in developing TPCK. In Silverman, N. (ed.). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators.* New York: Routledge.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand; Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

Şahin, İ. (2011). Development of survey of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10*(1), 97-105.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics (sixth ed.).* Boston: Pearson.

Tsai, C. C., Lin, S. S., & Tsai, M. J. (2001). Developing an Internet attitude scale for high school students. *Computers & Education*, *37*(1), 41-51.

NOT: Bu çalışma Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Asuman ALTUNOĞLU Tarafından Hazırlanan "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeyleri ve Teknolojiye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı tezin bir bölümünden hazırlanmıştır.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ders Sürecinde Tercih Ettikleri Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi

Emine BİLGE, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, eminebilge85@gmail.com

Prof. Dr. Hakan Şevki AYVACI, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, hsayvaci@gmail.com

Öz

Öğrencilerde görmek istenen başarının ders ortamında geçirilen sürecin kalitesi ile paralel olduğu düşüncesi ile bu çalışma yürütülmek istenmiş ve bu bağlamda öğretmenlerin bu süreç içerisinde öğrenci ilgi, istek, bireysel farklılıkları göz önünde tutarak seçtikleri yöntem ve tekniklerin etkililiği araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur. Bu çalışma, Trabzon il ve ilçelerinde farklı okullarda görev yapan 18 Fen Bilimleri Öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarının derinlemesine düşüncelerini irdelemek ve üzerinde çalışılan konunun spesifik olmasından özel durum yöntemi tercih edilmiştir. Özel durum yönteminde elde edilen verileri toplamak için kullanılan yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile çalışmanın verileri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat soruları literatür incelemesi ve iki uzman görüşünün yardımıyla dört açık uçlu sorudan oluşmuştur. Çalışmada elde edilen veriler öğretmenlerin çoğunun aynı yöntem ve teknikler kapsamında yer aldığını göstermiştir. Öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklere yönelmemelerinin altında yatan sebeplere farklı araştırmalarda yer verilmeli ve alınan sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimlerde bu hususta hem yardımcı olunmalı hem de öğrenciler açısından onların gözünde farkındalık yaratılmalıdır.

Anahtar sözcükler: Fen Bilimleri öğretmenleri, Yöntem ve teknik.

Abstract

The success of students in the course environment requested to see the quality of the process passed with the thought that in same with this work, he asked to be executed, and in this context requests the student interest in this process, teachers, keeping in mind the individual differences the effectiveness of their methods and techniques of research has established the status of the problem. In this study, Trabzon province and the districts of different schools was conducted with the Science Teacher who worked 18. The study's participants worked on their thoughts, to convey the depth and because the topic specific exception method is preferred. Exception data obtained in the method used to collect the data from the semi-structured interview technique work. Semi-structured interview questions with the help of two literature review and expert consisted of four open-ended questions. The data obtained in the study the majority of teachers within the scope of the same methods and techniques have shown that. Teachers interested in different methods and techniques yönelmeme interested in the underlying cause must be given and received in different research results in in-service training to teachers in the direction in this regard and must be helped and the students in terms in their eyes, awareness must be created using.

Key words: Science teachers, methods and techniques.

Giriş

Öğretmenleri mesleğine uygun hale getirebilmek için gereksinim görülen öğretmen eğitimi sürekli incelenmeli ve her geçen gün kendini yenilikçi yöntem ve teknikler ile revize eden yaratıcı ve yaşanılan çağa ayak uyduran öğretmen yetiştirmek, öğretmen eğitiminin misyonu olmalıdır. Kendisini kısır bir döngü içerisine alan bir öğretmen eğitimi ile donanımlı olan sistem, geleneksel olmaktan kurtulamaz halde yaratıcı düşünmeyi de beraberinde körleştirir (Cachia, Ferrari, Ala-Mutka ve Punie, 2010). Öğretmenlerin mesleki nitelikleri; etkili iletişim kurma, öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, zamanı etkili kullanma, sınıfı yönetme, öğrenmeleri değerlendirme ve rehberlik yapma gibi yedi ana başlıkta toplanmıştır (Arends 1997'den aktaran: Demirel, 2007). Bu başlıkların kapsamında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerin, ders sürecinde daha aktif bir şekilde kullanılmasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir.

Milli eğitim Bakanlığının son dönemde yayınlamış olduğu öğretim programında [MEB, 2017], ders süresinde öğretmenlerin tek bir öğrenme-öğretme yaklaşımına bağlı kalınmaması istenmiştir. Öğrenme öğretme sürecinin anlamlı olabilmesi için, öğrencilerin bireysel farklılıklarının (ilgi, öğrenme ihtiyacı, hazır bulunuşluk düzeyi, öğrenme stili vb.) göz önünde tutulmasının gerekliliği, süreç içerisindeki ilerleme ve gelişimlerinin dikkate alınarak çeşitli ve farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması, ihtiyaç halinde yapılan gözlemler doğrultusunda yerine göre değişikliğe gidilmesinin yararlı olacağı vurgulanmıştır. Farklı öğrenme tarzlarına hitap eden, kazanımlarda belirtilen bilgi ve becerilerle özdeşen, öğrencilerin akademik ve teknik konuları yordamalarına yardımcı olan, ilgi ve yeteneklerini geliştirmeye yönelik birden fazla öğretim stratejilerinden yararlanılması, öğrencilerin üst öğrenim seviyelerinde ve kariyerlerinde başarı şanslarını arttıracağı vurgulanmaktadır. Öğrencilerin gelişimlerinin ancak; öğretmenlerin sınıf içinde yapacağı eğitim ve öğretim yöntem, strateji ve tekniklerinin çeşitlendirilmesiyle mümkün olabileceği esasının unutulmaması üzerinde durulmuştur. Yapılan ölçme-değerlendirme uygulamalarında ise yalnızca öğrenme ürününün değil aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerinin de yorumlanmasına fırsat sağlayacak yapılandırmalara gidilmesi gerekmektedir. Öğrenme sürecinin her aşamasında, farklı yaklaşımlar ve yöntemler denenerek öğrencilerin hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları kazanıp kazanmadıkları farklı zamanlarda ve farklı bağlamlarda gözlemlenmeli, performansları hakkında öğrencilere güdüleyici geri bildirimler verilmeli, öğretme stratejileri alınan değerlendirme sonuçlarına göre gözden geçirilmeli ve gerek görülürse değiştirilmelidir. Bu hususta değerlendirme çalışmalarının sürekli olması istenmektedir. Aynı zamanda öğretim programında yer alan bir ibarede "*Toplumsal değerlerin özümsenmesi ve aktarılması sadece sınıf ortamı ile sınırlandırılmamalıdır. Değer eğitiminde kapsamlı bir yaklaşım benimsenmeli, aile, okul çalışanları ve toplumdaki insanlar eğitim sürecine dâhil edilmelidir. Değerlerin aktarılmasında tek bir yönteme ve yaklaşıma bağlı kalınmamalı, farklı yöntem ve teknikler bir arada dengeli biçimde kullanılmalıdır*" ifadesinin yer alması, öğrencilerin eğitimi için verilen önemin büyüklüğü göstermektedir.

Öğrencilerin temel fen kavramlarının etkili bir şekilde öğrenmesi ise öğretmenin derslerinde uygulayacağı yöntem ve tekniklerle mümkün olacağı çoğu zaman vurgulanmaktadır (Demiriz ve Ulutaş, 2001). Bu bağlamda; ülkemizin yarınları olarak baktığımız öğrencilere verilen ve verilmesi gereken öğrenme-öğretim sürecinde, öğretmenlerin izlediği yolun önemini bir nebze de olsa yöntem ve tekniklerin belirleyeceği düşünüldüğünden bu çalışma yapılmak istenmiştir. Trabzon il ve ilçelerinde farklı okullarda görev yapan öğretmenler ile yürütülen bu çalışmanın sonuçlarının, farklı illerde yapılan çalışmaların sonuçları ile il bazlı karşılaştırılması literatür için gerekli görülmüştür. Araştırmanın problemine yönelik hazırlanan alt problem durumlarına aşağıda yer verilen sorular ile yanıt aranmıştır:

Yarı yapılandırılmış mülakatta yer alan sorular aşağıda verilen şekilde sunulmuştur:

1. Konuları anlatırken kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?
2. Tercih ettiğiniz yöntem ve teknikleri belirlerken nelere dikkat edersiniz?
3. Tercih ettiğiniz yöntem ve tekniklerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olan etkileri nelerdir?
4. Ders kitaplarında bulunan etkinlikler haricinde konular ile bağlantılı etkinliklere hangi durumlarda başvurursunuz?

Yöntem

Yürütülen bu çalışma, katılımcılarının düşüncelerinin derinlemesine incelenmesi ve üzerinde çalışılan konunun spesifik özellik taşımasından özel durum çalışması niteliğindedir. Çalışma Trabzon il ve ilçelerinde farklı okullarda görev yapan 18 Fen Bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Özel durum çalışmalarında veri toplama tekniği olarak kullanılan yarı yapılandırılmış mülakat ile çalışmanın elde edilen verileri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat soruları literatür incelemesi ve iki uzman görüşünün katkılarıyla derlenmiş ve dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Katılımcıların ifadelerinden elde edilen veriler tematik olarak incelenmiş ve frekans sıklıkları hesaplanmıştır. Her bir soruya ait frekanslar tablolara dönüştürülmüş ve bulgular kısmında yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu kısımda araştırmanın alt problem durumunda yer alan sorularının yanıtlarından elde edilen verileri çözümlenmiş ve ilgili tablolarda yorumlanarak sunulmuştur:

1. Öğretmenlerin konuları anlatırken kullandıkları yöntem ve tekniklere yönelik elde edilen görüşlerin frekans değerleri aşağıda sunulan tabloda açıklanmaktadır:

Tablo 1.Öğretmenlerin konu anlatırken tercih ettikleri yöntem ve teknikler

Tercih edilen Yöntem ve Teknikler	**Frekans Sayısı**
Sunuş Yoluyla	18
Gözlem	18
Gösteri Deneyi	18
Soru-Cevap	18
Şekil-Grafik	3
Buluş Yoluyla	2
Model oluşturma	2

Yukarıda yer alan Tablo 1'de öğretmenlerin konuları anlatırken tercih ettikleri yöntem ve tekniklere yönelik belirttikleri görüşlerin frekans değerleri karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen verilere göre tercih edilen yöntem ve teknikler; sunuş yoluyla (18), gözlem (18), gösteri deneyi (18), soru-cevap (18), şekil-grafik (3), buluş yoluyla (2) ve model oluşturma (2) şeklinde frekans dağılımları ile karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem ve tekniklerin kullanılan sıklıklarına göre sunuş yoluyla, gösteri deneyi ve soru-cevap olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Çok az miktarda öğretmenin şekil-grafik, buluş yoluyla ve model oluşturmayı tercih ettikleri dikkat çekmektedir.

2. Öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem ve teknikleri belirlerken dikkat ettikleri unsurlardan elde edilen görüşlerin frekans dağılımları aşağıda verilen tabloda açıklanmaktadır:

Tablo 2.Öğretmenlerin yöntem ve teknik belirlerken dikkat ettikleri unsurlar

Yöntem ve Teknik Belirlemede Kriterler	**Frekans Sayısı**
Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri	16
Sınıfın fiziksel yapısı	15
Ders araç-gereçlerin yeterliliği	15

Yukarıda yer alan Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin yöntem ve teknik belirlerken nelere dikkat ettikleri karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen verilere göre öğretmenler dikkat ettikleri hususları; öğrencilerin

hazırbulunuşluk seviyeleri (16), sınıfın fiziksel yapısı (15) ve ders araç-gereçlerin yeterliliği (15) şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Frekans değerleri göre çoğu öğretmenin dikkat ettikleri hususlarda aynı ögeleri dile getirdikleri gözden kaçmamıştır.

3. Öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem ve tekniklerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkisine dair görüşlerini belirleyen frekansları aşağıda verilen tabloda açıklanmaktadır:

Tablo 3. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Yöntemlerin Öğrenme Üzerine Etkisi

Yöntem ve Tekniklerin Öğrenme Üzerine Etkisi	Frekans Sayısı
Günlük hayat ile ilişkilendirilen konuların yöntem ve teknikleri daha kalıcıdır	9

Yukarıda yer alan Tablo 3' te öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem ve tekniklerin öğrenme üzerine etkisi dair görüşlerinin frekans değerleri karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin bazılarının (9) günlük hayat ile ilişkilendirilen konuların yöntem ve tekniklerinin öğrenme üzerindeki kalıcılığından bahsettikleri tablodan anlaşılmaktadır.

4. Öğretmenlerin ders kitabında bulunan etkinlikler haricinde hangi durumlarda konular ile bağlantılı etkinlik hazırladıklarına dair elde edilen görüşlerin frekans değerleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır:

Tablo 4. Öğretmenlerin Etkinlik Hazırlama İhtiyaçlarına Dair Görüşleri

Etkinlik Hazırlama	**Frekans Sayısı**
Hazırlayanlar	6
Hazırlamayanlar	12

Yukarıda yer alan Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin ders kitabında bulunan etkinlikler haricinde hangi durumlarda etkinlik hazırladıklarına dair belirttikleri görüşlerin frekansların değerleri karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin azınlığının (6) harici bir etkinlik hazırladığı, çoğunluğunun ise (12) harici bir etkinlik hazırlamadığı tablodan anlaşılmaktadır.

Tartışma

Öğretmenlerin ders sürecinde konu anlatırken tercih ettikleri yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada, çalışmanın kapsamında yer alan katılımcıların hemen her öğretmenin ilk etapta başvurduğu yöntem ve teknikleri tercih etmeleri araştırmacılar için şaşırtıcı bir durum teşkil etmemiştir. Öyle ki; öğretmenlerin geçmişten günümüze sıradan bir üslupla ders anlatmayı geleneksel bir anlayış ile benimsemeleri, günümüz öğrencilerini tehlikeli bir sürece sürüklediklerinin farkında olmadıklarını düşündürmüştür.

Yaşanılan çağda teknolojinin hızla ilerlemesi gelecek kuşağın ayak uydurmasını kolaylaştırmakla birlikte onların anlamlandıramayacağı birçok kavramı da önlerine çıkarması öğrencilerin bulunduğu evrenin fizyolojik yapısını göz ardı etmesine sebep olmaktadır. Oysaki öğretim programında da olduğu gibi her öğrencinin bulunduğu sınıf seviyesine göre konu/kavram ya da olguları ilgili kazanımları ile beraber öğrenmesi ve bu kazanımların sarmallık ilkesine göre ilerlemesinin doğru bir davranış olacağı vurgulanmaktadır. Kazanımların öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı süreçte yeterlilik ve becerilerin geliştirilmesine destek olan yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi, etkinlik ve çalışmalara zaman ayrılması öğrencilerin gerek bir üst öğrenim aşamalarında gerekse meslek hayatlarında ya da günlük hayatlarında daha başarılı ve üretken bireyler olmalarında katkılı olacağı söylenmektedir (Mili Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Yapılan çalışmanın elde edilen bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin yöntem ve teknik tercih etme frekans değerlerime göre (Bkz. Tablo 1) sunuş yoluyla, gözlem ve gösteri deneylerini her öğretmenin tercih etmesi göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra buluş yoluyla ve model oluşturma gibi farklı yöntemlerin az sıklıkta kullanılması öğretmenlerin hala düz anlatım yoluyla ders sürecini doldurması gerçeği ile karşı karşıya bırakmıştır. Öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri neden tercih etmedikleri; onların yöntem ve teknik bilgisinin sınırlı olması, zaman yönünden konuyu yetiştirme çabasında olması, öğrencileri sınava hazırlama odaklı olmaları ve de mesleki açıdan kıdemli olup/olmamalarını

gündeme getirmiştir. Literatürde yapılan bazı çalışmalarda benzer bulgulara rastlanmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan farklı yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları (Gönen ve Kocakaya, 2006); ortaokul ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin, derslerinde büyük oranda düz anlatım tekniğini kullandıkları (Yıldırım ve Demir, 2003), öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma konusunda kendilerini yeterli düzeyde görmedikleri (Erdem, Uzal ve Ersoy, 2006) ve yeterli bilgiye sahip olmadıkları (Önen, Saka, Erdem, Uzal ve Gürdal, 2008), öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda hala klasik yöntemleri kullandığı (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2009) şeklindeki araştırma bulguları yapılan çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Aynı zamanda öğretmenlerin yöntem ve teknikleri kullanma düzeylerinin mesleki kıdeme, mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre değişebileceği de farklı bir araştırmanın bulgusunda yer almaktadır (Erdem, Uzal ve Ersoy, 2006).

Öğretmenlerin ders kitabında bulunan etkinlikler haricinde etkinlik hazırlama arzusu içerisinde olmamaları araştırmanın bulgularına yansımıştır (Bkz. Tablo 4). Fen Bilimleri dersi doğası gereği birçok kavramı bünyesinde barındırdığından sadece sözel ifadelerin yeterli olamayacağı sözlerle ifade edilmek istenen olgunun eylemlerle öğrencilere daha rahat bir şekilde öğretebileceğine inanılmaktadır. Ülkemizde her ortaokulda aynı öğretim programı uygulanmış hatta aynı ders kitabı okutulmuş olsa bile her öğretmenin ve öğrencinin fen bilimleri karşı tutum ve davranışları aynı olmadığından, öğretmenler farklı ve değişik etkinlikler geliştirip uygulamalarının doğru olacağı literatürde yapılan çalışmaların bulgularında yer almaktadır (Ergin ve Akpınar, 2002; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2000; Karaer, 2006).

Araştırmada dikkat çeken bir husus ise; öğretmenlerin yöntem ve tekniklerin öğrenci üzerindeki etkisinden bahsederken konu kavram ya da olguların günlük hayat ile ilişkilendirilmesinin öğrenmenin kalıcılığını artırıcı yönde olumlu etki bırakması yönünde olmuştur (Bkz. Tablo 3).

Öğretmenlerin yöntem ve teknik belirlerken öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi, ders araç-gereçlerin yeterliliği ve sınıfın fiziksel yapısını kriter gördükleri araştırma bulgularında yer alırken tercih edilen yöntem ve tekniklerin ise buluş yoluyla, gösteri deneyi gibi olması aslında öğretmenlerin yöntem ve teknik belirlerken belirli bir kriteri olmadıklarını gösterirmiştir. Aynı zamanda "Her öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesinin sunuş yoluyla yapılan bir öğrenim sürecine adapte olması tesadüfi midir?" sorusunu da akla getirmiştir.

Sonuç ve Öneriler

1. Yürütülen çalışmanın bulgularına göre; öğretmenlerin hala hazırda yöntem ve teknikler ile ilgili kendilerini geliştirmedikleri tespit edildiğinden, öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerde "konu, kavram, olgu" gibi unsurları tek düze anlatım yöntemi ile değil de daha çeşitli yöntem ve teknikler ile istenilen eğitim/öğretim sürecine ulaşılacağı hususunda dikkat etmeleri yönünde öğretmenler bilgilendirilmelidirler.
2. Öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri tercih etmemesinin altında yatan sebeplerin (sınıfın kalabalık olması, süre sıkıntısı, sınav odaklı geçirilen süreç vs.) farklı araştırma sonuçları ile bir havuzda toplanması ve bu sebeplere çözüm odaklı yaklaşılması, öğretmenlerin mesleğine karşı tutumlarında daha özverili olacaklarına sağlayacaktır.
3. Hayatın bir parçası olan bireylerin hayatın içindeki köşetaşı kabul edilen bazı olguları öğrenirken bir üst öğrenim seviyesine hazırlık yapılması gerçeği, kalıcı öğrenme ile anahtar/kilit uyumu gibi görüldüğünden, öğretmenlerin günlük hayatı içeren yöntem ve teknikler ile beraber dersleri yürütmesi dikkate alınabilir.
4. Her ders kendi içerisinde değerlendirildiğinde sözel ifadelerle öğrenciyi çıkmaza sokan kavramların yoğun olduğu Fen Bilimleri dersinin bol etkinliklerle yürütülmesi öğretmenin zamanını çalmayacağı gibi uzun vadede başarıyı da beraberinde getireceği unutulmamalıdır.

Kaynakça

Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2010). Creative learning and innovative teaching. *Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states*.

Demirel, O. (2007). Öğretimi planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demiriz, S. ve Ulutaş, İ. (2001, Eylül). *Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili uygulamaların belirlenmesi*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erdem, A., Uzal, G. ve Ersoy, Y. (2006). Fen Bilgisi/Fizik öğretmenlerinin eğitim sorunları: Gelişmeleri sürekli izlemeleri ve gerekli yenilikleri edinmeleri. *Araştırma Raporu, TFV Yayını, Tekirdağ*.

Ergin, Ö. ve Akpınar, E. (2002, Eylül). Öğrenci merkezli fen eğitimine yönelik bir uygulama. V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(19), 37-44.

Karaer, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin ilköğretim II. kademedeki fen bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri (Amasya örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, (8)*2, 97-111.

Mili Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2000). *İlköğretim okulu fen bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Mili Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Fen Bilimleri Ders Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Mili Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıf). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzal, G. ve Gürdal, A. (2008). Hizmet içi eğitime katılan fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerindeki değişimin tespiti: Tekirdağ Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 45-57.

Önen, F., Mertoğlu, M., Saka, A. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: ÖPYEP Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(3), 9-23.

Yıldırım, Z. ve Demir, K. (2003). Burdur il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin alanları ve yeterliliklerine ilişkin görüşleri ile fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin bu öğretmenler ile ilgili gözlemleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*, 134-145.

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Günlük Hayat ile İlişkilendirilme Düzeylerinin Değerlendirilmesi: Maddenin Hal Değişimi Bağlamı

Emine Bilge, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, eminebilge85@mail.com

Hakan Şevki Ayvacı, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, hsayvaci@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı; ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde öğrendikleri maddenin hal değişimi olayları ile günlük hayatı ilişkilendirme düzeylerini belirlemektir. Araştırma, Trabzon ilinde yer alan 5 farklı ortaokulda öğrenim gören 100 yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın elde edilen verileri 5 açık uçlu anket soruları ile toplanmıştır. Açık uçlu anket soruları iki uzman görüşü yardımıyla derlenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler; öğrencilerin maddenin hal değişim bağlamı ile ilgili sınırlı sayıda örnekler sunabildiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda; öğretmenler ders sürecinde verdikleri örneklerin bağlam kurma noktasında öğrencilere yardımcı olacağını unutmamalı ve titiz davranmalıdırlar.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul öğrencileri, Günlük hayat, Maddenin hal değişimi.

Abstract

The aim of this research; middle school seventh what they had learned in Science class students into exchange of matter with daily life events is to determine the levels of the association. Research, located in the province of Trabzon, 5 100 seventh-grader studying in middle school different. In the research exception method is used. The research data was collected with five open-ended survey questions. Two open-ended survey questions has been compiled with the help of expert opinion. The data obtained have been resolved with descriptive analysis. Data obtained from research; students of the item related to the context of change, even though they can offer a limited number of examples. In this sense; teachers in the process of setting up the context of the examples they give lessons at the point would be to help students remember and act choosy.

Key words: Middle school students, Daily life, States of matter exchange.

Giriş

Dünyada; öğretim sürecinde 20 yıla aşkın bir zamandır gereksinimin ötesi bilginin öğrenciye verilmek istenmesi, öğretilen bilgiler arasında bağlamsal ilişki kurulmadığından öğrencinin beyninde oluşan gerçekler; öğrenilmesi istenen bilgiler arasındaki geçişlerin kopukluğu ve yüklenen bilgilere verilmesi gereken önemin az değerde olması gibi sıkıntılarla karşı karşıya kaldığı bir durum halini almıştır (Özay-Köse ve Çam-Tosun, 2011). Bugün ise, dünya genelindeki ülkelerin fen bilimleri alanındaki öğrenci başarıları bu anlamda değerlendirilmek istenmekte ve bu değerlendirmeler belirli ölçütlere yansıtılmaktadır. Bu bağlamda ülkemiz de fen bilimleri alanındaki başarı seviyelerinin üst noktalara taşınması için farklı eğitim program ve yaklaşımları denemelerden geçmektedir (Genç, Ulugöl ve Ünsal, 2017).

Öğrencilerin eğitim sürecinde çevresinde olup biteni algılamasında yaşanılan zorluklar bir yana, kendi bünyelerinde gerçekleşen biyolojik değişimler de onların derslere karşı olan ilgisini azaltmakta ve öğrencileri süreçten uzaklaştırmaktadır. Fen bilimleri dersinde ise azalan ilginin sebepleri arasında; ders kapsamının yoğunluğu, çoğu konunun soyut yapılı olması, öğrencilerin kendi yaşamları ile konular arasındaki uzlaşmayı sağlayamamaları ve derslerde disiplinler arası bağın kurulamamasından kaynaklanan sorunlar yer almaktadır (Gilbert, 2006; Yaman, 2009).

Öğrencilerin öğrenimi bir tren vagonu gibi düşünüldüğünde; konular arası kopukluğu gidermek, bir üst öğrenim seviyesine kalıcı bilgileri taşımak ve kavram yanılgılarını hayatın içinden kesitlerle ötelemek için öğretimde bazı yaklaşımlara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. İşte bu noktada yaşam temelli öğrenmenin merkezinde olan; fen konularının günlük hayatla ilişkili bağlamlar oluşturularak öğrencilere aktarılması ve bu vasıta ile öğrencilerin öğrenme meraklarının ve motivasyonlarının olumlu yönde ivmelenmesini sağlayacak fikirler (Barker ve Millar, 1999; Sözbilir, Sadi, Kutu ve Yıldırım, 2007) öğrencilerin öğrenimlerindeki eksikleri giderebilir. Bu hususta öğretmenler öğrencilerin; var olan problemin günlük hayat ile ilişkisel bir şekilde doğru ve yerinde adımlarla problem çözümüne ulaşmalarını sağlamaları gerekmektedir (Sözbilir ve diğ. 2007). Bahsi geçen bağlamlar öğrencilerde konu ile ilgili merak duygusu salmalı, bilim ve teknik gibi konularda anlamalarına yardım etmeli ve öğrencilerin kendilerine olan güvenini pekiştirmelidir (Bennet ve Lubben, 2006; Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2006). Eğer ki; öğrenciler var olan problemi çevresi ile ilişkilendiremez ise özellikle de fen bilimleri anlayışına göre eksik parçalar oluşabilmektedir (Ültay, 2012) .

Ortaokul öğrencilerinin, kavramları günlük hayatla ilişkilendirilerek ve bilgiye gerek duyarak yaşam temelli öğrenme (İlhan, 2010) ile geçirdikleri öğrenme süreçleri araştırılmak istenmiştir. Bu bağlamda çalışmada; ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin maddenin hal değişimi ile günlük hayatı ilişkilendirme bağlamlarını araştırmak amaç edinmiştir. Araştırmanın problem durumunu oluşturan "*maddenin hal değişim bağlamı*" ile ilgili hazırlanan ve aşağıda yer alan alt problem sorularına yanıt aranmıştır:

1. Her sıcaklıkta buharlaşma meydana gelmektedir. Bu hal değişim olayının güncel hayatta her sıcaklıkta olabileceğini kanıtlayan örneklerini verebilir misiniz?
2. Gazların sıvı hale geçmesi yoğunlaşma ile ifade edilmektedir. Bu hal değişim olayının günlük hayatta karşılaştığımız örnekleri nelerdir?
3. Kaynama olayı her madde için belirli sıcaklıklarda gerçekleşir ancak sıcaklığını ölçmeden bir maddenin kaynadığını nasıl anlarsınız? Günlük hayattan örnekler veriniz.
4. Sıcaklık, basınç ve kuvvet gibi dış etkilere maruz kalan bir maddenin boyutlarında gözlenen büyüme genleşme ile ifade edilir. Bu gibi durumlarla günlük hayatta nerelerde karşılaşırız?
5. Erime ve çözünme olayını birbirinden ayırt edecek örnekler veriniz.

Yöntem

Araştırmanın Metodoljisi

Araştırmanın deseninde, belirli bir durum üzerinde çalışılmak istediğinden özel durum yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma Trabzon ilinin farklı ortaokul kurumlarında öğrenim gören 100 yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler, iki uzman görüşünden yararlanılarak 5 açık uçlu anket sorusu ile toplanmıştır. Maddenin hal değişiminin günlük hayat ile bağlamının ilişkisel değerlendirilmesi amaçlandığından;

açık uçlu anket soruları hazırlanırken fen bilimleri dersi öğretim programının amaçları arasında yer alan "*Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak*" (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2017) teması göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin günlük hayat örnekleri üzerinde sadece gereken düzenlemeler yapılarak (imla hatası, mastar eki düzeltmesi) alıntı şeklinde frekans sıklıkları hesaplanmış ve ilgili tablolarda yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, anket sorularından elde edilen veriler çözümlenerek tablolar haline getirilmiş ve gerekli açıklamaları yapılarak sunulmuştur:

1. Öğrencilere yöneltilen *"Her sıcaklıkta buharlaşma meydana gelmektedir. Bu hal değişim olayının güncel hayatta her sıcaklıkta olabileceğini kanıtlayan örneklerini verebilir misiniz?"* sorusundan elde edilen verilerin frekans değerleri aşağıda verilen tabloda sunulmuştur:

Tablo 1. Öğrencilerin Buharlaşma Olayı İle İlgili Görüşleri

Öğrenci Cevapları	**Frekans Sayısı**	**Frekans Yüzdesi**
Deniz ve göl sularının yüzeyine güneş çarpması ile suyun buharlaşması	39	%39
Yemek pişen tencerenin kapağını açınca buhar oluşması	20	%20
Kaynayan suyun buharlaşarak azalması	11	%11
Çay kaynarken çaydanlıktan buhar çıkması	10	%10
Duş alırken vücuttan buhar çıkması	5	%5
Görüş belirtmeyen öğrenci	15	%15

Yukarıda yer alan Tablo 1' de öğrencilerin *Buharlaşma* olayının her sıcakta olabileceğini öngören günlük hayat örneklerine verdikleri cevapların frekans değerleri karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen verilerin frekans değerleri; "*Deniz ve göl sularının yüzeyine güneş çarpması ile suyun buharlaşması*" (%39), "*Yemek pişen tencerenin kapağını açınca buhar oluşması*" (%20), "*Kaynayan suyun buharlaşarak azalması*" (%11), "Çay kaynarken *çaydanlıktan buhar çıkması*" (%10), "*Duş alırken vücuttan buhar çıkması*" (%5) ve *Görüş belirtmeyen* öğrenci *(*%15) şeklinde dağılım göstermektedir.

2. Öğrencilere yöneltilen "*Gazların sıvı hale geçmesi yoğunlaşma ile ifade edilmektedir. Bu hal değişim olayının günlük hayatta karşılaştığımız örnekleri nelerdir*?" sorusundan elde edilen verilerin frekans değerleri aşağıda verilen tabloda sunulmuştur:

Tablo 2. Öğrencilerin Yoğunlaşma Olayı İle İlgili Görüşleri

Öğrenci Cevapları	**Frekans Sayısı**	**Frekans Yüzdesi**
Çaydanlık kapağının iç yüzeyinde oluşan damlalar	22	%22
Kışın pencereye üflediğimizde buğu oluşması ve sonra damlacıklara dönüşmesi	15	%15
Bulutun oluşması	13	%13
Kapı ahşaplarının sararması ve kapıların çürümesi	11	%11
Havanın soğuması ile yoğunlaşma meydana gelmesi	8	%8
Denizdeki suların buharlaşarak yağmuru oluşturması	5	%5
Görüş belirtmeyen öğrenci	26	%26

Yukarıda yer alan Tablo 2' de öğrencilerin *Yoğunlaşma* olayı ile ilgili görüş bildiren günlük hayat örneklerinin frekans değerleri karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen verilerin frekans değerlerinin; "Çaydanlık kapağının iç yüzeyinde oluşan damlalar" (%22), "*Kışın pencereye üflediğimizde buğu oluşması ve sonra damlacıklara dönüşmesi*" (%15), "*Bulutun oluşması*" (%13), "*Kapı ahşaplarının sararması ve kapıların çürümesi*" (%11), "*Havanın soğuma sonucunda yoğunlaşma meydana gelir*" (%8), "*Denizdeki suların buharlaşarak yağmuru oluşturması*" (%5) ve *Görüş belirtmeyen öğrenci* (%26) şeklinde dağılım gösterdiği tablodan anlaşılmaktadır.

3. Öğrencilere yöneltilen "*Kaynama olayı her madde için belirli sıcaklıklarda gerçekleşir ancak sıcaklığını ölçmeden bir maddenin kaynadığını nasıl anlarsınız? Günlük hayattan örnekler veriniz*?" sorusundan elde edilen verilerinin frekans değerleri aşağıda verilen tabloda sunulmuştur:

Tablo 3. Öğrencilerin Kaynama Olayı İle İlgili Görüşleri

Öğrenci Cevapları	**Frekans Sayısı**	**Frekans Yüzdesi**
Yemek yapılırken kullanılan suyun kaynaması	30	%30
Çaydanlıktaki suyun fokurdamaya başlaması	17	%17
Su ısıtıcısının açma/kapama düğmesinin açıldıktan belirli müddet sonra kapanması	15	%15
Termosifonların içindeki suyun duş almak için kullanışlı hale gelmesi	6	%6
Görüş belirtmeyen öğrenci	32	%32

Yukarıda yer alan Tablo 3 incelediğinde öğrencilerin *Kaynama* olayı ile günlük hayat örneklerinin frekans değerleri görülmektedir. Elde edilen verilerin frekans değerleri; "*Yemek yapılırken kullanılan suyun kaynaması*" (%30), "Çaydanlıktaki suyun fokurdamaya başlaması" (%17), "*Su ısıtıcısının açma/kapama düğmesinin açıldıktan belirli müddet sonra kapanması*" (%6) ve *Görüş belirtmeyen öğrenci* (%32) şeklinde dağılım gösterdiği karşımıza çıkmaktadır.

4. Öğrencilere yöneltilen "*Sıcaklık, basınç ve kuvvet gibi dış etkilere maruz kalan bir maddenin boyutlarında gözlenen büyüme genleşme ile ifade edilir. Bu gibi durumlarla günlük hayatta nerelerde karşılaşırız*?" sorusundan elde edilen verilerin frekans değerleri aşağıda verilen tabloda sunulmuştur:

Tablo 4. Öğrencilerin Genleşme Olayı İle İlgili Görüşleri

Öğrenci Cevapları	**Frekans Sayısı**	**Frekans Yüzdesi**
Yaz aylarında elektrik kablolarının sarkması, kış aylarında ise gerilmesi	46	%46
Tren raylarının eğilmesi	8	%8
Kuvvet uygulanan bir yüzeyi (paket lastiği vs) büyütmek	7	%7
Tüpün içindeki gazın belirli bir basınçtan patlaması	6	%6
Patlamış mısır oluşumu	5	%5
Tekerleklerin zamanla büyümesi	4	%4
Hamur oluşumu	3	%3
Balonun sıcak ortamda patlaması	2	%2
Görüş belirtmeyen öğrenci	19	%19

Yukarıda yer alan Tablo 4 incelendiğinde Öğrencilerin *Genleşme* olayı ile ilgili günlük hayat örneklerinin frekans değerleri karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen verilerin frekans değerleri; "*Yaz aylarında elektrik kablolarının sarkması, kışın aylarında ise gerilmesi*" (%46), "*Tren raylarının eğilmesi*" (%8), "*Kuvvet uygulanan bir yüzeyi (paket lastiği vs) büyütmek*" (%7), "*Tüpün içindeki gazın belirli bir basınçtan patlaması*" (%6), "*Patlamış mısır oluşumu*" (%5), "*Tekerleklerin zamanla büyümesi*" (%4), "*Hamur oluşumu*" (%3) ve "*Balonun sıcak ortamda patlaması*" (%2) şeklinde dağılım göstermekte olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

5. Öğrencilere yöneltilen "*Erime ve çözünme olayını birbirinden ayırt edecek örnekler veriniz*?" sorusundan elde edilen verilerinin frekans değerleri aşağıda verilen tabloda sunulmuştur:

Tablo 5. Öğrencilerin Erime ve Çözünme Olayı İle İlgili Görüşleri

Öğrenci Cevapları	**Frekans Sayısı**	**Frekans Yüzdesi**
Kara dökülen tuzun buzlanmayı geciktirmesi	40	%40
Dondurmanın güneşin altında erimesi	25	%25
Yemek içine atılan tuzun eriyerek kaybolması	18	%18
Gazlı içeceklerin buzdolabında saklanması	9	%9
İlacı su içerisine atıp eriterek içmek	7	%7
Görüş belirtmeyen öğrenci	1	%1

Yukarıda yer alan Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin *Erime ve Çözünme* olayı ile ilgili günlük hayat örneklerinin frekans değerleri karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen verilerin frekans değerleri; "*Kara dökülen tuzun buzlanmayı geciktirmesi*" (%40), "*Dondurmanın güneşin altında erimesi*" (%25), "*Yemek içine atılan tuzun eriyerek kaybolması*" (%18), "*Gazlı içeceklerin buzdolabında saklanması*" (%9), "*ilacı su içerisine atıp eriterek içmek*" (%7) ve "*Görüş belirtmeyen öğrenci*" (%1) şeklinde dağılım göstermektedir.



Yukarıda yer alan Grafik 1' de öğrencilerin maddenin hal değişim bağlamı ile ilgili günlük hayat örneklerinin frekans değerleri karşımıza çıkmaktadır. Grafikte yer alan frekans değerleri ilgili kısımda (Tablo 1, 2, 3, 4 ve 5) öğrencilerden elde edilen verilerin frekanslarının bir araya getirilmesi ile oluşmuştur. Tablo incelendiğinde; en fazla frekans değerini *erime ve çözünme* olayı (%99), en az frekans değerini ise *kaynama* olayı (%68) almıştır. Grafikteki diğer frekans değerleri ise buharlaşma (%85), genleşme (%81) ve yoğunlaşma (%74) şeklinde dağılım göstermiştir.

Tartışma

Bu çalışma, yedinci sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde maddenin hal değişimi (buharlaşma, yoğunlaşma, kaynama, genleşme, erime ve çözünme) ile ilgili öğrendikleri kavramları günlük hayat ile ilişkilendirme düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları öğrencilerin ilgili kavramlar ile ilgili kısıtlı örnekler sunduklarını gösterirken, maddenin hal değişim olayları ile ilgili çeşitli yanılgılara düştüklerini de ortaya koymuştur.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin alt seviyedeki öğrenimlerinde maddenin hal değişimi ile ilgili öğrenim gördükleri öğretim programının kazanımlarında (dördüncü, beşinci veya altıncı sınıf) yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Her ne kadar araştırma bulgularında hal değişim olayları ile ilgili günlük

hayat örneklerinin frekans değerlerinin yüksek olduğu (Bkz. Grafik 1) karşımıza çıksa da, sunulan örneklerin az sayıda olduğu sadece çoğu öğrencinin aynı örnekler kapsamında yer alarak frekans değerinde artışa neden olduğu söylenebilmektedir. Öğrencilerin buharlaşma olayı ile ilgili günlük hayat örneklerinde *duş alınırken vücuttan buhar çıkması* (Bkz. Tablo 1) ifadesi göze çarpmaktadır. Öğrencilerin belirli bir ortamda oluşan ısıl denge sonucunda ortaya çıkan buharın kendi vücutlarında oluştuğunu ifade etmeleri onların bu hal değişim olayı ile ilgili kavram yanılgısına düştüklerini göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarını günlük hayat ile ilişkilendirme düzeyleri ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Demircioğlu (2008) "öğretmen adaylarına yönelik maddenin halleri konusuyla ilgili bağlam temelli materyal geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması" adlı çalışmasında açıklayıcı hikâyeler kullanılarak öğretmen adaylarındaki kavram yanılgılarının büyük oranda giderildiğini ifade etmiştir. Literatürdeki çalışmanın bu bulgusu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin *erime ve çözünme* olayı ile günlük hayat ilişkili örneklerinde *suyun içerisine atılan ilacın eritilmesi* ifadesi öğrencilerin çözünme olayı ile ilgili kavram yanılgılarını güçlendirirken bir taraftan da *gazlı içeceklerin buzdolabında saklanması* ifadesi (Bkz. Tablo 5) onların çözünme olayı ile ilgili günlük hayatı ilişkilendirme bağının olumlu tarafını göstermektedir. Bu hususta öğrencilerin çelişkisel düşüncelerinin olduğuna inanılmaktadır. Öğretmenlerin öğrenim sürecinde günlük hayatta yer alan bazı örnekler ile dersi yürütmeleri, öğrencilerin diğer olaylara çıkarımsal yaklaştıklarını ve benzeşim kuramadıkları yorumunu yaptırmıştır. Literatürde bu bulguyu destekleyen bazı çalışmalarda; öğrencilerin bilimsel bilgileri günlük hayata geçirme düzeyi öğrenmenin ezberden ne boyutta uzak olduğunun bir göstergesi olduğu ve öğrenilen bilimsel bilgilerin günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirilebildiği ölçüde kalıcı olduğundan bahsedilmektedir (Coştu, Ünal ve Ayas, 2007; Göçmençelebi ve Özkan, 2009; Özmen, 2003, Pekdağ, Azizoğlu, Topal, Ağalar ve Oran, 2013).

Ayrıca araştırma bulgularında yer alan *yemeğe atılan tuzun eriyerek kaybolması* (Bkz. Tablo 5) ifadesi, günlük dilde tuz, şeker gibi sıkılıkla kullanılan maddelerin özellikle de çayın içerisine atılan şekerin eridiğini ifade eden toplumsal yanılgıların öğrencilerin günlük yaşam örneklerine yansıdığı düşünülmüştür. Günlük yaşamla bağlantılı bilgi ve kavram öğretimi ile becerilerin kazandırılmasında, sosyal çevreden yardım almanın gerekliliği vurgulanmış (İlkörücü-Göçmençelebi ve Özkan, 2011) olsa da bazı çevrelerde kullanılan konuşma dilinin öğrencileri yanılgılara düşürdüğü araştırmanın bulgularında tespit edilmiştir. Piaget ve Dewey, bu hususta etkin öğrenmede sosyal çevre değişkenlerinin önemli olduğunu belirtmekte ancak öte yandan öğretimin uygun yaşantı yoluyla desteklenmesine dikkat çekmektedir. Vygotsky ise çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişiminde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmektedir (Aydın, 2000; Özden, 2003; Senemoğlu, 1998; Topses, 1997; Ülgen, 1997). Literatürde yer alan bu düşüncelerden de anlaşıldığı gibi günlük yaşamda yer alan bazı ifadelerin öğrencilerin öğreniminde yeri önemlidir fakat; bazı ifadelerin farklı ama yanılgıya düşüren yanlarını öğretmenlerin süzgeçten geçirerek anlatmaları öğrencileri yanılgılarından arındıracağına inanılmaktadır.

Sonuçlar ve Öneriler

1. Öğrencilerin maddenin hal değişimi ile ilgili günlük hayat ilişkili bağlam kurma noktasında sınırlı sayıda örnekler sunması, ders sürecinde konu ile ilgili yaşam bağlantılı örneklerin az sayıda olduğu sonucunu doğurmuştur. Bu hususta öğrencilerin etrafında olasıgelen olayları daha iyi anlamlandırabilmeleri için öğretmenlerin konu-güncel ilişkisini sınıf ortamına daha yoğun taşıması fayda olacaktır.
2. Öğrencilerin kristal yapıda bulunan maddelerin çözünmesini erime şeklinde ifade etmesi günlük dilde kullanılan ifadelerin öğrencilerde oluşturduğu yanılgılarını ortaya çıkarmıştır. Bireyin eğitim sürecinde ev ve çevresinde öğrendiği bilgilerin okul ortamında gerekli düzenlemeler ile ilerletilmesinin öğrencilerin menfaatine olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Aydın, A. 2000. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Barker, V. & Millar, R. (1999). Students' reasoning about basic chemical reactions:What changes occur during a context-based post-16 chemistry course?. *International Journal of Science Education, 21*(6), 645-665.

Bennett,J. & Lubben, F. (2006). Context–based chemistry:The salters approach. *International Journal of Science Education, 28*(9), 999-1015.

Coştu, B., Ünal, S. ve Ayas, A. (2007). Günlük yaşamdaki olayların fen bilimleri öğretiminde kullanılması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 197-207.

Demircioğlu, H. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik maddenin halleri konusuyla ilgili bağlam temelli materyal geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Ayas, A. (2006). Hikâyelerle kimya öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi,30,* 110-119.

Genç, M., Ulugöl, S. ve Ünsal, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin yaşam temelli öğrenme hakkındaki görüşleri. *Researcher: Social Science Studies, 5*(9), 244-255.

Gilbert, J. K. (2006). On the nature of "context" in chemical education. *International Journal of Science Education, 28*(9), 957-976.

Göçmençelebi İlkörücü, Ş. ve Özkan, M. (2009). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi biyoloji konularını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin başarıya etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *17*(2), 525-530.

İlhan, N.(2010). Kimyasal denge konusunun öğrenilmesinde yaşam temelli (context-based) öğretim yaklaşımının etkisi. Yayınlanmış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

İlkörücü-Göçmençelebi, Ş. ve Özkan, M. (2011). Bilimsel yayınları takip eden ve teknoloji kullanan ilköğretim öğrencilerinin fen dersinde öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri bakımından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(1),287-96.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi

Mili Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Fen Bilimleri Ders *Öğretim Programı (İlkokul* ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Özay-Köse, E. ve Çam-Tosun, F. (2011). Yaşam temelli öğrenmenin sinir sistemi konusunda öğrenci başarılarına etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8*(2), 91-106.

Özden, Y. 2003. *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özmen, H. (2003). Kimya öğretmen adaylarının asit ve baz kavramlarıyla ilgili bilgilerini günlük olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *11*(2), 317-324.

Pekdağ, B., Azizoğlu, N., Topal, F., Ağalar, A. ve Oran, E. (2013). Kimya bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyine akademik başarının etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(4), 1275-1286.

Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim ve Öğretme: Kuramdan Uygulamaya***.** Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). Örneklendirilmiş *bilimsel araştırma y*öntemleri. Ankara: Ani Yayıncılık.

Sözbilir, M., Sadi, S., Kutu, H. ve Yıldırım, A. (2007, Haziran). Kimya eğitiminde içeriğe/bağlama dayalı (context-based) Öğretim Yaklaşımı ve dünyadaki uygulamaları. I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, İstanbul.

Topses, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi: Kuramlar, Gelişim, Öğrenme, Öğretme, İletişim*. Ankara: Gazi Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Ültay, E. (2012). Implementing react strategy in a context-based physics class: Impulse and momentum example. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 4*(1), 233-240.

Yaman, M. (2009). Solunum ve enerji kazanımı konusunda öğrencilerin ilgisini çeken bağlam ve yöntemler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education), 37,*215-228.

Öğrenci Gözüyle Pedagojik Formasyon Programı

Mustafa Durmuşçelebi, Erciyes Üniversitesi, Türkiye, mdcelebi@gmail.com

Burcu Mertoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, burcumertoglu33@gmail.com

Öz

Bir ülkenin tüm alanlarda kalkınabilmesi öncelikle o alanda yetiştirilen öğretmenlerin nicelik ve niteliğiyle ilgilidir. Öğretmen yetiştirmek Türk eğitim sisteminin her zaman önemli konularından biri olmuştur. Günümüzde ise Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yanı sıra önce Fen-edebiyat fakültelerinde okuyan öğrencilere daha sonra giderek başka fakülte öğrencilerine iki dönemlik bir programın arkasından pedagojik formasyon belgesi verilmektedir. Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının gözüyle yürütülen pedagojik formasyon programını "öğretmen yeterlikleri" açısından incelemektir. Bu amaçla öğrencilerden programın yürütülmesi sürecinde yaşadıkları sorunları, öğretim elemanlarından beklentilerini, öğretme-öğrenme sürecini yöntem-teknik açısından düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Tarama yöntemiyle yapılan nitel bir çalışmadır. Araştırmaya Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yürütülen ve 2017-18 eğitim öğretim yılında formasyon programına devam eden 145 öğrenci dahil edilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel ve içerik analiz yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Öğrencilerden toplanan veriler incelendiğinde genel olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 56) derslerine giren öğretim elemanlarının "öğretmen yeterlikleri" bağlamında "yetersiz" olduklarını ifade etmişlerdir. Derslerin bir güne sıkıştırılmış olmasının da öğrencilerin güdülenmesini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Öğrenciler formasyon eğitiminin genelde süresinin özel olarak da uygulama kısmının kısa olmasının öğretmen yeterliklerini kazanmada yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının ders sürecinde sadece sunu kullanmasının dersi sıkıcı hale getirdiği belirtilmiştir. Öğrencilere göre öğretim elemanlarının dersleri öğretmen merkezli yürütmesi dersi daha sıkıcı hale getirmektedir. Pedagojik formasyon eğitiminin sorunlarını öğrenci gözüyle irdelemeyi amaçlayan bu çalışmanın en önemli sonucu, söz konusu eğitim sürecinin yıllara dağıtılması ve öğretmenlik eğitimi programında derse giren öğretim elemanlarının kesinlikle bu alanda yetkin kişiler olması gerektiğidir.

Anahtar sözcükler: Pedagojik formasyon, öğretmenlik eğitimi, öğretmen yetiştirme.

Abstract

The ability to develop an entire country in all areas is primarily concerned with the quantity and quality of teachers trained in that area. Training teacher has always been one of the important topics of the Turkish education system. In our day, besides The Faculty of Education students, according to the decision taken on 27 August 2009 by General Assembly of Higher Education Institution (YÖK), pedagogical formation certificate is given to Faculty of Science and Letters students firstly, and then to another faculty of students after a two-semester program. The purpose of this research is to examine the pedagogical formation program with the perspectives of teacher candidates trained in pedagogical formation in terms of "teacher competencies". For this purpose, students were asked to write their thoughts about the problems they experienced during the execution of the program, expectations from the instructors, communication, teaching-learning process, tools, method, technique, measurement and evaluation. This research is a qualitative study conducted by survey model. A total of 145 students were enrolled at the Erciyes University Faculty of Education and who continue on to the formation program during the 2017-18 academic year. The data were collected through a structured form prepared by researchers. The collected data were tried to be analyzed by using descriptive and content analysis methods.When the data collected from the students are examined, it is seen that the majority of the students (56%) have expressed the instructors who give a lecture are "inadequate" in the context of "teacher competencies". It is also stated that the fact that the courses are only in one day negatively affects the motivation of the students. The students stated that the duration of the training and the shortness of the application part were not enough to acquire teacher competencies. The students stated that things the instructors tell and things they do are incompatible. The students stated that they did not practice what they tell in the class, moreover they act the opposite way. It has been stated that only the use of presentations by the instructors during the course process makes the lesson boring. According to the students, the instructor-centered course makes the lesson more tedious. A significant number of students complain about attendcance and it shows that the do not believe the effective of program. The most important result of this study, which aims to examine the problems of pedagogical formation education in a student perspective, is that the teaching process must be distributed over the years and that the teaching staff in the teaching education program must be competent in this area.

Key words: Teacher Education, Pedagogical Formation, Training Teacher

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyıl teknoloji gelişme ve toplumsal değişimiyle birlikte tüm bireylere bilgi çağında yaşanan değişiklik ve yeniliklere uyum sağlamak zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Bu değişimle birlikte etkili iletişim, farklı kültürleri tanıma, küresel alanda rekabet edebilme, çözüm odaklı düşünebilme, analitik düşünebilme gibi üst düzey bilişsel becerilerin de önemi artmaktadır. Bulunduğumuz dönemde bireylerin sahip olması gereken nitelikler farklılaşmasıyla birlikte eğitime büyük görev düştüğü görülmektedir.

Eğitim sistemlerinin başarısı okul, öğretmen, öğrenci ve eğitim programları öğeleri ile doğrudan ilişkilidir. Bir sistem olan eğitim için bu öğelerin tümünün işlevlerini etkili olarak yerine getirmesi, başarı için çok önemlidir. Ancak öğretmenler; eğitim programlarının uygulayıcıları olarak, programda planlanan ve öğretim hedefi olarak ifade edilen özellikleri öğrencilere kazandırırlar. Bu yönüyle, eğitim sisteminin başarısını artırma yönünden öğretmenlerin etkisi; "öğrenci ve öğretim programlarının etkileme gücü bakımından daha fazladır" (Katkat ve Mızrak, 2003). Eğitim ve öğretim sürecinin niteliği, etkililiği ve istenilen düzeye çıkarılmasında etkisi ve sorumluluğu en fazla olan kişi öğretmendir.

Öğretmen; eğitim politikalarını uygulayan, bu politikalara yön veren, eğitim alanında yapılan çalışmalardan etkilenen ve bu çalışmaları etkileyen bireydir (Sünbül, 2003). Öğretmenlik ise eğitim alanı ile ilgili sosyal, kültürel, bilimsel boyutlara sahip; alandaki ilgili özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel bir uğraş alanıdır (Öztürk, 2010). Türkiye'de öğretmenlik saygın meslekler arasında yer almaktadır. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumunun da desteklediği "Mesleki İtibar Araştırması"nda öğretmenlik, statü olarak 4. Sırada yer almıştır.2006 PISA verilerine göre öğretmen olmak isteyen çocuklar Türkiye'de %25 oranında olmakla beraber OECD ülkeleri arasında en yüksek orana da sahip olmuştur.

1739 sayılı Mili Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik şu şekilde ifade edilmiştir: "*Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.*" (MEB). Öğretmenlik özel bir ihtisas mesleği şeklinde ifade edilmiş ve eğitimin kalitesi ve niteliğini etkileme gücü ortaya konmuştur.

Eğitimin niteliği ve kalitesi, büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetişmesi ve yetiştirilmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Celep, 2001).

Öğretmenin yeterli olması, sadece etkili bir ders anlatımı yapabilmesiyle sınırlı kalmamalıdır. Öğretmenin mesleki yeterlikleri, kişisel özellikleri, iletişim becerisi, yönetim becerisi, mesleğine yönelik inancı, tutumu ve elbette öğretim sürecindeki etkililiği ile bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekir. Öğretmenin öğrenciler üzerinde belirli bir başarıyı yakalayabileceği ancak bu şekilde öngörülebilir (Süral ve Sarıtaş, 2015). Nitelikli bir öğretmenin genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi yönünden yeterli olması gerekmektedir (Küçükahmet, 1993). Hiç şüphesiz bir ülkenin kalkınması, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanması, bireylerin sosyalleşmesi, toplumsal hayata hazırlanması, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara kazandırılması ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini sağlamada etkin bir rol oynayan öğretmenlerin her meslek grubunun yetiştirilmesinde görev alması, mesleğin temel ve kapsayıcı özelliğini ortaya çıkarmaktadır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Öğretmenler eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı oldukları için nitelikli öğretmen yetiştirmek her zaman önemli bir konu olmuştur.

Öğretmenliğin bir meslek olarak görülmesi sonucunda öğretmenlikte meslek bilgisi önem kazanmaya başlamış ve öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için bireylerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır (İlter, 2009).

Şahin (2004) öğretmen yeterliğine ilişkin tanımlaması şöyledir:

> "Öğretmen yeterlikleri; farklı öğretme ortamlarında etkili bir performans için gerekli olan bilgiler, beceriler, tutumlar ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak tanımlanabilir. Öğretmen yeterlikleri eğitimin hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmek için öğretmenin kullanımında olan bir repertuvar olarak düşünülmelidir. Öğretmen, farklı öğretim ortamlarında programın hedeflerinin etkili şekilde gerçekleşmesi için bir bütün olarak ele aldığı bu repertuvarın ortama uygun kısımlarını kullanır. Peki, bu repertuarda bulunması gerekenler nelerdir? Yani bir başka deyişle, eğitimin hedeflerinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmenlerin sahip olması ve

değişik eğitim durumlarında kullanması gereken özellikler nelerdir? Bu soruya verilecek yanıt öğretmenliğin yeterlik çerçevesini oluşturur."

Demirel (2005), mesleki yeterliklerini; öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, etkili iletişim kurma, etkili sınıf yönetimi, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme ve rehberlik yapma şeklinde sınıflandırmıştır. Dünyada yaşanan değişimler karşısında eğitimden beklentiler artmıştır. Bireyden beklenen etkili iletişim, yaratıcı ve analitik düşünme becerisi, üreticilik ve milli benliğini koruyup yüceltebilmesidir. Bu amaçların elde edilmesi için ise; öğretim programlarıyla birlikte toplumda önemli yeri olan öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin yeniden tanımlanması ihtiyacı doğmuştur(MEB, 2017).

Bu nedenle ülkelerde öğretmenlerin yetiştirilmesi ve nitelikli öğretmenlerle bu sistemin devamı önemli konulardan birisidir. Bu konulara açıklık getirmek için her ülkede öğretmenlerin taşıması gereken asgari nitelik ölçütleri geliştirilmiştir. Bu konuda ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu ve toplam 6 başlık altında toplanan bu yeterlikler tanımlamıştır. Bu başlıklar şu şekildedir:

- Mesleki gelişim
- Öğrenciyi tanıma
- Öğretme ve öğrenme süreci
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
- Okul, aile ve toplum ilişkileri
- Program ve içerik bilgisi (ÖMGY,2017)

Bu 6 ana yeterlilik, 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesi "Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri" ni oluşturmuştur. Bu yeterliliklerin belirlenmesinin yararlarını sıralayabiliriz:

- Öğretmenlerin sahip olmaları gereken; bilgi, beceri, tutum ve değerleri tanımlayarak toplum tarafından fark edilmesini sağlar.
- Öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenmesi için olanaklar sağlar.
- Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veli ve toplum için kalite güvencesi oluşturur.
- Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik mesleğinin tartışılmasında kullanılacak ortak kavram ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlar.
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlık oluşturur.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturur (MEB, 2009).

Belirlenen öğretmen yeterlikleri ve alınan eğitimle elde edinilen kazanımlar bir araya getirildiğinde, öğrenciler üzerinde hedeflenen başarı sağlanabilir. Öğretmen, öğrenme öğretme süreci içerisinde öğrencileriyle gerekli olan eşgüdümü etkili bir şekilde sağlayabildiği takdirde, nitelikli ve verimli bir öğrenme ortamını da kuşkusuz gerçekleştirebileceği söylenebilir (Süral ve Sarıtaş, 2015).

Zaman içerisinde eğitim alanındaki gelişmelerle birlikte Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ne yönelik güncelleme ihtiyacı duyulmuş ve tüm paydaşların görüşleri alınarak güncelleme yapılmıştır. Bu süreçte YÖK, ÖSYM, Avrupa Konseyi, Dünya Bankası, ILO,OECD, UNESCO ve UNICEF gibi kuruluşların eğitimle ilgili politikaları ve ABD, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Kanada gibi gelişmiş ülkelerin yeterlik belgeleri incelenmiştir (ÖMGY,2017).

Aklın ve sağduyunun uzun zamanlar öncesinden eğitimciler ve anne-babalara söylediği gerçek, araştırmaların sonucunda her geçen gün biraz daha netleşmektedir: öğretmenin niteliği çok önemlidir. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri, okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkendir. Öğretmenlerin niteliği, eğitim açısından dezavantajlı ailelerden ya da sorunlu aile çevrelerinden gelen çocuklar için daha da önemlidir. Dünya standartlarında bir eğitim istiyorsak, dünya standartlarında bir öğretmen ordusuna sahip olmak zorundayız. Öğretimin ve öğrenmenin kalitesini yükseltmek için öğretmenlerin neleri bileceği ve yapabileceğine ilişki yüksek ve katı standartlar sağlamalıyız(TED, 2009).

Öğretmenliğe böylesine özel bir değer atfedilirken bu yeterlilikleri belirlemek, çağa ayak uydurmayı sağlamak da bir o kadar önem arz etmektedir. Bu sebeple öğretmen eğitiminin diğer meslek gruplarından farklı şekilde eğitim almaları ve sürekli değişime açık ve dinamik kalması gerekmektedir. Türkiye'de öğretmen eğitimi

yıllar içerisinde çok farklı uygulamalardan geçmiştir. Osmanlı döneminde "Kız-Erkek Mualllim Mektepleri" ile öğretmen yetiştiren kurumlar 1924 yılında John Dewey'in raporlarıyla birlikte 1927 yılında "Köy Muallim Mektepleri"ne dönüştürülmüştür. 1940 yılında ise "Köy Muallim Mektepleri" "Köy Enstitüleri" ile birleştirilerek köy öğretmeni yetiştirmeye devam etmişlerdir. 1974 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlere yüksek öğretim şartı getirilmiş ve öğretmen okulları "Eğitim Enstitüleri"ne dönüştürülmüştür. 1981'de çıkarılan Yükseköğretim Kanunu ile tüm üniversiteler Yükseköğretim Kurulu(YÖK)'na bağlanmış ve eğitim enstitüleri eğitim fakültesine dönüştürülmüştür. 1990 yılı itibari ile öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim kurumları en az lisans düzeyinde öğretim görmeye başlamışlardır.

Türkiye'de sürekli farklılık gösteren modellerle nitelikli öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. 1982 – 1997 yılları arasında ortaöğretim alan öğretmenlerinin eğitimi, eğitim fakültelerinde dört yıllık Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya ve Felsefe Grubu Öğretmenliği programlarında verilmiştir (Sağlam, 2007). 1997 – 1998 öğretim yılından itibaren ise eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimi programları yeniden düzenlenmiştir. Bu yapılanmayla birlikte ortaöğretim alan öğretmenliği için tezsiz yüksek lisans programları uygulamaya konulmuştur. Bu programlar eğitim fakültesi öğrencileri için 3,5 + 1,5 yıl, fen edebiyat fakültesi mezunları için 4 +1,5 yıl olmak üzere iki şekilde yürütülmüştür (YÖK, 1998). Eğitim Fakültesi öğrencileri 3,5 yıl alan bilgisi, 1,5 yılı ise meslek bilgisi dersleri okutulmuştur. Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine ise 4 yıl alan, 1,5 yıl meslek bilgisi dersleri öğrenimi görmüşlerdir. Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin meslek dersleri eğitim bilimleri bölümü ya da eğitim enstitüleri tarafından sunulmuştur (Kavcar, 2002; Sağlam, 2007).

Ortaöğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı 28.01.2010 tarihinde YÖK tarafından alınan bir karar ile kaldırılmış yerine Pedagojik Formasyon Sertifika Programı uygulaması getirilmiştir. Bu programa fakülte ya da bölüm ayrımı yapılmaksızın başvuru şartlarını taşıyan henüz lisans öğrenime devam eden öğrenciler ile lisans mezuniyeti olan adaylar başvurabilmektedir. Program en az iki yarıyıl sürmektedir ve bu programda Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ve Öğretmenlik Uygulaması gibi zorunlu derslere ek olarak iki adet de seçmeli ders sunulmaktadır. Bu programları başarıyla tamamlayanlar sertifika alarak öğretmenliğe hak kazanmış olurlar (YÖK, 2015). Hangi fakülteden ya da bölümden olduğuna bakılmaksızın öğrenci iken ya da mezuniyet sonrası gerekli koşulları sağlayan tüm fakültelerin ve tüm bölümlerin öğrencileri pedagojik formasyon eğitimi alabilmektedir. Pedagojik formasyon sertifika eğitim programının hangi üniversiteler tarafından verileceği her yıl YÖK onayı ile ilan edilmeye başlanmıştır. YÖK, her yıl eğitim fakültesi veya eğitim bilimleri olan üniversitelerin pedagojik formasyon sertifika eğitim programı başvurularını almaktadır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında YÖK, Pedagojik Formasyon Sertifika Programının uygulanmasına izin vermek için yükseköğretim kurumlarının Eğitim Bilimleri Bölümü altında yer alan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dallarında kadrolu toplam en az 6 öğretim üyesinin olması, ayrıca Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında mutlaka en az bir öğretim üyesinin olması şartını aramaktaydı. 2012-2013 eğitim öğretim yılında ise bu şartlar değiştirilerek Eğitim Bilimleri Bölümü'nün adı geçen alanlarında üniversitede kadrolu Doçent/Doktor unvanını almış öğretim üyesi/elemanının toplam en az 5 olmasına karar verilmiştir (YÖK, 2013). YÖK 2012-2013 yıllarında 64 üniversiteye formasyon programı açma yetkisi vermiştir. Zamanla değişen öğretmen yetiştirme programları pek çok araştırmaya konu olmuştur.

Öğretmenin yetiştirildiği program ne kadar etkili ve yeterli ise öğretmen de o ölçüde yeterli ve etkili olacaktır. Buna karşılık ülkemizde öğretmen yetiştirmede nicelik sorununun daha fazla gündemde olduğu söylenebilir. Ülkemizde öğretmen açığının kapatılabilmesi için yapılan öğretmenlik sertifika programları oldukça eleştirilmiştir. Kavcar (1998)'de eleştirisini şu şekilde dile getirmiştir; "Öğretmenlik öğretmen olmayı önceden hiç düşünmeyenlerin, öğretmenlikle ilgili hiçbir ders almayanların yada salt ticaret amacı güden paralı formasyon sertifikası alanların yapacakları meslek değildir."

Öğretmenlerden konu alanlarında bilgi sahibi olmaları, öğrencilerin nasıl öğrendiğini bilmeleri, öğrenme ve öğrenci başarısını artırmak için öğrenme ve öğretim yöntemlerini kullanmaları beklenmektedir. Sadece konu alanında bilgi sahibi olmak öğretmenin sınıfta etkili olacağının garantisi değildir; öğretmenlerin öğrencileri tanımaları, öğrenme ve öğretme yollarını bilmeleri, öğrenci düzeyine inebilmeleri, bireysel farklılıklara cevap verebilmeleri de çok önemlidir. Ancak, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği vasıflar kazandırılmadıysa, öğretmen yetiştiren programların ne kadar iyi hazırlandığının bir önemi yoktur (Taneri,2016).

Alanyazın incelendiğinde öğretmen yetiştiren programlarla ilgili pek çok araştırma bulunmaktadır. Ortaöğretim öğretmenliğinde tezsiz yüksek lisans öğrencierinin bu programa ilişkin görüşleri (Tambağ, 2007), Öğretmenlerin pedagojik formasyon derslerinden yararlanabilme düzeylerine yönelik görüşleri (Geniş,2009), pedagojik formasyonla öğretmen yetiştiren programlarda karşılaşılan güçlükler (Yılmaz, 2015), formasyon programlarına katılan öğrencilerin mesleki yeterlilikleri (Süral ve Sarıtaş,2015), öğretmenlik sertifika programlarına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını (Sözer, 1991; Şenel, 1999; Temel, 1990), formasyon eğitimi alan öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarını (Aslan ve Köksal Akyol, 2006; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Erdamar Koç ve Demircioğlu, 2009; Güneyli ve Aslan, 2009; Bulut, 2009; Çetinkaya, 2009; Aksoy, 2010; Camadan ve Duysak, 2010), Öğrenci ve öğretim elemanlarının tezsiz yüksek lisans programlarının niteliği hakkındaki görüşlerini (Memduhoğlu ve Topsakal, 2008) inceleyen pek çok araştırmaya rastlanmıştır.

Bu araştırmalarda pedagojik formasyon programlarında öğrencilerin istenilen verimi alamadığı, programın öğretimi yapan öğretim elemanlarına göre derslerden alınan verimin değiştiği, bazı öğretim elemanlarının yetişkin eğitimi konusundaki yetersizlikleri sonucunda programa ve mesleğe duyduğu ilginin azaldığını, fiziki şartlarında programı çok fazla etkilediğini ve program bitiminde öğretmenlik mesleğine hala hazır hissetmediklerini belirtmişlerdir (Taneri, 2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin bu programı tercih etme nedenlerinin incelendiği bir başka araştırmada ise; öğrencilerin %50'si üniversite tercihlerinde de eğitim fakültesi yazmışlar fakat diğer kısımda ise üniversite tercihlerinde ve sonrasında öğretmenlik yapmak istememsine rağmen sertifika programına devam eden öğrenciler olduğu görülmektedir. 2 dönemde verilen eğitimde programın sınırlı bir zamanda yetiştirilmesi gerektiğinden, programın zamanında tamamlanabilme kaygısı daha kaliteli bir eğitimin verilmesinin önüne geçtiği öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bu programın lisans eğitimi sürecinde verilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. (Süral ve Sarıtaş,2015; Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul, 2013). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlayamama, öğrenciler ile etkili iletişim kuramama, öğretim materyali yetersizliği ve meslektaşları ile işbirliği eksikliği gibi sorunlarla karşılaşabileceklerini düşündükleri belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, göreve başlanılan yerdeki yaşam biçimi farklılığının ve okul yönetimiyle farklılaşan siyasi görüşün de sorunlara yol açabileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu programın özellikle uzaktan öğretim boyutunun etkisiz kaldığını belirterek sorunların çözümü noktasında programın katkısının olmayacağını eklemişlerdir (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Karacaoğlu ve Acar, 2007; Özpınar, 2008; Atmaca, 2004; Sağlık, 2007; Akça, 2007; Duru ve Korkmaz, 2010; Meşin,2008; Sever, Aktaş, Şahin ve Tunca,2015). Öğretmenlik meslek bilgisine yönelik sorunlar ile öğrencilerle iletişim sorunlarının çözümü için pedagojik formasyon programının süresinin uzatılması ve bu süre içerisinde uygulamaya yönelik derslerin sürelerinin ve sayısının arttırılması önerilebilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları sorunlardan yola çıkılarak örnek olaya dayalı ders programları hazırlanabilir (Sever et al, 2015). Başka bir araştırmada tezsiz yüksek lisans programının öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin tutumlarına bir katkısının bulunmadığı ve tezsiz yüksek lisans programına giren öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının programdan önce de aynı olması yüksek olması dikkat .ekicidir (Yüksel, 2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını yaş, cinsiyet vb değişkenleri ele alarak inceleyen çalışmalarda yaş ve cinsiyetle öğretmelik mesleğine karşı tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Can, 2000; Gürbüztürk ve Genç, 2004; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Bozkırlı ve Er, 2011; Kartal ve Afacan,2013). Fakat benzer araştırmalarda karşıt bulgulara da rastlandığı görülmektedir. Bu araştırmalarda ise bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla mesleğe karşı daha olumlu olduğu ve cinsiyet değişkeninin etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Akpınar, Yıldız ve Ergin, 2006; Aksoy, 2010; Çapa ve Çil, 2000; Kaya ve Büyükkasap, 2005).

Pedagojik formasyon programının etkililiği ve mezun öğrencilerin istihdamı konusunda öğrenci, öğretim görevlisi ve yöneticilere yapılan bir uygulamada formasyon programının yetersiz, verimsiz ve eksik bir uygulama olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Aynı zamanda kısa süreye sıkıştırılmış olan bu programın uygulamadan çok teorikte kalması, öğretim elemanlarının slayt üzerinden ders anlatımının bilgi ve beceri kazandırma konusunda yetersiz kaldığı v programın amacına ulaşmadığı sonuçları elde edilmiştir (Yapıcı, 2013; Yüksel,2011; Hoşgörür ve Dündar,2003; Yılmaz, 2015).

Bu araştırmanın amacı sürekli değişen ve Türkiye'nin bir sorunu haline gelen öğretmen yetiştirme programlarından biri olan "Pedagojik Formasyon Programı" nı programa katılan öğrencilerin gözüyle "öğretmen yeterlilikleri" açısından incelemektir. Bu amaçla öğrencilerden programın yürütülmesi sürecinde yaşadıkları sorunları, öğretim elemanlarından beklentilerini, iletişimlerini, öğretme-öğrenme sürecini araç-gereç, yöntem-teknik, ölçme ve değerlendirme açısından düşüncelerini yazmaları istenmiştir.

Bu araştırma doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır?

Pedagojik formasyon eğitim programı bağlamında öğretmen adaylarının;

1. Programın öğretmen yeterliliklerini kazandırmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Programda verilen derslere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Programda derse öğretim üyelerinin nitelikleri konusunda görüşleri nelerdir?
4. Eğitim öğretim süreci ve bu süreçte kullanılan yöntem-teknik ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının gözüyle yürütülen pedagojik formasyon programını "öğretmen yeterlikleri" açısından incelemek için yapılan bu araştırma tarama yöntemiyle yapılan nitel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen devam eden bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır.

Nitel araştırmalar Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından " görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmıştır. Bu araştırmada pedagojik formasyon programlarının öğrenci gözüyle incelenmesi için yapılandırılmış görüşme sorularıyla görüşleri incelenmiştir. Veriler görüşme formlarının öğrencilere dağıtılarak yazılı olarak doldurulması ile elde edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yapılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durum ya da örneklemi seçmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu araştırmaya Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 öğretim yılında Pedagojik Formasyon Programı kapsamında öğrenim gören 187 öğrenci dahil edilmiştir. Görüşlerde çeşitliliği sağlamak amacıyla öğrenciler farklı öğretim elemanlarının derse girdiği 6 gruptan seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, 10 soru şeklinde hazırlanmış ilk soru formu, görüşleri alınan üç öğretim üyesinin görüşleri alınarak ölçülmek istenen özelliğe ait olmayan soruları belirlenmiş, bazı sorular düzeltilmiş bazıları da formdan çıkarılmış ve 4 soruya düşürülmüştür. Yapılandırılmış form öğrencilere yazılı olarak verilmiş, öğrencilerden cevaplamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşme formuyla elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek veriler arası ilişki okuyucunun anlayabileceği şekilde organize dilerek yorumlanmasıdır. Amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu yolla verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz sürecinde daha önceden belirlenen temalara göre elde edilen verilerin analizi yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da öncelikle veriler, görüşme sorularının ışığında belirlenen temalara göre kodlamalar yapılmıştır. Araştırmacılar verilere yönelik temaları ve alt temaları oluşturduktan sonra veriler çözümlenmiş ve bulgulara ulaşılarak yorumlanmıştır.

Araştırma yalnızca Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Pedagojik Formasyon Programına katılan öğrencilerin görüşlerinden ibaret olduğundan, araştırma sonuçları sadece Erciyes Üniversitesi ile genellenebilir

Bulgular

1. Programın öğretmen yeterliliklerini kazandırmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

1	Formasyon programının öğretmen yeterliliklerini karşılama noktasında yeterli değil.	94	%50,2
7	Öğretmen adayları formasyon programının genelinde sınıf yönetimi, ders işlenişi ve öğrenciye davranış konusunda ilerleme kaydetmişlerdir.	47	%25,1
8	Formasyon programının gerekliliği program başladıktan sonra kavranmaktadır.	45	%24
12	Formasyon programından sonra öğretmen adaylarının aldıkları eğitimi beğenmelerine karşın, öğretmenliğe hazır olmadıklarını belirtmişlerdir.	30	%16
15	Formasyon programının öğretmen yeterliliklerini karşılama noktasında yeterli.	17	%9
16	Öğretmen adayları formasyon programının eğitim fakültesi öğrencilerinin aldığı pedagojik bilgiyle denk olmadığı ve yetersiz kaldığını düşünmektedir.	16	%8,5
18	Program süresince derse devamsızlık hakkının az olması öğrencileri zorlamaktadır.	10	%5,3
19	Öğretmen adayları formasyon programına gelmeden önce öğretmenlik mesleğinin gelişime açık bir meslek gibi görmemesine karşın, programla bu düşünceleri değiştirecek eğitim verilmektedir.	10	%5,3

Araştırmada formasyon programına katılan öğrencilere yöneltilen ilk soru öğrencilerin programın "öğretmen yeterlikleri" kazandırmasına ilişkin görüşleridir. Öğrencilerden gelen görüşler incelendiğinde araştırmaya katılan 187 öğrenciden %50,2'si programın öğrenci yeterliği kazandırma açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yalnızca %9'u programın öğrenci yeterliklerini kazandırması noktasında yeterli olduğunu düşünmektedir. Görüşme yapılan 187 öğrencinin 47'si uygulanan formasyon eğitimi sayesinde sınıf yönetimi, ders işleme ve iletişim konusunda önemli kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Formasyon programına katılan öğrencilerden 30'u programı beğenmesine karşın öğretmenliğe hazır olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu da programdaki eksikler şeklinde değerlendirilebilir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

> Öğr.52: "…Program aslında beklentimin üzerinde geniş kapsamlı bir program olduğunu gördüm. Gerçekten değer verilerek hakkıyla yapıldığını düşünüyorum. Katıldığım gruptaki hocalar yönünden çok şanslıydım. Her hocası ayrı iyiydi…"

> Öğr.101: "… Formasyon programında öğretmenin önemi anlatıldı. Programa başlamadan önce; öğretmenin kendisini geliştirmesi gerektiğini düşünmemiştim…"

Öğrenciler formasyon eğitiminin genelde süresinin özel olarak da uygulama kısmının kısa olmasının öğretmen yeterliklerini kazanmada yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin önemli bir kısmının derse devam zorunluluğunun fazla olmasından yakınması, programın etkililiğine inanmadıklarını göstermektedir. Formasyon programına katılan öğretmen adayları aldıkları eğitimin eğitim fakültesi öğrencilerinin aldığı pedagojik bilgiyle denk olmadığı ve yetersiz kaldığını düşünmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bir kısmı formasyon programına gelmeden önce öğretmenlik mesleğinin gelişime açık bir meslek gibi görmemesine karşın, programla bu düşünceleri değiştirecek eğitim verilmekte olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

> Öğr.135: "…2003 yılında bölümümden mezun olmuş ve çeşitli kurumlarda öğretmenlik yapmış olmama rağmen ne kadar eksik kaldığımı görmüş oldum…… Bu formasyon güzel olmakla birlikte bazı dersler adına zaman kaybından öteye geçmedi."

> Öğr.45: "…Eğitim Fakültelerinde 4 sene boyunca eğitilen öğrenciler kadar iyi bir öğretmen olabileceğimi düşünmüyorum. Buraya geliş sebebim öğretmenlik iyi bir fırsattı değerlendirmek istedim. Bölümümden ötürü zorluk çekmeyebilirim ama yine de iyi bir öğretmen olabileceğimi düşünmüyorum zaten hak ettiğimizi düşünmüyorum…"

2. Programda verilen derslere ilişkin görüşleri nelerdir?

4	Formasyon Programının ders kısmının az ve okullarda olan kısmının daha fazla gerektiği düşünülmektedir.	50	%26,7
6	Verilen derslerde teorik bilgilerden çok uygulamaya dönük olması istenmektedir.	47	%25,1
9	Staj uygulaması ile birlikte bir yıl olan formasyon programının süresinin uzun olması gerektiği düşünülmektedir.	43	%23
21	Bazı derslerin içeriği çok benzer olduğu için ayrı ders şeklinde işlenmemelidir.	5	%2,6

Araştırma sorularının ikincisinde ise öğrencilere programda aldıkları derslerle ilgili görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 50'si formasyon programının ders kısmının az ve okullarda olan kısmının daha fazla gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adayları formasyon programlarında yapılan derslerin uygulamadan çok teorik bilgilerden oluştuğu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %23 ü stajla birlikte bir yıl olan programın daha uzun olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilere göre, derslerin içeriğinin çok benzeşik olduğunu, benzer olanların birleştirilmesi gerektiğini, derse giren öğretim görevlilerinin alan dışından olmasının derslerin verimsiz geçmesine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

3. Programda derse öğretim üyelerinin nitelikleri konusunda görüşleri nelerdir?

3	Bazı öğretim görevlileri anlattıklarından uzak bir öğretmenlik örneği göstermektedirler.	50	%26,6
5	Dersi veren öğretim üyelerinin slayt üzerinden ders anlatımı dersi sıkıcı kılıyor ve yüzeysel kalmaktadır.	49	%26,2
10	Formasyon derslerini giren öğretim görevlilerinden bazıları derste öğretmen adaylarına aktif rol vererek gelişimlerine büyük katkı sağlamıştır.	36	%19,2
14	Formasyon programının dersine giren öğretim görevlilerinin alan dışından olması o derslerin verimsiz geçmesine sebep olmaktadır.	18	%9,6
17	Öğrencilerin bir kısmı ders veren öğretim görevlilerinin öğrencileri küçümser ve bölümlerine karşı ön yargılı bir tutum gösterdiklerini düşünmektedirler.	12	%6,4

Programa katılan öğretmen adaylarına "öğretim görevlilerinin nitelikleri" konusunda görüşler sorulduğunda oldukça dikkat çekici görüşler ortaya çıkmıştır. Katılan öğretmen adaylarının %26,7 si öğretim üyelerinin anlattıklarından çok uzak bir öğretmenlik örneği sergilediklerini ifade etmişlerdir.

> Öğr.141: "….Formasyon programı boyunca nasıl öğretmen olunuru değil ama nasıl öğretmen olmamam gerektiğini net bir şekilde öğrendim. Formasyon veriliş sebebinin ticari faaliyetten öteye geçmediği düşüncesindeyim….."

Öğrencilerden toplanan veriler incelendiğinde genel olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun derslerine giren öğretim elemanlarının "öğretmen yeterlikleri" bağlamında "yetersiz" olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenciler öğretim elemanlarının anlattıkları ile yaptıklarının birbiriyle uyumlu olmadığını ifade etmişlerdir. Sınıfta kuramsal olarak anlattıklarını kendilerinin uygulamada yapmadıklarını, hatta tam tersi davrandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının 36'sı ise derslerine giren öğretim görevlilerinden bazıları derste öğretmen adaylarına aktif rol vererek gelişimlerine büyük katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Grup farklılıklarından ötürü bazı gruplara giren hocaların öğrencileri daha aktif kıldığı görülmektedir. Bu konuda bazı öğrenci görüşler aşağıda verilmiştir:

> Öğr.10: "… Ben grup ve hoca açısından çok şanslıydım. Hepsi birbirinden kıymetli kendini mesleğine harcamış insanlar. Hiç devamsızlık yapmadan geldim. Çünkü gelmediği zaman bir şeyleri kaçıracakmışım gibi geldi. Her ders eğitici ve keyifliydi…"

> Öğr.165. "…Elektrik gitse bazı hocalar ders anlatamaz…"

> Öğr.11: "…Derse giren öğretim elemanlarının yöntemleri (ders anlatma açısından) çok keskin farklılıklar var…"

Öğrencilere göre bazı öğretim görevlileri formasyon derslerine giriyor olmasına karşın kendi alanları olmadığı için yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

> Öğr.166: " …Alanı olmadığını bahane eden bazı hocalar ders anlatımını öğrencilere bölüştürüyorlar. Kendi ya da tanıdıkları insanların kitaplarını aldırma zorunluluğu getiriyorlardı…"

4. Eğitim öğretim süreci ve bu süreçte kullanılan yöntem-teknik ilişkin görüşleri nelerdir?

2	Formasyon programının derslerinin haftada bir güne sıkıştırıldığı için dersler verimli geçmiyor ve öğretmen adayları isteksiz bir şekilde derse gelmektedir.	80	%42,7
5	Dersi veren öğretim üyelerinin slayt üzerinden ders anlatımı dersi sıkıcı kılıyor ve yüzeysel kalmaktadır.	49	%26,2
6	Verilen derslerde teorik bilgilerden çok uygulamaya dönük olması istenmektedir.	47	%25,1
11	Pedagojik Formasyon Programı eğitimden çok belge vermeye odaklı, yüksek ücretli bir programdır.	31	%16,5
13	Programda verilen derslerin işleyişi daha fazla öğrenci merkezli olması gerekmektedir.	21	%11,2
20	Öğretmenlik mesleği ile alakası olmayan bölümlere formasyon eğitimi verilmemesi gerektiği düşünülmektedir.	10	%5,3
22	Formasyon programında KPSS odaklı ders işlenmesi ve soru çözülmesi gerektiği düşünülmektedir.	5	%2,6

Formasyon programının eğitim-öğretim süreci için öğrenciler tarafından en çok yakınılan konulardan biri derslerin haftanın bir gününe sıkıştırılması sebebiyle derslerin verimsiz geçtiği ve adayların derslere isteksiz geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencileri olumsuz güdülemiştir. Eğitim-öğretim süreci için öğrencilerin %26,6 sı dersler slayt üzerinden anlatılması dersleri sıkıcı kıldığı ve yüzeysel kaldığını belirtmişlerdir. Öğrencilere göre öğretim elemanlarının dersleri öğretmen merkezli yürütmesi dersi daha çok sıkıcı hale getirmektedir. Öğrencilerin bazıları yöntem ve teknikler açısından düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

> Öğr.169: "…Bazı hocalar yürüyen kitap gibi fakat masadan bile kalkmadan aynı ses tonuyla anlatarak dersi sıkıcı hale getiriyorlar ve bilgilerini aktaramıyorlar…"

Öğrencilere göre, öğretmen adayları uygulanan formasyon eğitimi sayesinde sınıf yönetimi, ders işleme ve iletişim konusunda önemli kazanımlar elde etmişlerdir. Bu şekilde düşünen öğretmen adayları, öğretim elemanlarının öğrencilere ders anlattırmaları ya da bir etkinlik görevi vermelerinin söz konusu katkıyı sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin %16 sı pedagojik formasyon programının eğitimden çok belge vermeye odaklı, yüksek ücretli bir program olduğunu ifade etmişledir. Alınan belgenin öğrenciye bir şey katmayacağı düşüncelerini belirtmişlerdir.

> Öğr.24: "…Formasyon eğitiminden çok seminer havasındaydı. Verdiğimiz ücreti de düşünürsek bu kadar güzel bir program daha verimli geçebilirdi. Maalesef formaliteden verilen bir evrak olduğunu söylemek durumundayım…"

Öğrencilerin sadece %2,6 sı derslerin KPSS odaklı işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Programın Öğretmen Yeterliliklerini Kazandırmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada formasyon programına katılan öğrencilere yöneltilen ilk soru öğrencilerin programın "öğretmen yeterlikleri" kazandırmasına ilişkin görüşleridir. Öğrencilerin yarısı programın öğretmen yeterliklerini kazandırması açısından programı yetersiz görmektedir. Öğrencilerin çok az bir kısmı programın yeterli olduğu düşünmektedir. Yüksel (2010)'in pedagojik formasyon programlarının öğretim görevlileri gözüyle incelediği çalışmasında öğretim görevlileri de öğretmen adayları gibi programın yeterli olmadığı öğrencilerin çok az bir kısmının programdan bir şeyler kazanabildiklerini belirtmişlerdir. Bunu yanı sıra Yılmaz (2015) formasyon programına ilişkin öğrenci, öğretim görevlisi ve yöneticilerin görüşlerinin alındığı araştırma sonuçlarına göre öğrenciler programın çok verimli geçtiğini belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin büyük bir kısmı formasyon eğitimi sayesinde sınıf yönetimi, ders işleme ve iletişim konusunda önemli kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. programı beğenmelerine karşın aldıkları eğitimle kendilerini öğretmenliğe tam olarak hazır hissetmediklerini iade etmişlerdir. Memduhoğlu ve Topsakal (2008) tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin program hakkındaki görüşlerinin alındığı araştırmada bu sonucu desteklemektedir. Araştırma sonuçlarına göre genelde programdaki eğitimden yararlandıklarını, önemli bilgi ve beceriler kazandıklarını belirtmelerine karşın, bazı öğrenciler uygulamalardaki sıkıntılardan ve alan eğitimi öğretim üyelerinin yaklaşımlarından dolayı beklenen yararın tam olarak sağlanamadığı görüşündedirler.

Uygulamada yaşanan pek çok güçlük bulunduğunu, bundan dolayı beklenen verimin ve yararın sağlanamadığı düşüncesindedirler.

Öğrenciler aynı zamanda programın genelde süresinin, özel olarak da uygulama kısmının kısa olmasından ötürü yeterlikleri kazanamadıklarını ifade etmişlerdir. Hoşgörür ve Dündar (2003) 24 ilde formasyon programına katılan öğrencilerle yaptıkları araştırma sonuçlarına göre dersle4rin uygulama kısmının az olduğu görüşü araştırmadaki bulgularla örtüşmektedir. Derse devam zorunluluğundan yakınan öğrencilerin olması, derslere yeterli düzeyde içsel motivasyon sağlayarak gelmediklerinin göstergesi olarak düşünülebilir. Öğretmen adaylarının bir kısmı formasyon programına gelmeden önce öğretmenlik mesleğinin gelişime açık bir meslek gibi görmemesine karşın, programla bu düşünceleri değiştirecek eğitim verilmekte olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca formasyon programına katılan öğretmen adayları aldıkları eğitimin eğitim fakültesi öğrencilerinin aldığı pedagojik bilgiyle denk olmadığı ve yetersiz kaldığını düşünmektedir. Yılmaz (2015) tarafından öğrenci ve öğretim görevlilerinin program hakkındaki görüşlerinin alındığı araştırmada öğretim görevlileri program süresinin kısa olduğu lisans döneminde verilmesi gerektiğini belirtmeleriyle araştırmadaki bulgular desteklenmektedir.

2. Programda Verilen Derslere İlişkin Görüşleriyle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük kısmı ders kısmının az ve daha ziyade okullarda uygulamaya dönük olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Staj uygulamasının ve ders döneminin ikisinin de birer dönem yapılmasının doğru olmadığını belirtmişlerdir. Memduhoğlu ve Topsakal (2015)'in yaptığı araştırmada ise öğrenciler aksi görüş bildirmiş ve tezsiz yüksek lisans şeklinde verilen öğretmenlik eğitiminin daha kısa süreli olması gerektiğini, ayrıca bu eğitimin lisans döneminde verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Tambağ (2007) tezsiz yüksek lisans öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre bazı derslerde yeterli bilgi aldıklarını düşünmelerine karşın bazı derslerde aldıkları bilgilerin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Tezsiz yüksek lisans derslerini faydalı ve yeterli bulmalarına karşın derslerde uygulama ve etkinliklerinin yeterliliği konusunda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. bu sonuçlar araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Öğrenciler formasyon programındaki derslerin uygulamadan çok teorik bilgilerden oluştuğu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin gözüyle bazı derslerin içerikleri birbiriyle çok benzeşik olduğu için birleştirilmesi gerekmektedir. Derse giren öğretim elemanlarının alan dışından olması dersi verimsiz hale getirdiğini belirtmişlerdir.

3. Programda Derse Giren Öğretim Üyelerinin Nitelikleri Konusunda Elde Edilen Sonuçlar

Programa katılan öğretmen adaylarına "öğretim görevlilerinin nitelikleri" konusunda görüşler sorulduğunda oldukça dikkat çekici görüşler ortaya çıkmıştır. Katılan öğretmen adayları öğretim üyelerinin anlattıklarından çok uzak bir öğretmenlik örneği sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden toplanan veriler incelendiğinde genel olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun derslerine giren öğretim elemanlarının "öğretmen yeterlikleri" bağlamında "yetersiz" olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenciler öğretim elemanlarının anlattıkları ile yaptıklarının birbiriyle uyumlu olmadığını ifade etmişlerdir. Sınıfta kuramsal olarak anlattıklarını kendilerinin uygulamada yapmadıklarını, hatta tam tersi davrandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının derslerine giren öğretim görevlilerinden bazıları derste öğretmen adaylarına aktif rol vererek gelişimlerine büyük katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Grup farklılıklarından ötürü bazı gruplara giren hocaların öğrencileri daha aktif kıldığı görülmektedir. Taneri (2016) tarafından yapılan araştırmada bazı öğretim üyelerinin öğretmen adaylarıyla iletişim sıkıntısı yaşadıkları bazılarının ise öğrencileri çok iyi motive ettikleri araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Buradan yola çıkarak formasyon programında derse giren öğretim görevlilerinin t-davranışlarına göre verim alıp almadıklarını belirttikleri söylenebilir. Öğrencilere göre bazı öğretim görevlileri formasyon derslerine giriyor olmasına karşın kendi alanları olmadığı için yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise öğretim görevlilerinin bazı alanları küçümsediklerini ifade etmişlerdir. Öğretim üyelerinin bazı alanlar için böyle bir tavrı olduğunu belirttikleri gibi bazı öğrenciler de bazı bölümlerin öğretmenlik haklarının olmasını doğru bulmadıkları bulgular arasındadır. Taneri (2016) tarafından formasyon programı öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada benzer bulgular elde edilmiştir. Araştırma da bazı öğretim görevlilerinin öğrencileri rencide ettiklerini ve küçümsedikleri bulguları araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

4.Eğitim öğretim süreci, bu süreçte kullanılan yöntem-tekniklere ilişkin görüşlerine ilişkin sonuçlar

Formasyon programının eğitim-öğretim süreci için öğrenciler tarafından en çok yakınılan konulardan biri derslerin haftanın bir gününe sıkıştırılması sebebiyle derslerin verimsiz geçtiği ve adayların derslere isteksiz geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencileri olumsuz güdülemiştir. Eğitim-öğretim sürecinde yöntem olarak derslerin slayt üzerinden anlatılması dersleri sıkıcı kıldığı ve yüzeysel kaldığını belirtmişlerdir. Öğrencilere göre öğretim elemanlarının dersleri öğretmen merkezli yürütmesi dersi daha çok sıkıcı hale getirmektedir. Öğrencilere göre, öğretmen adayları uygulanan formasyon eğitimi sayesinde sınıf yönetimi, ders işleme ve iletişim konusunda önemli kazanımlar elde etmişlerdir. Bu şekilde düşünen öğretmen adayları, öğretim elemanlarının öğrencilere ders anlattırmaları ya da bir etkinlik görevi vermelerinin söz konusu katkıyı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin farklı görüşler bildirmesi farklı öğretim elemanlarından ders almalarıyla alakalı olduğu söylenebilir.

Öğrenciler pedagojik formasyon programının eğitimden çok belge vermeye odaklı, yüksek ücretli bir program olduğunu ifade etmişledir. Alınan belgenin öğrenciye bir şey katmayacağı düşüncelerini belirtmişlerdir. Yılmaz (2015), Tambağ (2008) ve Taneri (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmen yetiştiren programların yüksek ücretli ve sadece belge vermeye yönelik programlar olduğu görüşüne ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Bu bulgular araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Programların daha sistemli öğrenci merkezli olması bu soruna çözüm olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin çok az bir kısmı derslerin KPSS odaklı işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öneriler

Öğrenci gözüyle formasyon programlarının mesleki yeterlik, dersler hakkındaki genel görüşler, öğretim görevlilerinin niteliklerinin ve formasyon programının eğitim öğretim süreci açısından incelenmesi için yapılan bu araştırmayla olumlu, olumsuz ve eksik yönler tespit edilerek bu eğitime yön verilmesiyle olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler yapılabilir;

- Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerini daha üst düzeyde kazanabilmeleri için öğretim elemanlarının gerekli önlemleri almaları sağlanabilir. Bu bağlamda teorik ders saatleri azaltılıp uygulamalı ders saatleri arttırılabilir.
- Programın öğretmen yeterliklerini sağlama konusundaki eksikleri gerekli çalışmalar yapılabilir.
- Formasyon derslerinin daha verimli hale getirilecek şekilde ders programı yapılabilir.
- Formasyon programının genel süresinin ve staj uygulaması kısmı bir dönemden bir yıla çıkartılabilir.
- Pedagojik formasyon programı lisans eğitimi süresi içerisinde verilebilir.
- Pedagojik formasyon programında ders veren öğretim görevlileri mesleğe karşı olumlu tutum geliştirecek, iletişim becerisi yüksek ve örgün eğitim kurumlarında çalışma geçmişi öğretmenlerden seçilebilir.
- Derslerin öğrenci merkezli olması öğrencilerin mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmesi ve mesleğe daha hazır hale getirilebilir.
- Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri performans göstergeleri alandaki bütün paydaşların (öğretmen adayı, öğretmen, öğretim elemanı, MEB, YÖK) görüşleri dikkate alınarak yeniden oluşturulabilir.
- Dönem sonundan anket vb. yöntemlerle değerlendirmeler yapılıp varolan sorunlar belirlenip çözüm yolları aranabilir.

Kaynakça

Akça, S. (2007). İlköğretim 5. sınıf 2005 matematik programının öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Akpınar, E., Yıldız, E., & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19).

Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2,* 197-212.

Aslan, A. G. D., & Akyol, A. K. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(2).

Atmaca, F. (2004) *Sınıf öğretmenlerinin motivasyon durumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bozkırlı, K. Ç., & Er, O. (2011). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği.) *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *6*(4), 457-466.

Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 13-24.

Camadan, F., & Duysak, A. (2010). Farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması: Rize üniversitesi örneği. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 11-13).

Can, G. (1991). Eğitim fakültesi lisans ve öğretmenlik sertifikası programlarının öğretmen adaylarına tutum geliştirme açısından etkililiği. *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri (25-26-27 Kasım 1991) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yayını.(ss. 162-167)*.

Çakır, Ö., Kan, A., & Sünbül, Ö. (2006). The evaluation of the teaching certificate program and the masters program without thesis with respect to students'attitudes and self-efficacy. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *2*(1), 36-47.

Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(18).

Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Investigation of pre-service teachers'attitudes towards teaching and professional self-efficacy beliefs according to their gender, programs, and faculties. Journal of Inonu University Faculty of Education, 9(15), 33-53.

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19*(2), 207-237.

Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online, 8*(2), 298-305.

Ceylan, M. & Turhan, E. (2010). Student-teachers'opinions about education and teaching profession example of anadolu university. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. *2,* 2287–2299.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme***.** (Yedinci Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Duran, E., Sezgin, F. & Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *31*, 465-478.

Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*, 67-81.

Elkatmış, M., Demirbaş, M., & Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *3*(3), 41-50.

Geniş, G. E. (2009). *Müzik Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Derslerinden Yararlanabilme Düzeylerine Yönelik Görüşleri (*Gazi Üniversitesi Mezunlar Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güneyli, A., & Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers'attitudes towards teaching profession (Near East University case). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 313-319.

Gürbüztürk, O., & Genç, S. Z. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(7), 47-62.

Hoşgörür, V. ve Dündar, H.(2003). *İnsan Kaynağını Geliştirme Bakımından Pedagojik Formasyon Kurslarının Değerlendirilmesi.* Milli Eğitim Dergisi, 159. 20.03.2018 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/hosgorurdundar.htm adresinden edinilmiştir.

İlter, B. G. (2009). Effect of technology on motivation in EFL classrooms. *Turkish online journal of distance education*, *10*(4).

Karacaoğlu, Ö. C. & Acar, E. (2007). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *VII (1)*, 45-58.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kartal, T. & Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), 76 – 96.

Katkat, D., & Mızrak, O. (2003). Öğretmen adaylarının pedagojik eğitimlerinin problem çözme becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, *158*(15.02), 2013.

Kavcar, Cavit (1998). Türkçe eğitimi ve sorunları. Ankara *Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi.* 65, 5-17.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *35*(1-2).

Kaya, A. & Büyükkasap, E. (2005). Physics student teachers'profiles, attitudes and anxiety toward teaching profession: An Erzurum sample. *Kastamonu Education Journal*, *13*(2), 367-380.

Koç, G. E., & Demircioğlu, Y. (2009). Aile ekonomisi ve beslenme eğitimi bölümü öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(25), 118-129.

Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme (programları ve uygulamaları)*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.

MEB. (2009). *Öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara. 11.02.2018 tarihinde http://otmg.meb.gov.tr. Adresinden alınmıştır.

Memduhoğlu, H. B., & Topsakal, C. (2008). Öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarının niteliği ve programlarda yaşanan sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, *9*(1).

Meşin, D. (2008). *Yenilenen altıncı sınıf matematik öğretim programının uygulanması sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY), 10.03.2018 tarihinde http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html adresinden erişildi.

Özbek, R., Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(2).

Özpınar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Aydın ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Öztürk, C. (2010). 21.yüzyılın eşiğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme, In Oğuz, O.(Ed) vd. *21.yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* (ss. 179-224), Ankara: Pegem Akademi.

Sağlam, M. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimi. (In) M. Sağlam(Ed.), *Türk eğitim tarihi*. (ss. 179-202). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sağlık, N. (2007). *Pilot uygulamaları yürütülen ilköğretim matematik programına yönelik etkinliklerin bazı geometri konularının öğretimi üzerindeki etkileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Sever, D., Aktaş, B., Şahin, S., & Tunca, N. (2015). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında karşılaşabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 1-23.

Sözer, E. (1991). Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Sünbül, A. M. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik. In Ö. Demirel ve Z. Kaya (Eds.) *Öğretmenlik mesleğine giriş*.(ss. 243-277). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Süral, S., & Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1).

Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 5, 58.

Şenel, E. (1999). *Öğretmenlik Sertifikası Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Öğretmenlik Uygulamalarının Etkisi* . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Tambağ, H. (2007). *Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri nelerdir?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Taneri, P. O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(3), 997-1014.

Temel, A (1990) . Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Öğretmenlik Formasyon Programlarının Etkisi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1*, 3, 180- 192.

Türk Eğitim Derneği. (2009). Öğretmen Yeterlikleri: Özet Rapor 1. Baskı, VI+40 s, 160x235 mm ISBN 978-9944-5128-7-9.

Ünsal, H. (2001). Eğitim ve fen edebiyat fakültelerinde uygulanmakta olan yeni öğretmen yetiştirme modelinin fakülte ve bölüm değişkenlerine göre incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yapici, M., & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforları &60; br&62; Pre-service Teachers'Conceptual Metaphors About Pedagogical Formation Program. *Turkish Studies*, *8*(8), 1421-1429.

YÖK (2013). *Üniversitelerimizde uygulanacak olan "pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı" başvuru formu. Ek-1-B, pedagojik formasyon sertifika programı başvurusu için üniversitenin kadrosundaki eğitim bilimleri alanındaki öğretim üyesi/ elemanı bilgisi*. 28 Mart 2018 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rsRqRmHtxKK6/10279/19209 adresinden alınmıştır.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (1998). *Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. 28.03.2018 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f adresinden edinilmiştir.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (2015). Pedagojik formasyon sertifika programına ilişkin usul ve esaslar. 28.03.2018 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802 adresinden edinilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008*). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, S. (2004). Tezsiz yüksek lisans programının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 355-379.

Yüksel, S. (2011). Fen-edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri (Uludağ üniversitesi fen-edebiyat fakültesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(1), 179-198.

Ahlâk-ı Alâî'de Çocuk Terbiyesi Üzerine Bazı Tespitler

İdris KADIOĞLU, Dicle Üniversitesi, Türkiye, ikadoglu@gmail.com

Öz

Klasik Türk edebiyatına ait Osmanlıca eski metinlerin okunması ve anlaşılması, önemli bir problem olarak karşımızda durmaktadır. Yeni nesil, bu tür faydalı eserlerden yeterince istifade edememektedir. Bu çalışmanın amacı, Kınalızâdenin ahlâk kitabındaki çocuk eğitimi bölümünü okumak, anlamak ve zamanın anlayışına sunmaktır. Çalışmada, yapılan bilimsel çalışmalarla, Osmanlı Türkçesinden günümüz Türkçesine aktarılan *Ahlâk-ı Alâî* kitabındaki *çocuk terbiyesi* konusuna dair bulgular üzerinde durulmakta ve konu/içerik analizleri yapılmaktadır. Adı geçen eserdeki evrensel mesajdan günümüz insanının, özellikle de aile ve çocuk eğitimi konusunda çalışma yapanların istifade etmesi hedeflenmektedir. Mutlu ailelerin yüksek ahlâklı ve şahsiyetli bireylerden, sağlam toplumların ise ancak bilinçli ailelerden meydana geleceği unutulmamalıdır.

Ahlâk-ı Alâî (t.t.973/1566), 16.yy'ın meşhur âlim, şair ve devlet adamlarından biri olan Kınalızâde Ali Efendi'nin (ö. 979/1572) Türkçe ahlâk kitabıdır. Eser, antik Yunan felsefesinin etkilerini taşımakla birlikte, doğunun ahlâk sahasında öne çıkmış dinî/felsefî eserlerini referans alarak yazılmıştır. Eserdeki oldukça geniş söz varlığı ve anlatım biçimi, Türkçenin 16.yy'da ulaştığı yüksek edebî düzeyi göstermektedir. Bu eser, hem yazıldığı hem de daha sonraki dönemlerde toplumun ahlâkî sorunlarına çözüm arayanların temel başucu kitaplarından biri olmuştur. Kınalızâde, dönemin genel anlayışına uygun olarak eserini üç bölüm halinde kaleme almış, yazdığı her bölümü bir kitap haline getirmiştir. Birinci kitapta, kendini tanıma ve yönetme ahlâkı, ikinci kitapta ev idaresi ve aile ahlâkı, üçüncü kitapta ise devlet yönetimi ahlâkı üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada, ikinci kitabın beşinci bâbına konu olan "terbiyet-i evlâd u etfâl" (evlat ve çocukların terbiyesi) kısmı üzerinde durulacaktır. Burada Kınalızâde Ali Efendi, aile mutluluğunun sırları ve çocukların terbiye usullerini dinî, tasavvufî ve felsefî bakış açısıyla ele almakta, çocuk eğitiminde ebeveyn, bakıcı ve öğretmenin rolüne dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, aile, eğitim, Ahlâk-ı Alâî, ahlâk kitabı.

Some Detections On Child Education in *Ahlâk-ı Alai*

Abstract

The reading and understanding of the old Ottoman texts belonging to classical Turkish literature remains an important problem. The new generation is not able to take advantage of such useful works. The purpose of this study is to read, understand and present the child education section of the Kinalizade Ali Celebi's moral book to the understanding of time. The study focuses on the findings of the study on the subject of childhood education in the book of Ahlâk-ı Alâi which is transferred from the Ottoman Turkish to today's Turkish with the scientific studies and analyzes related to the topic are being done. It is aimed to benefit the people of today, especially those who work on family and child education, from the universal message mentioned above. It should not be forgotten that happy families will come from high moral and personal individuals, and robust societies will only come from conscious families.

Ahlâk-ı Alâî is a Turkish moral book of Kinalizade Ali Celebi (d.979/1572) who is one of the famous scholars, poets and statesmen of the 16th century. This book has been written with reference to the religious/ philosophical works of the ancient Greek philosophy along with the influences of the East's moral character. The very large vocabulary and narrative in this work demonstrate the high literary level that the Turkish language reached in the 16th century. This work has become one of the basic books those seeking solutions to the moral problems of the society, both in the writing period and in later periods. In accordance with the understanding of the general morality of his period, Kinalizade Ali Celebi wrote the book in three chapters, and made each chapter as a book. In the first book the morality of recognize and rule himself; in the second book, family management morality and in the third book, the morality of state administration were emphasized. This work will focus on the part of the second book entitled "Terbiyet-i evlâd u etfâl" (children's education). Kinalizade Ali Celebi considers the rules of family happiness and the ways of education of children in terms of religious, mystical and philosophical points of view. It also draws attention to the role of parents, attendants and teachers in child education.

Keywords: Family, children, education, *Ahlâk-ı Alai*, moral book.

Giriş

Kınalızâde Ali Efendi (ö.979/1572), *Ahlâk-ı Alâî* adlı Türkçe ahlâk kitabıyla tanınan 16.yy Osmanlı aydını, âlim, şâir ve devlet adamı olup *Tezkiretüş'ş-şuarâ* adlı eseriyle bilinen Kınalızâde Hasan Çelebi'nin babasıdır. Osmanlı âlimi, kazasker Kadri Efendi'nin talebesi, Şeyhülislâm Çivizâde Muhyiddin Mehmed Efendi'nin muîdi olup çeşitli medreselerde müderrislik yapmış, kadılık ve kazaskerlik vazifesiyle tavzif edilmiştir. *Ahlâk-ı Alâî*'yi Şam kadısı iken yazmıştır. Kınalızâde'nin muammaya merak sarmasına sebep olan divan şairi Emrî'dir. *Ahlâk-ı Alâî*, 973/1565'te Şam'da kaleme alınmış, devrin Suriye Beylerbeyi Semiz Ali Paşa'ya sunulmuştur. Eser bir mukaddime ve üç bölümden oluşmaktadır. Mukaddimede ahlâk felsefesi alanına giren konular ve ahlâk ilmiyle ilgili terimler üzerinde durulmuş, bu ilmin kişi ve topluma faydalarından bahsedilmiştir. Birinci bölüm **İlmü Ahlâk** (ahlâk ilmi), ikinci bölüm **İlmü Tedbîri'l-Menzil** (Ev ve aile idaresi), üçüncü bölüm ise **İlmü Tedbîri'l-Medîne** (şehir, devlet idaresi ve siyasi ahlâk) başlıklı üç kitap halinde düzenlenmiştir.

Kınalızâde Ali Efendi, *Ahlâk-ı Alâî*'nin ev idaresi bölümünde eve ve aileye duyulan ihtiyaç, aile reisinin nitelikleri, eşlerin birbirine karşı görev ve sorumlulukları, çocukların terbiye usulleri ve eğitimi üzerinde durmuştur. O'na göre; evdeki bireylerin saadet ve mutluluğunu dinî, ahlâkî, sosyal, siyasî ve iktisadî faktörler belirler. Çok evlilik aile düzenini bozar. Çocuk terbiyesinin prensipleri belirlenirken "inâyet-i ezeliye" kavramı üzerinde durulmaktadır. Kınalızâde Ali Efendi'ye göre; çocukta tabiî, telkinî ve iradî olmak üzere üç terbiye dönemi vardır. Eserde, bu dönemlerin her birinde çocuğa nasıl davranılması, nelerin verilmesi gerektiği üzerinde durulmakta, çocuk terbiyesi hususunda mürebbiye ve öğretmende bulunması gereken özelliklere dikkat çekilmektedir. Çocuğun eğitiminde onun tabiatına uygun metotlarla eğitim verilmesi, esas olmalıdır. Bu konuda ailede önce anne babaya, sonra mürebbiyeye, okulda ise öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Kınalızâde Ali Efendi der ki; ahlâkî eğitim mümkünse ailede verilmeli, çocuk okula gönderilmemelidir. Evde mürebbiye okulda ise öğretmen seçimine azami ölçüde dikkat etmek gerekir. Çocuğun yetenekli olduğu alanda öğrenim görmesi sağlanmalı, bir meslek seçecekse yetenek ve becerisine göre yönlendirilmelidir. Bu bakımdan Kınalızâde Ali Efendi'nin çocuk eğitimi hakkında on altıncı yüzyılda ortaya koyduğu prensiplerin çoğunun günümüz pedagojik verilerin öngördüğü hususlarla örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Ahlâk-ı Alâî'nin ev idaresi ve aile bölümünde; çocukların terbiye usulleri konusuyla birlikte, herkese lazım olan konuşma, oturma ve yürüme, yeme ve içme adabı, anne babaya karşı vazifeler gibi konular üzerinde de durulmuş, ayrıca uşak ve hizmetçilerin terbiyesi, sevgi, sevginin sebepleri ve dereceleri gibi konular bu bağlamda ele alınmıştır. [1]

Kınalızade Ali Efendi'den önce de ahlâk, terbiye ve davranış konulu Türkçe telif tercüme mensur eserler kaleme alınmıştır. Sultan Fatih devrinde yazılan *Tarîkü'l-edeb* [2] *(1453)*, bunlardan biridir. Başlığı "*Terbiye Yolu*" anlamındaki eser, Ali bin Hüseyin el-Amâsî (ö.875/1471) [3] tarafından kaleme alınmıştır. Eserin genelinde edep, terbiye, davranış ve ahlâk eğitimi üzerinde durulmuş, özellikle ikinci bölümde *çocuk eğitimi* ele alınmıştır. Fatih'in babası Sultan II. Murad'ın da eğitime büyük önem verdiği bilinmektedir. *Kabusnâme* [4] (474/1082), Kûhistan sultanı İskender bin Kavus tarafından kaleme alınmış Farsça bir eserdir. Eserde sultan, oğlu Gilanşah'a öğütler

1 Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi adlı eserinde "Kınalızade Ali'nin Türk eğitim tarihindeki yeri nedir?" başlığı altında Ahlâk-ı Alâî'yi tanıtmakta ve Kınalızade Ali Efendi'nin özellikle Ahlâk-ı Alâî adlı kitabıyla eğitim tarihimizde önemli yer tuttuğunu belirtmektedir. Akyüz: "2.Kitap olan Aile Ahlâkı'ında eşler, çocuklar arasındaki ilişkiler ele alınır. Bu bölümlerden biri -aile ve çocukların terbiyesi- başlığını taşır. Temel görüşler şöyledir:…" (s.124-125) der ve Ahlâk-ı Alâî'nin ikinci bölümünü özetler. (Akyüz, 2018: 124-125)

2 Tarîkü'l-edeb, Şeker (2002) ve Çeçen (2010) tarfından yayımlanmıştır. Ayrıca Yıldız ve İstek (2015) benzer içerikli bazı eserlerle mukayesesini yaparak Tarîkü'l-edeb'i incelemiştir. (Bk. Kaynakça

3 Amasyalı Hüseyinoğlu Ali'nin Türk eğitim tarihindeki yeri nedir? Başlığı altında eseri tanıtan Akyüz, Tarîkü'l-edeb'in yazarı hakkında şu değerlendirmeyi yapmaktadır: "Ali bin Hüseyin, özellikle, çocuğun yaratılışını tanımak gereğini ortaya koymakla, bireysel farklılıklara göre bir eğitim-öğretim yöntemi uygulanmasını istemekle, öğretmenin sabırlı ve güler yüzlü olması gerektiğini belirtmekle, her çocuğa uygun bir yaklaşım ve yöntem izleyerek hiçbirinden umut kesilmemesi gerektiğini söylemekle, yüzyıllar sonra Avrupa'da ortaya atılacak yeni eğitim anlayışına uygun görüşler ileri sürmüştür. Bu nedenle o, yalnız Türk eğitim tarihinde değil, dünya eğitim tarihinde de yer alması gereken bir eğitimcidir." (Akyüz, 2018: 122).

4 Kabusnâme, Gökyay (1974) ve Özkırımlı (1974) tarafından yayımlanmıştır. (Bk. Kaynakça)

vermektedir. *Kabusnâme* [5] II. Murad'ın isteği üzerine Mercimek Ahmet tarafından mensur olarak Türkçeye tercüme edilmiştir *(835/1432)*. 44 bablık bu eserde bir babanın oğluna verdiği nasihat ve öğütler oldukça geniş yer tutar. Bu yönüyle eser, çocuk eğitimi konusunda yazılan ilk örneklerden biridir.

Yöntem

Osmanlı Türkçesiyle yazılan ve birçok el yazma nüshası bulunan *Ahlâk-ı Alâî*, eski harflerle de basılmıştır (Bulak 1248/1833). *Eser*, Mustafa Koç (2014) tarafından yayına hazırlanmış ve tıpkıbasımıyla birlikte Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı tarafından yayımlanmıştır. Murat Demirkol (2017) ise, daha önce Ayşe Sıdıka Oktay (2005), Fahri Unan (2014) ve Mustafa Koç (2014) tarafından yayımlanan baskılardan yararlanarak, eseri günümüz Türkçesine aktarıp sadeleştirerek tekrar yayımlamıştır. Biz de metnin incelememize konu olan *çocuk eğitimi* bölümünü eserin el yazma (Yz. B) nüshasından yeniden okuduktan sonra adı geçen yayınlardan da yararlanarak bölümle ilgili değerlendirmelerde bulunduk.

Bu çalışmada, Ahlâk-ı Alai'nin ikinci kitabının beşinci babına konu olan çocuk terbiyesi bahsindeki meseleler, çocuğun ahlâk gelişimi açısından ele alınıp değerlendirilmektedir. Çocuk terbiyesi üzerine yazılan tarihi klasik bir metin şekil ve içerik yönünden incelenmekte, analiz yöntemiyle bazı meselelerin evrensel değeri ve güncelliği tartışılmaktadır.

Bulgular

Özellikle aile, ev idaresi ve çocuk eğitiminden bahseden konular, Ahlâk-i Alâî'nin *İlmü Tedbîri'l-Menzil* (Ev idaresi) başlığını taşıyan ikinci bölümündedir. Bu bölüm beş baptan oluşmaktadır. Beşinci bapta *aile eğitimi* meselesi ele alınmakta ve bu başlık altında; evlilik ve eş eğitimi, çocuk eğitimi, ana-baba haklarına riayet adabı, hizmetçilerin eğitimi ve hizmet adabı konuları işlenmektedir. Beşinci babın bir bölümü tümüyle çocuk terbiyesi konusunu ihtiva etmektedir. [6]

Yazma nüshalarında olmadığı halde, eser üzerinde yapılan bazı bilimsel çalışmalarda *çocuk eğitimi* alt bölümlere ayrılarak tasnif edilmiştir. *Ahlâk-ı Alai'nin İkinci Kitabı İlmü Tedbîri'l-Menzil'de Eğitim* konulu yüksek lisans tezi hazırlayan Köse (1988), tezinin "*İlmü Tedbîri'l-Menzil'de Çocuk Eğitimi ve Devreleri*" (1988: 42-58) bölümünde, Kınalızade'ye göre çocuğun terbiye evrelerini şöyle tasnif etmiştir:

1. Doğumdan önce eğitim
2. Doğum esnasında eğitim
    - Kız veya erkek çocuk olması
    - Çocuğa iyi bir isim koymak
3. Doğumdan sonra eğitim
    - Süt devresi
    - Telkînî terbiye
    - İrâdî terbiye
        - aa. Yaratılış ve seviyesine uygun eğitmeli
        - ab. Her türlü şarta göre eğitmeli
        - ac. İyi/kötü örneği göstermeli ve kötü çevreden korumalı
        - ad. Kötü hareketlere tepki nasıl olmalı?
        - ae. Cömertliğe alıştırmalı ve maddi eşyaya bakışı kontrol edilmeli

5 Kabusnâme'nin Türk eğitim tarihindeki yeri nedir? Başlığı altında eseri tanıtan Akyüz, Kabusnâme hakkında şu değerlendirmeyi yapmaktadır: "Görülüyor ki, Kabusnâme, Türk sultan ve beyleri tarafından okunmuş, beğenilmiş, yararlı görülmüş bir eserdir. Onun, Türk hükümdarlarını etkilemiş olması yanında, daha sonraki yıllarda başka çevirilerinin de yapılarak geniş bir okuyucu kitlesi bulması, Türk eğitim tarihinde yeri bulunduğunu gösterir." (Akyüz, 2018: 114).

6 Bk. Ali Köse (1988), Ayşe Sıdıka Oktay (1998-2005), Enfel Doğan (2006), Hüseyin Öztürk (1990), Mustafa Koç (2014) Murat Demirkol (2016).

4. Bedenî eğitim (Terbiye-i bedeniye)
    - Gıda ve oyun
    - Uyku
5. İsti'dadı olan bir fenne yöneltmek
6. Kız çocuğunun eğitimi

Benzer bir tasnif Oktay tarafından, "*Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî*" adlı doktora tezinde yapılmış, araştırmacı meseleyi "*Çocuklar ve Terbiyesi*" başlığı altında ele almış ve değerlendirmiştir. (1998: 290-318). Biz de bu çalışmada "*DER BAYÂN-I ÂDÂB-I TERBİYET-İ EVLÂD U ETFÂL*" başlığı altında çocuğun ahlâk gelişimiyle ilgili meseleleri tespit ederek ahlâkî gelişim evreleri üzerinde değerlendirmeler yapacağız.

Ahlâk-ı Alâî'nin Dil ve Anlatım Özellikleri

Eseri sadeleştirerek yayına hazırlayan Demirkol: "Bu eser, edebiyatçılar tarafından yüksek seviyeli bir nesir klasiği olarak okutulmayı hak edecek derecede değerli bir edebi üründür." (2016:20) der.[7]

Müellif, eserin genelinde olduğu gibi üzerinde inceleme yaptığımız çocuk eğitimi bölümünde de açık ve anlaşılır bir dil kullanmıştır. Sade, orta ve sanatlı nesir üslupları açısından baktığımızda metnin klasik orta nesir türünün tipik örneklerinden biri olduğunu söyleyebiliriz. Eser, herkesin kolayca anlayabileceği sade bir nesir örneği olmadığı gibi ancak havas tarafından anlaşılabilecek dili çok ağır ve külfetli bir metin de değildir. Yazıldığı dönemde daha çok aydın kesime hitap etmek için kaleme alındığı anlaşılan bu metnin toplumun genelini ilgilendiren didaktik konulu, öğretici mensur bir metindir. Müellifin dil hususiyetlerini iyi bildiğini, üç dile hâkim ve üslubunun sağlam olduğunu söylemek mümkündür. Yazarın, yeni bir konuya geşerken cümle başlarında "Ve" edatını özellikle kullandığı, hitabi cümleleri "eyleye, eylemeye; ola, olmaya" gibi yapma, yapmama bildiren emir ve gereklilik kipli fiillerle bitirdiği görülmektedir. Eserin genelindeki muhtevaya uygun olarak tercih edilen nasihat üslûbu, incelenen bölümde de dikkat çekmektedir.

Kınalızâde, eserin genelinde olduğu gibi incelenen bölümde de Ayet-i Kerime ve Hadis-i Şerif iktibasları yapmış; hikâye, şiir ve benzetmelerden yararlanmış; ünlü kişilerin özellikle hukema dediği filozofların sözlerinden faydalanmak suretiyle konuyu pekiştirmiş, üslubunu zenginleştirmiş ve güçlendirmiştir. Bu sözlerden bazıları mealen şöyledir: [8]

1. Ayet-i Kerime ve Hadis-i Şerif iktibasları:
    - "Beni ve oğullarımı putlara tapmaktan uzak tut." (İbrahim Sûresi 14/35.)
    - "Bu, o üstün ve bilen Allah'ın takdiridir." (Yâsîn Sûresi 36/38.)
    - "Orta halli yürü, sesini bir miktar kıs." (Lokman Sûresi 31/19)
    - "Çocuklarınız yedi yaşına vardığında namaz kılmayı emr ediniz, on yaşına varınca kılmazlarsa darp ediniz. Tembellik ve ihmali huy edinmekten çok sakınalar." (Hadîs-i Şerîf)
    - "İlim talep etmek her Müslüman erkek ve kadın için şarttır." (Hadîs-i Şerîf)
    - "İnsanlarla akıllarının ereceği şekilde konuşunuz." (Hadîs-i Şerîf)
2. Hikâye ve şiirler:

7 Son zamanlarda özellikle devlet adamlarımızın da dikkatini çeken bir eserdir Ahlâk-ı Alâî. Nitekim eserin TYEKB tarafından yayımlanan baskısına bir takdim yazısı yazan Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, hazine değeri taşıyan bu ve benzeri eserlerin yüksek kıymetini, ortaya çıkarılması ve neşredilmesinin önemini dile getirmiştir. (Bk. Koç, 2014: Takdim) Türkiye'nin eski başbakanı Prof. Dr. Ahmet Davutoğlu da, yaptığı toplantılarda Ahlâk-ı Alâî'nin mutlaka okunması gerektiğini ısrarla dile getirmiştir. "…Kınalızade Ali Edfendi ve Ahlâk-ı Alâî'sini mutlaka okuyun. Devlet felsefesinin esasıdır. Kınalızâde der ki: Devletin esası muhabbettir. Aynı yıllarda Machiavelli İtalya'da tam tersini söylüyordu; devlet ancak güçle ve korkuyla ayakta tutulur, diyordu…" Davutoğlu, 31 Mart 2016'da aday öğretmenlere yaptığı konuşmada da bu eserin eğitim materyali olarak kullanılması yönüne vurgu yaparak aynı öneriyi tekrarlamıştır. (Akt. Demirkol, 2016: 10)

8 Koç (2014), eserde geçen ayet ve hadislerle bereber çok sayıdaki Arapça ve Farsça beyti tercüme etmiş, manzumelerin kimlere ait olduğunu ve hangi eserlerde yer aldığını tespit ederek hazırladığı çalışmanın sonuna notlar şeklinde eklemiştir. (s.1099-1147) Buradaki alıntıların çoğu, aynı eserin notlar bölümündendir.

- "Padişah oğlunu mektebe verdi ve önüne gümüş tahta koydu. Tahtanın üzerinde altınla şu ibare yazılıydı. Hocanın cevri babanın şefkatinden üstündür." (Sa'dî, *Gülistân*)
- "Bir şeyi yapamıyorsan bırak onu; yapabileceğin şeylere bak." (Amr b. Ma'dikerb)
- "Sebatımdan bana bu nükte hoş geldi: Cevrine rağmen senin semtinden ayağını çekmedim." (Hâfız, *Dîvân*)
- "Yaş dalı istediğin gibi eğebilirsin, ancak kurusu ateşten başka nesneyle doğrulmaz." (Sa'dî, *Bûstân*)
- "Söz tatlı ve güzel olursa, övgüye ve kabule layık olursa, bir kere söylediğini tekrar söyleme. Nitekim helvayı bir kere yediklerinde yeter." (Sa'dî, *Gülistân*)
- "Ey akıl sahibi, sözün başı ve sonu vardır, söz ortasında söz söyleme." (Sa'dî, *Gülistân*)
- "Nûşinrevân-ı Âdil'in çocukluğunda hocasıyla arasında geçen ve hayatını etkileyen bir hikâye."[9]
- "Aruz ilmini keşfeden Halil b. Ahmed ile bir öğrencisinin hikâyesi."[10]

3. Ünlü kişilerin sözleri:

- "Akıl tam olursa söz az olur." (Hz. Ali)
- "Söz sözü açar." (Anonim)
- Hukemâ: "Süt emme devresi ikinci doğumdur" demişlerdir.
- Hukemâ derler ki: "Mavi gözlü bir çocuğu, Habeşî bir sütanne emzirse çocuğun gözü siyah olur."
- Hukemâ derler ki: "Çocukların eğitiminde fi'l-i tabi'ate (fıtrata) uygun hareket etmeli, ilk önce ortaya çıkan kuvvetin eğitimine öncelik verilmelidir."

DER BAYÂN-I ÂDÂB-I TERBİYET-İ EVLÂD U ETFÂL [11]

Ahlâk-ı Alâî üzerinde yapılan bilimsel çalışma ve yayınlarda bazı sınıflandırmalarla konunun ele alındığı ve tahlil edildiğini, incelenen el yazma metinlerde ise böyle bir tasnifin yapılmadığını, konunun sadece bir temel başlık altında ele alındığını belitmiştik. Çocuk eğitimiyle ilgili temel konu başlığı yazma nüshalarda; "***Der beyân-ı âdâb-ı terbiyet-i evlâd u etfâl***" (Ör: Yz. B 196[b]; Yz. A 175[a]) şeklinde kırmızı mürekkeple yazılmış olup *çocuk eğitimi* konusu bu tek başlık altında işlenmektedir. Bu bölüm hazırlanırken önce metnin el yazma nüshası esas alınarak kelime açıklamalı bir veya birkaç cümle orijinal metin örneği sunulmuş, konuyla ilgili metinde geçen ayet, hadis ve şiirlerin hem orijinallerine hem de tercümelerine yer verilmiş, asıl metne bağlı kalınarak metin, günümüz Türkçesine aktarılmıştır. *Çocuk eğitimi* bölümündeki temel konular, çocuğun ahlâki gelişim evrelerine göre, "meseleler" halinde yeniden ele alınmış ve incelenmiştir.

1. Mesele: çocuğun kız veya erkek olması

Çün veled (çocuk) **eger püser** (erkek) **eger duhter** (kız) **vücûda gele, Hakk celle ve 'alâya şükr ü senâ eyleye. Ve anı** (onu) **mahz-ı fazl** (tam fazilet) **ve mevhibe-i Hakk** (Cenab-ı Hakk'ın ihsan ve hediyesi) **bile. Eğer duhter ise, ya fakîr-i kesîrü'l-'iyâl** (çok çocuklu fakir) **ise zinhâr** (asla) **bî-huzûr** (huzursuz) **ve müteberrim** (muztarip) **olmaya. Ki Allâh tebâreke ve te'âlâ anuñ rızkını takdîr itmişdür. Mümkindür ki, teberrüm** (istemediği) **ettiği mevlûdüñ** (çocuğun) **başında sa'âdet ve rızkında vüs'at** (bolluk/bereket) **konulmuş olup kudûmı** (gelişi) **pederine mûcib-i ikbâl** (talih) **ü irfâk** (şans) **ve sebeb-i vüs'at-i emvâl** (bol kazanca sebep) **ü erzâk** (rızık bolluğu) **ola. Ve ehline** (eşine)**, "Duhter vilâdet ittüñ"** (kız doğurdun)**, diyü izhâr-ı melâlet** (sıkıntı) **ve melâmet** (azarlama) **eylemeye. Zîrâ ihtiyârdan** (seçme hakkı) **hâlîdür** (boş)**, bî-ihtiyârı** (seçme hakkı olmayan) **levm** (paylamak) **cehlden** (cahillikten) **nâşîdir** (ileri gelir)**.** [**B 196b**]

Kınalızâde bu meselede şöyle bir hikâye nakleder:

"Ebû Hamza adında bir A'râbînin hatunu kız doğurunca o bu duruma çok üzüldü. Karısını terk edip başka bir çadıra gitti. Bunun üzerine kadın ağlayarak şu beyti seslice okudu:

9 Hikâyenin mesajı: Olumsuz pekiştireçlerle çocuğa istenilen davranışı kazandırmak mümkündür.
10 Hikâyenin mesajı: Çocuk, kabiliyetine göre eğitilmeli, öğrenemeyeceği bir konuda ısrar etmemeyi öğrenmelidir.
11 Çocukların Terbiye Usulleri Beyanındadır. (Yz. A 175a vd; Yz. B 196b vd.; Koç, 2014:730 vd.; Demirkol, 2016: 327 vd.)

Mâ li-Ebî Hamzete lâ ye'tînâ

Ve innemâ nu'tellezî ûtînâ [B 196b]

(Hamza, niçin bizim yanımıza gelmiyor? Oysa ben, kaderimizde bize verileni doğurdum.)

Ebû Hamza, bu anlamlı şiiri duyunca kısmetine razı olmuş, çadırına dönmüş ve karısıyla barışmıştı.

2. Mesele: çocuğa güzel bir isim koymak

Pes (sonra) **mevlûde** (çocuğa) **ism-i hasen** (güzel isim) **vaz' eyleyeler** (koyalar) **ki zamân esmâsına muvâfık** (uygun) **ide. Zîrâ ki nâm-ı nâ-münâsibden** (münasip olmayan isim) **müddet-i 'ömrinde** (ömür boyu) **müte'ellim** (elemli) **olsa gerek. Ve nice kimesne** (kimseler) **ismini tagyîr idüp** (değiştirip) **kendüye** (kendine) **gayrı** (başka) **isim vaz' eyler** (koyar)**.** [**B 196b**]

Burada Kınalızâde, fâzıllardan birinin bir hikâyesini anlatarak konuyu pekiştirmektedir. Bu hikâye mealen şöyledir:

Fazilet sahiplerinden biri çocuklarına şöyle derdi: "Ben size doğumunuzdan önce, doğumunuz esnasında ve doğumunuzdan sonra ihsanda bulundum." Doğumdan önceki ihsan nasıl olur deseler derdi ki: "Ben sizi hür ve asil kadınlardan kazandım, düşük kabile ve aşiretlerden uzak durdum. Böylece hayatınız boyunca sizi münekkitlerin tenkidinden ve kınayanların kınamasından korudum. Hayatınız boyunca çirkin isminizden dolayı elem duymayasınız diye doğumunuz esnasında güzel isim koydum. Doğumunuzdan sonra bilgisiz kalmamanız ve güzel ahlâkla ahlâklanmanız için terbiye ve eğitiminizi yaptırdım. Akranlarınız arasında seçkin kimseler oldunuz. Cahil kalıp yaşarken intihar etmeyi düşünenlerden olmadınız."

3. Mesele: süt emme devresinde dadının önemi

Ba'dehû (Ondan sonra) **eyü dâye** (sütanne, dadı) **kılına ki sahîhu'l-cism** (sağlam vücutlu)**, kâmilü'l-kavî** (gücü yerinde)**, emrâz** (hastalık) **u eskâmdan** (dertlerden) **berî** (uzak)**, ve 'aklı sahîh** (akıl sağlığı yerinde) **ve hulkı** (huyu) **selîm** (güzel, temiz) **ola.** [**B 197a**]

Kınalızâde, filozofların bu konuyla ilgili görüşlerini şöyle nakletmektedir:

Hukemâ: "Süt emme devresi ikinci doğumdur" demişlerdir. Dâyenin huy ve ahlâkı süt yoluyla çocuğa geçer ve çocuk onun ahlâkı ile ahlâklanır. Yine hukemâ derler ki: "Mavi gözlü bir çocuğu, Habeşî bir sütanne emzirse çocuğun gözü siyah olur." Daye görünüşte bu derecede değişime sebebiyet veriyorsa, ahlâkî vasıflarda ne gibi değişimlere sebep olacağını siz kıyaslayınız.

4. Mesele: telkînî terbiye evresi ve güzel ahlâk eğitimi

Çün redâ' (süt emme) **tamâm ola terbiyetine** (eğitimine) **meşgûl olup 'ale't-tedrîc** (aşamalı olarak) **ef'âl-i hasene** (güzel davranışlar)**, ahlâk-ı radiyye** (istenilen huylar) **telkîn idüp mesâvî-i ef'âlden** (kötülük/istenmeyen davranış) **men' edip 'ayb** (ayıp) **ve 'âr olacak** (utanılacak) **ef'âle** (fiillere) **ikdâm itdükçe** (kalkıştıkça)**: "Hay! Sakın 'aybdur, bir dahı bunı eyleme** (yapma) **diyüp takri'** (azarlama) **u ta'nîf** (darılma) **ideler…**[**B 197a**]

Dikkat edilirse burada Kınalızâde, bu yaştaki çocukların azarlama ve darılmayla uyarılmasını telkin etmekte yani dayağa başvurulmaması istemektedir. Çocuk ayıp ve ar sayılan fiillere yönelirse, "Sakın, ayıptır, bir daha bunu yapma!" deyip azarlamalı.

Kınalızâde'ye göre; çocukların idrak levhaları sade olduğundan her şekle girmeye kâbildir. Çocuk tabiat-ı behîmiyesi (hayvani tabiat) gereğince çoğunlukla kötü fiillere meyillidir. Engellendiği, uyarıldığı, kınandığı ve azarlandığı takdirde levha sâde kalır ve istenmeyen davranıştan sakınma pekişir, kalbinde yer eder. Nitekim demişlerdir:

Etânî hevâhâ kable en a'rife'l-hevâ

Fe-sâdefe kalbî hâliyen fe-temekkenâ [B 197a]

(Daha aşkı tanımadan önce onun aşkına kapıldım, onun aşkı kalbimizi boş buldu ve yerleşiverdi.) Beyit Mecnun b. Âmire aittir. (Koç, 2014: 1130 69.dipnot)

Çoğu ekâbirzâdelerde ahmaklık, akıl kıtlığı mevcuttur. Hatta bazıları onlara "Sefeh Çelebi" diye lakap takarlar. Bunların böyle olmalarının sebebi, dadı veya mürebbiyelerin onları bir fiilden dolayı asla engellemeyip, her söylediğine "âferîn" deyip, her yaptığını hoş görmesidir.

Hukemâ derler ki: "Çocukların eğitiminde fi'l-i tabi'ate (fıtrata) uygun hareket etmeli. Yani ilk önce ortaya çıkan kuvvetin eğitimine öncelik verilmeli. Çocuklarda ilk ortaya çıkan güç, hayâdır. Küçük yaşta hayâ galip gelir, çocuk insanların içinde başını öne eğip edepsizlik yapmazsa bu onun asaletine ve olgun bir insan olacağına işarettir."

Zikredilen meseleler, çocuğun süt emme evresiyle ilgilidir. Bu evreden sonra telkini eğitim devresi başlamaktadır. Küçük yaşlarda çocuk, önce edep ve hayâ ile tedip edildikten sonra ona bazı telkinlerde bulunmalıdır.

5. Mesele: tabiat sârıktır

Ve evvel-i te'dîb (eğitimin başı) **oldur ki, rezâyille** (rezillikle) **mevsuf** (vasıflı) **ve azdâdla** (zıtlarla) **muhâlatasından** (birlikte bulunması) **men'** (men) **oluna. Ve sefeh** (ahmak) **ve fuhş** (fuhuş, edep dışı hareket) **ile mevsûm** (damgalanmış) **ve lu'b** (oyun) **u lehve** (eğlenceye) **katı meşgûl sıbyân** (sabiler) **ve gılmân** (yeni yetme genç) **mücâleset** (karşılıklı oturma) **ve musâhabet** (sohbet) **itdirilmeye ki, henüz sâde olmagla anlaruñ ahlâk ve etvârıyla** (davranışlarıyla) **tahalluk** (ahlâklanma) **eylemeye. Ki tabi'at** (huy) **sârıkdur** (hırsız)**, husûsâ** (özellikle) **ki zamân-ı sabî** (çocukluk zamanı) **ve mevsim-i sıgarda** (küçüklük devresinde) **ola…[B 197b]**

Burada müellif, çocuk tabiatının özellikle küçük yaşta **huy hırsızı** olduğunu ifade etmekte, çocukların arkadaş ve akranlarını seçmede onlara yardım etmek gerektiğini, çocuğun kişilik bozukluğu olan namussuz, erdemsiz kişilerden mutlaka uzak tutulması gerektiğini vurgulamaktadır.

6. Mesele: ibadet (namaz) eğitimi

Pes âdâb-ı dîn (dinin edepleri ve Kuran ahlâkını) **ve sünen-i şerâyi'-i mürselîn** (peygamberlerin şeriatlarının gereği olan sünnetleri) **ta'lîm ve telkîn edeler. Ve farz u sünnet ve hill ü hurmet** (helâl ve haram) **nedür, yap yap** (yavaş yavaş) **ta'lîm u tefhim** (öğretme ve anlatma) **ideler…[B 197b]**

Kınalızâde'ye göre, çocukların farz ve vacipleri sürekli yerine getirmesi sağlanmalıdır. Nitekim hadis-i şerifte şöyle buyrulmuştur: "Çocuklarınız yedi yaşına vardığında namaz kılmayı emr ediniz, on yaşına varınca kılmazlarsa darp ediniz. Tembellik ve ihmali huy edinmekten çok sakınalar."

7. Mesele: istendik davranış kazanma

Ve dâ'imâ yanında ahyâr u sulehâyı (hayırlı salih kimseler) **medh** (övme) **ve eşrâr** (şerliler) **u eşkıyâyı zemm** (yerme) **ü kadh** (kınama) **edeler ki şürûrdan hârib** (kaçan) **ve hayrâta râgıb** (rağbet eden, istekli) **ola…[B 197b]**

Kınalızâdeye göre; çocuk eğer bir kötülük yapmağa kalkışırsa önce açık serzenişte bulunmayıp, yerilmekle korkutup, o davranışı yanlışlıkla yaptığı varsayılmalı veya duymamış gibi davranarak başka bir çocuğu örnek gösterip; "O çocuk şu kötü davranışı sergilemiş, neticede şöyle bir ceza almış." diyeler. Gerekmedikçe ona, "Sen şunu şöyle yapmışsın demeyeler" ki, "Suçum bilindiği hâlde bana külli ceza verilmedi" diyerek kötü davranışını -nasıl olsa ceza verilmez düşüncesiyle- tekrara kalkışmaya.

8. Mesele: kimlik ve amaçli yaşama bilinci

Kınalızâdeye göre; (terbiyeciler) çocuğun saçlarını tarayıp açıkta bırakıp onu pahalı elbiselerle tezyin etmeyeler. Ve çocuklara, gerekmedikçe yüzük takmayalar. Çocukların yanında güzel pahalı elbiselerden, lezzetli yemeklerden bahsetmeyeler. Süslenme kadına mahsustur. Erkeklerin süsü ise hüner, kemâl, fazilet ve erdem iledir, diyeler. **Beyt:**

Zen nei merdî kun u dest-i kerem ki zer

Merd-râ behr-i kerem zen-râ berây-ı zîverest [B 198a]

(Kadın değil erkek ol ve kerem elini aç ki altın erkekte cömertlik, kadında süs içindir.)

Süs, zinet ve renkli elbiselerin hanımlara layık ve mahsus olduğunu aklına yerleştirip unutmayalar.

Kınalızâde'ye göre; çocuk, sadece yemek, içmek, giymek ve âşık olmak için yaşamamalı. Yeme ve içmeyi göz arzusu ve gayret yükselişi haline getirmek otlayan sığır ve eşeklerin âdetidir. Bu mertebede kalmak değersiz hayvanlarla beraber olmaktır. (**Beyt**):

Be-âb u sebze kanâ'at mekun zi-bâg-ı cihân

Ki în kadr-ı 'alef gâv u har tuvâned buved [B 198a]

(Cihan bahçesinde su ve otla yetinme. Ancak sığır ve eşek buna kanaat edebilir.)

Çocuğa buna benzer beyitleri öğreteler. Böyle nasihatleri hep tekrarlamalı ki uzun zaman aklında kalıp, kişiliği olgunlaşsın. Bunun tersine, özellikle dünya hayatındaki maksadın yemek, içmek, giymek ve bağlanmak olduğunu söyleyenlerden çocuğu uzak tutup, onlara asla yaklaştırmayalar.

Kınalızâdeye göre; çocuklarda ilk ergenlik döneminde istenmeyen davranışlar görülebilir. Zira nefs-i emmâre mevcut, kötülükten alıkoyan akıl ise henüz olgunlaşmamıştır. Bazı çocuklarda yalancılık ve lâf taşıma, bazısında hırsızlık ve hıyanet, bazısında hile ve kurnazlık, kendine ve başkasına zarar verme gibi kötü alışkanlıklar çokça görülebilir. Hemen tedbir alarak engellemek, tahammül edeceği kadar tedip ve siyaset etmek gerekir.

9. Mesele: yeme, içme, uyku alışkanlığı

Ve zamân-ı sabîde (sabilik devresinde) **dâyimâ nefâyis-i et'ime** (nefis yemekler) **ve lezâyiz-i eşribe** (leziz içecekler) **virmeyüp gâh gâh** (arasıra) **nân-ı huşk** (kuru ekmek) **ile iktifâ itmek** (yetinmek) **gerek ki zamânla etvâr-ı zamân** (zaman değişimi) **ve esfâr-ı zemîn ü mekân** (yer ve mekân değişimi) **itmekdür, ol makûle** (çeşit) **ihtiyâc oldukda anuñla dahı iktifâ** (yetinme) **itmege kâdir olur.** [**B 198b**]

Kınalızâde, burada konuyla ilgili şu tarihi hadiseyi nakleder: "Nitekim Rum şehzadelerinden biri[12] kardeşiyle savaşta hezimete uğrayınca kiler ve hazinesinden uzak kalmış, az sayıdaki askeriyle kaçmıştı. Açlık susuzluktan dolayı zorda kalınca bir köylüden yufka ekmeği istemek zorunda kalmışlar, şehzade alışık olmadığı için yufkayı yiyememişti. Büyük zahmetlerle başka bir köylüden aldıkları külîçe[13] (çörek) denilen ekmeğin bir miktarını yemiş, geri kalanını saklaması için hizmetçiye vermişti.

Kınalızade burada şu yorumu yapmıştır: "Sultan ve beylere çok nazlanmak münasip değildir. Sultan böyle yaparsa normal insanlar ne yapsın."

Ve etfâle (çocuklara) **sabâh gıdâsın çok virmeyeler, ki zihnine belâdet** (dangalaklık) **tabî'atine kesel** (tembellik) **virüp ta'allümden** (öğrenme) **mâni' olmaya.** [**B 198b**] Et, tatlı, meyve ve çabuk dönüşen gıdaları çok vermeyeler. Yemek özellikle meyve yerken su içirmeyeler.

Kınalızade, çocukların sarhoş edici içeceklerden uzak durması ve sakınması gerektiğini ısrarla vurgular.

Ve müskirâtdan (sarhoş edici şeyler) **egerçi her kimesneye ictinâb** (kaçınmak) **vâcibdür** (gerekli)**, ammâ etfâle** (çocuklara) **ictinâb be-gâyet** (çok) **lâzımdur. Zîrâ mizâcları hârr u ratbdur** (sıcak ve nemli)**. Gâyet muzırrdur** (zararlı) **ve anları gadab u tehevvür** (öfke ve atılganlık) **ve hıffet ü vekâhat** (yeynilik ve edepsizlik) **ve fesâda bâ'is** (sebep) **olur.** [**B 198b**]

Kınalızade'ye göre; sarhoşluk veren içkileri içenlerin kalplerinde çirkin meleke ve kötü huylar yerleşir. Bu alışkanlığın giderilmesi zor, zararı çoktur. Çocukları içki meclislerine götürmeyeler. Onları günah ve aşka sürükleyen hikâye ve şiirleri dinlettirmeyeler. Gerçi bazı kimseler: "Zarif şiirleri dinlemek çocukların tabiatına rikkat ve zekâvet verir" derler ama doğru değildir, zararı faydasından çoktur. Dersini ve ödevlerini yapmadan, eğitimini tamamlamadan yemek verilmeye.

Ve ba'z-ı umûrı ihfâ (gizleme) **itmege mu'tâd** (âdet) **itmeyeler ki ihfâ itmege mu'tâd olup kabâyiha** (kabahatler) **ikdâm eylemeye. Ve gece çok uyumakdan ve gündüz mutlaka uyumakdan men' edeler.** [**B 199a**]

Yazın serin yerlere gitmek, büyük yelpazeler sallatmak ve elini ayağını ovdurmak; kışın kalın kürkler giydirmek, gayet sıcak yerlerde oturmak gibi âdetlerden men edeler. Çocuğu yayan yol yürümeye ve ata binmeye alıştıralar.

Ve hareket ü sükûn ve durmak ve oturmak ve söz söylemek ve ta'am yemek, bu cümle âdâbı ta'lîm eyleyeler. Nitekim 'an-karîb beyân olunsa gerek. Ve kizb (yalan) **söylemekden ve yemîn etmekden eger sâdık** (doğru) **eger kâzib** (yalan) **men' eyleyeler. Mecâlis-i ricâlde** (adamların meclisinde) **sözi az söyleyüp sordukları**

12 Eserde adı açıklanmamakla birlikte bu şehzadenin Cem Sultan olduğu akla gelmektedir. Zira Cem, "Girüp kalyona gitdük fuçıdan kokmuş sular içdük / Gıdâmız beksimat (kuru ekmek) zeytûn ile kasbu'l-habîb ancak" beytiyle çok zor şartlarda bir seyahat yaptığını anlatır. Onun yiyecek içeceği bol olan kâfiristanda esir iken söylediği, "Gıdâmız şehd ise zakkûm olur bed-hâh sunmakla" (Gıdamız bal olsa da düşman sunarsa zakkum olur.) mısraı da aynı şiirdedir. Bu mısraın da içinde geçtiği 23 bentlik hasb-ı hâl türü tahmis-nâme Câm-ı Cem-Âyîn adlı eserdedir. Eser, Ali Emiri tarafından eski harflerle neşredilmiş bahsi geçen tahmis-nâme Kadıoğlu tarafından diliçi çevirisiyle birlikte yayımlanmıştır. (Bk. Kaynakça)

13 "Külîce: Bogaca didükleridir" Yz. B 198b, der-kenar. Kelime Yz. A 177a'da külîçe-i rüstâyî (köylü çöreği) şeklindedir.

nesneye cevâb virmege iktisâr (sözü kısa kesmek) **ittireler. Çok gülmekten ve lüzumsuz hareketlerden sakındıralar. [B 199a]**

10. Mesele: öğretmenin özellikleri

Ve mu'allim (öğretmen) **sâlih ü dindâr u 'âkıl** (akıllı) **ve perhiz-kâr-ı selîmü'l-hulk** (güzel huyda devamlı) **ve sahîhu'l-'akl** (akıllı mantıklı) **kimesne ola. [B 199a]**

Kınalızâde'ye göre öğretmen, güzel huylu olmalıdır. Öğretmen, melik ve ekâbirin nasıl eğitileceğini bilmeli, öfke ve yumuşak huylulukta mutedil olmalıdır. Çok halîm (yumuşak) olmaya ki eğitim ve terbiyede âciz kalmasın. Burada müellif, Sadi-i Şirazi'nin konuyla ilgili bir beytini tazmin eder. **Nitekim Şeyh Sa'dî dimişdür, (Beyt):**

Ustâd u mu'allem çu bûd bî-âzâr

Harseg bâzend kûdekân der-bâzâr [B 199a]

(Öğretmen çok şefkatli olur hiç azarlamazsa, çocuklar pazarda porsuk (bir çeşit oyun) oynar.)

Çocuğun eğitim öğretimden bıkmaması, ilim ve edepten nefret etmemesi için öğretmen, çok gadûb (öfkeli) ve mütehevvir (saldırgan) de olmaya.

Kınalızâde, eğitimin okulda yapılmasına pek sıcak bakmamaktadır. Çünkü okulda, istendik huylarla beraber istenmedik davranışların da kazanılma ihtimali vardır.

Ve mektebde ta'lîm itmeyeler. [B 199b] Ama model alabileceği, huyu ve edebi güzel kâmil insanlarla birlikte öğrenim görmesi caizdir. Fakat günümüzde böyle kimseler ve ortamlar çok azdır. Öğretmen darp ederse feryat figan edip çirkinleşmeye. Bunun zayıf insanların davranışı olduğunu telkin edeler. Muallim çok darp etmeye, ama az da olsa yerinde ve zamanında yapa ki öğrencinin şikâyete hakkı olmasın. Ceza caydırıcı olmalı. Ve muallim de sebepsiz yere darp eylemeye.

11. Mesele: sehavet (cömertlik)

Ve tıflı (çocuğu) **sehâvete** (cömertlik) **mu'tâd** (alıştırma) **ideler. Ve akrânına ihsân u birr** (iyilik) **itmegi telkîn ideler ve anlara tekebbür ü tecebbür** (kibirlenme ve büyüklenme) **ve istihzâ** (alay) **vü izdirâ** (küçümsemek) **etmekden küllî men' ideler… [B 199b]**

Sadaka vermek istediğinde, cömertliği alışkanlık haline getirmesi için eline para verip sadakayı kendisine verdireler. Dünya malını gözüne hakir göstereler. Altın ve gümüş sevgisi ve bunları saklamaktan nefret ettireler. Zira altın ve gümüş sevgisi yılan ve akreplerden daha beterdir. İmam Gazalî, "*V'ecnubnî ve beniyye en na'bude'l-esnâme*"[14] Ayet-i Kerimesinin tefsirinde; "Esnâmdan murâd altın ve gümüştür. Beni ve çocuklarımı altın ve gümüş sevgisinden yani onlara tapmaktan koru, demeye işarettir." der.

Kınalızâde, oyun ve eğlence konusunda bazı kısıtlamalar yapılmasını ister. Tatil vakitlerinde, her gün bir miktar oyun oynamaya izin verilmeli, ancak oyunlar müstehcenlik ve kabahat içermemelidir.

12. Mesele: büyüklere saygı

(Öğrenciler) Anne, baba, öğretmen ve ağabeye hürmet göstermeyi ve onlardan edeple korkmayı âdet hâline getireler. Anne ve baba çocuğu çok sevebilir. Aşırı sevgilerini mümkün mertebe izhar etmeyeler. Zira bunu anlayan çocuğun korku ve saygısı kalmaz, ilim ve edep öğrenmekte geri kalır. Bu sebepten üstadın cevr ü cefası anne babanın mihr ü muhabbetinden üstün tutulmuştur.

Burada müellif, yine Şeyh Sadi'den beyitler aktararak konuyu pekiştirmiştir.

Nitekim Şeyh Sa'dî dimişdür ki (Mesnevî [15]):

Pâdişâhî püser be-mekteb dâd

Levh-i sîmîneş be-kenâr nihâd

Ber- ser-i levh-i û nuvişte be-zer

Cevr-i ustâd bih k'ez mihr-i peder [B 200a]

14 "Beni ve oğullarımı putlara tapmaktan uzak tut." İbrahim Suresi 14/35'ten iktibas edilmiştir.

15 Mesnevî: Rubâ'î A 178a. B nüshasının müstensihi doğru tespit etmiştir. Şiir rubai değil, mesnevi nazım şekliyle yazılmıştır.

(Padişah oğlunu mektebe vermiş, önüne gümüş bir tahta koymuştu. O tahtada şu söz altınla yazılmıştı. Üstadın cevri baba sevgisinden iyidir.)

Aklıselim sahibi ve ileri görüşlü bazı babalar, fıtri sevgisi varsa da izhar etmeyip eğitim ve güzel ahlâk kazanmasını ihmal etmezler.

Kınalızâde, Fâryâbî'nin zamandan ve hüner ehlinin terbiye eksikliğinden şikâyet ettiği bir kasidesinden şu iki beyti aktarmıştır. (**Şi'r**):

Me-râ zi-dest-i hunerhâ-yı hîşten feryâd

Kir her yekî be-diger gûne dârdem nâ-şâd

Temettu'î ki men ez-fazl der-cihân dîdem

Hemân cefâ-yı peder bûd u sîli-i ustâd [B 200a]

(Ne bu hünerlerimden çektiğim, yazık; her biri beni başka türlü mutsuz etti. Cihanda fazladan bir güzellik gördüysem ya babamın cefası ya hocamın tokadıdır.)

Kınalızâde; "Çocukluktan çıkıp adam gibi amaçlı düşünmeye başlayınca, oyun ve eğlenceden daha üstün arzu ve istekleri oluşmaya başlar. O zaman öğrenciye şunlar anlatılmalıdır." der. At ve maiyet; çiftlik ve hizmetçiler; mal ve mülk; giysi ve sergi kullanmaktaki amaç soğuk, sıcak; açlık, susuzluk eleminden kurtulmaktan başka sağlam kişilik sahibi olmaktır. Sonra, sağlam kuvvetleri doğru kullanarak manevi kemale erişmek, ahireti kazanacak kabiliyeti elde ederek her şeye gücü yeten Aziz Allah'ın yakınında sonsuz isteklere kavuşmak ve gerçek mutluluğu elde etmektir. Yoksa sadece uyumak ve yemek zevki, yiyecek ve içecek lezzeti, barınma ve çiftleşme keyfi hayvanlarda da vardır. Çocuğun himmeti âlî, bakış açısı yüceldikten sonra ilimle iştigal ettirip, sanat tahsiline başlatalar.

13. Mesele: kabiliyete göre eğitim ve bir öğretim yöntemi

Kınalızâde'ye göre; ilimlerin şahı ve padişahı, en yüksek ilim olan marifetullahtır. Birinci kitapta anlatıldığı gibi, ilimleri belli bir sıralamayla tedrici öğretmek gerekir. O tertip üzerinde çalışıp ilimle meşgul oluna. Böylece anne babadan taklit yoluyla öğrenilen akideler yani inançlar, burhan ve delile dayanarak tahkim olunsun ki en yüksek ilim olan "ilm-i ilâhî"ye ulaşmak mümkün ola.

Evvelâ çocuğun tabiat ve istidadını araştırıp kabiliyeti hangi fenne (sanata) uygun ise o sanata yönlendireler. Zira herkes fıtraten bir sanata kabiliyetli ve bir mesleğe hazırdır. Dünya nizamının gerçekleşmesi ve insan soyunun devam etmesinde Cenab-ı Hakkın gizli sırrı ve saklı hikmeti vardır. Zira daha önce de dedik ki: "Bütün sanatlara ihtiyaç vardır ve onlar olmadan dünya hayatı devam etmez. Sonra, eğer herkes bir kabiliyet, bir himmet üzere yaratılmış olsaydı mühim sanatlar, çeşitli ilim ve fenler ortadan kalkardı. Herkes yüksek sanatlarla uğraşsaydı orta ve daha düşük sanatlar hiç öğrenilmez, âlemin düzeni bozulur, geçim sağlayacak iş alanları boş kalırdı. Sonra ilahî hikmet iktiza eyledi ki, her tabiat bir fenne münasip ve her istidat bir sanata uygun ola. "*Zâlike takdîrü'l-'azîzi'l-'alîmi*"[16]

İnsan, kabiliyetine uygun sanatla uğraşırsa az zaman ve az çalışmayla muvaffak olur. Ama kabiliyeti olmadığı bir sanata talip olursa zamanı zayi ettiği gibi hocasını üzmüş, sonunda ya hiçbir şey elde etmemiş, ya da uzun zamanda az bir şey elde etmiş olur.

Kınalızade, burada konuyla ilgili yaşanmış ilginç bir hikâye nakleder. Bu hikâye mealen şöyledir: Halil bin Ahmed, aruz ilmini özgün düşünce kabiliyetiyle ortaya çıkardıktan sonra isteyenlere öğretirdi. Talebelerinden biri bu sanatı merak edip hırslı bir şekilde, büyük bir çabayla öğrenmeye çalıştıysa da muvaffak olamadı. Hocası ona öğretme ve anlatma konusunda âciz kalınca, bir beyit yazarak bu beytin veznini bulmasını istedi. Arapça beyit şöyleydi:

•———/•———/•——

İzâ lem tes/tati' şey'en/ fe-da'hu

Ve câvizhu/ ilâ mâ tes/tatî'u [B 201a]

16 "Bu aziz olan ve her şeyi bilen Allah'ın takdiridir. (En'am 6/96; Yâsîn 36/38; Fussilet 41/12)

Yani: (Bir şeye gücün yetmiyorsa fazla zorlama, yapabileceğin şeylere yönel.)

Talebe, takti yapamayıp mesajı anlayınca hocasının yanına gidip gelmekten, boşuna zamanını alıp onu meşgul etmekten vaz geçti. Halil şöyle derdi: **"Bu mertebe belâdet-i tab'ı ile bu işâreti fehm ve te'eddüb ettiğine tamâm ta'accüb eyledim." [B 201a]** Yani "Bu derece kalın kafalı olduğu halde bu işareti anlamasına ve edepli davranmasına çok şaşırdım." Öğrencide merak, hırs ve gayret olduğu halde, kabiliyet olmadığı için başarısız olmuştur.

Bu öğrencinin Aruz ilmini öğrenmede yetersiz olduğu ancak davranış ilmi olan edebi çok güzel öğrendiği anlaşılmaktadır.

Ve bir fenne ve sanata yönlendirildiğinde o ilim ve sanatın basamak ve mertebelerini etraflıca tahsil ettirip öğreteler. Genel olarak, yüzeysel bir miktarını öğretip vazgeçmeyeler. Mesela, kitabet (yazı) ve inşa (mektup) ilmini öğrenmek istese önce güzel hattı, sonra sırayla hitabet ve belagati öğrenmeli; risale ezberlemeli, hatip ve fazıl konuşmalarını; edip ve fasihlerin şiir ve sözlerini; zariflerin hikâye ve münazaralarını dinlemelidir. Ayrıca sarf ve nahiv ilmini, Arap dili ve edebiyatının diğer inceliklerini, hatta hesap ve defter tutma kuralarını da bütün teferruatıyla bilmelidir. Ancak böylece ilimde itibarlı, akranları arasında mümtaz olabilir. Yoksa sadece dîvânî hat ve birkaç fıkra, mektup ve yanlış hitap cümlesi görmekle insanoğlu münşi ve kâtip olamaz, mansıp ve makama liyakat kesp edemez. Olsa olsa herkesin tenkit ettiği bir kâtip olur. (Müellif burada Arapça bir kıta ile konuyu tekit etmiştir.) Bu dediklerimiz, hakiki maksat olan ve bizzat istenilen uzmanlık alanı ilim ve sanatlar içindir. Mesela, bir kimse reisülküttabın (başkâtip) oğlu olup babasının makamına gelmek ve kâtiplik sanatını icra etmek istese, o da dediğimizi yapmak zorundadır.

14. Mesele: ömür kalîl ilim kesîrdir

Ama bir kişi, önemli ilimlerin dışındaki bazı sanatları tamamen habersiz kalmamak için yüzeysel öğrense, derine dalıp teferruatı öğrenmesi gerekmez. Mesela, bir fakih "ilm-i mîkât"[17] konusunda bir şey araştırmak istese "ilm-i Hey'et"ten yani astronomi alanında yazılan Şerh-i Çağmînî ve birkaç muteber eseri okuması yeterlidir. Mecistî kitabını tahsil, Öklides ve klasik astronomi makalelerini tekmil etmesi gerekmez. **Zira 'ömr kalîl (**az**) ve 'ilm kesîrdür (**çok**). [B 201b]** Zaman engellerle doludur. Bütün ilimleri tam olarak tahsil etmek mümkün değildir. Öyleyse en önemlisiyle yetinmek gerekir. **Nitekim dimişlerdür (Kıta):**

Leyse yahvi'l-'ilme küllen ehadun

Lâ ve lev mâ resehe elfe seneh

İnneme'l-'ilmu ba'îdun gavruhû

Fe-huzû min külli şey'in ahseneh [B 201b]

(Bin sene okuyup çalışsa da hiç kimse tüm ilimleri bilemez. İlim tümüyle ihata edilemez, öyleyse her şeyin en iyisini alınız.)

15. Mesele: sabır ve sebat

Ve sabîyi (çocuk**) bir sına'ate (**sanat, meslek**) iştigâl ittiricek ya 'adem-i istîdâd (**kabiliyetsizlik**) ya nâ-müsâ'ade-i âlât (**malzeme yetersizliği**) sebebiyle tahsîli müte'assir (**zor**) ve müte'azzir (**imkansız**) olsa, âher (**başka**) sınâ'ate meşgûl ideler. Elbette ol sınâ'ati teklîf itmeyeler, zîrâ kabûl-i sınâ'atde (**meslek seçimi**) kesret (**bolluk**) ü füshat (**genişlik**) çokdur. (201b)** Ama önceki meslekten tam ümidi kesilmeyince meslek değiştirmeyeler. Zira bir sanatta cüzi zorluk ve güçlük varsa hemen onu bıraktırıp başkasına yöneltmek, acelecilik ve zihin dağınıklığına işarettir. Ve bu halde olanlar asla olgunluktan nasip alamaz ve sanat erbabı olamaz. İlim ve kemâle talip olan öğrencide mutlaka **sabır ve sebat** olmalıdır. (**Beyt**):

Ez-sebât-ı hodem în nükte hoş âmed ki be-cevr

Der-ser-i kûy-ı tu ez-pây-ı taleb nenşistem (202a)

(Sebatımdan dolayı bana şu nükte hoş geldi; acı çekerek senin kapında durup istemekten vazgeçmeyeceğim.)

17 Namaz vakitlerini belirleme ilmi.

16. Mesele: riyazet ve alın teri

Ve her sınâ'atüñ iştigâlinde aña münâsib riyâzet (alıştırma) **ettireler. (202a)** Zira bu riyazet, sanatla uğraşan kişinin fıtratındaki vücut sıcaklığını harekete geçirip sağlığı korur ve tembelliği giderir. Sanatlardan birini öğrenip meslek sahibi olunca ondan geçimini sağlayacak kazanç elde etmesi sağlanmalıdır. Böylece kişi eser ortaya koyup sonuç elde etmenin tadına varınca ilgi ve faaliyetini geliştirip sanatını daha da ilerletmeye gayret eder. Ve alın teriyle kazandığıyla geçimini sağlaya ki bu, dürüst insanların özelliği ve iyilerin hasletidir.

Ve âbâ (babalar) **ve ümmehâtdan** (analar) **intikâl** (miras geçmesi) **idecek mâl-ı mîrâsa** (miras mal) **i'timâd** (güvenmek) **etmeyeler. (202a)** Zira zengin çocuklarının çoğu mirasa güvenerek sanat öğrenmekten geri dururlar. Nitekim zamanın değişmesi, işlerin kötüye gitmesiyle, mal mülklerini kaybedip yoksul kalmışlardır.

17. Mesele: aileden uzakta yaşama alışkanlığı

Ve çün gulâm (genç) **istiklâlen** (bağımsızca) **iktisaba** (kazanç elde etme) **kâdir ola, evlâ** (en uygun) **budur ki müte'ehhil** (evlendirmek) **idüp rahl ü esbâbını** (geçim) **ayıralar (202a).** Fars meliklerinin âdetleri böyleydi: Oğullarını yardımcı ve hizmetçilerin arasında terbiye etmeyip, güvenilir beylerden birine verip başka taraflara göndererek terbiye ettirirlerdi. Böylece çocuklar hayatın zor şartlarını, düşük yiyecek ve giyeceklere kanaat etmeyi öğrenir; lüks, eğlence ve refahtan uzak kalmaya alışırlardı. Nitekim Yezdecird-i Esim, oğlu Behrâm-gûr'u Arap emiri Münzir b. Numan'a teslim etmiş, o da Hire şehrine götürüp Behram'ı orada terbiye etmiş, hala ayakta duran Havernak kasrını onun için yaptırmıştı. Ona âdâb, Arap dili, ata binme ve edebi talim etmişti. Dolayısıyla Behram'ın Arapça şiirleri vardır. Bazı âlimlere göre Arapçadan intikal suretiyle Farsça ilk şiir yazan şair de odur. İslami dönemde, Deylem melikleri olan Büveyhoğulları ve bazı Selçukîler bu tarzı benimsemişlerdi. Ve Çerkez beyleri de Mısır'da muntazam devletleri varken, aynı yöntemle evlatlarını Çerkez diyarına gönderip oralarda terbiye ettirip getirirlerdi. Ve orada eğitim gören çocuklar, ata binme ve kahramanlıkta kâmil, itibarlı kimseler olup; ordu birliklerine katılıp terbiye ve terakki ile yüksek mertebelere kavuşurlardı. Mısır'da eğitim görenler ise, kahramanlık ve yiğitlikten mahrum çoğunlukla ibadet üzere olup, namsız ve cahil kalırlardı.

18. Mesele: zorluklarla baş etme ve olumsuz pekiştireç

Ve zamân-ı sabîde (çocukluk dönemi) **ba'z-ı âlâma** (sıkıntılar) **mu'tâd u murtâz** (mutat ve alıştırılmış) **olmak nâfi'dür** (faydalıdır) **(202b).**

Sebepsiz yere dövme ve ceza verme konusunda, Nûşinrevân-ı Âdil'in[18] çocukluğunda başından geçen bir hadise Kınalızâde tarafından şöyle hikâye edilmiştir:

Hikâye: Nûşinrevân'ın hocası, her zaman sebepsiz yere dövmekle kalmaz, kar ve buz verip elinde tutturarak ceza verirdi. Kisra tahtı Nûşinrevân'a geçince hocası kaçıp saklandı. Sonra, Nuşinrevân: "Hocama saygım sonsuzdur, korkmadan güvenle gelsin" diye haber gönderdi, muallim çıkıp geldi. Nuşinrevân, hürmetle karşılayıp krallara layık ağırlama faslından sonar; "Suçsuz yere darp etmenin sebebi ne idi?" diye sordu. Muallim: "Suçsuz olan mazlumdur. Rencide olanların acı ve inkisarı, zalime kin ve düşmanlığı, ne mertebede olduğunu anlayıp, Kisra tahtına geçtiğin zaman suçsuz yere cezalandırmaktan kaçınman için öyle yaptım." dedi. "Niçin elimde kar ve buz tutturdun" diye sorunca öğretmen: "Yakında bunun sebebi anlaşılır." dedi. Bir zaman sonra, Nuşinrevan askerleriyle birlikte bir savaşa katıldı. Sabah vakti düşmanla karşılaşınca arkadaşları soğuktan kemanlarına kiriş çekmeye muvaffak olamadılar. Tam mağlup olacakları sırada Melik, eskiden kazandığı alışkanlıkla herkesin yayına kiriş bağladıktan sonra düşman mağlup edilip zafer kazanıldı. Böylece ileri görüşlü hocasının reyindeki isabet ortaya çıkmış oldu. Bunun üzerine Nuşinrevan, hocasına değerli bir kaftan hediye edip sayısız ikramlarda bulundu.

19. Mesele: ağaç yaş iken eğilir

Ve dediğimiz yönteme muhalefet ederek yaşayan birini, özellikle gençlik geçip ihtiyarlık geldiğinde, ıslah etmek ve alışkanlığını değiştirmek oldukça zordur. **Nitekim dimişlerdür (Beyt):**

Ve'ş-şeyhu lâ-yetrukü ahlâkahû

Hattâ yuvârî fî serâ emsihî (203a)

(Toprağa girmedikçe, ihtiyar huyundan vazgeçmez.)

18 Nûşirevân: Peygamber efendimizin adaletini örnek gösterdiği Sasani hükümdarlarından biridir.

Hikâye: Filozof Sokrat, yeni yetme gençleri talim ederdi. Hatta bazı çekemeyenler onu Lût kavminin ameliyle suçladılar. Bunu soranlara: "Yaş dalı eğip bükmek mümkündür, ancak kuruduktan sonra onu doğrultmak hayli güç olur." derdi. **(Beyt):**

Çûb-ı ter-râ çunân ki hâhî pîç

Neşeved huşk cuz be-âteş râst (203a)

(Yaş dalı istediğin gibi eğip bükebilirsin, ama kuru olanı ancak ateş doğrultur.)

20. Mesele: kız çocuklarının eğitimi

Bu mezkûrât (söylenenler) **terbiyet-i püser** (erkek) **içündür, ammâ duhter** (kız) **terbiyetini dahı buña kıyâs idüp münâsib olan hısâl u âdâbı** (huy ve edepler) **ta'lîm ideler. (203a).** Kız çocuklarına hayâ ve iffetlerine sıkı sıkıya bağlı olma, erkeklerden uzak durup onlardan sakınma, örtünme, aile ve eve bağlı yaşama gibi alışkanlıkları kazandırmada mübalağa göstereler. Ve daha önce nisa hakkında bahsettiğimiz edeplerin hepsini telkin ve talim edip amel ettireler.

Hâce Nasîr, "Okumak ve yazmaktan men' edeler" demiş ama diğer âlimlerin çoğu yazmaktan men' edeler, lâkin okumaktan men' olunmayıp din ve sünnetin gerekleri ve lüzumu, şer'i hükümler, özellikle kadına ait hayız ve nifas gibi ilmihal bilgileri mutlaka talim olunmak lazımdır, demişlerdir.

Kınalızâde, kız çocukarının okutulması konusunda Tûsî ve diğer âlimlerin görüşlerine itiraz eder. Kızların da ilim tahsil etmesi gerektiğini **"Talebu'l-'ilmi farîdatün 'alâ külli müslimin ve müslimetin"** (İlim talep etmek erkek ve kadın her Müslümana farzdır." Hadis-i şerifini delil göstererek dile getirmiştir. O, dini hükümlerin birçoğunun Hz. Aişe (r.a)'nın rivayetleri sayesinde bilindiğini; sahabe içinde Kerime-i Merveziyye ve Şehd-i Kâtibe gibi âlime kadın ve muhaddislerin olduğunu belirtir. Kınalızâde, eğitimde ve toplumda kadının yeri ve önemine daha çok dikkat çekmek için İslam tarihinden yaşanmış bir hadiseyi nakleder: "Hanefî imamlarından *Tuhfe* sahibi İmam Semerkandî'nin Fatıma adlı bir kızı vardı. O kadar âlime ve fâkihe idi ki babasına gelen sorulara fetva için mutlaka o da cevap verirdi. Kâşânî, *Bedâyî* adlı eserini *Tuhfe*'ye şerh olarak yazmıştı. Bunun üzerine İmam, kızı Fatıma'yı Kâşânî ile evlendirdi. Fakihler onun hakkında: "**Şereha Tuhfetehû fe-ehaze ibnetehû**" (Tuhfesini şerh etti, kızını aldı.) demişlerdir. Daha sonra her fetva *Tuhfe* sahibi İmam Semerkandî, kızı Fatıma ve damadı *Bedâyî* sahibi Kâşânî imzasıyla çıkmaya başladı. Ve hâlâ üçünün mezar-ı şerifleri Halep'te *Kubûru's-sâlihîn* diye bilinen yerdedir. Halk arasında '**Kabrü'l-mer'eti ve zevcihâ'** (Kadın ve kocasının mezarı) derler. Allah hepsine rahmet eylesin."

Kınalızâde, kızların evlenme çağına geldiğinde mutlaka evlendirilmesi ve ertelenmemesi gerektiğini belirtir:

Ve çün duhter (kız) **hadd-i bülûga** (ergenlik yaşı) **yetişe küfüvv-i münâsib** (münasip dengini) **bulup tezvîc** (evlendirme) **ideler, te'hîr** (erteleme) **itmeyeler. (203b)** Damat olacak kişinin dinine diyanetine, huy ve ahlâk güzelliğine, cömertlik ve şanına bakıp; yüksek makamına, mal ve servetinin çokluğuna, soyunun üstünlüğüne ve yakışıklılığına o kadar bakmayalar. Eğer damatta dediğimiz özellikler varsa bunlar da ilaveten bulunursa ne âlâ, "nurun 'alâ nûr"dur.

Ve evlendikten sonra damadın yanında anne ve babası varsa gelinler, güler yüz gösterip onlarla iyi geçineler. Arsızlık, edepsizlik edip kalp kırmaktan sakınalar. Çok mecbur kalmadıkça ayrılmaya meyl etmeyeler.

Herkese Lazım Olan Edepler [19]

Kınalızâde, konuya geçmeden önce bu bölümü yazma amacını şöyle açıklar:

…Egerçi âdâb-ı mezkûre (söylenen edepler) **evlâd u etfâle mahsûs degildür, lâkin anlaruñ te'dîb ü tehzîbe** (terbiye ve eğitime) **ihtiyaçları ekser** (daha çok) **ve semere-i te'dîb ü tezhîb** (eğitimin semeresi) **anlarda artık zâhir olmak ihtimâli evferdür** (çoktur)**, binâen'aleyh bu bâbda îrâd olundı** (söylendi)**. [B 204a]**

Müellif bu açıklamadan sonra "*Söz söylemek âdâbı beyânındadur*"[20] başlığı altında; çok konuşmanın söyleyen ve dinleyen açısından zararları, mecliste konuşma, tartışma, büyüklerle konuşma adabı gibi konuları izah etmektedir.

19 "Hareket, sükûn, durmak, oturmak, konuşmak ve yemek âdâbı Ahlâk-ı Alâî'de "Her kimesneye lazım olan âdâb" başlıklı bölümde işlenmiş, söz söylemek âdâbı, hareket ve sükûn âdâbı, ekl ve şürb âdâbı, peder ve mâdere saygı âdâbı gibi edepler ele alınmıştır. (Bk. Yz. B 204a vd.; Koç, 2014:754 vd.; Demirkol, 2016: 238 vd.)

20 Başlık: "Söz söylemek âdâbı" (Yz. A 181a)

21. Mesele: konuşma adabı

Mutlaka çok konuşmaktan özenle kaçınmak gerekir. Zira çok konuşmak akıl hafifliği ve aptallık alameti olup itibarın sarsılmasına ve nüfuz kaybına yol açar. Çok konuşmak beyin sinirleri ve konuşma organlarına zarar vermesi yanında ayrıca kişinin arkadaşları tarafından yerilmesine ve sıkıcı sayılmasına sebep olur. Onlar sohbetinden usanırlar ve uzun hikâyelerini dinlemekten bıkarlar. Bu tip insanlara boşboğaz ve geveze anlamında Arapçada "miksâr" ve "mihzâr", Farsçada "pür-gûy", Türkçede "yañşak" denir. (Demirkol, 2016: 238)

Kınalızâde'ye göre konuşmacı:

1. Sözü fazla uzatmamalı, dinleyiciyi bıktırmamalıdır. Kişinin dinlediği konuştuğundan fazla olsun diye Allah insana iki kulak bir ağız vermiştir. Eskiler, "Akıl olgunlaştıkça konuşma azalır." demişlerdir.
2. Bir kere söylediği sözü, özellikle bir nükte ve latifeyi tekrarlamaktan kaçınmalıdır.
3. Başkasına sorulduğunda kendisi bilse bile ileri atılıp cevap vermemelidir.
4. Başkası konuşmaya başladığında sözü bitmeden kendisi söze başlamamalıdır.
5. Mecliste kendisini ilgilendiren bir konu yoksa söze karışmamalı, arkadaşları bir meseleyi kendisinden gizlerse öğrenmek için kulak hırsızlığı yapmamalıdır.
6. Ne çok alçak ne de çok yüksek sesle konuşmalı, sesini mutedil ayarlamalıdır. Nitekim Kur'an-ı Kerim'de "*Mutedil yürü ve sesini kıs*."[21] buyurulmuştur.
7. Dostluğu zedeleyip düşmanlığa sebep olacak çirkin söz, küfür, kaba ve soğuk şakalardan kaçınmalıdır. Hâl ve makama uygun şekilde konuşmalı, konuşurken gereksiz el kol hareketleri ve değişik işaretler yapmamalıdır.
8. Haklı da olsa özellikle büyükleriyle inatlaşıp tartışmamalı, çekişmemelidir. Çok mecbur kalmadıkça münazara ve tartışmaya girmemelidir.
9. "İnsanlara akıllarının yettiği ölçüde konuşun"[22] emri gereği ince nükte ve zor meseleleri anlayışı kıt olanların yanında söylememelidir.
10. Büyüklerle konuşurken söze saygı ifadeleri ve mübarek sözlerle başlamalıdır.
11. Sorulduğunda olmayan bir şey için "yok" yerine "hayr" demeli, saygı gösterilmesi gereken kimselere "sen" değil "siz" diye hitap etmelidir. Akranlarıyla konuşurken nezaketle söylemeli ancak dalkavukluk ederek söylememelidir. Gıybet etmek, yalan söylemek, iftira atmak, incitmek ve laf taşımaktan sakınmalı, bu tür sözleri söylememeli, dinlememeli ve söyleyenden uzak durmalıdır.

22. Mesele: yürüme ve durma adabı

Kınalızâde, "Âdâb-ı hareket ve sükûn" başlığı altında meseleyi ele almakta ve yürüme ve oturmayla ilgili herkesin dikkat etmesi gereken hususları önceki bölümlerde olduğu gibi ayet, hadis, kelam-ı kibar, özlü söz, hikâye ve temsillerden yararlanarak izah etmektedir.

Kınalızâde'ye göre; kişinin yürürken, hareket ederken, oturup kalkarken dikkat etmesi gereken hususlar özetle şöyledir:

1. Kişi, mutedil (ne çok hızlı ve ne çok yavaş) yürümelidir. Kuran'ın ifadesiyle Hz. Lokman oğluna "*Mutedil yürü*" diye tavsiyede bulunmuştur.
2. Salınarak yürümek ve oynak hareketlerden kaçınmalı, edepli yürümelidir.
3. Binek hayvanına bindiğinde dengeye riayet etmeli ne zayıf ve korkak, ne de kibirli ve gururlu görünmelidir.
4. Otururken ayaklarını uzatmamalı, birbiri üstüne atmamalıdır. Saygı gösterilmesi gereken kimselerin meclisinde genelde diz üstü oturmalıdır.
5. Otururken meclistekilerin hoş karşılamayacağı davranışlardan kaçınmalıdır. Başını eline veya dizine dayamak, boynunu bükmek, saçıyla sakalıyla oynamak hoş karşılanmamıştır. Parmaklarını ağzına burnuna sokmak ve çıtlatmak, gerinmek ve esnemek, ağzını burnunu temizlerken ses çıkarmak doğru değildir.

21 Lokman Suresi 31/19.
22 Hadis-i Şerif.

6. Mecliste makam ve mevkiinin mertebesine göre uygun bir yerde oturmalıdır.
7. Göstermesi haram sayılan uzuvlarını başkasının yanında açmamalı, örtülü olmalıdır.
8. Özellikle horlama âdeti olanlar başkasının yanında yatmamalı, sırtüstü yatıp uyumamalıdır. Bazı filozoflar sırtüstü yatarken görülen rüyaların karışık rüyalardan olduğunu ve tabir edilemeyeceğini söylemişlerdir.
9. Meclislerde yük olmamalı diğer insanlara sıkıntı vermemelidir.

Anlattığımız edepler bir kimseye zor gelir de "Bunlara nasıl riayet edilir?" derse tedavisi bu edeplerin zıtlarından doğan rezalet ve zararları kullanılmasıyla sağlanan fayda ve iyilikleri düşünmesi ve edepsizlere verdiği çirkinlik ve kınamaları, edeplilere sağladığı üstünlükleri tefekkür etmesidir. Bu riyazeti nefsine daima tedrici olarak yüklemelidir. İnşallah o zaman övgüye layık birçok yararını görür. (Demirkol, 2016: 345)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Genelde Osmanlı, özelde Kınalızâde Ali Efendi'nin kişinin ahlâk gelişimi ve aile müessesesine çok önem verdiği kitabın ikinci bölümünden anlaşılmaktadır. Bu bölümde aile reisinin görevleri, aile bireylerinin hak ve sorumlulukları, dadı, mürebbiye ve öğretmende bulunması gereken özellikler, ailede terbiye usulleri örneklerle anlatılmıştır. Toplumu ve devleti ayakta tutmak için, evin huzuru ve aile düzenini korumak, iyi çocuk yetiştirmek her devirde önemini korumuştur. Bu bilinçle eserini yazan Kınalızâde Ali Efendi, "evlâd u etfâl" terbiyesi başlığı altında çocuk eğitimi meselesini ele almaktadır. Bu bölümden çıkarılabilecek sonuçları maddeler halinde şöyle özetleyebiliriz:

1. Ebeveyn, özellikle evin reisi olan baba, ister kız ister erkek olsun, evladı dünyaya gelince Allah'a şükretmeli ve çocuğu mutlaka ilahî bir lütuf olarak görmelidir. (Bu mesele, güncelliğini korumaktadır.)
2. Çocuğa, zamana uygun güzel bir isim koymak gerekir. (Bu mesele günceldir, ismin çocuğun kişiliğini etkileyip etkilemediği günümüzde tartışılmaktadır.)
3. Çocuğa şekli şemali düzgün, kuvveti ve akıl sağlığı yerinde özellikle ahlâklı ve huyu güzel bir dadı tutulmalıdır. Filozoflar; "Süt emme ikinci doğumdur." demişlerdir. (Bu meselenin sütanne konusu güncel olmamakla birlikte, özellikle bakıcı konusu güncel bir konudur. Süt emme devresindeki bebekleri için bakıcı tutan aileler, çok titiz davranmak zorundadır.)
4. Süt emme evresinden sonra çocuğa iyi fiil, güzel huy ve yüksek ahlâkın esasları telkin yoluyla öğretilmelidir. Bu devrede çocuğun idrâk levhası saftır. Filozoflar, çocukların eğitiminde fıtrata uygun davranılmasını tavsiye etmişlerdir. Çocuklarda ilk ortaya çıkan kuvvet hayâdır. Çocuğa önce edep öğretilmeli bununla birlikte zarar-menfaat, kötülük-iyilik, haram-helâl, günah-sevap gibi kavramlar da öğretilmeli, kötü fiilerden sakındırılarak ahlâk güzelleştirilmelidir. (Bu mesele günceldir. Edepli ve dürüst insana her dönemde fazlasıyla ihtiyaç duyulmuştur. Ahlâkî değerlerin büyük oranda unutulmaya yüz tuttuğu günümüzde güzel ahlâklı, erdemli, dürüst insan yetiştirmek çok daha önemli hale gelmiştir.)
5. Tabiat sârik yani huy hırsızıdır. Onun için özellikle küçük yaştaki çocukların rezil, erdemsiz kimselerden uzak tutulması, eğitimde yapılacak işlerin başında gelmektedir. (Bu mesele günceldir. Çocuğun iyi insanları örnek alması için onun yanında iyilerin övülüp kötülerin yerilmesi önem arz etmektedir.)
6. Çocuğa dinin emir ve yasakları, şeriatın hükümleri öğretilmeli, özellikle ibadet ve namaz konusu üzerinde ciddi durulmalıdır. Nitekim Hadis'te: "Çocuklarınız yedi yaşına geldiğinde onlara namaz kılmayı emredin, on yaşına varınca kılmazlarsa darp (ikaz) edin." buyurulmaktadır. (Bu mesele güncel ve önemli bir konudur. Eğitimciler çocuğa model olacak kişilerdir. Evde anne ve babalar, okulda ise öğretmenler çocuğun ibadetlerine dikkat edip etmediğini kontrol etmeli, kendileri de çocuklarla birlikte yapmalıdır.)
7. İstenilmeyen bir davranış sergilediğinde çocuğun bunu bilmeden yaptığı varsayılmalı, bu davranışı sergileyen başka bir çocuğun karşılaştığı cezai yaptırım örnek gösterilmek suretiyle, bu davranıştan vazgeçmesi ve kötü fiili bir daha yapmaması sağlanmalıdır.

8. Kadına ve erkeğe mahsus hasletler üzerinde durulmalı, çocuğa cinsiyeti öğretilmeli ve kişiliğinin buna göre gelişmesi sağlanmalıdır. Çocuğa dünyaya geliş gayesi öğretilmeli, dünya hayatındaki maksadın sadece yeme, içme, giyinme ve evlenme olmadığı öğütlenmelidir.
9. Çocuklar zor şartlara alıştırılmalı, onlara sürekli lezzetli yemekler yedirilmemeli, kuru ekmekle yetinmesi gerektiği de öğretilmelidir. Bu meselede Şehzâde Cem'in hayatına telmihte bulunulmuştur. Çocuğa sabah yemeği fazla verilmemeli, yemek ve özellikle meyve yerken su içirilmemelidir. Çocukların sarhoşluk veren içeceklerden uzak durması ve içki meclislerine götürülmemesi gerekir. Derslerine çalışıp ödevlerini tamamladıktan sonra yemek verilmelidir. Çok uyuma alışkanlığı kazanmasına müsaade edilmemelidir.
10. Öğretmen sâlih, dindâr, akıllı, güzel ahlâklı ve takvalı; öfke ve yumuşak huylulukta mûtedil olmalıdır. Çocuğun eğitimden bıkmaması, ilim ve edep öğrenmekten nefret etmemesi için, çok gadûb (öfkeli) ve mütehevvir (saldırgan) olmamalıdır. Muallim çok darp etmemeli, ceza caydırıcı olmalıdır. Kınalızâde, eğitimin okulda yapılmasına pek sıcak bakmamaktadır. Çünkü okulda, istendik huylarla beraber istenmedik davranışların da kazanılma ihtimâli vardır.
11. Çocuk cömertliğe alıştırılmalı, iyilik yapmaya özendirilmelidir. Arkadaşlarına büyüklenmekten onlara kötü davranmaktan ve onları küçümsemekten kaçınmalıdır. Sadaka vermeye alıştırılmalı, dünya malı gözüne hakir gösterilmelidir. Çocuğun, paranın kulu kölesi olması engellenmelidir. Yeri ve zamanı geldiğinde müstehcenlik ve kabahat içermemek şartıyla oyun oynamasına izin verilmelidir.
12. Büyüklere saygı göstermeyi, özellikle anne, baba ve öğretmene hürmetle bakmayı alışkanlık haline getirmelidir. Anne baba çocuğu çok sevse bile bunu fazla belli etmemeli, edep ve ilim öğrenmede hoca yetkin kabul edilmelidir. Eskiler; "Öğretmenin cevr ü cefası, babanın mihr ü muhabbetinden daha iyidir." demişlerdir.
13. Çocuk kabiliyetine göre eğitilmeli, kapasitesi nispetinde çocuğa yükleme yapılmalıdır. Burada konuyla ilgili bir örnek olay üzerinde durulmuştur. Bu örnek olay; aruz ilmini keşfeden Halil b. Ahmed ile bir öğrencisinin hikâyesidir. Hikâyede; "Çocuk kabiliyetine göre öğrenim görmeli, öğrenemeyeceği bir konuda ısrar etmemelidir." mesajı verilmek istenmiştir.
14. Ömür fani, kısa ve geçicidir. Öğrenilecek faydalı ilimler ise çoktur. "Öyleyse her şeyin en iyisini alınız." Prensibine göre seçici davranmalı, ilmin de en lüzumluları öğrenilmelidir.
15. İlim ve kemâle talip olan öğrencide mutlaka sabır ve sebat olmalıdır.
16. Çocuk kendi başına kazanmayı başarınca geçimini ayırmak gerekir. Bir meslek sahibi olduktan sonra kişi, alın teriyle kazandığıyla geçimini sağlamanın hazzına ulaşmalıdır. Bu dürüst insanların özelliği ve iyilerin hasletidir. Miras malına bel bağlamamalı devrin çok çabuk değiştiğini unutmamalıdır.
17. Çocuğa ailesinden uzakta yaşama alışkanlığı kazandırılmalıdır.
18. Çocuklukta bazı zorluklara katlanmayı, acıyla baş etmeyi örenmelidir. Burada konuyla ilgili bir örnek olay üzerinde durulmuştur. Bu olay, Nûşirevân-ı Âdil'in çocukluğunda hocasıyla arasında geçen ve hayatını etkileyen bir hikâyedir. Hikâyede; "Çocuğa istenilen davranışı kazandırmak, olumsuz pekiştireçlerle de mümkündür." mesajı verilmektedir.
19. Filozof sokrat; "Yaş dalı düzeltmek mümkündür, ama kuruduktan sonra doğrultmak çok zordur." der. Sadî-i Şîrâzî de mealen; "Yaş dalı istediğin gibi eğebilirsin ama kurusu ateşten başka bir şeyle doğrulmaz." demiştir. "Ağaç yaş iken eğilir." Türk atasözünün köklü bir tecrübi bilgiyi yansıttığı unutulmamalı, eğitim genç yaşta yapılmalıdır.
20. Erkekler gibi başta haya ve edep eğitimi olmak üzere kız çocukları da eğitilmelidir. **"Talebu'l-'ilmi farîdatün 'alâ külli müslimin ve müslimetin"** (İlim talep etmek erkek ve kadın her Müslümana farzdır." Hadis-i şerifinde işaret edildiği gibi erkeklerle beraber, kız çocuklarının da okutulması elzemdir.
21. "Herkese lâzım olan edepler" başlığı altında, konuşma, oturma ve yürüme, yeme ve içme âdâbı üzerinde durulmuştur.

"*Ahlâk-ı Alâ'î*" bağlamında çıkarılabilecek dersler ve bazı öneriler: Yaratılmışların en şereflisi olan insan, önce nefsini bilmeli ve kendini tanımalıdır. "*Allah'ın ahlâkı ile ahlâklanınız*" hadisinin gereği olarak insan, güzel ahlâkla süslenmeli nefsin aklî/meleki, şehevî ve gadabî kuvvetlerini itidale yönlendirmeli, bu kuvvelerin ifrat ve tefritinden kaçınmalıdır. Ahlâk-ı hamîde denilen güzel ahlâkı yaşamalı, erdemsizlik kabul edilen ahlâk-ı

rezîleden sakınmalıdır. Kişinin sırasıyla önce kendisi, ailesi ve akrabasına, sonra şehrine ve memleketine, sonra millet ve devletine karşı sorumlulukları vardır. Bu sorumluluk bilincine ulaşmak için her şeyden önce kişi kendisini yönetmeyi, sonra aile ve ev idaresini öğrenmeli, sonra da şehir ve devlet yönetimi bilgisi gelişmelidir. En ağır sorumluluk, birinci daire olan nefis dairesindedir. Kendini yönetebilen ailesini ve evi idare edebilir, aileyi idare edebilen şehri ve ülkeyi yönetebilir. Buna da genel anlamda ahlâk veya siyaset ilmi denir. Siyaset ilminin en dar daireden en geniş daireye kadar tüm inceliklerini öğrenmek/öğretmek isteyenler, Kınalızade Ali Efendi'nin Türkçe ahlâk kitabı "*Ahlâk-ı Alâ'î*" adlı eserini okumalı/okutmalıdır. Özellikle ev ekonomisi ve idaresi, aile ve çocuk eğitimi konularına ilgi duyan herkesin adı geçen kitabın "**İlmü tedbîri'l-menzil**" (Ev idaresi) bölümünü mutlaka incelemeleri gerektiğini tekrar hatırlatmak isteriz.

Kaynakça

Aksoy, H. (2002). Kınalızâde Ali Efendi, *TDV İslâm Ansiklopedisi* C. 25. s.416-417. (www.islamansiklopedisi.info)

Akyüz, Y. (2018). *Türk Eğitim Tarihi* (M.Ö. 1000 - M.S. 2018). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 30. Baskı.

Ali bin Hüseyin el-Amâsî (2010). *Tarîku'l-Edeb* (Haz. Çeçen, H.). Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Çetintürk F., Çürük C., Ustaoğlu A., Taze H K., Kaseveklioğlu, S., Kozaner Ç. (2015). *Sosyal bilgiler eğitimi açısından Kınalızâde Ali Efendi'nin Ahlâk-î Alâ'î üzerine okumalar.* Ata, B. (Ed). Ankara: Pegem Akademi Yayınları (2.Baskı)

Gökyay, Orhan Ş. (haz.) (1974). *Keykavus, Kabusnâme.* İstanbul: MEB yayınları.

İsen, M. (2002). Kınalızâde Hasan Çelebi, *TDV İslâm Ansiklopedisi* C. 25, s.417-418. (www.islamansiklopedisi.info)

Kadıoğlu, İ. (2017). Câm-ı Cem-Âyîn'de Cem Sultan'ın talihsiz hayat hikâyesi ve yeni şiirleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 6(4), 2302-2321.

Kahraman, A. (1989). *Ahlâk-ı Alâ'î,* TDV İslâm Ansiklopedisi C. 2, s.15-16. (www.islamansiklopedisi.info)

Kınalızâde Ali Çelebi (2016). *Ahlâk-ı Alâ'î (Günümüz Türkçesiyle Sadeleştiren Murat Demirkol)* Ankara: Fecr Yayınları.

Kınalızâde Ali Efendi (1565). *Ahlâk-ı Alâ'î.* (Yz. A: Bursa Yazma ve Eski Basma Eserler Kütüphanesi. Kayıt No: 519.) (Bu nüshanın tıpkıbasımı Koç, M. tarafından yayımlanmıştır.)

Kınalızâde Ali Efendi (1565). *Ahlâk-ı Alâ'î.* (Yz. B: Bursa Yazma ve Eski Basma Eserler Kütüphanesi. Kayıt No: 671)

Kınalızâde Ali Efendi (1964). *Ahlâk-ı Alâ'î* (haz. Hüseyin Algül). İstanbul: Kervan Kitapçılık.

Kınalızâde Ali Efendi (1974). *Devlet ve Aile Ahlâkı* (haz. Ahmet Kahraman). İstanbul: Kervan Kitapçılık.

Koç, M. (2014). *Kınalızâde'nin Ahlâk Kitabı Ahlâk-ı Alâ'î* (İnceleme-Çeviri Yazı-Tıpkıbasım). İstanbul: TYEKB Yayınları.

Köse, A. (1988). *Ahlâk-ı Alâî'nin kinci kitabı İlmü Tedbîri'l-Menzil'de eğitim.* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Oktay, Ayşe S. (1998). *Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâ'î.* Yayımlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Oktay, Ayşe S. (2005-2011-2015). Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâ'î. İstanbul: İz Yayıncılık.

Özkırımlı, A. (haz.) (1974). *Keykavus-Mercimek Ahmet, Kabusnâme.* 2 Cilt. İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser.

Öztürk, H. (1990). Kınalızâde Ali Çelebi'de Aile Ahlâkı. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları. Ankara: MN Ofset.

Şeker, M. (2002). *Ali b. Hüseyin el- Amâsî ve Tarîku'l- Edeb'i.* Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Yıldız H., İstek G. (2015). *Tarîku'l-Edeb'e Göre Sıbyan Mekteblerinde (İlkokul) Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Ve Benzer İçerikli Bazı Eserlerle Mukayesesi.* DÜSBED. Yıl.7. S.14. s.86-99. (www.e-dusbed.com)

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Müdürlerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik Düzeylerinin İncelenmesi

Hüseyin ASLAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, huseyarslan@yahoo.com

Ümit DOĞAN, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, doganumit18@hotmail.com

Kasım KIROĞLU, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, november@omu.edu.tr

Öz

Öğretimsel liderlik, yönetimsel açından öğretmenlere yardım etme görevidir (Blase ve Blase, 2003:1). Öğretimsel liderlik, okul müdürünün, okuldaki öğrenci başarısını artırmak için, kendisinin gerçekleştirdiği ya da başkalarınca gerçekleştirilmesini sağladığı davranışlar olarak tanımlamaktadır (Şişman ve Turan, 2004: 58). Birçok kişi ve grubun okullara yönelik bakış açılarındaki farklılıklar okul ve yöneticilerinden farklı beklentileri sebep olmaktadır. Bu kişi ve grupların aynı zamanda kendi beklentilerini yürürlüğe koymak için okullara baskı yapması okul müdürünü rol çatışmasına düşürmektedir (Gümüşeli, 1994). Okul müdürünün niteliği artırmaya yönelik çabaları yeterli kaynak olmadan olumlu sonuç veremeyecektir. Öğrenciler için öğrenmeye güdüleyen bir ortamın yaratılması, öğretmenlerin maddi olarak özendirilmesi parasal kaynaklara bağlı etkinliklerdir Bu araştırmanın amacı ortaöğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, okul müdürünün eğitim yönetimi eğitimi alması ve çalıştıkları okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi araştırmanın alt amaçları olarak alınmış ve öğretmen görüşleri bu bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). Araştırmaya 232 ortaöğretim öğretmeni katılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları ğretimsel liderlik düzeyi aritmetik ortalaması 3.90 olduğu bulunmuş olup elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları öğretimsel liderlik düzeylerinin iyi düzey seviyesinde olduğu, okul müdürlerinde algıladıkları öğretimsel liderlik düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ve buna göre sıra ortalamaları dikkate alındığında 31-40 yaş öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılamaları en yüksek iken 51-60 yaş öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılamaları en düşük olarak ayrıca eğitim yönetimi eğitimi alan müdürleri öğretmenlerin daha yüksek öğretimsel lider olarak görürken, eğitim yönetimi eğitimi almayan müdürleri öğretmenler daha düşük öğretimsel lider olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel, liderlik, ortaöğretim.

Abstract

Instructional leadership is the mission of helping students in terms of administrative aspect (Blase ve Blase, 2003:1). It is also described as behaviours that either principal perfoms himself or makes others carry out in order to boost students' success at school (Şişman ve Turan, 2004: 58). Creating an environment that motivates students to learn and encouraging teachers financially depend on monetary resources. The aim of this research is to determine leadership levels of secondary school principals. Determining whether teachers' opinions change according to variables of gender, seniority, age, principal's having educational administration training and school district is identified as sub objective of the research and data are evaluated in accordance with these variables. In the research general scanning model is used. General scans are, in a universe, consisting of so many elements, the models of scanning on the whole universe or else one group or a sample of it which is used for getting a general idea (Karasar, 2006). 232 secondary school teachers participated in the research.The average instructional leadership level that teachers forming group of the sampling think their principals have is found 3.90 which can be considered good. Also, the level doesn't differ according to teachers' gender but their age significantly. In view of the results, while perceptions of teachers aged between 31 and 40 about their principals' leadership level are really high, the average score of the group aged between 51 and 60 is the lowest. Besides, teachers consider school principals who receive educational administration training beter instructional leader than principals who don't.

Keywords: Instructional, leadership, secondary.

Giriş

Öğretimsel liderlik, yönetimsel açıdan öğretmenlere yardım etme görevidir (Blase ve Blase, 2003:1). Öğretimsel liderlik, okul müdürünün, okuldaki öğrenci başarısını artırmak için, kendisinin gerçekleştirdiği ya da başkalarınca gerçekleştirilmesini sağladığı davranışlar olarak tanımlamaktadır (Şişman ve Turan, 2004: 58). Sağır'a (2015) göre ise öğretimsel liderliği, okul yöneticisinin eğitim programının hazırlanmasında ve öğretim sürecinde aktif rol oynadığı, öğretmen ve öğrenciyle sürekli etkileşim halinde olduğu, pozitif okul ikliminin oluşmasını sağladığı okul yönetimine özgü bir liderlik türü olarak tanımlamaktadır. Öğretimsel liderlik okulun genel amaçlarını, öğretmen ihtiyaçlarını ve öğrencinin öğrenmesini bir araya getiren bir yapıştırıcı olarak da tanımlanabilir (Bays and Crockett, 2007). Etkili okul araştırmaları, okullarda öğrenci başarısının artırılmasında, öğrencinin kişisel özellikleri ve öğrenme ortamının fiziksel nitelikleriyle birlikte, okul yöneticilerinin de etkili bir öğretim lideri olması gerektiğini göstermiştir. Okul yöneticileri, bir öğretim lideri olarak okulda eğitim-öğretim etkinliklerine rehberlik etmelidir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Merkezi yönetim yönü ağır basan eğitim sistemlerinin bulunduğu ülkelerde işgören alma, yetiştirme, okul programı ve bütçesini kararlaştırma gibi yetkilerin merkezde toplanması; müdürün eğitim ve öğretim, yetiştirme, değerlendirme ve ödüllendirme gibi öğretim liderliği faaliyetlerini sınırlandırmaktadır (Gümüşeli, 1996).

Chell (1995), öğretim liderinin genel özelliklerini şöyle sıralamaktadır: Öğretim lideri vizyon sahibidir. Hedeflerin herkes tarafından anlaşılmasına çalışır ve başarılması için uğraşır, müfredatı, öğretimi ve değerlendirmeyi kontrol eder, Vizyonu davranışa dönüştürür. Takım halinde çalışır, okulun tamamına yayılmış hedeflerin ve beklentilerin üzerinde durur, destekleyici bir ortam sağlar. Akademik becerilerin temel alındığı, düzenli ve amaca uygun bir okul iklimi oluşturur, okulda işlerin nasıl işlediğini, öğretmenlerin ve öğrencilerin neyi, ne derece iyi yaptıklarını bilir, bilgiyi harekete geçirir. Gerektiği zaman farklı öğretmen kişilikleri, stilleri ve öğretim stratejileri kullanarak, eğitim-öğretim etkinliklerine katkıda bulunur.

Bürokratik işlemlerle ilgili birçok etken okul yöneticisinin zamanını önemli ölçüde sınırlandırmakta, öğretim liderliği konularına yeterli ölçüde eğilmesini engellemektedir. Eğitim yönetimi, gelişmiş ülkelerde eğitimin bir uzmanlık dalı olarak görülmektedir. Öğretmenlik gibi yöneticilik de bir meslek olmuş durumdadır. Ancak Türk Eğitim Sistemimde "meslekte esas öğretmenliktir" sloganının günümüze kadar yaşatılması; sistem ve kurumlarındaki hiyerarşi, statü, rol kavramlarını zedelediği gibi uzmanlık niteliklerine sahip okul yöneticisi yetiştirme ve geliştirme çabalarını da olumsuz yönde etkilemiştir (Bursalıoğlu, 1994). Birçok kişi ve grubun okullara yönelik bakış açılarındaki farklılıklar okul ve yöneticilerinden farklı beklentileri sebep olmaktadır. Bu kişi ve grupların aynı zamanda kendi beklentilerini yürürlüğe koymak için okullara baskı yapması okul müdürünü rol çatışmasına düşürmektedir (Gümüşeli, 1994). Okul müdürünün niteliği artırmaya yönelik çabaları yeterli kaynak olmadan olumlu sonuç veremeyecektir. Öğrenciler için öğrenmeye güdüleyen bir ortamın yaratılması, öğretmenlerin maddi olarak özendirilmesi parasal kaynaklara bağlı etkinliklerdir.

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, yaş ve çalıştıkları okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi araştırmanın alt amaçları olarak alınmış ve öğretmen görüşleri bu bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). Araştırmanın örneklemi araştırmada Şanlıurfa ili merkez ilçelerinden "Basit Tesadüfî Örnekleme" yoluyla belirlenen okullarda örnekleme girmiştir. Şişman'ın (2004) geliştirdiği ve "Öğretim Liderliği" adını verdiği "Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına" ilişkin maddelerin yer aldığı ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını oluşturan öğretmenden elde edilen verilerin iç güvenirliği için hesaplanan "Cronbach (Alfa)" katsayısı .97 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Müdürlerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları öğretimsel liderlik düzeylerini tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma İle Ölçek Madde Sayısı.

	N	X	Ss	Madde Sayısı
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	116	3.90	.75	40

Tablo 1'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları öğretimsel liderlik düzeyi aritmetik ortalaması 3.90 ve standart sapması *Ss*= .75 olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları öğretimsel liderlik düzeylerinin iyi düzey seviyesinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Maddelerinin Aritmetik Ortalamasının İncelenmesi.

Görev yaptığım okulda okul müdürüm;		X
A. Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması		4.05
1.	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklar.	3.98
2.	Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder.	4.10
3.	Okulun amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirler.	4.01
4.	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanır.	3.89
5.	Okulun amaçları ile derslerinin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder.	4.11
6.	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açar.	3.90
7.	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder.	4.18
8.	Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirler.	4.25
9.	Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük eder.	4.07
10.	Öğrenci başarısı konusunda herkesi, yüksek beklentilere sahip olmasına teşvik eder.	3.98
B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi		3.98
11.	Okulun eğitim ve öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlar.	4.20
12.	Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.	4.00
13.	Okulun öğretim programları arasında koordinasyon sağlar.	4.00
14.	Programla ilgili materyallerin(kitap, dergi, vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılır.	3.61
15.	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret eder.	4.03
16.	Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder.	4.20
17.	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller.	3.87
18.	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar.	4.22
19.	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve eğitime katılarak geçirir.	3.87
20.	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağrılması gibi yollarda derslerin kesintiye uğramasını önler.	3.83
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi		3.84
21.	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar.	4.12

22.	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür.	3.83
23.	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirir ve gerektiğinde değişiklik yapar.	3.55
24.	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirler.	3.57
25.	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir.	3.72
26.	Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirir.	3.99
27.	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirir.	3.91
28.	Sınıf içi gözlemler sonrasında, öğretmenlere öğretim ile ilgili önemli konuları açıklar.	4.06
29.	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken, öğrenci çalışmalarını da gözden geçirir.	3.92
30.	Okul ile ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur.	3.77
D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi		3.70
31.	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik eder.	4.18
32.	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğrencilere iltifatta bulunur.	4.23
33.	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder.	3.10
34.	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenler.	3.69
35.	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar eder.	3.96
36.	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan(hizmet içi eğitime, lisansüstü eğitime vb. katılma) öğretmenleri destekler.	3.91
37.	Gazete ve dergilerde, eğitim ile ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır.	3.18
38.	Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırır.	3.10
39.	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar.	3.67
40.	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi becerilerin sınıf içinde kullanılmasını destekler.	3.93

Tablo 2 incelendiğinde en yüksek ortalamanın okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda olduğu görülürken en düşük ortalamanın ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Müdürlerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Ortaöğretim öğretmenlerinin müdürlerinde algıladıkları öğretimsel liderlik düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre değerlendirilmesi Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Müdürlerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Değerlendirilmesi.

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sh	T Testi		
						t	Sd	p
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	Kadın	57	3.84	.76	.10	-.77	114	.44
	Erkek	59	3.95	.74	.09			

Öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları öğretimsel liderlik düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyet faktörüne göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; Tablo 3'te görüleceği üzere okul müdürlerinde algıladıkları öğretimsel liderlik düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir [t (114) = -.77, p >.05].

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Müdürlerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi

Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki kıdem durumlarına Müdürlerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik düzeyleri Tablo 4'de verilmektedir.

Tablo 4. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Müdürlerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi.

F, X ve Ss Değerleri				Kruskall-Wallis Sonuçları		
	Kıdem	**N**	**$X_{Sıra}$**	**x^2**	**Sd**	**p**
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	1-10 yıl	17	58.44	3.31	2	.191
	11-20 yıl	48	64.84			
	21 yıl ve üstü	51	52.55			
	Toplam	116				

Örneklemin kıdemlerine göre, müdürlerinde algıladıkları öğretimsel liderlik düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskall-Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 4'e göre grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. (x^2=3.31; p>.05).

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Müdürlerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

Ortaöğretim öğretmenlerinin yaş değişkenlerine göre müdürlerinde algıladıkları öğretimsel liderlik düzeyleri Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Müdürlerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenlerine Değerlendirilmesi.

F, X ve Ss Değerleri				**Kruskall-Wallis Sonuçları**		
	Yaş	**N**	**X Sıra**	**χ^2**	**Sd**	**p**
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	20-30 yaş	27	50.26	8.65	3	.03*
	31-40 yaş	71	64.82			
	41-50 yaş	14	51.89			
	51-60 yaş	4	25.00			
	Toplam	116				

*p<.05

Örneklemin kıdemlerine göre, müdürlerinde algıladıkları öğretimsel liderlik düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskall-Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 5'e göre grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (x^2=8.65; p<.05). Buna göre sıra ortalamaları dikkate alındığında 31-40 yaş öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılamaları en yüksek iken 51-60 yaş öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılamaları en düşük olarak bulunmuştur.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Müdürlerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Bulundukları Yere Değerlendirilmesi

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulundukları yere müdürlerinde algıladıkları öğretimsel liderlik düzeyleri tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Müdürlerinde Algıladıkları Öğretimsel Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Bulundukları Yere Göre Değerlendirilmesi.

F, X ve Ss Değerleri				Kruskall-Wallis Sonuçları		
	Kıdem	**N**	**XSıra**	**χ^2**	**Sd**	**p**
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	İl Merkezi	91	59.47	.69	1	.71
	İlçe Merkezi	25	62.80			
	Toplam	116				

Örneklemin çalıştıkları okulların bulunduğu yere, müdürlerinde algıladıkları öğretimsel liderlik düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskall-Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 6'ya göre grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. (x^2=.69; p>.05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinde algıladıkları öğretimsel liderlik düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemine ve öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulundukları yere göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinde algıladıkları öğretimsel liderlik düzeyleri öğretmenlerin yaş değişkenine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Buna göre sıra ortalamaları dikkate alındığında 31-40 yaş öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılamaları en yüksek iken 51-60 yaş öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılamaları en düşük olarak bulunmuştur. Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğinin öğrenci başarısı ve etkili öğretimde kritik rol oynamasına (Hallinger ve Murphy, 1985) ve okullarda müdürlerin bir öğretim liderleri olmalarına ilişkin beklentiler her geçen gün artmasına karşın, bürokratik sorunlar, okulun diğer ihtiyaçları ile ilgili iş yükü, zaman darlığı gibi nedenlerle okul müdürleri öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirememektedir. Öğrenci başarısı büyük oranda öğretimsel değişimi ve okulda öğrenmeyi destekleyici şartları oluşturan okul liderliğine bağlı olmasına (Spillane, Hallett ve Diamond, 2003) karşın öğretimsel liderliğin, öğretim ve öğrenci başarısına etkisini içeren araştırmalar halen çok yetersizdir (Leithwood et al., 1990; aktaran J. Blase ve J. Blase, 1999). Okul yöneticilerinin görev tanımları öğretimsel liderlik rolleri öne çıkarılacak şekilde yeniden yapılarak iş yükleri azaltılabilir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla merkezi ve mahalli hizmet içi eğitimler üniversiteler marifetiyle yaptırılarak niteliği arttırılabilir. Okul yöneticilerinin müteahhit müdür rollerinden sıyrılıp öğretimsel lider rollerine bürünmeleri için okullara yeterli ödenek ayrılmalı.

Kaynakça

Bays, D. A., and Crockett, J. B. (2007). Investigating instructional leadership for special education. *Exceptionality*, *15*(3), 143-161.

Blasé, J., & Blase, J. (2003). *Handbook of instructional leadership: How successful principals promote teaching and learning*. Corwin Press.

Bursalıoğlu, Z. (1994). New structure and behavior in school management. *Ankara: Pegem*.

Chell, J. (1995). Introducing principals to the role of instructional leadership. SSTA Research in Brief.

Gümüşeli, A.İ. (1994). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışları*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.

Gümüşeli, A.İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler, *Eğitim Yönetimi, 2(2),* ss.201-209.

Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.

Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). *Etkili okullar ve öğretim liderliği*. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.

Sağır, M. (2015). Öğretimsel Liderlik. Necdet Konan (Ed.), Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları içinde(s. 133-155). Ankara: Pegem.

Spillane, J. P., Hallett, T. ve Diamond, J. B. (2003). Forms of capital and the construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools. *Sociology of Education*, 76(1), 1- 17.

Şişman, M., ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi. eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştirma Uygulamalarina Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi

Didem Özsırkıntı, Mersin Üniversite, Türkiye ,didemandirinn@hotmail.com

Cenk Akay, Mersin Üniversite, Türkiye , cenkakay35@hotmail.com

Tuğba Yanpar Yelken, Mersin Üniversite, Türkiye, tyanpar@gmail.com

Öz

Araştırmanın amacı okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlilik düzeylerini belirleyerek, öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemektir. Araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın hedef evrenini okul öncesi öğretmenleri, ulaşılabilir evrenini ise Adana ili Yüreğir ilçesinde görev yapan 70 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, amaçsal örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme tekniği uygulanmıştır. Ölçüt olarak sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler seçilmiştir. Araştırmada Meral ve Bilgiç (2012) tarafından geliştirilen Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (KÖYÖ) kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım sonuçlarını incelendiğinde (n>30) Kolmogorov-Smirnov' a bakılmış sonuç 0,200 çıkmış(p> 0,05) verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş, parametrik testler uygulanmıştır. Yeterliliklerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesinde bağımsız gruplarda t- testi ve varyans analizi yapılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlilikleri toplam puanları 85,48 çıkmış ve ortalamamın üstünde puana sahip oldukları ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinde cinsiyet, kıdem ve sınıfta bulunan öğrenci sayısı, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Lisans eğitiminde alınan kaynaştırma veya özel eğitim dersinin yeterlilik düzeyini olumlu etkilediği ortaya koymuştur. Okulun kaynaştırma öğrencilerine sağladığı destek düzeyi yüksek ve düşük olan okullarda bulunan öğretmenlerin yeterlikleri arasında okul desteği yüksek olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlilikleri

Abstract

The main objective of this study is to determine the levels of competence of teachers regarding inclusive education in pre-school level, and to examine these teacher competencies in accordance with diverse variables. This research is a descriptive study in which survey model was used. Focus group of this research is the pre-school teachers, while the accessible group consists of 70 teachers in Yüreğir, Adana. Teleological and criterion sampling techniques, which are not of the random ones were used in this research. Teachers having inclusive students were chosen as criterion. Inclusive Teacher Qualification Scale (KÖYÖ), developed by Meral and Bilgiç (2012), were used. With examination of normal distribution results of data (n>30), data which was 0,200 according to Kolmogorov-Smirnov (p> 0,05) was accepted to demonstrate normal distribution and parametric tests were applied. In order to examine teacher qualifications according to diverse variables, t-test and analysis of variance were conducted in independent groups. It has been observed in this research that the total figure representing qualifications of pre-school teachers in inclusive education is 85,48, which has revealed that they possess higher levels of qualification than average. No meaningful difference has detected after the consideration of factors such as gender, seniority, number of students in class and teachers' involvement in inservice training. Inclusive and special education classes in undergraduate have observed to have positive impact on qualification level. Between the qualification levels of teachers working at schools in which sufficient support is provided for students and those who teach at school where there is little or no support, there is a meaningful difference for **the benefit** of the former.

Keywords: Pre-school Education, Pre-school teachers competencies in inclusive practices

Giriş

Okul öncesi eğitim; çocukların fiziksel, duyuşsal, dil, özbakım ve psikomotor gelişimini destekleyen, çocukların ilk formal eğitim sürecidir. Her çocuk farklı bir genetik yapıyla dünyaya gelir, fakat çevreden gelen uyaranlar çocukların gelişimlerini destekler, bu açıdan bakıldığında okul öncesi dönemin çocuklar için kritik bir dönem olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını da dikkate alarak, bütün çocuklara öğrenme ve ilkokula hazırlık konusunda eşit fırsat sunmayı hedefler. Okul öncesi eğitim; çocuklara farklı etkinliklerle, akranlarıyla bir arada olma imkanı sunar. Bu dönem her çocuk için önemli bir süreçtir, her çocuğun bu eğitim sisteminden faydalanmasına olanak sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitimden yararlanan özel gereksinimli çocukların, okul başarısının arttığı; lise ve daha ileri düzeyde okullara devam edebildikleri ve tüm öğrenim kademelerinde okuma, aritmetik, dil testlerinde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Oktay &Unutkan, 2005). Özellikle okul öncesi dönemde öğretmen özellikleri temel faktörler arasındadır. Eğitim kalitesinin artması için öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarına yönelik yeterlilikleri kazanmaları gerekmektedir. Öğretmenin mesleğinde kendini ne kadar yeterli hissederse eğitimde başarısı o kadar artacağı düşünülmektedir. (Demistaş, Cömert & Özer, 2011).

Sonuç olarak kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde uygulanmasında birçok faktör var iken, temel yapı öğelerinden birinin öğretmen yeterliliği olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırmanın amacı okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlilik düzeylerini belirleyerek, öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın problem cümlesi "Kaynaştırma uygulamalarında okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilikleri ne düzeydedir ve kaynaştırma uygulamalarında okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliği çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir.

Araştırmanın alt problemleri:

1. Kaynaştırma uygulamalarında okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilikleri ne düzeydedir?
2. Kaynaştırma uygulamalarında okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliği çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? Şeklindedir.

Yöntem

Araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır.

Katılımcılar

Araştırma Adana ili Yüreğir ilçesinde görev yapan 70 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, amaçsal örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme tekniği uygulanmıştır. Ölçüt olarak sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Meral ve Bilgiç (2012) tarafından geliştirilen Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (KÖYÖ) kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım sonuçlarını incelendiğinde (n>30) Kolmogorov-Smirnov' a bakılmış sonuç 0,200 çıkmış (p> 0,05) verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş, parametrik testler uygulanmıştır. Yeterliliklerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesinde bağımsız gruplarda t- testi ve varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde kaynaştırma uygulamalarında okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliklerinin toplam puanları 85,48 çıkmıştır. Araştırmada sorulardan alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puanın 120'dir, öğretmenlerin yeterliliklerinin ortalamanın üstünde olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin yeterlilikleri farklı değişkenlere göre incelenmiştir.

-Öğretmen yeterlilikleri cinsiyete göre incelendiğinde;

Tablo1. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Yeterlilik Durumlarının Cinsiyete Göre T-Testi.

Cinsiyet	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**P**
Kadın	68	86,20	86,20	469	0,017	0,986
Erkek	2	86	86			

*p>0.05 düzeyinde anlamlı değil

Cinsiyete göre yeterlilikleri incelendiğinde kadın öğretmenlerin ortalama puanı (X=86,20), erkeklerin ise (X=86) 'tır. Yeterlilik düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemektedir. [t=0,017, p>.05].

-Öğretmen yeterlilikleri kıdem yılı durumuna göre incelendiğinde;

Tablo 2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Yeterliliklerinde Kıdem Yılı Durumuna Göre Puanları.

Kıdem	N	X	S
1-2	5	92,2	16, 6
3-8	46	85,7	18, 6
9-14	15	85,6	12,9
15-	4	86,5	4,2

Tablo incelendiğinde kaynaştırma yeterliliği puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın (=92.2) ile1-2 yıl kıdeme sahip öğretmenlere, devamında ise sırasıyla 15 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere (=86,5), 3-8 yıl kıdeme sahip öğretmenler (=85,7) ve son olarak en düşük 9-14 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (=85,6) ait olduğu görülmektedir.

Öğretmen yeterlilik düzeylerinin kıdem yılına göre aralarında farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yeterlilik Kıdem Durumu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	196,47	3	65,491	233	873	Yok
Grup içi	18540,72	66	280,920			
Toplam	18737,20	69				

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre yeterlilikleri incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur (F=233, p>.05).

Öğretmenlerin sınıfta bulunan kaynaştırma öğrenci sayısına göre yeterlilikleri incelendiğinde;

Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıfta Bulunan Kaynaştırma Öğrenci Sayısı Durumu Puanları.

Kaynaştırma Öğrenci sayısı	N	X	S
1-2	34	85,73	19,3
3-8	32	87,21	13,0
9-14	4	82,0	18,6

Tablo incelendiğinde kaynaştırma yeterliliği puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın (=87,21) ile3-8 kaynaştırma öğrencisine sahip öğretmenlere, devamında ise sırasıyla 1-2 kaynaştırma öğrencisine sahip öğretmenlere (=85,73), ve son olarak en düşük 9-14 kaynaştırma öğrencisine sahip öğretmenlere (=82) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yeterliliklerinin Sınıfta Bulunan Kaynaştırma Öğrenci Sayısı Durumu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	111,11	2	55,557	200	819	Yok
Grup içi	18626,66	67	278,001			
Toplam	18737,20	69				

Tablo 5'de görülen varyans analizi sonucu, öğretmen yeterliliklerinin sınıfta bulunan kaynaştırma öğrenci sayısına göre anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur (F=200, p>.05).

Öğretmen yeterlilikleri sınıf mevcuduna göre incelendiğinde;

Tablo 6. Öğretmenlerin Kaynaştırmada Yeterliliklerinin Sınıf Mevcudu Durumuna Göre Puanları.

Sınıf Mevcudu	N	X	S
0-14	4	86	20,1
15-24	60	86,3	17,10
25-36	6	84,8	6,85

Tablo 6 incelendiğinde kaynaştırma yeterliliği puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın (=86,3) ile 15-24 sınıflarında öğrenciye sahip öğretmenlere, devamında ise sırasıyla 0-14 sınıflarında öğrenciye sahip öğretmenlere (=86), 25-36 sınıflarında öğrenciye sahip öğretmenlere (=84,8) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Yeterlilik Sınıf Mevcudu Durumu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	13,017	2	6,508	023	977	Yok
Grup içi	18724,18	67	279,465			
Toplam	18737,20	69				

Tablo'da görülen varyans analizi sonucu, öğretmen yeterliliklerinin sınıf mevcuduna göre anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur (F=977, p>.05).

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında lisans eğitiminde kaynaştırma dersi alıp almama durumlarına göre yeterlilik düzeyleri araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının yeterlilik durumlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama bilgileri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Kaynaştırma Yeterlilik Durumlarının Lisans Eğitiminde Ders Alma ve Almama Durumlarına Göre T-Testi.

Lisansda Ders Alma	N	X	S	sd	t	P
Evet	51	88,76	15,22	1,132	2,19	0,032
Hayır	19	79,31	18,11			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yeterlilik düzeylerinde lisansta kaynaştırmaya yönelik ders alma ile anlamlı bir fark görülmektedir. [t=2,19, p<.05]. Ders alan öğretmenlerin ortamala puanı (=88,20), ders almayan öğretmenlerin ortalama puanı (=79,31) 'dır. Ders alan öğretmenlerin yeterlilik puanları daha yüksektir.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin kaynaştırma uygulama durumlarına göre yeterlilik düzeyleri araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının yeterlilik durumlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama bilgileri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Kaynaştırma Yeterlilik Durumlarının Hizmet İçi Eğitim Almalarına Göre T-Testi.

Hizmet İçi Eğitim	N	X	S	sd	t	P
Evet	25	88,68	21,52	1,53	938	0,352
Hayır	45	84,82	12,95			

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yeterlilik düzeylerinde hizmetiçi eğitim alma ile anlamlı bir fark görülmemektedir. [t=938, p>.05]. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortamala puanı (=88,68), hizmet içieğitim almayan öğretmenlerin ortalama puanı (=84,82) 'dır.

Okulun öğretmenlere sağladığı destek durumlarına göre yeterlilik düzeyleri araştırılmıştır. Öğretmen yeterlikleri durumlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama bilgileri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen Yeterliliklerinin Okulun Sağladığı Destek Durumuna Göre Puanları.

Okul Destek Durumu	N	X	S
Çok düşük	11	80,18	16,70
Düşük	9	74.88	18,90
Orta	27	87,48	16,27
Yüksek	19	90,70	12,98
Çok Yüksek	4	99,25	13,52

Tablo incelendiğinde kaynaştırma yeterliliği puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın (=99,5) ile okul desteği yüksek olan öğretmenlere, devamında ise sırasıyla okulda (=90,70) okul desteği yüksek olan öğretmenlere, okul desteği orta olan öğretmenlere (=87,48), okul desteği çok düşük olan öğretmenlere (=87,4) ve son olarak okul desteği en düşük olan öğretmenlere (=74,88) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Yeterliliklerinde Okul Destek Durumu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2622,44	4	655,61	2,64	0,041	Düş-Yük
Grup içi	16114,75	65	247,919			
Toplam	18737,20	69				

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yeterlilik düzeylerinde okulun sağladığı destek durumu ile anlamlı bir fark görülmektedir. [F=2,64, p<.05]. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda okul desteği yüksek olan öğretmenlerin yeterliliklerinin okul desteği düşük olan öğretmenler arasında okul desteği yüksek olan öğretmenlerin lehine sonuç çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlilikleri toplam puanları 85,48 çıkmış ve ortalamamın üstünde puana sahip oldukları ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinde cinsiyet, kıdem ve sınıfta bulunan kaynaştırma öğrenci sayısı, sınıf mevcudu ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Lisans eğitiminde alınan kaynaştırma veya özel eğitim dersinin yeterlilik düzeyini olumlu etkilediği ortaya koymuştur. Okulun kaynaştırma öğrencilerine sağladığı destek düzeyi yüksek ve düşük olan okullarda bulunan öğretmenlerin yeterlikleri arasında okul desteği yüksek olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.Temel (2000)'in yaptığı çalışmada da öğretmenlerden kaynaştırma eğitimi alanların kendilerini daha yeterli algıladıkları ortaya konulmuş, hizmet yılı ve hizmet içi eğitim alma durumlarında öğretmenlerin yeterlilikleri açısından anlamlı bir fark olmadığı ortaya konulmuştur. Ayrıca okulun sağladığı destek oranı yüksek olan ve düşük olan okullar arasında okulun sağladığı destek oranı yüksek olan okullarda görev yapanların lehine anlamlı sonuç çıkmıştır. Gök ve Erbaş (2011), yaptıkları çalışmada ülkemizdeki okulöncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarının başarıyla uygulanmadığını, fiziksel imkânları iyi olan okullarda başarıyla uygulanmaya başladığını belirtmişlerdir. Araştırma sonucu ile çıkan sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya yönelik öneriler;

- Okulların fiziki şartları özel gereksininli çocuklara göre düzenlebilir,
- Okul öncesi eğitim öğretmenlerini özel gereksinimli öğrencilerin özür türü ve özellikleri hakkında eğitimler ile desteklenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlere lisans eğitimlerinde özel gereksinimli çocuklara yönelik ders almaları sağlanabilir.
- Lisans eğitiminde kaynaştırmaya yönelik verilen derslerin kredisi arttırılabilir,
- İleride araştırma yapacaklara yönelik öneriler;
- Araştırma daha fazla öğretmene uygulanabilir,
- Araştırma okul yöneticilerinin ve velilerin görüşleri alınarak genişletilebilir.

Kaynakça

Demirtaş, H.,Cömert, M. & Özer, N. (2011).Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları(ss:101). *Eğitim ve Bilim Dergisi, 36(159)ss: 97-111.*

Gök, E.& Erbaş, D.(2011). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşleri ve Önerileri(ss:84).* International Journal of Early Childhood Special Education, 3(1), 66-87

Meral, F. B. &Bilgiç, E. (2012). Kaynaştırma Öğretmen Yeterliliği Ölçeğinin Türkçe Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması*. International Journa of Human Sciences, 9(2)ss:254-263*

Oktay, A.& Unutkan, P, Ö. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (1.baskı, ss:307). İstanbul: Morpa Yayıncılık

Temel, Z.F. (2000). Okul öncesi öğretmenlerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri(ss:154). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 148-155

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yüksel Gündüz, Ondokuz Mayıs Üniversite, Türkiye, yukselgunduz0735@gmail.com

Talip Durdu, Samsun Maarif Müfettişi, Türkiye, talipdurdu28@hotmail.com

Öz

Hizmetiçi eğitim, hizmet öncesi verilen bilgilerin eksik ve yetersiz oluşu, hizmette gelişme ve değişmelere uymak zorunluluğu, kişinin öğrenme ve kendini geliştirme isteği, öğrenmeyi rastlantısal olmaktan kurtarıp, sistemli hale getirme gibi nedenlerden dolayı zorunlu olmuştur. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 öğretim yılında Samsun İli İlkadım, Atakum ve Canik ilçelerindeki okullarda görevli 51öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve veriler nitel veri analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin tamamı hizmetiçi eğitimin kendilerini geliştireceği için gerekli gördüklerini; 26'sı hizmetiçi eğitime başvurduğunu ve kabul edildiğini, 22'si başvurduğunu ama kabul edilmediğini, 17'si bir hizmetiçi programına katıldığını, 32'si katılmadığını; 13'ü hizmetiçi eğitimin uygulamalı olmasını, 21'i hizmetiçi eğitim verenin alanında uzman olmasını, 4'ü istekli olanların eğitime alınmasını, 5'i hizmetiçi eğitim çalışmalarının planlı olmasını; 22'si hizmetiçi eğitim programlarının kendilerini geliştireceğine inandığını, 24'ü düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetinin amacına uygun yapılması halinde faydalı olacağına inandığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi eğitim, Öğretmen, Geliştirme, Uzmanlık

Teacher's Views on In-service Training Activities

Abstract

In-service training has been obligatory because of some reasons like lack of information, obligation of keeping up with changes and developments in service, desire to learning and self development, making learning systematic, not random. In this context, the purpose of this study is to reveal teacher's views on in-service training activities. Qualitative research was used in study. The study group of research consists of 51 teachers employed in the schools in İlkadım, Atakum and Canik districts of Samsun, Turkey during the period of 2016-2017 Academic Year. The data of research was gathered with semi-structured interview form and analyzed with qualitative data analysis. In research, teachers express their views on in-service training activities in the following ways: All of teachers consider in-service training necessary because of their self development. While 26 of them express that they applied to in-service training and were accepted, 22 of them state that they applied to it but were not accepted. 17 of them express that they take part in a in-service training while 32 of them express that they don't participate in any in-service training. While 13 teachers think that in-service training should be more practical, 5 teachers think it should be more planned. 21 teachers think lecturers in-service training should be expert in their own areas. 4 teachers think that teachers who are eager to in-service training should be taken part in. 22 of teachers believe that in-service training will develop them. 24 of them think that in-service trainings may be useful if they serve according to their purposes.

Keywords: In-service training, Teacher, Development, Expertise

Giriş

Günümüzde ekonomik, sosyal ve teknolojik alandaki hızlı gelişim ve değişim, iş yaşamını da etkilemiştir. Bunun bir sonucu olarak, daha önce elde edilen meslekî bilgi, beceri ve tutumların bir kısmının zamanla geçerliliğini yitirmesine, diğer yandan yeni bilgilerin ortaya çıkması sağlanmıştır. Meydana gelen gelişmeler, öğretmenden beklentileri de etkilemiş, böylece yeni beklentilerin gerektirdiği rolleri oynayabilmeleri için onların sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması (Avcı ve diğ. 1990) gerekliliği doğmuştur. Öğretmenlerin değişime ya da oluşan yeni sisteme uyum gösterebilmeleri, onların hizmetiçinde eğitilmeleri ile mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin sisteme enteğre olabilmeleri, mevcut bilgilerini yenileyerek kendilerini geliştirmeleri ve mesleki alandaki yenileşmelere uyum gösterebilmeleri için devamlı olarak hizmetiçi eğitim ile desteklenmeye ihtiyacı vardır (Saban, 2000).

Değişim hayatımızın tüm alanlarında ve sürekli olduğuna göre, öğretmenlerin eğitimine, meslekleri boyunca devam etmesi gereken bir süreç olarak bakılmalıdır (Bağcı ve Şimşek, 2000). Bu kapsamda, öğretmenler çok yönlü olan işlerinin üstesinden gelebilmek için etkili bir hizmetiçi eğitime gereksinim duymaktadırlar (Senemoğlu, 1992). Mesleki yönden gelişimde, hizmetiçi eğitimin yerinin önemi gün geçtikçede arttığı görülmektedir. Öyleki örgütler hizmetiçi eğitim için ciddi yatırımlar yapmaktadırlar. Bu aşamada hizmetiçi eğitime ilişkin birkaç tanımın verilmesinde yarar umulmaktadır.

Hizmetiçi eğitim, bir kurumda işgörenlere, kısa süreli bilgilendirme amaçlı yapılan, işgörenlerin hizmetteki etkinlik ve verimliliklerinin arttırılmasına, bilgi, beceri ve anlayışlarının zenginleştirilmesine yönelik bir eğitimdir (Tezcan, 1992). Hizmetiçi eğitim, belirli bir ücret veya maaş karşılığında bir işte çalışmakta olan işgörenlerin, görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları için yapılan eğitimdir (Taymaz, 1997). Bireyin hizmette bulunduğu sürece gördüğü eğitimdir (Küçükahmet, 1999). Budak (1999)'a göre, öğretmenlere dönük hizmetiçi eğitim, eğitimin amaçlarının öğrencilere kazandırılmasında gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılması olarak tanımlanabilir. Tanımlara bakıldığında, hizmetiçi eğitimin, işgöreni geliştirmek, değişen ve gelişen koşullara uyumunu sağlamak gibi önemli bir görevinin olduğu görülmektedir.

Hizmetiçi eğitim, hizmet alanında meydana gelen gelişme ve değişimlere uyum zorunluluğu, öğrenmeyi tesadüflerden kurtarıp sistemli hale getirme, hizmet öncesinde verilen bilgilerin eksik ve yetersiz oluşu, kişinin öğrenme ve kendini geliştirme isteği gibi nedenlerden dolayı zorunlu olmuştur (Taymaz, 1992, Tutum,1979: Aktaran: Çevikbaş, 2002). İşgören göreve başladığındaki bilgi, beceri ve tutumu ile görevini bir noktaya kadar doğru, amaca uygun olarak yürütürken, bir noktadan sonra yürütemez olur. Bu noktada, işgörenin yeniden bilgi, beceri ve tutum yönünden kendini yenilemesi ihtiyacı doğar ki, bu da hizmetiçi eğitimle sağlanabilir.

Hizmetiçi eğitim, verimin arttırılmasını, görevde uzmanlığı, hataların azaltılmasını ve standart sağlamaktadır. Bu gerçekten hareket eden örgütler, süreçte oluşan değişme ve gelişmelerin, işgörence öğrenilmesi ve kabullenilmesi için, hizmet içi eğitim etkinliği düzenlerler. Görevin nitelikleri ile işgörenin nitelikleri arasında uyumsuzluk olduğunda, işgörenin niteliklerini geliştirmek için, hizmetiçi eğitim gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Kaya,1979; Bozan, 2004). Sağlıklı insan kaynağı plânlaması yapılmadığında, işin gereklerine uygun işgören, hizmet içi eğitimle sisteme kazandırılmaya çalışılmaktadır. Genel olarak hizmetiçi eğitim, öğrenme süresini kısaltmayı, meslekte yükselme olanağı yaratmayı, morali yükseltmeyi, etkililik ve verimi sağlamayı ve eğitim yönetimini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Kaya,1979). Varlıklarını devam ettirmek isteyen kurumlar, rekabet edebilmek, gelşebilmek ve de büyüyebilmek için işgörenlerinin bilgi, beceri ve tutumlarını, gelişen ve değişen ortama uyum sağlayacak şekilde sürekli geliştirme eğilimi içindedirler.

Hizmetiçi eğitimle işgörene yapacağı işin gerektirdiği mesleki bilgi, beceri ve tutum kazandırılarak (Taymaz,1992), birey yeterli hale getirilir. Yeterlik yönünden işin gereklerini karşılayamayan işgören, kurumun amaçları ve etkinliği yönünden bir engeldir. Hizmetiçi eğitim bu engel durumu aşmak için, en iyi ve etkili süreçlerden biridir (Açıkalın,1991). Kurumlar işi bilen işgörenleri sayesinde gelişir ve büyürler. Kurular, işgörenlerinsürekli gelişimleri için bir takım programlar hazırlamalı ve uygulamalıdırlar. Unutulmamalı ki, gelişmemiş işgören, ne kadar iyi niyetli olursa olsun kurumu amaçlarına ulaştırmada yetersiz kalabilir. Bundan dolayı çalışana öncelikle iş için gerekli yeterlikler kazandırılmalıdır.

Hizmetiçi eğitim etkinlikleriyle öğretmenlerin sürekli gelişmelerine fırsat verilmesi, okulların işlevlerinin beklenen seviyede olabilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişmeleri yakından izlemesi ve kabullenmesi yönünden

önemlidir. Toplumsal ve bireysel ihtiyaçları görünmezden, dikkate almayan gelen bir eğitim, hangi yapıda olursa olsun başarılı olamayacaktır. Bu açıdan bakıldığında, Türkiye'de hizmet öncesinde takip edilen eğitim programları ile hizmetiçi eğitim programları birbirlerini destekleyecek şekilde programlanmamaktadır. Oysa hizmetiçi eğitimin verilme gerekçelerinden biri, hizmet öncesinde verilen eğitimin yetersizliklerinin giderilmesine yönelik olmasıdır. Hizmet öncesi eğitimin sınırlılıkları dikkate alındığında, hizmetiçi eğitimin işlevinin de ne denli önemli olduğu anlaşılacaktır. Bundan dolayı öğretmenlerin eğitimin yürütücüleri oldukları dikkate alınarak hizmetiçi eğitim gereksinimleri tespit edilmeli ve bu eğitimin yaşanılan çağ ile uyumlu olması sağlanmalıdır. Hizmetiçi eğitim etkinlikleri gerçekleştirildiği sürece söz konusu toplumun geleceği olumlu etkilenir (Budak, Demirel, 2003). Öğretmenlerin süreçte hizmet içi eğitimlerine ve mesleki yönden geliştirilmelerine ve yetiştirilmelerine gereken önem verilmelidir.

Eğitimle ilgili yapılan geliştirici çalışmaların olumsuz bir durumla karşılaşmaması için hizmetiçi eğitim çalışmalarına önem verilmeli ve öğretmenlerin meslekî bilgi ve becerileri, günün koşullarına göre sürekli geliştirilmelidir (Tekin ve Ayas, 2005). Hızlı değişimin yaşandığı günümüzde, öğretmenlerin değişime uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmeleri, aynı zamanda kurumun da amacına ulaşması için bir zorunluluk olmuştur. Bu durumu gözardı etmek, eğitime ve sisteme ciddi zararlar vereceği açıktır. Bundan dolayı hizmetiçi eğitim öğretmenler için kaçınılmaz bir durumdur.

Burada, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim yapmalarını gerektiren unsurlar üzerinde durulmasında yarar vardır. Bunlar, bilimdeki değişmeler, toplumdaki değişmeler, öğretim yöntemlerindeki değişmeler ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinden doğan eksiklikleri gidermedir (Şahin, 2013).

1. *Bilimdeki Değişmeler*: Baş döndürücü bir hızla gelişen bilim, aynı hızda da takibi gerekli kılıyor. Dolayısıyla, öğretmenlerin hizmet-öncesi eğitimleri sırasında edindikleri bilgilerin pek çoğu zamanla güncelliğini kaybetmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin alanlarında meydana gelen değişme ve gelişmeleri takip edebilmeleri için hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmaları gereklidir.

2. *Toplumdaki Değişmeler*: Günümüzdeki hızlı değişmeler yeni sorunları beraberinde getirmektedir. Öğretmenler bu sorunların çözümü konusunda önemli rolleri üstlenmesi gereken konumdadırlar. Bu bağlamda öğretmenlik, sadece öğrencilerle eğitim etkinliğini yürütmek değildir, aynı zamanda içinde bulunulan toplumu da eğitmek gibi bir sorumluluğu da yerine getirmektir. Toplumu çalışma hayatındaki değişmeler için hazırlamak öğretmenlerin sürekli eğitilmeleri ile olanaklıdır (UNESCO, 1970).

3. *Öğretim Yöntemlerindeki Değişmeler*: Öğretim yöntemleri, gelişen ve değişen dünyada sürekli değişikliğe uğramaktadır. Dünün en gözde yöntemi bir zaman sonra önemini kaybedebilir. Yöntem değişikliği beraberinde öğretim araç gereç değişikliğini de getirmektedir. Dolayısıyla öğretmelerin yeni yöntemleri ve eğitim teknolojilerini öğrenebilmeleri için hizmetiçi eğitim gereklidir (Bush, 1972).

4. *Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimlerinden Doğan Eksiklikleri Giderme*: Öğretmenler hizmet öncesinde değişik kaynaklardan yetiştirilerek hizmete girmektedirler. Ne var ki, öğretmenlerin hizmet öncesinde eksiksiz olarak yetiştirildiklerini söylemek zor. Bu konuda birçok eksikliklerin olduğu da bilinmektedir. Ya da çeşitli nedenlerle var olan öğretmen eksikliğinin öğretmen yetiştiren bir kurumdan mezun olmayan kişilerle giderilmesine çalışılmaktadır (UNESCO, 1971). Bu da hizmet öncesi sağlıklı yetişemeyen öğretmenlerin hizmetiçinde yetiştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Hizmet İçi Eğitimin Hedefleri

1-Kuruma yeni gelen işgörenin kuruma uyumunu sağlamak.

2-Hizmet öncesi alınan eğitimin eksikliklerini tamamlamak.

3-Eğitimdeki gelişmelerin ve yeniliklerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak.

4-Yetenekli ve istekli işgörenin üst mertebelere geçişlerini sağlamak.

5-Farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak.

6-Eğitimle ilgili ugulamada birlik sağlamak.

7-Eğitim sisteminin geliştirilmesine yardımcı olmak (MEB,1995).

Hizmet İçi Eğitimin İlkeleri

1-Hizmetiçi eğitim sürekli olmalıdır.

2-İşgörenin eğitim ihtiyacına uygun programlar düzenlenmelidir.

3-Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin yapılacağı yerlerin, eğitimin gereklerine göre düzenlenmesi ve donatılması gerekmektedir.

4-Hizmetiçi programları sürekli değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir.

5-Hizmet içi eğitime katılan personelin başarısı izlenmelidir (MEB,1995).

Hizmetiçi Eğitimin Yararları

1-Kurum için becerikli işgücü havuzu sağlanır.

2-Var olan beceriler arttırılır.

3-İşgörenin bilgi ve deneyimlerinde artış sağlanır.

4-İş performansında artış ve bunun sonucunda üretimde verimliliği arttırılır.

6-İşgörenlerin örgüte bağlılıkları arttırılır.

7-İşgörenlerin bilgi ve becerilerinin değeri artar.

8-İşgörenlerin kişisel gelişimleri için olanak tanınır (Cole, 1993; aktaran: Çınkır, 2003).

Bu araştırmada öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılma durumu, hizmet içi eğitim faaliyetlerinden beklentileri ve bu çalışmaların nasıl yürüdüğüne ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyma hedeflenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

1-Hizmet içi eğitimi gerekli görüyor musunuz? Neden?

2-Hizmet içi eğitim almak ister misiniz? Neden?

3-Daha önce hizmet içi eğitim alma girişiminiz oldu mu? Sonuç ne oldu?

4-Sizi profesyonelce yetiştiren bir hizmet içi programına katıldınız mı?

5-Hizmet içi eğitim programlarının nasıl olmasını istersiniz?

6-Hizmet içi eğitim programlarının sizi geliştireceğine inanıyor musunuz?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile yürütüklmüştür. Durum çalışması, bir ya da bir kaç durumun derinlemesine araştırmasıdır. Nitel çalışmalarda veri toplamada, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi tekniklerin kullanıldığı, olayların doğal ortamda gerçekçi ve bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Nitel çalışma, araştırmacıya esneklik sağlar ve belirli bir alanda çeşitli aşamaların birbiriyle tutarlı olmasına katkıda bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 öğretim yılında Samsun İli İlkadım, Atakum ve Canik ilçelerindeki okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görevli 51 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada göreli olarak küçük bir araştırma grubu oluşturmak ve burada çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amacıyla maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır (Patton (1987; Akt: Şimşek ve Yıldırım, 2006). Maksimum çeşitlilik, her durumun kendine has boyutlarının detaylı olarak tanımlanması ve büyük oranda değişik özellik gösteren durumlar arasında oluşabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılması bakımlarından önemlidir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplamak amacıyla geliştirilen ve 6 sorudan oluşan görüşme formu araştırmacılarca hazırlanmıştır. Araştırmacılarca hazırlanan form alanında uzman 3 öğretim üyesine inceletilmiş, incelemenin sonucuna göre, belirtilen hususlarda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmesi yapılan form 10 değişik öğretmene inceletilmiş,

kavram kargaşasına yol açan ya da anlamadıkları sorular bulunup bulunmadı tespit edilmiştir. Yeniden düzenlenen form uygulama durumuna gelmiştir. Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Milller, 1986, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu açıdan bakıldığında formun geçerliliği sağlanmıştır.

Veriler, görüşmecilerin görüşlerinin yazıya aktarılması biçiminde elde eilmiştir. Yazıya aktarılan görüşler, görüşmeler bittikten sonra ayrıca kontrol edilmiş ve doğruluğu teyit edilmiştir. Yapılan görüşmeler, 10 dakika ile 25 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Görüşme yöntemi, katılımcılara kendi bakış açılarından cevap verme fırsatı vermekte, anketlerde olduğu gibi önceden hazırlanmış sorular olmadığı için katılımcılar serbestçe bir konu üzerinde düşüncelerini açıklamışlardır (Bogdan ve Biklen,1998). Görüşme yardımıyla veri toplanması sırasında katılımcıların değişik ve zengin fikirleri sunmalarına imkân sağlanmış, katılımcıların görüşleri herhangi bir şekilde sınırlandırmaya tabi tutulmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Veriler, kodlamaya bağlı olarak içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Verilerin analizinde öncelikle kayıtlar ele alınmış ve yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen verilerin aslına tamamen sadık kalınmıştır. Görüşme verileri kodlanmış ve daha sonra çıkan temalara göre organize edilmiştir (Bogdan & Biklen, 1998). Her katılımcının belirttiği görüşler iki üç defa gözden geçirilmiş ve belirtilenlerin doğruluğu iki araştırmacı tarafından teyit edilmiştir. Sonra çıkarılan kodlar kendi içinde tekrar analiz edilmiş ve alt ve ana temalarla iliştirilmiştir (Bogdan & Biklen, 1998; Creswell, 2002). Bu çalışmada katılımcıların görüşleri realist mod kullanılarak sunuldu (Creswell, 2002; Van Maanen, 1988). Böylelikle, araştırmacılar katılımcıların doğru veya yanlış söylediği gibi konularda hakemlik rolüne soyunmadılar ve katılımcılara konu hakkındaki görüşlerini serbestçe paylaşmalarına izin verildi. Araştırmacılar belirttikleri katılımcıların görüşlerini özellikle kısaltmadan sunuldu ki, katılımcının düşünce bütünlüğü bozulmasın ve okur kendi yorumunu yapabilsin.

Bulgular

Öğretmenlerin, 25'i kadın, 26'sı erkek; 4 tanesi 1-5 yıl, 4 tanesi 6-10 yıl, 7 tanesi 11-15 yıl, 10 tanesi 16-20 yıl, 26 tanesi 21 yıl üstü kıdeme sahip; 15 tanesi okulöncesi/sınıf, 1 tanesi beden eğitimi, 3 tanesi özel eğitim, 1 tanesi bilişim teknolojileri, 6 tanesi Türkçe, 3 tanesi sosyal bilgiler, 4 tanesi fen bilimleri, 3 tane rehberli, 3 tane matematik, 1 tane teknoloji tasarım, 3 tane meslek dersleri, 5 tane din kültürü ve ahlak bilgisi ve 3 tane de yabancı dil öğretmenidir.

Tablo 1. Hizmetiçi Eğitimi Gerekli Görüyor Musunuz? Neden?

Hizmet içi eğitimi gerekli görüyor musunuz?	Gerekli	Gerekli Değil	Fikrim Yok
	50	1	--

Tablo 1'e göre, öğretmenlerin tamamına yakını (50) hizmet içi eğitimi gerekli bulduklarını, sadece 1 öğretmenin gereksiz bulduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri: "Hizmetiçi eğitim gereklidir. Hızla değişen dünyamızda çağa ayak uydurabilmek için sürekli yenilenmemiz gerekir (Ö 1)". "Gerekli görüyorum. Maalesef eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu, öğretmen yetiştirmeden habersiz. Hiç öğretmenlik yapmamış biri doğal olarak iyi öğretmenler yetiştiremiyor. Haliyle birçok öğretmen, öğretmenliği göreve başladığında uzun süren deneyimleri sonucunda öğreniyor. Hizmetiçi eğitimlerin bu süreyi kısaltacağını düşünüyorum (Ö 4)". "Milli Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetleri daha etkin ve öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunacak türden eğitimler verilmelidir. Hizmetiçi eğitim faaliyetleri ülke genelinde yerel anlamda yaygınlaştırılmalı ve zorunlu tutulmalıdır. Eğitimin, kalitesi, niteliği zengin ve donanımlı kişiler tarafından verilmelidir (Ö 8)". "Gerekli görüyorum. Ancak, hizmetiçi eğitim sadece yapılmış olmak için yapılıyor. Amaca göre verilmiyor (Ö 9)". "Hiçbir meslek mezuniyette elde edilen bilgilerle yürütülmeye devam edemez (Ö 11)". "Evet gerekli görüyorum. Çünkü kendi alanımda ya da diğer alanlardaki öğretmenlerle fikir alışverişi ya da kendimi

yetiştirmek için gerekli (Ö 14)". "Gerekli olduğunu düşünüyorum. Dünyadaki, ülkedeki gelişmenin eğitime yansımasını takip etmek, değişen/gelişen eğitim yaklaşımlarını takip edebilmek, bilgiyi güncel tutabilmek için gerekli, ancak, amaç iyi belirlenmeli ve alanında gerçekten yetkin kişiler tarafından verilmeli (Ö 17)". "Bugüne kadar aldığım hizmetiçi eğitimleri baz almadan cevap verirsem; evet gerekli görüyorum. Çünkü, çok hızlı değişen gelişen bir çağda yaşıyoruz. Bunu en hızlı şekilde eğitimcilerin takip etmesi sağlanmalıdır (Ö 28)". "Hizmetiçi eğitim kurslarını gerekli görmüyorum. Hizmetiçi eğitimi veren hocaların aldığı ek derslerden başka faydası olduğunu düşünmüyorum. Çünkü katıldığım tüm hizmetiçi seminerleri ya da kurslarında slayttan okuyup sonra da soruları söyleyip ertesi gün yazılı yapıldı (Ö 34)". "Gerekli görüyorum. Öğretmenlik aynı zamanda öğrenciliktir. Öğrenmenin bittiği yerde öğretmenlik de bitmiştir (Ö 38)". "Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde slayttan eğitim vermek yerine uygulamalı bir eğitim olmasının daha iyi ve kalıcı olacağını düşünüyorum. Ayrıca bu seminerlerin verimli olabilmesi için seminer dönemlerinin verimli hale getirilmesi daha uygundur (Ö 42)" biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 2. Hizmetiçi Eğitim Almak Ister Misiniz? Neden?

Hizmet içi eğitim almak ister misiniz?	İsterim	İstemem	Fikrim Yok
	49	1	1

Tablo 2'ye göre, öğretmenlerin tamamına yakını (49) hizmet içi eğitim almak istediğini, sadece bir öğretmenin almak istemediğini, bir öğretmenin de bu soruyla ilgili görüş belirtmemiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri: "Şu ana kadar 40'a yakın mahalli hizmet içi eğitime katıldım. İçinde çok faydalı olanlarda vardı ama sırf yapmak için yapılan bir hizmet içi eğitim almak istemem. (Ö 4)". "Mesleğim ile ilgili eğitim almak isterim. Sürekli güncellenmesi gerekli olan bir mesleğim var. Öğrenciler de ilgilendiğinden dolayı eğitimlerle kendimi geliştirmek isterim. (Bilişim Teknolojileri Öğretmeni) (Ö 5)". "Ben alacağım hizmet içi eğitimin amacına uygun olarak verilmesini ve ciddiyetle üzerinde durulmasını isterim. Verecek kişilerin de konuya hâkim ve vereceği eğitim konusunda uzmanlaşmış elemanların olmasını arzu ederim. (Ö 29)". "Öğrenmenin sonu yoktur. Kendime katkı sağlayabileceğini düşündüğüm her eğitime varım. (Ö 32)". "Almak isterim. Ancak, açıklanan, duyurulan konu ile karşılaşılan konunun birbiriyle örtüşmesi (bazen farklı olabiliyor) eğitimi veren kişilerin alanında yetkin ve donanımlı olması. (Ö 39)". "Hizmet içi eğitim öğretmenin ihtiyacına göre sadece isteğine bağlı olmadan zaman zaman her öğretmen için ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. (Ö 43)" biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 3. Daha Önce Hizmetiçi Eğitim Alma Girişiminiz Oldu Mu? Sonuç Ne Oldu?

Daha önce hizmet içi eğitim alma girişiminiz oldu mu? Sonuç ne oldu?	Oldu/Olumlu	Oldu/Olumsuz	Olmadı
	26	22	2

Tablo 3'e göre, görüşlerine başvurulan öğretmenlerin yarıya yakını (26) daha önce hizmet içi eğitime başvurduğunu ve olumlu sonuçlandığını, 2 öğretmenin hizmet içi eğitime başvurma girişiminde bulunmadığı, soru ile ilgili görüş bildiren 50 öğretmenden 22'sinin de hizmet içi eğitime başvurmakla birlikte başvurusunun olumsuz sonuçlandığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri: "Birçok mahalli hizmet içi eğitime katıldım. Bakanlığın düzenlediği hizmet içi eğitime katılmak için başvuruda bulundum, fakat olumlu sonuç alamadım. Bu tür faaliyetlerde adaletli bir görevlendirme yapıldığına dair inancım düşük (Ö 4)"; "Daha önce hizmet içi eğitim aldım. Ancak aldığım eğitim hiçbir işime yaramadı. Yaramadığı gibi girdiğim dersler boş geçtiği için öğrenciler zarar gördü (Ö 9)"; "Hizmet içi eğitim almak için başvuruyoruz, ama genelde çıkmıyor. Her okuldan bir iki öğretmen alınıyor. O da çıkması biraz şans oluyor (Ö 13)"; "Birçok kez oldu. Çok zevk alarak tamamladıklarımız da oldu. Ne kadar gereksiz ve verimsiz dediklerim de oldu (Ö 19)"; "Aldım. Eğitim yeteri kadar ciddiyetle yapılmadığı için istenilen verim elde edilemedi (Ö 20)"; "Hizmet içi eğitim zaten alıyorum. Her sene 2-3 belki daha fazla seminere katılıyorum. Ancak il dışı hizmet içi eğitim seminerlerinden hiç yararlanamadım (Ö 23)": "Aldığımız hizmet içi eğitim sadece belge amaçlı oldu. Konu yönünden hiçbir faydasını görmedim (Ö 29)"; "Daha önce birçok kere hizmet içi programlarına katıldım. Hem merkezi hem de mahalli. Çok azı beklentilerimi karşıladı (Ö 39)" biçiminde ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Sizi Profesyonelce Yetiştiren Bir Hizmet Içi Programına Katıldınız Mı?

Sizi profesyonelce yetiştiren bir hizmet içi programına katıldınız mı?	Katıldım	Katılmadım	Fikrim Yok
	17	32	1

Tablo 4'e göre, daha önce profesyonelce yetiştiren bir hizmet içi eğitime katıldığını söyleyen 17 öğretmene karşılık, profesyonel düzeyde bir hizmet içi eğitime katılmadığını söyleyen 32 öğretmen bulunmaktadır. Bir öğretmen bu soruya herhangi bir görüş belirtmemiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri: "Hizmet içi programları profesyonelce uygulanmıyor. Programı uygulayanlar yetersiz oluyor (Ö 21)"; "Katılmadım. Böyle bir hizmet içi eğitim programına da rastlamadım (Ö 24)"; "İlkyardım eğitimi bugüne kadar aldığım ilk ve tek eğitici program oldu (Ö 28)"; "Çok kısa bir süre önce Öğretmen Akademisi Vakfının oryantasyon çalışmalarına katıldım (Ö 30); "Evet. Genelde re'sen aldığımız eğitimler uzman kişilerce ve profesyonelceydi (Ö 51)" biçiminde ifade etmişlerdir.

Tablo 5. Hizmetiçi Eğitim Programlarının Nasıl Olmasını Istersiniz?

Hizmet içi eğitim programlarının nasıl olmasını istersiniz?	Uygulamalı	Uzman Kişiler Tarafından Verilmeli	Alınan Belgenin Faydası Olmalı	İsteklilerin Tercihi	Planlı	Geleceğe Dönük	Ulaşımın Kolay Olması	Hizmet Süresi Az Olanların Tercih Edilmesi
	13	21	1	4	5	3	2	1

Tablo 5'e göre, görüş bildiren 50 öğretmenden 13'ü hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulamalı olmasını, 21'i hizmet içi eğitim çalışmasını veren kişilerin alanında uzman kişiler olmasını, 1'i hizmet içi eğitim sonucunda alınan belgenin mesleki anlamda fayda sağlamasını, 4'ü hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenirken istekli olanların eğitime alınmasını, 5'i hizmet içi eğitim çalışmalarının planlı olmasını, 3'ü alandaki gelişmelere bağlı olarak geleceğe dönük bir şekilde planlanmasını, 2'si hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği yerin kolay ulaşılabilir olması ve 1'i de öğretmenlik kıdemi itibariyle hizmet süresi daha az olanların tercih edilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri: "Uygulamalı olan hizmet içi eğitim programlarını tercih ederim. Sadece taşınabilir bellek takıp, sunum yapılan hizmet içi eğitim programları cazip olmuyor. Dinlenmiyor. Yani bitse de gitsek diyoruz. Çoğu zaman da imza atıp kaçıyoruz (Ö 1)"; "İşini bilen birilerinin özgüvenle, sadece okuma tekniğini kullanmadan, katılımcıya vakit kaybı olmayan bir hizmet içi eğitim programları olmalı (Ö 3)"; "Alanında uzman kişiler tarafından en fazla 20 kişilik gruplarla interaktif bir şekilde olmasını isterim (Ö 4)"; "Yapılan programların öncelikle öğretmenlerin isteyip istemediği dikkate alınarak yapılması gerekir. Önceden duyurularak katılmak isteyenler belirlenmelidir. Ancak zaman zaman öğretmenin haberi olmadan alakası bile olmayan programlarda hizmet içi eğitim faaliyetine çağırılıyor (Ö 9)"; "İşin uzmanı kişilerce verilmeli, süre iyi kullanılmalı, seminerin verildiği ortam düzgün olmalı. Aldığınız seminer sizi tatmin etmeli (Ö 19)"; "Öncelikle eğitim verilen öğretmenlerin bilgi ve zekaları ciddiye alınmalı. Milli Eğitim, öğretmene "EBA nasıl kullanılır" diye bir hizmet içi eğitim verirse sadece öğretmenleri hizmet içi eğitimlerin ne kadar boş ve zaman kaybı olduğuna ikna etmiş olur. Eğer EBA gibi bir site nasıl kurulur diye eğitim vereceksenız buyrun verin. Bu öğretmenleri toplayıp kitabın sayfası böyle açılır, 2'den sonra 3 gelir diye anlatmaya benzer. En son Ölçme-Değerlendirme ile ilgili bir eğitime gittim. Milli izleme sınavı anlatıldı ve orada anlatılan şeylerin % 99'unu zaten ben internetten öğrenmiştim. Bilmediğim bir tek şey söyledi. Bunu da öğrenmem için oraya gitmem gerekmezdi diye düşünüyorum. Yaz ve güz seminerleri ciddi eğitimler için kullanılabilir. Oradaki eğitimlerin de içi maalesef boş. Üniversitede sınıfta anlattığım dersi seminerde bana anlatıyorlar. Ben gelişmeleri internetteki Fen Bilimleri ya da eğitimci sayfalarından takip ediyorum. Hizmet içi eğitimden daha çok şeyi bu sayfalardan öğreniyorum (Ö 28)"; "Hizmet içi programlarının bir kere yapılmış olmak için değil gerçekten amacına, konusuna uygun bir şekilde planlanması; kursu ya da semineri verecek kişilerin gerçekten alanında donanımlı olması; kursa ya da seminere katılacak kişilerin daha özenle seçilmesi; başvurulacak kurs ya da seminerle ilgili açıklamaların zamanında yapılması; hizmet içi kurs ya da seminerlerin daha merkezi yerlerde verilmesi; hizmet içi kurs ya da seminerlerin mesai saatlerinin dışında ya da öğretmenin devresinin dışında olması gerekir ki katılabilsin; program

saatinin dersi veren kişiye göre ayarlanmaması; programa katılacak öğretmenlere okul idarelerinin gerekli kolaylığı gösterebilmesi ve bazı programların bir kereye mahsusu değil farklı zaman dilimlerinde de açılabilmesi (Ö 39)" ve "Son yıllarda takip ekranı açılması iyi bir değişiklik. Ancak, merkezi faaliyetlere genellikle tecrübeli öğretmenler çağrılıyor. Mesleğe yeni başlamış, bazı eksiklikleri olan öğretmenler genelde kabul edilmiyor. Bence bu durum tam tersi olmalı. Hizmet süresi az olan öğretmenleri tercih etmek uzun vadede faaliyet kazanımlarını daha üst düzeye çıkaracaktır (Ö 40) biçiminde ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Hizmetiçi Eğitim Programlarının Sizi Geliştireceğine Inanıyor Musunuz?

Hizmet içi eğitim programlarının sizi geliştireceğine inanıyor musunuz?	İnanıyorum	Amacına Uygun Yapılırsa Faydalı Olacağına İnanıyorum	İnanmıyorum
	22	24	3

Tablo 6'ya göre görüş bildiren 49 öğretmenden 22'si hizmet içi eğitim faaliyetlerinin kendisini geliştireceğine inandığını, 24'ü düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetinin amacına uygun yapılması halinde faydalı olacağına inandığını ve 3'ü de hizmet içi eğitim faaliyetlerinin kendilerini geliştireceklerine inanmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri: "Eğer ki hizmet içi eğitim programları benim ilgi ve isteğimi karşılayacak şekilde ise ve bir de uygulamalı ise bana katkı sağlayacağına inanıyorum. Ancak, hizmet içi eğitim kursları veren kişilerin de bu konuda kendilerini iyi yetiştirmiş olmalarını temenni ederim. Çünkü, bir hevesle gittiğimiz veya gitmek istediğimiz kurslardan mutlu olarak ayrılmak ve bu kurslara devam etme isteğimizi geliştirmek varken, sıkıcı ve monoton geçen bir kurs yüzünden böyle kurslardan kaçınmak, soğumak da oluyor (Ö 1)"; "Gerektiği şekilde yapılırsa geliştirir. Ama sadece yapılmak zorunda olunduğu için yapılanlardan pek bir sonuç alınmıyor (Ö 13)"; "Hedefler doğru belirlenirse, bilgi/görgü/deneyim açısından gerçekten benden daha donanımlı (katılımcılardan) kişiler tarafından, katılımcı için yeni olan, ilginç olan ve eğitim için gerekli olan konularda olursa çok yararlı ve elbette gerekli. Aksi halde zaman ve emek kaybı (Ö 17)"; "Evet. Özellikle sınıf yönetimi, öğrenciye pedagojik yaklaşım vb. konulara öncelik verilmelidir. Sınıflarda disiplin sorunları ve bunların çözümü noktasında da eğitimler hazırlanmalıdır (Ö 25)" ve "Bizleri yetiştireceğine inanıyorum. Ancak etkili, yetkin kişiler tarafından ve planlanmış bir şekilde ve gerçekten programa katılmak isteyen kişiler seçilebilirse çok faydalı olabileceğini düşünüyorum (Ö 39)" biçiminde ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmanın sonucu aşağıda sunulmuştur.

"Hizmetiçi eğitimi gerekli görüyor musunuz? Neden" sorusuna öğretmenlerin 50'sigerekli gördüğünü belirtmektedir. Neden olarak, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı gösterilmiştir.

"Hizmet içi eğitim almak ister misiniz? Neden?" sorusuna 50 öğretmenden biri hariç 49'u hizmet içi eğitim almak istediklerini belirtmiş, neden olarak da, mesleki gelişime katkı sağlayarak daha nitelikli bir öğrenme ortamı yaratılmasına imkân sağlayacağını ifade etmişlerdir.

"Daha önce hizmet içi eğitim alma girişiminiz oldu mu? Sonuç ne oldu?" sorusuna 50 öğretmenden 2'si hizmet içi eğitime başvuru girişiminin olmadığını, 26'sı hizmet içi eğitime başvuruda bulunduğunu ve kabul edildiğini, 22'si de hizmet içi eğitim faaliyetine başvuruda bulunmakla birlikte kabul edilmediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

"Sizi profesyonelce yetiştiren bir hizmet içi programına katıldınız mı?" sorusuna, 49 öğretmenden 17'si olumlu yönde cevap verirken 32 öğretmen soruya olumsuz cevap vermek suretiyle daha önce profesyonel düzeyde bir hizmet içi eğitim almadığını belirtmişlerdir.

"Hizmet içi eğitim programlarının nasıl olmasını istersiniz?" sorusuna50 öğretmenden 13'ü hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulamalı olmasını, 21'i hizmet içi eğitim çalışmasını veren kişilerin alanında uzman kişiler olmasını, 1'i hizmet içi eğitim sonucunda alınan belgenin mesleki anlamda fayda sağlamasını, 4'ü hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenirken istekli olanların eğitime alınmasını, 5'i hizmet içi eğitim çalışmalarının planlı

olmasını, 3'ü alandaki gelişmelere bağlı olarak geleceğe dönük bir şekilde planlanmasını, 2'si hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği yerin kolay ulaşılabilir olması yönünde görüş belirtmişlerdir.

"Hizmet içi eğitim programlarının sizi geliştireceğine inanıyor musunuz?" sorusuna 49 öğretmenden 22'si inandığını, 24'ü düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetinin amacına uygun yapılması halinde faydalı olacağına inandığını ve 3'ü de inanmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bu sonuca göre aşağıdaki öneriler yapılabilir.

1. Öğretmenlere yönelik daha çok hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlenmelidir.

2. Hizmet içi eğitim faaliyetleri alanında uzman kişiler tarafından verilmelidir.

Kaynakça

Açıkalın, Ş. (1991). *Hizmetiçi eğitim engelleri ve üst kademe yöneticilerin hizmet içi eğitime ilişkin tutumları,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Avcı, N., Taşçı, N. C., Derman, D., Erdoğan, N., Köymen, Ü. (1989). *Enformasyon toplumu ve eğitim sistemine etkile*ri, Ankara: MEB Yurtdışı Eğitim ve Dışilinkiler Genel Müdürlüğü Yayını.

Bağcı, N., Şimşek, S. (2000). Millî eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi*. 146, 9-12.

Bogdan, R. C. and Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods.* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Bozan, M.(2004). Yönetici ve denetici yetiştirmede hizmet içi eğitimin yeri: Bir örnek olay çalışması, *Çağdaş Eğitim Dergisi,* 314, 39–48.

Budak, Y. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve etkili okulun gerçekleştirilmesinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 251, 35-38.

Budak,Y.,Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 33, 62-81.

Bush, R. (1972). Curriculum prof teachers: who does what do whom, ımproving ınservice education, Edit. Louis Robin. Allyn and Bacon, USA.

Çevikbaş, R.(2002). *Hizmetiçi eğitim ve türk merkezi yönetimindeki uygulaması,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çınkır, Ş. (2003). Örgütlerde personel geliştirme (2. baskı), Cevat, E.,/Demir, K.,(Ed..), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J.W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Kaya, Y. K. (1979). *Eğitim yönetimi kuram ve türkiye'deki uygulama***,** Ankara: Doğan Basımevi.

Küçükahmet, L. (1992). *Öğretmen yetiştirme düzenimizin XI. Milli Eğitim Şurası Işığında Değerlendirilmes*i. Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon Şurası, Ankara: MEB. Yayınları.

MEB (1995). *Hizmetiçi eğitim yönetmeliği /hizmet içi eğitim merkezleri yönetmeliği,* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Saban, A (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar, *Millî Eğitim Dergisi*. 145 (1), 25-27.

Şahin, Ü. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi, Doktora Tezi,* Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Senemoğlu, N. (1992). Türkiye ve İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve türkiye'deki sistemin geliştirilmesi için öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 143-156.

Taymaz, H (1997). *Hizmetiçi eğitim, kavramlar ilkeler, yöntemler*. Ankara: Tapu ve Kadastro Matbaası.

Taymaz, H. (1992). *Hizmetiçi eğitim kavramlar ilkeler yöntemler,* Ankara: Personel Eğitim Geliştirme Merkezi Yayınları.

Tekin, S. ve Ayas. A. (2005), Kimya öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim kursunun yansımaları: Akçaabat örneği, *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 107-122.

Tezcan, M. (1992). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Zirve Ofset.

UNESCO (1970). *Practical guide to ın-service teacher training in Africa*, Paris.

UNESCO (1971). *Correspondance courses for ın-service teacher training at primary level in developing countries* (Edit. Renee Erdos and John A. Clark) Hamburg.

Van Maanen, J. (1988).*Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkiye'de Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli)'ne İlişkin Yapılan Araştırmaların Betimsel Analizi

Sıla DOĞMAZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, siladogmaz@gmail.com

Alev GİRLİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, alev.girli@gmail.com

Öz

Ülkemizde 1990'lı yıllardan sonra hem özel eğitim alanındaki araştırma sayılarında bir artış olmuş hem de kurumsal anlamda değişiklikler yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda bu alandan biri olan özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yaşanan sorunların ele alınmaya başlandığı görülmektedir. Ancak okul başarısızlığının en önemli nedenlerinden biri olan matematik öğrenme güçlüğü (Diskalkuli) ile ilgili yapılan araştırma sayısı sınırlıdır. Bu çalışmada ülkemizde Diskalkuli ile ilgili olarak 2010-2017 yılları arasında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmaya tarama ve deneysel modelli çalışmalar ile vaka örnekleri incelemeleri alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda Google Akademik (Google Scholar), EBSCOHost, Elsevier Science Direct ve ERIC veri tabanlarında tarama yapılmış ve ölçütleri karşılayan makale, bildiri, proje, tez ve kitap bölümleri incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak yapılmış araştırmalar araştırmacı tarafından belirlenen 7 ölçüt (çalışmanın türü, çalışmanın yapıldığı yıl, çalışma deseni, örneklem büyüklüğü, tanı alma kriterleri, kullanılan ölçekler, araştırma konuları) üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışma konularının dağılımına bakıldığında en çok çalışılan konuların diskalkuli'nin özellikleri ya da matematiksel işlem becerilerinin arttırılmasına ve nöropsikolojik özelliklerin belirlenmesine yönelik olduğu görülmektedir. Çalışmaların kimlerle gerçekleştirildiğine bakıldığında hem ağırlıklı olarak çocuklardan bilgi alındığı hem de çocukların özelliklerinin araştırıldığı görülmektedir. Az sayıda çalışmada öğretmenden görüş alınmıştır. Araştırma desenleri içinde ise tarama modelli çalışmaların çoğunluğu oluşturmaktadır. Tarama modelli çalışmaları diskalkuli'nin özelliklerine yönelik olarak bize bir şablon sunsa da deneme modelli çalışmaların sayıca az olması dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğrenme güçlüğü, diskalkuli, betimsel analiz

Abstract

After the 1990s in our country, there has been an increase in the number of researches in the field of special education as well as institutional changes. It is seen that the studies about problems related to learning disabilities, which is one of the areas, are beginning to be studied. However, the number of researches on mathematical learning disability (dyscalculia), which is one of the most important reasons of school failure, is limited. Dyscalculia was first described by the Czechoslovakian researcher Kosc (1974) as "a difficulty in mathematics due to a disorder in certain parts of the brain where mathematical cognition is involved, without a general difficulty in cognitive functions". In other words, dyscalculia; "Being able to see and express numerical and spatial relations can be regarded as a disorder in meaning". Butterworth (2003) and Beachman and Trott (2005) found that dyscalculia; "Mathematical relations have been expressed in terms of understanding, writing and calculation, numerical symbols recognition, use and writing impairment or deficiency". Compared to their age groups, dyscalculia students have more difficulties to acquire numbers, number words, calculations, and other number-related concepts. The exact cause of the dyscalculia is still unknown, and there are controversial assumptions that are raised under two headings, along with discussions on this subject. One of these assumptions is the domain-specific deficit hypothesis and the other is the domain-general deficit hypothesis. While some students have good intelligence and they have good academic success in other areas, the fact that they are not successful in the field of arithmetic also shows that dyscalculia is a special learning disability. For this reason, recent research has focused on basic number competencies instead of general cognitive functions such as semantics and working memory. Butterworth (2005) found that about 5-7% of primary school students had math learning disabilities. The studies of dyscalculia in our country, although teachers express that mathematics learning disorder is a frequent case, it is emphasized that they cannot fully help their students who think that they have math learning disabilities. In this study, the studies about the dyscalculia between the years of 2010-2017 in our country have been examined. Case studies, scanning and experimental model studies were investigated in research. For this purpose, articles, papers, projects, thesis and book chapters which have been scanned in Google Scholar, EBSCOHost, Elsevier Science Direct and ERIC databases have been examined. The data were analyzed using descriptive analysis. The studies about mathematics learning disability were evaluated by 7 criteria (type of study, year of study, study design, sample size, diagnostic criteria, used scales, research topics) determined by the researcher. When we look at the distribution of the study subjects, it was seen that qualities of dyscalculia, mathematical processing skills and neuropsychological properties were the most studied topics. It is seen that information is usually obtained from the children in the studies. Teacher opinions were received in a small number of studies.

Keywords: Mathematic learning disability, dyscalculia, descriptive analysis

Giriş

Matematik dil, alan ve nicelik içeren karmaşık bir disiplindir. Matematiksel becerilerin geliştirilmesine yönelik bir çok araştırma, sayı bilgisi veya sayma gibi nispeten temel sayısal becerilere odaklanmıştır (Bisanz, 1999a; Landerla, Bevana, Butterworth, 2004). Ancak bu başlangıç düzeyi becerilerinde bile birçok karmaşık yetenek söz konusudur (Butterworth, 2011). Konuşurken arap rakamlarını sayısal sözcüklere dönüştürme, simgelerin sayısal çokluk olarak ne anlama geldiğini ifade etme, bu rakamların göreceli büyüklükleri hakkında muhakeme etme ve sayısal büyüklük- küçüklük ile sıralama arasındaki ilişkiyi anlama bu yeteneklerden bazılarıdır. Sayısal işlemleme sürecinin karmaşıklığı, matematik öğrenme güçlüğü'nün (diskalkuli) ne anlama geldiğini tanımlayabimeyi zorlaştırmıştır (Landerla et al., 2004). En temel şekilde öğrenme güçlüğü, çocuğun yaş, eğitim ve zeka seviyesine göre akademik ve günlük yaşamla ilişkili standardize edilmiş testlerde beklenenin altında başarı göstermesi olarak tanımlanmaktadır (DSM-V, American Psychiatric Association, 1994). Özgül öğrenme güçlüklerinden biri olan diskalkuli ilk olarak Çekoslovakyalı araştırmacı Kosc (1974) tarafından bilişsel fonksiyonlarda genel bir güçlük olmaksızın, beynin matematiksel bilişin dâhil olduğu belirli bölümlerinde oluşan bozukluk nedeniyle matematikte yaşanılan güçlük olarak tanımlanmıştır. Diğer bir ifadeyle diskalkuli; "Sayısal ve uzamsal ilişkileri görebilme ve ifade edebilme, bunları anlamadaki bozukluk" olarak değerlendirilebilir. Butterworth (2003) ve Beachman ve Trott (2005) çalışmalarında Diskalkuliyi; "Matematiksel ilişkileri anlama, yazma ve hesaplamada, sayısal sembolleri tanıma, kullanma ve yazmada bozukluk ya da eksiklik" biçiminde ifade etmişlerdir. Kendi yaş grupları ile karşılaştırıldığında, diskalkulik öğrenciler sayıları, sayı sözcüklerini, hesaplamaları ve diğer sayı ile ilgili kavramları edinmede daha fazla zorlanmaktadırlar.

Diskalkuli'li çocukların ortak özellikleri arasında en başta gelen aritmetik unsurlarını öğrenmede ve hatırlamada güçlük yaşamalarıdır. İkincisi ise hesaplama prosedürünün uygulanmasında yaşanan güçlükler, olgunlaşmamış problem çözme stratejileri, uzun çözüm süreleri ve yüksek hata oranlarıdır (Geary, 1993; Geary & Hoard, 2001). Tüm bu tanımlamalara rağmen Diskalkuli'nin nedeni halen tam bilinmemekle ve bu konuda yapılan araştırmalar sürmekle beraber ortaya atılan ve iki başlık altında kümelenebilen varsayımlar söz konusudur. Bu varsayımlardan biri alana özgü eksiklikler hipotezi, diğeri ise alan geneli eksiklikler hipotezidir (Butterworth, 2011). Bu varsayımlara göre diskalkuli'nin nedensel özelliklerini tanımlayabilmek için diskalculik bireylerin çalışma belleklerindeki sorunlar ve anlamsal belleklerindeki anormallikler gibi bilişsel ve nöropsikolojik durumları saptamak gerekir (Geary & Hoard, 2001; Temple & Sherwood, 2002). Diğer bir yaklaşım ise diğer bozuklukların varlığına veya yokluğuna bağlı olarak öğrenme güçlüklerinin altında yatan nedenlerin eş tanıya neden olabileceğidir. Matematik güçlüğü ve okuma güçlüğü arasında önemli bir ilişki vardır. Dislektik çocukların % 40'ında matematik öğrenme güçlüğü olduğu tahmin edilmektedir (Lewis, Hitch ve Walker, 1994; Geary & Hoard, 2001). Bu iki öğrenme güçlüğü grubunun birbirinden ayrıştırılabilmesi için, son araştırmalar, semantik ve çalışma belleği gibi genel bilişsel işlevler yerine temel sayı yetkinlikleri üzerine odaklanmıştır. Butterworth (2005) çalışmasında, ilköğretim (ortaokul) öğrencilerinin yaklaşık %5-7'sinin matematik öğrenme bozukluğu bulgularına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Alan yazında matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılmış çalışmalarda, öğretmenlerin matematik öğrenme bozukluğunun sık karşılaşılan bir durum olduğunu ifade etmelerine rağmen matematik öğrenme bozukluğu olduğunu düşündükleri öğrencilerine tam anlamıyla yardımcı olamadıkları vurgulanmıştır (Karadeniz, 2013). Ülkemizde 1990'lı yıllardan sonra hem özel eğitim alanındaki araştırma sayısında bir artış olmuş hem de kurumsal anlamda değişiklikler yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yaşanan sorunların ele alınmaya başlandığı görülmektedir. Ancak okul başarısızlığının en önemli nedenlerinden biri olan matematik öğrenme güçlüğü (Diskalkuli) ile ilgili yapılan araştırma sayısı sınırlıdır. Bu çalışmada ülkemizde Diskalkuli ile ilgili olarak yapılan araştırmaları incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada betimsel analiz ile veriler sınıflandırılmış, özetlenmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır. Bowen (2009), betimsel analiz yönteminin, bir olgu hakkındaki yayınlanmış, yazılı materyallerin analizi olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcılar

Diskalkuli ile ilgili olarak 2010-2017 yılları arasında yapılan 11 makale, 1 proje, 1 bildiri, 1 yükseklisans ve 2 doktora tezidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya tarama ve deneysel modelli çalışmalar ile vaka örnekleri incelemeleri alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda Google Akademik (Google Scholar), EBSCOHost, Elsevier Science Direct ve ERIC veri tabanlarında tarama yapılmış ve ölçütleri karşılayan makale, bildiri, proje, tez ve kitap bölümleri incelenmiştir. Matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak yapılmış araştırmalar araştırmacı tarafından belirlenen 7 ölçüt (çalışmanın türü, çalışmanın yapıldığı yıl, çalışma deseni, örneklem büyüklüğü, tanı alma kriterleri, kullanılan ölçekler, araştırma konuları) üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışmalar incelenirken Yüksek Lisans tez çalışmalarının bir bölümünün makaleye dönüştürüldüğü görülmüştür. Bu durumlarda öncelikli olarak yalnızca Yüksek Lisans tez çalışmaları araştırmaya alınmıştır.

Belirlenmiş bu kriterler ışığında Diskalkuli ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar incelenerek elde edilen veriler betimsel analiz yöntemleri (frekans ve yüzdelik değerleri) kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Tablo 1 İncelenen Çalışmaların Türüne Dağılımı.

Tür	Frekans	Yüzde
Makale	11	68,8
Tez	3	18,8
Bildiri	1	6,3
Proje	1	6,3
Toplam	16	100

Çalışmalar incelenirken Yüksek Lisans (YL) ve Doktora çalışmalarının bir bölümünün makaleye dönüştürüldüğü görülmüştür. Bu durumlarda öncelikli olarak yalnızca YL ve Doktora çalışmaları araştırmaya alınmıştır. Ayrıca YL ve doktora çalışmalarından bazılarının kendilerine değil özetlerine ulaşım izni olduğundan çalışmaların tamamı incelenememiştir.

Tablo 2 İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı.

Yıl	Frekans	Yüzde
2010	1	6,3
2011	1	6,3
2012	1	6,3
2013	2	12,5
2015	2	12,5
2016	3	18,8
2017	6	37,5
Toplam	16	100

Yukarıda sözü edilen veri tabanları 2010 yılından başlayarak geriye doğru taranmıştır. Çalışmaların yapıldığı yıllara bakıldığında ulaşılabilen en eski çalışmanın 2010 yılında yayınlandığı görülmektedir. 2016 yılına gelindiğinde çalışma sayısında artış gözlenmiş ve diskalkuli üzerine yapılan araştırmaların 2017 yılında yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Tablo 3 İncelenen Çalışmaların Desene Göre Dağılımı.

Araştırma Deseni	Frekans	Yüzde
Tarama	8	50
Deneysel	2	12,5
Diğer Araştırma Desenleri	6	37,6
Toplam	16	100

Yapılmış araştırmaların çoğunun (% 50) tarama modelli olduğu görülmektedir. Tarama modeli dışındaki çalışmaların araştırma desenleri Tablo 4'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4 Diğer Araştırma Desenleri.

Çalışma Deseni	**Frekans**	**Yüzde**
Tek Denekli	4	66,6
Örnek Olay	1	16,7
Derleme	1	16,7
Toplam	16	100

Örnek olay ve derleme çalışma türünde birer çalışmanın olduğu görülmekle birlikte boylamsal bir çalışmaya rastlanmamış olması dikkat çekmektedir. Tek denekli çalışmaların ise % 66,6 ile çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 5 İncelenen Çalışmaların Araştırma Yaklaşımları.

Araştırma Yaklaşımı	**Frekans**	**Yüzde**
Nicel	6	37,5
Nitel	3	18,8
Karma	1	6,3
Diğer	6	37,5
Toplam	16	100

Nicel verilerin toplandığı çalışmaların, araştırmaların çoğunluğunu (% 37,5) oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 6 İncelenen Çalışmaların Veri Toplama Araçları.

Veri Toplama Araçları	**Frekans**	**Yüzde**
Anket	4	25
Test	4	25
Görüşme	2	12,5
Nitel	6	37,5
Toplam	16	100

Çalışma verilerinin toplanmasında genellikle anket ve başarı testlerinden yararlanıldığı görülmektedir. Nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalar ise çoğunluğunu (% 37,5) oluşturmaktadır.

Tablo 7 İncelenen Çalışmaların Örneklem Büyüklükleri.

Örneklem	Frekans	Yüzde
1-50	4	25
51-100	1	6,2
101-250	2	12,5
250 ve üstü	2	12,5
NİTel	7	43,8
Toplam	16	100

Nitel araştırmalar % 43,8 ile en çok çalışılan grup olmakla birlikte, 50 ve altındaki örneklemle çalışılan araştırmalar % 25 ile çoğunluğu oluşturmaktadır.

Çalışmada incelenen makaleler

Tablo 8 Matematik Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Makaleler.

KAYNAK	TÜR	AMAÇ	SINIF DÜZEYİ	SAYI	CİNSİYET	TANI	Kullanılan ölçme araçları	STRATEJİ/ MÜDAHALE	BULGULAR
Kumaş, Ergül(2017)	Makale	Öğrenme güçlüğü ve matematik güçlüğü olan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki hatalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir.	3. sınıf 5. sınıf	60 öğrenci 30 öğretmen	30 kız 30 erkek 24 kadın 6 erkek	30 öğrenme güçlüğü 30 matematik güçlüğü	7 adet toplama ve 7 adet çıkarma işleminden oluşan informal değerlendirme aracı -Öğretmen görüş anketi	tarama	Öğretmenlerin, öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerinde gerçekleştirmiş oldukları hataları belirleyemedikleri ve rastgele cevap dışındaki hiçbir hata türünde öğretmen görüşlerinin, öğrencilerin hataları ile anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.
Hacısalihoğlu Karadeniz, (2013)	Makale	İlköğretim (ortaokul) kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin "Diskalkuli" ile ilgili görüşlerini incelemektir.	SINIF DÜZEYİ	6 sınıf öğr.	4 kız 2 erkek	-	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Tarama	Katılımcı öğretmenlerin çoğunun bu kavramlardan haberdar olmadıklarını, az bir kısmının "matematik öğrenme bozukluğu" ya da "matematik öğrenme güçlüğü'ne yakın kavramlardan haberdarlar olduklarını göstermektedir.
KAYNAK	TÜR	AMAÇ		-	-	-	-	-	-
Sezer, Akın (2011)	Makale	ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme bozukluğuyla ilgili görüşlerini incelemektir.		5 sınıf öğr. 5 ilk. matematik öğr.		-	-Yarı yapılandırılmış görüşme ile 7 açık uçlu soru	tarama	Elde edilen bulgular, sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin, matematik öğrenme bozukluğu kavramının spesifik adı olan diskalkuliyi hiç duymadıklarını göstermiştir. Bu bulgu, matematik öğrenme bozukluğunun öğretmenler tarafından tam anlamıyla tanınmadığını ortaya koymuştur.

Mutlu, Akgün (2017)	Makale	Bilgisayar destekli öğretim materyallerinin matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaklaşık sayma sistemi becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir.	3. sınıf	3	1 kız 2 erkek	-	-başarı testi -Diskalkuli ön değerlendirme testi (DÖDT)	Tek denekli araştırma	Araştırmanın bulguları, katılımcıların yaklaşık sayma sistemi becerilerinin geliştiğini ve cevaplama hızlarında önemli bir artış olduğunu göstermektedir.
Mutlu, Akgün (2017)	Makale	Matematik öğrenme güçlüğü (MÖG) tanılama yöntemlerinin güçlü ve zayıf yönleri incelenerek ve MÖG'e dair yapılan tanımlar irdelenerek MÖG yaşayan öğrenciler için kapsayıcı ve dışlayıcı kriterler ışığında Çoklu Süzgeç Modeli (ÇSM) tasarlamaktır.	3. sınıf	261 öğrenci	130 erkek 131 kız	-	-Öğretmen görüşü Diskalkuli ön değerlendirme testi (DÖDT) -Diskalkuli Tarama Aracı (DTA) -Öğrenci tanıma formu Zekâ testi	-	-
Saygılı (2017)	Makale	Diskalkuli diğer bir ifade ile matematik öğrenme güçlüğünün ne olduğu ve nasıl farkedileceği ile diskalkulik bir öğrenciye nasıl yardım edileceğine dair önerilerde bulunmaktır.	-	-	-	-	-	-	-
Akın, Sezer (2010)	Makale	Matematik öğrenme güçlüğünü ve özelliklerini belirtmektir.	-	-	-	-	-	-	-
Mutlu, (2016)	Makale	Matematik öğrenme güçlüğü ve temel bileşenlerini açıklamaktır.	-	-	-	-	-	-	-
Mutlu, Akgün (2017)	Makale	Eğitsel nörobilimin MÖG yaşayan öğrencilerin eğitimine ne tür katkılar sunabileceği araştırılmıştır.	-	-	-	-	-	-	-
Durmuş, (2013)	Makale	Matematikte öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için, özel eğitime gerek kalmadan genel eğitim içinde ne türden yaklaşımların yapılabileceği ortaya koymaktır.	-	-	-	-	-	-	-

Baglama, Yücesoy, Uzunboylu, Özcan (2017)	Makale	Bu çalışma, diskallukili öğrencilere matematik öğretiminde infografik öğrenim kullanımına genel bir bakış sunmayı amaçlamaktadır.	-	-	-	-	-	Döküman analizi	İnfografik öğrenimin, karmaşık nesneler arasında ilişki kurmayı ve dikkati toplamayı kolaylaştırdığı bu sebeple matematik öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için infografik öğrenimin strateji olarak kullanılmasının önemi vurgulanmıştır.

Tablo 9 Matematik Öğrenme Güçlüğü ile Ilgili Projeler.

KAYNAK	TÜR	AMAÇ	SINIF DÜZEYİ	SAYI	CİNSİYET	TANI	Kullanılan ölçme araçları	STRATEJİ/ MÜDAHALE	BULGULAR
Olkun, (2015)	Proje	ilkokul öğrencilerinin diskalkuliye yatkınlıklarını tespit etmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmektir.	1-4 sınıf	31 (2. Sınıf) Mat. Öğr. güçlüğü 28 (4. Sınıf) Mat. Öğr. Güçlüğü 125 (1. Sınıf) 125 (2. Sınıf) 125 (3. Sınıf) 125 (4. Sınıf)	-	-	-Nokta sayılama testi - Sayı Karşılaştırma -Zihinsel Sayı Doğrusu Testleri -algısal tahmin -aritmetik performans testleri	-	-

Tablo 10 Matematik Öğrenme Güçlüğü ile Ilgili Bildiriler.

KAYNAK	TÜR	AMAÇ	SINIF DÜZEYİ	SAYI	CİNSİYET	TANI	Kullanılan ölçme araçları	STRATEJİ/ MÜDAHALE	BULGULAR
Olkun, altun, Cangöz, Gelbal, Sucuoğlu, (2012)	Bildiri	Diskallulia eğilimleri için bir tarama envanteri geliştirmektir.	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 11 Matematik Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Tezler.

KAYNAK	TÜR	AMAÇ	SINIF DÜZEYİ	SAYI	CİNSİYET	Kullanılan ölçme araçları	STRATEJİ/ MÜDAHALE	BULGULAR
Ünal, (2017)	Tez (YL)	Muhasebe öğretiminde, Diskalkulinin ve çoklu zekânın öğrenme üzerindeki etkilerini incelemektir.	Lisans Muhasebe öğrencileri	180		Anket	Tarama	diskalkuli yaşama ihtimaline göre ayrılan gruplar ile çoklu zekâ kuramı özelinde öğrencilerin mantıksal-matematiksel zekâ bileşenine ve diğer zekâ bileşenine olan yatkınlıklarına göre ayrılan gruplar arasında muhasebe başarısı bakımından anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Elde edilen sonuçlar; araştırma kapsamında, veri ve varsayımlar altında, öğrencilerin muhasebe dersindeki akademik başarılarının veya başarısızlıklarının nedeninin, iddia ettikleri gibi, temel bir bilim olan matematik dersindeki akademik başarıları ile ilgili olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Mutlu, (2016)	Tez (Dr)	nörobilimsel bulgular ışığında hazırlanan bilgisayar destekli öğretim materyallerinin MÖG yaşayan öğrencilerin sayı algılama becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir.	3. sınıf	3	1 kız 2 erkek	Öğretmen Görüşme formu, Diskalkuli Ön Değerlendirme Formu, Diskalkuli Tarama Aracı (DTA), Öğrenci Tanıma Formu, WISC-R zekâ testi Panamath problem çözme testi	Tek denekli araştırma (Panamath programı) 5 hafta 30 dk lık oturumlar	Sayı algılama ve tam sayma becerilerinin geliştiğini, problem çözme testini cevaplama hızlarında önemli artışların olduğunu göstermektedir.
Çelikağ, (2015)	Tez (YL)	Matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) görülen hastalarda sayı işleme performansını, sağlıklı bireylerle karşılaştırarak, bu iki grupta ne gibi farkların olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır.	3. sınıf	30 NGG 30 ÖGG		Başarı testleri Matematik başarı testleri, hesaplama performansı testi, RAVEN testi WISC-R zekâ testi	Tarama	Diskalkuli grubunun matematik becerileri sağlıklı kontrollerle karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna karşın bilgisayarda uygulanan nokta karşılaştırma, sayı karşılaştırma ve zihinsel sayı doğrusu testlerinde diskalkulik çocukların reaksiyon zamanları ve doğruluk yüzdeleri kontrol grubu sağlıklı çocuklardan anlamlı olarak farklı bulunamamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili çalışma türlerine bakıldığında dikkati çeken en önemli bulgulardan biri Matematik öğrenme güçlüğü hakkındaki tezlerin makalelere oranla çoğunluğu oluşturmasıdır. Ulaşılan en eski çalışmanın 2010 yılında yapıldığı görülmüştür. Bu çalışma (Akın ve Sezer, 2010) Matematik öğrenme güçlüğü hakkında ayrıntılı bir incelemenin yapıldığı bir araştırma olmamakla birlikte ilk kez bu konuya değinmesi açısından önemli bir çalışmadır. Yurtdışında diskalkuli alanında yapılan çalışmaların 70'lı yıllarda başladığı ve giderek arttığı düşünüldüğünde (Kosc,1974) Türkiye'de bu konuyla ilgili araştırmaların yaklaşık 30 yıllık bir aradan sonra yapılmaya başlandığı söylenebilir (Akın & Sezer, 2010). Araştırma desenleri içerisinde tarama modelli çalışmalar çoğunluğu oluşturmaktadır. Tarama modelli çalışmaları Matematik öğrenme güçlüğünün doğası ve özellikleri, diskalkuli'li çocuğun ve ailesinin özelliklerine yönelik olarak bize bir resim sunsa da deneme modelli çalışmaların sayıca az olması özellikle uygulamada çalışan eğitimcilere ve uzmanlara Diskalkuli'li çocukların özellikle hangi yöntemlerden yararlanabileceğine ilişkin bilimsel verileri sağlamada yetersiz olduğumuzu düşündürmektedir. Çalışmaların kimlerle gerçekleştirildiğine bakıldığında hem ağırlıklı olarak çocuklardan bilgi alındığı hem de çocukların özelliklerinin araştırıldığı görülmektedir. Çok az sayıda çalışmada öğretmenden bilgi alınmıştır. Aileden bilgi alınan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun önemli nedenlerinden biri kaynak kişilere ulaşmanın zorluğu olarak düşünülmüştür. Dikkat çeken noktalardan birisi de öğrencilerin matematik performanslarına yönelik değerlendirmeler yapılırken ağırlıklı olarak testlerin ve değerlendirme formlarının kullanılmış olmasıdır. Bu durumun nedeni olarak, ayrıntılı hata analizinin yapılabilmesi açısından değerlendirme protokollerinin uzmana daha çok bilgi veriyor olması ve matematiğe yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış testlerin sayısının yetersiz olması olarak yorumlanmıştır. Seçilen örneklemlerdeki yaş aralıklarına bakıldığında ise daha çok ilköğretimin birinci kademesinde olan çocuklara ulaşıldığı görülmektedir. Ergenlik, genç yetişkinlik ve yetişkinlik dönemine yönelik çalışmalar ise yok denecek kadar azdır. Diskalkulisi olan ikinci kademe, üniversitede okuyan ya da genç yetişkinlerin hem özelliklerinin, yaşadıkları sorunların saptanması hem de bu sorunları aşmak için ürettikleri çözümlerin neler olduğunun araştırılması da önemli görünmektedir. Bu alandaki çalışmalar bize hem diskalkulinin seyri hakkında önemli bilgiler verecek hem de okullarda yürütülecek rehberlik hizmetleri, planlanacak özel eğitim desteklerinin niteliğini belirlemek ve ailelere geleceğe dönük bir resim sunabilmek açısından yararlı olacaktır.

Multidisipliner çalışmaların sayısının yok denecek ölçüde az olduğu ve diskalkuli'nin çok boyutlu bir sorun alanı olduğu düşünüldüğünde aynı olgulara disiplinler arası bakış açısıyla bakarak araştırılmasının ülkemizde

matematik öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin profilleri hakkında daha ayrıntılı bilgi almamıza yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bundan sonraki çalışmalar da deneme modelli araştırmalara ağırlık verilmesinin, yalnızca matematik sorunu olan çocuklar değil aynı zamanda öğrenme güçlüğünün diğer alanlarında sorun yaşayan çocuklara yönelik geliştirilen programların etkililiğinin sınanmasının önemli ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

Aile ve öğretmenlerin çocuklara yönelik değerlendirmeleri, çocuklarıyla ilişkili olarak yaşadıkları sorunların neler olduğu, Diskalkuli'li bir çocuğa sahip ebeveynlerle diğer engel grubundan çocukları ya da sağlıklı çocukları olan ebeveynler arasında bilişsel özellikler, duygu durumları problem çözme becerileri gibi alanlarda ne tip benzerlik ve farklılık olduğunun araştırılması bu tanıya yönelik üretilecek çözümler açısından yararlı olacaktır.

Kaynakça

Akin, A., & Sezer, S. (2010). Diskalkuli: Matematik Öğrenme Bozukluğu.

Baglama, B., Yucesoy, Y., Uzunboylu, H., & Özcan, D. (2017). Can infographics facilitate the learning of individuals with mathematical learning difficulties? International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education/ IJCRSEE, 5(2), 119-127.

Bisanz, J. (1999a). The development of mathematical cognition: Arithmetic. Journal of Experimental Child Psychology, 74, 153–156.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40. doi: https://doi.org/10.3316/ QRJ0902027

Çalışması, G. (2015). 6-11 Yaş Türk Çocukları Örnekleminde Diskalkuliye Yatkınlığı Ayırt Etmede Kullanılacak Bir Ölçme Aracı.

Çelikağ, İ. (2015). Matematik öğrenme güçlüğü (Diskalkuli) hastaları ve sağlıklı kontrollerde sayı işleme performansının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Durmuş, S. Matematikte Öğrenme Güçlüğü Gösteren Öğrencilere Yönelik Öğretim Yaklaşımları Instructıonal Approaches to Students Havıng Learnıng Dıfficultıes In Mathematıcs.

Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: Cognition, neuropsychological and genetic components. Psychological Bulletin, 114, 345–362.

Geary, D. C., & Hoard, M. K. (2001). Numerical and arithmetical deficits in learning-disabled children: Relation to dyscalculia and dyslexia. Aphasiology, 15(7), 635–647.

Karadeniz, M. H. (2013). Diskalkuli Yaşayan Öğrencilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*

Kosc, L. (1974). Developmental dyscalculia. *Journal of learning disabilities*, *7*(3), 164-177.

Kumaş, Ö. A., & Ergül, C. (2017). Öğrenme Güçlüğü ve Matematik Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Toplama ve Çıkarma İşlemlerindeki Hatalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Landerl, K., Bevan, A., & Butterworth, B. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: A study of 8–9-year-old students. *Cognition*, *93*(2), 99-125.

Lewis, C., Hitch, G., & Walker, P. (1994). The prevalence of specific arithmetic difficulties and specific reading difficulties in 9- and 10-year old boys and girls. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35,283–292

Mutlu, Y. (2016). Matematik öğrenme güçlüğü (gelişimsel diskalkuli). Matematik Eğitiminde Teoriler. Ankara: Pegem Akademi.

Mutlu, Y. (2016). Bilgisayar destekli öğretim materyallerinin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayı algılama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Mutlu, Y., & Akgün, L. (2017). Matematik Öğrenme Güçlüğünü Tanılamada Yeni Bir Model Önerisi: Çoklu Süzgeç Modeli. *İlköğretim Online*, *16*(3).

Olkun, S., Altun, A., Cangöz, B., Gelbal, S., & Sucuoğlu, B. (2012). Developing tasks for screening dyscalculia tendencies. *E-Leader Berlin*.

Saygılı, S. (2017). Diskalkuli ile Baş Etme Üzerine Bir Derleme. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 2(3), 34-56.

Temple, C. M., & Sherwood, S. (2002). Representation and retrieval of arithmetical facts: Developmental difficulties. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 55A(3), 733–752.

Ünal, H. (2017). Muhasebe öğretiminde diskalkulinin ve çoklu zekanın öğrenme üzerindeki etkileri.Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Investigating the Effect of Academic Achievement on Attitudes toward the Teaching Profession

Nazire Burcin HAMUTOGLU, Sakarya Univesity, Turkey, bhamutoglu@sakarya.edu.tr
Gözde SEZEN-GULTEKIN, Sakarya University, Turkey, gsezen@sakarya.edu.tr
Sule YILMAZ-OZDEN, Sakarya Univesity, Turkey, sule@sakarya.edu.tr
Merve SAVASCI, Sakarya Univesity, Turkey, msavasci@sakarya.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın ana amacı öğretmen adaylarının akademik başarılarının öğretmenliğe ilişkin mesleki tutum düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Çalışmanın alt problemleri kapsamında öğretmenliğe ilişkin mesleki tutum düzeyleri farklı değişkenler (cinsiyet, ailede öğretmen olma durumu, anne-baba öğrenim durumu, hayalinde öğretmenlik mesleğinin kaçıncı sırada olduğu, üniversite tercihlerinde öğretmenliğin kaçıncı sırada olduğu, öğretmenliği başkalarına tavsiye etme durumu, halen öğretmen olma istekleri durumu) açısından da incelenmiştir. Bu kapsamda bu çalışma ile bir yandan öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun belirli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği sunulurken, diğer yandan akademik başarı ile mesleki tutum arasındaki ilişki tespit edilerek akademik başarının tutumu nasıl etkilediği ortaya konmuştur. Bu kapsamda Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi evreninden uygun örneklem yönetimiyle seçilen 388 öğretmen adayı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntemle tasarlanan bu çalışmada Öğrencilerin Öğretmenlik *Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği* (Semerci, 1999) aracılığı ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiş ve bu analiz sonucunda elde edilen aşağıda sunulmuştur. Öğretmenlik mesleğine ilişkin 1) kadın öğretmen adayların erkeklere göre, 2) öğretmenlik mesleğini gerçekleştirmek isteyenlerin, öğretmen olmak istemeyenlere göre, 3) öğretmenlik mesleğini başkalarına önerenlerin, bu tür önerilerde bulunmayanlara göre, 4) öğretmenlik mesleğini hayal ettikleri meslek olarak gören ya da üniversitelerde öğretim bölümüne öncelik verenlerin daha olumlu tutumlar sergiledikleri görülmektedir. Öte yandan, aile bireyleri arasında öğretmen olan veya ebeveynlerinin eğitim geçmişi, öğretmen adaylarının mesleki tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Son olarak, akademik başarı ile öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki tutumlar arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Akademik başarının mesleki tutumları etkilediği bulgular arasında yer almasına rağmen, etki büyüklüğünün oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: akademik başarı, öğretmen adayı, öğretmenlik mesleki tutumu

Abstract

This study primarily aims to explore the effects of pre-service teachers' academic achievement on their attitudes toward the teaching profession. In line with this aim, the levels of professional attitudes were also investigated by taking different variables (e.g. gender, having a family member who is a teacher, educational background of parents, the rank of teaching profession in their dreams, the rank of teaching profession departments in their university admissions, recommending the teaching profession to others, their willingness to be a teacher) into consideration. On the one hand, this study reveals how attitudes toward the teaching profession vary in accordance with certain variables, and on the other hand, it ventilates how academic achievement affects the attitudes by determining the relationship between academic achievement and professional attitude. For the purposes of the study, 388 pre-service teachers were selected via convenience sampling from the population of Sakarya University Faculty of Education. In this quantitative study, the data came from the *Scale for Students' Attitude towards Teaching Profession* (Semerci, 1999). The data were analyzed via SPSS program, and the results overall illustrate the following: 1) female pre-service teachers had more positive attitudes than the males, 2) the ones who would like practice the teaching profession hold more positive attitudes than those who do not want to be a teacher, 3) the ones who would recommend the teaching profession to others had more positive attitudes when compared to those who would not make such recommendations, 4) the ones who had the teaching profession as their dream jobs or who prioritized the teaching department in their university admissions had more positive attitudes. On the other hand, having a family member who is a teacher or the educational background of parents did not have a considerable effect on pre-service teachers' professional attitudes. Finally, a positive relationship was found between academic achievement and professional attitudes toward the teaching profession. Even though it was found that academic achievement affected professional attitudes, the effect size was rather low.

Keywords: academic achievement, pre-service teacher, professional attitudes toward teaching, teaching profession

Introduction and Review of Literature

Given the profound effect of teachers on students' cognitive, affective and behavioral characteristics, it is important that teachers should have strong and positive attitudes towards their profession (Karatekin, Merey & Keçe, 2015; Tezcan, 1999). Holding positive or negative professional attitudes plays a key role in directing the professional behaviors of pre-service teachers as well (Temizkan, 2008) because their positive thoughts about the teaching profession affect their future professional experiences positively (Senemoğlu & Özçelik, 1989). Therefore, it is very important for the pre-service teachers to develop positive attitudes towards the teaching profession (Karatekin, Merey & Keçe, 2015). Preservice teachers develop positive and strong attitudes toward teaching affected by several different variables including the education/training programs, professional expectations, personality traits, values system, psychological needs, etc. (Şenel, Demir, Sertelin, Kılıçaslan & Köksal, 2004). Earlier studies have focused on preservice teachers' attitudes toward teaching profession considering various variables (i.e., university, program, grade, gender, teaching subject) (Bulut, 2009; Semerci, & Semerci, 2004; Köğce et al., 2009). However, it is important to examine different other variables that might affect preservice teachers' attitudes toward the teaching profession.

As indicated earlier, several different variables are considered to affect teachers' professional attitudes. In the literature, gender plays a role in attitudes toward the teaching profession, which was reported in Doğan and Çoban (2009), Çiçek-Sağlam (2008), and Gürbüz and Kışoğlu (2007). Çapri and Çelikkaleli (2008), for example, reported that gender has a significant effect on the attitudes of the pre-service teachers. On the contrary, some other studies presented contradictory results. For example, Erdem and Anılan (2000), Özder, Konedralı and Zeki (2010) as well as Demirtaş, Cömert, and Özer (2011) reported that attitudes toward the teaching profession do not vary across genders. In another study, Bulut (2009) examined pre-service attitudes towards the teaching profession by taking into the effect of gender, and he similarly did not report any effect on their attitudes. Likewise, Semerci and Semerci (2004) did not reveal any significant differences in preservice teachers' attitudes toward the teaching profession across genders. However, overall, preservice teachers' attitudes were positive.

Other effective factors are pre-service teachers' preferences and willingess regarding their future profession. Furthermore, Uyanik (2017) examined the attitudes of preservice teachers towards teaching profession according to various variables: grade, gender, major preference priority, and academic achievement. He found that the attitudes of the pre-service teachers towards the teaching profession were significantly different according to the class level, gender, and major preference priority. The results indicated a positive and significant relationship between pre-service teachers' (freshman, sophomore, junior, and senior) academic achievements and their attitudes towards the teaching profession. Moreover, Karatekin and colleagues (2015) maintained that the social science teachers' attitudes towards the teaching profession showed a meaningful difference according to the variables such as gender, choosing the teaching profession and choosing the social studies branch. However, there was not a significant difference according to the learning style, class level, father's occupation, parents' educational background. In another study, Aydin and Saglam (2012) found that the attitudes of the senior students towards the teaching profession change significantly according to gender, the factor in preferring the department where they study, and parents' educational level. Female students had more positive attitudes toward the teaching profession than male students. Results also showed that the attitudes of those who preferred teaching programs were more positive. The pre-service teachers whose mothers were primary school graduates mothers had more positive attitudes towards the teaching profession than those whose mothers were secondary and high school graduates.

However, apart from the effects of variables such as gender, we consider there are several different variables that might affect the attitudes toward teacher profession. Thus, this study aims to contribute to the literature by investigating the effect of different variables on pre-service teachers' professional attitudes. The study aims to investigate the levels of professional attitudes by taking different variables (e.g., gender, having a family member who is a teacher, educational background of parents, the rank of teaching profession in their dreams, the rank of teaching departments in their university admission process, recommending the teaching profession to others, their willingness to be a teacher) into consideration. Moreover, it also aims to explore the effects of pre-service teachers' academic achievement on their attitudes toward the teaching profession.

In sum, on the one hand, this study aims to reveal how attitudes toward the teaching profession vary in accordance with certain variables, and on the other hand, it aims to ventilate how academic achievement affects

the attitudes by determining the relationship between academic achievement and professional attitude. In line with these aims, the study sought answers to the following research questions:

1. Does the level of attitudes of pre-service teachers towards teaching profession differ significantly according to gender?
2. Does the level of attitudes of the pre-service teachers towards the teaching profession differ significantly according to the variable of having a teacher in the family?
3. Do the attitudes of the pre-service teachers towards the teaching profession differ significantly according to mother's educational level?
4. Do the attitudes of the pre-service teachers towards the teaching profession differ significantly according to father's educational level?
5. Do pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession differ significantly according to the rank of the teaching profession in their dreams?
6. Do pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession differ significantly according to the rank of the teaching profession in their university admissions?
7. Do pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession differ significantly according to their willingness to practice the teaching profession?
8. Do pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession differ significantly according to recommending the profession to others?
9. Is there a significant relationship between the academic achievement of the pre-service teachers and their attitudes towards the teaching profession?
10. Does pre-service teachers' academic achievement have a significant effect on their attitudes towards the teaching profession?

Method

This quantitative study adopted a descriptive survey method. Descriptive studies are used to describe a phenomenon in relation to the characteristics of a population and are one of the most common types of research (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017).

The Population and Sample

The population of this study (N = 1623) comprised undergraduate students studying in Sakarya University Faculty of Education during the 2017-2018 academic year Spring term. The sample, on the other hand, included randomly chosen 388 pre-service teachers (N = 388). The demographic information of the sample is given in Table 1.

Table 1. The demographics of the sample

Variables		*n*	%	Variables		*n*	%
Gender	***Female***	***298***	***76.8***	**The rank of the teaching profession in their dreams**	None	37	9.5
	Male	90	23.2		***1st***	***182***	***46.9***
	Total	388	100		2nd	99	25.5
Having a family member who is a teacher	Yes	144	37.1		3rd	45	11.6
	No	***244***	***62.9***		4th	11	2.8
	Total	388	100		5th	9	2.3
Educational background of the mother	Uneducated	5	1.3		6 and above	5	1.3
	Primary	***240***	***61.9***		Total	388	100
	Secondary	52	13.4	**The rank of teaching profession departments in their university admissions**	***1st***	***263***	***67.8***
	High	71	18.3		2nd	48	12.4
	Two-year	1	.3		3rd	19	4.9
	B.A.	19	4.9		4th	9	2.3
	Total	388	100		5th	10	2.6
Educational background of the father	Uneducated	1	.3		6 and above	39	10.1
	Primary	***153***	***39.4***		Total	388	100
	Secondary	60	15.5	**The state of willingness to be a teacher**	***Yes***	***241***	***62.1***
	High	100	25.8		No	147	37.9
	Two-year	6	1.5		Total	388	100
	B.A.	64	16.5	**Recommending the teaching profession to others**	***Yes***	***309***	***79.6***
	Post-grad	4	1.0		No	79	20.4
	Total	388	100		Total	388	100

As also indicated in Table 1, the majority of the participants were female (76.8%) and did not have a family member who is a teacher (62.9%). Moreover, the mothers (61.9%) and fathers (39.4%) of the majority are primary school graduates. When the rank of the teaching profession in their dreams is investigated, approximately half of the participants (46.9%) dream to be a teacher. And, the majority of the participants (67.8%) ranked teacher education departments in the first rank in their university admissions, and most of them (62.1%) would like to teach even if different opportunities were provided for them. Lastly, the great majority of them (79.6%) recommend the teaching profession to others.

Data Collection Instruments

The data for this quantitative study came from the *Scale for Students' Attitude towards Teaching Profession* (Semerci, 1999). The scale, which is used to investigate pre-service teachers' academic achievement on their attitudes toward the teaching profession, comprised one dimension including 30 items. ''Teaching makes me happy" and ''Teaching is a responsibility" are among the items in the scale. The Cronbach's Alpha coefficient of the scale is .68, and the factor loads range between 0.35 and 0.77. The scale, which is a 5-point Likert scale, included the following options: 5= Totally agree, 4= Partly agree, 3= Undecided, 2= Disagree, 1= Totally disagree. The minimum score that can be received from the scale is 30 whereas the maximum score is 150. There are eight reverse coded items (i.e., 4, 11, 20, 23, 25, 26, 27, and 28) in the scale. The higher the score is one gets from the scale, the better attitudes s/he has toward the teaching profession.

Data Analysis

The data were analyzed by the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The data which came from 388 respondents were first inspected for missing data and missing values and entered into SPSS. The normal distribution of the data was tested with the SPSS program. The test results are given in Table 2.

Table 2 . Normality test results

	N	**M**	***SD***	**Skewness**	**Kurtosis**
Attitudes towards the Teaching Profession	388	132,6753	16,87429	-1,949	5,632

According to the results of the normality test, it is assumed that the data do not show a normal distribution since the Skewness-Kurtosis values do not fall within +1 and -1. Thus, non-parametric tests including Mann Whitney U, Kruskal Wallis-H, Spearman's Rho correlation and regression tests were used for the analysis of the data.

In order to determine the relationship between attitudes toward the teaching profession and general academic achievement, a Spearman's Rho correlation analysis was used. Furthermore, a regression analysis was conducted to examine the effect of academic achievement grade average on professional attitudes related to teaching. The effect of independent variables (i.e., gender, having a family member who is a teacher, educational background of parents, the rank of teaching profession in their dreams, the rank of teaching profession departments in their university admissions, recommending the teaching profession to others, their willingness to be a teacher) were investigated by non-parametric Mann Whitney U and Kruskal Wallis-H tests ($p<.05$). Finally, in the analysis of variance, the Scheffe test, and the descriptive statistics were used to test the homogeneity of the groups to be compared. The statistical significance level was .05 for all the analyses.

Findings

Regarding gender, the results of the Mann-Whitney U analysis indicated the differences in pre-service teachers' attitudes toward the teaching profession across genders. Table 3 illustrates the findings:

Table 3 . Attitudes toward the teaching profession across genders

	Gender	*n*	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Attitudes toward Teaching Profession	Female	298	209,05	62298,00	9073,000	,000**
	Male	90	146,31	13168,00		

*p< .05 , **p< .01

The results indicated a statistically significant difference between female and male pre-service teachers in their attitudes toward the teaching profession (U=9073,000; p<.01), and the female pre-service teachers (Mean rank = 209,05) had higher positive attitudes than males (Mean rank= 146,31). That is, female pre-service teachers hold higher attitudes toward the teaching profession.

Regarding having a family member who is a teacher, the Mann-Whitney U test results are illustrated in Table 4.

Table 4. Attitudes toward the teaching profession according to having a family member who is a teacher

	Having a family member who is a teacher	*n*	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Attitudes toward Teaching Profession	Yes	144	194,00	27936,00	17496,000	,946
	No	244	194,80	47530,00		

*p< .05 , **p< .01

The Mann-Whitney U test results showed that there is not any significant difference between pre-service teachers having a family member who is a teacher and those who do not (U = 17496,000; p>.05).

Regarding their willingness to be a teacher, the results are indicated in Table 5.

Table 5. Attitudes toward the teaching profession according to their willingness to be a teacher

	The Willingness to Become a Teacher	*n*	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Attitudes toward Teaching Profession	Yes	241	226,77	54651,00	9937,000	.000**
	No	147	141,60	20815,00		

*p< .05 , **p< .01

The Mann-Whitney U test results indicated a statistically significant difference between pre-service teachers who would still become a teacher even if different opportunities were provided and those who would not (U = 9937,000; p<.01). To further investigate the differences, the mean ranks were compared, and those who stated that they would still become a teacher (Mean rank = 226,77) had higher attitudes toward the profession than those who indicated that they would not (Mean rank = 141,60).

Regarding recommending the teaching profession to others, the results are given in Table 6.

Table 6. Attitudes toward the teaching profession according to recommending the profession

	Recommending the teaching profession	*n*	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Attitudes toward Teaching Profession	Yes	309	211,57	65375,50	6930,500	.000**
	No	79	127,73	10090,50		

*p< .05 , **p< .01

Mann-Whitney U test results indicated a statistically significant difference between pre-service teachers who would recommend teaching profession to others and those who would not (U = 6930,500; p<.01). The comparison of mean ranks showed that pre-service teachers who would recommend the profession to others had higher attitudes (Mean rank= 211,57) than those would not (Mean rank= 127,73).

Besides these, whether the educational background of parents results in a significant difference in pre-service attitudes toward the profession was investigated by administering a Kruskal-Wallis H test. The results with respect to the effect of mothers' and fathers' educational level are presented in Table 7 and Table 8 respectively.

The findings regarding the effect of mothers' educational level are indicated in Table 7.

Table 7. Attitudes toward the profession according to mothers' educational level

	Educational background of the mother	*n*	Mean Rank	SD	χ^2	p
Attitudes toward Teaching Profession	Uneducated	5	199,80	5	9,488	,091
	Primary school	240	203,77			
	Secondary school	52	161,51			
	High school	71	191,11			
	Two-year degree	1	366,50			
	Bachelor degree	19	169,95			

*p< .05

The Kruskal-Wallis H test results did not indicate a statistically significant difference ($\chi^2_{(2)}$= 9,488; p>.05). More specifically, mothers' educational level does not have a significant effect on pre-service teachers' attitudes toward the teaching profession.

Regarding the fathers' educational level and pre-service teachers' attitudes toward the profession, the results are indicated in Table 8.

Table 8. Attitudes toward the profession according to fathers' educational level

	Educational background of the father	*n*	Mean Rank	sd	χ^2	p
Attitudes toward Teaching Profession	Uneducated	1	381,00	6	5,525	,478
	Primary school	153	199,29			
	Secondary school	60	190,99			
	High school	100	189,52			
	Two-year degree	6	135,00			
	Bachelor degree	64	194,22			
	Post-graduate degree	4	235,25			

*p< .05

Similarly, the Kruskal-Wallis H test results indicated that pre-service teachers' attitudes toward the profession did not show a statistically significant difference according to the fathers' educational level ($\chi^2_{(2)}$= 5,525; p>.05). In this case, their attitudes did not change even though their fathers had different educational levels.

Moreover, pre-service teachers' professional attitudes were investigated according to the rank of the teaching profession in their dreams, and the results are illustrated in Table 9.

Table 9. Attitudes toward the profession according to the rank of the teaching profession in their dreams

	The rank of the teaching profession in their dreams	*n*	Mean rank	*SD*	χ^2	p	Significant difference
Attitudes toward Teaching Profession	None	37	126,20	6	67,805	.000**	1- 3, 5, 6 and above ; 2-0, 5, 6 and above
	1	182	230,27				
	2	99	202,81				
	3	45	149,34				
	4	11	128,18				
	5	9	42,33				
	6 and above	5	59,60				

*p< .05, **p< .01

The Kruskal-Wallis H test results indicated a statistically significant difference in pre-service teachers' professional attitudes regarding the rank of the teaching profession in their dreams ($\chi^2_{(2)}$= 67,805; p<.01). The Scheffe test results, moreover, demonstrated that pre-service teachers indicating the teaching profession in the first ranks had higher professional attitudes than those who ranked the teaching profession above the 5th rank and above as their dream jobs.

Table 10 indicates the results of the Kruskal-Wallis H test pertaining to the attitudes toward the profession according to pre-service teachers' ranking of the teaching majors in their university admissions.

Table 10. Attitudes toward the profession according to the rank for their preference of the teaching majors

Rank for their preference of the teaching majors	*n*	Mean Rank	*SD*	χ^2	p	Significant difference
1	263	208,80	5	26,177	.000**	1-6 and above; 2-6 and above
2	48	189,96				
3	19	211,74				
4	9	153,11				
5	10	139,75				
6 and above	39	118,87				

*p< .05, **p< .01

The results of the Kruskal-Wallis H test indicated that pre-service teachers' professional attitudes significantly varied according to the rank for their preference of the teaching majors in their university admissions ($\chi^2_{(2)}$= 26,177; p<.01). Scheffe test results further demonstrated that pre-service teachers who had selected teaching departments in the first few places had higher professional attitudes than those who had selected teaching departments in the 6th place and above.

To further investigate the relationship between academic achievement and attitudes toward the teaching profession, non-parametric Spearman's rho test was run, and the results are reported in Table 11.

Table 11. Spearman's rho test results demonstrating the relationship between academic achievement and attitudes toward the profession.

		Academic achievement	Attitudes toward the teaching profession
Academic achievement	r	1,000	
	p	.	
	N	388	
Attitudes toward the teaching profession	r	.129*	1,000
	p	.011*	.
	N	388	388

*p<.05 ; **p<.01

The correlation coefficient of 1.00 refers to a perfect positive correlation; -1.00 indicates a perfect negative relation; and 0.00 indicates that there is no relationship between variables. The correlation coefficient ranging between 0.70 and 1.00, between 0.70-0.30, and between 0.30-0.00 indicates a strong, moderate, and weak correlation respectively (Büyüköztürk et al., 2017). Accordingly, the Spearman's rho test results showed that there is a weak positive correlation between pre-service teachers' attitudes toward the profession and their academic achievement (r =.13; p<.05). In the light of this finding, preservice teachers demonstrating higher academic achievement also have higher attitudes toward the teaching profession.

To investigate whether or not pre-service teachers' academic achievement has a significant effect on their attitudes towards the teaching profession, a linear regression analysis was run, whose results are presented in Table 12.

Table 12. The effect of academic achievement on the attitudes towards the teaching profession

Variables	B	StdE	Beta	t	p
Attitudes toward the teaching profession	119,097	4,740		25,125	,000**
Academic achievement	4,515	1,551	,147	2,912	,004**

R= .147, R^2 (corrected)= .019; F: 8,477; p<.01)

A linear regression run by using the Enter method established that pre-service teachers' academic achievement statistically significantly predict (R=. 147, p<.01) their attitudes toward the profession, and academic achievement accounted for 2% of the explained variability in their attitudes toward the teaching profession (R^2 =.019, F = 8,477, p<.01).

Conclusion, Discussion, and Suggestions

This study investigated the effects of pre-service teachers' academic achievement on their attitudes toward the teaching profession. In line with this aim, the levels of professional attitudes were also investigated by taking different variables (i.e., gender, having a family member who is a teacher, educational background of parents, the rank of teaching profession in their dreams, the rank of teaching profession departments in their university admissions, recommending the teaching profession to others, their willingness to be a teacher) into consideration. The results are summarized and discussed as follow:

According to *gender*, the results indicated that female pre-service teachers have higher attitudes toward the teaching profession than males. It can be put forward that the main reason for this might be that the teaching profession in the society is perceived as a "woman's profession". These results corroborate the results of Doğan and Çoban (2009), Çiçek-Sağlam (2008), and Gürbüz and Kışoğlu (2007), who reported that female pre-service teachers' professional attitudes are significantly higher than those of males. In this context, that the perception of being a teacher is a female business should be changed in society. To do this, the faculties of education should take to strengthening the attitudes towards teaching profession of male students as well as female students as a mission.

When pre-service teachers' professional attitudes were examined according to the variable of having a family member who is a teacher, the results demonstrated that there was not a statistically significant difference. That is to say, having such a family member does not change the professional attitudes of the pre-service teachers. The reason for using this variable is that students might be affected by their family members. However, it was seen that this variable did not work in this sample. Therefore, it is recommended that further studies can use this variable in different samples.

On the other hand, the results demonstrated a significant difference between the pre-service teachers who stated that they would still become a teacher even if different opportunities were provided for them and those who did not. Even if they encountered different opportunities, preservice teachers who are considering practicing the teaching profession have higher professional attitudes. The reason behind this finding might be attributed to the feelings of "integration with the profession". In this context, a teaching profession attitudes instrument should be applied to pre-service teachers both at the beginning and end of undergraduate education. The scores which can be taken from this instrument should be considered for both graduation from university and assignment to the profession.

With respect to recommending the teaching profession to others, the pre-service teachers who would recommend the profession to others had higher professional attitudes. This finding can be explained by their "occupational satisfaction". As a matter of fact, Dogan and Çoban (2009) show that pre-service teachers who recommend the teaching profession to their relatives have higher teaching profession attitudes than the others. In this context, it is recommended that peer interaction should be built among the pre-service teachers with higher teaching profession attitudes and the ones with lower attitudes with academic and social activities.

However, the educational background of the parents did not have an effect on pre-service teachers' professional attitudes. This finding corroborates with Doğan and Çoban's (2009) study. On the other hand, some researchers have found that there is a positive relationship between the teaching professional attitude and the educational background of the father (Bedel, 2008; Çeliköz & Çetin, 2004) and a negative relationship between the educational background of the mother (Çeliköz & Çetin, 2004). This contradiction may be stem from the features of the sample. Therefore, it is suggested that this variable can be used in a different sample.

Pre-service teachers' professional attitudes significantly differed according to the rank (or order) of the teaching profession as their dream jobs. The results showed that the professional attitudes of pre-service teacher who ranked the teaching profession in the first places were higher than those who placed it in the 5th rank and above. The results also indicated that pre-service teachers' professional attitudes significantly varied according to the rank for their preference of the teaching majors in their university admissions. More specifically, pre-service teachers who had selected teaching departments in the first few places had higher professional attitudes than those who had selected teaching departments in the 6th place and above. This finding contradicts the findings of Çapa and Çil (2000), Üstün, Erkan and Akman (2004), and Doğan and Çoban (2009). For example, Çeliköz and Çetin (2004) also found that professional attitudes toward the teaching profession have a negative relationship

with the order of selection. However, the results of this study are consistent with Tanrıöğen's (1997) results. In this context, it is suggested that the roots of the good attitudes towards teaching profession can be started from the age of primary and secondary schools. To do this, two suggestions can be presented. First of all, students' dreams of becoming a teacher should be supported by school administrators, teachers, family members and society. Secondly, teachers should improve their professional skills since students accept them as role models.

When the relationship between pre-service teachers' professional attitudes and their academic achievement is investigated, it is seen that there is a weak, yet a positive and a statistically significant relationship. That is, pre-service teachers with high academic success have also better professional attitudes. Özder, Konedralı, and Zeki (2010) show that attitudes towards the program increase student achievement. Academic achievement should be considered for improving attitudes towards teaching profession as well as other factors which have a stronger relationship with teaching profession attitudes.

From another perspective, when the effect of pre-service teachers' academic achievement on their professional attitudes was examined, academic achievement had a weak yet statistically significant impact on professional attitude; and academic achievement explains about 2% of professional attitudes. In this context, it can be recommended that academic achievement should be benefited from explaining teaching profession attitudes. The reason that it has a small effect, it is suggested that some other powerful predictors should be used to explain teaching profession attitudes in further studies.

To conclude, it must be noted that the differences between the findings might be due to the difference between the sampling features and the measurement tools used in this study. On the other hand, to the best of the researchers' knowledge, there were no studies which directly examined the relationship between the attitudes toward the teaching profession and some variables (i.e.,having a family member who is a teacher, the willingness to practice the teaching profession, and the relationship between the teaching profession and the teaching profession in dreams in the related literature. Therefore, these findings were not comparable with the findings of earlier studies.

References

Aydin, R., & Saglam, G. (2012). Ogretmen adaylarinin ogretmenlik meslegine yonelik tutumlarinin belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Universitesi Ornegi). *Turk Egitim Bilimleri Dergisi,* 10(2), 257-294.

Bedel, E. F. (2008). Okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve bazı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4*(1), 31-48.

Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ı" lişkin tutumlarının değerlendirilmesi: Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 13-24.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23rd ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 69-73.

Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliği ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.9 (15), 33–53.

Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi, 162*, 160-167.

Çiçek-Sağlam, A. (2008). Müzik Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 59-69.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, *36*(159), 96-111.

Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *34*(153), 157-168.

Erdem, A. R., & Anılan, H. (2000). PAÜ Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 7,* 144-148.

Gürbüz, H., & Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Atatürk Üniversitesi örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 71-83.

Karatekin, K. , Merey, Z., & Keçe M. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 70-96

Köğce, D., Aydın, M., & Yıldız, C. (2009). Birinci ve dördüncü sınıf matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının karşılaştırılması. *KTÜ. Fatih Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Özder, H., Konedralı, G., & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *16*(2), 253-275.

Sanemoglu, N., & Ozcelik, D. A. (1989). Ogretmen adaylarina "Ogretmenlik bilgisi" kazandirma bakimindan Fen-edebiyat ve egitim fakultelerinin etkililigi. *Çağdas Eğitim Dergisi*, 142, 18-21.

Semerci, Ç. (1999). Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği. *Eğitim ve Bilim, 23(*111), 51-55.

Semerci, N., & Semerci, C. (2004). Attitudes toward teaching in Turkish. *Firat University Journal of Social Science.* 14(1), 137-146.

Şenel, H. G., Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılıçaslan, A., & Köksal, A. (2004). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, *15*, 99–109.

Tanrıöğen, A. (1997). Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Dergisi, 3*, 55-58.

Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlari üzerine bir araştirma. *Turk Egitim Bilimleri Dergisi. 6(3),* 461-486.

Tezcan, M. (1999). Egitim Sosyolojisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.

Uyanik, G. (2017). Examination of the elementary teacher candidates attitudes towards teaching profession according to various variables: A longitudinal research. *International Journal of Education Sciences*, *5*(8), 185-195.

Üstün, E., Erkan, S., & Akman, B. (2004). Türkiye›de okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimler Dergisi, 10,* 129-136.

The Effects of Academic Achievement and Classroom Management Course Grade on Classroom Management Competency Levels

Gözde SEZEN-GULTEKIN, Sakarya University, Turkey, gsezen@sakarya.edu.tr

Nazire Burcin HAMUTOGLU, Sakarya Univesity, Turkey, bhamutoglu@sakarya.edu.tr

Merve SAVASCI, Sakarya Univesity, Turkey, msavasci@sakarya.edu.tr

Sule YILMAZ-OZDEN, Sakarya Univesity, Turkey, sule@sakarya.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın ana problemi öğretmen adaylarının akademik başarıları ve sınıf yönetimi dersi notlarının sınıf yönetimi yeterlik düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Çalışmanın alt problemleri kapsamında sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri ayrıca cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu problemlere dayalı olarak bu çalışma ile hem sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinin belirli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği ortaya konmuş hem de sınıf yönetimi yeterliği ile akademik başarı ve sınıf yönetimi dersi notu arasındaki ilişkiler tespit edilerek, bu değişkenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini yordama düzeyleri ortaya konmuştur. Bu kapsamda, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi evreninden uygun örneklem yönetimiyle seçilen 539 öğretmen adayı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntemle tasarlanan bu çalışmada Elçiçek, Kinay ve Oral (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği" aracılığı ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiş ve bu analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin olarak, kadın öğretmen adaylarının erkeklerden ve okul öncesi eğitimde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer bölümlerde öğrenim görenlerden daha yüksek bir sınıf yönetimi yeterliğine sahip olduğunu göstermektedir. Sonuçlar aynı zamanda öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinin, genel not ortalamaları ve sınıf yönetimi ders not ortalamaları ile pozitif olarak ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu değişkenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine göre yordayıcı düzeyleri incelendiğinde, hem genel not ortalamaları hem de sınıf yönetimi dersi not ortalamalarının yeterlik düzeylerini etkilediği, ancak etki büyüklüğünün düşük olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, öğretmen adayı, sınıf yönetimi, sınıf yönetimi yeterliği

Abstract

This study investigated the effects of pre-service teachers' academic achievement and their classroom management course grade averages on their classroom management competency levels. Within this scope, classroom management competency levels were examined with respect to two different variables including the gender and the department in which the participants were studying. Based on these problems, this study indicated whether classroom management competency levels differed across different variables, as well as revealed the relationship between the competency levels of classroom management and academic achievement (their general grade point average-GPA), and classroom management course grade averages. For the purposes of the study, 532 pre-service teachers were employed via convenience sampling from the population of Sakarya University Faculty of Education. In this quantitative study, the data came from *Pre-service Teachers' Classroom Management Competency Scale* (Elçiçek, Kınay, & Oral, 2015), and were analyzed through SPSS software. The results illustrated the following: Regarding their classroom management competencies, female pre-service teachers had a higher level of competence than males, and pre-service teachers majoring in pre-school education had a higher level of competence than those majoring in other departments. The results also yielded that pre-service teachers' classroom competency was positively correlated with their GPA and their classroom management course grade averages. When the predictive levels of these variables by classroom management competencies were examined, it was found that both the GPA and classroom management course grade averages affected the competency levels, yet the effect size was low.

Keywords: Classroom management, academic achievement, classroom management competency, pre-service teacher

Introduction and Review of Literature

Classroom management is one of the most important elements for an effective teaching and learning environment that promotes student success (Erden, 2001). Broadly speaking, classroom management refers to ‘’...actions taken to create and maintain a learning environment conducive to successful instruction” (Brophy, 2011, p. 17), and involves teachers’ activities such as arranging and preparing the classroom settings, establishing rules and procedures, planning classroom activities and maintaining student engagement in those activities, managing communication in the classroom, and supervising students’ behaviors (Brophy, 2011; Martin & Sass, 2010). Effective classroom management is critical for creating a classroom ambiance in which quality learning occurs (Bakioğlu, 2009). Thus, it is important that teachers possess the knowledge and skills -i.e., competencies- necessary for classroom management considering the close relationship between effective classroom management and student achievement.

Classroom management is an ongoing concern not only for teachers but also for beginning and even pre-service teachers. As Evertson and Weinstein (2011) indicated, ‘’Beginning teachers consistently perceive student discipline as their most serious challenge; management problems continue to be a major cause of teacher burnout and job dissatisfaction” (p. 3). Adopting effective management skills is considered a formidable process for teachers. And, it can be more challenging for pre-service teachers who have limited experience as they prepare to enter the teaching profession. Thus, teacher education programs aspire to address classroom management issues by offering compulsory courses on classroom management. It is considered that pre-service teachers will not suffer much from classroom management problems in the future if they are supported in terms of increasing classroom management competencies during their education. Nevertheless, such courses generally do not go beyond teaching theoretical knowledge, and it is generally considered that pre-service teachers can adopt classroom management competencies only when they start teaching. Thus, classroom management issues focus on in-service teachers. However, it is obviously necessary that pre-service teachers adopt effective classroom management competencies since how to manage classrooms and possessing effective classroom management competencies are a concern both pre-service and in-service teachers (Sokal, Smith & Mowat, 2003). Therefore, teacher education programs need to focus on improving pre-service teacher classroom management competencies.

Teacher education programs aim to bring out teachers who are able to incorporate effective classroom management skills into their teaching practice in order to ensure quality teaching and learning. As Brophy (2011) puts forward, ‘’...classroom management is not an end in itself but a means for creating and maintaining a learning environment that is optimal..” (p. 18). To accomplish this, not only practitioners but also researchers have started to investigate teachers’ classroom management skills and the factors that influence those skills. However, the review of the literature shows that the studies on classroom management have largely focused on in-service teachers’ classroom management practices and strategies, students’ and teachers’ beliefs and perceptions about classroom management (e.g. Yalçınkaya & Tonbul, 2002), the ways to improve classroom management, and so forth.

In fact, to achieve this goal, teacher education programs should first reveal and understand pre-service teachers’ beliefs and attitudes in order to prepare them in terms of possessing effective teaching and classroom management competencies (Caner & Tertemiz, 2015) since teachers’ classroom management approaches are highly affected by their beliefs and attitudes (Güven & Akdağ, 2002; Martin, Yin & Baldwin, 1998). It is of great importance to improve pre-service teachers› attitudes and beliefs towards classroom management, and it is therefore critical to understand the factors that influence classroom management competencies so that teacher training programs can be improved. It is also important to analyze other factors that might influence classroom management competencies such as gender, major, academic achievement etc.

In the literature, there are several studies have examined the relation of different factors with classroom management skills. For instance, the effect of gender on classroom management competency levels has been indicated in earlier studies. A study by Yalçınkaya and Tonbul (2002), who investigated the perceptions of the primary school teachers’ classroom management skills, showed that the perceptions of teachers vary according to gender. Özgan, Yiğit, Aydın, and Kulluk (2011) investigated classroom management skills according to the gender effect, and results illustrated that female teachers have a higher perception of classroom management skills than male teachers. On the other hand, some other studies stated that there is not any effect of gender on teachers’ classroom management. For example, Yılmaz and Aydın (2015) investigated primary school teachers’ perceptions

of classroom management skills, yet they reported that their perceptions do not vary across genders. In another study, Gülbahar and Sıvacı (2018) investigated the relationship between pre-service teachers` communication skills and classroom management competency perceptions. According to the results, classroom management competency perceptions did not show any significant difference across genders; however, did show a statistically significant difference in favor of those who are satisfied with the department in which they study. Thus, apart from gender, teachers' major can be another effective factor in their classroom management competencies.

The major (or the branch) of teachers as another factor has been reported to be effective in classroom management. Yılmaz and Aydın (2015), for instance, stated that the perception of classroom management skills of some branch teachers (e.g. Mathematics teacher) is lower than those of other branch teachers. However, in another study, Özgan et al. (2011) found that there is no significant difference between the classroom management skills of branch teachers in general. Differently, Gülbahar and Sıvacı (2018) inquired about the relationship between preservice teachers` communication skills and classroom management competency perceptions. According to their results, classroom management competency perceptions did not show any significant difference across genders; however, did show a statistically significant difference in favor of those who are satisfied with the department they were studying.

Overall, the review of the literature indicates that the majority of the studies in the literature focused on in-service teachers and their classroom management competencies. Moreover, the potential effects of different factors on classroom management competencies have not been investigated in depth yet. Despite its importance and classroom management as a common concern, comparatively fewer studies have focused on pre-service teachers. Given these, the main objective of this study is thus to examine the potential effects of different factors on pre-service teachers' classroom management competency levels.

The Study

This study aims to investigate whether classroom management competency levels differ across different variables (i.e., gender and department), as well as to reveal the relationship between the competency levels of classroom management and academic achievement (their general grade point average- GPA), and classroom management course grade averages. Specifically speaking, the following research questions steered this study:

1. Does the classroom management competency levels of pre-service teachers differ significantly in terms of gender?
2. Does the classroom management competency levels of pre-service teachers differ significantly in terms of the department they major?
3. Is there a significant relationship between the pre-service teachers' academic achievement and classroom management competency levels?
4. Is there a significant relationship between pre-service teachers' classroom management course grades and classroom management competency levels?
5. Is there a significant effect of pre-service teachers' general academic achievement on classroom management competency levels?
6. Is there a significant effect of pre-service teachers' classroom management course grades on classroom management competency levels?

Method

This study adopted a descriptive research design. Descriptive research fully and carefully defines a given situation (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017). Specifically speaking, the survey method -the most commonly used descriptive method in the field of education- was adopted for this study. Survey studies summarize the characteristics of individuals, groups, or physical environments participating in the study (Büyüköztürk et al., 2017) rather than changing the situation in question and focusing on the reasons for views and features (Fraenkel & Wallen, 2006).

The Population and Sample

The population of the study comprised 1623 students who were studying in Sakarya University Faculty of Education during the Spring semester of the 2017-2018 academic year. Accordingly, the sample was formed with the participation of 532 pre-service teachers (394 female, 138 male) from different majors, and they were selected from this population via convenience sampling. The majors included the following departments: Science Education (n = 49, 9.2%), English Language Education (n = 43, 8.1%), Elementary Math Education (n = 59, 11.1%), Preschool Education (n = 59, 11.1%), Computer and Instructional Technology Education (n = 38, 7.1%), Turkish Language Education (n = 38, 7.1%), Elementary Education (n = 29, 5.5%), Special Education (n = 77, 14.5%), Guidance and Psychological Counseling (n = 109, 20.5%), and Social Studies Education (n = 31, 5.8%).

Data Collection Instruments and Procedure

The data for this study came from the *Classroom Management Competency Scale of Prospective Teachers* (Elçiçek, Kınay, & Oral, 2015). The scale was used in order to measure the class management competency levels of pre-service teachers. In the scale, there are a total of 30 items distributed into five sub-dimensions: 1) relationship management (9 items), 2) teaching management (7 items), 3) behavior management (6 items), 4) physical order management (5 items), and 5) time management (3 items). The Cronbach Alpha reliability coefficient was .87 for overall the scale (.84 for the sub-dimension relationship management, .84 for the sub-dimension management, .76 for the sub-dimension behavioral management, .76 for the sub-dimension physical layout management, and .57 for the sub-dimension time management). The instrument is a 5-point Likert type scale: 1= Very Inefficient, 2= Inefficient, 3= Moderate, 4= Sufficient, and 5= Very Sufficient. The lowest score that can be taken from the scale is 30 and the highest score is 150. The five-dimensional structure obtained from the scale can be evaluated as five separate sub-scales and points can be obtained separately from each subscale. Items 32, 38, 43, 44, and 48 are reversed items. In addition, the total score of classroom management competencies of pre-service teachers can also be obtained. That the higher the score on the scale means the higher the classroom management competencies.

The data were collected in the Spring semester of the 2017-2018 academic year. The research team first identified the departments and class hours that would be visited, which allowed the researchers the quick access to the participants. The researchers visited the classrooms and had a short session with the participants explaining the aim of the research as well as the details regarding how to fill in the scale. The researchers then distributed the hard-copy scales to the participants, and approximately 10-15 minutes were allocated for filling in the scale. The data were collected on a voluntary basis.

Data Analysis

The data were analyzed with the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). In the analysis of the data, the Pearson correlation coefficient was used in order to determine the relationship between classroom management competence and academic achievement, and classroom management course grades. The levels of these variables to determine the classroom management competencies were revealed by simple linear regression. Besides, t-test and ANOVA parametric tests were used in determining the classroom management competency levels in terms of the variables gender and department ($p < .05$). Finally, the Scheffe test and descriptive statistics were used to test the homogeneity of the groups to be compared in the analysis of variance. The data were first inspected by the researchers and entered into the SPSS. Then, each dataset was inspected for missing values. The statistical significance level was determined as .05 for the analyses.

Then, the normality of the data was tested using SPSS statistics, namely the Skewness and Kurtosis values were inspected. The test results are presented in Table 1.

Table 1. The results of the normality test

Variables	N	M	SD	Skewness	Kurtosis
General Academic Achievement (GPA)	532	2.97	.54	-.536	-.074
Classroom Management Course Grade	532	2.58	1.41	1.077	1.532
Classroom Management Competency Level	532	118.98	13.44	-.485	.604
Relationship Management	532	37.15	4.85	-.638	.697
Training Management	532	28.88	4.21	-.618	.671
Behavior Management	532	20.45	3.74	-.314	-.175
Physical Order Management	532	20.53	3.21	-.622	.765
Time Management	532	11.95	1.97	-.441	-.072

The results of the normality test indicated that the groups have a normal distribution since Skewness-Kurtosis values range between +1 and -1. Also considering that the number of participants is over 30, parametric tests including t-test, ANOVA, the Pearson correlation test, and regression test were used in the analysis of data.

Findings

First of all, classroom management competency levels were investigated across genders. The results of the descriptive statistics and t-test are presented in Table 2.

Table 2. Classroom management competency levels across genders

	Gender	*n*	*M*	*SD*	df	t	p
Classroom management competency level	Female	394	120,44	13,29	530	4,301	,000**
	Male	138	114,81	13,06			
Relationship management	Female	394	37,39	4,78	530	1,998	,046*
	Male	138	36,44	4,97			
Teaching management	Female	394	29,27	4,09	530	3,659	,000**
	Male	138	27,76	4,37			
Behavior management	Female	394	20,86	3,69	530	4,264	,000**
	Male	138	19,30	3,67			
Physical order management	Female	394	20,78	3,07	530	3,079	,002*
	Male	138	19,81	3,47			
Time management	Female	394	12,11	1,96	530	3,302	,001**
	Male	138	11,47	1,92			

*p<0.05 , **p<0.01

The classroom management competency levels of the pre-service teachers indicated a statistically significant difference in terms of gender [$t_{(530)}$= 4.301; p<.01] (see Table 2). When the mean scores were compared, the classroom management competency levels of female pre-service teachers (*M* = 120.44) were higher than those of males (*M* = 114.81). On the other hand, when classroom management competency levels were investigated in terms of the sub-dimensions of the scale, gender created a statistically significant difference in the sub-dimensions of relationship management [$t_{(530)}$= 1.998; p<.05], teaching management [$t_{(530)}$= 3.659; p<.01], behavioral

management [$t_{(530)}$= 4.264; p<.01], physical order management [$t_{(530)}$= 3.079; p <.01], and time management [$t_{(530)}$= 3.302; p<.01]. When the mean scores were examined, it was seen again that the classroom management competency levels of the female pre-service teachers (*M* = 37.39; 29.27; 20.86; 20.78; 12.11) were higher than those of the males (*M* = 36.44; 27.76; 19.30; 19.81; 11.47) in all the sub-dimensions.

Apart from gender, classroom management competency levels were investigated by considering the department the participants were majoring in. The findings are presented in Table 3.

Table 3. Classroom management competency levels across departments

Department	***n***	*M*	***SD***
Science Education	49	123,97	9,92
English Language Education	43	116,46	13,21
Elementary Math Education	59	112,77	15,06
Preschool Education	59	125,62	11,92
Computer and Instructional Technology Education	38	118,81	12,09
Turkish Language Education	38	116,39	10,98
Elementary Teacher Education	29	122,55	12,14
Special Education	77	120,83	14,55
Guidance and Psychological Counseling	109	116,16	13,39
Social Studies Education	31	119,06	12,86
Total	532	118,98	13,44

ANOVA

Source of variance	**Sum of squares**	**SD**	**Mean square**	**F**	**p**	**Source of difference**
Between groups	8124,537	9	902,726	5,360	,000**	1-3, 4-3, 4-9
Within groups	87915,275	522	168,420			
Total	96039,812	531				

*p<.05, **p<.01

A statistically significant difference was found in the classroom management competency levels across departments [$F_{(9-522)}$=5.360; p<.01] (see Table 3). That is to say, pre-service teachers' classroom management competency levels vary in terms of their department. The Scheffe test results, which was administered to better understand the source of these differences, indicated the following: (1) The classroom management competency levels of pre-service teachers majoring in Science Education (*M* = 123.97) and those of majoring in Elementary Math Education (*M* = 112.77) showed a statistically significant difference, and the former group of participants had higher mean scores. (2) The classroom management competency levels of pre-service teachers majoring in Preschool Education (*M* = 125.62) and those majoring in Elementary Math Education (*M* = 112.77) indicated a statistically significant difference, with the pre-service teachers majoring in Preschool Education having higher scores. (3) The classroom management competency levels of pre-service teachers majoring in Preschool Education (*M* = 125.62) and those majoring in Guidance and Psychological Counseling Education (*M* = 116.16) showed a statistically significant difference, and the pre-service teachers majoring in Preschool Education had higher scores. In addition to the overall findings from the scale, the following sub-dimensions and the potential differences across departments were investigated in the following order: (1) relationship management, (2) teaching management, (3) behavior management, (4) physical order management, and (5) time management.

Relationship management

Regarding the sub-dimension *relationship management*, the findings are indicated in Table 4.

Table 4. The sub-dimension Relationship Management across departments

Department	*n*	*M*	SD
Science Education	49	38,5918	3,28455
English Language Education	43	36,2326	4,80494
Elementary Math Education	59	34,6780	5,59076
Preschool Education	59	38,6949	4,83612
Computer and Instructional Technology Education	38	37,4211	4,48801
Turkish Language Education	38	36,2368	4,25177
Elementary Teacher Education	29	39,0690	3,80724
Special Education	77	37,6364	5,38005
Guidance and Psychological Counseling	109	36,6055	4,68453
Social Studies Education	31	37,6129	4,55102
Total	532	37,1504	4,85301

ANOVA

Source of variance	Sum of squares	SD	Mean square	F	p	Source of difference
Between groups	837,866	9	93,096	4,165	,000**	1-3, 4-3
Within groups	11668,104	522	22,353			
Total	12505,970	531				

*p<.05, **p<.01

A statistically significant difference was found in the relation management levels across departments [$F_{(9\text{-}522)}$= 4.165; p<.01] (see Table 4). That is, the relationship management levels of pre-service teachers vary according to their department. According to Scheffe test results, which was run to understand the source of these differences, the following results were observed: (1) The relationship management levels of preservice teachers majoring in Science Education (*M* = 38.59) and those in Elementary Math Education (*M* = 34.67) demonstrated a statistically significant difference; the participants majoring in Science Education department had higher mean scores. (2) The relationship management levels of pre-service teachers majoring in Preschool Education (*M* = 38.69) and those in Elementary Math Education (*M* = 34.67) indicated a significant difference, and pre-service teachers studying in the Preschool Education department had higher mean scores.

Teaching management

Regarding the sub-dimension *teaching management*, the findings are indicated in Table 5.

Table 5. The sub-dimension Teaching Management across departments

Department	***n***	*M*	***SD***
Science Education	49	30,0408	2,96479
English Language Education	43	28,2093	4,40540
Elementary Math Education	59	27,2373	4,77182
Preschool Education	59	31,0169	3,55979
Computer and Instructional Technology Education	38	29,3158	3,65473
Turkish Language Education	38	28,2105	3,28105
Elementary Teacher Education	29	29,4483	3,45983
Special Education	77	29,4026	4,64605
Guidance and Psychological Counseling	109	27,8349	4,35999
Social Studies Education	31	29,2581	4,21084
Total	532	28,8853	4,21592

ANOVA

Source of variance	**Sum of squares**	**SD**	**Mean square**	**F**	**p**	**Source of difference**
Between groups	692,129	9	76,903	4,590	,000**	4-3, 4-9
Within groups	8745,877	522	16,755			
Total	9438,006	531				

*p<.05, **p<.01

The teaching management levels showed a statistically significant difference across departments [$F_{(9\text{-}522)}$ = 4.590; p<.01] (see Table 5), and the teaching management levels of pre-service teachers vary according to the department in which they major. The Scheffe test results also indicated the source of these differences: (1) The relationship management levels of pre-service teachers majoring in Preschool Education (*M* = 31.01) and those in Elementary Math Education (*M* = 27.23) showed a significant difference, and the ones in Preschool Education had higher mean scores. (2) The relationship management levels of pre-service teachers majoring in Preschool Education (*M* = 31.01) and those in Guidance and Psychological Counseling (*M* = 27.83) also indicated a significant difference, in which the pre-service preschool teachers had higher mean scores.

Behavior management

Regarding the sub-dimension *behavior management*, the findings are indicated in Table 6.

Table 6. The sub-dimension Behavior Management across departments

Department	*n*	*M*	*SD*
Science Education	49	21,5918	3,45759
English Language Education	43	20,1395	3,79587
Elementary Math Education	59	20,1695	3,07466
Preschool Education	59	20,1695	4,48427
Computer and Instructional Technology Education	38	19,9474	4,39869
Turkish Language Education	38	19,9737	4,15567
Elementary Teacher Education	29	20,1724	4,55968
Special Education	77	21,0519	3,59787
Guidance and Psychological Counseling	109	20,7615	3,19113
Social Studies Education	31	19,1290	3,45197
Total	532	20,4568	3,74870

ANOVA

Source of variance	**Sum of squares**	**SD**	**Mean square**	**F**	**p**
Between groups	190,315	9	21,146	1,518	,138
Within groups	7271,690	522	13,930		
Total	7462,006	531			

*p<.05, **p<.01

Table 6 indicates that the behavioral management levels of the pre-service teachers did not show a statistically significant difference across departments [$F_{(9\text{-}522)} = 1.518$; $p>.05$].

Physical order management

Regarding the sub-dimension *physical order management*, the findings are indicated in Table 7.

Table 7. The sub-dimension Physical Order Management across departments

Department	n	M	SD
Science Education	49	21,3061	2,51830
English Language Education	43	20,5349	3,18739
Elementary Math Education	59	19,2712	3,33648
Preschool Education	59	22,7966	2,26502
Computer and Instructional Technology Education	38	20,2368	3,07944
Turkish Language Education	38	19,8684	3,12073
Elementary Teacher Education	29	21,1724	2,61956
Special Education	77	21,0000	3,30072
Guidance and Psychological Counseling	109	19,5505	3,26169
Social Studies Education	31	20,3548	3,37193
Total	532	20,5376	3,21140

ANOVA

Source of variance	Sum of squares	sd	Mean square	F	p	Source of variance
Between groups	580,504	9	64,500	6,877	,000	4-3, 4-6, 4-9
Within groups	4895,744	522	9,379			
Total	5476,248	531				

*p<.05, **p<.01

As also indicated in Table 7, the physical order management levels of pre-service teachers showed a statistically significant difference across departments [$F_{(9\text{-}522)} = 6.877$; $p < .01$]. The Scheffe test results indicated the following: (1) The relationship management levels of pre-service teachers majoring in Preschool Education ($M = 22.79$) and those in Elementary Math Education ($M = 19.27$) indicated a significant difference. (2) The relationship management levels of pre-service teachers majoring in Preschool Education ($M = 22.79$) and those in Turkish Education ($M = 19.86$) showed a significant difference. (3) The relationship management levels of pre-service teachers majoring in Preschool Education ($M = 22.79$) and those in Guidance and Psychological Counseling ($M = 19.55$) illustrated a significant difference. It is also seen that all these differences were in favor of pre-service preschool teachers.

Time Management

Regarding the sub-dimension *time management*, the findings are indicated in Table 8.

Table 8. The sub-dimension Time Management across departments

Department	***n***	*M*	***SD***
Science Education	49	12,4490	1,76849
English Language Education	43	11,3488	2,02230
Elementary Math Education	59	11,4237	2,20660
Preschool Education	59	12,9492	1,76580
Computer and Instructional Technology Education	38	11,8947	1,98357
Turkish Language Education	38	12,1053	1,65692
Elementary Teacher Education	29	12,6897	1,71346
Special Education	77	11,7403	2,11139
Guidance and Psychological Counseling	109	11,4128	1,80642
Social Studies Education	31	12,7097	1,71646
Total	532	11,9511	1,97285

ANOVA

Source of variance	**Sum of squares**	**sd**	**Mean square**	**F**	**p**	**Source of variance**
Between groups	172,606	9	19,178	5,285	,000	4-2, 4-3, 4-9
Within groups	1894,123	522	3,629			
Total	2066,729	531				

*p<.05, **p<.01

From Table 8, it is seen that the time management levels showed a statistically significant difference across departments [$F_{(9\text{-}522)}$ = 6.877; p <.01]. The Scheffe test results indicated the following: (1) The relationship management levels of pre-service teachers majoring in Preschool Education (*M* = 12.94) and those in English Language Education (*M* = 11.34) showed a significant difference. (2) The relationship management levels of pre-service teachers majoring in Preschool Education (*M* = 12.94) and those in Elementary Math Education (*M* = 11.42) also showed a significant difference. (3) The relationship management levels of pre-service teachers majoring in Preschool Education (*M* = 12.94) and those in Guidance and Psychological Counseling (*M* = 11.41) demonstrated a significant difference.

The results of correlational analyses

The results of the correlational analyses are indicated in Table 9 and Table 10. Table 9 shows the relationship between general academic achievement (GPA) and classroom management competency levels.

Table 9. The relationship between general academic achievement and classroom management competency levels

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Academic Achievement (1)	r	1						
	p							
	N	532						
Classroom Management Competency Level (2)	r	,170**	1					
	p	,000						
	N	532	532					
Relationship Management (3)	r	,162**	,868**	1				
	p	,000	,000					
	N	532	532	532				
Training Management (4)	r	,145**	,891**	,751**	1			
	p	,001	,000	,000				
	N	532	532	532	532			
Behavior Management (5)	r	,067	,418**	,140**	,175**	1		
	p	,125	,000	,001	,000			
	N	532	532	532	532	532		
Physical Order Management (6)	r	,103*	,792**	,607**	,716**	,106*	1	
	p	,018	,000	,000	,000	,014		
	N	532	532	532	532	532	532	
Time Management (7)	r	,154**	,694**	,600**	,593**	,054	,545**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,210	,000	
	N	532	532	532	532	532	532	532

*p<.05 ; **p<.01

The correlation coefficient of 1.00 indicates a perfect positive correlation, and -1.00 indicates a perfect negative correlation whereas the correlation coefficient of 0.00 indicates no correlation. The correlation coefficient between 0.70 and 1.00 indicates a strong correlation, while coefficients ranging between 0.70 and 0.30, and between 0.30 and 0.00 indicate a moderate and a weak correlation respectively (Büyüköztürk et al., 2017). Accordingly, as also indicated in Table 9, it is seen that there was a significant yet weak positive relationship (p<.01) between the pre-service teachers' levels of general academic achievement (GPA) and their classroom management competency levels (r = .170; p <.01), as well as the sub-dimensions *relationship management* (r=.162; p <.01), *teaching management* (r = .145, p <.01), *physical order management* (r = .103; p <.01), and *time management* (r = .154; p <.01). Accordingly, as the academic achievement levels of pre-service teachers increase, both the competency levels in all the sub-dimensions -except the sub-dimension *behavior management*- and the overall classroom management competency levels increase.

Table 10 indicates the results of the correlational analysis illustrating the relationship between classroom management course grades and classroom management competency levels.

Table 10. The relationship between classroom management course grades and classroom management competency levels

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Classroom Management Competency Level (1)	r	1						
	p							
	N	532						
Relationship Management (2)	r	,868**	1					
	p	,000						
	N	532	532					
Training Management (3)	r	,891**	,751**	1				
	p	,000	,000					
	N	532	532	532				
Behavior Management (4)	r	,418**	,140**	,175**	1			
	p	,000	,001	,000				
	N	532	532	532	532			
Physical Order Management (5)	r	,792**	,607**	,716**	,106*	1		
	p	,000	,000	,000	,014			
	N	532	532	532	532	532		
Time Management Sub-Dimension (6)	r	,694**	,600**	,593**	,054	,545**	1	
	p	,000	,000	,000	,210	,000		
	N	532	532	532	532	532	532	
Classroom Management Course Grade (7)	r	-,118**	-,116**	-,091*	-,090*	-,070	-,042	1
	p	,006	,008	,036	,038	,108	,332	
	N	532	532	532	532	532	532	532

*p<.05 ; **p<.01

Note: The reason why the relationship is negative is that AA was rated as the highest grade while FF was graded as the lowest grade. In fact, the relationship is positive.

According to Table 10, it is seen that there was a significant positive weak correlation between the pre-service teachers' classroom management course grades and their class management competency levels (r= -.118; p<.01), and the sub-dimensions *relationship management* (r= -.116; p<.01), *teaching management* (r= -.091; p<.05), and *behavior management* (r= -.090; p<.05). On the other hand, there was no statistically significant relationship between the classroom management course grades and the sub-dimensions *physical order management* (r = -.070; p> .05) and *time management* (r = -. 042; p> .05). In this context, as the pre-service teachers' classroom management course grades increase, the classroom management competencies as well as *relationship*, *teaching*, and *behavior* management also increase.

From a different perspective, Table 11 illustrates the findings indicating the effects of pre-service teachers' academic achievement (GPA) on their classroom management competency levels.

Table 11. The effect of general academic achievement on classroom management competency levels

Variables	B	StdE	Beta	t	p
Classroom management competency level	106,637	3,167		33,669	,000**
General academic achievement (GPA)	4,157	1,049	,170	3,963	,000**

R: .170, R^2 (corrected): .027; F: 15,708; p<.01)

According to Table 11, the model established by the Enter method for the effect of pre-service teachers' general academic achievement (GPA) on their classroom management competency levels was significant. According to this model, it was determined that the general academic achievement had a statistically significant yet low-level effect on the level of classroom management competence (R = .170, p<.01). In this context, the general academic achievement explains 2% of the class management competency levels (R^2 = .027, F = 15,708, p <.01).

Table 12 demonstrates the effect of classroom management course grades on classroom management competency levels.

Table 12. The effect of classroom management course grades on classroom management competency levels

Variables	B	StdE	Beta	t	p
Classroom management competency level	121,875	1,205		101,152	,000**
Classroom management course grade	-1,121	,409	-,118	-2,740	,006*

R: .118, R^2 (corrected): .012; F: 7,507; p<.01)

As indicated in Table 12, the model established by the Enter method illustrating the effect of pre-service teachers' classroom management course grades on their classroom management competency levels was significant. According to this model, it was determined that the classroom management course grades had a statistically significant yet weak effect on the level of classroom management competence (R= .118, p<.01). In this context, the pre-service teachers' classroom management course grades explain 1% of the class management competency levels (R^2 = .012, F = 7507, p <.01).

Conclusion, Discussion and Suggestions

The primary aim of this study was to examine the effects of academic achievement (GPA) and classroom management course grades on pre-service teachers' classroom management competency levels. To this end, the quantitative data which came from *Pre-service Teachers' Classroom Management Competency Scale* were analyzed via descriptive statistics and several parametric tests. The findings were presented in the previous section, and this section presents the discussion of those findings.

First of all, preservice teachers' classroom management competency levels were analyzed between genders, and the results indicated that the female preservice teachers' classroom management competencies were higher than those of males. Although there are contradictory findings (e.g., Gülbahar & Sıvacı, 2018; Korkut & Babaoğlan, 2010; Telef, 2011), our findings seem to corroborate the findings of earlier studies in the literature which indicated that female teachers have significantly higher classroom management competencies than male teachers (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Erol, 2006; İlgar, 2007; Özgan, Yiğit, Aydın & Küllü, 2011; Yalçınkaya & Tonbul, 2002). Çubukçu and Girmen (2008), and Yıldırım (2016) argue that the teachers' classroom management competencies differ in terms of gender only in the planning sub-dimension. Considering the findings of this study, it can be said that the main reason behind females having higher competency levels might be attributed to the perception of the teaching profession as a gendered profession; that is to say, it is seen as a "woman's profession". In this context, it can be suggested that the perception of "being a teacher is a professional job not only for women" should be improved with new studies.

Furthermore, classroom management competency levels were investigated across different departments, and the findings indicated that pre-service preschool teachers majoring in Preschool Education Department have higher classroom management competency levels than those majoring in other departments. The main reason for this might be attributed to that preschool teachers improve their classroom management skills more because they have to work with "children" whose management is more difficult than the elders. In the literature, there are some studies reporting that classroom management does not differ in terms of department variable in competency perceptions (Özgan, Yiğit, Aydın, & Küllük, 2011; Özer, 2013; Tan & Tan, 2016; Gülbahar & Sıvacı, 2018). However, our results corroborate with those studies, in which they indicated significant differences based on department variable (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011). In this context, it can be suggested that some new activities should be engaged in training programs in each department in order to improve classroom management competency in addition to classroom management course at faculties of education.

The results regarding the subdimensions of competency scale were as follow:

Regarding *relationship management*, a statistically significant difference was found across departments. Pre-service preschool teachers had higher mean scores than those majoring in other departments. This difference might stem from that preschool teachers have opportunities to work independently with children, and that science teachers have opportunities to work with students more individually thanks to laboratory courses. In a similar vein, Gülbahar and Sıvacı (2018) indicate that pre-service teachers majoring in preschool education have the highest perception on relationship management. In this context, some social and academic activities such as warming up and orientation activities should be carried out in order to strength preservice teachers' relationship management competencies.

With respect to *teaching management*, pre-service teachers' teaching management competency levels showed a statistically significant difference across departments. Likewise, pre-service teachers studying in the preschool education department had the highest mean scores among others. The reason behind this difference might be that preschool teachers can shape the teaching process more easily because they have the opportunity to work independently with children. Similarly, Gülbahar and Sıvacı (2018) indicate that the teaching management sub-dimension shows variation in terms of the department. In this context, it is suggested that teachers should arrange and design their classroom teaching environment based on their physical order knowledge in classroom management course.

On the other hand, the *behavior management* levels of pre-service teachers did not show any statistically significant difference across departments. That is, pre-service teachers' behavior management levels do not differ from each other according to their departments. Similarly, Çubukçu and Girmen (2008) indicate that there is no difference in the behavior management sub-dimension between elementary education teachers and those in other branches.

Regarding the *physical order management*, however, a statistically significant difference was found across different departments. Pre-service preschool teachers had the highest mean scores among those majoring in other departments. Taking this into consideration, it can be argued that these differences might be due to the fact that preschool teachers have the possibility to change the classroom arrangement according to teaching activities since they work with smaller groups of students. Similar findings can be seen in Çubukçu and Girmen's (2008) study in which they reported a difference in the sub-dimension of planning between elementary education and other branch teachers. In this context, it is suggested that classrooms should be suitable for organizing physical order, i.e. each classroom should have small number of students and the instructional materials should be moveable.

The *time management* levels of pre-service teachers, similarly, showed a statistically significant difference across departments, with pre-service preschool teachers having the highest mean scores. This finding can be interpreted by the fact that pre-service preschool teachers' time adjustment skills should be further developed since the younger students can focus on activities for a short time. Since the majority of earlier studies investigated time management among a different group of participants (i.e., in-service teachers), these results can be interpreted with them. Among them, Doğan (2018) for example could not find any difference in time management across different branches among in-service teachers. On the other hand, in a study with pre-service teachers, Demirtaş and Özer (2007) reported that time management perception makes a meaningful difference in terms of department among pre-service teachers. The results of this study, thus, concur with Demirtaş and Özer's

(2007) study. In this context, it can be suggested including smaller number of students should be considered during the instructional process. This suggestion will provide to improve and facilitate time management skills.

Pertaining to the relationship between general academic achievement (GPA) and classroom management competency levels, the results indicated that as pre-service teachers' academic achievement increases, so do the general classroom management competency levels and its sub-dimensions- except the *behavior management*. In other words, pre-service teachers with higher academic success have higher competency levels in managing the classroom, as well as higher competency in the relationship, teaching, physical order, and time management. When the literature is reviewed, there is a limited number of studies which investigated the relationship between academic achievement and classroom management competencies. Among them, Ünlü, Kaşkaya, and Kızılkaya (2017) investigated the relationship between pre-service teachers' self-efficacy beliefs regarding the teaching profession and their classroom management competence with their academic achievement. The results indicated no significant difference between their perception of classroom management competence and their academic grade average, which is in line with the results of this study. In this context, it can be suggested that both academic achievement and classroom management competency should be applied at the same time if either academic achievement or classroom management competency is considered in order to improve teaching profession competencies.

Furthermore, when the relationship between classroom management course grades and classroom management competency levels is examined, the results also indicated that as pre-service teachers' grades from classroom management course increase, their classroom management competencies, as well as relationship, teaching, and behavior management competencies also show an increase. These findings can be explained by that pre-service teachers apply the theoretical knowledge they learn in their university coursework in other contexts as well. In other words, pre-service teachers with higher academic success have higher competency in managing classroom, relationship, teaching, physical order, and time. In this context, it can be suggested that both classroom management course grades and classroom management competency should be considered at the same time in order to improve teaching profession competencies.

Apart from this, the effect of pre-service teachers' overall academic achievement (GPA) on their classroom management competency levels was statistically significant yet had a low impact on classroom management competency level. Besides, academic achievement explained a small part of the class management competency levels. The results regarding the effects of pre-service teachers' classroom management course grades on classroom management competency levels indicated that there was a statistically significant and low impact on competency level. Moreover, course grades explained a small part of class management competency levels. In this context, academic achievement should be an effective but not a major factor to improve classroom management competency as well as other factors. It is suggested that further studies should focus on other predictors which affect classroom management competency majorly.

To conclude, it must be noted that these results should be interpreted by the sampling features and the measurement tool used in this study. However, to the best of the researchers' knowledge, there are not any studies which directly examined the relationship between classroom management competencies and classroom management course grade, and general academic achievement grade. Therefore, these findings are not comparable with other research findings, and thus are suggestive.

References

Bakioğlu, A. (2009). *Çağdas" sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23rd ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Brophy, J. (2011). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17-43). New York, NY: Routledge.

Caner, H. A., & Tertemiz, N. I. (2015). Beliefs, attitudes and classroom management: A study on prospective teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186*, 155-160.

Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 44*, 123-142.

Doğan, Ö. (2018). Zaman yönetimi ve akademik başarı ilişkisi: Artvin Çoruh Üniversitesi, Hopa İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde bir uygulama. *Artvin* Çoruh Üniversitesi *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(1), 149-174.

Demirtaş, H., & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, *2*(1), 34-47.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 96-111.

Elçiçek, A., Kınay, A., & Oral, P . (2015). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın* Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 51-63. Retrieved from: http://dergipark.gov.tr/buefad/issue/3816/51254

Erol, Z. (2006). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2011). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-16). New York, NY: Routledge.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Gülbahar, B., & Sıvacı, S. Y. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl* Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 268-301.

Güven, S., & Akdağ, M. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkinliklerine ilişkin öğrenci algıları.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *29*(8), 69-80.

İlgar, L. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Korkut, K., & Babaoğlan, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar* Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, *26*(2), 146-156.

Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education*, *26* (5), 1124-1135.

Martin, N. K, Yin, Z. & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes and beliefs on classroom control theory. *Journal of Classroom Interaction, 33*(2), 6-15.

Özer, F. (2013). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat* Üniversitesi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.*

Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. & Küllük M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1), 615- 635.

Sokal, L., Smith, D. G., & Mowat, H. (2003). Alternative certification teachers' attitudes toward classroom management. *The High School Journal, 86*(3), 8-16.

Tan, Ç., & Tan, S. (2016). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıfı yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 1-14.

Telef, B. B. (2011). The study of teachers' self-efficacy, job satisfaction, life satisfaction and burnout. *Elementary Education Online*, *10*(1), 91-108.

Ünlü, İ., Kaşkaya, A., & Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *18*(2). 651-668.

Yalçınkaya, M., & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemleri. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(2), 96-103.

Yıldırım, Ö. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki: Başakşehir ve Küçükçekmece Örneği. *Yüksek Lisans Tezi.* Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Programı.

Yılmaz, Z. N., & Aydın, O. (2015). Investigation of primary school teachers' perceptions of classroom management skills with respect to some variables. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *11*(1), 148-164.

Stem Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Doç. Dr. Mustafa Durmuşçelebi, Erciyes Üniversitesi, Türkiye. mdcelebi@gmail.com

YL. Öğrencisi Sine Temircan, Erciyes Üniversitesi, Türkiye. sinetemircan@gmail.com

Öz

Günümüz dünyasında bilgi ve teknolojiye verilen önem her geçen gün artmaktadır. Eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, iş birliği yapan, merak eden, bilgiye ulaşmayı bilen gençlerin yetiştirilebilmesi STEM sayesinde mümkün olacaktır. Bu becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlayan STEM eğitimi "Fen", "Teknoloji", "Matematik", "Mühendislik" kavramları bir araya getirilerek oluşturulmuş, disiplinlerarası ve uygulamaya yönelik bir yaklaşımdır. STEM eğitimi 21.yy küresel ekonomisi için gençleri hazırlar. Gittikçe bilgi temelli haline gelen bu dünyada hayatta kalabilen gençler yetiştirmek STEM eğitiminin temel hedeflerinden birisidir. Bu hedeflerin gerçekleşmesinde de en önemli rol öğretmenlerindir. Bu çalışmada STEM eğitimi almış ortaokul öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin STEM hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışma toplanan veri bağlamında nitel bir paradigmaya sahiptir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analize uygun şekilde yapılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu 6 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu hazırlanırken literatür taraması dikkate alınmıştır. Araştırmaya 10 erkek, 3 kadın toplam 13 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Veri analizi aşamasında, ses kayıt cihazına kaydedilen veriler bilgisayarda hazırlanmış görüşme formuna herhangi bir değişiklik yapılmadan, görüşmeci ve katılımcı sırasıyla aktarılmıştır. Araştırmada betimsel analiz yöntemine göre görüşme sorularından yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Verilerin kodlanması için her öğretmene ait dökümler tek tek incelenmiş ve görüşme soruları çerçevesinde kodlanmıştır. Araştırmanın iç geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmadan bağımsız iki ayrı kodlayıcı tarafından, her öğretmene ait dökümleri incelemiş ve birbirlerinden bağımsız şekilde kodlamışlardır. Ardından araştırmacı ve kodlayıcılar kendi oluşturdukları kodları karşılaştırarak ortak noktada bir görüşme kodlama anahtarı oluşturmuşlardır. Uygulama sonrasında, görüşme dökümleri görüşme kodlama anahtarı kullanılarak araştırmacı ve bir uzman tarafından analiz edilmiştir. Sonuç olarak, STEM eğitimi alan katılımcıların STEM eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirdiği, STEM etkinliklerinin kullanımının faydalı olduğu, bu etkinliklerin hem kendilerini hem öğrencileri geliştirdiği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda STEM hakkında daha fazla eğitim verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlere verilen eğitimin içeriği genişletilmelive seviyelere ayrılmalıdır. Üniversitelerden mezun olan öğretmen adaylarının STEM alanında bilgi sahibi öğretmenler olarak mezun olması için çalışmalar yapılmalıdır. Okullarda STEM laboratuvarları oluşturulmalı, gerekli malzemenin sağlanması için ilgili bir birim kurulmalıdır. MEB tarafından öğretmenlere STEM ve STEM etkinlikleri hakkında ulaşabilecekleri daha fazla kaynak sunulmalıdır. Öğrenciler araştırma yapmaya teşvik edilmeli, yaptıkları çalışmalar desteklenmeli, motive edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: *STEM* eğitimi, Ortaokul Öğretmenleri, Öğretmen Görüşleri

Abstract

In today's world the importance given to science and technology is increasing each passing day. Training young people who can think critically, solve problems, cooperate, curious and know how to reach the knowledge through STEM. STEM education aiming to train individuals with these skills is an interdisciplinary and applied approach which is formed by bringing together the concepts of "Science", "Technology", "Mathematics", "Engineering". STEM education fits for youngs for 21st century. Raising young people who can survive in this knowledge-based world is one of the fundamental goals of STEM education. The teachers are the practitioner of this approach. In this study, the views of secondary school teachers who trained about STEM are examined. This study, which was conducted in order to examine the views of secondary school teachers about STEM, has a qualitative paradigm in the collected data context.The analysis of the data is based on descriptive analysis that is the qualitative research tecniques. A total of 13 teachers participated in the research, 10 male, 3 female. Participants were selected by purposive sampling method. During the data analysis phase, the interviewer and the participant were transferred in order, without any changes to the interview form prepared on the computer. In the study, a framework was established based on the interview questions according to the method of descriptive analysis. For the coding of the data, the statements of each teacher were examined one by one and coded within the framework of interview questions. In order to ensure the internal validity and reliability of the study, they have independently analyzed each cast of each teacher by two independent coders. Then, the researchers and coders compared the codes they created and created a negotiation key in the common point. After the interview, the interview dossiers were analyzed by the investigator and an expert using the interview coding key. As a result, it was seen that participants who participated in STEM developed a positive attitude towards STEM education, that the use of STEM activities was beneficial, and that these activities improved both themselves and their students. Based on feedback received from teachers participating in the study more education should be given about STEM. The content of the training given to the teachers should be divided into levels. Studies should be carried out to ensure that prospective teachers graduating from universities graduate as knowledge-educated teachers in the field of STEM. STEM laboratories should be established in schools and a relevant unit should be established to provide necessary materials. More resources should be offered to teachers by MEB about STEM and STEM activities. Students should be encouraged to conduct research and their work should be supported and motivated.

Key Words: STEM Education, Secondary School Teachers, Views of Teachers

Giriş

Günümüz dünyasında bilgi ve teknolojiye verilen önem her geçen gün artmaktadır. Gelişen dünyaya uyum sağlayabilen, düşünen ve üreten bireylerin yetiştirilmesi ancak inovasyon ile mümkündür (Buyruk ve Korkmaz. 2016). Wagner'in (2008) tanımını yaptığı inovasyon ile eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, işbirliği yapan, liderlik yeteneği olan, esnek düşünme yapısına sahip, uyum sağlayabilen, girişimci, sözlü ve yazılı iletişim kurabilen, bilgiye erişen ve kullanabilen, merak ve hayal gücüne sahip bireyler yetiştirilebilir. Bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesini amaçlayan STEM eğitimi ise "Fen", "Teknoloji", "Mühendislik", "Matematik" kavramları bir araya getirilerek oluşturulmuş, disiplinler arası ve uygulamaya yönelik yeni bir yaklaşımdır (Bybee, 2010; Rogers ve Postmore, 2004). İlk olarak Amerikan Ulusal Bilim Kurumu (NAS) tarafından ortaya çıkarılan bu yaklaşım fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını birbirinden ayrı disiplinler olarak değil, gerçek hayattaki farklı konular ile bütünleşik şekilde ve eş zamanlı olarak öğretilmesini amaçlar (NAE ve NRC, 2009; Hom, 2014). Dünya ekonomisi gittikçe bilgi temelli bir yapı halini almaktadır. Ülkeler küresel ekonominin içinde yer alabilmek ve bu ekonominin avantajlarından yararlanabilmek için sürekli yenilenir ve inovasyon ve teknoloji kapasitelerini artırırlar (Çınar, Pırasa, Uzun ve Erenler, 2016). STEM eğitiminin en temel hedefi bu küresel ekonominin içinde hayatta kalabilen, bilimsel olarak okuryazar bireyler meydana getirmektir (Karahan, Canbazoğlu Bilici ve Ünal, 2015). STEM eğitimi öğrencilerin dünyayı parçalar halinde anlamasından çok bütün olarak anlamasına imkan verir ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarını birleştirerek fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri arasındaki geleneksel engelleri ortadan kaldırır (Lantz, 2009). STEM öğrenimi 21.yy küresel ekonomi için öğrencileri hazırlar (Cachaper ve diğerleri, 2008; Cullum ve diğerleri, 2007; Hynes ve Santos, 2007). Öğrenciler üniversiteye ve mesleklerine hazır olmak için STEM bilgisine ihtiyaç duyarlar (Becker ve Park,2011).STEM eğitimi öğrencilerin bilim ve matematik alanındaki bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan son bilim reformudur. Böylece öğrencilerin tutumları ve kariyer seçimleri fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında olmaktadır (NAE, 2009; NAS, 2006). Bu alanlar 21.yy becerileri kapsamında oldukça önemli bir role sahiptir (Becker ve Park, 2011; Bybee, 2010; NRC, 2010). Bu becerileri kazanmak ayrıca sosyal, ekonomik ve politik alanlarda kararlar verebilmek için çok önemlidir (NRC, 2006). STEM ile eğitilen öğrenciler problem çözebilen, yenilikçi, kendine güvenen, mantıklı düşünen, fen ve teknoloji alanında okuryazar bireyler olmaktadır ve STEM programları bilgi teknolojilerini kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlamaktadır (Duran ve Şendağ, 2012).

Küreselleşen dünyada ekonomi, teknolojik gelişmeler ve sanayi alanları gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Yaşanan gelişmelerle beraber ülkeler arası inovasyon yarışı artmaktadır. Ülkeler yalnızca endüstri ve teknoloji alanlarında değil eğitim alanında da değişiklikler yapmaktadırlar. Dünyanın en gelişmiş ülkelerinden biri olarak bilinen Amerika Birleşik Devletleri eğitimde reform konusunda önemli bir rol oynamıştır (Aydeniz ve diğerleri, 2015). STEM eğitimi, yenilikçi becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlayan ülkelerin gündeminde yer almaktadır (Bybee, 2010). 2003 yılında Amerika'da üniversiteden mezun olan öğrencilerin yalnızca % 4'ü mühendislik alanında iken Avrupa'da öğrencilerin % 13'ü ve Asya'da öğrencilerin % 20'si bu alandan mezun olmuşlardır. Business Round Table bu konuda 2005 yılında bir rapor yayınlamış ve bu raporda mevcut durumun bu şekilde devam etmesi halinde gelecekte bilim adamlarının % 90'ının Asya'da yaşayacak olmasının Amerika Birleşik Devletleri için bir sorun teşkil edeceğini belirtmiştir (Dugger, 2010). Bu rapor ve bunun gibi başka raporlar Amerika'yı daha ileriye taşıyacak bir iş gücü yetiştirmek için okullara baskı yapmaya başlamıştır. Bu baskılar neticesinde eğitim kurumları bu konu hakkında çalışmalar yapmaya başlamıştır. Mühendislik eğitiminin ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğretilmesi ve bu eğitimin yaygınlaştırılması tartışılmaya başlanmıştır. Mühendislik eğitiminin okullarda uygulanması ile beraber mühendisliğin matematik,fen ve teknoloji eğitimi için iyi bir ortam oluşturacağı görüşüne varılmış, bu nedenleSTEM ortaya çıkmıştır ve bir devlet politikası haline gelmiştir (Aydeniz ve diğerleri, 2015). Dönemin devlet başkanı olan Obama "Geleceğin liderliği, öğrencilerimizi özellikle fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında nasıl eğiteceğimize bağlıdır." Diyerek STEM eğitimine verilmesi gereken öneme vurgu yapmıştır (2010).

STEM eğitimi ülkemizin uluslararası düzeyde diğer ülkelerle yarışabilmesi için önemli bir yere sahiptir (Çorlu, Capraro, Capraro, 2014). Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa Birliği gibi küresel ekonomik güçlere sahip olan dünya üzerindeki birçok ülke inovasyon çağında eğitim siSTEMlerini rekabetçi hale getirmektedir (Fensham, 2008). OECD'nin kurucu bir üyesi olan ve Avrupa Birliği üyeliğine aday bir ülke olan Türkiye bu standartları karşılamak için büyük reformlar yapmaktadır. STEM disiplinleri eğitimindeki reformlar özellikle Türkiye'nin ekonomik rekabetçiliği açısından önemlidir. Çünkü Türkiye'de insan kaynaklarının yenilik üretkenliği

gelişmekte olan diğer ülkelere göre geride kalmaktadır (Turkish Academy of Sciences, 2010). Türkiye'de son zamanlarda yayımlanan raporlar öğrencilerin STEM hakkında bilgi ve becerilerini geliştirmek ve ülkede STEM iş gücünü artırmak için eğitim politikalarının yenilenmesini gerekli görmektedir (MEB, 2009). 2015 STEM Eğitimi Türkiye Raporu (Akgündüz ve diğerleri, 2015) ve STEM hakkında TUSİAD'ın son raporu (TUSIAD, 2014) Türk öğrencilerinin STEM yeterlilikleri ile hazırlanmasının çok önemli bir ihtiyaç olduğuna ışık tutmaktadır. Birçok araştırma Türkiye için iyi geliştirilmiş STEM eğitiminin gerekliliğini, öğretmen eğitimi ve bu amaçla oluşturulan hükümet politikalarının önemini göstermektedir (Çorlu,Capraro ve Capraro, 2015; Eroğlu ve Bektaş, 2016; Çınar ve diğerleri,2016; Akgündüz ve diğerleri, 2015).

Türkiye'deki STEM disiplinleri eğitimi uygulamaları okul seviyesine, okul türüne ve öğretmen özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Türk öğrencilerin yalnızca az bir kısmı özelleştirilmiş okullarda ulusalararası standartlarda STEM disiplinleri ile eğitim görmektedir (Çorlu, Capraro ve Capraro, 2015). Diğer fırsatlar TÜBİTAK tarafından desteklenen STEM eğitimini öğretmenler ve öğrenciler için aktivitelerle güçlendirmeyi amaçlayan eğitim projelerini içermektedir. Örneğin 2015 yılında Ortadoğu ve Teknik Üniversitesi'nde TÜBİTAK tarafından desteklenen "Genç Mucitler Geleceği Tasarlıyor: Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimleri" adlı bir proje gerçekleştirilmiştir. Bu projede 6. sınıf öğrencilerinin STEM disiplinlerindeki kavramların önemini anlamaları, bu disiplinlere yönelik bakış açısı kazanmaları, konu hakkında bilgi ve becerileri geliştirmeleri, fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğe olan ilgilerini artırarak öğrencilerin kariyer planlarını bu yönde yapmaları amaçlanmıştır (Baran ve diğerleri, 2015). Bu tür aktiviteler öğrencilerin bilime yönelik pozitif tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Yamak, Bulut ve Dündar, 2014).

STEM projeleri aynı zamanda öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitilmesine odaklanmaktadır (Baran ve diğerleri, 2015).Çınar, Pırasa ve Sadoğlu'nun 2016 yılında STEM ile tanıştırılan öğretmen adaylarının uygulama aracılığıyla sağladıkları bilgilere ve sunulan modellere yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik pozitif tutum sergiledikleri görülmüştür. Eroğlu ve Bektaş (2016) ise STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerin görüşlerini incelemişlerdir. Görüşler neticesinde öğretmenlerin olumsuz bir görüşe sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. STEM eğitim programlarının geliştirilmesine olan ilgi okul içi ve okul dışı bağlamda uygulanan, sayısı gün geçtikçe artan projeler ile ortaya çıkmaktadır. Ancak, öğrencilerin bu programlarda uygulanan aktiviteleri nasıl algıladıkları ve bu programların onların öğrenmelerine olan etkileri hakkında sınırlı sayıda çalışma vardır (Baran ve diğerleri, 2015).

STEM alanında uluslararası alanyazında oldukça çok sayıda çalışma olmasına rağmen, Türkiye'de bu konuyla ilgili yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada STEM eğitimi almış ortaokul öğretmenlerinin STEM temelli etkinlikler hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin STEM hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin STEM temelli etkinliklerin derslerde kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin STEM temelli etkinliklerin öğretmenler ve öğrenciler açısından avantajı ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin STEM temelli etkinlikler ve öğrencilerin gelecekteki meslek seçimleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin STEM uygulamaları hakkında verebileceği öneriler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada STEM eğitimi almış ortaokul öğretmenlerinin STEM hakkındaki görüşlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırma toplanan veri bağlamında nitel bir paradigmaya sahiptir. "Nitel araştırmada elde edilen verilerin analizi için iki genel yöntem önerilebilir. Bunlardan ilki betimsel, ikincisi ise içerik analizidir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulamaktır. İçerik analizine göre nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir; Verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre organize edilmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Katılımcılar

Araştırmada Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünün düzenlemiş olduğu STEM eğitim merkezinde eğitim almış 13 ortaokul öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı evrenin özelliklerini belirler ve bu özelliklere uygun kişiler ile çalışır. Araştırmaya 10 erkek, 3 kadın toplam 13 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı fen bilgisi, 4'ü matematik ve 3'ü bilişim ve teknoloji branşlarındadır. Katılımcıların mesleki tecrübelerinin 1-5 yıl, 6-10 ile 11 yıl ve üzeri aralıklarında olduğu görülmüştür. Belirtilen öğretmenlerle çalışılma sebebi, katılımcıların STEM hakkında bir eğitim alması ve bilgilerinin olmasıdır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellik	Grup	Sıklık	Katılımcılar
Cinsiyet	Kadın	3	K1-K7-K13
	Erkek	10	K2-K3-K4-K5-K6-K8-K9-K10-K11-K12
Hizmet yılı	1-5	4	K4-K5-K7-K13
	6-10	8	K1-K2-K6-K8-K9-K10-K11-K12
	11 yıl ve üzeri	1	K3
Branş	Fen Bilgisi	6	K3-K4-K5-K6-K8-K9
	Matematik	4	K1-K7-K10-K13
	Bilişim ve Teknoloji	3	K2-K11-K12

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir (Karasar, 1995). Araştırmacıya kolaylık sağlayacağı için bu yöntem tercih edilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken literatür taraması dikkate alınmıştır. Görüşme formundaki soruların elde edilmesi istenen bilgiyi sağlaması amacıyla iki uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların gerekli düzeltmeleri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara çalışmanın amacının ve nasıl gerçekleştirileceğinin bulunduğu bir açıklama metni sunulmuştur. Verilerin kaydedilmesi için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Cihaz kullanılmadan önce katılımcının izni alınmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veri analizi aşamasında, ses kayıt cihazına kaydedilen veriler bilgisayarda hazırlanmış görüşme formuna herhangi bir değişiklik yapılmadan, görüşmeci ve katılımcı sırasıyla aktarılmıştır. Araştırmada betimsel analiz

yöntemine göre görüşme sorularından yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Verilerin kodlanması için her öğretmene ait dökümler tek tek incelenmiş ve görüşme soruları çerçevesinde kodlanmıştır. Kodlama yapılırken görüşme sorularına benzer cevaplar verdikleri düşünülen görüşler aynı tema altında kodlanmıştır. Araştırmanın iç geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmadan bağımsız iki ayrı kodlayıcı tarafından, her öğretmene ait dökümleri incelemiş ve birbirlerinden bağımsız şekilde kodlamışlardır. Ardından, araştırmacı ve kodlayıcılar kendi oluşturdukları kodları karşılaştırarak ortak noktada bir görüşme kodlama anahtarı oluşturmuşlardır. Uygulama sonrasında, görüşme dökümleri görüşme kodlama anahtarı kullanılarak araştırmacı ve bir uzman tarafından analiz edilmiştir. Analiz işlemi sonucunda kodlayıcılar arası güvenirliği belirlemek için araştırmacı ve uzman uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilmiş, veriler kategorize edilerek tablolar ile gösterilmiştir. Tablo 2'de araştırma kapsamında ele alınan temaların sınıflandırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 2. Temaların Kategorilere göre Dağılımı

Kategoriler	**Temalar**
STEM	Genel Tanım
STEM Eğitimi	Eğitim Durumları
	Eğitimin Katkıları
STEM Etkinliklerinin Derslerde Kullanımı	Derslerde Kullanımı/ Kolaylık-Zorluk
	Derste Kullanımının Avantajları- Öğretmen
	Derste Kullanımının Dezavantajları -Öğretmen
	Derste Kullanmanın Avantajları- Öğrenci
	Derste Kullanmanın Dezavantajları- Öğrenci
	Derslerde Kullanılma Durumu
	Meslek Seçimine Etkisi
	Öneriler

Tablo 2'de görüldüğü gibi, toplam 11 tema 3 ana başlık altında ele alınmıştır; STEM eğitimini tanımlamayı içeren STEM kategorisi, STEM eğitiminde kullanılan süreçleri ve STEM'in yararlarını içeren STEM Eğitimi kategorisi ve derslerde kullanımı, öğretmen ve öğrenci açısından yararları, sınırlılıkları, derslerde ne düzeyde kullanıldığı, STEM eğitiminin meslek seçimine katkısını içeren STEM etkinliklerinin derslerde kullanımı kategorisi yer almaktadır. Aşağıda bu üç kategoriye ilişkin sorulara verilen cevaplar tablolaştırılarak verilmiştir.

Stem

Tablo 3'te STEM eğitimi almış ortaokul öğretmenlerinin "STEM'i nasıl tanımlarsınız?" sorusuna verdikleri cevaplar sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin «STEM'i Nasıl Tanımlarsınız?" Sorusuna İlişkin Görüşleri

Kod	f	Katılımcı
Fen Matematik Mühendislik disiplinlerinin birleşimi	3	K1-K10-K13
Fen Matematik Mühendislik Teknoloji disiplinlerinin birleşimi	3	K3-K4-K9
Bilim Teknoloji Matematik Mühendislik disiplinlerinin birleşimi	2	K6-K7
Bilim Fen Teknoloji Matematik Mühendislik ve Sanat disiplinlerinin birleşimi	1	K5
Düşündüğünü Hayata Geçirebilme	1	K11
Soyut Olanı Somuta Dönüştürme	1	K8
Disiplinler Arası Öğrenme Modeli	2	K2-K12

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin neredeyse tümü STEM'i disiplinler arası bir öğrenme modeli olarak tanımlamıştır. Ancak öğretmenlerin ilişki kurduğu disiplinler birbirlerinden farklılık göstermektedir. K1-K10-K13 fen, matematik, mühendislik disiplinlerinin birleşimi olarak ifade ederken, K3-K4 ve K9 fen, matematik, mühendislik ve teknoloji disiplinlerinin bütünleşik öğretimi olarak tanımlamıştır. Ayrıca K5 düşüncesini "*Bence bilimin, fenin, teknolojinin, mühendisliğin, sanatın hepsinin bir arada toplandığı, bir bütün oluşturduğu organize olduğu bir alan diye düşünüyorum.*" (st 3-4) diye ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise (K8) "*Soyut olan şeylerin somuta geçtiği yani çocukların görsel olarak görmesini sağladığımız bir olay diyebiliriz.*" şeklinde tanımlamıştır (st 3-4).

Katılımcıların yapmış olduğu bu tanımlar literatürdeki tanımlarla özdeşleşmektedir.

Stem Eğitimi

Stem Eğitimi başlığı altında katılımcıların eğitim durumları ve eğitimin katkısı hakkında sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Hizmetiçi STEM Eğitimi ve Katkısına İlişkin Görüşleri

Soru 1: Daha önce STEM ile alakalı bir eğitim aldınız mı?				
Kod	f	Gerekçe	f	Katılımcı
Evet	13			K1, K2 ,K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13
Soru 2: Aldığınız Eğitimin Size Bir Katkısı Oldu Mu?" " Ne tür Bir Katkısı Oldu?				
Evet	8	Uygulanabilir olduğunu görme	4	K3 - K4 - K8 - K9
		Uygun materyal ve etkinlikleri öğrenme	3	K4 - K5 - K6
		Teorik bilgi edinme	1	K9
		Kendini keşfetme	1	K10
		Diğer alanlarla işbirliği yapabilme	2	K3 - K13
		Bakış açısı kazandırma	1	K5
Hayır	3	Temel eğitim yetersiz	3	K2 - K11 - K12

Tablo 4'te de görüldüğü üzere katılımcıların tamamı Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen STEM eğitimlerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 8'i aldıkları eğitimin kendilerine bir katkısı olduğunu düşünmektedir. Neden olarak ise; STEM'in uygulanabilir olduğunu görme (n=4), uygun materyal ve etkinlikleri öğrenme (n=3), teorik bilgi edinme (n=1), kendini keşfetme (n=1), diğer alanlarla işbirliği yapmayı öğrenme (n=2) ve bakış açısı kazandırma (n=1) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 3 tanesi eğitimin kendilerine bir katkısı olmadığını belirtirken 2 tanesi (K1-K7) katkısı olup olmadığı konusunda

görüş bildirmemiş, "*Genel olarak bilgi edindim.*" şeklinde ifade etmişlerdir. Aldıkları eğitimin kendilerine bir katkısı olmadığını söyleyen katılımcıların tamamı (K2-K11-K12) bilişim ve teknoloji öğretmenidir. Örneğin K11 düşüncesini;

"*Eğitimin çok da bir katkısı olduğunu söyleyemem. Çünkü biz biraz daha branş itibariyle robotik olayı olur düşüncesiyle gittiğimiz için gittiğimiz bir eğitimdi fakat maket yaptık işin açığı. Temel eğitim bizim için yetersizdi hani belki ileri eğitim daha dolu olur. İleri seviye bir eğitim almayı da düşünüyorum zaten devamı olacak. Herhalde bizim beklentilerimiz ileri seviye eğitimle karşılanacak gibi görünüyor.*" şeklinde ifade etmiştir (st.11-15).

Stem Etkinliklerinin Derslerde Kullanımı

Araştırmanın 3. Kategorisi "*STEM etkinliklerinin derslerde* kullanımı" olarak belirlenmişti. Aşağıda toplam 9 soru ve katılımcıların cevapları Tablo 5'te kodlanarak verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin STEM etkinliklerinin derslerde kullanımına ilişkin sorulara verdikleri cevaplar

Soru 1: STEM etkinliklerinin derslerde kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?				
Cevaplar	f	Gerekçe (Kod)	f	Katılımcılar
Kullanılması gerekli	11	Yaparak yaşayarak öğrenme	5	K2-K3-K4-K11-K13
		İlgi ve alaka	2	K11-K6
Kullanılması zor	2	---	---	---
Soru 2: STEM Etkinliklerini Kullanırken Karşılaştığınız Zorluklar nelerdir?				
Cevaplar			f	Katılımcılar
Materyal			7	K5 - K6 - K8 – K9 - K10 - K11 - K13
Süre			5	K2 - K5 - K9 - K11 - K13
Kalabalık sınıflar			3	K2 – K5 - K6
Yetersiz içerik			1	K12
Ölçme değerlendirme			1	K2
Hazırbulunuşluk			2	K3 - K11
Soru 3: STEM etkinliklerinin öğretmen açısından avantajları nelerdir?				
Kalıcı öğrenme/yaparak yaşayarak öğrenme sağlar			6	K1-K3-K6-K9-K12-K13
Dersi ilgi çekici hale getirir			5	K5-K7-K8-K12-K13
Kendini geliştirmeye yardımcı olur			2	K7-K12
Soyut kavramların öğretilmesini kolaylaştırır			1	K2
Öğrencinin ufkunu açar			1	K4
Soru 4: STEM Etkinliklerinin Öğretmen Açısından Dezavantajları Nelerdir?				
Maliyetli olması			5	K1-K2-K3-K5-K10
Etkinliklerin zaman alması			5	K1-K2-K5-K6-K13
Program yetiştirme kaygısı			4	K6-K9-K12-K13
Ekstra gayret gerektirmesi			3	K1-K2-K9
Disiplini sağlamayı zorlaştırması			3	K5-K8-K9
Diğer öğretmenlerin etkinliklerini azaltması			1	K4
Öğrenciye hazırbulunuşluk sağlamanın zorluğu			1	K3
Kavraması zor etkinlikler (robotik) barındırması			1	K6
Gelişime açık olmayan öğretmeni zorlaması			1	K11
Soru 5: STEM Etkinliklerinin Öğrenci Açısından Avantajları Nelerdir?				
Etkin katılım			1	K1

Eğlenerek öğrenme	3	K3-K10-K13
Yaratıcılığı geliştirme	4	K3-K4-K8-K11
Dersi dikkat çekici hale getirme	4	K4-K5-K6-K9
Motive edici olma	2	K9-K11
Kalıcı öğrenme/yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlama	5	K6-K9-K10-K11
Problem çözme becerilerini geliştirme	2	K7-K12
Soru 6: STEM Etkinliklerinin Öğrenci Açısından Dezavantajları Nelerdir?		
Malzeme temin etme	3	K2-K6-K8
Zaman alıcı olma	4	K1-K3-K5-K6
Diğer alanlara yoğunlaşamama	2	K3-K4
Dikkatin bir süre sonra dağılması	2	K5-K9
Disiplin problemi	2	K5-K13
Öğrenciye ödev yükü binmesi	2	K7-K11
Soru 7: Siz kendi derslerinizde STEM etkinliklerinden yararlanıyor musunuz?		
Evet	9	K2-K3-K4-K5-K8-K9-K11-K12-K13
Kısmen	2	K1-K6
Hayır	2	K7-K10
Soru 8: STEM etkinliklerinin öğrencilerin meslek seçimine etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?		
Gelecekteki meslek seçimine yön verir	13	K1-K2-K3-K4-K5-K6-K7-K8-K9-K10-K11-K12-K13
Soru 9: STEM hakkında vermek istediğiniz öneriler nelerdir?		
Öğretmenler kendilerini geliştirmeli/yenilikleri takip etmeli	7	K1-K3-K4-K9-K11-K12-K13
Öğretmenler öğrencileri motive etmeli/fikirlerine önem vermeli	4	K2-K8-K10-K12
Öğretmenlere eğitim verilmeli	1	K5
Öğretmenlere karışık STEM etkinliklerinden kaçınmalı	1	K6
Öğretmenler STEM eğitimi almaları için teşvik edilmeli	1	K7

Tablo 5'deki 1. soru (Bundan sonraki sorular Tablo 5.1, Tablo 5.2 şeklinde verilecektir.) incelendiğinde; katılımcıların 11'i STEM etkinliklerinin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. 7 katılımcı bu görüşlerini gerekçelendirirken, "*yaparak yaşayarak öğrenmeye katkısı olduğunu (n=5)*" ve "*derse olan ilgi alakayı artırdığını (n=2)*" ifade etmişlerdir. Geriye kalan 4 katılımcı sadece kullanılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. 2 katılımcı ise STEM etkinliklerinin derslerde kullanımının zor olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte STEM etkinliklerinin kullanılması gerektiğini düşünen diğer katılımcılar da kullanırken zorlandıkları şeyler olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle araştırmacı kullanırken zorluk çekilen konular başlığı altında bir tablo oluşturmuştur.

Tablo 5.2'ye göre, katılımcılar *"materyal yetersizliği (n=7)", "etkinlik sürelerinin uzun olması (n=5)", "sınıfların kalabalık olması (n=3)", "STEM hakkında içeriğin yetersiz olması (n=1)",* "ölçme değerlendirme yapabilmenin zor olması (n=1)*" ve* "öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin yetersiz olmasından (n=2)*"* kaynaklı sıkıntılar çektiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra K1 ve K7 kodlu katılımcılar STEM etkinliklerini kullanırken herhangi bir zorluk ile karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir.

Örneğin materyal yetersizliği konusunda zorlanan bir katılımcı (K6) düşüncesini, "*Materyal sıkıntısı zaten var. Çünkü öğrenci sayısına göre materyal sayısı yetersiz kalıyor.*" (st.16). şeklinde ifade ederken bir diğer katılımcı (K5) "*Malzemeler ileri düzeyde etkinlik yaparken, okul da destek olmayınca öğretmene maddi olarak sıkıntı oluyor.*" (st.21-22). şeklinde ifade etmiştir.

Süre konusunda sıkıntı çeken K11 kodlu katılımcı ise "*Bizim sıkıntımız süreden kaynaklanıyor birazcık.* Şimdi 1'er saatlik dersler blok olmadan işliyorduk. İşte laboratuvara gir çık, bilgisayarı aç kapat zaten bir 5-10 dk alıyor o yerleşme süreci. Dersler blok o*lmadığında da ne oluyor o 10 dakikalık zaman kayıp oluyor. Ama dersim*

blok olsa teneffüsü de araya katarak ben 90 dakikayı çıkartabilirim, etkinlik yarıda kalmaz."(st.38-44). şeklinde ifade etmiştir.

Bir başka katılımcı ise öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğu konusunda zorlandığını şöyle ifade ederken (K11) "Şimdi öğrencinin hazırbulunuşluğu öncelikle her sınıf seviyesinde farklı oluyor. Hatta aynı sınıf içerisinde bile uç noktalarda farklı hazır bulunuşluklar olabiliyor. Çünkü branşım için konuşuyorum. Bir çocuğun elindeki *imkânlar çok geniştir, işte doğduğundan beri bilgisayar olan bir evde büyümüştür. Ama diğer çocuk okul dışında bilgisayarla herhangi bir yakınlığı olmamıştır. İki çocuk arasında fark oluyor bu anlamda. Yani bilgisayarla büyüyen bir çocuğa bazı şeyleri vermek çok daha kolay oluyor. Örneğin, bazı öğrencilere fare kullanmayı öğretirken masadan aşağı doğru gidiyordu fareler. Şimdi kullanamıyor fareyi, masa bitiyor, öğretmenim masa bitti nasıl kullanacağım fareyi diyenler bile çıkabiliyordu.*" (st. 28-36).

Bir diğer kullanıcı öğrencilerin hazır olduğunu ancak içeriğin yetersiz olduğunu şöyle belirtmiştir. (K12) "Öğrencilerin bu konuda hazır olduğunu ama yeterince içerik bulunmadığını düşünüyorum." (st.12-13).

Tablo 5.3 incelendiğinde, katılımcıların çoğu STEM etkinliklerinin yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığını ve bunun kalıcı öğrenmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir (n=6). Örneğin K9 düşüncesini "Öğrencilere kalıcı öğrenme ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı tanır. O yüzden hem öğretmen hem öğrenci için faydalı olacak etkinlikler olduğunu düşünüyorum." (st.19-21). şeklinde ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise (K5) "*STEM dersi ilgi çekici hale getiriyor işte fen bilgisi öğretmeni olduğum için öğrencilerin ilgisini çekerek, zevk alarak yaptıkları bir ders halini almasını sağlıyor.*" (st.26-27) şeklinde STEM etkinliklerinin dersi ilgi çekici kıldığını belirtmiştir. Katılımcılardan bir diğeri ise (K7) "Öğretmenlerin süreçte daha aktif olmaları açısından öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri açısından avantajlıdır." (st.13-14) şeklinde STEM etkinliklerinin öğretmenin kendini geliştirmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 5.4'te de görüleceği üzere katılımcılar STEM etkinliklerinin öğretmenler açısından dezavantaj olarak yine malzeme temininden, etkinliklerin zaman alıcı olmasından ve disiplin probleminden bahsetmişlerdir. Tabloya göre; katılımcılar, STEM etkinliklerinin maliyetli olmasını (n=5), etkinliklerin zaman almasını (n=5), program yetiştirme kaygısından dolayı STEM etkinliklerine yer verememeyi (n=4), ekstra emek gerektirmesini (n=3), sınıf içerisinde disiplini sağlamanın zor olmasını (n=3), diğer öğretmenlerinin etkinliklerinin azaltmasını (n=1), öğrencinin hazırbulunuşluğunu hazırlamanın zorluğunu (n=1), kavraması zor robotik uygulamalar ve etkinlikler barındırmasını (n=1), gelişime açık olmayan öğretmeni zorlamasını (n=1) dezavantaj olarak görmüşlerdir. Örneğin (K5) düşüncesini "*Dezavantaj olarak dediğim gibi maliyetin artması, sürenin uzaması, öğrencileri disipline etmek gibi dezavantajları olduğunu söyleyebilirim.*" (st.28-29) olarak ifade etmiştir. Başka bir katılımcı (K6) "*Dezavantaj olarak da ders yetiştirme açısından sıkıntı oluyor. Çünkü etkinlik uzun sürüyor. STEM'in ileri derece etkinliklerinde robotik uygulamalar var. Onları öğrencilerin kavraması zor oluyor.*" (st.22-24) şeklinde belirtmiştir. K9 kodlu katılımcı ise "*Dezavantaj olarak öğretmenin ön hazırlık yapması gerekir, uğraşması gerekir. Bu etkinlikler öncesinde araştırıp bilmesi gerekir. Sınıfta sınıf kontrolünü sağlayabilmesi için, sınıfa hakim olabilmesi için ne yapacağını, nasıl yapacağını bilmesi gerekir. Bunlar da ekstra emek, gayret demek öğretmen için.*" (st.21-25) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Ancak K7 kodlu katılımcı STEM etkinlikleri kullanmanın öğretmen açısından herhangi bir dezavantajı olmadığını belirtmiştir.

Tablo 5.5'de katılımcılar STEM etkinliklerinin öğrenci açısından avantajlarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar STEM etkinliklerinin yaparak yaşayarak öğrenme aktiviteleri içerdiğinden ve kalıcı öğrenmeyi sağladığından bahsetmişlerdir (n=5). Tablo 5.3 verilerine bakıldığında katılımcılar STEM etkinliklerinin kalıcı öğrenmeyi sağlamasını öğretmen açısından da avantaj olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar STEM etkinliklerinin öğrenci açısından dersi dikkat çekici hale getirmesini (n=4), öğrencinin yaratıcılığını geliştirmesini (n=4), eğlenerek öğrenme sağlamasını (n=3), öğrencileri motive edici olmasını (n=2), öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmesini (n=2), etkin katılım sağlamasını (n=1) avantaj olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. K2 kodlu katılımcı yalnızca dezavantajları noktasında görüş belirtmiş, herhangi bir avantaj bildirmemiştir.

Örneğin, K4 düşüncesini *"Öğrenciyi sıradanlıktan kurtarıyor. Kod yazılımı ile ilgili bir gündem var. Neden kod yazılımı insanın hakikaten yaratıcılığını geliştiriyor. Düşüneceksin, düşündüğünü ortaya çıkaracaksın. Öğrenci açısından direk ufuk açma ile ilgili bir durumdur.*" (st.39-41) şeklinde ifade ederken, K11 *"Öğrenci şimdi, eğitim bilimlerinde de her zaman anlatılır ya yaparak öğrenme her zaman daha kalıcıdır. Öğrenci yaparak öğrendiğinden dolayı bu eğitim modelinde, bilgi ister istemez daha kalıcı, ayrıca ortaya bir ürün çıkartmak insanı tatmin eden bir olay sonuçta. Çıkarttığınız bir ürünü izliyorsunuz veya görüyorsunuz bu öğrenciyi motive ediyor.*"(st.60-64)

şeklinde belirtmiştir. K10 kodlu katılımcı ise "*Yaparak yaşayarak öğrenme en etkili öğrenme. Somut bir ürün olduğu için çocuk çok hevesli oluyor. Sen bir model ortaya koyduğun zaman çocuk da benzerini yapmaya gayret ediyor. Bilgiyi daha kalıcı ve eğlenceli hale getiriyor.*" (st.37-40) diye belirtmiştir.

Tablo 5.6'daki verileri incelendiğinde; katılımcılar STEM etkinliklerinin öğrenciler açısından dezavantajları olarak, etkinliklerin zaman alıcı olmasını (n=4), malzeme temin etmenin zor olmasını (n=3), öğrencilerin diğer alanlara yoğunlaşamamasını (n=2), öğrencilerin dikkatinin bir süre sonra dağılmasını (n=2), öğrencileri etkinlik sırasında disipline etmenin zor olduğunu (n=2) ve öğrenciye ödev yükü binmesini (n=2) belirtmişlerdir. K10 ve K12 kodlu katılımcılar ise STEM etkinliklerinin öğrenci açısından bir dezavantajı olmadığını bildirmişlerdir.

Örneğin K2 düşüncesini "Öğrencinin ders materyallerinin temini ve uygulaması güç." (st.17) şeklinde ifade ederken, K8 "*Dezavantaj olarak belki sadece bazı malzemeleri tedarik etmede zorlanabilir. Onun dışında bir dezavantajı olduğunu düşünmüyorum.*" (st.42-44) şeklinde ifade etmiştir. K5 ise "*Dezavantaj olarak dediğim gibi süre gerektiren etkinlikler. Disiplin problemi olabiliyor. Bir de dikkat eksikliği olan öğrencilerin dikkati bir süre sonra dağılabiliyor.*"(st.33-35) diye ifade ederken K6 "*Dezavantaj olarak uzun zaman alabiliyor. Biraz da maliyetli bir de ekstra uğraşması gerekiyor. Öteki ödevler gibi çıktı alıp vermek kolay.*" (st. 29-31) şeklinde belirtmiştir.

Tablo 5.7 incelendiğinde, katılımcılıların çoğunun STEM etkinliklerini kendi derslerinde kullandıkları görülmektedir (n=9). Diğer katılımcıların bir kısmı kısmen kullandıklarını belirtirken (n=2), bir kısmı ise kullanmadıklarını ifade etmişlerdir (n=2).

Örneğin STEM etkinliklerini kullandığını belirten K11 düşüncesini "*Tabi ki. Bizim dersimiz zaten komple proje tabanlı öğrenme olduğundan dolayı, sürekli zaten bu etkinliklerle geçiyor bizim dersimiz. Zaten müfredatımızda da var. Yani adı STEM olmasa da bu etkinlikler müfredatımızda var. Ama her öğretmen kendi okulunun şartlarına göre belirliyor müfredatı bizim öyle esnek bir yapımız var. O yüzden sürekli kullanmaktayız.*" (st.69-73) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise (K8) "*Yararlanıyoruz tabi ki. Mesela 4 tane proje yaptık. Bir tanesi kuluçka makinesi. 5. Sınıf bir öğrencimiz yaptı ve civcivler çıkarttı buradan. Yine bir tane düzgün dağılmış ağırlığın hıza etkisini anlatan bir projemiz var. Bunu da 8. Sınıf bir öğrencimiz yaptı.*" (st.46-48) şeklinde belirtmiştir. K13 ise "Şimdi önceden bu eğitimden önce, üniversiteden aldığımız eğitimle *yararlanmaya çalışıyorduk ama bu eğitimden sonra daha çok yararlanmaya başladık. Mesela bugün bilim fuarında projelerimiz sunuldu. Çevre açı, tam açı falan öğrenciler kendi buldukları şeyleri tanıtmak için çok hevesliler. Onların yaptıkları etkinliklerle daha etkili olduğunu düşünüyorum.*" (st. 49-53) diye belirtmiştir.

Nadiren kullandığını belirten K6 "Çok yararlanamıyorum. Çünkü özellikle 8. Sınıflarda TEOG vs. var, program yetiştirme çabası var. Ama oldu mu dikkat çekmek için kullanıyorum. Bazen performans ödevi şeklinde veriyorum. Bazen çocuklar yapamıyor o sıkıntı oluyor. Malzeme bulamıyoruz. Biz de o kısımda videolarla görsellerle destek oluyoruz. Bu şekilde yararlanabiliyoruz." (st.33-36) şeklinde ifade etmiştir.

STEM etkinliklerinden yararlanmadığını söyleyen bir katılımcı ise (K10) düşüncesini "Şu an okulumda şartlar uygun olmadığı için bir *STEM odamız olmadığı için ve malzeme desteği olmadığı için uygulayamıyorum. Bu destek sağlansa faydalanacağımız bir çok konu var. Özellikle prizma, piramit, koni, küre bunların açık halleri, kapalı halleri bunlardan yararlanabiliriz.*" (st.43-46) diye belirtmiştir.

Tablo 5.8 incelendiğinde; katılımcıların tamamının derslerde kullanılan STEM etkinliklerinin öğrencilerin gelecekteki meslek seçimine yön vereceği hususunda hemfikir olduğu görülmektedir. Örneğin, K2 "*Fen ve mühendislik bölümlerinin tercihlerinin artacağını düşünüyorum.*" (st.22) şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ise (K5) düşüncesini "Öğrenciler bir şeyler üretmeye başladıkları zaman mühendislik, matematik, fen bilimleri gibi alanlara ilgi duyup o tarz mesleklere yönelebiliyorlar. Mesela bu etkinlikleri gördükten ya da ortaya bir icat çıkardıktan sonra ben makine mühendisi olmak istiyorum ya da elektronik mühendisi olmak istiyorum falan gibi görüşler belirten öğrencilerim oluyor. Ve ya fen öğretmeni olmak istiyorum gibi. Bunlar da bizim çok hoşumuza gidiyor. Meslek seçimlerinde yönlendiriyor." (st.45-50) şeklinde ifade etmiştir. K6 ise "Çocukları mühendislik alanına yönlendirmek açısından etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü teorik uygulamaya konuluyor. Buna en uygun alan mühendislik. Zaten Türkiye'de mühendis eksiği var gerçek manada. Bu konuda faydalı olduğunu düşünüyorum." (st.39-41) demiştir. Bir diğer katılımcı ise (K8), "Şimdi şöyle diyelim kuluçka makinesini yapan öğrenci, bir fen dersini ya da matematik dersini teorik olarak anlattığımız zaman pek ilgi duymuyor. Ama yaptığı makineden civcivlerin çıkması dolayısıyla şimdi hemen diyor ki ben drone yapacağım, işte şunu yapacağım, bunu yapacağım. Bu şekilde projeler geliştiriyor. Yani nedir kafasına mühendislik gibi bir şeyi alıyor. Demek ki bu alt yapıyı oluşturuyor." (st.57-61) şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Tablo 5.9'da görüldüğü üzere; katılımcıların çoğu öğretmenlerin gelişime açık, kendini yenileyen bireyler olmasını önermişlerdir (n=7). Diğer katılımcılar ise öğretmenlerin öğrencileri motive etmesi gerektiğini (n=4), öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini (n=1), öğretmenlerin STEM etkinliklerinden kaçınması gerektiğini (n=1), öğretmenlerin STEM eğitimi almaları için teşvik edilmesi gerektiğini (n=1) düşünmektedirler.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi gerektiğini düşünen katılımcılardan K4 düşüncesini "*STEM ile ilgili inanılmaz siteler var. STEMin ne olduğu ile ilgili etkinlikleri ile ilgili. Pintereste bile yazdığımız zaman inanılmaz şeyler çıkıyor. Bunları direk kendileri kullanabilir. Ya da egitek sitesindeki STEM çalıştay raporundan kendi planlarını yapabilirler. Ayrıca kayseri il milli eğitim projelerinden STEM merkezinde eğitimler veriliyor onlara katılabilirler hem öğrenciler hem öğretmenler burayı ziyaret edebilirler. Aynı zamanda AGÜ'de çocuk meclisi, çocuk atölyesi var. Orada da STEM ile ilgili eğitim veren hocalar var. Oradaki eğitimlere de katılabilirler. Son olarak Kocasinan Belediyesi Kocasinan akademi diye bir eğitim kuruluşu kurdu. Erkilette. Orada da yazılım üzerine STEM üzerine eğitime başlatacaklar. Bunlara katılabilir ya da eğitmenlerle iletişime geçilebilir. Kısacası öğretmenler kendilerini geliştirmeliler.*" (st. 51-60) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise (K9), "Öğretmenlere önerim hala çok popüler olmasına rağmen fetem ya da *STEM denilince aklına hiçbir şey gelmeyen öğretmenler var. O yüzden öğretmenlerin konu hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Herkes STEM* eğitimi almak zorunda ya da uygulamak zorunda değil ama en azından kendi alanında yapılan gelişmeleri takip etmeli diye düşünüyorum. Öğretmenlerin kendi alanlarında ne oluyor, nasıl oluyor bilmeli diye düşünüyorum. Öğretmenlere bunu tavsiye edebilirim alanlarında olan gelişmeleri takip etmeliler." (st.49-55) şeklinde düşüncesini belirtmiştir. K13 ise "Şimdi öncelikle bir öğretmenin sürekli kendini geliştirmesi gerekiyor. Aynı yerde durmaması gerekiyor. *STEM kursu da neymiş, şu da neymiş, bu da neymiş diyen öğretmenlerimiz maalesef bakın maalesef diyorum vardı ama keşke onlar da gelip bunun faydalarını görebilselerdi. Diğer derslerle olan bağlantısını çözebilselerdi. Ürünleri oluşturma konusunda bilgi edinselerdi. Onlar açısından da öğrenciler açısından da çok faydalı olacağını düşünüyorum.*" (st.61-66) diye ifade etmiştir.

Bir başka öneride bulunan K6 ise "Öğretmenlere verebileceğim öneri şunlardır. Karmaşık *STEM etkinliği kullanmaması gerekiyor. Çünkü çocukların ortaokul bazında bilgileri az, konu bilgisi olmadan da STEM etkinliği yapmak biraz saçma geliyor. Örneğin basıncın ne olduğunu bilmeyen çocuğa basınçla ilgili bir STEM etkinliği yaptırmak, yani çocuk bunu kavrayamaz. Sadece şekil olarak bakar hoşuna gider ama anlayamaz.*" (st.43-46) demiştir.

K8 ise "*Yani bir işe başlamak lazım. Bir genelde korkuyoruz. Yani öğretmen olurken de bu böyle. Bir sınıf ortamında tahtada ders anlatılıyor. Bunu uygulamaya geçirmeye başlaması, zaten bir başlasa.. Mesela sabunu yapmayı sadece tahta üzerinde anlatmaktansa, onu laboratuvarlarda ya da sınıflarda uygulama bir başlasa, gerisi kendiliğinden gelecek. Onun için herkesin önce uygulamaya başlaması gerekiyor. Bir ilk adımı atacak sonra devamı gelecek. Öğrencilere de aynı öneriler. Genellikle öğrencilerden fikir çıkıyor. Mesela bize göre çok basittir ama bu fikirleri alıp değerlendirmek yani. Düzgün duyurular yapılırsa, anlatılırsa öğrencilerden fikir geliyor. Bu fikirleri değerlendirmek gerekiyor.*" (st.63-71) şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Sonuç

Yapılan çalışmada elde edilen bulgular, STEM eğitimi alan ortaokulu öğretmenlerinin STEM hakkında görüşlerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlara göre ulaşılabilecek en temel sonuç ise katılımcıların STEM ve STEM etkinliklerinin derslerde kullanımına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğudur. Eroğlu ve Bektaş'ın (2016) fen öğretmenleri üzerinde yaptığı bir çalışma da benzer şekilde öğretmenlerin STEM'e yönelik görüşlerinin olumsuz olmadığı görülmektedir. Çınar, Pırasa ve Palıç Sadoğlu'nun (2016) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada ise öğretmen adaylarına STEM hakkında seminer verilmiş ve görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitimden sonra STEM'e karşı bakış açılarının olumlu olduğu görülmüştür.

Katılımcılardan STEM'i tanımlamaları istendiğinde STEM'i disiplinlerarası bir model olarak tanımladıkları görülmüştür. Yaptıkları bu tanımlarda matematik, fen, mühendislik ve teknoloji bilimlerini birbirleriyle ilişkilendirmişlerdir. Katılımcıların yaptıkları tanımlar ve ilişki kurdukları disiplinler ise literatürde bulunan STEM tanımlarından farklı değildir (Dugger, 2010; Bybee, 2010; NAE, 2006; NAS, 2009 ve diğerleri).

Katılımcıların STEM alanında kendilerine verilen eğitimden genel olarak memnun kaldıkları görülmüştür. Verilen STEM eğitiminin kendilerine katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Eroğlu ve Bektaş'ın (2016) da fen öğretmenleriyle yaptıkları görüşmelerde öğretmenlerin STEM eğitiminin kendilerine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Çınar, Pırasa, Uzun ve Erenler (2016) ise yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarıyla yaptıkları

çalışmada öğretmenlerin eğitim almaları gerektiğini vurgulamışlardır. İlgili alanyazın incelendiğinde ise öğretmenlerin eğitilmesi gerektiğini savunan çalışmalar bulunmaktadır (Çorlu, Copraro ve Copraro, 2014; Soylu, 2016; MEB, 2016). Ancak katılımcıların bir kısmı ise eğitimin kendilerine bir katkısı olmadığını ifade etmiştir. Bu şekilde görüş bildiren öğretmenlerin tamamının Bilişim ve Teknoloji branşında olduğu görülmektedir.

Katılımcıların çoğu STEM etkinliklerini derslerde kullandıklarını ve bu etkinliklerin öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunduğunu ve öğrencilerin ilgilerini çektiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda etkin katılım sağladığı, yaratıcılığı geliştirdiği ve problem çözme becerilerini geliştirdiği, öğrencileri motive ettiğini belirtmişlerdir. Baran, Canbazoğlu Bilici ve Mesutoğlu'nun (2015) yaptığı çalışma da bu sonuçları kanıtlar niteliktedir. Bu çalışmada öğrencilerden STEM spotu oluşturmaları istenmiştir. Sonuç olarak öğrenciler STEM spotu tasarlarken, STEM içeriğini daha iyi anladıklarını ifade etmişler, yaparak ve yaşayarak öğrenmişlerdir. Bir diğer çalışmada ise STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin Fen'e karşı tutumlarına ve bilimsel süreç becerilerine etkileri ortaya konulmuştur. Yamak, Bulut ve Dündar (2014) yaptıkları bu çalışmada STEM etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği, öğrenciler bir ürün ortaya koyduğunda daha fazla bilgi sahibi olmak için motive olduğu ve öğrencilerin Fen'e karşı olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür.

Katılımcılar STEM etkinliklerinin faydalı olduğunu ancak kullanırken çeşitli zorluklarla kaldıklarını belirtmişlerdir. Materyal temini, etkinlik süresinin uzunluğu, kalabalık sınıflar, yetersiz içerik, ölçme değerlendirme ve hazırbulunuşluk konularında sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin STEM etkinliklerini uygularken benzer zorluklarla karşılaşabildiği anlaşılmaktadır. Örneğin; Gencer (2015) öğrencilere fırıldak etkinliği uygulaması yapmıştır. Uygulama esnasında öğretmen bilimin doğasına yönelik bir ilişkilendirme yapamamıştır. Buna sebep olarak, öğrencilerin konu hakkında önbilgisi olmadığı görülmektedir. Aday öğretmenlerle yapılan başka bir çalışmada ise adayların uygulama esnasında uygun malzemelerin sağlanması gerektiği, etkinlik sürelerinin uygun olması gerektiği, sınıftaki katılımcı sayısının çok fazla olmaması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir (Çınar, Pırasa ve Palıç Sadoğlu, 2016).

Katılımcıların tamamı STEM etkinliklerinin faydalı olduğunu ifade etmiştir. Buna rağmen bütün katılımcılar STEM etkinliklerini kendi derslerinde uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Buna sebep olarak yine alanyazında görülen malzeme yetersizliğini, şartların uygun olmadığını ifade etmişlerdir (Çınar, Pırasa ve Palıç Sadoğlu, 2016; Gencer, 2015).

STEM etkinliklerinin öğrencilerin gelecekteki meslek seçimlerini etkileyip etkilemediğini ortaya koyan sorularda ise katılımcıların STEM etkinliklerinin öğrencilerin gelecekteki meslek seçimine yön vereceğini düşündükleri görülmektedir. Eroğlu ve Bektaş'ın (2016) fen öğretmenleriyle yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde STEM etkinliklerinin toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bireyler yetiştireceği, öğrencilerin yalnızca gelecekteki meslek seçimini etkilemeyeceğini aynı zamanda 21. yy gereksinimlerini karşılayacak bireyler yetiştireceği görülmektedir. Örneğin; Bybee (2010) STEM eğitiminin yenilikçi becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçladığını belirtmiştir. Dugger (2010) ise öğrencilerin yalnızca %4'ünün mühendislik alanından mezun olması neticesinde, mevcut durum devam ederse bilim adamlarının %90'ının Asya'da yaşayacak olmasının Amerika Birleşik Devletleri için sorun olacağını belirterek eğitimde reform yapılmasını, STEM'in buna çare olacağını ifade etmiştir. Obama ise (2010) geleceğin liderliğinin öğrencilerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanında nasıl eğitileceğine bağlı olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, STEM eğitimi alan katılımcıların STEM eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirdiği, STEM etkinliklerinin kullanımının faydalı olduğu, bu etkinliklerin hem kendilerini hem öğrencileri geliştirdiği görülmüştür.

Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda STEM hakkında daha fazla eğitim verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlere verilen eğitimin içeriği genişletilmeli ve seviyelere ayrılmalıdır. Üniversitelerden mezun olan öğretmen adaylarının STEM alanında bilgi sahibi öğretmenler olarak mezun olması için çalışmalar yapılmalıdır. Okullarda STEM laboratuvarları oluşturulmalı, gerekli malzemenin sağlanması için ilgili bir birim kurulmalıdır. MEB tarafından öğretmenlere STEM ve STEM etkinlikleri hakkında ulaşabilecekleri daha fazla kaynak sunulmalıdır. Öğrenciler araştırma yapmaya teşvik edilmeli, yaptıkları çalışmalar desteklenmeli, motive edilmelidir.

Kaynakça

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Corlu, M. S., Öner, T., ve Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi? [A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?][White Paper]. İstanbul, Turkey: Aydın Üniversitesi. http://www.aydin.edu.tr/belgeler/IAU-STEM-Egitimi-Turkiye-Raporu-2015.pdf

Aydeniz, M., Cakmakcı, G., Cavas, B., Ozdemir, S., Akgunduz, D., Corlu, M. S., & Oner, T. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi? [A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?] [White Paper]. İstanbul, Turkey: Aydın Üniversitesi.http://www.aydin.edu.tr/belgeler/IAU-STEM-Egitimi-Turkiye-Raporu2015.pdf

Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Mesutoglu, C. & Ocak, C. (2016). Moving STEM beyond schools: Students' perceptions about an out-of-school STEM education program. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 4(1), 9-19. DOI:10.18404/ijemst.7133

Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Mesutoglu, C. ve Ocak, C. (2016). Moving STEM beyond schools: Students' perceptions about an out-of-school STEM education program. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 4(1), 9-19. DOI:10.18404/ijemst.71338

Baran, E., Canbazoğlu-Bilici, S. ve Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) spotu geliştirme etkinliği. Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 5(2), 60-69.

Becker, K. & Park, K. (2011). Effects of integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: a preliminary meta-analysis. Journal of STEM Education, 12(5), 23-37.

Buyruk, B. Korkmaz, Ö. (2016). *STEM Farkındalık Ölçeği (FFÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.* Türk Fen Eğitimi Dergisi.13(2).61-76.

Bybee, R. W. (2010). What is STEM education. Science, 329, 996. doi: 10.1126/science.1194 998.

Cachaper, C., Spielman, L. J., Soendergaard, B. D. Dietrich, C. B. Rosenzweig, M., Tabor, L., ve Fortune, J. C. (2008). Universities as Catalysts for Community Building among Informal STEM educators: The Story of POISED. Paper Presented at the American Educational Research Association Conference, New York, New York.

Cullum, J., Childress, V., Dorward, J., Hailey, C., Householder, D., ve Maurizio, D. (2007). Infusing engineering design into the technology education curriculum professional development model. Unpublished internal research report, NCETE.

Çınar, S., Pırasa, N., Sadoğlu, P.G. (2016). Views of Science and Mathematics Pre-service Teachers Regarding STEM. Universal Journal of Educational Research 4(6).1479-1487.

Çınar, S., Pırasa, N., Uzun, N., Erenler, S, (2016). *The Effect of Stem Education on Pre-Service Science Teachers' Perception of Interdisciplinary Education.* http://www.hrpub.org DOI: 10.13189/ujer.2016.040628

Dugger, W. E. (2010, December). Evolution of STEM in the United States. Presented at the 6th Biennial International Conference on Technology Education Research, Gold Coast, Queensland, Australia. http://www.iteaconnect.org/Resources/PressRoom/AustraliaPaper.pdf

Duran M. & Sendag, S. (2012). A preliminary investigation into critical thinking skills of urban high school students: role of an IT/STEM program, Creative Education, 3(2):241-250.

Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin stem temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 4(3), 43-67. [Online] www.enadonline.com DOI :10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s3m

Fensham, P. J. (2008). Science education policy-making: Eleven emerging issues. Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001567/156700E.pdf

Hacıömeroğlu, G., Bulut, A.S. (2016). *Integratıve Stem Teachıng Intentıon Questıonnaıre: A Valıdıty And Relaıbılıty Study Of The Turkısh Form.Eğitimde Kuram ve Uygulama.Journal of Theory and Practice in Education.*12(3).653-669.

Hom, E.J. (2014). What is STEM education. http://www.livescience.com/43296-what-is-stemeducation.html

Hynes, M. M., ve Santos, A. D. (2007). Effective teacher professional development: Middle school engineering content. International Journal of Engineering Education, 23(1), 24–29.

Karahan, E., Canbazoglu-Bilici, S., & Unal, A. (2015). Integration of media design processes in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education. Eurasian Journal of Educational Research, 60, 221-240 Doi: 10.14689/ejer.2015.60.15

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Teknikleri (18.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Lantz, H. B. (2009). Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: What form? What function? Retrieved June 1, 2015, from http://www.currtechintegration s.com/pdf/STEMEducationArticle.pdf

Lin, K. Y., ve Williams, P. J. (2015). Taiwanese Preservice Teachers' Science, Technology, Engineering, and Mathematics Teaching Intention. International Journal of Science and Mathematics Education, 116.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). İlköğretim OBBS raporu 2008.

NAE & NRC (National Research Council). (2009). Engineering in K–12 Education: Understanding the Status and Improving the Prospects. L. Katehi, G. Pearson, and M. Feder, eds. Washington, D.C.: The National Academies Press.

National Academy of Engineering (2009). Engineering in K–12 education: Understanding the status and improving the prospects. Washington, DC: National Academies Press

National Academy of Sciences (2006). Rising above the gathering storm: Energizing and employing America for a brighter economic future. Washington, DC: National Academies Press

National Research Council (NRC). (2010). Exploring the intersection of science education and 2lst century skills: A workshop summary. Washington, DC: National Academies Press.

National Research Council (NRC). (2010). Exploring the intersection of science education and 2lst century skills: A workshop summary. Washington, DC: National Academies Press.

National Research Council. (2011). Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics. Washington, DC: National Academy Press.

Obama, B. (2010). Changing the Equation in STEM Education. http://www.whitehouse.gov/ blog/2010/09/16/changing-equation-stem-education adresinden alınmıştır.

Rogers, C. ve Portsmore, M. (2004). Bringing engineering to elementary school. Journal of STEM Education, 5(3), 17-28.

TUSIAD (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanında eğitim almış iş gücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması.

Whitebook, M., & Ryan, S. (2011). Degrees in context: Asking the right questions about preparing skilled and effective teachers of young children.

http://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=mccormickcenter-pubs

Yamak, H., Bulut, N., ve Dündar, S.(2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına STEM etkinliklerinin etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 249-265.

Yıldırım A, Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

7.Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Vücudumuzdaki Sistemler Konusu Başarılarına Görsel Okuma Becerilerinin Etkisi

Alev Doğan, Gazi Üniversitesi, Türkiye, dogan.alev@gmail.com

Fazilet Seçil Gök, Gazi Üniversitesi, Türkiye, secilcilingir@gmail.com

Öz

Geçmişte yalnızca beceri sahibi kişiler tarafından çizilen ve çoğaltılması güç olan görseller varken, günümüzde caddelerde, televizyonlarda, bilgisayarlarda ve sosyal alanlarda çok sayıda görsel öğe ile karşılaşılmaktadır. Bu durum insanların görselleri okuyabilme, anlamlandırabilme ve yorumlayabilme gibi gereksinimlerini ortaya çıkarmış ve görsel okuryazarlık kavramı ortaya atılmıştır. Görsel okuryazarlık kavramını ilk kez 1968 yılında John Debes "İnsanın görerek ve aynı zamanda diğer algılama deneyimleriyle bütünleştirerek geliştirebileceği bir grup görme becerisidir" şeklinde tanımlamıştır. Debes'in ardından pek çok araştırmacı görsel okuryazarlık kavramı üzerine çalışmıştır. Görsel okumanın derslerde kullanımı tüm dünyada yaygınlaşmıştır. Buna rağmen Türkiye'de görsel okuryazarlık kavramıyla ilgili çalışmalar belirli branşlarda yapılsa da görsel okuma kavramının fen eğitiminde kullanılmasıyla ilgili akademik çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu nedenle, bu çalışmada ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi kapsamında 'vücudumuzdaki sistemler' konusundaki başarılarına görsel okuma becerilerinin etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Bu çalışma deneysel desenler içinde yer alan 'ön test-son test kontrol gruplu deneysel model' kullanılarak yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan ön test ve son testlerden elde edilen veriler t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, vücudumuzdaki sistemler ünitesiyle ilgili öğrencilerin görsel okuma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çoktan seçmeli 25 sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuç vücudumuzdaki sistemler konusunun öğretilmesinde görsel okuma becerilerinin aktif olarak kullanılmasının, öğrencilerin bu konu kazanımlarına yönelik akademik başarısını olumlu yönde artıracağını göstermektedir. Ayrıca elde edilen sonuç yalnızca vücudumuzdaki sistemler konusunun öğretiminde değil tüm fen konularının öğretiminde görsel okuma becerilerinin kullanılmasının akademik başarıyı arttırabileceğini göstermektedir. Yaptığımız bu araştırma fen eğitimi alanında ilk olması açısından önemlidir. Çalışmamızın bu konuda daha sonra yapılacak olan araştırmalara da ışık tutması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görsel okuryazarlık, Fen Eğitimi, Vücudumuzdaki Sistemler

Abstract

While there were visuals that are only drawn by competent people and difficult to reproduce in the past, nowadays there are many visual elements in the streets, televisions, computers, and social areas. In this situation, the need for people to read, understand and interpret visuals has become evident and the concept of visual literacy has been put forward. For the first time in 1968, John Debes described the concept of visual literacy as "a group of vision skills that people can develop by integrating with their visual and other perception experiences at the same time." After Debes, many researchers worked on the concept of visual literacy. The use of visual reading in lessons has become widespread throughout the world. Despite the work done in certain industries related to visual literacy in Turkey, there is a limited number of academic studies on the use of visual reading concepts in science education. For this reason, in this study, it was aimed to investigate the effect of visual reading skills on the achievements of 'the systems in our body' within the scope of science lessons of 7th grade primary school students. This study was carried out by using 'experimental model with pre-test-post-test control group' in experimental designs. The data obtained from pre-test and post-test applied to students were analyzed by t-test. The measuring instrument used in the research consists of 25 multiple choice questions aiming to determine the visual reading levels of the students related to the units in our bodies. This study shows that the active use of visual reading skills in the teaching of the systems of our bodies will increase students' academic achievement for these achievements positively. Moreover, the result obtained from this study shows that the use of visual reading skills in the teaching of all science subjects, not only in the teaching of the systems of our bodies, can increase academic success. This research is important in terms of being the first in the field of science education. It is also aimed to shed light on the research that will be carried out later in this issue.

Keywords: Visual literacy, Science education, Systems in our body

Giriş

Tarihsel süreç boyunca insanlar sürekli olarak görsel öğelerle iç içe olmasına rağmen görsel okuryazarlık kavramı 1960'lı yıllarda duyulmaya başlanmıştır. Bu yıllardan itibaren, görsel okuryazarlık kavramı, görsel kültüre ve teknolojinin ilerlemesine paralel olarak gelişmiştir. Görsel okuryazarlığın temel ilkeleri görsel kültürün gelişim evrelerine göre şekil değiştirerek literatürde yer almaya başlamıştır. 1970'li yıllardan itibaren gelişme gösteren televizyon ve sinema kültürü, görselleri anlamak, eleştirmek ve onları değerlendirebilmek yetisine dayanıyordu. Bu yetenekler zaten görsel okuryazarlık eğiliminin de temel ilkeleri olarak kavramlaşmaktaydı (Lester, 2000).

Görsel okuryazarlık kavramı 1968 yılında ilk kez John Debes tarafından "İnsanın görerek ve aynı zamanda diğer algılama deneyimleriyle bütünleştirerek geliştirebileceği bir grup görme becerisidir" şeklinde tanımlanmıştır. Akçam'ın (2006), belirttiğine göre, Pennings'e göre görsel okuryazarlık; görülen şeyler ve görüntülerin anlamını açıklamakla ilgili bir çalışma alanı, Moore'e göre görsel okuryazarlık; düşünceyi resim, grafik, şema, şekil vb. ile temsil etmenin en pratik ve kolay yolu olarak tanımlanmıştır. İşler'in (2002) belirttiğine göre, Robinson görsel okuryazarlığı "Öğrencilerin üstesinden gelmesi gereken pek çok akademik kavramı anlama, hatırlama ve akılda tutmayı geliştiren bir organize etme gücüdür" şeklinde açıklamıştır. Görsel okuryazarlıkla ilgili birçok tanım vardır ve uzmanlar tam olarak bir görüş birliği sağlayamamışlardır. Bu nedenle 1968 yılında New York'ta The International Visual Literacy Association (Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği) kurulmuştur. Bu dernekte uzlaşılan görsel okuryazarlık ile ilgili;

- Bir insanın görme yeteneğini, görme ve diğer duyu organları ile bütünleştirerek geliştirmesi
- Görsel imgelerle iletişimi yorumlama yeteneğinin öğrenilmesi ve görsel imgeler kullanarak mesaj oluşturması
- Sözlü dili görsel imgeye dönüştürme ve tam tersini yapabilme yeteneği
- Görsel ortamda görsel bilgiyi değerlendirmek için araştırma yapabilme yeteneği (Petterson,1993)

Tanımları yapılmıştır.

Görsel okuryazarlık tanımı "okuma" ve "yazma" eylemlerini bünyesinde barındırmaktadır: yani anlama ve anlatma becerilerinden oluşan bir süreçtir. Bu sebeple görsel okuryazarlığı; iletişim sürecinde görsel mesajlardan anlam üretebilme ve bilinçli görsel mesajlar oluşturabilme becerisi olarak tanımlamak da mümkündür (Tüzel, 2010). Sonuç olarak görsel okuma; şekil, grafik, resim, tablo, şema vb. yorumlayabilme, çıkarımda bulunup verilmek istenilen mesajı algılayabilme yeteneği olarak tanımlanabilir.

Görsel okuryazarlık içinde bulunduğumuz çağda eğitim öğretimin önemli bir unsuru olmuştur. İnsanlar yaşadıkları çevrelerde, sokaklardaki reklam afişlerinden televizyona, internete kadar hemen her yerde görsellerin yoğun etkisi altındadır. Bu yoğun etki karşısında bireyler başarılı olabilmek için çağın gereklerine uygun bir görsel okuryazarlık eğitimine ihtiyaç duymaktadır. Dünya literatüründe uzun zamandır var olmakta olan görsel okuryazarlık kavramı, ülkemiz için oldukça yeni bir kavramdır (Kuvvetli, 2008).

Görsel okuryazarlık kavramı ülkemizde ilk kez 2005 yılında Türkçe Öğretim Programında kullanılmıştır. Öğrencilerin, yazılı metinler dışında kalan şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilme, grafik ve tablo verilerini, harita ve krokileri okuyabilme, resim ve fotoğrafları yorumlayabilme yeteneği kazanmaları amaçlanmıştır.

Görsel ögelerin derslerde kullanılması öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakmaktadır. Görsel olarak derslerin anlatılması daha etkili olurken, öğretmenlerin görsel okuryazarlık becerisini öğrencilerine kazandırması gerekmektedir. Ayrıca görseller öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini de ortaya çıkarmaktadır (Stokes, 2001).

Bu çalışmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi kapsamında 'Vücudumuzdaki Sistemler' konusundaki başarılarına görsel okuma becerilerinin etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Türkiye'de görsel okuma alanında yapılan akademik düzeyde çalışma sayısı çok sınırlıdır. Özellikle fen bilimleri dersinde görsel okumanın öğretime etkisiyle ilgili yapılan araştırma sayısı yok denecek kadar azdır. Bu durum yapmayı planladığımız araştırmanın önemini daha da artırmaktadır. Çalışmamızın bu konuda daha sonra yapılacak olan araştırmalara da ışık tutması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma deneysel desenler içinde yer alan 'ön test-son test kontrol gruplu deneysel model' kullanılarak yapılmıştır. Çalışma gruplarının denkliklerinin sağlanabilmesi için yıl sonu karne puanları ve fen başarıları dikkate alınmıştır. Araştırma problemlerinin çözümü için gerekli veriler çoktan seçmeli sorulardan oluşan başarı testi ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, vücudumuzdaki sistemler ünitesi kapsamındaki görsel okumayla ilgili kazanımları kapsayacak şekilde hazırlanmış 20 sorudan oluşmaktadır ve öğrencilerin görsel okuma düzeylerini belirlemeyi hedefleyen görsel içeriğe sahiptir. Hazırlanan başarı testinin geçerlik ve güvenirliğini hesaplamak için test toplam 100 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca başarı testinin kapsam geçerliğini ölçmek için uzman görüşü alınmıştır. Güvenirliğinin ölçülmesinde ise öğrencilerden elde edilen veriler sonucunda Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve başarı testinin güvenilir olduğu belirlenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanan ön test ve son testlerden elde edilen veriler t-testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Altındağ ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören 25 kontrol grubu 25 deney grubu olmak üzere toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda müfredata uygun olarak görsel okumaya dayalı öğretimle zenginleştirilmiş çalışma yaprakları destekli ders işlenmiş ve ayrıca öğrencilere uygulamalar süresince görsel okuma becerilerini geliştirmek amaçlı hazırlanmış içerikle grup çalışmaları yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencileriyle ise müfredatta ön görülen öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak ders işlenmiştir.

Bulgular

7. Sınıf fen bilimleri dersi vücudumuzdaki sistemler konusu kapsamında yapılan bu çalışmada kontrol ve deney grubuna başarı testi, ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Uygulamanın ön test sonuçlarını analiz etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu ön test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.

Grup	n	$\bar{x}$	s	df	t	p
Kontrol	25	9,20	2,19	48	1,009	.318
Deney	25	8,60	2,00			

Tablo 1'e göre deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir (t(48)=1,009, p=0,32). Bu sonuca göre, deney ve kontrol grubunun ön bilgi bakımından seviyelerinin denk olduğu kabul edilmiştir.

Vücudumuzdaki sistemler konusuna yönelik başarı puan ortalamalarının deney ve kontrol sınıflarında, deney gruplarında yapılan görsel okumaya dayalı öğretimle zenginleştirilmiş çalışma yaprakları destekli ders işlenmesi sonrası anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.

Grup	n	$\bar{x}$	s	df	t	p
Kontrol	25	17,04	1,96	37	4,846	.000
Deney	25	13,00	3.60			

Tablo 2'ye göre deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (t(37)=4,846, p=.000). Buna göre deney grubunun başarı puan ortalaması $\bar{x}$=17.04 iken kontrol grubunun başarı puan ortalaması $\bar{x}$=13,00 olarak belirlenmiştir. Bu durum görsel okumaya dayalı öğretimle zenginleştirilmiş çalışma yaprakları destekli eğitim gören öğrencilerin uyguladığımız teste yönelik başarılarının daha fazla arttığını göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlara göre η2=.33 gibi bir etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Söz konusu farka ilişkin

eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada her iki gruba da aynı testler uygulanmıştır. Ancak deney grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu durumda almış oldukları görsel okuma eğitiminin bu başarıda etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, görsel okumaya dayalı öğretimle zenginleştirilmiş çalışma yaprakları destekli eğitim gören deney grubu öğrencilerinin, müfredatta ön görülen program ile eğitim gören kontrol grubu öğrencileri ile ön test puanları açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Yani her iki grubun da uygulama öncesi hazır bulunuşluk seviyeleri aynıdır.

Araştırma sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin son test puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında istatistiksel olarak deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Yani görsel okumaya dayalı öğretimle zenginleştirilmiş çalışma yaprakları destekli eğitim gören öğrencilerin, müfredatta ön görülen programla eğitim görmüş öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuç vücudumuzdaki sistemler konusunun öğretilmesinde görsel okuma becerilerinin aktif olarak kullanılmasının, öğrencilerin bu konu kazanımlarına yönelik akademik başarısını olumlu yönde artıracağını göstermektedir. Ayrıca elde edilen sonuç yalnızca vücudumuzdaki sistemler konusunun öğretiminde değil tüm fen konularının öğretiminde görsel okuma becerilerinin kullanılmasının akademik başarıyı arttırabileceğini göstermektedir.

Bunun yanında, son zamanlarda Milli Eğitim Bakanlığının, ortaokul öğrencilerine uyguladığı sınavlarda fen bilimleri sorularında görsel ağırlıklı soru sayısında artış görülmüştür ve sorularda resim, grafik, şekil, tablo, karikatür ve kavram haritalarına sıkça yer verildiği gözlenmiştir. Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik ortalama başarıları incelendiğinde bu tür soruları anlayabilme, yorumlayabilme ve verilenleri görselden okuyabilme anlamında eksikliklerin olduğu görülmektedir. Bu durum fen bilimleri dersinin öğretimi sırasında görsel okuma becerilerinin de öğrencilere kazandırılmasının gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

Öğrencilere bu becerilerin kazandırılması için öncelikle öğretmenlerin görsel okuma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu anlamda öğretmenler, şekil ve sembollerin anlamlarını bilme, grafik ve tablo verilerini yorumlama, harita ve kroki okuma, resim ve fotoğrafları yorumlayabilme yeteneklerini geliştirmeli daha sonra öğrencilerine bu yetenekleri kazandıracak çalışmalar yapmalıdır.

Görsel okuryazarlık üzerine ülkemizde yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde Türkçe öğretiminde görsel okuryazarlık eğitimine yönelik çok sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bunun yanında Matematik öğretiminde görsel matematik okuryazarlığı üzerine, Coğrafya öğretiminde coğrafya öğretmenlerinin öğrencilerde görsel okuryazarlık becerileri geliştirme uygulamaları üzerine, Fen bilimlerinden ise yalnızca Fizik öğretiminde bazı fizik konuları üzerine çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırma Fen eğitiminde bir ilk olması açısından önemlidir.

Bu çalışma, deneysel bir araştırma olup, fen bilimlerine ait farklı konularda, farklı sınıflarda ve daha geniş bir örneklemle çalışılabilir.

Kaynakça

Akçam, K. (2006). *Görsel okumanın ilköğretim 5. sınıf bilgi verici metinlerde anlam kurmaya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alpan Bangir, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2).

Ausburn, L.J. & Ausburn F.B. (1978). Visual Literacy: Background, Theory And Practice. Programmed Learning and Educational Technolgy, 15 (4), 391-297.

Baş,Ö. Kardaş,N. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerisi ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ,Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 230-243

Braden, A. (1996). *Visual Literacy* (Ed. D.H. Jonassen), *Handbook of Research for Educational Communications and Tecnology*. USA: Prentice Hall.

Debes, J.L., (1969). The loom of visual literacy. Audiovisual Instruction Article based on speech given before First Annual National Conference on Visual Literacy- Rochester, New York, March, 1969.

Duran,M. (2013). İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Görsel Matematik Okuryazarlığı Hakkındaki Görüşleri Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsu *Derg*isi,2(2) Bahar (s. 38-51)

İşler, A.Ş. (2002). Günümüzde Görsel Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık Eğitimi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (1), 153-161.

Kaya, M. (2011),Öğrencılerde Görsel Okuryazarlık Becerılerının Gelıştırılmesıne Yönelık Coğrafya Öğretmenlerının Görüs *Ve Uygulamaları* , International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6(2) Spring 2011, (631-644), Turkey

Kuvvetli Arpaguş, E., Ünsal, Y. & Moğol S. (2011). Görsel Okumanın Ortaöğretim Öğrencilerinin Küresel Aynalar ve Mercekler Konusundaki Başarılarına Etkisi, *e-Journal of New World Sciences Academy - Education Sciences, 6* (3), 1972-1983.

Kuvvetli, E. (2008). Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersi başarılarına etkisinin araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

Lester, P.M. (2000). Visual communication: images with messages.

Petterson, R. (1993). *Visual Information*. NJ: Educational Technology Englewood Cliffs.

Sanalan, A., Sülün,A. & Çoban, T.A. (2007), Görsel Okuryazarlık, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (2).

Tüzel, M.S. (2010). Görsel Okuryazarlık, TÜBAR-XXVII-Bahar.

Wileman, R.E (1993). *Visual Communicating*. NJ: Educational Technolgy Publications.

Explicit Strategies-Based Listening Instruction

Dr. Mehmet Emin USLU, NDU Air Force NCO College, Turkey, eminusluu@gmail.com

Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU, Eskişehir Osmangazi University, Turkey, zuhal_cubukcu@hotmail.com

Abstract

The aim of this study is to find out the effects of strategies-based listening instruction integrated into the lesson material and taught separately on the students' strategy use and their listening comprehension level. This study was designed as an experimental research and pretest / post-test control group experimental design was used as the pattern. Learners' strategy use and comprehension level are the dependent variables and Strategies-Based Listening Instruction (SBI) -integrated to the listening material and taught separately- is the independent variable. The intervention study includes randomly allocated two experimental groups and two control groups, pretest of the groups to ensure parity, treatment, posttest of the groups and delayed test of the groups to see whether the effects on the dependent variable is maintained or not.

One-hundred eleven intermediate students who enrolled in English class at State College in Turkey took part in this study. Twenty-seven students from this group comprised experimental group one (strategy instruction was integrated into the curriculum for this group) and thirty students comprised experimental group two (strategy instruction was taught separately for this group) and fifty-four students served as the control group.

Results revealed that strategies-based listening instruction increased the students' strategy use and led to a statistically important improvement in their comprehension level. Also, there isn't any statistical difference between two ways of explicit strategy instruction in terms of strategy use and comprehension level. Lastly, findings suggested that impact of strategies-based listening instruction on the strategy use and comprehension level was maintained.

Keywords: Strategies-based listening instruction, listening strategies, explicit strategy instruction.

Introduction

Listening is a difficult and complex process that requires a lot of listener's mental activity. While listening process the listener needs to discern vocabulary and grammatical structures, understand stress and intonation, realize the sounds and interpret all of them within the context of the utterance. Listeners' inadequate competence and external factors related to speaker and context like accent, speech rate and unfamiliarity of the topic increase difficulty of comprehension. This difficulty results in passive, unmotivated and ineffective listener (Vandergrift, 1999; Graham, 2006; Lynch, 2011).

Most of these ineffective listeners don't know the real problems arising during the process. One of the most important ways of struggling these problems and developing comprehension skills is to lead the learners to apply right skills and strategies. Using authentic materials, listening logs, extensive listening and strategy-based instruction are some of the methods that the teacher may put into use to improve listening instruction.

Strategies-based instruction is a student-centered approach and consists of two main components: explicit and implicit instruction. In explicit instruction, students are taught when, how and why the strategies can be used directly in a separate or integrated sessions. Explicit learning strategy instruction essentially involves the development of awareness, modeling, practice and evaluation of the strategies used, and transferring to new tasks. Many researchers agree on the importance of explicit instruction in strategy training. However, there is less agreement on the issue of whether strategies instruction should be integrated into the language curriculum or taught separately.

In the separate strategy instruction, the teacher defines the target strategy, demonstrates its use as a model, asks students to give examples of their own learning experiences, guides the group or class discussion on the rationale behind the use and effectiveness of the strategy, and encourages students to use different strategies. Another way of strategy training is to integrate the target strategies into the lesson materials. The teacher first determines the target strategies and then organizes activities within the course material to teach them.

Literature Review

Listening Comprehension

Listening comprehension which is very important in language learning process is the interpretation of spoken input and adjust it to the new information (Buck, 2001). While listening, listeners use automatic and controlled processes to construct meaning from spoken input. "Bottom-up" and "top-down" are two dimensions that are mentioned in most of the studies related to the listening comprehension.

Top-down processing means to use the context and background knowledge in understanding the message. Listeners use their existing knowledge about the topic and context to predict what they will probably hear. On the other hand, in bottom-up approach they use the spoken input itself as the basis of understanding the message. To get the whole understanding, the listener first focuses on the sounds, then combines the sounds to build up the words and puts the words together to make the sentences (Lynch and Mendelsohn, 2002). As listening is an active and difficult process, many bottom-up and top-down factors should interact with each other to comprehend the given message (Vandergrift, 2007).

During the listening process, learners may encounter many cognitive, metacognitive or affective obstacles such as losing concentration, speed of speech, inability to recognize the spoken form of the words, unknown words, unfamiliar context and accents and high level of anxiety (Field, 2008; Lynch, 2009; Chang and Read, 2007). To improve learners' listening comprehension level numerous methods and approaches like listening logs (Kemp, 2009), extensive listening (Renanda and Farrell, 2011; Seigel, 2013) and strategy-based listening program (Mendelsohn, 2006; Vandergrift, 2007) have been suggested.

As Vandergrift (2007) summarized most of the ineffective listeners have inadequate knowledge of the real problems arising during listening. One of the most important ways of struggling these problems and developing comprehension skills is to lead the learners to apply right skills and strategies effectively. This requires following a strategy-based instruction in which listeners are provided opportunities to tackle with the obstacles they encounter and control their listening process. It helps them to develop their comprehension level which enables the learners to succeed in language acquisition and reduce their anxiety.

Strategies- Based Instruction

Strategies-based listening instruction is an approach that aims to teach the learners how to listen. It includes helping the learners to be aware of the strategies they use and teaching them additional strategies that can improve their comprehension of the spoken input. Oxford (2011) suggests many ways of strategy instructions to learners: direct strategy instruction, strategy instruction integrated into the lesson material, strategy instruction in the separate courses, strategy guidance woven into language textbooks and strategy guidance implicitly.

Strategies-based listening instruction consists of two main components: explicit and implicit instruction. Explicit strategy instruction essentially involves the development of awareness, modeling, practice and evaluation of the strategies used, and transferring to new tasks (Cohen, 1996; Chamot, 2005). It includes metacognitive knowledge about what the strategy is, how and when it should be used, what's its effect on comprehension of oral input. For explicit strategy instruction teacher defines the target strategy, explains how it is used and models it through think-aloud sessions, makes the learners practice it on themselves, lets the learners evaluate effectiveness of their strategy use and gives the opportunity of using the strategy in similar tasks.

In explicit instruction, students are taught when, how and why the strategies can be used directly in a separate or integrated sessions. In the separate strategy instruction, the teacher defines the target strategy, demonstrates its use as a model, asks students to give examples of their own learning experiences, guides the group or class discussion on the rationale behind the use and effectiveness of the strategy, and encourages students to use different strategies. Those who defend this instruction way argue that the target strategies are not specific to the subject and can be adapted to different topics. It's also more useful to focus on just the target strategy rather than focusing on both the subject and the strategy (Chamot & O'Malley, 1994; Cohen, 1996).

Another way of strategy training is to integrate the target strategies into the lesson materials. The teacher first determines the target strategies and then organizes activities within the course material to teach them. Those who defend this instruction way argue that learning in a context is more effective and permanent and it will

be easier to transfer the strategies taught in an authentic linguistic content to the similar topics (Macaro, 2001; Chamot & O'Malley, 1994; Cohen, 1996; Donsereau, 1985). Many researchers agree on the importance of explicit instruction in strategy training. However, there is less agreement on the issue of whether strategies instruction should be integrated into the language curriculum or taught separately (Chamot, 2005).

Graham and Macaro (2008) compared the effect of strategy instruction on intermediate level learners' listening performance and self-efficacy. They revealed that strategy-based listening instruction developed listening comprehension and learners' self-efficacy. Also, Cross (2009) studied the impact of listening strategies on comprehension of advanced level Japanese learners. BBC news videotexts were used as the lesson material and presentation, practice and review strategies were taught explicitly to the experimental group. The control group followed regular listening schedule without any strategy instruction. Results of the study showed that strategy instruction developed the learners' comprehension level significantly.

The result of the study conducted by Carrier (2003) to find out the effect of strategy training on listening revealed a significant development in listening comprehension in favor of experimental group. During the study, the teacher modeled the listening strategies like selective attention and note-taking and the learners have the chance to practice them. Moreover, Graham (2003) investigated the effect of explicit listening strategies training on the learners' listening score in IELTS test. 40 advanced level learners attended the classes for three months. The learners were divided into two groups: the experimental group followed explicit strategies-based listening training and the control group received only listening input. The result of the study showed that explicit strategies-based listening instruction had significant effect on learners' IELTS listening scores.

These research results have revealed that strategies-based listening instruction improves learners' comprehension. However, for strategy instruction to be effective learners can transfer and use these strategies in similar situations and tasks in which they learned. Therefore, just knowing about the strategy is not adequate. Learners should know how to use them on themselves. The eventual aim of strategies-based instruction must be to ascend learners' autonomy in using the strategies for higher level (Cohen, 1998). After reviewing the related literature, it seems that further study on the effectiveness of explicit strategies-based listening instruction may be useful.

Moreover, the studies which show which way of explicit (integrated to the lesson material or separated) strategy instruction is more effective in increasing listening comprehension, learners' autonomy and strategy use is very limited. The aim of this study is to find out the effects of strategies-based listening instruction which is integrated into the lesson material and taught separately on strategy use, gaining autonomy and listening comprehension level. Specifically, we try to answer the following research questions:

1. How does the strategies-based listening instruction (SBLI) improve the learners' strategy use? Will this improvement be maintained?
2. How does SBLI improve the learners' comprehension level? Will this improvement be maintained?
3. Is there any difference between the ways of instruction (integrated or taught separately) in terms of learners' strategy use and reading comprehension level?

Methodology

Research Design

The study was designed as an experimental research and pretest / post-test control group experimental design was used as the pattern. Learners' strategy use and comprehension level are the dependent variables and SBLI (integrated to the reading material and taught separately) is the independent variable. The intervention study includes randomly allocated two experimental groups and two control groups, pretest of the groups to ensure parity, treatment (24 sessions 2 sessions per week for the integrated instruction and 12 sessions for the separate instruction), posttest of the groups to see the effects on the dependent variable, delayed test of the groups to see whether the effects on the dependent variable is maintained or not.

Participants

One hundred and eleven intermediate students who enrolled in English class at State College in Turkey took part in this study. Twenty-seven students from this group comprised experimental group one (strategy instruction was integrated into the curriculum for this group), thirty students comprised experimental group two (strategy instruction was taught separately for this group) and fifty-four students served as the control group. For experimental group one objective listening strategies were incorporated into the regular classroom learning activities as two sessions for each week. On the other hand, for the experimental group two they were taught separately as one session for each week.

Instruments

English Listening Strategies Scale and Listening Comprehension Test were used to collect data for this study.

English Listening Strategies Scale

English Listening Strategies Scale produced by Chen, Lee and Lin (2010) is a 5-point Likert type scale with 40 items. The scale contains three dimensions, namely: (i) cognitive strategies (15 items), (ii) meta-cognitive strategies (20 items) and, (iii) socio-affective strategies (5) items. Its structural validity was analyzed in 230 students via main component analysis, and factor loads varied between .42 and .83. The Cronbach Alpha internal validity coefficients of the three dimensions varied between .72 and .84.

Listening Comprehension Test

The test is one of the parts of the proficiency test used by Oxford University Press. It is a multiple-choice achievement test with 20 questions about 8 different listening passages. Its structural validity was analyzed in 300 students via test and item analysis. The differentiation of the items varied between .33 and .71, and item difficulties are between .34 and .53. The KR-20 validity of the test is found to be .88.

Procedure

During the first stage of the study, the teachers who would instruct the strategies-based listening program were trained about the program and listening strategies for four sessions. After the teacher training program, English Listening Strategies Scale and Listening Comprehension Test were applied to the experimental and control groups as a pretest. Table 1 displays the results of ANOVA Analysis which was used to see if there was a difference among the groups in terms of the English Listening Strategies Scale and Listening Comprehension Test. According to the results, there wasn't any significant difference between the experimental and control groups (p >.05). Therefore, it could be deduced from this result that experimental and control groups were similar in terms of pre-test scores.

Table 1: Results of the ANOVA Analysis for the Listening Strategies Scale and Listening Comprehension Test Pretests Scores

	Group	N	X	SD		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Listening Strategies	Exp.1	27	115,40	17,70	Between G	2309,46	3	769,822	1,943	127
	Exp.2	30	112,26	16,99	Within G	42390,64	107	396,174		
	Cont.1	24	111,20	12,38	Total	44700,10	110			
	Cont.2	30	103,30	27,74						
	Total	111	110,37	20,15						
Listening Comp. Test	Exp.1	27	39,81		Between G	73,702	3	24,567	149	930
	Exp.2	30	38,83		Within G	17660,532	107	165,052		
	Cont.1	24	39,37		Total	17734,234	110			
	Cont.2	30	38,66							
	Total	111	38,87							

After the application of the pretest, the instruction of the objective listening strategies to the experimental groups began. For the experimental group one the strategies were integrated into the listening activities of the book "Tactics for Listening: Expanding by Jack C Richards and Grant Trew". Experimental part of the study continued for 12 weeks, 2 hours per week. In each two-hour period, one of the listening passages was taught. For the experimental group two the strategies were taught separately as one session for each week. The procedure also lasted for 12 weeks for this group. Each session was designed according to O'Malley's strategies-based instruction procedures given in Table 2:

Table 2: O'Malley's strategies-based listening instruction (SBLI) session structure

Preparation	
Presentation	Defining and explaining the objective strategy
	Modeling the objective strategy
Practice	Group discussion
	Group work / Collaboration / Think aloud
Evaluation	Discussion of the objective strategy in the classroom
	Evaluating the effectiveness of the strategy
Expanding	Similar tasks for the assignment

After twelve-week period, English Listening Strategies Scale and Listening Comprehension Test were applied to two experimental and control groups as the posttests. The experimental process was completed by applying delayed tests to all groups two months after the instruction period. The data gathered from posttests and delayed tests were analyzed in two stages:

1. In order to prevent the effect of the pretests on the posttests and delayed tests, the significance of the differences between the means of two experimental and two control groups' posttests and delayed tests scores were adjusted using the pretests results and analyses of covariance (ANCOVA) was used,
2. To compare the means of two experimental groups' posttests and delayed tests scores, one-way ANOVA was used.

Findings

Findings about Research Question 1

Research question 1: How does the strategies-based listening instruction (SBRI) improve the learners' strategy use? Will this improvement be maintained?

To check for the effect size of the strategies-based instruction on the learners' strategy use, the effect size statistic was conducted which is usually assessed by eta squared.

a. Findings about posttest scores (How does the strategies-based listening instruction (SBLI) improve the learners' strategy use?)

In Table 3, the results of the covariance analysis for Listening Strategies Scale posttest scores which were adjusted according to the pretest scores were displayed. There was a statically significant difference in listening strategies mean scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group after adjusting for pretest differences between groups. These results show that strategies-based listening instruction increases the students' cognitive, metacognitive and socio-affective strategies as a whole listening strategies use. It can be implied that the strategies-based instruction explained a very large amount of variation in listening strategy use scores of the students. In other words, the eta squared .69 demonstrated that 69 percent of the change and variation in the listening strategy use as the dependent variable is explainable by the manipulation of the treatment, namely, strategies-based instruction as the independent variable in the experimental groups.

Table 3: Results of Covariance Analysis for Listening Strategies Scale Posttest Mean Scores, Adjusted According to the Pretest Scores

Scale	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta-Squared
	Model	64969,219[a]	4	16242,304	109,77	.000	.80
Listening	Pretest	19204,428	1	19204,428	129,791	.127	.000
Strategies	Group	35262,902	3	11754,300	79,440	.000	.69
Scale	Error	15684,204	106	147,964			
	Total	80653,423	110				

b. Findings about delayed test scores (Will this improvement be maintained?)

In Table 4, the results of the covariance analysis for Listening Strategies Scale delayed test scores which were adjusted according to the pretest scores were displayed. There was a statically significant difference in listening strategies mean scores of the experimental and control groups in favor of the experimental groups after adjusting for pretest differences between groups. It can be implied that the strategies-based instruction explained a very large amount of variation in listening strategy use scores of the students. In other words, the eta squared .78 demonstrated that 78 percent of the change and variation in the listening strategy use as the dependent variable is explainable by the manipulation of the treatment, namely, strategies-based instruction as the independent variable in the experimental group.

In sum, learners who receive strategies-based instruction show a considerable improvement in their listening strategy use in contrast to the control groups. Also, according to the findings on the delayed test score this improvement was maintained.

Table 4: Results of Covariance Analysis for Listening Strategies Scale Delayed Test Mean Scores, Adjusted According to the Pretest Scores

Scale	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta-Squared
	Model	56678,193	4	14169,548	129,55	.000	.83
Listening	Pretest	19874,632	1	7047,307	64,433	.127	.63
Strategies	Group	42180,914	3	14060,304	128,55	.000	.78
Scale	Error	11593,536	106	109,372			
	Total	1734333	111				

Findings about Research Question 2

Research Question 2: How does the strategies-based listening instruction (SBLI) improve the learners' listening comprehension level? Will this improvement be maintained?

To check for the effect size of the strategies-based instruction on the learners' listening comprehension level, the effect size statistic was conducted which is usually assessed by eta squared.

a. Findings about posttest scores (How does the strategies-based listening instruction (SBLI) improve the learners' comprehension level?)

In Table 5, the results of the covariance analysis for Listening Comprehension Test posttest scores which were adjusted according to the pretest scores were displayed. There was a statically significant difference in listening comprehension test mean scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group after adjusting for pretest differences between groups. These results show that strategies-based listening instruction increases the students' comprehension level. It can be implied that the strategies-based instruction explained a large amount of variation in listening comprehension test scores of the students. In other words, the eta squared .24 demonstrated that 24 percent of the change and variation in the listening comprehension test scores as the dependent variable is explainable by the manipulation of the treatment, namely, strategies-based instruction as the independent variable in the experimental groups.

Table 5: Results of Covariance Analysis for Listening Comprehension Test Posttest Mean Scores, Adjusted According to the Pretest Scores

Scale	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta-Squared
	Model	7112,797	4	1778,199	8,650	.000	.24
Listening	Pretest	195,071	1	195,071	0,948	.332	.009
Comp.	Group	7000,455	3	2333,485	11,351	.000	.24
Test	Error	21789,905	106	205,565			
	Total	28902,702	110				

b. Findings about delayed test scores (Will this improvement be maintained?)

In Table 6, the results of the covariance analysis for Listening Comprehension Test delayed test scores which were adjusted according to the pretest scores were displayed. There was a statically significant difference in listening comprehension test mean scores of the experimental and control groups in favor of the experimental groups after adjusting for pretest differences between groups. It can be implied that the strategies-based instruction explained a large amount of variation in listening comprehension test scores of the students. In other words, the eta squared .59 demonstrated that 59 percent of the change and variation in the listening strategy use as the dependent variable is explainable by the manipulation of the treatment, namely, strategies-based instruction as the independent variable in the experimental group.

In sum, learners who receive strategies-based instruction show a considerable improvement in their comprehension level in contrast to the control groups. Also, according to the findings on the delayed test score this improvement was maintained.

Table 6: Results of Covariance Analysis for Listening Comprehension Test Delayed Test Mean Scores, Adjusted According to the Pretest Scores

Scale	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta-Squared
	Model	310220,141	4	62044,028	230,316	.000	.91
Listening	Pretest	419,307	1	419,307	1,556	.215	.014
Comp.	Group	42163,256	3	10540,814	39,129	.000	.59
Test	Error	28554,858	106	269,385			
	Total	338775	111				

Findings about Research Question 3

Research Question 3: Is there any difference between the ways of instruction (integrated or taught separately) in terms of learners' strategy use and reading comprehension level?

To compare the means of two experimental groups' posttests and delayed tests scores Independent Samples t-Test was used.

a. Findings about posttest scores

In table 7, the results of Independent Samples t-Test which was used to compare the means of two experimental groups' Listening Strategies Scale and Listening Comprehension Test posttest scores were shown. According to these results, there isn't any significant difference between the means of experimental groups' Listening Strategies Scale and Listening Comprehension Test posttest scores ($p \rangle .05$). Listening Strategies Scale and Listening Comprehension Test posttest scores indicate that there isn't any significant difference between the integrated and separate instruction.

Table 7. T-test Results of English Listening Strategies Scale and Listening Comprehension Test Posttest Means of Experimental Groups

Factors	**Group**	***N***	***X***	***SD***	***T***	***P***
Listening Strategies	Exp. Group l	27	144,814	12,278		
	Exp. Group 2	30	143,3	10,606	.496	.619
Listening Comprehension Test	Exp. Group 1	27	62,40	14,167		
	Exp. Group 2	30	59,16	12,253	0,918	.362

b. Findings about delayed test scores

In table 8, the results of Independent Samples t-Test which was used to compare the means of two experimental groups' Listening Strategies Scale and Listening Comprehension Test delayed test scores were shown. According to these results, there isn't any significant difference between the means of experimental groups' Listening Strategies Scale and Listening Comprehension Test delayed test scores ($p \rangle .05$). Listening

Strategies Scale and Listening Comprehension Test delayed test scores indicate that there isn't any significant difference between the integrated and separate instruction.

Table 8. T-test Results of English Listening Strategies Scale and Listening Comprehension Test Delayed Test Means of Experimental Groups

Factors	**Group**	***N***	***X***	***SD***	***T***	***P***
	Exp. Group l	27	141,740	7,674		
Listening Strategies	Exp. Group 2	30	144,266	5,489	1,439	.163
	Exp. Group 1	27	61,6	15,811		
Listening Comprehension Test	Exp. Group 2	30	58,50	15,433	.763	.448

qDiscussion and Conclusion

The aim of this study was to find out the effects of explicit strategies-based listening instruction on strategy use, gaining autonomy and listening comprehension level. Also, we compared two ways of explicit strategies-based listening instruction: integrated into the lesson material and taught separately

The findings of the study show that explicit strategies-based listening instruction increases students' strategy use and comprehension level. The eta-square values show that the experimental application significantly explained the variability of the post and delayed test scores.

With this study, it was found that explicit strategies-based listening instruction has a significant effect on the two dependent variables, namely strategy use and comprehension level. According to the post and delayed test scores, after the experimental application students' strategy use considerably improved in behalf of the experimental group. This result of the study was very similar to the previous study results that had revealed strategies-based listening instruction improved the strategy use and learners' comprehension (Graham and Macaro, 2008; Carrier, 2003; Graham, 2003; Cohen, 1998).

For strategy instruction to be effective learners can transfer and use these strategies in similar situations and tasks in which they learned. Therefore, just knowing about the strategy is not adequate. Learners should know how to use them on themselves. The eventual aim of strategies-based instruction must be to ascend learners' autonomy in using the strategies for higher level (Cohen, 1998; Anderson, 2009). The goal of this kind of instruction is to help the learners become more self-aware about how they learn more effectively, realize the ways in which they enhance their own learning, become more responsible for their own learning process and become more effective learners by individualizing the process.

With the application of the strategies-based listening instruction the study can be said to achieve this objective. The use of the strategies increases during the experimental process, and this increase continued after the application. The results of the covariance analysis confirmed that strategies-based listening instruction has 69% effects on the reading strategies use after the experimental process. This amount became 78% after the delayed test which was conducted two months later.

Many researchers agree on the importance of explicit instruction in strategy training. However, there is less agreement on the issue of whether strategies instruction should be integrated into the language curriculum or taught separately (Chamot, 2005). Different from the other studies, in this study we compare the effectiveness of two explicit strategy training in terms of strategy use and listening comprehension level. Results of the study indicate that there isn't any significant difference between the integrated and separate instruction in terms of strategy use, gaining autonomy and reading comprehension level.

References

Anderson, N. (2009). L2 Learning Strategies. E.Henkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 751-71). Mahwah, NJ: N.Erlbaum

Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carrier, K. A. (2003). Improving High School English language learners' second language listening through strategy instruction. *Bilingual Research Journal*, 27, 383-408.

Chang, A. C., & Read, J. (2008). Reducing listening test anxiety through various forms of listening support. *TESL-EJ*, *12*,18-33

Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics, 25*, 112-130.

Chang, A. C. S., & Read, J. (2007). Support for foreign language listeners: Its effectiveness and limitations. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 38, 75-394.

Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. NY:Longman.

Chen, K. T., Lee, Y. N., & Lin, C. Y. (2010 EFL Learners' use of listening comprehension strategy and learning style preferences. *International Journal of Learning*, 17(6), 245-256

Cohen, A (1996). *The impact of strategies based instruction on speaking a foreign language*. Minnesota: Center for Advanced Research on Language Acquisition.

Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.

Cross, J. (2009). Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension. *Language Teaching Research*, 13, 151-176.

Donsereau, D. F. (1985). Learning Strategy Research. In J.W. Segal, & J.F. Chipman,(Eds.), *Thinking and learning skills (pp:50-56)*. Newjersey: Erlbaum

Field, J. (2008). Bricks or mortar: Which parts of the input does a second language listener rely on?. *TESOL Quarterly*, 42, 411-432.

Graham, S. (2003). Learners strategy and advanced level listening comprehension. *Language Learning Journal*, 28, 64-69. DOI: 10.1080/0957173038520022

Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 34, 165-182.

Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower intermediate learners of French. *Language Learning*, 58, 747-78

Kemp, J. 2009. The listening log: Motivating autonomous learning. *ELT Journal*, 64, 385-395.

Lynch, T., & Mendelsohn, D. (2002). Listening. In N. Schmitt (ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 193-210). London:Arnold.

Lynch, T. (2009). Teaching second language listening. Oxford: Oxford University Press.

Lynch, T. (2011). Academic listening in the 21st century: reviewing a decade of research. *Journal of English for Academic Purposes, 10*, 79-88.

Macaro, E. (2001). *Learning strategy in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.

Mendelsohn, D. (2006). Learn how to listen using learning strategies. In U. J. Esther & A. Martines Flor (Eds.), *Studies on language acquisition: current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 75-90). Berlin: Walter de Gruyter.

Oxford, R. 2011. Teaching and researching language learning strategies. Harlow:Longman.

Renandya, W., & Farrell, T. (2011). Teacher, the tape is too fast! Extensive listening in ELT. *ELT Journal*, 65, 52-59.

Siegel, J. (2013). Second language learners' perceptions of listening strategy instruction, *Innovation in Language Learning and Teaching, 7,* 1-18. DOI: 10.1080/17501229.2011.653110

Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53, 168-176.

Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching, 40*, 191-210.

BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK DÜZEYLERİ VE İŞ YAŞAM KALİTESİNE YÖNELİK ALGILARI*

Prof. Dr. Türkan Argon, AİBÜ, Türkiye, turkanargon@hotmail.com

Mehmet İsmetoğlu, MEB, Türkiye, mehmetismetoglu@hotmail.com

Öz

Bilişim teknolojilerinde gelinen nokta, bilginin uluslararası dolaşım hızı, ekonomik ve siyasi nedenlerle ülkelerin homojen yapılarının önemli ölçüde farklılaşması, çokkültürlülük ve iş yaşam kalitesi gibi kavramların 21. Yüzyılda yönetim alanında daha çok sorgulanmasına neden olmuştur. Çalışma yaşamına yönelik yapılan araştırmalar çalışanın iş ortamındaki verimliliğinin toplam yaşam alanıyla yakından ilgili olduğunu göstermiştir. Eşitlik, farklılıkları anlama, empati gibi kavramları temeline alan çokkültürlü eğitimin, birçok boyutuyla işin insancıllaştırılması olarak nitelenen iş yaşam kalitesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırma ile branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesine yönelik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyi ile iş yaşam kalitesine yönelik algıları belirlenmiş ve çokkültürlü yeterlik düzeyi algıları ile iş yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırma evrenini, Düzce ili Akçakoca ilçesindeki, 2015-2016 eğitim öğretim yılında görev yapan 340 branş öğretmeni oluşturmuş, öğretmenlerin tamamına ulaşılmış, 327 öğretmenden geri bildirim alınmıştır. Veriler kişisel bilgi formu, Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve İş Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS paket programında çözümlenmiş, verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmış ve Sperman Rho korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada; branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeylerinin ortalamanın üzerinde "yükseğe yakın", iş yaşam kalitesine yönelik algılarının ise "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Branş öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim yeterlik algıları ile iş yaşam kalitesi düzeyine yönelik algılarında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde "Anadolu ve Çokkültürlülük" eğitiminin tüm öğretmenlere verilmesi, öğretim programlarında yer alan kazanımların çokkültürlü eğitim ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması vb. öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, iş yaşam kalitesi, branş öğretmenleri.

Abstract

Some The point reached in information technologies, the rate of international circulation of information, significant differentiation of homogeneous structures of countries for economic and political reasons have caused some concepts like multiculturalism and work life quality to be questioned in administration field in 21st. Researches on work life have shown that the productivity of the employee is closely related to the total living space. Multicultural education, based on concepts such as equality, understanding differences, and empathy, is thought to be related to the quality of work life, which is described as humanization of work in many dimensions. The aim of this research is to present the relation between branch teachers' multicultural efficiency levels and their perceptions towards quality of work life. In accordance with this purpose, branch teachers' multicultural efficiency levels and their perceptions towards quality of work life were determined and the relation between branch teachers' multicultural efficiency levels and their perceptions towards quality of work life was examined. The sample of the research was figured with relational survey model and the universe of the study consists of 340 branch teachers who work at state high schools and secondary schools in Düzce, Akçakoca in 2015-2016 education year. All teachers were reached and the feedback of 327 teachers was received. Research data were collected via personal information form, multicultural efficiency perceptions scale and quality of work life scale. Research data was analyzed with SPSS programme and on data analysis; percentage, frequency, and Spearman Rho correlation analysis were used. According to research results, it was confirmed that teachers' multicultural efficiency levels are above average and their perceptions towards quality of work life are at high level. There is a positive directional and low-level relation between Branch teachers' multicultural efficiency perceptions and quality of work life perceptions. Within the frame of these results, it is suggested that "Anatolia and Multiculturalism" education should be given to all teachers, learning outcomes of teaching programs should be restructured in the scope of multicultural education principles.

Key Words: Multiculturalism, Multicultural Education, Quality of Work Life, Branch Teachers.

* Bu çalışma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Prof. Dr. Türkan Argon danışmanlığında Mehmet İsmetoğlu tarafından tamamlanmış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Küreselleşme dalgası içerisinde barındırdığı dinamiklerle ülkelerin homojen yapılarını önemli ölçüde etkilemiş bu yapının gün geçtikçe heterojen özellik arz etmesine neden olmuştur. 2000' li yıllara kadar daha çok göç nedenli toplumsal hareketlilikler bu yıllardan itibaren teknoloji aracılığıyla sınırların ortadan kalmasına ve etkileşimin en üst düzeyde olmasına neden olmuştur. Ekonomi, siyasi, hukuki, sosyal ve teknoloji gibi pek çok alandaki değişim ve etki gücü, modern yaşam tarzının değişimini bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu durum sosyal bilimlerde toplumsal yapıya yönelik tartışmaların, birçok farklı disiplinden bağımsız düşünülemeyeceği gerçeğini de gözler önüne sermiştir. Medeniyetler çatışması ve medeniyetler ittifakı girişimi gibi tez ve anti tezler, 11 Eylül saldırıları sonucu oluşan yeni konjonktürel durum ve son yıllarda batı dünyasında özellikle gündeme getirilen islamofobi tartışmaları gölgesinde çokkültürlülük kavramı Türkiye açısından hayati öneme arz etmektedir (Huntington, 2005; Oktay, 2011). Sahip olduğu jeopolitik konum ve zengin kültürel miras, Türkiye açısından çokkültürlülük kavramının önemini göstermektedir. Farklı kültürel yapı ve inanç sistemleri, Türk kadınının sosyal hayatta var olma ve bu varlığı sürdürme mücadelesi, farklı sosyo kültürel taleplere sahip bireylerin hak ve özgürlük arayışları, mülteci krizi gibi nedenler çokkültürlülüğün Türkiye açısından ne denli önemli bir konu olduğunun diğer göstergeleri olarak sayılabilir.

Çokkültürlülük

Çokkültürlülük (Multiculturalism) özellikle son yıllarda sosyal bilim araştırmacılarının üzerinde önemle durdukları konulardan biridir. (Anık, 2011). Kavramsal açıdan çokkültürlülük en yalın haliyle, belirli bir devlet içerisinde, birden fazla farklı ulusun bir arada yaşaması (Kırkoğlu, 2014) şeklinde tanımlanmaktadır. Bunun yanında alan yazın incelendiğinde, Kymlicka (1998) farklı sebeplerle egemen toplumdan dışlanmışlar ile çeşitli sosyo-kültürel grupları da içine alan bir anlamda kullanırken, APA (2002) dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, ırk, sosyo-kültürel yapı, engellilik hali, sınıfsal farklılıklar, inanç ve diğer kültürel boyutların farkına varılması olarak tanımlamaktadır. Öte yandan Parekh (2002)'in Çokkültürlülüğü, bir grup insanın bireysel ya da toplumsal yaşamlarını düzenlerken kullandıkları inanç ve uygulamalar bütünü olarak nitelendirdiği görülmektedir. 1960'lı yıllarda herhangi bir toplumdaki farklılıkları tanımlamada eritme potası, salata, mozaik, gökkuşağı gibi metaforların kullanıldığı, bugün aynı olgular için çokkültürlülük kavramının referans alındığı görülmektedir (Bilgin,2005). Herhangi bir kültürün baskın özellik göstermeden, farklıya dair ne varsa bir arada ve eşit bireyler olarak yaşamasını hedefleyen çokkültürlülük anlayışı, iyi bir toplumun inşasının ancak bununla mümkün olabileceğini ifade etmektedir.

Will Kymlicka, 1995 yılında yayınlanan "Çokkültürlü Vatandaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi" adlı eserinde batılı ülkelerin özellikle içine düştükleri bir yanılgıya dikkat çekmektedir. Ekonomik refahın olmasıyla ya da hukuk düzeninin bir kere yerine oturmasıyla, azınlıkların ya da farklılıkların taleplerinin göz ardı edilemeyeceğini, bunun olsa olsa öteki hakkındaki cehalet ve mantık dışı yargı olacağını belirtmektedir (Kymlicka, 1998). Parekh (2002) çağdaş anlamda çokkültürlü toplumlar ile geleneksel anlamdaki çokkültürlü toplumların varlığını karşılaştırmış ayırt edici dört ana faktör olduğunu ileri sürmüştür. Bu faktörlerin aynı zamanda geleneksel çokkültürlü toplumlarla çağdaş çokkültürlü toplumların ayırdedici yanları olduğunu ama çağdaş çokkültürlü toplumların özelliğini ifade etmesi açısından da önemli olduğunu belirtmiştir. Nitekim ilk olarak geçmiş toplumlarda azınlık kültürler baskın kültüre bağlılığını kabul edip yalıtılmış olarak yaşarken; çağdaş çokkültürlü toplumlarda modern ekonominin dinamiklerinin de etkisiyle azınlık konumunda olanlar, karmaşık bir etkileşim ağına dâhil durumdadır ve bu yüzden etkileşim üst düzeydedir. İkinci faktör olarak sömürgecilik, kölecilik, soykırım ve tiranlık gibi anlayışların çektirdiği acılar sonucu kendini üstün görmenin ve dayatmacılığın sonuçlarının bugün anlaşılır halde olmasıdır. Üçüncü faktör karmaşık ekonomik ve kültürel küreselleşmenin çokkültürlü toplumları birbirine bağlamasıyken dördüncü faktör kültürel homojenleştirici ulus devlet anlayışıdır. Diğer bir ifadeyle geçmiş toplumlarda kültürel topluluklar ortak haklara sahip ve kendi gelenek ve göreneklerini yaşamakta serbest bırakılmışken, çağdaş devlet anlayışı merkezi otorite kültürel ve sosyal homojen toplum oluşturmaya çalışmıştır.

Madood (2014) medeniyetler çatışması tezinin tam karşısına Çokkültürlülüğü koymuş ve Avrupa'da yaşanan sekülerleşmenin İslam karşıtlığına (islamofobi) dönüşmesini eleştirmiştir. Kanada Çokkültürcülük Yasası ve Çok etnikli Britanya Komisyonu Raporlarını çokkültürlülük açısından atılmış çok önemli adımlar olarak gören Madood (2014), liberal yurttaşlık anlayışından çok daha öteye geçirecek olan ülkeye aidiyet hissinin, ancak çok

kültürcü anlayışla mümkün olabileceğini ve bunun yolunun da farklılıkların özellikle de Batı Avrupa açısından Müslümanların siyasete aktif katılımlarının sağlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. İngiltere özelinden hareketle çok kültürcü anlayışı şekillendirmeye çalışan Madood, batı ülkelerine göç yoluyla gelenlerin bu ülkeleri özgürce yaşamlarını sürdürebilecek bir sığınak olarak görmelerine vurgu yapmıştır.

Çokkültürlülük teorisyenlerinin yaklaşımlarına karşılık çokkültürlülüğün artık modası geçmiş bir kavram, kapitalizmin sinsi bir oyunu, gerçekleşmeyecek bir ütopya ya da efsane olduğuna yönelik eleştirilerin özellikle 2000' li yıllardan itibaren sıkça dile getirildiği görülmektedir (Özbudun ve Demirer, 2006; Çınar, 2016; Bonet ve Negrier, 2015). Bu eleştirilerin yanında çokkültürlülüğün teorik temellerinin birçok problemi barındırdığı, toplumsal hayatta uygulanmaya kalkışılması durumunda birçok soruna hatta bazı farklı gruplar için hak kaybına yol açacağı iddiaları da bulunmaktadır (İnan, 2012). Kültürel milliyetçiliğin taşıyıcısı olma ya da tersine ırkçılık, kapitalizmin kalıcılığını sağlamlaştıran argüman gibi kayda değer eleştirilerin her halükârda dikkate alınması gerekmektedir. Zira dünya üzerindeki savaşların önemli bir kısmının, dinsel, kültürel farklılıklardan kaynaklandığı bir gerçektir. Bu çatışmaların ya da çatışmanın yaşanmadığı ülkelerde bir arada yaşamaya yönelik daha insancıl ve demokratik çözümler üretmeye çalışan çokkültürlülük düşüncesi savunucularına karşılık olarak çokkültürlülüğün sosyo-kültürel ve diğer tür ayrımcılıklara yol açmayacağına yönelik ikna edici tutumların özellikle gelişmekte olan ülkelerde milliyetçilik vb. reflekslerle başarılı olamayacağına yönelik inancın mevcut olduğu bilinmektedir.

Çokkültürlülük tartışmaları çerçevesinde ortaya çıkan kavramlardan biri de çokkültürlü eğitim kavramıdır. Çokkültürlü eğitim, eğitim sistemlerinde birtakım değişiklikler meydana getirmek amacıyla ortaya çıkan bir reform hareketi olarak değerlendirilebilir. Çünkü çokkültürlü eğitim, okul politikası ve siyaset, okul kültürü ve gizli müfredat, öğretim yöntem ve teknikleri, toplumsal katılım ve katkı, rehberlik programı, okul personelinin tutum algı inanç ve eylemleri, öğretim materyalleri, ölçme değerlendirme işlemleri gibi unsurlar başta olmak üzere okulun tüm unsurlarıyla yeniden düzenlendiği bir eğitim hareketi olarak ortaya çıkmaktadır (Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitim

Temelde tek kültürlü eğitimin bir eleştirisi olarak ortaya çıkan çokkültürlü eğitim (Marangoz, 2015), hangi toplumsal yapıya ait olduğuna bakılmaksızın bütün bireylerin eğitim hakkından eşit bir şekilde yararlanması gerektiğini savunup (Aydın, 2013) öğrencilerin farklılıkları anlaması ve saygı duymasını içeren bir öğrenme sürecidir (Demirçelik, 2012). Çokkültürlü eğitim, kültürel çeşitliliğin zenginlik olduğunu, olası bireysel ve toplumsal problemlerde alternatif çözümleri arttırdığını savunmaktadır (Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitimin çağımızda bir gereklilik olarak düşünülmesinin altında yatan önemli gerekçeler bulunmaktadır. Birlikte yaşamanın insana yüklediği en önemli sorumluluk, öteki ile yaşarken sosyal uzlaşmayı oluşturmaktır. Bu noktada kültürel çeşitliliğin birbirinin yerine kaosa sebep olacak bir alternatif olarak değil, çok sesli bir orkestra gibi bir araya geleceği sosyal yapıya (Özgen ve Köşker, 2015) dönüştürmek, çokkültürlü eğitimin hedefidir. Öte yandan okul ya da sınıflarda kültürel çeşitliliğin gün geçtikçe artması, bu sınıfların toplumun küçük bir modeli olması gerçeğinden hareketle, geleneksel öğretme metotları ya da bilgi kaynakları yetersiz kalabilmektedir (Silverman, 2008). Bu çeşitlilikte öğrencilerde akran öğrenme metoduyla öğrenme söz konusu olsa da geçiş süreçleri zor olabilmektedir. Çokkültürlü eğitimi, bu süreçlerin sağlıklı yürütecek aracı sistemi olarak düşünmek mümkündür. Özellikle kültürel çoğulculuk, farklı kültür ve ırksal yapıya sahip bireyler hakkında sahip olunan yanlış bilgiler, kültürel gruplar hakkında var olan bilgi ve inanışların negatif yönlü oluşu (Günay, Kaya ve Aydın, 2014) farklı birey ve gruplar için fırsatların önemli ölçüde sınırlandırılması sonucunu ortaya çıkartmıştır. Bu durumun kişi hak ve özgürlükleri açısından, eşitlik ve adalet ilkesiyle bağdaşmayacağı gerçeğinden hareketle çokkültürlü eğitimin bir gereklilik olarak değerlendirilmesi mümkündür. Banks (2013), dünyayı sadece kendi kültürel bakış açılarıyla anlamaya çalışan bireylerin insanlık tecrübesinin önemli bir kısmından mahrum kalacaklarını, kültürel sınırlamaların aynı zamanda ait olunan kültürün bile tam olarak bilinmesinin önünde önemli bir engel olduğunu ileri sürmektedir. Kendini tanıma aynı zamanda anlamlandırma, diğerlerinin değer yargılarının nasıl oluştuğunun farkına varma ve davranışların temelinde yatan kültürel unsurları fark etme çokkültürlü eğitimin önemli argümanıdır ve bu argüman eşitlikçi ve adil yönetim ile birlikte yaşamanın temeli olarak kabul edilmektedir.

Bir reform hareketi olarak çokkültürlü eğitimin amaçları, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak, kültürel duyarlılıklarını desteklemek ve kültürel farklılıklarla ilgili önyargıları önlemek olarak sıralanabilir (Bozkurt ve Alcı, 2013). Dunn (1997) ve Gay (1994) ise çokkültürlü eğitim için 7 ana amaç belirlemişlerdir.

Bu amaçlar; eğitimde eşitlik ve mükemmellik, değer ve tutumları açığa çıkarma, çokkültürlü sosyal yeterlik, temel yetenek kazanımı, çokkültürlü okuryazarlığı geliştirmek ve sosyal reform için kişisel gelişim şeklindedir. Fırsat eşitliğinin insan hak ve hürriyetlerinin temellerinden olduğu ön kabulünden hareketle, bireyin taşıdığı kültürel, ırksal, dinsel, fiziksel ve sosyal kaynakların farkına vararak eğitime katılması, eğitim hizmetinden eşit ve adil oranlarda yaralanması sosyal devlet olmanın da bir gereği olarak düşünülmektedir. Sahip olunan kültürel farklılıkların toplumsal sorunların çözümünde birer alternatif olarak kullanılması, zengin yaşantı imkânlarının sunulması ve toplumda saygının tesis edilmesi açısından da bir gereklilik olarak düşünülmelidir. Çokkültürlü eğitim bu gerekliliklerin farkına vararak eğitim programı ve ortamlarının hedeflendiği bir yenilik hareketi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çokkültürlü eğitimde öğretmen nitelikleri

Eğitim sürecinin yönlendiricisi konumuyla beraber toplumsal rolleri açısından öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri, tutum ve davranış yeterlik ya da nitelikleri, belirlenmiş hedeflere ulaşılma konusunda belirleyici durumdadır. Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde farklı sosyo ekonomik düzeyde, farklı felsefi inanca sahip, farklı kültürel geçmişten gelen birçok öğrenciyle karşı karşıya gelmektedirler. Çokkültürlü eğitimin temeli sayılan fırsat eşitliği ve adalet ilkelerini hayata geçirebildikleri ölçüde rol model özelliklerini, akademik başarıyı ve program hedeflerini yerine getirebilmiş olacaklardır. Öğretmenin, farklılıklara saygı duyması, kültürel yeterliğini arttırması ve her ortamda kültürel farklılığa sahip bireylerle iletişim kurabilmesi, ötekileştirmeyen, ayrımlaştırmayan bir tutum içerisinde olması asgari mesleki yeterlikleri olarak sıralamak mümkündür. Villegas ve Lucas (2002) ise çokkültürlü öğretmen niteliklerini; a) sosyokültürel bilgiye sahip olmak, b) öğrencilerdeki farklılıkları görebilmek ve farklılıklardan kaynaklanabilecek problemleri üstesinden gelinebilecek problemler olarak değerlendirmek, c) okul ortamının çokkültürlü yapısının farkında olmak ve okulun bu sorumluluğu yerine getirebilmek, d) öğrencilerin farklı öğrenme stillerine bilmek ve bu farklıklara göre öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına destek olmak, e) öğrenciyi tüm yaşamsal alanlarıyla tanımak, f) öğretimi öğrencilerin farklı yapılarına uygun tasarlamak, şeklinde sıralamışlardır.

Türkiye' de ilk defa 2016-2017 eğitim öğretim yılı başı itibarıyla aday öğretmenlere yönelik hazırlanan ve Temmuz 2016 da "Kültür ve Medeniyetimizde Eğitim Anlayışının Temelleri" başlığı ile Eylül 2016 öğretmenlerin atandıkları bölgelerde eğitimini almak üzere "Anadolu'da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları" eğitimi verilmeye başlanmıştır (Hürriyet, 2016). Ayrıca Türkiye'de sayısı 400 bini bulan Suriyeli öğrenci için, MEB' na bağlı olarak 21 ilde 425 Geçici Eğitim Merkezi açılmış ve bu okullarda görev yapan Suriyeli öğretmenlere, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile UNICEF ortaklığında Ağustos 2016'da eğitici eğitimi verilmiştir (http://oygm.meb.gov.tr/, 2016). Aday öğretmenlere yönelik görev yapılacak yöreye uyumlarını sağlayacak eğitimler ile Türkiye'ye göç eden Suriyeli öğrenci ve öğretmenlere eğitim verecek eğitmen eğitimi çalışmaları, Türkiye'de çokkültürlü eğitim açısından önemli gelişmeler olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırma çerçevesindeki temel anlayış, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin, Türkiye'de varlığını sürdüren tüm kültürel değerlerin saygı çerçevesinde değerlendirilmesi ve kabulü, farklılıkların ötekileştirilmesi değil, çokkültürlülüğün bir zenginlik olduğu bilinciyle, ortak sorunların çözümünde katkı sağlayacağına olan inanç bulunmaktadır. Yine araştırma kapsamı salt köken farklılığından kaynaklanan farklılıklar değil, toplumda bulunan yaşam biçimi, cinsiyet, sosyal grup, inanç vb. farklı diğer tüm unsurlar dikkate alınarak pozitif bir bakış açısıyla kavramın ele alınması söz konusu olmuştur.

İş yaşam kalitesi

İngilizce olan "quality of work life-QWL" kavramı, iş yaşamı niteliği, çalışma yaşamı kalitesi, iş yaşamı kalitesi başlıkları altında farklı şekillerde kavramsallaştırılmıştır (Anafarta, 2009). İş yaşam kalitesi kavramı ilk zamanlarda işletme alanında kullanılan bir kavram olsa da zaman içerisinde önce sağlık ve daha sonra eğitim alanında sıkça kullanılan bir kavram haline gelmiştir (Taşdan ve Erdem, 2010). Walton (1972) İş Yaşam kalitesinin Kriterleri (Criteria for Qualty of Work Life) adlı makalesinde, iş yaşamının kalite belirleyicisi kriterleri olarak; yeterli ve adil ücret, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, çalışan kapasitesinin geliştirilmesi ve işe koşulması için fırsatlar, büyüme ve güvenlik için fırsatlar, işte sosyal entegrasyon, meşru olma hali, iş ve toplam yaşam alanı, iş yaşamının sosyal uygunluğunu saymıştır. Yapılan bu sınıflandırma ya da boyutlandırmanın yanında alan yazında iş yaşamı kalitesi farklı şekillerde ele alınmış olmasına rağmen kavramsal açıdan sekiz alt kategoriden oluştuğu söylenebilir. Bu kategoriler; toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları, iş görenin kapasitesinin

geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik tutum, uygun ve adil karşılık ve büyüme ve güvenlik şeklindedir (Erdem, 2008; Taşdan ve Erdem, 2010; Kaplan, 2015).

Spillover Denencesi olarak ifade edilen, herhangi bir etkenin diğer etkenleri de aynı yönde etkilemesi düşüncesinden hareketle, iş yaşam alanıyla bireyin aile ve sosyal yaşam alanlarının birbirinden bağımsız düşünülmesi mümkün değildir (Erdem, 2010). Bu durum iş yaşam alanının toplam yaşam alanı alt boyutunu oluşturmaktadır. Çalışma ortamının fiziksel koşullarının yaşanabilir ve güvenli oluşu, iş yaşam kalitesini etkileyen ya da belirleyen diğer bir faktördür. Isı, ışık, ses, güvenlik gibi faktörler çalışma ortamının güvenli ve sağlıklı oluşunu belirleyen önemli unsurlardır. Sonuç olarak iş yaşam kalitesi; insanın iş hayatı ile sosyal hayat ve aile hayatı arasında denge kurulabildiği, motivasyon ve iş tatminin en üst düzeye çıkarıldığı, çalışanların yönetim ve üretim süreçlerinde aktif olarak var olduğu, ötekileştirmenin yaşanmadığı fakat demokratik hak ve özgürlüklerin insan onuru gereği uygulandığı, ayrımcılığın yapılmadığı çalışma ortamlarından, doğrudan etkilenen bir kavramdır. Refah düzeyi arttırılmış, demokratik toplumların sürdürebilirliğinde mutlak hedef olarak iş yaşam kalitesi kilit kavramlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Eğitim kurumlarında iş yaşam kalitesi

Topluma sunduğu hizmet yoluyla birey- birey ve birey – toplum etkileşimin en üst düzeyde olduğu okullar tüm bileşenleriyle iş yaşam kalitesi kavramının önem arz ettiği kurumların başında gelmektedir. Birer birey olarak öğrencilerin başkalarıyla ilişki kurma sürecinde kişisel kimliklerini oluşturdukları alan olması ve sunduğu hizmetin toplumun tamamına dönük olması nedeniyle, okul çalışanlarının iş yaşam kalitelerinin arzu edilen düzeyde olması önem arz etmektedir. Bir başka açıdan düşünüldüğünde eğitim kurumları iyileştirme ve kaliteyi arttırma adına tarihsel süreçleri boyunca sürekli bir değişim çabasına maruz kalmışlardır. Bu etki dönemim yönetim anlayışları çerçevesinde şekillenmiştir. Çoğu zaman başarısızlıkla sonuçlanan bu etkilerin insan ögesini desteklemekten uzak olduğu görülmektedir (Bursalıoğlu, 1994). Eğitim kurumlarında iş yaşam kalitesi diğer tüm kurumlarda olduğu gibi, işin insan odaklı olması üzerine şekillenmektedir. Fakat burada işin insancıllaştılmasından kasıt öğretmenin salt bir örgüt çalışanı olarak değil aynı zamanda sosyal-kültürel bir varlık olarak ve bu çevreyle bütüncül bir yapıda düşünülmesidir (Erdem, 2010). Öğretmenlerin başarılı ve etkili olmaları, okulların ya da eğitimin hedeflerine ulaşmasında önemlidir. İş yaşam kalitesinin yeterli olarak kabul edilemeyeceği okul ortamları, öğretmenlerin çalışma düzenlerini olumsuz etkileyebileceği gibi, iş doyumu, motivasyon, örgüte bağlılık gibi diğer bazı unsurları da etkilemesi mümkün olabilecektir.

Toplumun devamını sağlamadaki görev ve işleyişleri açısından okullar, diğer tüm örgütlere göre ayrı öneme sahiptir. Bu işleyişi sağlayan okul yöneticileri ile öğretmenler süreçte önemli görev ve sorumluluklar üstlenirler (Erdem, 2008). Bu görev ve sorumlulukları yerine getirmeye çalışan öğretmen için iş yaşam kalitesinin yükseltilmesi, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının önemsenmesi anlamına gelmektedir. Etkili okul yönetimi sürecinde de öğretmen, insan kaynakları yönetiminin başta gelen unsurlarından biridir. Öznel iyi oluşu sağlanmış öğretmenlerin, akademik başarı, sosyo kültürel gelişim, toplumsal refah gibi birçok alana olumlu katkı sağlaması, toplumsal değişimde yenilikleri takip etme ve çalışma hayatına entegre etmede kendisinden beklenen rolü yeterince yerine getirmesi ile mümkün olabilecektir.

Çok kültürlü eğitim yeterliği ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişki

Yaşam kalitesi ya da iş yaşam kalitesi ile ilgili araştırmalara (Ayık ve Ataş-Akdemir, 2015; Gaulejac, 2013; Afşar, 2011; Demircan, 2003) bakıldığında tartışmaların birkaç eksende yoğunlaştığı, bu eksenlerin daha çok iş-yaşam dengesi, ayrımcılık, iş tatmini, özgürlük ve demokrasi olduğu görülmektedir (Sapancalı, 2009). Çalışanın aile yaşamı- iş yaşamı dengesi; sahip olduğu kimlik ya da kimlikler nedeniyle işe alımdan performans değerlendirmeye kadar birçok alanda ayrımcılığa tabi tutulması; ücret politikaları, mobbing ya da farklı nedenlerle iş doyumunun istenilenin altında kalması, duygu, düşünce, inanç sisteminin herhangi bir nedenle baskılanması veya ötekileştirilmesi sonucu özgürlük ve demokrasi kavramları önemli birer tartışma konusu olarak ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bileşenler aynı zamanda çokkültürlü eğitim anlayışının da temel unsurlarıdır ve bunlardan herhangi birisinin -örneğin ayrımcılık- iş yaşamında ortaya çıkması iş yaşam kalitesinin düşmesine neden olacak bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Çalışanların yaptıkları işle ilgili olarak aktif katılımlarının sağlanması, fikir ve duygularının ciddiye alınması iş hayatı ya da yönetim alanında tartışmasız genel geçer kabul edilen durumlar olarak görülmektedir. Çalışanın aidiyetinden öte örgüte kattıkları, hedef birliği, verimlilik, çalışma barışına katkısının ne olduğu önemlidir. Bu

durum ırksal ya da daha başka farklılıklara sahip bireylerin birer sosyal güç olarak dışlanmaması gereğini bir kez daha hatırlatmaktadır. Eğitim çalışanı olarak öğretmenlerin kültürel çeşitliliklerinin kabulü, çalıştıkları kuruma entegre olmaları, hedef birliği yapmaları ve verimli olmaları açısından önemlidir. Sosyal açıdan ötekileştirilen, ayrımcılığa uğrayan öğretmenlerin motivasyonlarının, örgüte bağlılıklarının ya da iş yaşam dengelerinin bu durumdan olumsuz etkilenmesi olasıdır. Çokkültürlü eğitim ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişki bu açıdan değerlendirildiğinde de farklılıklara saygı ve anlayışın egemen olduğu çalışma ortamlarının etkin ve insancıl ortam olarak değerlendirilmesi mümkündür.

İş yaşam kalitesini belirleyen unsurlar sıralandığında salt ücretin kişisel refah ve iyi olma haline etki etmediği bunun dışında saygı görme ihtiyacının kişisel iyi olma haliyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Aşan ve Erenler, 2006). Bireye saygının çokkültürlü eğitimin temel bileşeni olmasının iş yaşam kalitesinde etki edecek önemli bir boyut olduğu düşünülmektedir. Sosyal adalet yalnız ekonomik değil kültürel hakları ve refahı da kapsamalıdır. Kültürel psikoloji alanındaki gelişmeler, kültürün insanlar için çok önemli olduğunu, insanların özsaygılarının başkalarının onları tanıyıp saygı duymasına bağlı olduğunu ifade etmektedir (Parekh, 2002). Birer çalışan olarak öğretmenlerin kültürel farklılıklarına duyulacak saygının eşit birer birey olduklarına vurgu anlamı taşıyacağı, bu durumun mutlu ve iş yaşam kalitesi yüksek bireyler olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Üyesi olunan mesleki, kültürel, siyasal örgütler (dernekler, kuruluşlar, sendikalar) aracılığıyla sisteme katılmakta zorluk çeken, bu konuda engellenen insanlar, tekil olarak ihtiyaçlarını karşılamak ve mutluluğu aramak durumunda kalmaktadırlar. Tek başlarına kalan bireyler kendi bencil dürtüleriyle hareket edip, sürekli olarak kendi geleceklerini düşündükleri için birlikte hareket etmeyen bir insanlar topluluğu ortaya çıkmaktadır. (Ergil, 1995). Bu durum iş yaşamında çatışma, ayrışma, yabancılaşmaların yaşanmasını olası kılmaktadır. Aynı zamanda bireyin kendini gerçekleştirmesinin de önemli bir engel olan tekil davranma biçimi iş yaşamında arzu edilmeyen bir durumdur. İş yaşam kalitesi ve çokkültürlü eğitimin, bireyin yalnızlaştırılasının olası sonuçları bakımından da birbiriyle ilgili kavramlar olarak düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşamı kalite algılarını belirleyerek, algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Akçakoca ilçesi ve ortaokullarında görevli;

1. Branş öğretmenlerinin;
   a. Çok kültürlü yeterlik algıları ne düzeydedir?
   b. İş yaşamı kalitesi algıları ne düzeydedir?
2. Branş öğretmenlerinin, çokkültürlü yeterlik düzeylerine yönelik algıları ile iş yaşamı kalitesine yönelik algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırmanın önemi

Farlılıkların zenginlik olarak görüldüğü ve sıkça ifade edildiği bir ülke olarak Türkiye'de şüphesiz eğitim çalışanlarının bu farklılıkların bir parçası olduğu gerçeği yadsınamaz. Okul çalışanı olarak öğretmenlerin taşıdıkları farklı sosyo-kültürel yapı, inanç, değer yargıları, cinsiyet vb. durumların okul yönetim süreçlerinde dikkate alınması ve kararlara katılımlarının sağlanması insan hak ve özgürlükleri ile demokratik yönetim anlayışının bir gereği olarak düşünülmektedir. Türü ne olursa olsun sahip olunan kimliğin ötekileştirilmeden sosyal hayat ile iş hayatında varlığının korunması, öğretmenlerin yaşam doyumları ve iş yaşam kaliteleri açısından önemli birer konudur.

2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nca (MEB) ataması yapılan öğretmenlere 2016-2017 eğitim öğretim yılı başında, ilk defa "Anadolu'da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları" seminerlerinin verilmiş olması, öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerinin arttırılmasına yönelik bir çalışma olduğu kadar, konunun MEB tarafından ne kadar önemsendiğinin de göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yapılacak çalışmanın, çokkültürlü eğitime yönelik üniversiteler ya da MEB tarafından yürütülecek çalışmalara veri ve kaynak oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Türkiye' nin mevcut kültürel çeşitliliğine ek olarak siyasi gelişmeler doğrultusunda göç ya da farklı nedenlerle barındırdığı 500 bine yakın öğrencinin (İnsan Hakları Örgütü, 2015)

eğitimi önemli bir konudur. Söz konusu öğrenciler Türkiye'nin tamamına yakınına dağılmış durumdadır. Dış göç dışında okul çağında olup ve sayısı 300 bin ile 500 bin civarında olduğu tahmin edilen çocuklar mevsimlik tarım işçiliğine bağlı olarak yılın 7-8 ayını bulundukları bölgelerin dışında geçirmektedir (Uysal, Sayılan, Yıldız ve Türk, 2014. Söz konusu hareketlilik berberinde okul çağı nüfusunun eğitim sorununu da getirmektedir. Görüldüğü gibi iç ya da dış göçe bağlı olarak nerdeyse Türkiye'nin tamamına yakınında farklı kültürel unsurları barındıran öğrencilere eğitim verecek olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterlikleri oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterlikleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin düzeyinin okul yöneticileri açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Zira araştırma bulgu ve sonuçlarının okul yöneticilerine, karar almadan uygulamaya kadar birçok alanda yol gösterici olması beklenmektedir. Bilgi beceri farkındalık boyutlarıyla öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinin okul yöneticileri için ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. "İnsanların ne düşündüğünü bilmek istiyorsan onlara sor" temel prensibi ile hareket edilen tarama araştırmaları, bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda tercih edilen bir yöntemdir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Tarama modeli, kişilerin sahip oldukları deneyimlerden doğan anlamları sistematik olarak inceleyip olay, birey ya da nesneleri, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmayı araştırma konusu olarak alır (Karasar, 2013). Tarama modelinde örnekleme yoluyla evren hakkında kestirimde bulunma ve genelleme yapılır. Tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ise birden çok değişken arasındaki değişimin varlığı ve miktarı belirlenmeye çalışıldığı deneysel olmayan bir araştırma türüdür (Christensen ve R.Burke Johnson, 2015).

Evren

Araştırma evren üzerinde yürütülmüştür. Araştırma evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılı, Düzce ili Akçakoca ilçesinde bulunan ortaokul ile liselerde görev yapan 340 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında branş öğretmenlerinin tamamına ulaşılması hedeflenmiş, bu doğrultuda araştırmanın yürütüldüğü zaman zarfında okullarda mevcut bulunan öğretmen sayısınca ölçekler çoğaltılmış, bu okullar tek tek ziyaret edilerek, gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bunun neticesinde toplam 340 öğretmene ulaşılmış olup bunlardan 327 tanesi geri dönmüştür. Yapılan açıklamaların ardından dağıtılan ölçekler daha sonra okul müdürlüğünce toplanarak araştırmacıya teslim edilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve İş Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Çok kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği, Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 5 li likert tipi olup, kesinlikle katılmıyorum' dan kesinlikle katılıyorum' a doğru, derecelendirilmektedir. Ölçeğin farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere üç alt boyutu olup toplam 41 maddesi bulunmaktadır. Ölçekte yer alan 10 madde çokkültürlüğe ilişkin olumsuz yargı bildirdiğinden ters puanlama yapılmıştır. Ölçeğin, alt boyutlar açısından Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, "Farkındalık" alt boyutu için .85, "Bilgi" alt boyutu için .87, "Beceri" alt boyutu için 91, ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı .95 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada yapılan güvenirlik çalışmasında ise iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri, farkındalık alt boyutunda .78, beceri alt boyutunda .75 ve bilgi alt boyutu için .85, ölçeğin geneli için ise .79 olarak hesaplanmıştır. Erdem (2010) tarafından geliştirilen İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği, 43 madde ve toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık olmak üzere 7 alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçek, 5 li likert tipinde, "Hiç katılmıyorum" dan "Tamamen katılıyorum' a doğru, 1-5 arası puanlama yapılmaktadır. Ölçeğinin güvenirliği için hesaplanan Alpha iç tutarlılık katsayısı boyutlar açısından, en düşük .81, en yüksek .88 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda lise ve ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, çokkültürlü yeterlik düzeylerini saptamak için her bir alt boyutta elde edilebilecek en yüksek ve en düşük puanlar tespit edilmiştir. Yüksek puan her bir alt boyutta ayrı olmak üzere farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinin yüksek

olduğu anlamına gelmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Bu amaçla aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri kullanılmıştır. Aynı şekilde branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algı düzeylerini belirlemek amacıyla da aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri kullanılmıştır.

Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği toplam ölçek ve alt boyutlarda; farkındalık alt boyutunda madde sayısı 16 olup alınabilecek en düşük puan 16 en yüksek puan ise 80'dir. Beceri alt boyutunda madde sayısı 16, alınabilecek en düşük puan 16 en yüksek puan ise 80'dir. Bilgi alt boyutunda madde sayısı 9 iken alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan ise 45'tir. Ölçeğin toplamı 41 madde olup, alınabilecek en düşük puan 41 en yüksek puan ise 205'tir.Branş *Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi Algılarının Yorumlanmasında Kullanılan Puan Sınırları* 1.00- 1.79 "oldukça düşük", 1.80 – 2.59 "düşük", 2.60 – 3.39 "orta", 3.40 – 4.19 "yüksek" ve 4.20 – 5.00 "oldukça yüksek" şeklindedir.

İkinci alt problem olan branş öğretmenlerinin, çokkültürlü yeterlik düzeylerine yönelik algıları ile iş yaşamı kalitene yönelik algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Rho Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesi algılarına ilişkin algıları.

Tablo 1'de branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	Boyutlar	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Çokkültürlü Yeterlik Düzeyleri	Farkındalık	327	63	7.90
	Bilgi	327	32	5,57
	Beceri	327	58	8,24
	Toplam Ölçek	327	155	18,56

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin farkındalık alt boyut ortalamalarının $\bar{x}$=63, bilgi alt boyutu ortalamalarının $\bar{x}$=32 olarak hesaplandığı görülmektedir. Beceri alt boyut ortalamalarının ise $\bar{x}$=58 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ölçeğin toplamına yönelik ortalamalarının ise $\bar{x}$= 155 olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeylerinin farkındalık boyutunda ortalamanın üzerinde ve yükseğe yakın olarak değerlendirmek mümkündür. Bu boyutta yer alan ölçek maddeleri ayrıntılı incelendiğinde "her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım; bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım ve öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm" şeklindeki ifade ortalamalarının yüksek çıktığı görülmektedir. Belirtilen maddeler kapsamında öğretmenlerin kendilerini sadece kendi değerlerine değil evrensel değerlere yönelik bakış açısına sahip olduklarını da ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda bu durum insan hakları evrensel beyannamesi, çocuk hakları bildirgesi gibi uluslararası belgeler açısından değerlendirildiğinde bireysel hak ve özgürlüklerin geliştirilmesi açısından önemli bir kazanımdır.

Araştırmada branş öğretmenlerinin bilgi alt boyutuna yönelik algı ortalamaları 32 olarak gerçekleştiği görülmektedir ki, bu bulgu öğretmenlerin bilgi boyutunda çokkültürlü yeterlik algılarının ortalamanın üzerinde yükseğe yakın olduğunu göstermektedir. Bilgi alt boyutunda yer alan ölçek maddeleri ayrıntılı incelendiğinde "öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim; farklı cinsel yönelimler hakkında bilgi sahibiyim, Türkiye'deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim; farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim ve öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım "şeklinde ifadeler olduğu görülmektedir. Bilgi boyutu, ulusal, farklı sosyo kültürel ya da evrensel değerler hakkında bilgi sahibi olmayı ve karşılaşılan durumların sosyolojik, psikolojik nedenleriyle ilgili olarak akıl yürütmeyi kapsayan bir boyuttur. Öğretmenlerin bu boyutta ortalamanın üstünde bir değere sahip olmaları içerisinde bulundukları ya da bulunma olasılıkları olan yerleşim yerlerinde, öğrencilerin farklı özelliklerine yönelik (kültür, kültürel köken, din vb.) öğrenme stillerini anlamayı

ve buna uygun öğretim yöntemi geliştirme gereksinimi duymalarına yol açacaktır. Bu durum bireysel farklılıklar doğrultusunda eğitim ortamı oluşturma adına olumlu bir gelişmedir. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik bilgi boyutuna yönelik algılarının yükseğe yakın olması öğrenci davranışlarının nedenini doğru okuma ve olası sorunlarda çözüm yolu bulmalarında da kendilerine yardımcı olacaktır.

Çokkültürlü yeterlik ölçeği beceri alt boyutunda ortaya çıkan ortalama $\bar{x}$=58 olmuştur**.** Bu sonuç branş öğretmenlerinin beceri boyutunda yeterliklerinin ortalamanın üstünde bir algıya sahip ama istenilen düzeyde olmadıklarını göstermektedir. Beceri alt boyutunda ölçekte yer alan maddeler ayrıntılı incelendiğinde "öğrenme ve öğretmen sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm; öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm; grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim ve öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım" şeklinde olduğu görülmektedir. Maddelerden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin öğrencilerin kültürlerarası etkileşimini kolaylaştırıcı ve destekleyici, duygudaşlık anlayışı geliştirmeye yardımcı olacak tutum, davranış ve becerilere ortalamanın üstünde sahip oldukları söylenebilir ki, bu durum çokkültürlü eğitim açısından olumlu kabul edilecek bir durumdur.

Ölçeğin geneline bakıldığında branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının $\bar{x}$=155 olduğu görülmektedir. İlgili alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde; Eskici (2016), öğretmenin kişilik özelliklerinin çokkültürlü eğitim tutumlarına yönelik etkisini araştırdığı çalışmasında, çokkültürlü kişilik ölçeğine yönelik olarak katılımcıların $\bar{x}$=3,59 ile "yüksek düzeyde" kişilik özelliği sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında Bahadır (2016) sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimi farklılıkların farkındalığı olarak nitelendirdikleri ve farklılıklara yönelik farkındalık boyutunun önemli bulunduğu sonucu, branş öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin yüksek çıkmasını destekleyen bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bulut ve Başbay (2014) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ortalama 156 olarak bulunmuş, farkındalık, bilgi ve beceri alt boyut ortalamaları sırasıyla 63, 32 ve 59 olarak hesaplanmış, standart sapma değerleri tüm boyutlar için 21,52; alt boyutlardan farkındalık alt boyutu için 9,32; bilgi boyutu için 5,48 ve beceri boyutu için 9,00 şeklinde bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmada elde edilen standart sapma değerleri ile oldukça paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucu ortaya çıkan ortalamalar genel olarak değerlendirildiğinde, MEB' nın hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin çokkültürlü eğitim yeterliklerini geliştirici olmaktan henüz uzak olması ile değerlendirmek mümkündür. Zira özellikle öğretim programı ile öğretim ortamlarının çokkültürlü eğitime uygun olarak tasarlanması diğer alt boyutlara göre daha fazla mesleki beceri gerektiren bir durumdur. Bu beceriye yönelik eğitimin öğretmen yetiştiren kurumlar ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın hizmetçi eğitimlerinin yetersizliği, dolayısıyla öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklerinin beceri boyutunda yüksek çıkmasının önünde önemli bir engel olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine yönelik algıları

Tablo 2'de branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine yönelik algıları yer almaktadır.

Tablo 2. Branş Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi Algı Düzeyleri

Ölçek	**Boyutlar**		N	$\bar{x}$	**Ss**
İş Yaşam Kalitesi	Toplam yaşam alanı	Toplam yaşam alanı	327	3.57	.68
	Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları	327	3,62	.74	
	İş gören kapasitesinin geliştirilmesi	327	3,71	.69	
	Sosyal sorumluluk	327	3,67	.70	
	Sosyal bütünleşme	327	3,99	.70	
	Demokratik ortam	327	4,13	.71	
	Uygun ve adil karşılık	327	3,14	.91	
	Toplam Ölçek	327	3,69	.53	

Tablo 2 incelendiğinde, branş öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi Ölçeği ve alt boyutlarına yönelik algılarının ortalamaları incelendiğinde; toplam yaşam alanı $\bar{X}$= 3,57; güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları $\bar{X}$= 3,62; iş gören kapasitesinin geliştirilmesi $\bar{X}$=3,71; sosyal sorumluluk $\bar{X}$=3,67; sosyal bütünleşme $\bar{X}$=3,99; demokratik ortam $\bar{X}$=4,13; uygun ve adil karşılık $\bar{X}$= 3,14 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Ölçeğin genelinde ise öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları $\bar{X}$=3,69'dur. Elde edilen bu bulgulara göre; iş yaşam kalitesi alt boyutlarının uygun ve adil karşılık alt boyutu dışında diğer tüm alt boyutlarda öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Uygun ve adil karşılık alt boyutu ise orta düzeyde gerçekleşmiştir. Ölçeğin geneline bakıldığında branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algıları yüksek düzeydedir. Demir (2016) yaptığı araştırmada meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarını "orta düzeyde" tespit ederken benzer şekilde Köstereliođlu (2011) Bolu ilinde görev yapmakta olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarının "orta düzeyde" olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuç ile diğer araştırmalarda öğretmenlerin iş yaşam kalitesine yönelik algıların farklı çıkmasında, özellikle son iki yıldır yetiştirme ve destekleme kursları yoluyla öğretmelerin ek gelirlerinde önemli oranda artışların olmasının önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Öğretmenliğe giriş şartlarında yaşanan zorluklar, düzenli bir gelire sahip olma, sosyal güvenlik güvencesinin varlığı, sürekli bir işe sahip olma gibi faktörlerin özellikle iş yaşam memnuniyetinin sonuçlarına doğrudan yansıdığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı yerleşim biriminin ilçe olmasının yönetici-öğretmen, öğretmen-öğrenci ilişkilerine olumlu yansıdığı düşünülmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü Akçakoca ilçesinde bulunan okullar fiziki donanım açısından da yeterli sayılabilecek niteliklere sahip olup bu durumun yanında ilçenin sosyo ekonomik koşullarının iyi olmasının da öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi algılarını önemli ölçüde olumlu anlamda etkilediği düşünülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, iş yaşam kalitesi toplam ölçek ve alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının "yüksek" olarak değerlendirilmiş olması olumlu bir durumdur. Araştırmanın yapıldığı yerleşim yerinin sosyo-ekonomik koşulları ve burada bulunan okulların sahip olduğu fiziksel koşullar, son yıllarda eğitime ayrılan bütçedeki artış, çalışan olarak öğretmenlerin çalışma saatleri ve izin hakları, öğretmenlik mesleğinin gelecek garantili meslekler içerisinde yer alması gibi faktörler araştırmada edilen bulguların yüksek çıkmasında önemli birer faktör olarak değerlendirilebilir.

Branş öğretmenlerinin, çokkültürlü yeterlik düzeylerine yönelik algıları ile iş yaşamı kalitesine yönelik algıları arasındaki ilişki.

Tablo 3' te araştırmanın ikinci alt problemi olan branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Çokkültürlü Yeterlik Düzeyleri İle İş Yaşam Kalitesine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki.

Ölçekler		Toplam yaşam alanı	Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları	İş gören kapasitesinin geliştirilmesi	Sosyal sorumluluk	Sosyal bütünleşme	Demokratik ortam	Uygun ve adil karşılık	Toplam
Farkındalık	r	,058	,082	,124*	,176**	,191**	,188**	,049	,174**
	p	,292	,137	,025	,001	,001	,001	,377	,002
	N	327	327	327	327	327	327	327	327
Beceri	r	,096	,086	,191**	,271**	,240**	,190**	,003	,198**
	p	,085	,119	,001	,000	,000	,001	,960	,000
	N	327	327	327	327	327	327	327	327
Bilgi	r	,077	,177**	,278**	,310**	,277**	,288**	-,001	,259**
	p	,166	,001	,000	,000	,000	,000	,988	,000
	N	327	327	327	327	327	327	327	327

Toplam	r	,088	,128*	,221**	,284**	,268**	,251**	,032	,239**
	p	,113	,021	,000	,000	,000	,000	,564	,000
	N	327	327	327	327	327	327	327	327

*p<.0,5 **p<.0,1

Tablo 3' te Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizine ilişkin Sperman Rho katsayıları görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesi algıları arasında hem toplam ölçekte hem alt boyutlar arasında farklı düzeyde ilişkiler ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 3 ayrıntılı incelendiğinde, çokkültürlü eğitime yönelik toplam öğretmeni algıları ile iş yaşam kalitesi toplam öğretmen algıları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=239, p <.01). Bu bulgu doğrultusunda branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeylerinin artmasıyla iş yaşam kalitesi algılarının arttığını söylemek mümkündür. Daha farklı bir ifadeyle branş öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim düzeyi algıları düştükçe iş yaşam kalitesi algılarının da bundan olumsuz etkilendiğini söylemek mümkündür. Çokkültürlü eğitimin temelinde yer alan empatik anlayış ve farklılıkları ötekileştirmeden bir arada yaşama anlayışı, temeli insanın öznel iyi oluşu olarak nitelenen iş yaşam kalitesini olumlu yönde etkilemektedir. İster kendi taşıdığı kimlik olsun ister okulda, çalışma arkadaşları ya da öğrenciler olsun öğretmenin iş ve sosyal yaşamında kültürel açıdan farklı olarak niteleneni tanıma anlama ve ilişkilerini bu doğrultuda şekillendirmesi öncelikle yaşam standardının olumlu yönde etkilenmesine yardımcı olacaktır. Bunun dışında özellikle eğitim öğretim sürecinin yapılandırılmasında branş öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime dair unsurları göz önünde bulundurması, eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması, çalışma hayatına dair çatışmaların en aza indirilmesi, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artması, kurum kültürünün bundan olumlu etkilenmesi gibi sonuçlar muhtemeldir. Pedagojik bir yaklaşım olarak kabul edilen çokkültürlü eğitimin (Aydın, 2013) iş yaşamında bireylerin birçok boyutta iyi oluşlarına olumlu düzeyde etki edecek bir eğitim yapılanması olarak düşünmek gerekmektedir. Taşıdığı kimliğe saygı duyulduğunu, içinden çıktığı kültür kaynağının farkına varılarak anlaşıldığını gören birey, pozitif duygu ve düşüncelerle, içinde bulunduğu sosyal yapıya aktif olarak katılacak, taşıdığı potansiyeli bu sosyal yapının gelişimine katkı sağlayacak biçimde kullanacaktır. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterliklerinin arttırılmasının iş yaşam kalitesi algılarına olumlu katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Çokkültürlü eğitimin farkındalık boyutu farklılıklara olumlu yönde yaklaşmayı ve olay ve olgulara küresel bakış açısıyla yaklaşmayı öngörmektedir. Branş öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin artması iş gören kapasitesinin geliştirilmesine yönelik beklentilerin karşılanmasına yardımcı olmaktadır. Çalışılan kurumda öğretmenlerin kariyer hedeflerini gerçekleştirmeye yardımcı olmak, yönetici ve müfettişlerin öğretmenin eğitim öğretim sürecine katkı sağlamaları ve kişisel ve mesleki gelişimlerinin sağlanması farkındalık düzeyiyle ilgili olarak değerlendirilebilir. Farkındalık düzeyi yüksek öğretmenin okulun sosyal sorumluluklarına yönelik olarak daha duyarlı bir duruş gösterdiğini söylemek mümkündür. Sosyal bütünleşme boyutuna yönelik olarak öğretmenlerin farkındalık düzeyine yönelik algılarının kurum içi öğretmen ilişkilerine pozitif yönlü yansıdığı anlaşılmaktadır. Farkındalık düzeyine yönelik algılar ile iş yaşam kalitesi alt boyutlarından demokratik ortam algısı arasında da pozitif yönlü ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar aynı zamanda branş öğretmenlerinin farkındalık düzeyine ilişkin algılarının azalmasının iş yaşam kalitesi açısından iş gören kapasitenin geliştirilmesi, sosyal sorumluk, sosyal bütünleşme ve demokratik ortam algılarının da azalması anlamına gelmektedir.

Beceri alt boyutu farklı kültürlere yönelik olarak empatik tutum kazandırma ve destekleyici çalışmalarda bulunmayı, evrensel bakış açısıyla program ve çalışmalarda bulunmayı ifade etmektedir. Branş öğretmenlerinin bu yöndeki becerilerine yönelik algılarının artması, iş gören kapasitesinin arttırılması, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme ve demokratik ortam ile iş yaşam kalitesi toplam algısının artmasına yardımcı olacaktır. Diğer bir ifadeyle, branş öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim beceri algılarının azalması, iş gören kapasitesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam ve iş yaşam kalitesi toplamına yönelik algılarının da azalmasına neden olacaktır. Öğretmen öğrenme süreçlerinin farklı kültürleri kapsayacak biçimde yapılandırılması, farklı kültürel yapıya sahip öğrencilerin ortaya çıkarılması ve yaşamlarına dair örnek vermelerinin sağlanması, farklı düşüncelerin sınıf ortamına taşınması ve özgürce tartışılması, öğretmenin kendi kültürel geçmişi hakkında bilgi sahibi olması iş yaşam kalitesinin, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluğun yerine getirilmesi,

sosyal bütünleşme ve demokratik ortamın sağlanmasına yardımcı olacaktır. Buna göre branş öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim bilgi düzeylerinin artması, iş yaşam kalitesi güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam ve iş yaşam kalitesi algılarının toplamda artmasına artmasını sağlayacaktır. Başka bir ifadeyle branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik bilgi düzeyine yönelik algılarının azalması iş yaşam kalitesi algılarının hem toplamda hem de alt boyutlar olan güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin arttırılması, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam düzeyine yönelik algılarının da azalmasına neden olabilecektir.

Çokkültürlü eğitim düzeyi bilgi boyutu, ırksal, ulusal, küresel değerler hakkında, farklılığın görünümü hakkında ve öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgiyi (sosyal, dinsel, akademik, psikolojik vb.) içeren bir alt boyuttur. Bilgi boyutu öğretmen yeterliklerinin, iş yaşam kalitesinin uygun ve adil karşılık alt boyutu dışındaki hem ölçek toplamı hem alt boyutların tamamıyla ilgili olduğu görülmüştür. Bu durum, çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeyi yüksek öğretmenin, iş yaşamında sosyal bütünleşme, sosyal sorumluluk ve demokratik ortam gibi birlikte yaşamın doğrudan etkileyeceği faaliyetlerde, farklı kültürel yapıya sahip bireylerle bir arada yaşama, birlikte iş yapma ve aktif olarak katılımlarını destekleyici tutum ve davranışta bulunma düzeyini de olumlu yönde etkileyecek, şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmelerin bilgi düzeylerinin arttırılması aynı zamanda iş yaşam kalitesine yönelik algılarını olumlu yönde etkileyecektir.

Bulut ve Başbay (2014) araştırmalarında öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları bilgi alt boyutu ile demokratik tutumları arasında düşük düzeyli pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma sonuçlarını teyit eder niteliktedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

*Çokkültürlü*lük kavramının, tüm öğretmenlerin ortak paydası konumunda tartışılabilecek bir konu olduğuna yönelik vurgulama tüm platformlarda yapılmalıdır. Eğitim fakültelerinin yanında teknik eğitim ya da sayısal ağırlıklı bölümlerde çokkültürlülük seçmeli ders olarak okutulmalı, öğrencilerin farklı kültürel unsurlarla tanışmalarını sağlayacak fırsatlar arttırılmalıdır. *Öğretim programlarında yer alan kazanımlar ile ders içerikleri öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve davranışlarını geliştirici ve destekleyici nitelikte yapılandırılmalıdır.*

Öğretmenlerin iş yaşam kalitelerini arttırmaya yönelik olarak okul yöneticilerinin farkındalık bilgi ve beceri düzeylerini geliştirici önlemler alınmalıdır.

Sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme ve demokratik ortama yönelik kadın öğretmenlerin kaygı ve hassasiyetleri dikkate alınarak okul ortamlarında gerekli tedbirler alınmalıdır. Başta mesleki ve teknik liseler ile ortaokullar olmak üzere okul güvenliği ve sağlığına yönelik yapısal önlemler alınmalı, denetimler sağlanarak güvenli ve sağlıklı okul ortamları oluşturulmalıdır. Okul binası salt ders yapılan alan olarak görülmemeli, özellikle yeni yapılacak okulların sosyal, kültürel ve sportif alanlarının öğrenci ve öğretmen ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak nitelik ve nicelikte yapılması, mevcut okulların imkân yoksa bu imkânları bulabilecekleri alanlara taşınmalıdır.

Araştırmacılar için geliştirilmiş öneriler ise şu şekildedir;

"Anadolu ve Çokkültürlülük" eğitimi alan branş öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeylerine yönelik nitel ve nicel araştırmalar yapılmalı, verilen eğitimin branş öğretmenlerinin farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerine etkisi araştırılmalıdır. Teknik eğitim ya da sayısal ağırlıklı eğitim veren bölümlerde çokkültürlülüğe yönelik derslerin olup olmadığı varsa öğrenci tutumları üzerine etkisi araştırılmalıdır. Farklı sosyo kültürel yapıya sahip öğrencilerin, öğretmenlere yönelik çokkültürlü yeterlik algıları araştırılabilir.

Kaynakça

Afşar, S. T. (2011). Çalışma Yaşam Kalitesinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Üzerindeki Etkisi: Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Çalışan Akademisyenler Üzerine Nicel Bir Araştırma, Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı.

Afşar, S. T. (2015). Akademisyenlerin Çalışma Yaşam Kalitesini Hacettepe Üniversitesi Üzerinden Okumak. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt:13, Sayı:50, 134-173Anafarta, N. (2009). İş Yaşam Kalitesi ve Motivasyon İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.

Ayık, A., ve Ataş-Akdemir, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21(4), 429-452. doi:10.14527/kuey.2015.016

Anık, M. (2011). Çokkültürlü Bir Toplumda Kimlik Algısı: İsveç'te Yaşayan Türk Göçmenler Örneği. Yayımlanmış Doktora Tezi. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Anık, M. (2012). *Kimlik ve Çokkültürcülük Sosyolojisi.* İstanbul: Açılım Kitap

Argon, T., İsmetoğlu, M., ve Yılmaz, D. Ç. (2016). Öğretmenlerin Çokkültürlü eğitim Yeterliklerinin Yurtdışı Deneyim Açısından Değerlendirilmesi. *İCLEL 2016 Abstract* . Ankara: Pegem Akademi.

Aşan, Ö., ve Erenler, E. (2006). İş Tatmini ve Yaşam tatmini İlişkisi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, c.13, s.2, 203-206.

Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım San.Tic. Ltd. Şti.

Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş, Çev. Hasan Aydın.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilgin, N. (2005). Çokkültürlülük ve Ulusal Kimlik. . *Türkiye Günlüğü Dergisi, 80*

Bonet, L., ve Negrier, E. (2015). *Ulusal Kültürlerin Sonu mu? Çeşitlilik Sınavında Kültür Politikaları.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Bozkurt, A. Y., ve Alcı, B. (2013). Multicultural Competence Level of University Instructors: A Perspective from a Turkish Context. 18.9.2016 tarihinde http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/1622 adresinden alındı

Bulut, C. (2014). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Christensen, L. B., and R.Burke Johnson, L. A. (2015). Research Methods Design And Analysis. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çınar, A. (2016). *Çokkültürlülük Efsanesi.* İstanbul: Sentez Yayın ve Dağıtım.

Demircan, N. (2003). Örgütsel Güvenin Bir Ara Değişken Olarak Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Eğitim sektöründe bir uygulama.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirçelik, E. (2012). Çokkültürlü ortaöğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı .

Dunn, R. (1997). The Goals and Track Record of Multicultural Education. 8 20, 2016 tarihinde http://eric.ed.gov/: http://eric.ed.gov/?id=EJ542652 adresinden alındı

Erdem, M. (2010). Öğretmen Algılarına Göre Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(4), 511-536. 4 12, 2016 tarihinde http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/902 adresinden alındı

Ergil, D. (1995, 1 1). Çokkültürlülük Türkiye ve Yeni Dünya Düzeni. 31.10.2016 tarihinde http://arsiv.ulakbim.gov.tr/: file:///C:/Users/Mehmet%20%C4%B0SMETO%C4%9ELU/Downloads/3590.pdf adresinden alındı

Eskici, M. (2016). Prospective Teachers' Personal Characteristics to Multicultural Education. Universal Journal of Educational Research, 4(12/A), 102-111.

Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. 01.11.2016 tarihinde http://teachingasleadership.org/sites/default/files/Related-Readings/DCA_Ch8_2011.pdf adresinden alındı

Günay, R., Kaya, Y., ve Aydın, H. (2014). Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 7/4, 145-165.

İnan, A. M. (2012). Çok-Kültürlülük Tartışmaları Bağlamında Avustralya›da Yaşayan Türklerin Kimlik Algısı. *İstanbul Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi*, s. 67-68.

Huntington, S. P. (2005). *Medeniyetler Çatışması.* İstanbul : Okuyanus Yayınları.

Hürriyet. (2016). *Haberler- Aday öğretmenlere yöreye uyum semineri*. 2.11.2016 tarihinde http://www.hurriyet.com.tr/: http://www.hurriyet.com.tr/aday-ogretmenlere-yoreye-uyum-egitimi-40210114 adresinden alındı.

Kaplan, V. (2015). Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin İş Yaşamı kalitesi İle Örgütsel Değer Algıları Arasındaki İlişki. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Karasar, N. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık .

Kırkoğlu, F. (2014). *Türkiye'nin Çokkültürlü Yapısının Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecindeki Etkileri.* Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı Siyaset ve Sosyal Bilimler Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Köşterelioğlu, M. A. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşam kalitesi ile İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki. Abant İzzet Baysal Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Bolu.

Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Toerisi.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Marangoz, G., Aydın, H., ve Adıgüzel, T. (2015). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Algısı. Turkish Studies, 10/7, 709-720.

Modood, T. (2014). *Çokkültürcülük; Bir Yurttaşlık Tasarımı.* Ankara : Phoenix Yayınevi.

Oktay, S. (2011). *11 Eylül Sonrası Türkiye.* Deutche Welle. 22.6.2016 tarihinde www.dw.com/tr/11-eylül-sosrası-türkiye/a-15369144 adresinden alındı

http://oygm.meb.gov.tr/. (2016). 2.11.2016 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/www/suriyeli-ogretmenlere-yonelik-duzenlenen-egitim-programi-basladi/icerik/349 adresinden alındı

Özbudun, S., ve Demirer, T. (2006). *Avrupa Birliği ve Çokkültürcülük Yalanı.* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Özgen, N., ve Köşker, N. (2015). Multiculturality Attitude Scale: A Sample from Turkey. 2.5.2016 tarihinde http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_1733.pdf adresinden alındı

Özkalp, E., ve Kırel, Ç. (2010). *Örgütsel Davranış.* Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek; Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori.* Ankara: Phoenix Yayınevi.

Sapancalı, F. (2009). Toplumsal Açıdan Yaşam kalitesi. İzmir: Altın Nokta Basım Yayın Dağıtım.

Walton R., E. (1972). How to Counter Alienation in the Plant. Harvard Busines Review, Nowember-December, 50(6), 70-81.

Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Belirlenmesi

Fikriye Sezer,Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye, fikriye_ankara@hotmail.com

Elveda Kuyucak, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye, elvedakuyucak3@hotmail.com

Öz

Empati son yıllarda çok kullanılan, insanlara sorulduğunda hemen tanımını yapabildiği ancak uygulamada bir türlü hayata geçiremediği bir terimdir. Empatinin malzemesi insandır. Dolaysıyla insan ve insanla ilgili olan alanlarla doğrudan ilişkilidir. Bu ilişki ağlarının temelinin atıldığı dönem ise bebeklikten itibaren başlar. Sevgi, şefkat, hoşgörü, huzur, mutluluk, güven, saygı içerisinde büyüyen bir bebeğin empati becerileri sağlam atılmış olur. Okul öncesi dönemde çocuğun sosyal ilişkilerin artmasına paralel olarak empatik becerilerini de ortaya koyabilecek birçok durumla karşılaşır. Bu süreç içerinde empatik becerilerin kazandırılması, değiştirilmesi, geliştirilmesi görevi okul öncesinde çalışan eğitimcilere düşmektedir. Empatik eğilim düzeyi yüksek olması beklenen eğitimcilerin bu açıdan çok etkin bir rolünün olduğu inkar edilmez. Araştırmanın amacı çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin empati eğilim düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kırklareli Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Tarama modeli kullanılarak yapılan bir araştırmadır. Örneklem grubu tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmada empatik eğilim ölçeği puanlarının alanla ilgili deneyimi, bölümünü seçme şekli, mezuniyet sonrası çalışma yeri, ailesinin gelir düzeyi değişkenlerindeki farklılık anlamlı bulunmuştur. Yani; alanla ilgili deneyimi olan, mezun olduğu alanda çalışmak isteyen, bilinçli olarak bu programı seçen ve ailesinin durumu iyi olan öğrencilerin empatik eğilimi daha yüksek bulunmuştur. Ancak, sınıf, cinsiyet, yaş, öğrenim şekli, mezun olduğu okul, okula giriş şekli, barınma durumu gibi değişkenlerde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk gelişimi, empatik eğilim, empati.

Abstract

Empathy is a term that is often used in recent years and can be immediately identified when people are asked, but at the same time is a term that people do not apply much in their life. Empathy material is human. Therefore, it is directly related to human and human related areas. This relationship networks starts from infancy. The empathy skills of a baby who growing up in love, compassion, tolerance, peace, happiness, trust and respect will be taken firmly. Children are faced with many situations that can lead to empathic skills in parallel with the increase in social relations in the pre-school period. In this period, the task of gaining, changing and developing empathic skills falls into the educators who work in the pre-school institutions. It can not be denied that educators with a high level of empathic tendency have a very effective role in this respect. this research is designed to determine the level of empathy for associate's degree child development students who will work on this field. The universe of the research is constituted by the students studying in the Child Development Program of Kırklareli University Health Services Vocational School in 2015-2016 academic year. The research was done using the screening model. The sample group was selected by random sampling method. In the study, the empathic tendency scale scores were significant about variables of field experience, the way of choosing the department, the place of work after graduation, and the income level of their family. So; students who have experience in the field, who want to work on the field where they graduate, who consciously choose this program, and whose family's condition is good, have a higher empathic tendency. However, there were no significant differences in variables such as class, gender, age, type of education, graduation school, how to be accepted to the school, and accommodation type.

Keywords: Child development,, empathic tendency, empathy.

Giriş

Tüm bireyler anlaşılma ihtiyacı duyar ve empati insan ilişkilerinde çok önemli bir faktördür. Empati, ölçülebilen ve uygun eğitimle geliştirilebilen bir iletişim becerisidir (Dökmen, 2004). Empatinin yararlarına bakıldığında başkalarının duygularını sezme, bakış açılarını anlama ve endişeleriyle etkin bir biçimde ilgilenme, gündemleri, karar ağlarını ve eğilimleri okuma, başkalarının gereksinimlerini fark etme ve karşılama, ötekinin bakış açısını daha iyi kavrayabilme, başkalarının hislerine karşı daha hassas olma, başkalarını daha iyi dinleyebilmedir (Altılar, 2008). Aynı zamanda bireyler, sosyal yaşam içerisinde kabul etmeyi, uyum sağlamayı ve nerede, nasıl davranmaları gerektiğini öğrenir. Birey, ancak sosyal olarak kabul gördüğünde sosyal iletişim içerisinde yer alabilir. Kabul görmenin en önemli koşullarından birisi de empatidir. Kendi ihtiyaçları ve duyguları kadar grup içerisindeki diğer bireylerin de duygularını ve ihtiyaçlarını fark etmek önemlidir. Empatik düşünebilen bireyler çevrelerindeki olayları daha iyi yorumlayabilir ve başkalarının problemlerini daha kolay anlayabilir. Empatik düşünme, ilişkilerdeki problemleri daha kolay çözmede önemli bir faktördür. Bireylerin bu özellikleri, sosyal çevre tarafından kabul görmelerini kolaylaştırır. Empatik düşünebilen bireyler, kendi duygularının farkında oldukları ve duygularını ifade edebilecekleri için ilişkilerinde daha az sorun yaşar (Oğuz, 2006; Oğuz ve Köksal Akyol, 2008).

Empatik iletişimde başarılı olabilmek için kişinin öncelikle kendine odaklanmaktan vazgeçip karşıdaki insanı gözlemlemeye, onun duygu ve düşüncelerini algılamaya çalışması gerekir. Yalnızca kendi duygu ve gereksinimlerine odaklanan, dünyanın merkezine kendini koyan, yalnızca diğer kişiye neler söyleyeceğine ilişkin çaba harcayan ve dikkatini bu yönde toplayan bir kişi empatik olamaz. Bu nedenle, empatik iletişimi başkalarının gereksinimlerine duyarlı kişiler gerçekleştirebilirler(Önder, 2007).

Okul öncesi ve erken çocukluk döneminde hizmet verecek kişilerin çocukların birçok gelişim alanında sağladığı katkılarının yanında empatik iletişim becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde önemleri yadsınamaz. Empatik iletişim becerilerine ilişkin bilgilerin verilmesinde bu alanda çalışacak kişilerin öncelikle kendilerini bu konuda eğitmeleri ve kendi yaptıkları her davranışın diğer insanlar üzerinde yaratacağı etki konusunda bilinçli olması gerekir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemede, duygusal durumlarını anlamada, çevresindeki diğer sosyal kişilerin beklentilerini anlamada, hangi yöntem ve teknikleri kullanması gerektiğine karar vermede, ebeveynlerin umutlarını karşılamada vb. en önemli etken empatik olma becerilerine bağlıdır. Bu nedenle bu araştırma eğitim öğretim alanında hizmet vermeye aday olan çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin empati eğilim düzeylerinin belirlenmesi için yapılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, betimsel nitelikte bir araştırma olup, tarama modelleri esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Tarama Araştırması: Bir gurubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün ve Karadeniz, 2012). Örneklem grubu tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kırklareli Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise çocuk gelişimi programı 1. ve 2. sınıfa devam eden 173 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubu, %97,1'i kız, %2,9'u erkek, %93'ü 1. Sınıf, % 46,2 'si 2. sınıf, %50,3'ü birinci öğretim, %49,7' si ikinci öğretim,%84,4 'ü 18-20 yaşında, %13,9'u 21-23 yaşında, %1,7'si ise 24 yaş üstü öğrencilerden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin empati eğilim düzeylerinin belirlenmesi için Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş "Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)" ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için hazırlanmış olan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. EEÖ'nün sekiz maddesi, deneklerin "evet" işaretleme eğilimlerini dengelemek için negatif cümlelerden oluşmaktadır. Bireyler ölçekteki 20 soruya 1'den 5'e kadar puan vermektedir. Puanlar toplanırken 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekte alınacak en az puan 20,

en fazla puan 100'dür. Toplam puan deneklerin empatik eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu gösterir. EEÖ, Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik bir öğrenci grubuna ölçeğin tekrarı yöntemiyle, üç hafta arayla iki defa uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen ölçeğin güvenirliği 0.82'dir. Deneklerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ölçeği yarılama güvenirliği 0.86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin araştırma grubu için Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur. EEÖ'nün geçerlik çalışması yine Dökmen (1988) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri sınıf, cinsiyet, yaş, öğrenim şekli, ailenin gelir düzeyi, okula giriş şekli, barınma durumu, mezuniyet sonrası çalışma yeri, mezun olduğu okul, alanla ilgili deneyim durumu, programı seçme nedeni gibi değişkenler açısından incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Çocuk Gelişimi programı öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesine yönelik uygulanan "Empatik Eğilim Ölçeği" ile alınan cevaplar puanlanarak bilgisayara girişi yapılmıştır. Sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında SPSS 15 programında yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan çocuk gelişimi programı öğrencilerinin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Öğrencilerin sınıf, cinsiyet, yaş, öğrenim şekli, mezun olduğu okul, okula giriş şekli, barınma durumu, mezuniyet sonrası çalışma yeri, alanla ilgili deneyim durumu, programı seçme nedeni gibi değişkenlerine göre verilen cevapların frekans ve yüzde dağılımları bulunmuştur.

Bulgular

Kırklareli Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin empatik eğilim ölçeğine göre aralarında anlamlı farklılıklar gösteren değişkenlere ait sonuçlar tablolaştırılarak verilmiştir.

Kırklareli Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin empatik eğilim ölçeğine ait aritmetik ortalaması Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Empatik Eğilim Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama. Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.

Puan	**N**	$\overline{X}$	**SS**	$Sh_{\bar{x}}$
Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puan	173	3,51	,36	,03

Tablo 1'de görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin; Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalaması x =3.51 standart sapması ss=0.36 aritmetik ortalamanın standart hatası x Sh =0.03 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Alanla İlgili Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Puan	Gruplar	**N**	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	**U**	**z**	**P**
Empatik Eğilim Ölçeği	Hiç Deneyimim Yok	19	64,13	1218,50	1028,50	-2,11	,035
	Deneyimim Var	154	89,82	13832,50			
	Toplam	173					

Tablo 2'de görüldüğü gibi, empatik eğilim ölçeği puanlarının alanla ilgili deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Withney U analizi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. *(z= -2,11;* p<,*05).* Anlamlılık deneyimi olan gurup lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 3. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Programını Seçme Şekli Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Empatik Eğilim Ölçeği	Bilinçli- İsteyerek	150	90,13	13519,00	1256,00	-2,10	,036
	Bilinçsiz-İstemeden	23	66,61	1532,00			
	Toplam	173					

Tablo 3'de görüldüğü gibi, empatik eğilim ölçeği puanlarının programını seçme şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Withney U analizi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. *(z= -2,10;* p<,*05)*. Anlamlılık alanını bilinçli-isteyerek seçen gurup lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 4. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Sonrası Çalışma Planı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Empatik Eğilim Ölçeği	Mezun Olduğum Alanda	162	89,18	14447,50	537,500	-2,202	,028
	Mezun Olduğum Alan Dışında	11	54,86	603,50			
	Toplam	173					

Tablo 4'de görüldüğü gibi, empatik eğilim ölçeği puanlarının mezuniyet sonrası çalışma planı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Withney U analizi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. *(z= -2,202;* p<,*05)*. Anlamlılık mezun olduğu alanda çalışma planına sahip gurup lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 5. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Ailesinin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Empatik Eğilim Ölçeği	Kötü	9	63,44	6,707	2	,035
	Orta	95	81,15			
	İyi	69	98,12			
	Toplam	173				

Tablo 5'de görüldüğü üzere, empatik eğilim ölçeği puanlarının ailesinin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur *(x^2=6,707;* p<,*05)*. Anlamlılık ailesinin maddi olanakları iyi durumda olanlar lehine gerçekleşmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocuk gelişimi programı önlisans öğrencilerinin Empatik Eğilim Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.51 olarak bulunmuştur. Bu ortalama bize öğrencilerin empati eğilim düzeylerinin oldukça uygun olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenlerin empati eğilim düzeylerinin çok önemli olduğu göz önüne alındığında, bu düzey yetersiz olarak değerlendirilebilir. Empati eğilim düzeylerinin geliştirilmesi için eğitim-öğretim alanında çalışma yetkisine sahip bu araştırma grubuna empati eğitimi verilmesi gereğini ortaya çıkmaktadır.

Bu sonuç daha önce yapılan bazı çalışmaların sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Alım ve Elikesik (2013) araştırmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Empatik Eğilim Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.39 olarak bulmuştur. Bu ortalamaya göre, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin "kararsızlık" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Maden ve Durukan (2011) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeyleri üzerine bir araştırma yapmışlar ve Türkçe öğretmeni adaylarının empatik eğilimlerinin 3.40 "karasızlık" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada empatik eğilim ölçeği puanlarının alanla ilgili deneyimi, programı seçme nedeni, mezuniyet sonrası çalışma yeri, ailenin gelir düzeyi değişkenlerindeki farklılık anlamlı bulunmuştur. Yani; alanla ilgili deneyimi olan, mezun olduğu alanda çalışmak isteyen, bilinçli olarak bu programı seçen ve ailesinin durumu iyi olan öğrencilerin empatik eğilimi daha yüksek bulunmuştur. Ancak cinsiyet, sınıf, yaş, öğrenim şekli, mezun olduğu okul, okula giriş şekli, barınma durumu gibi değişkenlerde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Araştırmada çocuk gelişimi programı önlisans öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışmaya katılanların %97,1'nin kız olması cinsiyet ile empatik eğilim arasında farklılığın çıkmamasına sebep olduğu düşünülebilir. Bu sonuç daha önce yapılan bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Maden ve Durukan, 2011, Yaşar ve Erol, 2015, Alım ve Elikesik 2013)

Akbulut ve Sağlam (2010) Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin İncelenmesi adlı araştırmasında empatik eğilim düzeyi ve empatik beceri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık belirlemişlerdir. Karademir ve Türkçapar (2017) Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre empatik eğilim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Hatta bayan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada çocuk gelişimi programı önlisans öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durumda 1. ve 2. sınıfta okumanın üniversite eğitiminin, bulunduğu ortamın yaşadığı yerle benzer özelliklere sahip olması, kendini geliştirmeye yönelik bulunduğu yerde az olması gibi nedenlerden dolayı mevcut empatik becerileri destekleme ve geliştirmede yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Yaşar ve Erol (2015)Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının bulundukları sınıf düzey ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılığını bulamamıştır.

Bu sonuca göre farklılık gösteren araştırmalarda mevcuttur. Maden ve Durukan (2011) Türkçe öğretmeni adaylarının öğrencilerinin empatik eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin 1 ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Canbulat, Erdoğan, Küçükkaragöz ve Yeşiloğlu (2015) Sınıf öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu bulmuştur. Ayrıca sınıf düzeyinde 4. sınıf öğretmen adaylarının 3. sınıf öğretmen adaylarına göre empatik eğilimleri daha yüksek olarak bulunmuştur.

Araştırmada çocuk gelişimi programı önlisans öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yaş grubu itibari ile çok fazla bir aralık olmaması benzer özellikler göstermelerine neden olmuş olabilir. Ya da empatik eğilimlerini geliştirmesine yönelik olarak farklı yaşlarda farklı etkinlikler yapılmadığını gösterebilir.

Araştırmada çocuk gelişimi programı önlisans öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri arasında programını seçme değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç daha önce yapılan bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir(Karademir ve Türkçapar 2017, Maden ve Durukan 2011). Araştırmacılar meslek seçimi yapılırken öğrencinin yapılacak işi sevmesi, ailenin mesleği onaylaması ve işin ekonomik yönden artıları göz önünde bulundurulduğunda bu koşulları sağlayan öğrencilerde empatik eğilimlerin yüksek olmasının beklenen bir sonuç olduğunu ifade etmiştir (Metin, 2015).

Araştırmada alanla ilgili deneyimi olan, mezun olduğu alanda çalışmak isteyen, bilinçli olarak bu programı seçen ve ailesinin durumu iyi olan öğrencilerin empatik eğilimi daha yüksek bulunmuştur. Daha önceden çocuk gelişimi alanında çalışmanın, staj, uygulama vb. şekillerde görev almanın kişinin empatik düzeyinin artmasına neden olduğu düşünülmektedir. Tecrübeli olması kişinin mesleğini yerine getirirken daha bilinçli daha pozitif düşüncelere sahip olmasını sağlayabilir. Mezun olduğu alanda çalışmak istemesi de hem bilinçli olarak üniversite eğitimi almak istediğini hem de bu meslekte çalışmanın onları duygusal ve düşünsel açıdan memnun ettiğini gösterebilir. Aileden maddi ve manevi destek alan bireylerin zihninde birçok problemi en aza indirdiği için mesleği ile ilgili daha doğru kararlar verdiğini ve daha uyumlu olduğunu göstermektedir.

Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin geliştirilmesi için şunlar yapılabilir:

1. Kreş, anaokulu, yuva, gündüz bakımevi vb. alanlarda çalışacak olan kişilerin daha önceden ders içi ve ders dışı etkinliklerde empati becerilerini geliştirici ve destekleyici faaliyetlere yer verilmelidir.
2. Çalışacakları mesleğin görev ve sorumlulukları hakkında ayrıntılı bilgiler verilmelidir.
3. Meslekle ilgili bilgilerin sadece teorik değil uygulamaya dayalı olmasına özen gösterilmelidir.
4. Eğitim öğretim süreci boyunca edindikleri bilgi ve becerileri yine mezun oldukları alanlarda çalışmayı tercih ederek uygulamalarına özendirilmelidir.
5. Empatik eğilim genellikle bir kişilik özelliği olmakla birlikte eğitim yoluyla geliştirilebilme özelliğine sahip olduğu için bu özelliklerini geliştirici seminer, konferans, panel vb. aktivitelere öğrencilerin katılmasına teşvik edilmelidir.
6. Özellikle okula yeni başlayan öğrencilere meslekleriyle ilgili rehberlik hizmetleri sunulmalıdır.
7. Bu alanda çalışacak olan öğrencilerin mezun olduklarında kendi alanlarında iş bulma imkanlarının artırılması için devletin ilgili kurumlarıyla işbirliği içinde olunmalıdır.
8. Özel ve devlet sektöründe çalışacak kişilerin sadece çocuk gelişimi ile ilgili alanlardan mezun olması şartı getirilmeli ve alan dışı mezun olanlara çalışma yetkisi verilmemelidir.

Kaynakça

Akbulut, E. Sağlam, H.İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, (7)2,1068- 1083.

Alım, M. Elkesik, M. Meral (2013).Sosyal bilgiler öğretiminde empati ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 17 (3), 167-180.

Altılar, N. (2008). Duygusal zekâ 21 günde kendinizi keşfedin. İstanbul: Ara Kitap.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö. vd. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınevi.

Canbulat T. Erdoğan F. Küçükkaragöz H. Yeşiloğlu A. (2015).Sınıf öğretmeni adaylarında empatik eğilim düzeyi ve geleceğe dönük beklenti.Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 4(2), s.651-665.

Dökmen, Ü. (2004). Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erol, A. Yaşar M. YAŞAR (2015).Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. International Journal of Assessment Tools in Education:2(2) , 38-65.

Karademir T. Türkçapar Ü.(2017). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. Ahi Evran Universitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 18(3).232-245.

Metin, Ö. (2015). *Hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile duygusal durumlara yaklaşma ve kaçınma motivasyonları*, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların Empatik becerilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Oğuz, V. Köksal Akyol, A. (2008). Perspective taking skils of 6-yezr-old children: preschool attendance and mothers and fatherseducation and empathetic skills. *Perceptual and Motor Skills*, 107, 481-493.

Önder, A. (2007). Ailede iletişim. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

2005 ve 2017 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Otantik Öğrenme Temelli Değerlendirilmesi

Adem Uzun, Gazi Üniversitesi, Türkiye, ademuzun58@hotmail.com
Turhan Çetin, Gazi Üniversitesi, Türkiye, cetin.turhan@gmail.com

Öz

Araştırmada, 2005 ve 2017 yılı sosyal bilgiler öğretim programları kapsamında hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının otantik öğrenme temelli değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımından durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Verilerin elde edilmesinde doküman incelemesi kullanılmıştır. Veriler; 2005 ve 2017 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programları çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından basımı yapılmış olan ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından elde edilmiştir. Örneklem seçiminde amaca dayalı örneklem alma tekniği kullanılmış olup, buna göre, 2005 ve 2017 yılı sosyal bilgiler dersi 5. sınıf ünite ve öğrenme alanlarında yer alan konu ve etkinlikler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada önce uzman görüşünden yararlanılarak, ders kitaplarından kırk iki otantik öğrenme etkinliği belirlenerek, daha sonra ders kitapları, otantik öğrenme etkinliklerine yer verme düzeyleri açısından içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, 2005 yılı ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının etkinlik temelli hazırlandığı; 2017 yılı ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının ise etkinlik temelli hazırlanmadığı, daha çok konu içerisinde ya da konu bitiminde öğrencilerin çalışmalara yönlendirildiği tespit edilmiştir. Her iki öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarında yer alan konular otantik öğrenme etkinlikleri kapsamında karşılaştırıldığında, 2005 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının hem otantik öğrenme etkinlik sayısı hem de otantik öğrenme etkinlik çeşitliliği bakımından daha fazla içeriğe sahip olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, otantik öğrenme, değerlendirme.

Abstract

The study was aimed to evaluate the 5th grade social studies textbooks prepared in the scope of social studies curricula of 2005 and 2017 based on authentic learning. This qualitative study was designed according to the state research method. Document review was used in obtaining the data. The data were collected from the 5th grade social studies textbooks published by the Ministry of National Education (MoNE) in the framework of 2005 and 2017 Social Studies Curricula. Purposeful sampling method was used in the study, which included the subjects and activities from learning areas and units in 2005's and 2017's 5th grade textbooks. 42 authentic learning activities were determined from the textbooks by using expert opinion and then the textbooks were examined using contents analysis in terms of covering authentic learning activities. Consequently, it was found that the 5th grade social studies textbook of 2005 was prepared on the basis of activities while the 5th grade social studies textbook of 2017 textbook was not prepared as such and rather that the students were guided to study while learning or at the end of the subject. When all the subjects in the textbooks prepared according to both curricula were compared in terms of authentic learning, it was found that the 5th grade social studies textbook of 2005 had more content both in terms of the number of authentic learning activities and authentic learning diversity.

Keywords: Textbook, 2005 Social Studies Curriculum, 2017 Social Studies Curriculum, authentic learning, evaluation.

Giriş

1. 2005 ve 2017 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Genel Bir Bakış

Eğitim-öğretim sürecinde, öğretmen ve öğrencilerin en fazla faydalandıkları, öğretim programlarının da uygulanma zeminini oluşturan en önemli öğretim materyali hiç kuşkusuz ders kitaplarıdır. Öğretim programları dikkate alınarak hazırlanan ders kitaplarının, programlarda belirlenen temel felsefeye uygun, öğrencilerin bilgi düzeylerinin artırılması yanında, onları gerçek yaşama hazırlayarak, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlayacak içerik taşıması, kazanımların gerçekleşmesinde büyük önem taşımaktadır.

21. yüzyılın başlarında, hızla değişen ve gelişen bilginin, öğrencilere aktarılırken gerçek yaşamla iç içe, uygulanabilir olmasını ve öğrenmenin öğrenciler üzerinde kalıcı etkisini oluşturmak amacıyla, 2005 yılı itibariyle MEB tarafından öğretim programlarında ve buna bağlı olarak ders kitaplarının içeriklerinde köklü bir değişime gidilmiştir. Temel felsefesini öğrenme de öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli yeni bir eğitim anlayışının oluşturduğu bu süreçte, değiştirilen öğretim programlarından biri olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda, adına "21. yüzyıl becerileri" denilen yansıtıcı düşünme, sorgulama, eleştirel bakış, problem çözme, araştırma yapma, üretme gibi bazı becerilerin öğrencilere kazandırılması ve öğrenmenin gerçek yaşamla iç içe olması hedeflenmiştir. Nitekim 2005 yılı Sosyal Bilgiler Programı (MEB, 2005), "Bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşımı önemsemektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, sosyal bilgiler açısından bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır." şeklinde tanımlanarak yeni programın temel yaklaşımı ortaya konulmuştur.

2017 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (MEB, 2017)'nda ise, "Doğa bilinciyle desteklenen bir çevre anlayışına sahip öğrencilerin yetiştirilmesiyle beraber, öğrenmenin sadece okul mekânları veya sınıflarla sınırlı olmadığı, bütün hayatı kapsadığı fikrini temele alan, öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılabilmesinin yolunu açan bir yaklaşım dikkate alınmıştır." denilmektedir. Her iki programın da temelinde öğrenci merkezli yapılandırmacı anlayış bulunmaktadır. Bu yönüyle 2017 programı aslında 2005 yılı programının bir devamı özelliği taşımakta olup, 2005 programındaki bazı öğrenme alanı, konu içeriği ile kazanımların 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da aynı şekilde devam ettiği görülmektedir. Aslında iki program arasında en önemli fark 2005 programında, etkinlik örneklerine yer verilerek dersin etkinlik temelli işlenerek, özellikle öğrenci çalışma kitaplarında öğrencilerin sürekli etkinlik yapması sağlanırken; 2017 programında ise etkinlik temelli öğrenmeden vazgeçildiğini söyleyebiliriz.

2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Otantik Öğrenme

Öğrenmede otantik kavramının iki farklı tanım ve kullanımı bulunmaktadır. İlk tanımlamada, otantik kavramı "sınıfta gerçek hayatı (hayatın bilgisini) öğretmek amacı ile kullanılan hayatla ilgili gerçek objelerle" eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu kullanımda öğrenme amacıyla gerçekleştirilmemiş materyallere (gazete, film, şarkı sözleri gibi) vurgu yapılmaktadır. İkinci tanımda otantik kavramı, yapılandırmacı öğretim tasarımını temel alan daha karmaşık bir anlam ve kullanım içermektedir. Burada hayatın içindeki durum ve problemin karmaşıklığının sınıf ortamına aktarılması ve bunlarla ilgili öğrenmeler söz konusudur (Bektaş ve Horzum, 2014).

Otantik öğrenme sürecinde, öğrenenlerin gerçek yaşam problemlerini akranlarıyla işbirliği içerisinde çözümlemelerini gerektiren otantik görevler önemlidir. Otantik görevlerde öğrenenler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilirler ve üst düzey beceriler kazanabilirler (Koçyiğit, 2014). Bireyin toplumsallaşmasında, çevresiyle etkili bir iletişim kurmasında önemli bir rol oynayan ve ilköğretim programları içerisinde önemli bir yere sahip olan sosyal bilgiler; ezbere dayalı, sıkıcı bir ders olduğu algısının önüne geçmek için, öğrencilerin otantik görevler üstlendiği, proje tabanlı öğrenmeyle çevresindeki sosyal sorunlara çözüm ürettiği, araştırma ve sorgulama yöntemiyle kendi kendine öğrendiği, yapılandırmacı bir bakışla bilgiyi yeniden yapılandırdığı, öğrenmede arkadaşlarıyla işbirliğinin ön planda olduğu bir ders haline getirilmelidir. Bunun için sosyal bilgiler ders kitabının, hızla değişen dünyada çağa uygun, güncel bilgilere sahip, günlük yaşamla iç içe, öğrencilere üst düzey beceriler kazandıracak, onları toplumsal hayata hazırlayan bir içeriğe sahip olması gerekmektedir. Öğrenci öğrenirken hem öğrendiklerini gerçek yaşama aktarabilmeli hem de gerçek yaşam tecrübelerini sınıfa taşıyıp,

eğlenceli ve eğitici bir öğrenme süreci içerisinde kendini bulmalıdır. Aslında 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları incelendiğinde her iki programın da öğrencilere, otantik öğrenme olanakları sunduğu söylenebilir. İşte bu noktada sosyal bilgiler öğretim programıyla tutarlı, ders kitabı içeriklerinin otantik öğrenme temelli hazırlanması ve uygulanması büyük önem taşımaktadır.

Alanyazın taramasında, 2005 yılı sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşleri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesi üzerine Nalçacı (2011), Ocak ve Yurtseven (2009), Öcal ve Yiğittir (2007), Ocak, Kuş ve Küçükilhan (2013), Kulantaş (2007) tarafından araştırmalar yapıldığı tespit edilmiştir. 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yeni uygulanmaya başladığı için sosyal bilgiler ders kitabı içeriğiyle ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Literatürde önemli bir boşluğu doldurmak amacıyla, 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları kapsamında MEB tarafından hazırlanan ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının onayıyla ders kitabı olarak basılan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitaplarının otantik öğrenme temelli değerlendirileceği bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 2005 ve 2017 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programları kapsamında hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı hangi otantik öğrenme içeriklerine sahiptir?
- 2005 ve 2017 Yılı Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitaplarının otantik öğrenme etkinliklerine yer verme düzeyleri nasıldır?

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yaklaşımından durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Verilerin elde edilmesinde doküman incelemesi kullanılmıştır. "Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir." Araştırma, 2005 ve 2017 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına dayalı olarak oluşturulan ders kitaplarının otantik temelli etkinliklere yer verme düzeylerini incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçladığından örneklem seçiminde amaca dayalı örneklem alma tekniği kullanılmıştır. Buna göre 2005 ve 2017 yılı sosyal bilgiler dersi 5. sınıf ünite ve öğrenme alanlarında yer alan konu ve etkinlikler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

1. Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynağı olarak, 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında MEB tarafından hazırlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.12.2009 gün ve 290 Sayılı Kararı'yla ders kitabı olarak kabul edilen ilköğretim Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders ve öğrenci çalışma kitabı (Başol, Ünal, Azer, Yıldız ve Evirgen, 2012) ile 2017 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında MEB tarafından hazırlanan, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.06.2017 gün ve 8982336 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilen ve basımı yapılan Ortaokul Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı kullanılmıştır (Evirgen, Özkan, Öztürk ve Özdural, 2017). Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, 2005 ve 2017 yıllarında hazırlanarak uygulamaya konulan sosyal bilgiler öğretim programları kapsamında, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından basımı onaylanan ve MEB tarafından yayımlanan 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan konu, metin, etkinlik, soru, şekil ve kazanımlar otantik öğrenme temelli incelenmiştir.

2. Verilerin Analizi

Reeves, Herrington ve Oliver tarafından otantik öğrenmede kullanılacak etkinlikleri değerlendirmeye yönelik geliştirilen kontrol listesinde yer alan otantik öğrenme etkinliklerinin 10 özelliği olan, gerçek dünyayla ilişki, iyi tanımlanmamış problem, süreklilik içeren araştırma, çoklu kaynak ve farklı bakış açıları, işbirliği, yansıtma, disiplinler arası bakış açısı, bütünleştirilmiş değerlendirme, kaliteli ürünler, çoklu yorum ve sonuç (Akt. Bektaş ve Horzum, 2014) temelinde, iki uzman akademisyen görüşü alınarak öğrencilerin; gerçek dünyayla ilişki içerisinde, öğrenmede aktif oldukları otantik öğrenme etkinlikleri ders kitaplarında yer alan konulardan seçilerek, tablo halinde kategoriler oluşturulmuştur. Tespit edilen otantik etkinlikler şu şekildedir: Canlandırma, broşür hazırlama, işbirliği, oyun oynama, tartışma, araştırma, gezi, tablo ve grafik oluşturma, kulüpte görev alma, düşünme etkinliği, slogan hazırlama, meslekleri tanıma, proje hazırlama, afiş hazırlama, inceleme ve yorum, tablo

ve grafik okuma, pano hazırlama, mektup yazma, şiir yazma, dilekçe yazma, karikatür çizme, resim yapma, harita çizme, şema oluşturma, haber yapma, bulmaca, harita okuma, hikâye anlatma, gözlem yapma, araştırma planı yapma, empati kurma, film yapma, kompozisyon yazma, metin yazma, ürün inceleme, maket yapma, münazara, röportaj, STK kurma, deprem tatbikatı yapma, kampanya yapma, derleme yapma. 2005 ve 2017 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programları kapsamında MEB tarafından hazırlanan ders kitapları otantik öğrenme etkinliklerine yer verme düzeyleri açısından içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir. Sayısallaştırma aşamasında ise, ilk olarak dokümanlar tek tek incelenerek, analiz birimlerinin dokümanlarda var olup olmadığı tespit edilmiş, verilerin tablo halinde kullanım sıklıkları nicelleştirilerek daha sonra raporlaştırılmıştır.

Bulgular

2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları çerçevesinde hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının otantik öğrenme etkinlikleri temelinde karşılaştırmalı olarak değerlendirildiği bu araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 1. 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Çerçevesinde Hazırlanan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Otantik Öğrenme Etkinliklerinin Sayısal Olarak Değerlendirilmesi.

Sıra No	Otantik Öğrenme Etkinliği	2005 f	2017 f	2005 Otantik Öğrenme Etkinliklerinin Yer Aldığı Sayfa Numaraları	2017 Otantik Öğrenme Etkinliklerinin Yer Aldığı Sayfa Numaraları
1	Canlandırma	2		77, 120*	-
2	Broşür hazırlama		2	-	48, 56
3	İşbirliği	3	1	69*, 100*, 120*	134
4	Oyun oynama	1		16	-
5	Tartışma	4	7	139, 146, 157, 163	14, 75, 80, 172, 176, 179, 184
6	Araştırma	30	38	28, 34, 38, 38, 41, 42, 45, 60, 62, 62, 71, 72, 73, 82, 84, 87, 90, 92, 100,106, 127, 132, 140, 156, 48*, 78*, 100*, 106*, 107*, 119*	27, 42, 50, 52, 52, 52, 54, 56, 58, 70, 81, 85, 85, 88, 96, 100, 109, 110, 118, 122, 125, 130, 138, 140, 142, 149, 151, 152, 161, 161, 168, 171, 171, 173, 181, 182, 182, 183.
7	Gezi	1	1	176	43
8	Tablo ve Grafik Oluşturma	30	11	54, 55, 55, 78, 79, 79, 102, 133, 14*, 15*, 18*, 19*, 21*, 26*, 27*, 28*, 34*, 36*, 41*, 41*, 52*, 58*, 63*, 66*, 75*, 85*, 85*, 98*, 98*, 113*	44, 45, 49, 54, 60, 126, 142, 151, 155, 158, 162.
9	Kulüpte Görev Alma	1		21	-

10	Düşünme Etkinliği	146	84	14, 14, 17, 17, 18, 18, 20,22, 22, 22, 23, 24, 25, 26, 26, 26, 27, 34, 35, 36, 37, 38, 38, 39, 39, 40, 41, 42, 47, 47, 50, 52, 58, 62, 66, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 76, 82, 86, 89, 93, 96, 96, 97, 97, 98, 98, 98, 100, 101, 106, 107, 107, 108, 108, 109, 110, 110, 110, 111, 111, 112, 112, 112, 113, 113, 114, 115, 116, 116, 117, 117, 118, 118, 119, 120, 121, 126, 126, 128, 128, 129, 130, 135, 136, 137, 138, 139, 146, 147, 147, 149, 150, 150, 150, 151, 151, 152, 156, 158, 158, 158, 159, 159, 160, 160, 161, 162, 163, 169, 170, 174, 174, 175, 176, 177, 178, 178, 179, 180, 180, 181, 182, 183, 50*, 50*, 51*, 60*, 62*, 74*, 74*, 74*, 80*, 86*, 89*, 91*, 91*, 91*, 102*, 115*, 117*	13, 13, 14, 14, 15, 18, 18, 19, 20, 22, 22, 22, 22, 22, 27, 27, 29, 37, 39, 41, 41, 41, 42, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50,50, 52, 52, 57, 58, 60, 71, 88, 88, 94, 95,96, 96, 96, 97, 97, 98, 101, 101, 106, 112, 112, 125, 126, 131, 132, 132, 132, 133, 135, 138, 138, 140, 148, 149, 152, 156, 157, 159, 160,160, 171, 173, 173, 174, 174, 175, 175, 179, 180, 180, 184, 185, 186
11	Slogan hazırlama	2	1	140, 78*	158
12	Meslekleri tanıma	3	1	83, 94, 57*	142
13	Proje hazırlama	2	1	100,69*	134
14	Afiş hazırlama	3	1	59*,68*,90*	158
15	İnceleme ve Yorum	51	40	29, 31, 38, 43, 44, 44, 45, 46, 46, 47,48, 48, 50, 53, 63, 64, 65, 66, 72, 74, 85, 89, 99, 106, 109, 119, 126, 127, 134, 135, 140, 141, 148, 153, 155, 157, 163, 171, 171, 31*, 35*, 46*, 49*, 61*, 76*, 79*, 83*, 87*, 91*, 97*, 108*	23,36, 40,40, 40, 44, 55, 57, 76, 81, 86, 94, 95, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 120, 123, 125, 127, 134, 138, 138, 153, 154, 154, 154, 155, 156, 156, 169, 170, 174, 178, 178, 178, 178.
16	Tablo ve Grafik Okuma	9		83, 84, 86, 87, 94, 172, 173, 44*, 59*	-
17	Pano hazırlama		1	-	30
18	Mektup yazma	2		114, 92*	-
19	Şiir yazma	3	2	60*, 106, 109	105,162
20	Dilekçe yazma		2		137, 138
21	Karikatür çizme	2	1	73*, 97*	105
22	Resim yapma	4	2	29*, 30*, 46*, 60*	15, 162
23	Harita Çizme	1		64*	-
24	Şema Oluşturma	7	7	30, 131, 143, 17*, 20*, 47*, 77*	17, 21, 78,109, 109, 130,150
25	Haber Yapma	5		131, 143, 33*, 45*,116*	-
26	Bulmaca	1		37*	-

27	Harita Okuma	18	9	61, 62,63, 66, 67, 67, 68, 69, 83, 85, 89,91, 92, 93, 95, 25*, 42*, 46*	36,49, 66, 68, 68, 69, 71, 79, 83
28	Hikâye Anlatma	1		41	-
29	Gözlem Yapma	2	3	70, 77	17, 46, 154
30	Araştırma Planı Yapma	3	1	120, 101*, 102*	186
31	Empati Kurma	10	5	137, 146, 157, 159, 161, 168, 50*, 79*, 91*, 104*	18, 27, 29, 38, 86
32	Film Yapma	1		120*	-
33	Kompozisyon yazma	3		165, 13*, 60*	-
34	Metin Yazma	7	4	122, 67*, 79*, 81*, 98*, 106*, 107*,	54, 54, 105, 162
35	Ürün İnceleme	1		170	-
36	Maket Yapma		2	-	67, 67
37	Münazara		1	-	105
38	Röportaj		1	-	105
39	STK Kurma		1	-	151
40	Deprem tatbikatı yapma	1		77	-
41	Kampanya yapma	1		25	-
42	Derleme yapma	1		30*	-
Genel Toplam		362	230	-	-

*2005 yılı sosyal bilgiler dersi 5. sınıf öğrenci çalışma kitabında yer alan otantik öğrenme etkinlikleri sayfa numarası

2005 ve 2017 yılı sosyal bilgiler ders kitapları incelenerek öğrencinin öğrenmede aktif hale getirildiği toplam kırk iki otantik öğrenme etkinliği tespit edilerek bu etkinliklerin öğretim programlarına göre toplam sayıları ve ders kitaplarındaki sayfa numaraları Tablo 1'de gösterilmiştir. 2005 yılı ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitabında 362 otantik öğrenme etkinliği tespit edilmiştir. Bu etkinliklerden 257 otantik öğrenme etkinliği ders kitabında yer alırken, 105 etkinlik öğrenci çalışma kitabında yer almaktadır. 2017 yılı ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ise 230 otantik öğrenme etkinliğinin yer aldığı görülmektedir. Canlandırma, oyun oynama, kulüpte görev alma, tablo ve grafik okuma, mektup yazma, harita çizme, haber yapma, bulmaca, hikâye anlatma, film yapma, kompozisyon yazma, ürün inceleme, deprem tatbikatı yapma, kampanya yapma, derleme yapma otantik öğrenme etkinlikleri sadece 2005 yılı sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitaplarında yer alırken; broşür hazırlama, pano hazırlama, dilekçe yazma, maket yapma, münazara, röportaj, STK kurma etkinlikleri sadece 2017 yılı sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabında yer almakta olup diğer otantik öğrenme etkinlikleri her iki kitapta da bulunmaktadır. Her iki programda da en fazla otantik etkinliği düşünme etkinliği oluştururken, 2005 yılında 146, 2017 yılında 84 düşünme etkinliğine yer verilmiştir. Ayrıca ders kitaplarının bazı sayfalarında birden fazla otantik öğrenme etkinliğinin bulunduğu saptanmıştır. 42 otantik öğrenme etkinliği içerisinde 2005 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitabında 35; 2017 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 27 otantik öğrenme etkinliğine yer verilmiştir.

Tablo 2. Ders kitaplarında yer alan otantik öğrenme etkinliklerinin, otantik öğrenme kontrol listesine göre değerlendirilmesi.

Sıra No	Otantik Öğrenme Etkinliği	Otantik Öğrenme Etkinlikleri Kontrol Listesi
1	Canlandırma	Gerçek dünyayla ilişki, işbirliği
2	Broşür hazırlama	Yansıtma
3	İşbirliği	İşbirliği
4	Oyun oynama	Gerçek dünyayla ilişki, işbirliği
5	Tartışma	Yansıtma, çoklu yorum ve sonuç
6	Araştırma	Çoklu kaynak ve farklı bakış açıları, süreklilik içeren araştırma
7	Gezi	Gerçek dünyayla ilişki
8	Tablo ve Grafik Oluşturma	Yansıtma, çoklu yorum ve sonuç
9	Kulüpte Görev Alma	Gerçek dünyayla ilişki, işbirliği
10	Düşünme Etkinliği	Disiplinler arası bakış açısı, çoklu yorum ve sonuç, çoklu kaynak ve farklı bakış açıları, yansıtma
11	Slogan hazırlama	Yansıtma
12	Meslekleri tanıma	Gerçek dünyayla ilişki
13	Proje hazırlama	Süreklilik içeren araştırma, yansıtma
14	Afiş hazırlama	Yansıtma
15	İnceleme ve Yorum	Çoklu kaynak ve farklı bakış açıları, çoklu yorum ve sonuç, iyi tanımlanmamış problem
16	Tablo ve Grafik Okuma	Yansıtma
17	Pano hazırlama	Gerçek dünyayla ilişki, yansıtma
18	Mektup yazma	Gerçek dünyayla ilişki, yansıtma
19	Şiir yazma	Gerçek dünyayla ilişki, yansıtma
20	Dilekçe yazma	Gerçek dünyayla ilişki, yansıtma
21	Karikatür çizme	Yansıtma
22	Resim yapma	Yansıtma
23	Harita Çizme	Yansıtma
24	Şema Oluşturma	Yansıtma
25	Haber Yapma	Gerçek dünyayla ilişki
26	Bulmaca	Yansıtma
27	Harita Okuma	Yansıtma
28	Hikâye Anlatma	Gerçek dünyayla ilişki
29	Gözlem Yapma	Gerçek dünyayla ilişki, çoklu kaynak ve farklı bakış açıları
30	Araştırma Planı Yapma	İyi tanımlanmamış problem, bütünleştirilmiş değerlendirme
31	Empati Kurma	Disiplinler arası bakış açısı
32	Film Yapma	Gerçek dünyayla ilişki, işbirliği
33	Kompozisyon yazma	Yansıtma
34	Metin Yazma	Yansıtma
35	Ürün İnceleme	Çoklu yorum ve sonuç, iyi tanımlanmamış problem
36	Maket Yapma	Gerçek dünyayla ilişki, kaliteli ürünler
37	Münazara	Yansıtma, çoklu yorum ve sonuç, işbirliği
38	Röportaj	Gerçek dünyayla ilişki
39	STK Kurma	Gerçek dünyayla ilişki, işbirliği

40	Deprem tatbikatı yapma	Gerçek dünyayla ilişki
41	Kampanya yapma	Gerçek dünyayla ilişki, işbirliği, yansıtma
42	Derleme yapma	Gerçek dünyayla ilişki, süreklilik içeren araştırma

Tablo 2'de ders kitaplarında belirlenen otantik öğrenme etkinliklerine yer verilerek, bu etkinliklerin, otantik öğrenme etkinliklerinin 10 temel özelliği esas alınarak oluşturulan kontrol listesine göre hangi otantik öğrenme etkinliğine girdiği karşılarında gösterilmiştir. Ders kitaplarında yer alan bazı otantik etkinliklerin, birden fazla otantik öğrenme özelliği taşıdığı görülmektedir.

Tablo 3. Ders kitaplarında yer alan otantik öğrenme etkinliklerine göre alıntı örnekleri ve sayfa numaraları.

Sıra No	Otantik Öğrenme Etkinliği	2005 Otantik Öğrenme Etkinlik Örneği	2017 Otantik Öğrenme Etkinlik Örneği
1	Canlandırma	Türkiye'nin Turizm Hedefi ile ilgili grup arkadaşlarınızla birlikte hazırladığınız senaryoyu kısaca canlandırınız (sayfa:120).	-
2	Broşür hazırlama	-	Yaşadığınız yörenin kültürel özelliklerinitanıtan broşür hazırlayınız (sayfa:56).
3	İşbirliği	Tarım, sanayi, hizmet, ulaşım gibi bir ekonomik faaliyet alanına ait bir iş kolu seciniz. Bu iş kolunda üretimin geliştirilebilmesi ve artırılabilmesi için yeni fikirler belirleyiniz. Yeni fikirlerin belirlenmesi konusunda arkadaşlarınızla ve aile büyüklerinizle iş birliği yapınız (sayfa:69).	Arkadaşlarınız ile bir grup oluşturarak ülke ekonomisine katkı sağlayacak bir fikir geliştiriniz (sayfa:134).
4	Oyun oynama	Bahçede ip oyunumuza ve grubumuza katılır mısınız? (sayfa:16)	-
5	Tartışma	Bir vali ya da kaymakamın karar ya da faaliyetlerinde adil olmaması durumunda neler yaşanabilir? Tartışınız? (sayfa : 157)	İnsan doğayı şekillendirebilir mi? Tartışınız (sayfa:80).
6	Araştırma	Bayrağımızın rengini ve şeklini nasıl aldığı ile ilgili birkaç görüş vardır. Bu görüşleri araştırınız (sayfa:106).	Sizin yaşadığınız yerde insanlığın ortak mirası olarak kabul edilebilecek hangi tarihi, doğal ya da kültürel değerler vardır? (sayfa: 182)
7	Gezi	Müzelerin internet ortamında sanal turla gezilebilmesi (sayfa:176)	Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ni www.kultur.gov.tr adresinden sanal turla ziyaret ederek aşağıdaki soruların cevaplarını defterinize yazınız (sayfa:43).
8	Tablo ve Grafik Oluşturma	Çevrenizdeki tarihi mekân ve yapıtlara, doğal varlıklara ve kültürel özelliklere ait örnekleri yazarak tabloyu tamamlayınız (sayfa:54).	Aşağıdaki alanlarda çevrenizdeki resmi kurum ve sivil toplum kuruluşlarını araştırarak aşağıdaki tabloyu doldurunuz (sayfa:151)
9	Kulüpte Görev Alma	Okulunuzda hangi kulübe üyesiniz? Kulübünüzde üstlendiğiniz rol nedir? Bu rolün gerektirdiği görevler nelerdir? (sayfa:21)	-
10	Düşünme Etkinliği	Sizce insanlar neden bir arada yaşarlar? Düşüncelerinizi açıklayınız? (sayfa:14)	Aşağıdaki sözü okuyarak ne anlatılmak istendiğini söyleyiniz? (sayfa:106)

11	Slogan hazırlama	Şemada boş bırakılan kutucuklara, buluş yapanlar ile bilim insanlarının ortak özelliklerini slogan şeklinde yazınız (sayfa:78).	Katılım hakkı ve düşünce özgürlüğü ile ilgili sloganlar yazınız (sayfa:158).
12	Meslekleri tanıma	Çevrenizde tarıma dayalı hangi meslekler var? Örnekler veriniz (sayfa:94).	Yurdumuzun çeşitli bölgelerinde yaygın olan mesleklerden bazılarını inceleyelim (sayfa:142).
13	Proje hazırlama	Tarım, sanayi, hizmet, ulaşım gibi bir ekonomik faaliyet alanına ait bir iş kolu seçiniz. Bu iş kolunda üretimin geliştirilebilmesi ve artırılabilmesi için yeni fikirler belirleyiniz. Yeni fikirlerin belirlenmesi konusunda arkadaşlarınızla ve ailebüyüklerinizle iş birliği yapınız. Belirlediğiniz fikirleri aşağıya yazınız (sayfa: 69).	Ekonomiye katkı sağlayan projeler çocuklar ve gençler tarafından da yapılabilir. Bu amaçla bazı kuruluşların ve eğitim kurumlarının açığı proje yarışmaları ve etkinlikler vardır. Siz de bu çalışmaların içinde yer alıp çeşitli projeler üretebilirsiniz (sayfa:134).
14	Afiş hazırlama	Ailenize, arkadaşlarınıza ve çevrenizdekilere üretime katkıda bulunma konusunda çağrı yapan bir afiş tasarlayınız (sayfa:68).	Katılım hakkı ve düşünce özgürlüğü ile ilgili sloganlar yazarak, resim ve fotoğraflar da kullanarak bir afiş hazırlayınız(sayfa: 158).
15	İnceleme ve Yorum	Yandaki fotoğraflar Atatürk'ün önem verdiği hangi konularla ilgilidir? (sayfa:43)	Aşağıdaki karikatürü inceleyerek karikatürde ne anlatılmak istendiğini söyleyiniz (sayfa: 102).
16	Tablo ve Grafik Okuma	Ormanların bölgelerimize göre dağılımını gösteren yukarıdaki grafiği inceleyiniz. Hangi bölgemiz orman ürünlerindeki payı ile ülke ekonomisine daha büyük katkı sağlamaktadır?(sayfa: 84)	-
17	Pano hazırlama	-	Çocuk haklarından ülkemizde ve dünyada çocukların nasıl yararlandığını gösteren örneklerin yer aldığı bir pano hazırlayınız (sayfa:30).
18	Mektup yazma	İnsanlığa yaptığı katkılara teşekkür etmek için Edison'a bir mektup yazmanız istenseydi neler yazardınız? (sayfa:114)	-
19	Şiir yazma	Bayrağımızın bağımsızlık ve egemenlik sembolü olduğunu vurgulayan bir şiir yazınız? (sayfa:106)	Bağımsızlık sembolü ile ilgili duygularınızı şiir ile anlatınız(sayfa: 162).
20	Dilekçe yazma		Arda'nın satın aldığı bozuk peynirle ilgili şikâyetini dile getiren bir dilekçe yazınız (sayfa:138).
21	Karikatür çizme	Yasaların önemi ile ilgili bir karikatür çiziniz (sayfa:97).	Teknoloji kullanımının insanlar arasındaki ilişkilere etkisini karikatür çizerek anlatınız (sayfa:105).
22	Resim yapma	Yaşadığınız yerde görülen iklim tipinin etkisine örnek gösterilebilecek bir resmi kâğıda çiziniz (sayfa:46).	Aşağıdaki resimlerde yukarıda anlatılan değişimlerden hangilerini görüyorsunuz? Siz de meydana gelen değişimlerden birini aşağıdaki alana çiziniz (sayfa:15).

23	Harita Çizme	Aşağıda çeşitli ürünler, ekonomik faaliyetler ve Türkiye dilsiz bölgeler haritası verilmiştir. Bu ürün ve ekonomik faaliyetlerin sembollerini örnekte olduğu gibi çiziniz (sayfa: 64).	-
24	Şema Oluşturma	Yaşadığınız ilin nüfusunu etkileyen sebepler ile ilgili benzer bir şema hazırlayınız (sayfa:47).	Bir mucit ya da bilim insanının hayatını araştırarak aşağıdaki şemayı doldurunuz (sayfa:109).
25	Haber Yapma	Yaşadığınız yerdeki hava olaylarının insanların yaşamlarını nasıl etkilediğine ilişkin bir haber yazınız. Haberinizi fotoğraf ya da çizeceğiniz bir resimle renklendirebilirsiniz (sayfa:45).	-
26	Bulmaca	Aşağıdaki bulmacada, Atatürkçü düşünce sistemi ile ilgili çeşitli kavramlar yer almaktadır. Bulmacada soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru gizlenmiş olan bu kavramları bularak işaretleyiniz. (sayfa:37)	-
27	Harita Okuma	Haritaya göre, Çukurova ile Altınbaşak Ovası arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir? (sayfa:61)	Haritada Çukurova, Konya Ovası ve Yüksekova'yı bularak yükseltilerini karşılaştırınız (sayfa: 68).
28	Hikâye Anlatma	Yörenizde en çok söylenen türküler hangilerdir? Bunların hikâyelerini biliyor musunuz? Biliyorsanız bunu arkadaşlarınızla paylaşınız? (sayfa:41)	-
29	Gözlem Yapma	Yaşadığınız bölgede doğal afetlerin zararlarını artırabilecek uygulamalara yönelik gözlemlerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız (sayfa: 77).	Yaşadığınız yerde fark ettiğiniz bir gelişmeyi yazınız (sayfa:17).
30	Araştırma Planı Yapma	Siz de bir araştırma konusu belirleyiniz. Ardından bir çalışma planı hazırlayarak, Zeynep'in çalışma planı ile karşılaştırınız (sayfa:120).	Yaşadığınız toplumu ya da bütün insanlığı ilgilendiren bir sorun veya ihtiyaç belirleyiniz. Bu ihtiyacı gidermek için neler yapabileceğinizi planlayınız (sayfa:186)
31	Empati Kurma	Darüşşafaka sınavını kazanmış bir çocuğun duygu ve düşünceleri neler olabilir? (sayfa:137)	Bu çivi siz olsaydınız olayın sonunda ne hissedersiniz? (sayfa:18)
32	Film Yapma	Reklam filmi tasarlayınız (sayfa: 120).	-
33	Kompozisyon yazma	Siz de aşağıdaki boşluğa bölgenizdeki ekonomik faaliyetlerde yaşanan değişimi anlatan bir şiir veya kompozisyon yazınız ya da bir resim çiziniz (sayfa:60).	-
34	Metin Yazma	İstiklal Marşı'nın Kurtuluş Savaşı sürecinde halk üzerindeki etkisi ile ilgili bir metin yazınız (sayfa:107).	Kültürümüze ait ögelerden insanları bir araya getiren üçünü seçiniz. Bunların insanların bir arada yaşamasındaki önemini defterinize yazınız (sayfa:54).
35	Ürün İnceleme	Kullandığınız ürünlerin (kalem, kâğıt, giysi, oyuncak vb.) etiketlerine bakarak bu ürünlerin hangi ülkelerde üretildiğini söyleyiniz (sayfa:170).	

36	Maket Yapma	-	Yaşadığınız yerin uydu görüntüleri üzerinden çevrenizdeki yer şekillerini inceleyip küçük bir maketini yapabilirsiniz (sayfa:67).
37	Münazara	-	Sınıfta öğretmeninizin belirleyeceği iki grup oluşturunuz. Birinci grup teknoloji kullanımının insanlar arasındaki ilişkilerde olumlu etkileri olduğunu savunacaktır. İkinci grup ise teknoloji kullanımının insanlar arasındaki ilişkilerde olumsuz etkileri olduğunu savunacaktır. Dinleyici öğrenciler her iki tarafa sorular soracaktır. Tartışma sonunda dinleyiciler oylama yaparak hangi grubun görüşünü daha iyi savunduğunu belirleyeceklerdir (Sayfa:105).
38	Röportaj	-	Teknoloji kullanımının artmasıyla geleneklerimizde nelerin değiştiğini büyüklerinizle görüşerek aşağıya yazınız(sayfa:105).
39	STK Kurma	-	Çevrenizde gördüğünüz toplumsal bir ihtiyaç belirleyiniz. Bu ihtiyacı karşılayacak bir sivil toplum kuruluşu kuracağınızı düşününüz (sayfa:151).
40	Deprem tatbikatı yapma	Bütün öğrendiklerinizi bir deprem tatbikatında uygulayabilirsiniz. Sınıfınız için tahliye çantasını birlikte hazırlayabilirsiniz (sayfa:77).	-
41	Kampanya yapma	Okulunuzda "Bir Öğrenci Bir Fidan Projesi" ne yönelik bir kampanya düzenleneceğini düşününüz. Bu kampanyada hangi sorumlulukları alırdınız? (sayfa:25)	-
42	Derleme yapma	Atasözü, mani, fıkra, deyim, tekerleme, türkü, ninni, bilmece vb. sözlü kültür öğelerinden çevrenizde sıklıkla söylenenlere örnekler bulunuz (sayfa:30).	-

Ders kitaplarında bulunan otantik öğrenme etkinleri, yer aldığı sayfa numaraları ile etkinliklerin tam içeriği Tablo 3'te sunulmuştur. Otantik öğrenme etkinliği sayısı çok fazla olduğu için 2005 ve 2017 yılları ders kitaplarından tespit edilen, otantik öğrenme etkinliklerinden birer etkinlik örneğine yer verilmiştir. Verilen örneklerin, belirlenen otantik öğrenmeye etkinliklerinin içeriğini yansıttığı görülmektedir.

Tablo 4. 2005 ve 2017 sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitaplarının öğrenme alanları ve ünitelerde yer alan konu ile kazanım sayılarına göre değerlendirilmesi.

Sıra No	Öğrenme Alanı/Ünite	2005 Konular	2017 Konular	Kazanım Sayıları 2005	Kazanım Sayıları 2017
1	BİREY VE TOPLUM* / HAKLARIMI ÖĞRENİYORUM**	4	4	4	4
2	KÜLTÜR VE MİRAS* / ADIM ADIM TÜRKİYE**	3	4	6	5
3	İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER* / BÖLGEMİZİ TANIYALIM**	7	5	8	5
4	BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM* / GERÇEKLEŞEN DÜŞLER**	6	5	6	5
5	ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM* / ÜRETTİKLERİMİZ**	3	6	7	6
6	ETKİN VATANDAŞLIK*	-	4		4
7	KÜRESEL BAĞLANTILAR* / HEPİMİZİN DÜNYASI**	5	5	6	5
8	GRUPLAR, KURUMLAR VE SOSYAL ÖRGÜTLER* / TOPLUM İÇİN ÇALIŞANLAR**	3	-	5	-
9	GÜÇ, YÖNETİM VE TOPLUM* / BİR ÜLKE BİR BAYRAK**	4	-	5	-
Toplam Konu ve Kazanım Sayısı		35	33	47	34

*Öğrenme alanları (2005 ve 2017 yılı sosyal bilgiler öğretim programlarında yer almaktadır)

*Üniteler (2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programda yer almaktadır)

Tablo 4'te 2005 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplam 47 kazanımın; 2017 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ise toplam 34 kazanımın yer aldığı görülmektedir. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 5. sınıflarda 8 öğrenme alanı ve ünite yer alırken; 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın tamamının ünite yerine, 7 öğrenme alanı çerçevesinde oluşturulduğu, bu öğrenme alanlarından 6 tanesinin 2005 programındaki aynı isimlerle korunduğu, 2005 yılı programında 5. sınıflarda yer alan "Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler" ile "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanlarının 2017 yılı programından "Etkin Vatandaşlık" adı altında birleştirildiği tespit edilmiştir (MEB, 2017). Öğrenme alanı ve ünitelere göre konu sayılarına bakacak olursak, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre MEB tarafından hazırlanan ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 35; 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre hazırlanan ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 33 konu yer almaktadır. 2017 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda, 2005 yılı programına göre, konu, kazanım ve öğrenme alanı sayısında azalmaya gidildiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2005 ve 2017 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının otantik öğrenme temelli değerlendirildiği bu çalışma sonucunda, literatür taraması ve araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

5.Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan otantik öğrenme etkinleri sayısal olarak değerlendirildiğinde, 2005 yılı sosyal bilgiler ders kitabında yer alan otantik öğrenme etkinliklerinin 2017 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu duruma neden olarak 2017 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda, 2005 yılı programına göre konu, kazanım ve öğrenme alanı sayısında azalmaya gidilmesi gösterilebilir. Ancak ders kitaplarında tespit edilen toplam 42 otantik öğrenme etkinliğinin çeşitliliğine bakıldığında, 2005 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler kitabında 36 otantik etkinlik varken; 2017 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 27 otantik etkinlik vardır. Hem etkinlik sayısı hem de etkinlik çeşitliği bakımından 2005 yılı sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabının, 2017 yılı sosyal bilgiler ders kitabına göre daha otantik öğrenme temelli olduğu

söyleyebilir. 2005 yılında öğrenci çalışma kitabının bulunması ve 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programının etkinlik temelli olmasının, bu durumun temel sebebini oluşturduğu düşünülmektedir. 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında ders kitabı ile bir bütün olarak hazırlanan, öğrencileri öğrenme sürecinde aktif hale getiren ve onlara çok sayıda otantik öğrenme görevi veren öğrenci çalışma kitabının, 2017 yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler öğretim programıyla birlikte kaldırıldığı görülmektedir. 2005 yılı öğrenci çalışma kitabında tespit edilen 105 otantik öğrenme etkinliğiyle, gerçek yaşamla iç içe, öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel bakış ve üretmeye yönelik kazanımlar elde etmesinin amaçlandığı tespit edilmiştir. "Kulantaş (2007) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler; çalışma kitaplarındaki etkinliklerin kendilerini sınıf içinde ve dışında aktif hale getirdiğini, öğrenme sürecinde arkadaşlarıyla işbirliği yaptıklarını, doğal çevre sorunlarını fark ederek, çözüm yolları üretmelerini, eğlenceli çalışmalar sunarak hayal güçlerini, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini beyan etmişlerdir." Kulantaş'ın bu çalışması tespitlerimizi doğrulamaktadır.

2017 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda, 2005 yılı programına göre konu, kazanım, öğrenme alanı ve ünite sayısında azalmaya gidilmiştir. 2005 yılındaki bazı kazanımlar 2017 yılında aynı içerikle devam etmektedir. Hem kazanımlar açısından hem de yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirecek olursak, 2017 programı 2005 programının devamı özelliği taşımaktadır. Nitekim Tay (2017)'da yaptığı çalışmada bu durumu ortaya koymuştur.

2005 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 146 düşünme etkinliğine yer verilmiştir. Öğrenciler özellikle konu başlarında "Haydi Düşünelim" sorularıyla daha etkinlik başlamadan aktif hale getirilirken; konu içerisinde ve sonlarında yer alan düşünme etkinlikleriyle, öğrencilerin hem ders kitabı içerisindeki hem de öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklere yönlendirilerek buradaki çalışmalara katılımları sağlanmaktadır. Düşünme etkinliklerinin 2005 yılı sosyal bilgiler ders kitabında fazla yer almasının nedeni olarak, 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan ancak 2017 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndan çıkarılan "yaratıcı düşünme becerisi"nin öğrencilere kazandırılmak istenmesi olduğu söyleyebilir. Düşünme etkinlikleriyle öğrencilerin, konuların başından sonuna kadar, disiplinler arası bir bakışla, çoklu yorum ve farklı bakış açıları kazanarak, kendilerini otantik öğrenme etkinliklerinin içerisinde bulmaları ve yansıtıcı yaklaşımla bilgiyi yapılandırmalarının amaçlandığını söyleyebiliriz. "Ocak ve Yurtseven (2009) tarafından yapılan araştırmada, konu başlarındaki *Haydi Düşünelim* kutucuğundaki soruların bulunması öğrencilerin, ön bilgilerini ortaya çıkarmalarına, hedeften haberdar olmalarına ve derse karşı güdülenmelerine, düşünmeye sevk ederek öğrencinin bilgiyi yapılandırması amacına yeterli düzeyde hizmet ettiği belirtilmiştir."

2017 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ise yer alan öğrenme alanları bölümünün başında öğrencilere daha çok "Neler Öğreneceğiz?" başlığı altında konu içeriklerinden bahsedilmekte, genellikle konu sonlarında yer alan "Sıra Sende" bölümünde ise öğrencilere sorular yöneltilerek ya konu içerisinde yer alan cevaplar istenmekte ya da bilgiyi kendilerinin yapılandıracakları çalışmalara yönlendirilmektedir. Konu başlarında, öğrencilerin düşünme etkinliklerine yönlendirilmeyip konu içeriği ile hangi kazanımları elde edeceğinden bahsedilmesi ve hazır bilgi sunulması 2005 öncesi sosyal bilgiler öğretim programına dönüş izlemi oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında şu önerilerde bulunulabilir:

2005 ve 2017 yılları Sosyal Bilgiler Öğretim Programları kapsamında hazırlanan ders kitaplarının otantik öğrenme temelli olarak incelenmesine yönelik araştırmaların yapılmadığı dikkate alındığında, gelecekte ders kitabı hazırlama çalışmalarına ışık tutması amacıyla, ders kitaplarının öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre ve diğer ülkelerdeki sosyal bilgiler ders kitaplarıyla karşılıklı olarak otantik temelli değerlendirildiği daha birçok araştırma yapılması önerilmektedir. 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın yeni olması, pilot uygulama yapılmadan yürürlüğe girmesi, 6. ve 7. sınıflarda da 2018-2019 öğretim yılında uygulanacak olması nedeniyle, bu tür çalışmaların daha uygulamanın başında ders kitaplarının olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkaracağı ve revizyon yapılırken yararlı sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Bir program için en önemli desteklerden birisi, onu geliştirmek için sistematik bir program geliştirme sürecinin işletilmesidir. Çünkü hiçbir program mükemmel değildir ve geliştirilmeye muhtaçtır. Ayrıca gerçek program, yazılı olan metinden çok uygulamadaki işleyen programdır. Bu nedenle sosyal bilgiler programının uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi daha da çok önem taşımaktadır (Doğanay, 2008). Şu an yeni olan 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın uygulanma sonuçlarını özellikle günlük yaşamla ne kadar ilgili olduğunu öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ortaya koyan bilimsel çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Alanında uzman akademisyenler ile öğretmenlerden oluşturulacak bir ekiple şu an uygulamada olan, 2017 yılı sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı, öğrencilere daha fazla otantik etkinlik ve görev sunacak şekilde yeniden gözden geçirilebilir. Böylece bu durum, 2017 yılı program değişikliğine göre yeniden oluşturulacak 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının hazırlamasına rehberlik edebilir.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan ancak 2017 programından çıkarılan otantik öğrenme sürecinde öğrencinin, yeni fikirler ortaya koyup, üretime yönelik çalışmalar yapmasında, 21. yüzyılda etkin vatandaşın sahip olması gereken en önemli becerilerden biri olan, yaratıcı düşünme becerisinin yeni programda tekrar yer alması önerilmektedir.

2005 programında yer alan öğrenci çalışma kitabında çok sayıda otantik öğrenme etkinliği olduğu dikkate alındığında, 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında ders ve öğrenci çalışma kitaplarının yine bir arada hazırlanarak, içeriklerinin çok sayıda otantik görevi kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi yapılabilir.

2017 programında öğrencilerin gerçek hayatla daha fazla iletişim içerisinde oldukları ve gerçek yaşamı hissettikleri, işbirliği, gezi, slogan hazırlama, meslekleri tanıma, proje hazırlama, afiş hazırlama, pano hazırlama, şiir yazma, dilekçe yazma, karikatür çizme, resim yapma, araştırma planı yapma, maket yapma, münazara, röportaj, STK kurma gibi otantik etkinliklerin yanında; canlandırma, oyun oynama, kulüpte görev alma, tablo ve grafik okuma, mektup yazma, harita çizme, haber yapma, bulmaca, hikâye anlatma, film yapma, kompozisyon yazma, ürün inceleme, deprem tatbikatı yapma, kampanya yapma, derleme yapma, ağaç dikme, yangın söndürme, okul bahçesi düzenleme, okul dışında ders, yemek yapma, mikroskopta bir maddeyi inceleme gibi farklı otantik etkinliklere de yer verilebilir. 2017 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında her öğrenme alanında yer alan bir konuda otantik öğrenme etkinliği önerisinde bulunacak olursak, Birey ve Toplum Öğrenme Alanı'nda yer alan Öğrendiklerimi Uyguluyorum konusunda öğrencilerden çevrelerinde gördükleri herhangi bir sorun ile ilgili gerekli makama dilekçe yazmaları; Kültür ve Miras Öğrenme Alanı'nda yer alan Kültürel Özelliklerimiz konusunda öğrencilerin işbirliği içerisinde kendi yörelerine ait bir halk oyununu ya da düğünü canlandırmaları veya yöresel bir yemeği yapmaları; İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı'nda yer alan Afetler ve Çevre Sorunları konusunda yangın ya da deprem tatbikatı yapmaları; Bilim Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı'nda yer alan İnterneti Nasıl Kullanmalıyım? konusunda öğretmenleriyle en yakın emniyet müdürlüğüne giderek burada siber suçlarla ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgi almaları ya da teknoloji ve toplum konusunda öğrenciler tarafından hazırlanan resim ve karikatürlerden oluşan bir sergi açmaları; Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı'nda yer alan Yaşadığım Yerdeki Ekonomik Faaliyetler konusunda çevrede bulunan tarım, hayvancılık, sanayi, turizm, maden işletmesi ve hizmet sektörü gibi ekonomik faaliyetlerin bulunduğu yerleri öğretmenleriyle ziyaret ederek buralarda yapılan faaliyetler hakkında bilgi almaları; Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı'nda yer alan Halka Hizmet Edenler konusunda bulundukları illerde öğrencilerin TEMA'ya üye olmaları ve ağaç dikme çalışmalarına katılmaları; Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı'nda yer alan Toplum İçin Çalışıyorum konusunda çevrelerinde gördükleri toplumsal bir soruna bireysel ya da grup arkadaşlarıyla hazırlayacakları bir proje çalışmasıyla çözüm bulmaları sağlanabilir.

Sosyal Bilgiler öğretim programlarında, yapılandırmacı yaklaşım anlayışıyla 2005 yılında başlayıp, günümüze kadar devam eden köklü bir öğretim programı değişikliği yaşamaktayız. Liseye geçişte yeni bir sürece girdiğimiz şu dönemde, sosyal bilgiler öğretim programını, buna bağlı olarak ders kitaplarını ve sınav sistemini otantik öğrenme kriterleri esas alınarak yeniden düzenlemenin tam zamanıdır.

Kaynakça

Başol, S. Ünal, F. Azer, H. Yıldız, A. ve Evirgen, Ö.F. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bektaş, M. Horzum. M.B. (2014). *Otantik Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.

Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17,* 2, 77-96.

Evirgen, Ö. F. Özkan, J. Öztürk, S. ve Özdural, Z. (2017). *Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Koçyiğit, S. (2014). Otantik Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı. İn. G. Ekici (Ed), *Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları –I* (ss. 347-391). Ankara: Pegem Akademi.

Kulantaş, N. (2007). *4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğrenci Ders Ve Çalışma Kitapları İle Öğretmen Kılavuz Kitaplarının, Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Türkiye.

MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı.* Ankara.

MEB. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar).* Ankara.

Nalçacı, A. (2011). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Erzurum örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15,* 2, 321-335.

Ocak, G. & Kuş, G. & Küçükilhan, S. (2013). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Yapılandırmacı Etkinliklere Yönelik Tutumları (Afyonkarahisar İl Örneği). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16,* 29, 321-335.

Ocak, G. & Yurtseven, R. (2009). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12,* 22, 94-109.

Öcal, A. & Yiğittir, S. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Öretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kırıkkale Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8*, 1. 51-61.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Investigation of Activities of Distance Education Centers of Universities in Turkey

Öğr. Gör. Dr. Gülgün Afacan Adanır, Ankara Üniversitesi, Türkiye, gafacan@ankara.edu.tr

Öz

Bu çalışma kapsamında genel olarak Türkiye üniversitelerindeki uzaktan eğitim merkezlerinin öğrenme aktivitelerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Spesifik olarak sunmuş oldukları programlar, kullandıkları öğretim yönetim sistemleri, elektronik sınav yazılımları, çevrimiçi kaynak ve aktiviteler, engelli öğrencilere sundukları yazılımlar ile sağladıkları teknik destek yöntemleri analiz edilmiş, araştırma sonuçları bu bildiride açıklanmıştır. Çalışmanın amaçlarına ulaşmak için çevrimiçi bir anket hazırlanmış ve uzaktan eğitim merkezi yöneticilerine eposta aracılığıyla gönderilmiştir. 57 uzaktan eğitim merkezinden %25'i anketi cevaplamıştır. Katılım oranı yeterli olmadığı için, diğer merkezlerin web sayfaları incelenerek gerekli bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Verilerin analizi için tanımlayıcı istatistik yöntemi kullanılmıştır. Uzaktan eğitim merkezleri tarafından öğrenme yönetim sistemi olarak 10 farklı sistem kullanılmakta, en çok tercih edilenlerin Moodle (%38) ve ALMS (%29) olduğu belirlenmiştir. Sanal sınıf yazılımı olarak en yaygın kullanılan yazılım % 63 oranla Adobe Connect yazılımıdır. Merkezler tarafından 33 farklı meslek yüksek okulu programı, 24 farklı lisans programı, 60 farklı yüksek lisans programı sunulmaktadır. Sertifika programları, öğrenme kaynak ve aktiviteleri, engelli öğrenciler için yazılımlar, elektronik sınav yazılımları, teknik destek yöntemleri de analiz edilerek, sonuçları bu bildiride paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitim merkezi, Türkiye üniversiteleri.

Abstract

In this study, we planned to analyze activities of Distance Education Centers of universities of Turkey in order to investigate programs they offered, understand their preference of LMS software, virtual classroom software, e-exam software, online sources, online activities, specialized software for learners with disabilities, and forms of technical support they provided to learners. In order to reach objectives of the study, an online survey has been developed and sent to managers of centers. Among 57 distance education centers, 25% of them have submitted responses for the survey. Since the participation rate is not satisfied, web sites of remaining centers were analyzed to obtain necessary information. In order to analyze data, descriptive statistics method was applied. As learning management systems, 10 different system was preferred that Moodle (38%) and ALMS (29%) were most common. As virtual classroom software, Adobe Connect software (63%) was the most common one. 33 different vocational college level programs, 24 different undergraduate level programs, 60 different graduate level programs are offered by Distance Education Centers in Turkey. The results related to certificate programs, learning sources, learning activities, software for disabilities, electronic exam software, and ways of technical support of Distance Education Centers are discussed in the paper.

Keywords: Online learning, distance education center, Turkey universities.

Introduction

Distance education is defined as "teaching and planned learning in which teaching normally occurs in a different place from learning, requiring communication through technologies as well as special institutional organization" (Moore, 2011). The initial advantage of distance education is that it provides time and place flexibility for learners, hence they have chance to select place and time that suit them (Smedley, 2010). Distance education is cost effective thanks to decreases of expenses in travels, and reduction in needs for construction of many buildings for instruction. Distance education improves the efficiency of knowledge and qualifications through access to a great deal of information. Moreover, it considers individual differences, and supports learners' self-pacing (Arkorful & Abaidoo, 2015). At the same time, it motivates interaction among instructors and learners (Wagner, et al., 2008).

In Turkey, majority of universities preferred to found Distance Education Centers for managing online learning provided by the university. These centers generally adopted the role of coordinating online learning activities of departments for their provision of distance courses. These courses can be provided in vocational school, undergraduate, graduate, and certificate levels. Distance Education Centers serve with Student Affairs and Technical Support units. Student Affairs Unit is responsible for providing student related announcements, managing paper work, organizing exams, responding to student problems, and performing other related duties indicated by directors. Technical Support Unit performs execution and management of learning management systems (LMS) with corresponding servers, manages electronic exams, develops tutorials for the use of the systems, responding to technical problems of learners and instructors, and develops software programs when needed.

LMS are developed for execution and management of online courses form one single system, developed by different providers which can be with free source of paid feature. LMS supports instructors to provide online activities such as forum, assignment, interactive video, games, and online sources like presentations, course notes, animations, videos, as well as enable instructors and learners to interact with each other through virtual classroom, chat, and messaging. Virtual Classroom software was integrated into LMS for instructors' accomplishment of online courses. Virtual classrooms are mostly preferred learning activity since they support online synchronous meeting of instructors and learners. By using virtual classroom environments, instructors are able to present the course content, share various sources, provide immediate feedback to learners, hence satisfy effective interaction in an online environment. Electronic exams are mostly used assessment method which can be provided within LMS or through a specialized software. In Turkey, electronic exams are generally employed for performing midterm exams since final exams are required to be conducted in paper format and in face to face settings. Online learning sources and activities can be specialized for supporting learners with disabilities. For instance, electronic books with audio capability and screen reading programs support students with eye problems. Another example can be speech to text programs developed for students with hearing problems, and employed for their view of course notes or other textual materials.

In this study, we planned to analyze activities of Distance Education Centers of universities of Turkey in order to investigate programs they offered, understand their preference of LMS software, virtual classroom software, e-exam software, online sources, online activities, specialized software for learners with disabilities, and forms of technical support they provided to learners. The results of our analysis are provided in this paper.

Method

This study is structured as a descriptive research since the goal is to propose a detailed picture of Distance Education Centers of universities in Turkey. Quantitative methods were employed in this research in order to reveal the results in numbers.

Participants

In this study, we considered whole Distance Education Centers of universities in Turkey. In total, we reached the data of 57 centers of universities, which were provided in the Table 1 below.

Table 1. Name of Universities that Cover Distance Education Centers.

Afyon Kocatepe Uni.	Bilgi Uni.	Erzincan Uni.	İzmir Institute of Technology	Nevşehir Uni.
Ahmet Yesevi Uni.	Bitlis Eren Uni.	Eskişehir Osmangazi	Kafkas Uni.	Okan Uni.
Akdeniz Uni.	Bülent Ecevit Uni.	Fırat Uni.	Kahramanmaraş Uni.	Ondokuzmayıs Uni.
Amasya Uni.	Celal Bayar Uni.	Gazi Uni.	Karadeniz Teknik Uni.	Sakarya Uni.
Ankara Uni.	Cumhuriyet Uni.	Gaziosmanpaşa Uni.	Karabük Uni.	Selçuk Uni.
Atatürk Uni.	Çanakkale Onsekiz Mart Uni.	Hacettepe Uni.	Kırıkkale Uni.	Süleyman Demirel Uni.
Atılım Uni.	Çukurova Uni.	Harran Uni.	Kocaeli Uni.	Trakya Uni.
Bahçeşehir Uni.	Dicle Uni.	Işık Uni.	Maltepe Uni.	Uşak Uni.
Bartın Uni.	Dokuz Eylül Uni.	İnönü Uni.	Marmara Uni.	Yüzüncü Yıl Uni.
Başkent Uni.	Dumlupınar Uni.	İstanbul Arel Uni.	Mehmet Akif Ersoy Uni.	
Beykent Uni.	Düzce Uni.	İstanbul Kültür Uni.	Muğla Uni.	
Bilecik Uni.	Ege Uni.	İstanbul Uni.	Namık Kemal Uni.	

Data Collection Instruments

In order to accomplish objectives of our study, we initially developed an online questionnaire that aims to investigate activities of Distance Education Centers of universities of Turkey. Then, we sent e-mail to directors of Distance Education Centers that expects their submission to the questionnaire consisting following questions:

- What is name of your Distance Education Center?
- Which Learning Management System (LMS) is employed by your center?
- Which Virtual Classroom Software is used by your center?
- Which Vocational College Level Programs are offered by your center?
- Which Undergraduate Level Programs are offered by your center?
- Which Graduate Level Programs are offered by your center?
- Which Certificate Programs are offered by your center?
- Which learning sources are offered within your LMS? Course notes, Course slides, e-Book, Audio book, Video, Animation, Web links, Learning objects, other…
- Which learning activities are offered within your LMS? Survey, Forum, Assignment, Virtual classroom, Quiz, Chat, Dictionary, Database, Wiki, other…
- Do you offer specialized software for learners with disabilities?
- Which software do you prefer to use for the electronic exams?
- By which ways do you provide technical support?

Data Analysis

Among 57 Distance Education Centers, 14 of them have submitted the answers for the questionnaire. Since the participation rate is not satisfactory, we analyzed web sites of remaining centers in order to obtain necessary information. Related to majority of the questions of the questionnaire, we could reach appropriate information from the web sites. However, for some specific questions, there is not detailed information. Hence, we could analyze available information in this study. In order to analyze the data, we applied descriptive statistics (frequency and percentage), and provided the results in this paper.

Findings

The results of analysis are explained according to questions of the questionnaire. The results showed that Distance Education Centers in Turkey preferred to employ 10 different LMS with corresponding rates. The most popular LMS types are Moodle and ALMS (developed by Sakarya University and a company collaboratively).

Table 2. Distribution of LMS.

LMS	Percentage
Moodle	38%
ALMS	29%
LMS developed by university	10%
Enocta LMS	8%
Blackboard	4%
Sakai	4%
itslearning	2%
Olives	2%
Canvas	2%
CATS	2%

The results demonstrated that Distance Education Centers in Turkey preferred to employ 5 different Virtual Classroom Software with corresponding rates. The most popular software is Adobe Connect.

Table 3. Distribution of Virtual Classroom Software.

Virtual Classroom Software	Percentage
Adobe Connect	63%
Perculus	22%
BigBlueButton	10%
Idol	2%
Blackboard Collaborate	2%

According to our analysis, 33 different vocational college level programs are offered by Distance Education Centers in Turkey. The most popular programs are listed with their corresponding rates as follows.

Table 4. Distribution of Vocational College level Programs.

Program	Percentage
Computer Programming	19%
Child Development	8%
Occupational Health and Safety	7%
Medical Documentation and Secretaryship	5%
Banking and Insurance Program	5%
Business Administration	5%
Accounting and Tax Applications	5%

The results of our analysis demonstrated that 24 different undergraduate level programs are offered by Distance Education Centers in Turkey. The most popular programs are listed with their corresponding rates as follows.

Table 5. Distribution of Undergraduate level Programs.

Program	**Percentage**
Divinity	18%
Nursing	12%
Business Administration	9%
Tokology	7%
Public Relations and Promotion	7%

According to our analysis, 60 different graduate level programs are offered by Distance Education Centers in Turkey. The most popular programs are listed with their corresponding rates as follows.

Table 6. Distribution of Graduate level Programs.

Program	Percentage
Business Administration	17%
Health Organization Administration	8%
Educational Administration and Supervision	6%
Political Science and Public Administration	5%
Occupational Health and Safety	3%
Management Information Systems	3%

The results of our analysis demonstrated that 54 different certificate programs are provided by Distance Education Centers in Turkey. The most popular programs are listed with their corresponding rates as follows.

Table 7. Distribution of Certificate Programs.

Program	**Percentage**
e-Tutor	6%
Pedagogical Proficiency	4%
Programming	4%
Graphical Design	3%
Digital Marketing and Social Media Administration	3%
Project Cycle Management	3%

According to our analysis, various learning resources are offered by Distance Education Centers in Turkey. The most popular ones are listed with their corresponding rates as follows.

Table 8. Distribution of Learning Resources

Learning Resource	**Percentage**
Course notes	23%
Course presentations	18%
Video	18%
URL	16%
Animation	9%
Learning objects	6%
Online book	5%

The results of our analysis demonstrated that various learning activities are provided by Distance Education Centers in Turkey. The most popular ones are listed with their corresponding rates as follows.

Table 9. Distribution of Learning Activities

Learning Activity	Percentage
Assignment	21%
Quiz	19%
Forum	16%
Survey	15%
Chat	15%
Glossary	4%

The results showed that Distance Education Centers in Turkey preferred to employ 11 different LMS or software to perform and manage electronic exams. The most popular ones are Moodle and ALMS (developed by Sakarya University and a company collaboratively).

Table 10. Distribution of Electronic Exam Software

LMS	Percentage
ALMS	29%
Moodle	25%
LMS developed by university	14%
Enocta LMS	7%
itslearning	4%
Olives	4%
Sakai	4%
limesurvey	4%
ASOS	4%
Mudes	4%
SAUPORT	4%

In general, each center provides the e-mail, forum, and telephone as ways of technical support. However, use of specialized software for disabled students is so limited that a few number of centers provided such opportunity.

Conclusion and Discussion

In this study, we planned to analyze activities of Distance Education Centers of universities of Turkey in order to investigate programs they offered, understand their preference of LMS software, virtual classroom software, e-exam software, online sources, online activities, specialized software for learners with disabilities, and forms of technical support they provided to learners. The results demonstrated that they commonly preferred to employ Moodle as LMS software, which is the most observed behavior in top universities in the world since it has been provided as an open source software and various extensions are offered frequently. As virtual classroom software, Adobe Connect has been frequently used by the centers and as e-exam software Moodle has been commonly used. As online sources, course notes and presentations are very common that the use of video and animations should be increased since online means support their use. As online activities, assignment and quiz are mostly used but there should be increase in the use of interactive and collaborative activities for the motivation and retention of online learners.

References

Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 12*(1), 29-42.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.

Smedley, J. (2010). Modelling the impact of knowledge management using technology. *OR insight, 23*(4), 233-250.

Wagner, N., Hassanein, K., & Head, M. (2008). Who is responsible for e-learning success in higher education? A stakeholders' analysis. *Journal of Educational Technology & Society, 11*(3).

Web Sites of Distance Education Centers of Turkish Universities:

Afyon Kocatepe Uni.	Bilgi Uni.	Erzincan Uni.	İzmir Institute of Technology	Nevşehir Uni.
Ahmet Yesevi Uni.	Bitlis Eren Uni.	Eskişehir Osmangazi	Kafkas Uni.	Okan Uni.
Akdeniz Uni.	Bülent Ecevit Uni.	Fırat Uni.	Kahramanmaraş Uni.	Ondokuzmayıs Uni.
Amasya Uni.	Celal Bayar Uni.	Gazi Uni.	Karadeniz Teknik Uni.	Sakarya Uni.
Ankara Uni.	Cumhuriyet Uni.	Gaziosmanpaşa Uni.	Karabük Uni.	Selçuk Uni.
Atatürk Uni.	Çanakkale Onsekiz Mart Uni.	Hacettepe Uni.	Kırıkkale Uni.	Süleyman Demirel Uni.
Atılım Uni.	Çukurova Uni.	Harran Uni.	Kocaeli Uni.	Trakya Uni.
Bahçeşehir Uni.	Dicle Uni.	Işık Uni.	Maltepe Uni.	Uşak Uni.
Bartın Uni.	Dokuz Eylül Uni.	İnönü Uni.	Marmara Uni.	Yüzüncü Yıl Uni.
Başkent Uni.	Dumlupınar Uni.	İstanbul Arel Uni.	Mehmet Akif Ersoy Uni.	
Beykent Uni.	Düzce Uni.	İstanbul Kültür Uni.	Muğla Uni.	
Bilecik Uni.	Ege Uni.	İstanbul Uni.	Namık Kemal Uni.	

Boşanmış ve Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç, Depresyon ve Ruminasyon Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Hakan AYĞAR, Gazipaşa Ortaokulu, ayygar13@hotmail.com

Burhan ÇAPRİ, Mersin Üniversitesi, burhancapri@gmail.com

Öz

Bu araştırmada, boşanmış ve boşanmamış ebeveyne sahip ortaokul öğrencilerinin akılcı olmayan inanç, depresyon ve ruminasyon puanlarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, anne babalarının eğitim düzeylerine, mesleğine ve boşanıp boşanmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Mersin ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullara devam etmekte olan öğrencilerle yapılan bu çalışmada veri toplamak için "Kişisel Bilgi Formu", "Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği", "Ruminatif Tepki Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde IBM SPSS Statistics 22 ve Lisrel 8.80 kullanılmıştır Boşanmış ebeveyne sahip öğrencilerin akılcı olmayan inanç, ruminasyon ve depresyon puanlarının sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Boşanmamış ebeveyne sahip öğrencilerin ise akılcı olmayan inançlarının sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve anne mesleğine göre, depresyon düzeylerinin sınıf düzeyi anne ve baba eğitim düzeyine göre, ruminasyon düzeylerinin ise sınıf düzeyine ve anne mesleğine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelime: Akılcı olmayan inanç, depresyon, ruminasyon.

Abstract

In this study, it is aimed to investigate whether secondary school children with divorced and non-divorced parents differ in their irrational beliefs, depression and rumination scores according to gender, class levels, parents' education levels, occupation and divorce status. In this study which is going to be done to the students who are going to the secondary schools in Mersin province center districts, "Personal Information Form", "Irrational Belief Scale for Adolescents", "Ruminative Reaction Scale" and "Children's Depression Inventory" were used. IBM SPSS Statistics 22 and Lisrel 8.80 were used in the analysis of the research data. It has been found that students with divorced parents' irrational beliefs, depression and rumination scores have not changed significantly according to their sociodemographic variables. For the students with undivided parents, the irrational beliefs were found to be different according to the class level, mother's educational status and mother's profession, depression levels according to the level of education of mother and father, and rumination levels according to class level and mother's profession. The findings were discussed in the light of literature.

Keywords: Irrational belief, rumination, depression.

* Bu çalışma, Mersin Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimince 2017-2-TP2-2650 Proje Numarası ile desteklenen yüksek lisans tezinin bir bölümünü içermektedir.

Giriş

Günümüzde, toplumlardaki değişimle birlikte aile yapılarında da önemli değişmeler meydana gelmektedir. Yaşanan bu değişim ve dönüşümlere uyum sağlayamayan ailelerin ruhsal, ekonomik ve kültürel olarak yaşadıkları sorunlar üstesinden gelinemeyecek duruma geldiğinde, boşanma yoluna gidilebilmektedir. Boşanma olayını öğrenen çocuğun ilk tepkisi genellikle durumu reddetme şeklinde olmaktadır. Çocuğun bu duruma uyum sağlaması oldukça zor bir süreçtir. "Fırtına ve stres" dönemi olarak adlandırılan ergenlik döneminde ise bu uyum süreci daha da zor bir hale gelmektedir. Ebeveynlerinden ayrı kalmak ya da ebeveynlerin birbirinden ayrılması, çocukların psikolojik sağlığını bozma ihtimali olan olaylardır. Parçalanmış ailelerde, çocuğun bu olayın olumsuz ruhsal etkilerini yaşama ihtimali oldukça yüksektir (Yörükoğlu, 1989). Ellis'in tüm psikolojik rahatsızlıkların temelinde yattığını öne sürdüğü akılcı olmayan inançlar, fırtına ve stres dönemi olarak adlandırılan ergenlik döneminde bireylerin ruh sağlığını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Ellis'in A-B-C teorisinde; bireyin duygularını, yaşadığı olayın değil, olaya ilişkin düşüncelerinin şekillendirdiği öne sürülmektedir. Bu noktada, ergen bireyin zihnindeki akılcı olmayan (mantık dışı) inançlar, onu birçok olumsuz duyguya ve psikolojik rahatsızlığa itebilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, birçok çalışmada da görüldüğü üzere, bu ruhsal rahatsızlıklardan birinin de depresyon olduğu göze çarpmaktadır (Cash, 1984; Göller, 2010; Jasmine ve Kumar, 2017; Mclennan, 1987; Tanhan, 2014).

Depresyon sözcüğü, günlük hayatta üzüntü, hayal kırıklığı, karamsarlık gibi birçok duygunun bir araya gelişini ifade etmek için kullanılmaktadır. Psikoloji literatüründe ise depresyon, tedavi gerektiren bir durumdur (Blackburn, 2008). Depresyon, çocukların yaşamında hayati ve çok önemli etkiler yaratabilmektedir. Bu etki, okulda, evde, aileleriyle birlikteyken kendini gösterebilmektedir. Depresyon yaşayan ergenlerde düşünce, duygu, davranış ve ruh halinde sapmalar görülebilmektedir. Düşüncelerdeki sapmalar odaklanma sorunları, ölüm düşünceleri, bireyin değersiz olduğuna ilişkin düşünceleri olarak sıralanabilir.

Depresyon, boşanmış ebeveyne sahip ergenler üzerinde yapılan çalışmalarda sıklıkla çalışılan kavramlardan biridir. Yapılan araştırmalar, çocuklarda depresyonun görülme oranının %2,5 olduğunu göstermektedir (Miller, 2002). Bu oran, boşanmış ebeveyne sahip ergenlerde iki ile beş kat arasında artış göstermektedir (Cummings ve Davies, 1994).

Son yıllarda ilgi çeken kuramlardan olan "Tepki Stilleri Kuramı", bazı bireylerin depresyon gibi psikolojik rahatsızlıklara eğiliminin yüksek olmasını ruminasyon kavramı ile açıklamaktadırlar. Kurama göre, ruminatif kişilik özelliklerine sahip bireylerde depresyon görülme ihtimali daha yüksektir (Erdur-Baker, Özgülük, Turan ve Demirci-Danışık, 2009). Ruminasyon, kişinin sıkıntı belirtilerine ve bu semptomların muhtemel nedenlerine ve sonuçlarına pasif olarak odaklanması olarak tanımlanmaktadır (Nolen-Hoeksema ve Jackson, 2001). Ruminatif tepkilere; bireyin ne kadar yorgun ve isteksiz olduğunu düşünmesi, kişinin karamsarlığının iş hayatını olumsuz etkilemesinden endişe etmesi ve bu karamsar ruh halini pekiştirecek şekilde, harekete geçmeyerek yalnızca bu düşünceleri pasif olarak zihninde tekrar etmesi örnek olarak gösterilebilir (Nolen-Hoeksema ve Morrow, 1991).

Dilimize "zihinsel geviş getirme" olarak çevrilen ruminasyon kavramı, ülkemizde son on yıldır yaygın biçimde çalışılmaya başlanmasıyla birlikte bu kavrama ilişkin ergenler üzerinde yapılan çalışmaların sayısının azlığı göze çarpmaktadır.

Depresyonun önemli bir yordayıcısı olarak nitelendirilen ruminasyonun akılcı olmayan inanç kavramıyla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Akılcı olmayan inanç kavramına ilişkin alanyazına bakıldığında depresyon ile pozitif korelasyona sahip olduğu görülmektedir (Cash, 1984; Göller, 2015; Mclennan, 1987; Nelson, 1977; Oei ve ark., 1994). Son yirmi yıldır yoğun bir şekilde incelenen ruminasyon kavramının da depresyon ile yüksek korelasyona sahip olduğu bilinmektedir (Erdur-Baker ve ark., 2009).

Yukarıda birbirleriyle ilişkileri ortaya koyulan değişkenlerden hareketle bu araştırmada, boşanmış ve boşanmamış ebeveyne sahip ortaokul öğrencilerinin akılcı olmayan inanç, depresyon ve ruminasyon puanlarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, anne babalarının eğitim düzeylerine, mesleğine ve boşanıp boşanmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nedensel karşılaştırma modelinde betimsel bir araştırma niteliğindedir. Betimleme ve tahmin etmeye dönük araştırma hedeflerine ulaşılmasında etkili bir yöntem olan nedensel karşılaştırma araştırmalarında iki veya daha fazla grup arasında farklılık olup olmadığı, değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmektedir (Balcı, 2011; Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırmanın bağımlı değişkenlerinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, IBM SPSS Statistics 22 programı ile incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılı Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise Mersin ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yoluyla her sınıf düzeyinden seçilen toplam 553 öğrenciden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme, belirli özelliklere sahip ve ulaşılması zor gruplar için uygulanan bir örnekleme tekniğidir (Erkuş, 2013). Evrendeki her tabaka için bir kota konmamaktadır (Balcı, 2011). Örneklem grubu; 258 erkek, 295 kız öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Ergenler İçin Mantıkdışı İnanç Ölçeği: Ölçek, Çivitçi tarafından 5'li likert tipiyle geliştirilmiş olup; başarı talebi (1,3,6,7,10,13,16,19), rahatlık talebi (5,8,9,14,17,20,21) ve saygı talebi (2,4,11,12,15,18) olmak üzere üç alt ölçek ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe mantık dışı inanç düzeyi de yükselmektedir. Çivitçi (2006), ölçek için yaptığı geçerlik güvenirlik çalışmalarında ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .69 ile .40 arasında değiştiği bulgusuna ulaşmıştır. Yine bu kapsamda Cronbach Alpha katsayısını ise .71 olarak bulmuştur.

Bu çalışmada ise ölçeği oluşturan maddelerin araştırma verileri üzerindeki iç tutarlılığını test etmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve .70 olarak bulunmuştur.

Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği (ÇDÖ): Ölçeğin özgün ismi "Children's Depression Inventory"dir. Ölçek Kovacs (1981) tarafından geliştirilmiştir. Öy (1990) tarafından uyarlanan daha sonra Hacettepe Üniversitesi Çocuk Psikiyatri Kliniği'nde görevli dört öğretim üyesi tarafından gözden geçirilerek son şekli verilen "Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği (ÇDÖ)" çocukların depresyon düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 27 maddeden oluşan ölçekte her maddede çocuğun son iki haftasını değerlendirerek aralarından seçim yapacağı üç madde bulunmaktadır. Verilen cevaplara 0 ile 2 arasında değişen puanlar verilmektedir. Kovacs (1981) tarafından gerçekleştirilen güvenirlik çalışmalarında Cronbach Alpha Katsayısı .86 olarak bulunmuş; Öy (1991) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda test-tekrar test güvenirliğinin .80 olduğu bulunmuştur.

Ölçeği oluşturan maddelerin bu çalışmanın verileri üzerinde iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmış ve .84 olarak bulunmuştur.

Ruminatif Tepki Ölçeği: Nolen-Hoeksema ve Morrow (1991) tarafından geliştirilmiş, Neziroğlu (2010) tarafından dilimize uyarlanan ve Tepki Biçimleri Envanteri'nin bir alt ölçeği olan "Ruminatif Tepkiler Ölçeği (RTÖ)", 22 maddeden ve "Derinlemesine Düşünme" ve "Geviş Getirir Gibi Düşünme" olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. 4'lü likert tipinde geliştirilen ölçekte, (1) Hiçbir zaman ile (4) Her zaman arasında değişen yanıt seçenekleri bulunmaktadır (Neziroğlu, 2010). Ölçekten alınabilecek puanlar 22 ile 88 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe ruminasyon düzeyi de yükselmektedir. Ölçeğin toplam puanı iç tutarlılık katsayısına bakıldığında ise .89 olduğu görülmektedir (Neziroğlu, 2010).

Ölçeği oluşturan maddelerin bu çalışma verileri üzerinde iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmış ve .84 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçilmeden çok değişkenli istatistiksel çalışmalar için örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu doğrusallık, tekillik ve son olarak da uç değerler gibi varsayımların test edilmesi gerekir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). İlk olarak veri girişleri kontrol edilerek kayıp veri bulunmadığı saptanmıştır Daha sonra ise uç değerler analizi yapılmıştır. Uç değer analizine 615 veri ile başlanmış ve tek yönlü uç değerler kutu grafiği (boxplots) incelenmiş olup 62 uç değer analizden çıkarılarak analizlere 553

veri ile devam edilmiştir. Çok yönlü uç değerler için mahalanobis uzaklığı belirlenmiştir. Hesaplanan ki-kare değeri x2= 104.215 olarak hesaplanıp bu değerin üzerinde herhangi bir denek bulunmamıştır. Tek değişkenli normalliği test etmek için basıklık çarpıklık katsayılarından, histogramlardan ve Kolmogrov-Smirnov gibi çeşitli testlerden yararlanılabilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ±1.0 arasında kalmasının, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olduğu ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Tek değişkenli normalliğe ilişkin elde edilen betimsel istatistikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo-1 Tek Değişkenli Normalliğe İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
Toplam Depresyon	553	12.56	7.34	0.984	0.871
Toplam Akılcı Olmayan İnanç	553	61.66	10.73	0.107	-0.199
Toplam Ruminasyon	553	50.79	11,01	0.126	-0.401

Tablo-1'de görüldüğü gibi basıklık ve çarpıklık katsayılarının, standart hatalarına bölümünden elde edilen değerlerin ± 1 arasında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte histogram, boxplot, steam-leaf vb. grafiklere bakıldığında dağılımın normal olduğu söylenebilir.

Çok değişkenli istatistiksel analizlerin bir diğer varsayımı olan çoklu bağlantılığı incelemek amacıyla varyans artış faktörü (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Değişkenler arası çoklu bağlantılılık probleminin bulunmaması için VIF değerinin 10'dan küçük olması ve tolerans değerinin .20'den büyük olması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Araştırmanın değişkenleri incelendiğinde tolerans değerlerinin .24 ile .94 arasında değiştiği ve VIF değerlerinin 1,05 ile 4,13 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu durumda da değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir. Ölçme araçlarının geçerliliğinin sınanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, ölçme araçlarının kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğu gözlenmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada, boşanmış ve boşanmamış ebeveyne sahip ortaokul öğrencilerinin akılcı olmayan inanç, depresyon ve ruminasyon puanlarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, anne babalarının eğitim düzeylerine, mesleğine ve boşanıp boşanmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Boşanmış ebeveyne sahip öğrencilerin akılcı olmayan inanç, ruminasyon ve depresyon puanlarının sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Boşanmamış ebeveyne sahip öğrencilerin akılcı olmayan inanç, depresyon ve ruminasyon düzeyleri sosyodemografik değişkenler açısından incelendiğinde, anlamlı farklılaşma bulunan sonuçlar aşağıda raporlanmıştır.

Boşanmamış ebeveyne sahip olan ortaokul öğrencilerinin akılcı olmayan inanç puanlarının sınıf düzeylerine göre değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akılcı Olmayan İnanç Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Sınıf	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencileri	Akılcı Olmayan İnanç	5.sınıf	135	62.28	10.37	2.85	0.04	7.s<5.s.-6.s.
		6.sınıf	91	63.08	11.48			
		7.sınıf	81	58.74	10.75			
		8.sınıf	81	60.74	10.09			

*p<.05

Tablo incelendiğinde, boşanmamış ebeveyne sahip olan ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre akılcı olmayan inanç puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(3-384)}$ = 2.85, p<.05). Post hoc test olarak uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre; 5. ve 6. sınıf ortaokul öğrencilerinin akılcı olmayan inanç puan ortalamalarının 7. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 3. Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Eğitim Düzeyi	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencileri	Akılcı Olmayan İnanç	Okur-yazar değil	26	66	12	2.97	0.01	Okuryazar değil-İlkokul-Ortaokul-Okuryazar>Lise
		Okur-yazar	21	64.28	9.32			
		İlkokul	154	61.61	10.22			
		Ortaokul	89	62.20	10.75			
		Lise	72	57.98	10.64			
		Üniversite	26	60.03	11.76			

*p<.05

Analiz sonuçları incelendiğinde, ebeveyni birlikte yaşayan ortaokul öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında anne eğitim düzeyleri bakımından anlamı bir fark görülmektedir ($F_{(5-382)}$ =2.97, p<.05). Post hoc test olarak uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre; lise mezunu anneye sahip ortaokul öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri okur-yazar olmayanlara, okur-yazarlara, ilkokul mezunlarına ve ortaokul mezunlarına göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Puanlarının Anne Mesleğine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

		Anne Mesleği	N	$\overline{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencileri	Akılcı Olmayan İnanç	Ev hanımı	314	61.80	10.61	2.52	0.02	İşçi>Serbest meslek
		Memur	19	53.72	8.89			Ev hanımı>Memur, Serbest meslek
		İşçi	31	62	11.81			
		Emekli	3	64.33	8.08			Özel sektör>Memur, Serbest meslek
		Özel sektör	10	65	14.14			
		Serbest meslek	11	55.94	6.78			

*p<.05

Analiz sonucunda, ebeveyni birlikte olan ortaokul öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerinde anne meslek durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(5-382)}$ =2.52, p<.05). Post hoc test olarak uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre; annesi serbest meslekte çalışan öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeyleri, annesi ev hanımı olan öğrencilerinkinden daha düşüktür. Annesi işçi olarak çalışan ortaokul öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri annesi serbest meslekte çalışan ortaokul öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerine göre daha yüksektir. Annesi ev hanımı olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeyleri annesi memur olan ve serbest meslekte çalışan öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Depresyon Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Sınıf	N	$\overline{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencileri	Depresyon	5.sınıf	135	10.60	6.42	4.01	0.00	6.s-8.s.>5.s
		6.sınıf	91	13.01	7.70			
		7.sınıf	81	11.90	5.75			
		8.sınıf	81	13.75	8.38			

*p<.05

Anne-babası birlikte yaşayan ortaokul öğrencilerinin depresyon düzeyleri arasında sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark görülmektedir ($F_{(3-384)}$ =4.01, p<.05). Post hoc test olarak uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre; ebeveynleri birlikte olan 5.sınıf öğrencilerinin depresyon düzeyleri, ebeveynleri boşanmış 6.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Tablo 6. Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Depresyon Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Eğitim Düzeyi	N	$\overline{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencileri	Depresyon	Okur-yazar değil	26	14.00	7.22	2.31	0.04	Okur yazar>ilkokul, Ortaokul, Lise, Üniversite
		Okur-yazar	21	16.52	8.23			
		İlkokul	154	11.77	6.80			
		Ortaokul	89	11.74	7.45			
		Lise	72	11.29	6.67			
		Üniversite	26	12.00	7.38			

*p<.05

Ebeveyni birlikte olan ortaokul öğrencilerinin depresyon düzeylerinin anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(5-382)}$ =2.31, p<.05). Post hoc test olarak uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre; annesi yalnızca okur yazar olan öğrencilerin depresyon puanları, annesi ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu olan öğrencilerin depresyon puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 7. Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Depresyon Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Eğitim Düzeyi	N	$\overline{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencileri	Depresyon	Okur-yazar değil	9	21.33	7.87	4.33	0.0	Okur-yazar değil>Okur yazar, İlkokul, Ortaokul, Lise, Üniversite Okur yazar>Ortaokul
		Okur-yazar	21	14.95	7.45			
		İlkokul	123	12.13	6.48			
		Ortaokul	98	11.11	6.96			
		Lise	99	11.86	7.53			
		Üniversite	38	11.34	6.74			

*p<.05

Ebeveyni birlikte olan ortaokul öğrencilerinin depresyon düzeylerinin baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(5-382)}$ =4.33, p<.05). Post hoc test olarak uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre; baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin depresyon düzeyinin azaldığı görülmektedir.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Depresyon Puanlarının Ebeveynlerinin Boşanıp Boşanmama Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Ebeveynin Boşanma Durumu	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**p**
Depresyon	Boşanmış	165	13.67	7.70	-2.31	0.02
	Boşanmamış	388	12.09	7.14		

*p<.05

Öğrencilerin depresyon düzeylerinin ebeveynlerinin boşanıp boşanmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur (t=-2.31, p<.05). Ebeveyni boşanmış ergenlerin depresyon düzeyleri ebeveyni birlikte yaşayan ergenlere göre yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 9. Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Ruminasyon Puanlarının Sınıf Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Sınıf	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencileri	Ruminasyon	5.sınıf	135	47.89	11.20	2.81	0.03	7.s-8.s>5.s
		6.sınıf	91	50.72	10.74			
		7.sınıf	81	51.02	9.58			
		8.sınıf	81	51.74	11.04			

*p<.05

Tablo incelendiğinde ebeveyni birlikte olan öğrencilerin ruminasyon puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3-384)}$ =2.81, p<.05). Post hoc test olarak uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre; 5.sınıfta öğrenim gören ebeveyni birlikte olan öğrencilerin ruminasyon düzeyleri 7.sınıfta öğrenim gören ve 8.sınıfta öğrenim gören ebeveyni birlikte olan öğrencilerden daha düşük olduğu raporlanmıştır.

Tablo 10. Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Ruminasyon Puanlarının Anne Mesleğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Anne Mesleği	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Boşanmamış Ebeveyne Sahip Ortaokul Öğrenciler	Ruminasyon	Ev hanımı	314	50.58	10.82	2.37	0.03	Ev hanımı-İşçi>Emekli
		Memur	19	46.21	10.73			
		İşçi	31	50.45	10.01			
		Emekli	3	36	5.19			
		Özel sektör	10	44	12.15			
		Serbest meslek	11	48.36	9.03			

*p<.05

Ebeveyni birlikte olan öğrencilerin ruminasyon düzeylerinde anne meslek durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(5-382)}$ =2.37, p<.05). Post hoc test olarak uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre; annesi emekli olan öğrencilerin ruminasyon düzeyleri annesi ev hanımı olan öğrencilerin ruminasyon düzeylerinden ve annesi işçi olan öğrencilerin ruminasyon düzeylerinden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Ruminasyon Puanlarının Ebeveynlerinin Boşanıp Boşanmama Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Ebeveynin Boşanma Durumu	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**p**
Ruminasyon	Boşanmış	165	52.61	11.27	-2.55	0.01
	Boşanmamış	388	50.01	10.81		

*p<.05

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin ruminasyon düzeylerinin ebeveynlerinin boşanıp boşanmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur (t=-2.55, p<.05). Ebeveyni birlikte yaşayan öğrencilerin ruminasyon düzeyleri ebeveyni boşanmış öğrencilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada boşanmış ve boşanmamış ebeveyne sahip ortaokul öğrencilerinin akılcı olmayan inanç, depresyon ve ruminasyon düzeylerinin çeşitli sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş; cinsiyet değişkenine göre üç temel değişkenin de farklılaşmadığı, sınıf düzeyine göre üç temel değişkenin de farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre akılcı olmayan inanç ve depresyon düzeylerinin, baba eğitim düzeyine göre yalnızca depresyon düzeylerinin, anne mesleğine göre depresyon ve ruminasyon düzeylerinin, ebeveyninin boşanıp boşanmamasına göre ise depresyon ve ruminasyon düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bağımlı değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşmama bulgusu alanyazındaki bazı çalışmalarla (Boyacıoğlu, 2010; Çivitçi, 2006; Dye ve Eckhard, 2002) paralellik göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin birbirleriyle yakın yaş ve eğitim düzeyine sahip olması ile açıklanabilir (Boyacıoğlu, 2010). Bağımlı değişkenlerin sınıf düzeyine göre farklılaştığı bulgusu da yine alanyazındaki bazı araştırmalarla (Akbağ, 2000; Göller, 2010) paralellik göstermektedir. Depresyon ve ruminasyon düzeyinin sınıf düzeyi ile paralel olarak artması, bu öğrencilerin gerek ebeveynleriyle gerekse öğretmenleriyle ergenlik kaynaklı sorunları daha yoğun yaşaması ile açıklanabilir. Bununla birlikte 8. sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sınavına ilişkin yaşayabilecekleri stresin, bu öğrencilerin depresyon ve ruminasyon düzeylerini artırabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre akılcı olmayan inanç ve depresyon düzeylerinin farklılaştığı sonucu, alanyazındaki bazı çalışmalarla (Altıntaş, 2006; Çivitci, 2006; Çam-Çelikel ve Erkorkmaz, 2008; Yu ve Seligman, 2002) paralellik göstermektedir. Araştırma sonucuna göre; anne eğitim düzeyi düştükçe öğrencilerin akılcı olmayan inanç ve depresyon düzeyleri yükselmektedir. Düşük eğitim seviyesine sahip anne-babaların çocuklarına daha fazla ceza verdiklerine ilişkin araştırma bulgusu (Toros, Bilgin, Buğdaycı, Şaşmaz, Kurt ve Çamdeviren, 2004) göz önünde bulundurulduğunda, bu annelerin çocuklarıyla iletişim kurma noktasında daha fazla zorluk çektikleri düşünülebilir. Bu durumun da çocukların depresyon düzeyini artırabileceği yorumu yapılabilir. Anne eğitim düzeyi düştükçe öğrencinin akılcı olmayan inanç düzeyinin arttığına ilişkin bulgu ise çeşitli nedenlerle eğitim hayatında istediği başarıyı elde edemeyen annenin, bu başarıyı çocuğundan bekleyerek bu konuda onun mutlak başarılı olmasına ilişkin telkinler yoluyla çocukta başarı talebine yönelik akılcı olmayan inançları tetiklediği şeklinde yorumlanabilir. Baba eğitim düzeyi düştükçe öğrencinin depresyon düzeyinin yükseldiği bulgusu alanyazındaki bazı araştırmalarla (Çam-Çelikel ve Erkorkmaz, 2008; Yu ve Seligman, 2002) paralellik göstermektedir. Yine bu bulgu da Toros ve diğerlerinin (2004), düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin cezayı daha çok kullanarak çocuklarıyla olan iletişimlerini zedeleyip, onların depresyon düzeylerini artırabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın, öğrencilerin anne mesleğine göre akılcı olmayan inanç ve ruminasyon düzeylerinin yükseldiği bulgusu; eğitim düzeyi bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yüksek eğitim seviyesi gerektirmeyen mesleklerde çalışan annelerin çocuklarının akılcı olmayan inanç ve ruminasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın son bulgularına bakıldığında, ebeveynlerinin boşanıp boşanmama durumuna göre öğrencilerin depresyon ve ruminasyon düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir. Ebeveyni ayrı olan öğrencilerin daha depresif oldukları ve ruminatif eğilimlerinin daha yüksek olduğu göze

çarpmaktadır. Bu sonuç, alanyazındaki bazı çalışmalarla (Aslıhan, 1998; Dong ve ark, 2002; Elmacı, 2001; Erim, 2001) benzerlik göstermektedir. Bu bulgu, boşanma sürecinde yaşanabilecek travmatik yaşantıların, ebeveynlerden birinden ya da ikisinden ayrılmanın, çocuğun depresyon ve ruminasyon düzeyini artırabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri de boşanmış ebeveyne sahip öğrencilerin akılcı olmayan inanç, depresyon ve ruminasyon puanlarının hiçbir sosyodemografik değişkene göre farklılaşmaması sonucudur. Öğrencilerin bir kısmının annesiyle bir kısmının babasıyla bir kısmının da başka bir akrabasıyla yaşadığı düşünüldüğünde, temel değişkenlerde anne-baba eğitim düzeyleri ve mesleklerine göre farklılaşma görülmemesi beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

Akbağ, M. (2000). *Stresle başa çıkma tarzlarının üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksiyonel analiz ego durumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altıntaş, G. (2006). *Liseli ergenlerin kişiler arası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslıhan, M. N. (1998). *Parçalanmış veya tam aileye sahip çocukların öz kavramı, depresyon düzeyleri ve akademik başarılarının yaş ve cinsiyet yönünden karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. 9.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Blackburn, I.M. (2008). *Depresyon ve başa* çıkma yolları. 7.Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Boyacıoğlu, N. E. (2010). *Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cash, T.F. (1984). The irrational beliefs test: its relationship with cognitive- behavioral traits and depression. *Journal of Clinical Psychology, 40*(6), 1399–1405.

Christensen, L. B., Johnson, B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Alpay, Çev. ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Cummings, E. M., Davies, P. T. & Simpson, K. S. (1994). Marital conflict, gender, and children's appraisals and coping efficacy as mediators of child adjustment. *Journal of Family Psychology, 8*(2), 141-149.

Çam-Çelikel, F. & Erkorkmaz, U. (2008). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili etmenler. *Archives of Neuropsychiatry/Nöropsikiyatri Arşivi, 45*(4), 122-129.

Çivitci, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inançlar: Sosyo-demografik değişkenlere göre bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(19), 9–19.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi: Ankara.

Dong, Q., Wang, Y. & Ollendick, T. H. (2002). Consequences of divorce on the adjustment of children in China. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31*(1), 101-110.

Dye, M. L. & Eckhardt, C. I. (2000). Anger, irrational beliefs, and dysfunctional attitudes in violent dating relationships. *Violence and Victims, 15*(3), 337-350.

Elmacı, F. (2001). *Parçalanmış ve bütünlüğünü koruyan aileye sahip ergenlerin depresyon ve uyum düzeylerinde sosyal desteğin rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Erdur-Baker, Ö., Özgülük, S.B., Turan, N. & Demirci Danışık, N. (2009). Ergenlerde görülen psikolojik belirtilerin yordayıcıları olarak ruminasyon ve öfke/ öfke ifade tarzları, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(32), 43-53.

Erim, B. (2001). *Yetiştirme yurtlarında ve aileleri yanında kalan ergenlerin benlik saygısı ve yalnızlık düzeyleri ile sosyal destek sistemleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erkuş, A. (2013). *Bilimsel araştırma süreci*. 4. basım. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Göller, L. (2010). *Ergenlerin akılcı olmayan inançları ile depresyon-umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Jasmine, E. & Kumar, G. V. (2017). Relationship between irrational beliefs and depression in late adolescence. *Artha-Journal of Social Sciences*, *9*(1), 59-65.

Mclennan, J. P. (1987). Irrational beliefs in relation to self-esteem and depression. *Journal of Clinical Psychology. 43*(1), 89-91.

Miller, J.A. (2002). Çocuklarda depresyon. 1.Basım. (M. Işık, Çev.) İstanbul: Özgür Yayınları.

Nelson, R. E. (1977). Irrational beliefs in depression, *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45*(6), 1190-1191.

Neziroğlu, G. (2010). *Ruminasyon, yaşantısal kaçınma ve problem çözme becerileri ile depresif belirtiler arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Nolan-Hoeksema, S. & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta Earthquake, *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(1), 115-121.

Nolan-Hoeksema, S. & Jackson, B. (2001). Mediators of the gender difference in rumination. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 37-47.

Oei, T.P.S., Anne, C. Etchells & Michael, L. Free. (1994). The relationship between irrational beliefs and depressed mood in clinically depressed outpatients. *Psychologia*, *37*(4).

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. Ankara: Pegem Akademi.

Tanhan, F. (2014). Öğretmenlerde irrasyonel inançlar ile cinsiyet ve depresyon ilişkisinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 55-73.

Toros, F., Bilgin, N. G., Buğdaycı, R., Şaşmaz, T., Kurt, O. & Çamdeviren, H. (2004). Prevalence of depression as measured by the CBDI in a predominantly adolescent school population in Turkey. *European Psychiatry, 19*(5), 264-271.

Yörükoğlu, A. (1989). *Gençlik çağı: Ruh sağlığı ve sorunları*. 6. Basım. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Yu, D. L. & Seligman, M. E. (2002). Preventing depressive symptoms in Chinese children. *Prevention & Treatment, 5*(1), 9.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Aile Katılımı Çalışmalarının Uygulanma Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Didem ÖZSIRKINTI, Mersin Üniversitesi, Türkiye , didemandirinn@mail.com

Tuğba Yanpar Yelken, Mersin Üniversitesi, Türkiye, tyanpar@gmail.com

Cenk Akay, Mersin Üniversitesi, Türkiye,cenkakay35@hotmail.com

Öz

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan aile katılımı çalışmalarının uygulanma sürecine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın hedef evrenini okul öncesi öğretmenleri oluştururken; ulaşılabilir evrenini Adana merkez ilçelerinden Yüreğir ilçesinde çalışan 37 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Aile Katılımı Çalışmalarının Uygulanma Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri" anketi geliştirilmiştir. Anket Kişisel Bilgiler formu, 5'li Likert Tipi 18 madde ve 1 adet açık uçlu soru formu olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Nicel veri toplama araçları olan; kişisel bilgiler formu ile 5'li Likert tipi 18 maddeden oluşan anketten elde edilen veriler SPSS 20 programına girilerek analiz edilmiştir. Analiz doğrultusunda verilerin frekans dağılımı ve yüzdeleri alınarak sunulmuştur. Nitel veri toplama aracı olan açık uçlu soru formunda ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin genel olarak aile katılımı çalışmalarını "İhtiyaç Analizi Belirleme Formu" doğrultusunda okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberinden yararlanarak aile katılımı çalışmalarını uyguladıkları ve aile katılımı çalışmalarının çocuğun gelişimine katkı sağladığını düşündükleri ortaya konmuştur. Araştırmada öğretmenler bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberinde bulunan tekniklerin hepsine yer verme konusunda, ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi ve ev ziyaretlerinin amacına uygun gerçekleştirilmesi konusunda kararsız ve olumsuz cevap vermişlerdir. Aile katılımı çalışmaları sırasında öğretmenlerin genel olarak karşılaştıkları sorun velilerin aile katılımı çalışmalarına katılmamaları yönündedir. Öğretmenler yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinde ailelere eğitimler verilebileceğini belirterek, aile katılımı çalışması sırasında ailelere; alanında uzmanlar tarafından rehberlik edilebileceği yönünde önerilerini eklemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğtim, Okul Öncesi Eğitim Programı, Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Çalışmaları.

Abstract

This research aims to reveal teachers' views on engagement of parents in practices, which is emphasized in curriculum of pre-school education (2013). Focus group of this research is the pre-school teachers, while the accessible group consists of 37 pre-school teachers in Yüreğir, one of the central districts of Adana. This research is a descriptive study in which survey model was used. A questionnaire for "Teachers' Views on Implementation Process of Practices for Parent Engagement, Available in Pre-school Education Curriculum 2013" was developed by researchers. This questionnaire consists of three parts, namely personal information form, 18 items in 5 point Likert scale and one open-ended questions form. Data gathered with personal information form and the questionnaire consisting of 18 items in type of 5 point Likert scale, which are among the quantitative data collection tools, was analyzed using SPSS 20 programme. In accordance with this analysis, data was presented in frequence distribution and percentages. Content analysis was carried out on form with open-ended questions, which is a qualitative data collection tool. It has been revealed in this research that teachers carry out parents engagement practices with reference to "Need Analysis Identification Form," and by utilizing curriculum for pre-school education and integrated parent support education guidance. They think parents engagement practices contribute to child development. Teachers in this study stated indecisive and negative remarks on that techniques available in integrated parents support education guidance should be involved in practices, that home visits should be carried out, and that they should be created appropriately. The problem generally encountered during practices of parents engagement is that parents don't take part in activities sufficiently. Among teachers' suggestions in relation with problems encountered, that parents may be exposed educations and that they may be guided by experts during practices are primarily available.

Keywords: Pre-school Education, Pre-school Education Curriculum, Parents Engagement in Pre-school Education Curriculum

Giriş

Anne ve babalar çocukların model aldıkları, birlikte en çok zaman geçirdikleri, sosyal paylaşımlarının en fazla olduğu ve sürekli iletişim içerisinde bulunduğu kişilerdir. Çocukların yaşadıkları ev ortamı ise gelişimlerinin şekil aldığı ilk öğrenme ortamıdır. Çocuğun ailesinden sonra aldığı ilk formal eğitim süreci ise okul öncesi eğitimdir. Okul öncesi eğitim; planlı ve programlı yapılan ailelerinde programa dahil edildiği bir eğitim sürecidir. Okul öncesi eğitim ilköğretimin ilk basamağı olarak kabul edilmektedir.

Okullarda yürütülen formal eğitimin etkililiğinin artırılması ve daha nitelikli öğrenciler yetiştirilmesi konusu, yıllardan beri eğitim bilimleriyle ilgilenen bilim insanlarının ilgi alanlarından birisi olmuştur. Okul çağındaki bir çocuğun eğitimini bütüncül bir gözle değerlendirmenin gerekliliği dikkate alındığında, çocuğun eğitimini etkileyen informel kaynaklar akla gelmekte, bu informal kaynakların içerisinde de aile faktörü ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda ailenin, çocuğun eğitiminde etkisi bulunan en önemli informal oluşum olduğu söylenebilir. Bu açıdan okul öncesi dönemde çocuklarda istenilen davranışın kazandırılmasında okul aile işbirliğinin sağlanmasının önemli olduğu ifade edilebilir. Aile eğitimi ve katılımının önemi, öğrenimin her düzeyindeki pek çok araştırma ile ortaya konulmuştur. Bu nedenle kurumlarda aile eğitimleri yapılması ve bu eğitimlere ailelerin katılımı çocukların gelişim ve eğitiminde önemli bir yere sahiptir denilebilir (Akkaya, 2007; Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; MEB, 2013).

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberinde (OBADER) aile eğitimlerinin amaçları şu şekilde belirtilmiştir;

1. Ailelere okul öncesi eğitimin amacını ve önemini açıklamak,
2. Ailelerin okula uyum sürecinde çocuklara yardımcı olmalarını sağlamak,
3. Sistematik ve kurumsal bir eğitim veren okul ile evdeki eğitimi paralelleştirip bütünleştiren bir yaklaşım sergilenmek,
4. Ailelerin çocuklarının gelişimi konusunda bilgi sahibi olmalarını, yaş gruplarına göre gelişim özelliklerini tanımalarını ve çocuklarına destek olmalarını sağlamak,
5. Aile bireyleri arasında sağlıklı iletişim kurulmasını desteklemek,
6. Çocukların davranış ve alışkanlıklarını düzenlemede ailelerin değişik yolları öğrenmelerini sağlamak,
7. Ailelerin okuldaki eğitime paralel tutum ve davranışlarını benimsemelerini sağlamak,
8. Ailelerin okuldaki etkinliklere katılımlarını sağlamak.

Okul öncesi eğitim programında yer alan aile katılımı çalışmaları ile okul ve ev arasındaki devamlılık sağlanacak ve anne babalar okulda, öğretmenler ise evde neler olduğu konusunda bilgi sahibi olacaktır. Okul ve ev arasındaki süreklilik eğitimdeki başarıyı arttıracaktır. Ayrıca ebeveynler, programa katılarak çocuk yetiştirme konusundaki bilgi ve becerilerini arttıracak ve daha etkili ebeveynler olacaklardır. Sonuç olarak okul öncesi eğitim programında aile katılım çalışmalarının önemli bir yere sahip olduğu ve ayrılmaz bir parçası olduğu ifade edilebilir. Bütün öğretmenlerin bu çalışmalara yer vererek okulda verilen eğitimi pekiştirmesinin, aileleri sürece dâhil etmesinin, ailelerin bilinçlenmesinin sağlanmasının, çocuğun ortama uyumunu kolaylaştırması açısından aile katılımı çalışmalarının amacına uygun bir şekilde uygulanmasının çok önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim programında yer alan aile katılımı çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu araştırmanın problem cümlesi '2013 okul öncesi programında yer alan aile katılımı çalışmalarının uygulanma sürecine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?' şeklindedir.

Araştırmanın alt problemleri:

1. 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan aile katılımı çalışmalarına yönelik genel olarak öğretmen görüşleri nelerdir?
2. 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan aile katılımı çalışmalarının uygulanma sürecine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
3. 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan aile katılımı çalışmalarının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine yönelik öğretmen görüş ve önerileri nelerdir? Şeklinde oluşturulmuştur.

Yöntem

Araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır.

Katılımcılar

Araştırmaya Adana ili Yüreğir ilçesinde görev yapan 37 okul öncesi öğretmeni katılmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler .

Cinsiyet	N	%
Kadın	34	91.
Erkek	3	8.1
Toplam	37	100
Yaş	N	%
21-26	21	24.3
27-32	6	56.8
33-38	1	16.2
39-44	-	2.7
45-50	37	-
Toplam		100
Kıdem	N	%
0-5	18	48.6
6-10	18	48.6
11-15	1	2.7
16-20	-	-
20 ve üzeri	-	-
Toplam	37	100
Eğitim Durumu	N	%
Önlisans	-	-
Lisans	36	97.3
Yüksek Lisans	1	2.7
Toplam	37	100
Çalıştıkları Kurum	N	%
Anasınıfı	1	2.7
Bağımsız Anaokulu	36	97.3
Toplam	37	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışma grubu 34 (%91.9) kadın, 3 (%8.1.) erkek öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıkları 21-26 yaş aralığı 9 kişi (%24.3), 27-32 yaş aralığı 21 kişi (%56.8), 33-38 yaş aralığı 6 kişi (%16.2), 39-44 yaş aralığı 1 kişi (%2.7)'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri ise 0-5 yıl 18 kişi (%48.6), 6-10 yıl 18 kişi (%48,6) 11-15 yıl 1 (%2.7)'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ise lisans mezunu 36 kişi (%97.3), yüksek lisans mezunu 1 kişi (%2.7)'dir. Çalıştıkları kurumlar ise anaokulunda çalışan 1 kişi (%2.7), bağımsız anaokulunda çalışan ise 36 kişi (%97.3)'dür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Aile Katılımı Çalışmalarının Uygulanma Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri" anketi geliştirilmiştir. Anket; Kişisel Bilgiler formu, 18 maddeden oluşan 5'li Likert Tipi anket ve 1 adet açık uçlu soru formundan oluşmaktadır. Kişisel Bilgiler Formunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, meslekteki kıdemleri, eğitim durumları

ve çalıştıkları kurumlar ile ilgili bilgi edinmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programında yer alan aile katılımı çalışmalarının uygulama sürecine yönelik görüşlerini almak için ankette "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" şeklinde 5'li Likert Tipi 18 madde oluşturulmuş ve '' Okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaştığınız sorunlar var mı? Var ise bu sorunların giderilmesine yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?" şeklinde 1 adet açık uçlu soru eklenmiştir. Veri toplama araçlarının oluşturulma sürecine yönelik ayrıntılı bilgi nicel veri toplama araçları ve nitel veri araçları olmak üzere iki şekilde aşağıda verilmiştir.

1.Nicel veri toplama araçları

Araştırmacılar tarafından Kişisel Bilgiler Formu ve 5'li Likert Tipi 18 maddeden oluşan anket geliştirilmiştir. 5'li Likert Tipi anket ilk aşamada 23 madde şeklinde geliştirilmiştir, daha sonra uzman görüşleri alınarak 2 maddede değişiklikler yapılmış ve tek bir madde haline getirilmiştir. Ayrıca ankette benzer anlamlı maddeler olması sebebi ile tespit edilen 4 madde ise anketten çıkartılarak anket 18 maddeli son şeklini almıştır. Nicel veri toplama araçları oluşturulurken 2013 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberinden yararlanılmıştır. Nicel veri toplama araçları oluşturulurken üç okul öncesi eğitim alanında uzman ve bir eğitim programları ve öğretim alanında uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Kişisel bilgiler formu ile 5'li Likert tipi 18 maddeden oluşan anketten elde edilen veriler SPSS 20 programına girilerek analiz edilmiştir. Analiz doğrultusunda elde edilen nicel verilere dair bulgular, frekans dağılımı ve yüzdeleri alınarak sunulmuştur.

2.Nitel Veri Toplama Araçları:

Nitel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından 2 adet açık uçlu sorudan oluşan form geliştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda açık uçlu sorular formu 1 madde uygun görülmediği için tek bir açık uçlu sorudan oluşan form olarak düzenlenmiştir. Nitel veri toplama aracı oluşturulurken üç okul öncesi eğitim alanında uzman ve bir eğitim programları ve öğretim alanında uzman görüşlerinden faydalanılmıştır.

Açık uçlu soruda ise içerik analizi yapılmıştır. Açık uçlu sorular formunda belirlenen temalara yönelik uzman görüşleri doğrultusunda kullanım sıklıkları ile sıklık listeleri oluşturularak sunulmuştur. Kodlama güvenirliğini hesaplamak için de Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü kullanılmıştır ve sonuç %91,8 çıkmıştır. (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı. (Miles & Huberman, 1994; Akt: Baltacı, 2017).

Bulgular

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular: (Aile katılımına yönelik öğretmenlerin genel olarak görüşleri nelerdir?')

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik genel olarak görüşlerine dair bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Aile Katılımına Yönelik Genel Görüşler Temasına Dair Bulgular.

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aile katılımı çalışmalarını uygularken bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberinden aktif bir şekilde yararlanırım.	3	8,1	5	13,5	7	18,9	19	51,4	3	8,1	37	100
Aile katılımı çalışmalarında bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberinin öğretmene rehber olma konusunda yeterli olduğuna inanıyorum.	2	5,4	5	13,5	8	21,6	19	51,4	3	8,1	37	100
Aile katılımı çalışmalarının daha iyi uygulanabilmesi açısından hizmet içi eğitim seminerlerinin yapılması gerektiğini düşünüyorum.	3	8,1	1	2,7	3	8,1	15	40,5	15	40,5	37	100
Aile eğitim çalışmalarının çocuğun gelişimini olumlu etkilediğini düşünüyorum.	4	10,8	1	2,7	2	5,4	16	43,2	14	37,8	37	100
Aile eğitim çalışmalarının yapılmasını önemserim.	4	10,8	2	5,4	2	5,4	12	32,4	17	45,9	37	100
Aile eğitim çalışmaları çocuklara kendini değerli hissettiriyor.	4	10,8	0	0	1	2,7	13	35,1	19	51,4	37	100
Her dönem başında 'Aile İhtiyaç Belirleme Formu' nu ailelere ulaştırırım.	5	13,5	0	0	0	0	10	27	22	59,5	37	100

Tablo 2'de '*Aile Katılımına Yönelik Genel Görüşle*r' temasında tabloda görüldüğü üzere aile eğitim çalışmalarında bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberinden aktif bir şekilde faydalandığını belirten ifadeye 37 kişiden 19 kişi (%51,4)katılırken, 3 kişi (%8,1) tamamen katıldıklarını belirtmiştir. 7 (%18,9) kişi karasız iken, 3 (%8,1) kişi ise kesinlikle katılmadıklarını, 5 (%13,5) kişi de katılmadıklarını belirtmiştir. Tablo incelendiğinde bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberinin öğretmene rehber olma konusunda yeterli olduğu düşüncesine katılıyorum olarak cevaplayan öğretmen sayısı 19 (%51,4), tamamen katılıyorum olarak cevaplayan öğretmen sayısı 3 (%8,1) kararsızım olarak cevaplayan öğretmen sayısı ise 8 (%21,6) dır. Bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberinin yeterli olduğu görüşüne katılmayan öğretmen sayısı ise 5(%13,5) iken kesinlikle bu görüşe katılmayan öğretmen sayısı 2 (%5,4) kişidir. Aile katılımı çalışmalarının daha iyi yapılması için hizmet içi eğitim seminerlerinin yapılması gerektiği düşüncesine kesinlikle katılan öğretmen sayısı 15 (%40,5), katılan öğretmen sayısı 15 (%40,5) karasız olan öğretmen sayısı 3(%8,1), katılmayan öğretmen sayısı 1(%2,7) iken kesinlikle katılmayan öğretmen sayısı 3(%8,1)' tür. Aile katılımı çalışmalarının çocuğun gelişimine olumlu katkısı olduğu görüşüne kesinlikle katılan öğretmen sayısı 14 (%37,8), katılan öğretmen sayısı 16 (%43,2), kararsız olan öğretmen sayısı 2(%5,4), katılmayan öğretmen sayısı 1 (%2,7), bu fikre kesinlikle katılmayan öğretmen sayısı 4 (%10,8)'tür. Aile eğitim çalışmalarının önemli olduğu görüşüne kesinlikle katılan öğretmen sayısı 17 (%45,9), katılan öğretmen sayısı 12(%32,4), karasız öğretmen sayısı 2 (%5,4), katılmayan öğretmen sayısı 2 (%5,4), kesinlikle katılmayan öğretmen sayısı ise 4 (%10,8)'tür. Aile eğitim çalışmalarının çocuğun kendisini değerli hissettirdiği fikrine kesinlikle katılan öğretmen sayısı 19 (%51,4), katılan öğretmen sayısı 13 (%35,1), karasız olan öğretmen sayısı 1 (%2,7), kesinlikle katılmayan öğretmen sayısı ise 4 (%10,8)'tür. Her dönem başında Aile İhtiyaç Belirleme Formunun velilere ulaştırıldığı fikrine kesinlikle katılan öğretmen sayısı 22 (%59,5), katılan öğretmen sayısı 10 (%27), kesinlikle katılmayan öğretmen sayısı ise 5 (%13,5)'tir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular (Aile Katılımı Çalışmalarının Uygulanma Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Nelerdir?)

Okul Öncesi öğretmenlerinin aile katılımına uygulanma sürecine yönelik görüşlerine dair bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Aile Katılımı Çalışmalarının Uygulanma Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular.

Maddeler	**Kesinlikle Katılmıyorum**		**Katılmıyorum**		**Kararsızım**		**Katılıyorum**		**Tamamen Katılıyorum**		**Topam**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberinde yer verilen tekniklerin hepsine yer veririm.	3	8,1	10	27	13	35,1	10	27	1	2,7	37	100
Aile katılım çalışmalarında aile iletişim etkinliklerine yer veririm.	4	10,8	5	13,8	1	2,7	14	37,8	13	35,1	37	100
Aile katılım çalışmalarında sınıf içi etkinliklerde velilerime görev veririm.	4	10,8	5	13,5	1	2,7	14	37,8	13	35,1	37	100
Her çocuğun ailesi ile bireysel görüşme yaparım.	4	10,8	3	8,1	1	2,7	12	32,4	17	45,9	37	100
Bireysel görüşmelerin sürece katkı sağladığını düşünüyorum.	5	13,5	1	2,7	1	2,7	12	32,4	18	48,6	37	100
Ev ziyaretlerinin çocuğun doğal ortamında gözlenmesi açısından çocuğa katkı sağladığını düşünüyorum.	5	13,5	3	8,1	7	18,9	13	35,1	9	24,3	37	100
Her çocuğun evine ev ziyareti yaparım.	7	18,9	11	29,7	10	27	8	21,6	1	2,7	37	100
Ev ziyaretlerinin amacına uygun geçekleştirildiğini düşünüyorum.	5	13,5	4	10,8	15	40,5	9	24,3	4	10,8	37	100
Aile eğitim çalışmalarında çeşitli yöntem ve teknikleri kullanırım.	3	8,1	1	2,7	9	24,3	18	48,6	6	16,2	37	100
Özel gereksinimli öğrencilerimin ailelerinin de eğitim sürecine katılmalarını çok önemsiyorum.	5	13,5	-	-	5	13,5	9	24,3	18	48,6	37	100
Sınıfımda bulunan öğrencilerimin anne ve babalarının sınıf içi kararlara katılmaları için desteklerim.	5	13,5	1	2,7	7	18,9	13	35,1	11	29,7	37	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerden bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberinde yer alan tekniklerin hepsine yer verildiği fikrine tamamen katılan öğretmen sayısı 1 (%2,7), katılan öğretmen sayısı 10 (%27), kararsız öğretmen sayısı 13 (%35,1), katılmıyorum şeklinde cevaplayan öğretmen sayısı 10 (%27), kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplayan öğretmen sayısı 3 (%8,1)'tür. Aile katılım çalışmalarında aile iletişim etkinliklerine kesinlikle yer veririm düşüncesine tamamen katılan öğretmen sayısı 13 (%35,1), katılan öğretmen sayısı 14 (%37,8), kararsız öğretmen sayısı 1 (%2,7), katılmayan öğretmen sayısı 5 (%13,8), kesinlikle katılmayan öğretmen sayısı 4 (%10,8)'tür. Sınıf içerisi etkinliklerde velilerine görev verdiği ifadesine tamamen katılan öğretmen sayısı 13 (%35,1), katılan öğretmen sayısı 14 (%37,8), kararsız öğretmen sayısı 1 (%2,7), katılmayan öğretmen sayısı 5 (%13,5), kesinlikle katılmayan öğretmen sayısı 4 (%10,8)'tür. Her çocuğun ailesi ile bireysel görüşme yaparım ifadesine tamamen katılan öğretmen sayısı 17 (%45,9), katılan öğretmen sayısı 12 (%32,4), kararsız olan öğretmen sayısı 1 (%2,7), katılmayan öğretmen sayısı 3 (%8,1), kesinlikle katılmayan öğretmen sayısı ise 4 (%10,8)'tür. Bireysel görüşmelerin sürece katkı sağladığı ifadesine tamamen katılan öğretmen sayısı 18 (%48,6), katılan öğretmen sayısı 12 (%32,4), karasız olan öğretmen sayısı 1 (%2,7), katılmayan öğretmen sayısı

1 (%2,7), kesinlikle katılmayan öğretmen sayısı 5 (%13,5)'tir. Ev ziyaretlerinin çocuğa katkı sağladığı ifadesine tamamen katılan öğretmen sayısı 9 (%24,3), katılan öğretmen sayısı 13 (%35,1), karasız olan öğretmen sayısı 7 (%18,9), katılmayan öğretmen sayısı 3 (%8,1), kesinlikle katılmayan öğretmen sayısı 5 (%13,5)' tir. Her çocuğun evine ev ziyareti yaparım ifadesine tamamen katılan öğretmen sayısı 1 (%2,7), katılan öğretmen sayısı 8 (%21,6), karasız olan öğretmen sayısı 10 (%27), katılmayan öğretmen sayısı 11 (%29,7), kesinlikle katılmayan öğretmen sayısı ise 7 (%18,9)'dir. Ev ziyaretlerinin amacına uygun gerçekleştiği fikrine tamamen katılan öğretmen sayısı 4 (%10,8), katılan öğretmen sayısı 9 (%24,3), karasız olan öğretmen sayısı 15 (%40,5), katılmayan öğretmen sayısı 4 (%10,8), kesinlikle katılmayan öğretmen sayısı 5 (%13,5)'tir. Aile eğitim çalışmalarında çeşitli yöntem ve teknikler kullandığı ifadesine tamamen katılan öğretmen sayısı 6 (%16,2), katılan öğretmen sayısı 18 (%48,6), kararsız olan öğretmen sayısı 9 (%24,3), katılmayan öğretmen sayısı 1 (%2,7), kesinlikle katılmayan öğretmen sayısı ise 3 (%8,1)'tür. Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin eğitim sürecine katılmalarını önemsediği ifadesine tamamen katılan öğretmen sayısı 18 (%48,6), katılan öğretmen sayısı 9 (%24,3), kararsız olan öğretmen sayısı 5 (%13,5), kesinlikle katılmayan öğretmen sayısı ise 5 (%13,5)'tir. Ailelerin sınıf ile ilgili kararlara katılmaları için desteklediği ifadesine tamamen katılan öğretmen sayısı 11 (%29,7), katılan öğretmen sayısı 13 (%35,1), kararsız olan öğretmen sayısı 7 (%18,9), katılmayan öğretmen sayısı 1 kişi (%2,7), kesinlikle katılmayan 5 (%13,5)'tir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular: (Aile katılımı çalışmalarının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine yönelik öğretmen görüş ve önerileri nelerdir?)

Araştırmanın üçüncü alt problemi 'Aile Katılımın Uygulanma Süresinde Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?' ve 'Aile Katılımın Uygulanma Süresinde Karşılaşılan Sorunların Çözüm Önerileri Nelerdir?' olmak üzere iki alt soru şeklinde oluşturularak bulguları sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı uygulamaları sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine dair bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Açık Uçlu Soru Formuna Verilen Cevaplardan Elde Edilen Bulgular (N:37).

	Tema: Aile katılımı çalışmalarının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlar		f	%
Alt Temalar	Kodlar			
	Aile Kaynaklı Sorunlar	Aileler çalışmalara katılmak istemiyor.	11	52,38
		Aileler aile katılımın öneminin farkında değil.	4	19,04
		Anne ve babalar çalışmalara birlikte katılmıyor.	2	9,52
		Okuma yazma bilmeyen aileler var.	1	4,76
		Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri süreçte daha pasif.	1	4,76
		Ailelerin bakış açısı amaçla örtüşmüyor.	1	4,76
		Aileler çalışma sırasında çocuklarına objektif davranmıyor.	1	4,76
		Toplam	21	100
	Kodlar			
	Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri sürece dâhil edemiyorum.	1	50
		Aile katılımı çalışmaları uygulamıyorum.	1	50
		Toplam	2	100

Okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmalarının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların alt probleminde öğretmenler, Aile Kaynaklı Sorunlar ve Öğretmen Kaynaklı Sorunlar olmak üzere 2 tema altında cevap vermişlerdir. Aile Kaynaklı Sorunlar temasını oluşturan alt temalarda; 11 öğretmen (% 52,38) "*Aileler çalışmalara katılmak istemiyor.*", 4 öğretmen (%19,04) ''*Aileler, aile katılımı çalışmalarının öneminin farkında değil. "*, 2 öğretmen (%9,52) '*Anne ve babalar aile katılımı çalışmalarına birlikte katılmıyor. "*, 1 öğretmen (%4,76) "*Okuma yazma bilmeyen veliler var. "*, 1 öğretmen (%4,76) '' *Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri süreçte daha pasif. "*, 1 öğretmen (%4,76) "*Ailelerin bakış açısı amaçla örtüşmüyor.*" 1 öğretmen (%4,76) ''*Aileler, aile katılımı çalışması sırasında çocuklarını objektif davranmıyor. "*şeklinde görüş bildirmişlerdir.

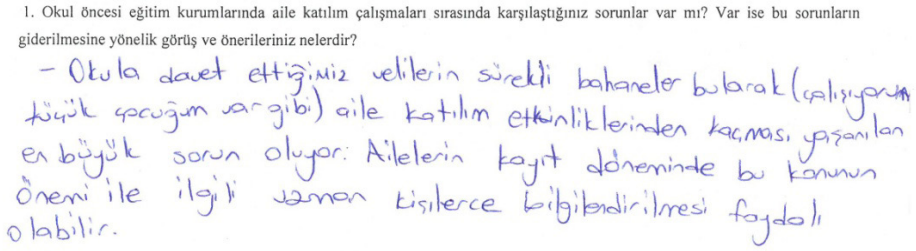
Öğretmen Kaynaklı Sorunlar temasını oluşturan alt temalara bakıldığında ise öğretmenlerden; 1 öğretmen (%50) '*Özel gereksinimli öğrencilerimin ailelerini sürece dâhil edemiyorum. "*, 1 öğretmen (%50) '*Aile katılımı çalışmalarını uygulayamıyorum.*" şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarının uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların çözüm önerilerine ilişkin görüşlerine dair bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Açık Uçlu Soru Formundan Elde Edilen Bulgular (N:37).

	Tema: Aile Katılımı Çalışmaları Sırasında Karşılaşılan Sorunlara Dair Çözüm Önerileri		**f**	**%**
Alt Temalar	**Kodlar**			
	Ailelere Yönelik Öneriler	Aile katılımının önemi konusunda eğitimler verilebilir.	5	62,5
		Ailelere çalışmalar sırasında uzmanlar rehberlik edebilir.	2	25
		Rehber öğretmenler tarafından aileler yönlendirilebilir.	1	12,5
		Toplam	8	100
	Kodlar			
	Öğretmenlere Yönelik Öneriler	Öğretmenlerin aile ile iletişim arttırılabilir.	1	25
		Ev ziyaretleri yapılabilir.	1	25
		Evlere notlar gönderilebilir.	1	25
		Ailelere olumlu yaptırımlar uygulanabilir.	1	25
		Toplam	4	100
	Toplam		12	

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin cevapları iki alt tema altında toplanmıştır. Bunlardan birincisi '*Ailelere Yönelik Öneriler*' diğeri ise '*Öğretmenlere Yönelik Öneriler*' alt temasıdır. "*Ailelere Yönelik Öneriler*" alt temasını oluşturan bulgulara bakıldığında 5 öğretmen (%62,5) "*Aile katılımının önemi konusunda ailelere eğitimler verilebilir*", 2 öğretmen (%25) ''*Aile katılımı çalışmaları konusunda ailelere uzmanlar rehberlik edebilir.*" 1 öğretmen (%12,5) "*Rehber öğretmenler tarafından aileler yönlendirilebilir.*" şeklinde görüş bildirmiştir. "*Öğretmenlere Yönelik Öneriler*" alt temasını oluşturan bulgulara bakıldığında ise öğretmenlerden; 1 öğretmen (%25) ''*Öğretmenlerin aile ile iletişimi arttırılabilir.*", 1 öğretmen (%25) "*Ev ziyaretleri yapılabilir.*", 1 öğretmen (%25) '*Evlere notlar gönderilebilir.*" 1 öğretmen (%25) "*Öğretmenler tarafından ailelere olumlu yaptırımlar uygulanabilir.*" şeklinde tanımlamışlardır.


1. Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılım çalışmaları sırasında karşılaştığınız sorunlar var mı? Var ise bu sorunların giderilmesine yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?

- Okula davet ettiğimiz velilerin sürekli bahaneler bularak (çalışıyorum küçük çocuğum var gibi) aile katılım etkinliklerinden kaçması yaşanılan en büyük sorun oluyor. Ailelerin kayıt döneminde bu konunun öneni ile ilgili uzman kişilerce bilgilendirilmesi faydalı olabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları konusunda okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile eğitim destek rehberinden faydalandıkları, kendilerine rehber olma konusunda yeterli buldukları, aile eğitim çalışmalarını önemsedikleri ve bu çalışmaların çocuğun kendini değerli hissetmesini sağlayarak çocuğun gelişimine olumlu katkıda bulunduğunu düşündükleri fakat aile katılımı çalışmalarına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiği fikrine sahip oldukları ifade edilebilir. Yapılan çalışmalarda aile katılımı çalışmalarının okullardaki mevcut durumuna yönelik öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin uyguladıkları aile katılımı çalışmalarından memnun oldukları, sadece bazı noktalarda problemler yaşadıkları söylenebilir (Atakan, 2010; Akkaya, 2007).

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarının uygulanma sürecine yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek

eğitim rehberinde bulunan tekniklerin hepsine yer verme konusunda kararsız olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ailelere sınıf içi etkinliklerde görev verdikleri, bireysel görüşmeler yaptıkları, iletişim etkinliklerini uyguladıkları ifade edilebilir. Aile katılımı çalışmalarının okul öncesi dönemde çok önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yapılan araştırmada ev ziyaretlerinin çocuğun doğal ortamında gözlemlenmesi açısından çocuğa katkı sağladığı ifadesine katılmalarına rağmen, her çocuğun evine ev ziyareti yaparım ifadesinde kararsız olan, kesinlikle katılmayan ve katılmayan öğretmenlerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Ev ziyaretlerinin amacına uygun gerçekleştirilmesi konusunda da öğretmenlerin çoğunluğunun kararsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ev ziyaretlerinde öğretmenlerin her bir çocuğu ayrı ayrı ziyaret etmesi ve bu ziyareti yılda iki kez gerçekleştirmesi önerilir (MEB,2013). Her öğrencinin evinde, çocuğun doğal ortamında gözlemlenmesi çocukların gelişimini olumlu etkileyecektir. Aynı zamanda aile içerisinde problemler varsa fark edilmesine de fırsat tanıyacaktır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde; Öğretmenlerin aile katılım çalışmaları sırasında genel olarak yaşadıkları en büyük problem olarak ailelerin aile katılımı çalışmalarına katılmak istemediklerini belirttikleri görülmektedir. Akkaya'nın (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin; okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan aile katılımı çalışmaları konusunda anne ve babalardan beklentilerine ilişkin olarak, "anne-babaların daha çok katılımda bulunmaları gerektiği"ni belirttiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden bir kısmının, özellikle babaların aile katılımı çalışmalarına daha çok zaman ayırması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Çıkan sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde aile katılımı çalışmaları sırasında yaşanan sorunların çözüm önerileri olarak öğretmenler; ailelere aile katılımına yönelik eğitimler verilebileceği, uzmanlar ve rehber öğretmenler tarafından süreçte ailelere rehber olunabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri için de aile katılımı çalışmalarına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Kahraman (2012) yaptığı çalışmada: "*Aile katılımı etkinliklerine okul öncesi eğitim kurumlarında daha fazla yer verebilmek için okul öncesi eğitim kurumlarında aile danışmanı ve/veya okul psikologlarının görevlendirilme sayısı arttırılarak daha çok anne-baba, çocuk ve öğretmenin bu süreçten yararlanması sağlanabilir. "* diye belirtmiştir. Yapılan araştırma ile çıkan sonuçlar benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğretmenlere yönelik önerilerde ise öğretmenler ailelerle iletişimin arttırılabileceği, ev ziyaretleri yapılabileceği ve evlere notlar gönderilerek öğretmenlerin ailelere olumlu yaptırımlar uygulamasının aile katılımı sırasında yaşanan sorunlara çözüm oluşturabileceğine dair görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmalarını önemsedikleri, 'İhtiyaç Analizi Belirleme Formu' doğrultusunda aile katılımı çalışmalarına yer verdikleri, okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberinden yararlanarak aile katılımı uygulamalarında farklı yöntem ve teknikleri kullandıkları saptanmıştır. Fakat okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberinde bulunan tekniklerin hepsine yer verilmesi, ev ziyaretlerinin amacına uygun gerçekleştirilmesi ve ev ziyaretleri gerçekleştirilmesi konusunda kararsız ve olumsuz tutuma sahip olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada öğretmenler tarafından yaşanan en büyük sorun olarak aile katılımı çalışmalarına velilerin katılmak istememeleri olarak belirlenmiştir. Aile katılımı çalışmalarında yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinde öğretmenler okul öncesi eğitimde aile katılımının önemi konusunda ailelere eğitimler verilebilir şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca aile katılımı çalışmaları sırasında ailelere uzmanların rehberlik edebileceği de öğretmenlerin önerilerinden biri olmuştur.

Okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmalarına yönelik öneriler;

1. Aile katılım çalışmaları düzenlenirken ailelerin beklentileri doğrultusunda süreç birlikte planlanabilir.

2. Aile katılım çalışmalarını düzenleyen öğretmenlerin bu süreci daha etkin gerçekleştirebilmesi için aile katılım çalışmalarına yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.

3. Aile katılımı çalışmalarında anneler kadar babaların da aktif rol almalarını sağlamak için babalara yönelik bilgilendirici bültenler veya eğitimler hazırlanabilir.

4. Ev ziyaretlerinin eğitim öğretim yılı içerisinde her dönem en az bir kere gerçekleştirilmesi için öğretmenler desteklenebilir.

İleride araştırma yapacaklara öneriler;

1. Okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri daha çok öğretmene ulaşılarak yapılabilir.

2. Okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmaları özel okullarla görev yapan öğretmenler ile devlet okulunda görev yapan öğretmenler arasında yapılarak çıkan sonuçlar karşılaştırılabilir.

3. Okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmalarının uygulanma sürecine yönelik veli görüşleri incelenebilir.

4. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin ailelerinden aile katılımı çalışmalarına aktif katılan ve katılmayan birinci sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluluk düzeyleri karşılaştırılabilir.

Kaynakça

Akkaya, M. (2007). Öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi(ss: 25,102,103), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Atakan, H. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Çalışmalarının Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi (ss:70). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli (s:8). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 3, Sayı 1, Sayfa 1-15* Yayıncılık.

Bağçeli, Kahraman., P. (2012). Aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş okulöncesi eğitim programının 5-6 yaş çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi (ss:173), Uludağ Üniversitesi, Bursa

Erdoğan, Ç & Demirkasımoğlu, N . (2010). Ailelerin eğitim sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (ss:402) Cilt 16, Sayı 3, ss: 399-431*

Kahraman, B., P. (2012). *Aile Katılımı Boyutu Zenginleştirilmiş Okulöncesi Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerġne Etkisi.* Doktora Tezi(ss:173). Uludağ Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Ana Bilim Dalı. Bursa.

OBADER, MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi* (ss:10,11,80) T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Yabancı Dillerden Alınmış Kelimelerin Türkçe Kullanımlarında Yaşanılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

CİN Ali, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, cinder33@hotmail.com

YANPAR YELKEN Tuğba, Mersin Üniversitesi, Türkiye, tyanpar@gmail.com

Öz

Bir dilin çevriminde barındırdığı yabancı sözcük sayısı, dilin söz varlığında ağırlıklı bir konuma geldiğinde dilin kirlenme boyutu artmaktadır. Bu yüzden bir dilin söz varlığında yabancı kökenli kelimelerin çoğunlukta yer alması önemli bir sorundur. Çünkü dil, duygu ve düşüncenin yansımasıdır ve nesilden nesile aktarılan kültürün taşıyıcısıdır. Bu açıdan nesilden nesile aktarılan kültürün yabancı kelimelerden ziyade Türkçe kelimelerle aktarılması gerekmektedir. Özellikle dilimizin her geçen gün yeni bir yabancı kelime tehdidi altında olduğu, yaşadığımız dijital çağda yabancı kelimelere önerilen Türkçe kelimelerin kullanımlarında yaşanılan sorunların neler olduğu ve bu sorunlara geliştirilebilecek çözüm önerileri önem arz etmektedir. Araştırmanın amacı, öğrencilerin Türkçede karşılığı olduğu halde yabancı kelimeleri tercih etmelerinin sebeplerini araştırmak ve öğretmenlerle de yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarının kullanımlarında yaşanılan sorunlara çözüm önerileri sunmaktır. Betimsel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada veriler açık uçlu sorular formu kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler sorulara yazılı olarak cevap vermişlerdir. Cevaplar üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulara verilen cevaplar kodlara ayrılmış ve temalar oluşturulmuştur. Öğrenciler; yabancı sözcükleri tercih etme sebepleri olarak yabancı sözcüklerin kullanım yaygınlığı, yabancı sözcükleri kullanmanın alışkanlık haline geldiği, yabancı sözcüklerin bazılarının Türkçe karşılıklarını bilmedikleri gibi gerekçeler belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin yabancı sözcükleri tercih etmelerindeki sebepler olarak sosyal medya etkisini, yabancı sözcüklere özenilmesini, akran faktörünü, anadili duyarsızlığını ve yabancı sözcüklerin kullanım yaygınlığını gerekçe göstermişlerdir. Öğretmenler, çözüm önerisi olarak anadili konusunda bilinçli olunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı sözcükler, kullanım sorunları, öğretmen ve öğrenci görüşleri.

Abstract

When the number of foreign word included in translation of a language reaches to a non ignorable level in its vocabulary, degree of language degeneration increases. Therefore, presence of words with foreign origin in a language's vocabulary predominantly is an important problem. Because language is reflection of feelings and thoughts and carries culture from a generation to another. In this respect, culture carried from generation to generation has to be passed with Turkish words rather than foreign words. And especially, in our digital age during which our language is exposed to threat of a new foreign word, the problems encountered during suggesting new Turkish words for foreign words and solution offers for these problems have vital importance. The aim of the research is searching why students prefer foreign words although they have equivalents in Turkish and offering teachers solution suggestions to the problems encountered during using Turkish equivalents of foreign words. In this study, in which descriptive research was used, data was collected via open-ended questionnaire. Teachers and students answered the questions in written form. Content analysis was made on the answers. Answers given to open-ended questions were analyzed through thematic coding by the researchers. Students stated some reasons for their preferences for foreign words such as; foreign origin words are commonly used, using these words has become pattern and they don't know what some of the foreign origin words mean in Turkish. Teachers, showed influence of social media, emulating using foreign words, peer factor, indifference towards mother tongue and penetration of using foreign words as the reasons why students prefer foreign words. Teachers, as solution proposal, indicated the necessity of being conscious of mother tongue.

Keywords: Foreign words, usage of words of problems, teachers and students opinions.

Giriş

Kültürel değerler denildiğinde dil, din, gelenek ve görenekler, sanat, dünya görüşü, tarih gibi kavramlar akla gelmektedir. Kültürel değerlerin başında ise dil gelmektedir (Kaplan, 2006). Kültürel bir değer olan dil, durgun ve değişmez değildir (Özkan, 2010). Bütün diller, diğer dillerle etkileşim halindedir (Sır, 2013). Bu yüzden hiçbir dilden etkilenmeyen saf bir dilin varlığından bahsetmek mümkün değildir (Kabadayı, 2006). Her medeni milletin konuşma ve yazı dilinde etkileşim kurduğu medeniyetlerden alınma kelimeler yer almaktadır (Kaplan, 2006).

Bir ulusun diğer uluslarla hiçbir ilişki kurmadan yaşamasına olanak yoktur. Uluslar; siyaset, kültür, ticaret, bilim ve sanat ilişkileri sebebiyle birbirleriyle ilişki kurmaktadırlar. Bu ilişkiler de dile yansımakta ve yeryüzündeki bütün dillerde, başka dillerden alınma ögeler yer almaktadır (Aksan, 2015). Dil bilimciler tarafından bir dile başka dilden giren kelimeler iki grupta değerlendirilmektedir. Bunlar: kültür alıntıları ve prestij alıntılarıdır. Kültür alıntıları; uluslar arasında ticaretten savaşa, sanattan dine kadar türlü ilişki alanları sonucunda dile giren sözcüklerdir. Uluslar için kaçınılmaz olan bu ilişkiler karşılıklı kelime alışverişini de kaçınılmaz hale getirmektedir. Prestij alıntıları, toplumun fertleri tarafından kendi dillerinde var olan kelimeleri tercih etmeyip diğer kültür toplumlarının dillerinden kelimeler tercih etmesidir. Tercih edilen kelimeye ihtiyaç duyulmadığı halde gösterişli buldukları için bu kelimelerin kullanılmasıdır. Prestij alıntılarına özenti alıntıları da denilebilir. (Develi, 2006). Kültür alıntıları dilin söz varlığına katkı sağlayabiliyorken prestij alıntıları dilin yozlaşmasına yol açmaktadır.

Bir dilin söz varlığında yabancı kökenli sözcükler ağırlıklı bir konuma geldiğinde dilin kirlenme boyutu doğal olarak artmaktadır (Şensoy, 2006). Bu yüzden bir dilin söz varlığında yabancı kökenli kelimelerin çoğunlukta yer alması önemli bir sorundur. Kaplan (2006) dilin; bir milletin duygu ve düşünce hazinesinin kabı olduğunu, bütün duygu ve düşünce hazinesinin dil kabına döküldüğünü ve bu dil kabının yerden yere, nesilden nesile aktarıldığını ifade etmiştir. Bu açıdan nesilden nesile aktarılan kültürün yabancı kelimelerden ziyade Türkçe kelimelerle aktarılması gerekmektedir.

Batı'nın popüler kültüründen gelen ve teknolojinin gelişmesi neticesinde türetilen yeni kelimelere karşılık bulma meselesi günümüzde ciddi bir mesele olarak karşımızda durmaktadır. Türk Dil Kurumu ile bazı kişi ve kurumlar yabancı kelimeler yerine Türkçe kelimeler önermektedir. Önerilen kelimelerin Türkçenin çevrimine girmesinde bazı sorunlar yaşanmaktadır. Bunlar: zamanlama, uyduruk kelime türetme, eklerin yersiz kullanılması, telaffuz durumu, anlam bakımından uygunluk meselesi, kelimenin üretildikten sonra halka arz edilmesi, bu kelimelerin dilin en çok kullanıldığı medyada kullanımı, okul kitaplarında yer alıp almaması, meseleye siyasi ve ideolojik açıdan yaklaşılması gibi sorunlardır (Balaban, 2015).

Özellikle dilimizin her geçen gün yeni bir yabancı kelime tehdidi altında olduğu, yaşadığımız dijital çağda yabancı kelimelere önerilen Türkçe kelimelerin kullanımlarında yaşanılan sorunların neler olduğu ve bu sorunlara geliştirilebilecek çözüm önerileri önem arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin yabancı kelimelere önerilen Türkçe kelimeleri kullanım durumlarına yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmaların daha çok sosyal medya, ders kitapları, yazılı ve görsel medyadaki yabancı sözcük kullanımına yönelik olduğu görülmektedir (Aktaş ve Şentürk, 2014; Aslan, 2006; Güllüdağ, 2012; Kabadayı, 2006; Karahisar, 2013; Sır, 2013; Temur ve Vuruş, 2009; Yıldırım ve Tahiroğlu, 2006).

Bu kapsamda araştırmanın amacı, öğrencilerin Türkçede karşılığı olduğu halde yabancı kelimeleri tercih etmelerinin sebeplerini araştırmak ve öğretmenlerle yabancı kelimelerin Türkçe kullanımlarında yaşanılan sorunlara çözüm önerileri getirmektir.

Yöntem

Çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde ortaya koyan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu çalışmada veriler açık uçlu sorular formu kullanılarak toplanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili Mezitli ilçesinde bulunan bir ortaokulda ve Tarsus ilçesinde bulunan beş ortaokulda öğrenim gören 100 sekizinci sınıf öğrencisi ve bahsedilen okullarda çalışmakta olan 20 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğrencilerin %65'i (f:65) kadın, %35'i (f:35) erkektir. Öğrencilerin %31'i (f:31) kırsal bölgede, %69'u (f:69) kentsel bölgede yaşamaktadır. Öğretmenlerin %60'ı (n:12) erkek, %40'ı (f:8) kadındır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından öğretmen ve öğrencilere yönelik geliştirilen açık uçlu soru formları kullanılmıştır. Bu formlar alanyazın ve araştırmanın problemi doğrultusunda hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda sorular ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılıp uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler sorulara yazılı olarak cevap vermişlerdir. Cevaplar üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için öğretmenlerin ve öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen veriler iki Türkçe öğretmeni tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Güvenirlik için yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlik= Görüş Birliği/(Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)x100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasında uyum yüzdesi % 89 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulara verilen cevaplar kodlara ayrılmış ve temalar oluşturulmuştur.

Öğrencilere yönelik hazırlanan veri toplama aracında öğrencilere, yabancı sözcükler ve bu yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıkları verilmiştir. Öğrencilere günlük hayatlarında sözcüklerden hangisini tercih ettikleri sorulmuştur. Aynı zamanda tercihlerinden hoşnut olup olmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilere, dilimize henüz yerleşmemiş yabancı sözcüklerin Türkçelerini kullanmak yerine yabancı karşılıklarını kullanıyorlarsa sebeplerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlere yönelik hazırlanan veri toplama aracında öğrencilerin Türkçe sözcükler yerine yabancı sözcükleri neden tercih ettikleri sorulmuştur. Ayrıca "K.1.1.6-Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." adlı kazanımlara yönelik gerçekleştirilen faaliyetlere dair öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, katılımcılara verilen açık uçlu soru formlarından elde edilen verilerdir.

Öğrencilerden Elde Edilen Bulgular

Tablo 1. Kelimelerin Tercih Edilme Oranı.

	Frekans	Yüzde
Yabancı Kelimelerin Tercih Edilme Oranı	1285	% 64.25
Türkçe Kelimelerin Tercih Edilme Oranı	715	% 35.75
Toplam	2000	% 100

Öğrencilere 20 kelime çifti verilmiştir. Kelime çiftleri, yabancı kelime ve yabancı kelimenin Türkçe karşılığını içermektedir. Öğrencilerden günlük hayatta daha çok hangi kelimeyi kullandıklarını belirtmeleri istenmiştir. Tablo 1'de verilen bulgular incelendiğinde, yabancı kelimelerin tercih edilme oranı %64.25 (f:1285), Türkçe kelimelerin tercih edilme oranı ise %35.75 (f:715)'tir.

Tablo 2. Türkçe Kelimelerin Tercih Edilmesindeki Hissiyat.

	Frekans	Yüzde
Tercih Edilmesinden Mutlu Olunan Türkçe Kelimeler	642	% 89.8
Tercih Edilmesinden Mutsuz Olunan Türkçe Kelimeler	73	% 10.2
Toplam	715	% 100

Tablo 2'de verilen bulgular incelendiğinde, Türkçe kelimeler toplamda 715 kere öğrenciler tarafından tercih edilmiştir. Tercih edilen Türkçe kelimelerin %89.8 (f:642)'inden mutlu olunmuş, %10.2 (f:73)'sinden ise mutsuz olunduğu belirtilmiştir.

Tablo 3. Yabancı Kelimelerin Tercih Edilmesindeki Hissiyat.

	Frekans	Yüzde
Tercih Edilmesinden Mutlu Olunan Yabancı Kelimeler	1123	% 86.9
Tercih Edilmesinden Mutsuz Olunan Yabancı Kelimeler	162	% 13.1
Toplam	1285	% 100

Tablo 3'te verilen bulgular incelendiğinde, yabancı kelimeler toplamda 1285 kere öğrenciler tarafından tercih edilmiştir. Tercih edilen yabancı kelimelerin %86.9 (f:1123)'undan mutlu olunmuş, %13.1 (f:162)'inden ise mutsuz olunduğu belirtilmiştir.

Tablo 4. Kırsal Bölgede Kelimelerin Tercih Edilme Oranı.

	Frekans	Kırsal Bölge Yüzde
Yabancı Kelimeleri Tercih Eden Oranı	358	% 57.25
Türkçe Kelimeleri Tercih Eden Oranı	262	% 42.75
Toplam	620	% 100

Tablo 4'te verilen bulgular incelendiğinde, kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin kelime tercihlerinde %57.25 (f:358) yabancı kelimeleri seçtiği, %42.75 (f:262) ise Türkçe kelimeleri tercih ettiği görülmüştür.

Tablo 5. Kentsel Bölgede Kelimelerin Tercih Edilme Oranı.

	Frekans	Kırsal Bölge Yüzde
Yabancı Kelimeleri Tercih Eden Oranı	925	% 67.1
Türkçe Kelimeleri Tercih Eden Oranı	455	% 32.9
Toplam	1380	% 100

Tablo 5'te verilen bulgular incelendiğinde, kentsel bölgede yaşayan öğrencilerin kelime tercihlerinde % 67.1 (f:925) yabancı kelimeleri seçtiği, %32.9 (f:455) ise Türkçe kelimeleri tercih ettiği görülmüştür.

Tablo 6. Öğrencilerin Yabancı Kelimeleri Tercih Etmelerindeki Sebepler.

Sebep	Frekans	Yüzde
Yabancı Kelimelerin Hoşuna Gitmesi	53	% 39.2
Yabancı Kelimelerin Kullanım Yaygınlığı	36	% 26.6
Alışkanlık Haline Getirme	27	% 20
Yabancı Kelimelere İlgi Duyulması	13	% 9.7
Türkçe Karşılığın Bilinmemesi	6	% 4.5
Toplam	135	% 100

Öğrencilere açık uçlu soru formunda "Dilimize henüz yerleşmemiş yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanmıyorsanız sebebini lütfen açıklayınız." sorusu yöneltilmiştir. Tablo 6'da verilen bulgular incelendiğinde öğrenciler; %39.2 (f:53) yabancı kelimeleri kullanmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. %26.6 (f:36) yabancı kelimelerin kullanım yaygınlığını, %20 (f:27) yabancı kelimeleri kullanmayı alışkanlık haline getirdiklerini, %9.7 (f:13) yabancı dillere ilgi duyduklarını ve son olarak % 4.5 (f:6) bazı yabancı kelimelerin Türkçe karşılığını bilmediklerini sebep olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular

Tablo 7. "K.1.1.6-Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." adlı kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya karşı olumlu tutum geliştirmesindeki öğretmen görüşleri.

Tercih	Frekans	Yüzde
Kısmen	9	% 45
Evet	8	% 40
Hayır	3	% 15
Toplam	20	% 100

Tablo 7'de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin % 45 (f:9)'i ilgili kazanımları öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya yönelik olumlu tutum geliştirmede kısmen yeterli bulmakta, %40 (f:8)'ı yeterli bulmakta, %15 (f:3)'i ise yeterli bulmamaktadır. Öğretmenlerin ilgili kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya karşı olumlu tutum geliştirmesindeki ve olumlu tutum geliştirememesindeki gerekçeleri Tablo 8 ve 9'da sunulmuştur.

Tablo 8. "K.1.1.6-Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." adlı kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya karşı olumlu tutum geliştirememesindeki gerekçeler.

Sebep	Frekans	Yüzde
Davranış Haline Getirmemesi	7	% 50
Ders Kitabı Niteliği	3	% 21.4
İşlevsel Kelime Türetilememesi	2	% 14.3
Türkçe Sözcüğün Bilinmemesi	2	% 14.3
Toplam	14	% 100

Tablo 8'de verilen bulgular incelendiğinde, ilgili kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya karşı olumlu tutum geliştirmede yetersiz bulan öğretmenlerin yetersiz bulmalarındaki gerekçeleri yer almaktadır. Öğretmenler; %50 (f:7) ilgili kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmayı davranış haline getiremediğini belirtmiştir. %21.4 (f:3) ilgili kazanımlara yönelik ders kitaplarını yetersiz bulmakta, %14.3 (f:2) yabancı kelimelere Türkçe karşılık olarak işlevsel kelime türetilemediğini ve %14.3 (f:2) bazı yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarının öğrenciler tarafından bilinmediğini dile getirmiştir.

Tablo 9. "K.1.1.6-Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." adlı kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya karşı olumlu tutum geliştirebilmesindeki gerekçeler.

Sebep	Sıklık	Yüzde
Farkındalık Oluşturması	6	% 100
Toplam	6	% 100

Tablo 9'da verilen bulgular incelendiğinde, ilgili kazanımları öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya karşı olumlu tutum geliştirmede yeterli bulan öğretmenlerin yeterli bulmalarındaki gerekçesi yer almaktadır. Tablo 9'a göre ilgili kazanımların olumlu tutum geliştirdiğini düşünen öğretmenler, % 100 (f:6) ilgili kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya yönelik farkındalık oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 10. "K.1.1.6-Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." adlı kazanımlara yönelik kullanılan ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yeterliliğine yönelik öğretmen görüşleri.

Tercih	Sıklık	Yüzde
Kısmen	10	% 50
Hayır	10	% 50
Evet	0	% 0
Toplam	20	% 100

Tablo 10'da verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %50 (f:10)'si ilgili kazanımlara yönelik ders kitaplarında yer alan etkinlikleri kısmen yeterli bulmakta, kalan %50 (f:10)'si ise yeterli bulmamaktadır. Öğretmenlerin ilgili kazanımlara yönelik ders kitaplarında yer alan etkinlikleri yetersiz bulmalarındaki gerekçeleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. "K.1.1.6-Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." adlı kazanımlara yönelik kullanılan ders kitaplarında yer alan etkinlikleri yeterli bulunmama gerekçeleri.

Sebep	Frekans	Yüzde
Etkinliklerin Bazılarının Sıkıcı Olması	10	% 52.5
Etkinlik Sayısı Yetersizliği	9	% 47.5
Toplam	19	% 100

Tablo 11'de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenler; %52.5 (f:10) ders kitaplarında yer alan bazı etkinliklerin sıkıcı olduğunu, %47.5 (f:9) ise ders kitaplarında yer alan etkinlik sayılarının yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Tablo 12. "K.1.1.6- Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." adlı kazanımları gerçekleştirirken yaşanılan problemlere yönelik öğretmen görüşleri.

Yaşanan Problemler	Frekans	Yüzde
Türetilen Bazı Türkçe Sözcüklerin Bilinmemesi	7	% 50
Sosyal Medyanın Etkisi	2	% 14.2
Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yetersizliği	2	% 14.2
Türetilen Türkçe Sözcüklerin Komik Olduğunun Düşünülmesi	1	% 7.2
Kurum Desteğinin Olmaması	1	% 7.2
Kalıcı Öğrenmenin Sağlanmaması	1	% 7.2
Toplam	14	% 100

Tablo 12'de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin ilgili kazanımları gerçekleştirirken karşılaştıkları problemler sıralanmıştır. Öğretmenler; karşılaştıkları problem olarak %50 (f:7) öğrencilerin yabancı kelimelere türetilen bazı Türkçe karşılıkları bilmediğini, %14.2 (f:2) sosyal medyanın olumsuz etkisini, %14.2 (f:2) ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersizliğini, %7.2 (f:1) öğrenciler tarafından yabancı kelimelere türetilen Türkçe karşılıkların komik olduğunun düşünüldüğünü, %7.2 (f:1) herhangi bir kurum desteğinin olmayışını ve % 7.2 (f:1) öğrencilerde kalıcı öğrenmenin sağlanamamasını gerekçe göstermişlerdir.

Tablo 13. "K.1.1.6- Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." adlı kazanımları gerçekleştirirken yaşanılan problemlere yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri.

Çözüm Önerileri	Frekans	Yüzde
Dil Bilinci Geliştirilmeli	13	% 68.4
Ders Kitabı Niteliği Geliştirilmeli	4	% 21
Kullanışlı Kelimeler Türetilmeli	1	% 5.3
Sözlük Kullanma Becerisi Geliştirilmeli	1	% 5.3
Toplam	19	% 100

Tablo 13'de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin ilgili kazanımları gerçekleştirirken yaşanılan problemlere yönelik çözüm önerileri sıralanmıştır. Öğretmenler; çözüm önerileri olarak %68.4 (f:13) anadili konusunda bilinçli olunması gerektiğini, %21 (f:4) ders kitabı niteliğinin geliştirilmesi gerektiğini, %5.3 (f:1) yabancı kelimelere kullanışlı Türkçe karşılıkların türetilmesi gerektiğini ve %5.3 (f:1) öğrencilerde sözlük kullanma becerisinin geliştirilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 14. Öğretmenlere göre öğrencilerin yabancı kelime kullanımını etkileyen faktörler.

Faktörler	Frekans	Yüzde
Sosyal Medya, Bilgisayar, Tablet Etkisi	30	% 37.5
Yabancı Sözcüklere İlgi	21	% 26.2
Akran Faktörü Etkisi	13	% 16.2
Anadili Duyarsızlığı	12	% 15.1
Yabancı Sözcüklerin Kullanım Kolaylığı	4	% 5
Toplam	80	% 100

Tablo 14'de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlere göre öğrencilerin yabancı kelimeleri tercih etmelerini etkileyen faktörler yer almaktadır. Öğretmenlerce öğrencilerin yabancı kelime kullanımını etkileyen faktörler %37.5 (f:30) sosyal medyanın etkisi, %26.2 (f:21) yabancı sözcükleri kullanmaya olan ilgi, %16.2 (f:13) akran faktörü, %15.1 (f:12) öğrencilerdeki anadili duyarsızlığı, %5 (f:4) yabancı sözcüklerin kullanım kolaylığı ifade edilmiştir.

Tablo 15. Sınıfınızda ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?

Etkinlik	Frekans	Yüzde
Pano – Bulmaca Etkinlikleri	14	% 51.8
Örnek Olma	6	% 22.2
Kültür Odaklı Etkinlikler	5	% 18.5
Ders Kitabı Etkinlikleri	2	% 7.5
Toplam	27	% 100

Tablo 15'de verilen bulgular incelendiğinde öğretmenler, ilgili kazanımlara yönelik ders kitaplarında yer alan etkinlikler haricinde %51.8 (f:14) pano-bulmaca etkinlikler yaptıklarını, %22.2 (f:6) öğrencilere Türkçe kelime kullanmaları konusunda örnek olduklarını, %18.5 (f:5) kültür odaklı etkinlikler gerçekleştirdiklerini, %7.5 (f:2) sadece ders kitabında yer alan etkinlikleri gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğrencilerin daha çok yabancı kelimeleri tercih ettiği ve bu tercihlerinden hoşnut oldukları belirlenmiştir. Ayrıca kentsel bölgede yaşayan öğrenciler kırsal bölgede yaşayan öğrencilere göre daha çok yabancı kelime tercihinde bulunmuşlardır. Öğrenciler yabancı kelime kullanımlarına sebep olarak yabancı kelimeleri kullanmaktan hoşlandıklarını, yabancı kelimelerin kullanım yaygınlığını, yabancı kelime kullanma alışkanlığını, yabancı dillere ilgi duyduklarını ve bazı yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunluğu, konuşma ve yazma öğrenme alanlarına yönelik olan "K.1.1.6-Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." kazanımlarının öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya dair olumlu tutum geliştirdiğini belirtmişlerdir. İlgili kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya olumlu tutum geliştirdiğini belirten öğretmenler, kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya yönelik farkındalık oluşturduğunu ifade etmişlerdir. İlgili kazanımların öğrencilerde Türkçe kelime kullanmaya olumlu tutum geliştirmediğini belirten öğretmenler, kazanımların genel olarak öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, ilgili kazanımlara yönelik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bazılarının sıkıcı olduğunu ve yeterli sayıda olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, ilgili kazanımları gerçekleştirirken problem olarak daha çok öğrencilerin bazı yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilmediğini ve sosyal medyanın olumsuz etkisini gerekçe göstermişlerdir. Çalışmanın bu sonucu Akçay (2013) ve Uzuner Yurt ve Aktaş'ın (2016) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Yaşanılan sorunlara çözüm önerisi olarak daha çok öğrencilerde dil bilincinin geliştirilmesi gerektiğini ve ders kitabı niteliklerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin önerileri Bağcı'nın (2012) ve Kolaç (2008)'in çalışmasıyla aynı doğrultudadır. Öğretmenler; öğrencilerin yabancı kelime kullanımlarını etkileyen faktörler olarak sosyal medya, ilgi, akran etkisi, anadili duyarsızlığı ve yabancı kelimelerin kullanım kolaylığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ilgili kazanımlara yönelik daha çok pano-bulmaca benzeri etkinlikler gerçekleştirdiklerini ve Türkçe kelime kullanma konusunda öğrencilerine örnek olduklarını ifade etmişlerdir.

Konuşma ve yazma öğrenme alanlarına yönelik olan "K.1.1.6-Y.1.1.6 Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." kazanımı yanında "Konuşmalarında Türkçe kelimeler kullanmaya özen gösterir." (Arı, 2016) gibi duyuşsal kazanım ifadeleri eklenebilir. Böylece öğrenciler yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanmaya olumlu tutum geliştirebileceklerdir. İlgili kazanımlara yönelik ders kitaplarında yer alan eğlenceli etkinliklerin daha fazla olması ve çok sayıda etkinliğin yer alması gerekmektedir. Yabancı sözcüklere türetilen Türkçe sözcüklerin medya araçları ile kamuya tanıtımı yapılabilir. Böylece yabancı sözcükler söz varlığımıza yerleşmeden Türkçe sözcükler halk tarafından kullanılmaya başlanabilir.

Kaynakça

Akçay, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı kökenli bilişim terimlerinin Türkçe karşılıklarını bilme yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, *6* (11), 1-19.

Aksan, D. (2015). *Türkçenin Sözvarlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aktaş, E. ve Şentürk, Ş. (2014). Sosyal medyada Türkçenin kullanımı üzerine nitel bir araştırma. *Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar*, 415-430.

Arı, G (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, *6*/2, 235-253.

Aslan, C. (2006). Türkçe ders kitaplarında Türkçe olmayan sözcüklerin kullanımı üzerine bir inceleme. *Dil Dergisi (TÖMER), 133,* 7-19.

Bağcı, G. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçenin yaşadığı sorunlara yönelik farkındalıkları ve önerileri (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7 (*1), 291-307.

Balaban, A. (2015). Yabancı kelimelere karşılık bulmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10 (*8), 573-596.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Develi, H. (2006). *Dil Doktoru*. İstanbul: 3F Yayınevi.

Güllüdağ, N. (2012). Yazılı ve görsel basında dil estetiği. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 1* (1), 49-58.

Kabadayı, O. (2006). Ağ ortamındaki Türkçeye genel bir bakış. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, *16,* 652, 298-314.

Kaplan, M. (2006). *Kültür ve Dil*. İstanbul:Dergâh Yayınları.

Karahisar, T. (2013). Dijital nesil, dijital iletişim ve dijitalleşen (!) Türkçe. *Online Academic Journal of Information Technology, 4* (12), 71-83.

Kolaç, E. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının anadilimizin yaşadığı sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *1*(5), 441-455.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2.Baskı). (Çev. Ed. Akbaba Altun, S. ve Ersoy, A.). Ankara: Pegem Akademi.

Özkan, M. (2010). *İnsan, İletişim ve Dil*. İstanbul: Akademik Yayınlar.

Sır, A.N. (2013). Türkçede batı kaynaklı kelimeler ve unsurlar sorunu. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6 (*8), 969-982.

Şensoy, F. (2006). *Medya ve iletişim yolu ile Türkçeye girmiş yabancı sözcükler*. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Temur, T. ve Vuruş, N. (2009). İnternet (genel ağ) ortamında Türkçenin kullanımına ilişkin bir çözümleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (*22), 232-244.

Uzuner Yurt, S. ve Aktaş, E. (2016). Öğretmen adaylarının yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıklarını bilme düzeyi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 166-186.

Yıldırım F. ve Tahiroğlu T. (2006). İnternette Türkçe kullanım sorunları Gürer G. ve Boz E. (Ed.), *Türkçenin Çağdaş Sorunları,* ss.359-378. Ankara: Gazi Kitapevi.

Farklı Yapılandırmacılık Anlayışına Dayalı Öğretim Stratejilerinin Öğrencilerin Kimyasal Bağları Öğrenmeleri Üzerine Etkisi: Kavramsal Değişim Metinleri Çürütücü Metinlere Karşı

Selin Günen, Marmara Üniversitesi, Türkiye, selinozgen91@windowslive.com

Filiz Mirzalar Kabapınar, Marmara Üniversitesi, Türkiye, filizk@marmara.edu.tr

Öz

Yapılandırmacılık eğitim felsefesinin öğretim programlarına yön vermeye başlamasıyla beraber geleneksel öğretime alternatif öğretim materyalleri tasarlanmış, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Bu kapsamda söz konusu eğitim felsefesinin farklılaşan varyasyonları da araştırma sürecine dâhil edilmeye başlanmıştır.

Kavramsal değişim metinlerinin kuramsal çatısı bilişsel yapılandırmacılık felsefesine dayanmaktadır. Tasarlanan metinlerde öğrencilerde var olan kavram yanılgıları irdelenmekte ve öğrencinin kendi kavram yanılgısından haberdar olması, eksik ya da yanlışlığını fark etmesi, yanılgısından vazgeçmesi ve bilimsel fikrin faydalı olduğunu hissetmesi hedeflenmektedir. Öte yandan sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki öğretimin odağında bilimsel dilin kullanımı yer almaktadır. Bunun içinse küçük gruplarda öğrencilerden beklenilen bilimsel tartışmaya katılmalarıdır. Bu çerçevede tercih edilen öğretim materyalleri çoğunlukla argüman ortamına olanak sağlayacak materyaller ile çürütücü metinler olmaktadır.

Bu çalışmada 9.sınıf öğrencilerinin "Kimyasal Türler Arası Etkileşimler" ünitesini kavramalarında ve akademik başarılarında kavramsal değişim metinleri ile argümantasyon temelli çürütücü metinlerin etkilerini araştırmak hedeflenmiştir. Araştırma nicel bir çalışma olup, önceden oluşturulan şubelere rastgele yerleştirilmiş öğrencilerin akademik başarılarına etki eden değişkenler arasındaki ilişki inceleneceği için yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmada 1.deney grubuna çürütücü metinler, 2.deney grubuna kavramsal değişim metinleri, 3.deney grubuna ise açıklayıcı metinler kullanılarak 11 hafta süreyle ders işlenmiştir. Her üç gruba da çalışma öncesi ve çalışma sonrası "Kimya Dersi Tutum Ölçeği", "Bilimsel Süreç Becerileri Testi" ve "kavram yanılgı anketi" uygulanmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda kavramsal değişim metinleri ile çürütücü metinler kıyaslandığında, öğrencilerde öğretim öncesinde var olan kavram yanılgılarını gidermede daha başarılı olduğunu söylemek olanaklıdır. Yine öğrencilerin yazılı yanıtlarından çürütücü metinlerle öğrenim gören öğrencilerin daha detaylı açıklamalar yaptığı yanıtlarını gerekçelendirirken birden fazla gerekçelendirme sunduğu da belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Kavramsal değişim metinleri, Çürütücü metinler, Argümantasyon

Abstract

While the Constructivist philosophy has begun to direct teaching programs, traditional teaching alternative teaching materials have been designed, implemented and evaluated. In this context, differentiated variations of the educational philosophy have begun to be included in the research process.

The theoretical framework of conceptual change texts is based on the cognitive constructivism philosophy. In the designed texts, the misconceptions that exist in the students are examined and it is aimed that the student is aware of the misconceptions of his / her concept, recognizes the incompleteness or wrongness, abandons the misconception and feels that the scientific idea is useful. On the other hand, the use of scientific language in the focus of teaching on the basis of socio-cultural constructivism. For this reason, small groups are required to participate in scientific discussions expected from students. The preferred teaching materials in this framework are mostly materials and refutable texts that allow for an argumentative environment.

In this study, it was aimed to investigate the effects of the conceptual change texts and argumentation based refutational texts on the concepts of "Interactions between Chemical Types" and the academic achievements of the 9th grade students. The study was a quantitative study and a quasi-experimental design was used because the relationship between the variables affecting the academic achievement of randomly placed students in previously formed branches was examined.

In the study, lessons were used for the 1st experiment group, the conceptual change texts for the 2nd experiment group, and the explanatory texts for the 3rd experiment group for 11 weeks. "Chemistry Course Attitude Scale", "Scientific Process Skills Test" and "concept misconception questionnaire" were applied to all three groups before and after the study.

It is possible to say that when students compare the conceptual change texts with the corrupting texts as a result of the findings obtained from the study, it is more successful in eliminating the conceptual misconceptions that existed before the teaching in the students. It has also been determined that the students who have studied with reproductive texts from the written responses of the students gave more than justified answers when they justified the students.

Key words: Conceptual change texts, Corrupting texts, Argumentation

Giriş

Kimya, gözle görünmeyecek kadar küçük taneciklerin birbirleri ile etkileşimini irdeleyen ve bu taneciklerin davranışlarını açıklayan, büyük ölçüde soyut kavramlardan yararlanan bir bilim dalıdır. Piaget'in bilişsel gelişim dönemleri göz önüne alındığında bireylerin soyut kavramları algılayabilme, tümevarım ve tümdengelim düşünmeyi bir arada kullanabilme gibi üst düzey düşünme yetilerinin gelişimini kapsayan dönem 12-16 yaş aralığıdır. Ancak öğrencilerin fiziksel gelişimlerinde farklılıklar gözlenebileceği gibi zihinsel gelişimlerinde de farklılıklar gözlenebilir. Bu nedenle özellikle soyut düşünebilme yetisi henüz yeterli düzeye erişmeyen öğrencilerde kavram yanılgılarının varlığı ve sıklığı beklenebilir. Nitekim araştırmalar öğrenim düzeyleri ve yaşları ne olursa öğrencilerde kimya ile ilintili konularla ilgili çeşitli kavram yanılgılarının varlığını ortaya koyar niteliktedir (Canpolat et al., 2004; Sökmen, 2002; Morgil et al., 2003). Bu ve benzeri yayınların varlığı mevcut pozitivist eğitim felsefesinin sorgulanmasına neden olmuş ve eğitim camiası yapılandırmacılık felsefi anlayışı ile tanışmıştır.

Yapılandırmacılık eğitim felsefesinin öğretim programlarına yön vermeye başlamasıyla beraber geleneksel öğretime alternatif öğretim materyalleri tasarlanmış, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Bu kapsamda söz konusu eğitim felsefesinin farklılaşan varyasyonları da araştırma sürecine dâhil edilmeye başlanmıştır. Nitekim bilişsel ve sosyo-kültürel yapılandırmacılık ekseninde tasarlanan öğretim programları söz konusudur. Bu öğretim programlarının etkililiğini araştırılan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Kavramsal değişim metinlerinin kuramsal çatısı bilişsel yapılandırmacılık felsefesine dayanmaktadır ve Posner ve arkadaşları (1982) tarafından ilk kez telaffuz edilen kavramsal değişim teorisinden yola çıkmaktadır. Tasarlanan metinlerde öğrencilerde var olan kavram yanılgıları irdelenmekte ve öğrencinin kendi kavram yanılgısından haberdar olması, eksik ya da yanlışlığını fark etmesi, yanılgısından vazgeçmesi ve bilimsel fikrin faydalı olduğunu hissetmesi hedeflenmektedir. Diğer bir deyişle öğrenciden beklenilen kavram yanılgısını bilimsel fikir ile değiştirmesidir. Bu nedenle tasarlanan metinde kavramsal değişim ismi kullanılmaktadır.

Kavram değişim metinleri öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarının farkında olmalarını sağlayan, bu fikirlerin neden yanlış olduklarını örnekleri ve gerekçeleriyle açıklayan, onlara önceki fikirlerinin karşılaştıkları yeni olayları açıklamada yetersiz kaldığını hissettirerek bilimsel olarak kabul edilen doğru kavram veya fikirleri sunan yazılı dokümanlardır (Ünal, 2007). Kavramsal değişim metinlerinin yeni bir bilgiyi basitçe sunan açıklayıcı metinlerden farkı; kavram yanılgılarını ve bu yanılgıların yanlış olduklarını sezdiren veya kanıtlayan açıklamalar içermeleridir. Bu özellikleri sayesinde öğrencilerin fikirler arasında karşılaştırma yapmalarına ve zihinlerinde daha doğru kavramsal yapılar geliştirmelerine imkân tanırlar (Malatyalı ve Yılmaz, 2010). Öğrencilerin mevcut kavramları açıklayabilmesinin yanı sıra yeni kavramlar ile mevcut kavramları ilişkilendirebilmesi ve gerekli durumlarda zihninde var olan kavram şemalarını yeniden düzenleyebilmesi fen eğitiminin amacına ulaşması açısından son derece önemli kazanımlardır.

Posner ve arkadaşları (1982) çalışmalarına Yeniden Düzenleme (accommadation) olarak tanımladıkları kavramsal değişim yaklaşımına ağırlık vermişlerdir (Canpolat, 2002). Bu araştırmacılara göre kavramsal değişimin gerçekleşebilmesi için bazı şartların sağlanması gerekmektedir. Bu şartlar; mevcut kavramların yetersizliğinin farkına varma, yeni kavramın öğrenci için anlaşılabilir olması, yeni kavramların öğrenci için 'mantıklı' bir başka deyişle mevcut kavramlar ile tutarlı olması ve yeni kavramın farklı durumlara uyarlanabilir, yani kullanışlı olmasıdır.

Öte yandan sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki öğretimin odağında bilimsel dilin kullanımı yer almaktadır. Bunun içinse küçük gruplarda öğrencilerden beklenilen bilimsel tartışmaya katılmalarıdır. Argümantasyon basitçe tartışma veya karşılıklı iddialar öne sürmek değildir. Argümantasyon, iddiaları dayandıkları veriler ile ilişkilendiren gerekçeleri yapılandırma sürecidir (Toulmin, 1958). Argümantasyon, öğrencinin verilen bilimsel bilgiyi anlama ve kavrama düzeyinden alıp analiz, sentez ve hatta değerlendirme düzeyine taşımasına yardımcı olur ve üst düzey bir öğrenme sağlar. Öğrenci edindiği yeni bilgiyi mevcut bilgileriyle ilişkilendirir ve ölçüt kullanarak yorumlar, var olan eksiklikleri eleştirir ve yargıda bulunur. Yorum yapabilme, eleştiride ve yargıda bulunabilme yeterliliğinin öğrenciye kazandırılması son derece önemlidir. Çünkü sadece söyleneni yapabilecek kadar bilgiye sahip bireylere değil aynı zamanda güçlü sosyal yönleri, işbirliği ve iletişim becerileri olan, bilgiyi seçebilen, sorgulayabilen, toplayabilen ve kullanabilen bireylere ihtiyaç vardır (Aslan, 2010).

Argümantasyon temelli bilim öğretimi yaklaşımı Toulmin (1958) tarafından belirlenen 6 öğeyi kapsamalıdır. Bu öğeler; veri, iddia, gerekçe, destekleyici, sınırlayıcı ve çürütme şeklinde sıralanabilir. Driver, Newton ve Osborn (2000)'na göre; veri; İddiayı destekleyen ve daha anlaşılır hale getirmekte kullanılan ifadelerdir. İddia; var olan düşünce ve görüşlerin bir araya getirilerek öne sürülmesidir. Gerekçe; iddia ve veri arasında ilişki kuran ifadelerdir. Sınırlayıcı; var olan iddianın hangi durumlarda kabul edilebilir olduğunu belirleyen ölçütlerdir. Destekleyici; iddianın savunduğu düşünce ve görüşlerin doğruluğunu destekler. Çürütme ise iddianın savunduğu düşünce ve görüşlerin doğru olmadığı durumları saptayarak geçersiz olduğu alanları belirler.

Toulmin'e (1958) göre bilimsel tartışma çürütme bileşenini içermediğinde argüman niteliği düşük seviyelerde kalmaktadır. Nitekim argüman seviyesi 1 ve 2'de iddia, karşıt iddia, veri ve gerekçelendirme söz konusudur. Zayıf çürütücünün kullanıldığı seviye 3 argümanı dahi niteliği düşük bilimsel tartışma olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel tartışmayı teorik olarak oluşturmak zor olmasa da etkileşimli doğası nedeniyle sınıf içinde yönetimi bazen zor olabilmektedir. Bu süreç özellikle birden fazla çürütücü içeren nitelikli tartışma platformunda daha da zorlaşabilmektedir. Oysa ki bilimsel tartışmanın sözel yerine yazılı formu olan çürütücü metinler bilimsel tartışmanın hem sınıf içindeki organizasyonunu kolaylaştırır hem de yapılacak tartışmanın bilimsel açıdan seviyesini yükselterek niteliğini arttırır. Çürütücü metinlerde öğrenciler kendi fikirlerini paylaşırken farklı fikirleri duyma olanağı bulur. Aynı zamanda öğrenciler kendi fikrini savunmak karşıt fikirlerin varlık nedenini incelemek ve kendi fikrini desteklerken karşıt iddiayı çürütmek durumunda bırakılmaktadır.

Farklı felsefi anlayışlardan yola çıkmış olsalar dahi yapılandırmacılık temelindeki kavramsal değişim metinleri ve çürütücü metinler geleneksel bilgi aktarımı anlayışında kullanılan açıklayıcı metinlerden önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Her ne kadar geleneksel öğretim ile yapılandırmacılık temelindeki öğretim karşılaştırmasını içeren araştırmalar olsa da kavramsal değişim metinleri ile çürütücü metinlerin karşılaştırılmasını içeren araştırmaya yapılan literatür taraması sırasında rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada 9.sınıf öğrencilerinin "Kimyasal Türler Arası Etkileşimler" ünitesini kavramalarında ve akademik başarılarında kavramsal değişim metinleri ile argümantasyon temelli çürütücü metinlerin etkilerini araştırmak hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden deneysel model kullanılmıştır. Deney grupları aynı okulun hazır olan grupları ile oluşturulduğundan araştırmanın modeli yarı deneysel model olarak tanımlanabilir. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bulunan özel bir lisede 9. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan üç sınıfın öğretim yöntemi ataması tamamen rastgele olarak yapılmıştır. İlk deney grubuna çürütücü metinler, ikinci deney grubuna kavramsal değişim metinleri, üçüncü deney grubuna ise açıklayıcı metinler kullanılarak 11 hafta süreyle ders işlenmiştir. Her üç gruba da çalışma öncesi ve çalışma sonrası "Kimya Dersi Tutum Ölçeği", "Bilimsel Süreç Becerileri Testi" ve "kavram yanılgı anketi" uygulanmıştır. Kimya dersi tutum ölçeği ve bilimsel süreç becerileri testi geçerlik ve güvenirliği yapılmış olan ölçekler arasından seçilmiştir. Kavram yanılgı anketi öğrencilerde var olduğu araştırmacılarca belirlenmiş olan kavram yanılgılarının belirlenmesini hedefleyen özel amaçlı kavramsal sorulardan oluşturulmuştur. Sorular en az iki bölümden oluşmaktadır. Bunlardan ilk bölüm öğrencilere bazı seçenekler sunan kapalı uçlu kısımdır. İkinci bölüm öğrencilerden seçtikleri yanıtı gerekçelendirmelerini isteyen "neden böyle düşünüyorsunuz" açık uçlu sorusundan oluşmaktadır. Kavramsal sorular tasarlandıktan sonra bir grup öğrenciye uygulanmak suretiyle pilot çalışmaya tabi tutulmuştur. Pilot çalışma sırasında öğrencileri ikileme düşüren ya da anlaşılmayan kısımlar düzeltilmiş ve ankete son şekli verilmiştir. Öğretim sonunda ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını ölçme amaçlı ortak bir sınav uygulanmış ve sınav kâğıtlarının hangi gruba ait olduğu bilinmeksizin değerlendirme yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım özelliği sergileyip sergilemediğini test etmek için yapılan normalite testi (One-Sample Kolomogorov-Smirnov Testi) sonuçları Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Normallik Testi Sonuçları

Ölçekler	**N**	**z Değeri**	**r Değeri**
Kimya Dersi Tutum Ölçeği	47	,146	,013
Kavram Yanılgısı Testi (KYT)	47	,190	,000

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmada kullanılan ölçekler ve bu ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen verilerin genel dağılımına bakıldığında kullanılan ölçeklerin tamamının normal dağılım göstermemiştir. Bu nedenle ölçek maddelerinden elde edilen verilerin analizinde non-parametrik teknikler kullanılmıştır. Yani ikili grupların karşılaştırılmasında "**Mann Whitney U Testi"** tekniği, üç ve üçten fazla grupların karşılaştırılmasında ise "**Kruskal-Wallis H Testi"** tekniği kullanılmıştır. **"Kruskal Wallis H Testi"** sonuçları anlamlı çıktığında ise hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır sorusunun test etmek içinde "**Mann Whitney U Testi"** tekniği kullanılmıştır.

Tablo 2: Tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizi

Özellikler		**N**	**Sıra Ort.**	**İstatistiksel Analiz**
Sınıf Şube				**X^2=** 1,31 **Sd=** 2 **p değeri=** ,518 ***P>.05***
a	A şubesi	15	27,10	
b	B şubesi	16	23,59	
c	C şubesi	16	21,50	
	Fark Sonuçları			---

Araştırmaya katılan öğrencilerinin tutum ölçeklerinden elde ettikleri toplam puanlarının *sınıf şube* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre; sınıf şube gruplarının sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 3: Kavram yanılgı anketinin Kruskal Wallis test sonuçları

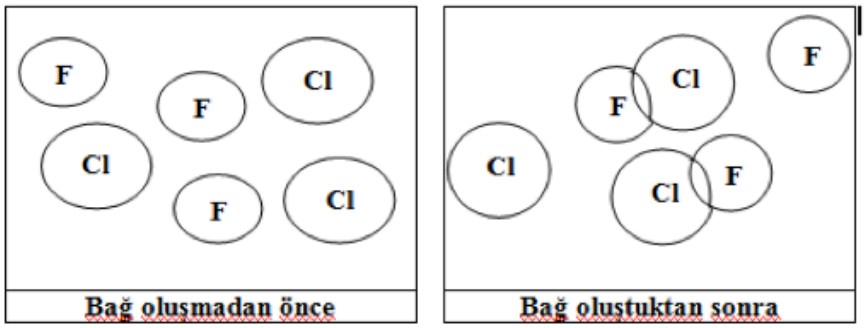
Özellikler		**N**	**Sıra Ort.**	**İstatistiksel Analiz**
Sınıf Şube				**X^2=** 1,45 **Sd=** 2 **p değeri=** ,483 ***P>.05***
a	A şubesi	15	27,17	
b	B şubesi	16	23,66	
c	C şubesi	16	21,38	
	Fark Sonuçları			---

Tablo 3'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerinin kavram yanılgı test puanlarının öğrencilerin *sınıf şube* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre; sınıf şube gruplarının sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Her ne kadar öğretimler arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamışsa da çalışmadan elde edilen bulgular argümantasyon temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve bilimsel süreç becerileri üzerine olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Kavramsal değişim metinleri ile kıyaslandığında çürütücü metinlerin öğrencilerde öğretim öncesinde var olan kavram yanılgılarını gidermede daha başarılı olduğunu söylemek olanaklıdır. Yine öğrencilerin yazılı yanıtlarından çürütücü metinlerle öğrenim gören öğrencilerin daha

detaylı açıklamalar yaptığı yanıtlarını gerekçelendirirken birden fazla gerekçelendirme sunduğu da belirlenmiştir. Aşağıda kavramsal ankette yer alan bazı sorular ve öğrencilerin bu sorulara verdiği yazılı yanıtlar sunulmuştur.

SORU 1.
Bir reaksiyon kabında **Cl** ve **F** atomları bulunmaktadır. Bir süre sonra Cl ve F atomları **kovalent** bağ ile bağlanarak **ClF** moleküllerini oluşturur. Reaksiyon kabı bir kez Cl ve F atomları arasında kovalent bağ oluşmadan **önce** bir kez de bağ oluştuktan **sonra** tartılmıştır.

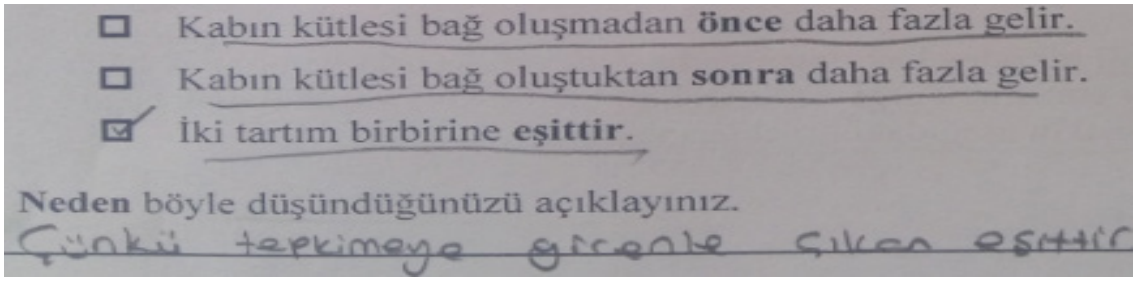


Sizce, iki **tartım** sonucu arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır? Doğru olduğunu düşündüğünüz cevabın yanındaki kutuya ✓ işareti koyunuz.

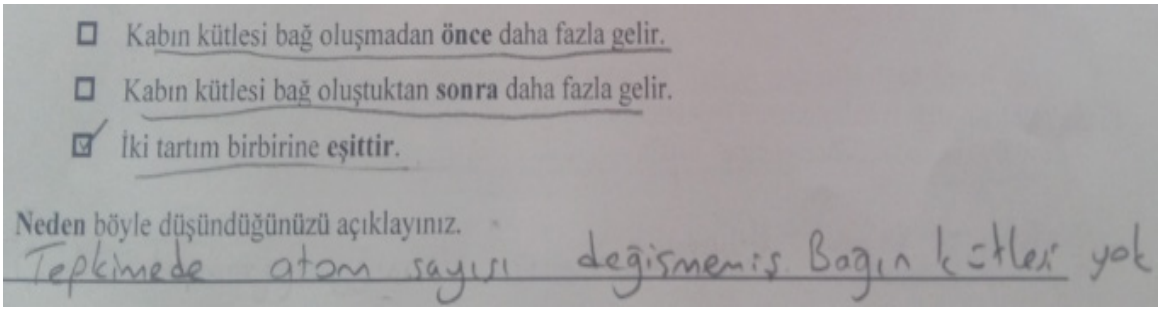
- ☐ Kabın kütlesi bağ oluşmadan **önce** daha fazla gelir.
- ☐ Kabın kütlesi bağ oluştuktan **sonra** daha fazla gelir.
- ☐ İki tartım birbirine **eşittir**.

Neden böyle düşündüğünüzü açıklayınız.

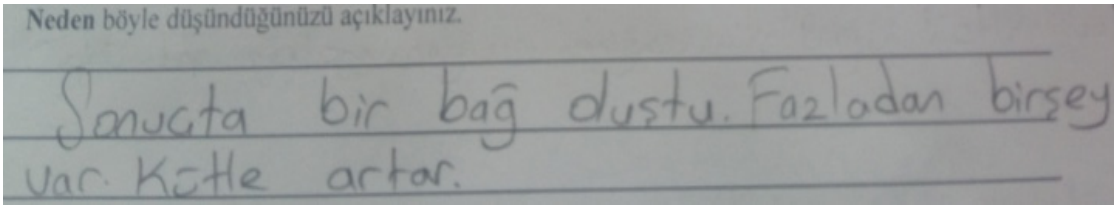
Kavramsal Değişim Metinleri 'Ön Test '



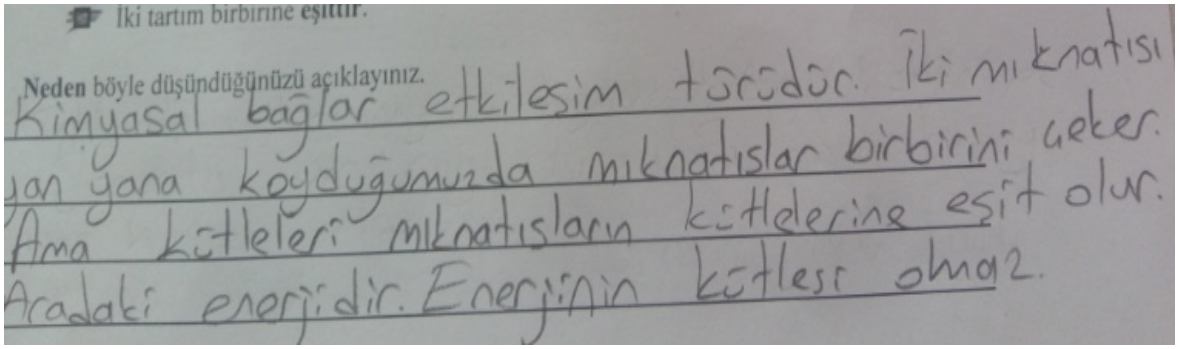
Kavramsal Değişim Metinleri 'Son Test'



Çürütücü Metinler 'Ön Test'

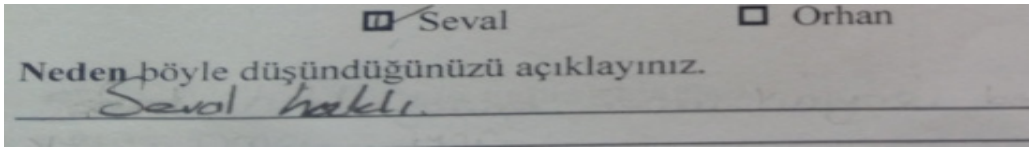


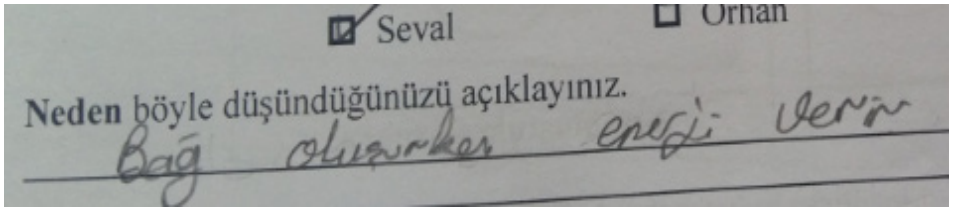
Çürütücü Metinler 'Son Test'



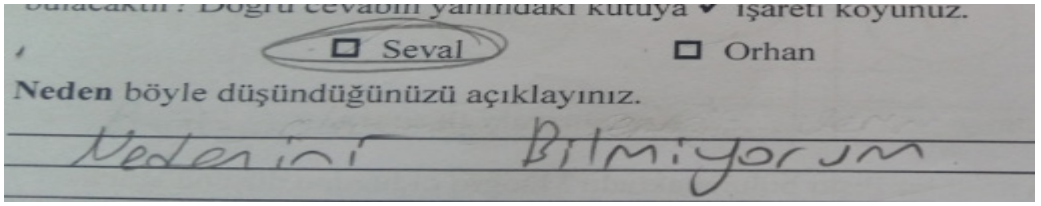
Kimyasal bağların kütlesi konulu sorunun içerik analizi kavramsal değişim metinleri uygulama öncesinde 16 öğrencinin 11'inde bağın kütlesine ilişkin kavram yanılgısı olduğunu göstermiştir. Uygulanan öğretim sonrasında kavram yanılgılarının bir bölümü giderilmiştir. Öte yandan öğretim sonunda 4 öğrencide halen kavram yanılgısı olduğu tespit edilmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin yazılı açıklamaları incelendiğinde kimyasal bağın kütlesine ilişkin düşüncelerini açıklama ve gerekçelendirmede yeterli ilerleme kaydedilmemiştir. Öte yandan çürütücü metinler ile öğretim yapılan grupta ise öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermenin yanı sıra uygulanan öğretim sonucu gerekçelendirme ve nedenini açıklama yeteneklerinin önemli ölçüde ilerleme kaydettiği gözlenmiştir.

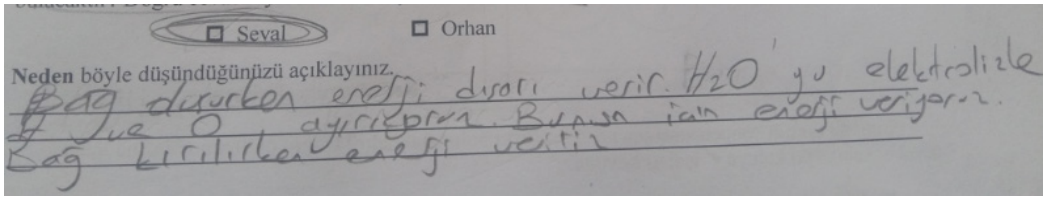
Kavramsal Değişim Metinleri 'Ön Test-Son Test'





Çürütücü Metinler 'Ön Test- Son Test'





Anketin üçüncü sorusuna verilen yazılı yanıtların içerik analiz sonuçları her iki grubun kavram yanılgılarının öğretim sonrasında büyük ölçüde giderildiğini ortaya koymuştur. Sonuçlar iki grubun düşüncelerini destekleme ve gerekçelendirme konusunda farklılık olduğunu da ortaya koymuştur. Çürütücü metinler ile öğretim gören öğrencilerin öğretim sonrasında düşüncelerini daha detaylı bir şekilde açıklayabildikleri belirlenmiştir.

Tartışma

Her iki gruba da uygulanan öğretimler sonucunda gruplarda doğru cevaba ulaşma oranı artarken, çürütücü metin ile öğretim yapılan grubun irdeleme ve gerekçelendirme yetilerinde, kavramsal değişim metinleri ile yapılan öğretime kıyasla daha fazla artış olduğu gözlemlenmiştir. Literatür incelemesi sonucunda kavramsal değişim metinlerinin ve çürütücü metinlerin fen eğitimi üzerine etkileri hakkında yapılan çalışmalara rastlanmış olmasına rağmen bu iki yöntemi kıyaslayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çürütücü metinlerin fen eğitimi üzerine etkisi hakkında yapılan araştırmalar bu çalışmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Çalışmadan elde edilen bulguların genellenebilir olması için farklı kademelerde eğitim almakta olan öğrenci gruplarına benzer çalışmalar uygulanabilir ve bu çalışmadan farklı olarak öğrencilere mülakat tekniği uygulanarak kullanılan metinlerin kimya eğitimi üzerine etkileri detaylandırılabilir.

Kaynakça

Canpolat, N., Pınarbaşı, T., Bayrakçeken, S. ve Geban, Ö. (2003). Kimyadaki Bazı Yaygın Yanlış Kavramalar. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı1 (2004) 135-146

Morgil, İ., Erdem, E. ve Yılmaz, A. (2003). Kimya Eğitiminde Kavram Yanılgıları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 25 : 246-255

Sökmen, N. ve Bayram, H. (2002). Öğrencilerin Bazı Temel Kimya Kavramlarını Anlama Seviyeleri ve Kavram Yanılgıları. Eğitim ve Bilim 2002, Cilt 27, Sayı 124 (56-60)

Malatyalı, E. & Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi : Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

Ünal, S. (2007). Atom ve molekülleri bir arada tutan kuvvetler konularının öğretiminde yeni bir yaklaşım: BDÖ ve KDM'nin birlikte kullanımının kavramsal değişime etkisi

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*

Driver, R., P. Newton, and J. Osborne (2000), "Establishing the norms of scientific argumentation in clasroom," Science Education, 20, 1059-1073

Aslan, S. (2010). Tartışma Esaslı Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Kavramsal Algılamalarına Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(2), 467-500.

Toplumun Fen Kavramlarını Gündelik Yaşamda Kullanımından Kesitler "Kızartmada zeytinyağı, diş fırçalamada sirke kullanılmalı mı?"

Filiz Kabapınar, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkiye, filizk@marmara.edu.tr

Pelin Çalış, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkiye, pelin.clss@gmail.com

Öz

Genelde bilimsel okuryazarlık özelde ise kimya okuryazarlığı ulusal ve uluslararası öğretim programlarının odağında yer almaktadır. İleri düzey fen programlarına devam etmeyen bireylerin fen ile ilintili kavram ya da ilkeleri gündelik yaşamlarına uyarlayabilmesine ilişkin beklenti bu durumun temel nedenini oluşturmaktadır. İki farklı seviyede tasarlanan kimya öğretim programının hedefi de temel düzey öğretim programı ile fen ile ilgilenmeyecek bireylere belirli seviyede kimya okuryazarlığını edinmelerini sağlayabilmektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı ileri düzey fen eğitimi almamış bireylerin (ilkokulu bitirmiş, ortaokul düzeyinde fen derslerini almış fakat sonrasında lise düzeyinde eğitim almamış, ya da lise eğitiminde fen alanlarına yönelmemiş olan bireyler) fen kavramlarını günlük yaşama uygulayabilme durumlarını incelemektir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasına farklı öğrenim seviyesinden 20 kişi katılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu bir liseden mezun olmuştur. Buna karşın katılımcılar arasında 8 yıllık zorunlu eğitimi tamamlayıp liseye devam etmemiş olanlar da bulunmaktadır. Verilerin toplanmasında 'Görüşme Formu' kullanılmıştır. Görüşmeler kayıt alınmıştır. Tüm görüşmeler tamamıyla yazılı forma dönüştürülmüş ve yazılı metinler ideografik analize tabi tutulmuştur. Katılımcılara uygulanan görüşme formunda günlük yaşamda yer bulan fen konuları beş farklı alandan seçilmiştir. Bunlar 'Temizlik, Enerji kullanımı, Gıda ve saklama yöntemleri, Geri dönüşüm ve değerlendirme, Kişisel Bakım'dır. Yüz yüze yapılan görüşmeler sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeye verilen yanıtların analiz sonuçları katılımcıların bazı konularda bilimsel açıdan yanlış uygulamalar yapmakta oldukları anlaşılmaktadır. Örneğin kızartma yağı olarak zeytinyağını tercih etmekte oldukları belirlenmiştir. Kızartma yağını tercih eden katılımcıların gerekçeleri arasında her yemekte zeytinyağı kullandıkları ve zeytinyağının daha sağlıklı olduğu yer almaktadır. Katılımcılar arasında diş macununun özelliği ve kullanım biçimine yönelik yanlış uygulamalar da dikkat çekmektedir. Diş temizliğinde sirke kullandığını ifade eden katılımcıların bu konudaki kimya okuryazarlığının düşük olduğu söylenebilir. Sodanın bazik özellikte olduğunu ve bu nedenle mide yanmasına iyi geleceğini savunan katılımcılar da yine kimya okuryazarlığı bağlamında düşük seviyede kalanlar şeklinde yorumlanabilir. Bu çerçevede temel düzey kimya öğretim programının halkın kimya okuryazarlığına olan katkısının alt seviyelerde kaldığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Halkın fen kavramlarını anlaması, günlük yaşam, bilimsel okur-yazarlık.

Abstract

Scientific literacy, more specifically chemistry literacy has always been the main theme of both international and national chemistry programmes. Expectation that individuals who do not continue to advanced science programs can adapt science-related concepts or principles to their everyday lives is the main reason for this. The chemistry curriculum has been designed at two different levels so as to provide chemistry literacy at a certain level to individuals who are not interested in science. Whether this expectation comes true is the question that motivated the present study. Case study approach was benefitted in the present study. Participants were chosen among those who did not have advanced level science education (primary school graduates, those who have taken science courses at secondary school level but have not studied at high school level). All participants were interviewed. An interview protocol was designed and used to collect data. Five main topics appeared on the protocol. These were 'Cleaning chemicals, Energy use, Food and storage methods, Recycling and evaluation, Personal care'. Interviews were recorded and fully transcribed. The verbal and written data were ideographically analyzed. Results of analyses indicated that the participants possess scientific misconceptions concerning some issues. For example some of the participants stated that they use olive oil as frying oil since it is the healthier than others. Findings also revealed that according to the majority of participants mineral water is basic in nature and it is good for gastric burning. These participants can be interpreted as having low level chemistry literacy. The basic chemistry program seems insufficient to make students to be scientifically literate.

Keywords: Public understanding of science, Daily life, Scientific literacy.

Giriş

Bireylerin ve bireylerin oluşturduğu toplumun çevre ile olan ilişkisi ve ona karşı takındığı durum hem kendisini hem de doğayı etkilemektedir. Gelişen ve değişen teknolojiler sayesinde insanın doğaya karşı zararının en aza indirgenmesi amaçlanmış olsa bile toplumun buna karşı olan hatalı kullanım ve bilinçsiz davranışları doğaya gün geçtikçe daha da çok zarar vermektedir. Bu noktada hemen akla gelen ve sihirli olmayan sözcük eğitimdir. Nitekim doğaya karşı olan sorumluluğumuzu fark ettirebilecek, tavır almamız için cesaretlendirecek ve birbirimizi eğitmemiz gerektiği sonucunu çıkarmamızı sağlayacak olan eğitimdir. Bu noktada eğitimin odağında fen okuryazarlığı yer almaktadır.

Fen okuryazarlığı; en genel tanımıyla, bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, etraflarındaki dünya hakkındaki merak duygularını sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerinin bir birleşimidir. Fen okur-yazarı olan bir birey, bilimin doğasını ve bilimsel gelişmeleri anlar; temel fen kavram, prensip, kanun ve teorilerini kavrar ve bunları uygun şekilde kullanır; problemleri çözerken ve karar verirken bilimsel süreçleri kullanır; bilim ve teknoloji, bilim ve çevre arasındaki ilişkiyi ve bunların toplumla etkileşimini anlar; daha zengin ve tatmin edici bir yaşama yol açan ilgilere sahip olur (Köseoğlu ve ark., 2003). Bu tanıma göre fen okuryazarlığı içinde kimya okuryazarlığının yeri önemlidir. Kimya kavramlarının günlük hayata uyarlanması sayesinde birey hem kendisi için hem de doğa için yarar sağlayabilecektir. Fen okuryazarlığı gelişmiş olan bireylerin bilimselliğin temelini kavramaları yanı sıra fen ile ilintili kavram ve prensipleri günlük hayata uygulayabilme becerileri de gelişecektir.

Kimya okuryazarlığı yanında daha temele inmek gerekirse bilimsel okuryazarlığın da önemli olduğu görülür. Pella, O'Hearn ve Gale (1966), 18 yıllık literatürü tarayarak (1946-1964 arası) bilimsel okuryazar olarak nitelenen bir bireyin "bilim ve toplum arasındaki ilişkiyi, etkileşimi; çalışmalarında bilim insanını yönlendiren ahlaki değerleri; Bilimin doğasını; Bilimin temel kavramlarını; Bilim ve toplum arasındaki farklılıkları ve Bilim ve sosyal bilimler arasındaki ilişkiyi, etkileşimi kavrayabilmesi" gerektiğini ileri sürmüştür. Bu tanımların yanında Turgut (2005) bilimsel okuryazarlığı "Toplum yaşantısı dâhilinde, şahsiyet geliştirme sürecini tetikleyen en önemli unsurlardan biri olarak, bilimin içerik ve doğasını, bilimselliği ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisini kavrayabilmekten yorumlayabilmeye kadar uzanan kesiti kapsayan bir kavram" şeklinde ele almıştır. Bilimsel okuryazarlık ile fen/Kimya okuryazarlığı birçok yönden benzerlik göstermektedir. Toplumun bilimsellik algılayışının gelişimi ile bunu gündelik hayata doğru şekilde uygulamasının ön plana çıkarabilmesiyle yaşantısında köklü değişikler mümkün olabilmektedir. Bu nedenle toplumun fen/kimya okuryazarlığının üst seviyelere ulaşabilmesini sağlamak bunun yanında bilimsel okuryazarlığının da geliştirilmesi en öncelikli konular arasında yer almaktadır.

Bu düşünceden hareketle fen/kimya okuryazarlığı ulusal ve uluslararası öğretim programlarının odağında yer almaktadır. İleri düzey fen programlarına devam etmeyen bireylerin fen ile ilintili kavram ya da ilkeleri gündelik yaşamlarına uyarlayabilmesine ilişkin beklenti bu durumun temel nedenini oluşturmaktadır. İki farklı seviyede tasarlanan kimya öğretim programının hedefi de temel düzey öğretim programı ile fen ile ilgilenmeyecek bireylere belirli seviyede kimya okuryazarlığını edinmelerini sağlayabilmektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı ileri düzey fen eğitimi almamış bireylerin (ilkokulu bitirmiş, ortaokul düzeyinde fen derslerini almış fakat sonrasında lise düzeyinde eğitim almamış, ya da lise eğitiminde fen alanlarına yönelmemiş olan bireyler) fen kavramlarını günlük yaşama uygulayabilme durumlarını incelemektir.

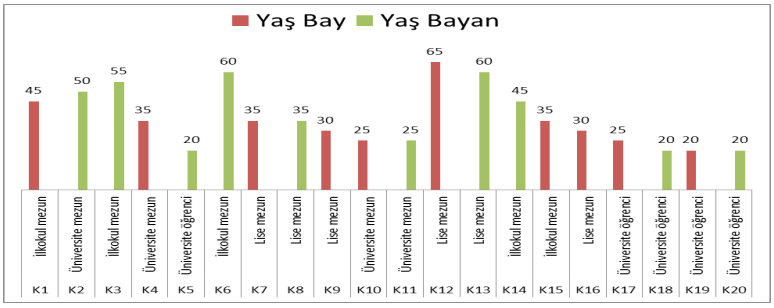
Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Katılımcılar

Durum çalışmasına farklı öğrenim seviyelerinden 20 birey katılmıştır. Verilerin toplanmasında 'Görüşme Formu' kullanılmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınarak tamamı yazılı forma dönüştürülmüş ve yazılı metinler ideografik analize tabi tutulmuştur. Katılımcılara uygulanan görüşme formunda, günlük yaşamda yer alan fen konularından beş farklı kategori seçilmiştir. Bunlar; 'Temizlik, Enerji kullanımı, Gıda ve saklama yöntemleri,

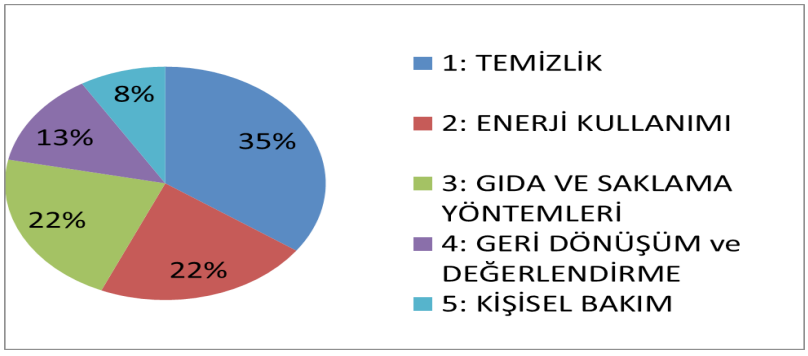
Geri dönüşüm ve değerlendirme, Kişisel bakım' dır. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki grafikte gösterilmektedir (Şekil 1.).



Şekil 1: Katılıcıların Demografik Özellikleri.

Veri toplama aracı

Araştırmanın veri toplama aracını 'Görüşme Formu' oluşturmaktadır. Farklı öğrenim seviyelerinden toplam 20 kişiyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu toplumun kimya okuryazarlığını belirlemesine yönelik sorular içermektedir. Görüşme formunda günlük yaşama ait fen konularını içeren beş ayrı kategoride toplanmış olan sorular yer almaktadır. Bu kategoriler; 'Temizlik, Enerji kullanımı, Gıda ve saklama yöntemleri, Geri dönüşüm ve değerlendirme ve Kişisel Bakım' dır. Görüşme formuna ek olarak görüşmenin seyrine göre takip edici sorular da kullanılmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmış ve tamamıyla yazılı forma dönüştürülmüştür.



Şekil 2: Soru türü ve dağılım oranları.

Veri analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sistematik bir şekilde belirli kodlamalarla yinelenen bir teknik olduğundan tercih edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2008).

Bulgular

Daha öncede açıklandığı üzere yüz yüze görüşmeler sırasında katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu sorular arasında yer alan makarna pişirme yöntemi sorusunda katılımcılara "kaynar su öncesinde mi yoksa suyun kaynamasından sonra mı tuz attıkları" sorulmuştur. Soruya verilen yanıtların analizi katılımcıların çoğunluğunun tuzu su kaynadıktan sonra atmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Katılımcılar arasında tercihlerinin sebebini tuzun suyun kaynama noktasını yükselttiği şeklinde açıklayanlar olduğu gibi gerekçelendirmelerini bilimsel olmayan fikirler temelinde yapanlar da olmuştur. Katılımcılar arasında tuzun önceden atılmasının makarnanın lezzetini artırdığını veya suyun daha çabuk kaynamasına neden olduğunu düşünenler söz konusudur.

Görüşmelerde katılımcılara "Kirli ve yanmış tencere, tava ve tepsi gibi ürünlerin temizliğinde uyguladığınız yöntem ve malzemeler nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya yanıt verenlerin çoğunlukla bilimsel açıdan kabul edilebilir yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Buna karşın "cif ve çamaşır suyunu karıştırıp tel ile temizleme" yanıtını veren katılımcılar da söz konusudur. Bu kimyasallar özellikle cifin içeriğine bağlı olmak kaydıyla birbirine karıştırılması sakıncalı temizlik maddeleri arasında yer almaktadır. Katılımcılar evye ve benzeri yerlerin temizliği sorusunda benzer bir yanıt vermiştir.

Enerji temasında yer alan sorulardan birisi "kombinin evden çıkarken kapatılıp kapatılmaması" ile ilintilidir. Bu konuda katılımcıların büyük çoğunluğu bilimsel olmayan fikirlere sahip görünmektedir. Nitekim katılımcılar enerji tasarrufu adına kombiyi tamamen kapatmayı tercih ediyor görünmektedir. Oysa ki enerji tasarrufu için kombinin kısık ayarda bırakılması ya da düşük bir sıcaklığa ayarlanması gerekmektedir. Öte yandan enerji konusunda kalorifer peteklerinin yeri ve perdelerin peteklerle olan ilişkisi sorularında katılımcıların neredeyse tamamına yakın bölümü bilimsel olarak kabul edilebilen yanıtlar vermiştir.

Görüşme sorularının analiz sonuçları katılımcıların sebze yıkama sularını değerlendirmediklerini göstermektedir. Anket soruları arasında yer alan "Hangi tür kızartma yağını kullanıyorsunuz, neden?" sorusuna katılımcıların neredeyse hepsinin bilimsel olan fikirler verdiği anlaşılmaktadır. Öte yandan verilen yanıtlar incelendiğinde katılımcıların yağın çoklu kullanımı ve sağlığa zararlı olmasının sebepleri üzerinde pek durmadığı gözlemlenmiştir. Yine katılımcılar arasında tek kullanım yerine "yeteri kadar tekrarlı kullanırım" yanıtını verenler de söz konusudur.

Analiz sonuçları katılımcıların yarıdan fazlasının atıkları değerlendirmediklerini ortaya koyar niteliktedir. Katılımcıların sadece 6'sı atıkları geri dönüşümde biriktirdiğini ifade etmiştir. Geri kalan katılımcıların atıkları ayrıştırmadığı doğrudan çöpe attığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların ankette yer alan diş macunu ile ilintili sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde kavram yanılgısı içeren yanıtların varlığı göze çarpmaktadır. Katılımcıların yarıya yakın bölümü bilimsel fikirlere sahipken diğer yarısının diş macununun içeriği ve kullanımı bakımından bilimsel kabul edilmeyecek fikirlere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu fikirler arasında diş macununda florür olmasının önemli olmaması olduğu gibi dişlerin sirkeyle temas ettirilmesi de yer almaktadır. Görüşme sırasında neden sirke kullanmayı tercih ettikleri sorulduğunda sirkenin asidik olduğu ve dişleri daha iyi temizleyeceği görüşü dile getirilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim programlarında teorik bağlamda Fen okur-yazarlığının önemi vurgulanırken uygulamada yetersizliğin söz konusu olduğu söylenebilir. Bu çerçevede; Temel düzeyde genelde fen okuryazarlığını özelde ise kimya okuryazarlığını geliştirecek öğretim etkinliklerinin kullanımına önem verilmesi, okul dışı eğitim etkinliklerinin (seminer, tematik mini sempozyum, konferans, el afişleri, kamu spotu vb.) gerçekleştirilmesi, öğretmen eğitiminde kimya okuryazarlığı teması çerçevesinde etkinliklerin geliştirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

Cajas F. (1999). Public understanding of science: using technology to enhance school science in everyday life Fernando Cajas To cite this article, International Journal of Science Education, 21(7), 765-773.

Jenkins E. W. (2003). Environmental education and the public understanding of science, Front Ecol Environ; 1(8), 437–443.

ÇETİN, A. (2014). Bağlam Temelli Öğrenme İle Lise Fizik Derslerinde Kullanılabilecek Günlük Hayattan Konular, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi, 4(1), 45-62.

TOPUZ, F. G., GENÇER, S., BACANAK, A., KARAMUSTAFAOĞLU, O. (2013). Bağlam Temelli Yaklaşım Hakkında Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulayabilme Düzeyleri, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2(1), 240-261.

TURGUT, H., FER, S., (2006). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Yeterliklerinin Geliştirilmesinde Sosyal Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı Uygulanmasının Etkisi, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (24), 205-229.

DERMAN, İ. (2013). Farklı Başarı Düzeylerindeki Okullarda 9. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Ekosisteme İlişkin Öğrenme Düzeyleri ve Sürdürülebilir Çevre Bilinci ile İlişkisi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

KAVAK,N.,TUFAN, Y., DEMİRELLİ, H., (2006). Fen-Teknoloji Okuryazarlığı ve İnformal Fen Eğitimi: Gazetelerin Potansiyel Rolü. Science and Technology Literacy and Informal Science Education: Potential Role of Newspapers, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(3),17-28.

COŞTU, B., ÜNAL, S., AYAS, A., (2007). Günlük Yaşamdaki Olayların Fen Bilimleri Öğretiminde Kullanılması, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8(1), 197-207.

KOÇAK, C., ÖNEN, A.Ş., (2012). Kimya Konularının Günlük Yaşam Konsepti Çerçevesinde Değerlendirilmesi, Evaluation Of Chemistry Topics Within The Daily Life Conceept, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 42, 262-273.

ÜNAL, T., Günlük Yaşamdaki Bazı Fen Olaylarına Bilgi Temelli Yaklaşım Düzeylerinin Bazı Toplumsal Değişkenler Açısından İncelenmesi (Edirne İli Örneği), T. C. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

AVCI, B., UĞUR BAYSAL, S., GÖKÇAY, G., (2009). Çocuklarda Flor Kullanımının Yarar ve Zararlarının Değerlendirilmesi, Çocuk Dergisi 9(1), 8-15.

9. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Analizi

Hülya Aslan Efe, Dicle Üniversitesi, hulyaefe@dicle.edu.tr

Rıfat Efe, Dicle Üniversitesi, Türkiye, rifatefe@hotmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2018 yılı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 9. Sınıf biyoloji öğretim programlarında yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine uygunluğunu belirleyip, kazanımların boyut karşılaştırmalarını ortaya koymaktır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Kazanımlar betimsel analiz ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde uygun olan boyutlara kodlanmışlardır. Araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından biri, 2018 9. sınıf biyoloji öğretim programında değerlendirme ve yaratma düzeyinde kazanım olmadığının belirlenmesidir. Bu nedenle 2018 9. sınıf biyoloji öğretim programına değerlendirme ve yaratma düzeyinde kazanımların eklenmesi araştırmanın önerileri arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji Öğretim Programı, Kazanım, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Abstract

In this study, the learning outcomes of 2018 secondary biology programs were examined according to the revised Bloom Taxonomy and the distribution of the outcomes to the corresponding level was expressed in figures and graphics. A qualitative approach was employed through document analysis. The objectives are coded into dimensions suitable for descriptive analysis in the Revised Bloom Taxonomy. The 2018 secondary biology program for the 9th grade did not possess any learning outcomes in in evaluating and creating levels. Therefore, learning outcomes in evaluating and creating should be added to the 2018 secondary biology program for the 9th grade.

Keywords: Biology curriculum, Objectives, Revised Bloom Taxonomy

Giriş

Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programında öğretim sürecinde amaç öğrencinin temel teori, kavram ve prensipleri anlayıp biyolojide kullanılan araştırma yaklaşımları hakkında bilgi ve anlayış kazanmalarıdır (MEB, 2018). Öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, tutumun düzeyi önceden belirlenip öğrencilerin özelliklerine uygun kazanımlar belirlenmelidir. Kazanımlar belirlenirken de farklı düzey ve özelliklere göre sınıflandırılmalıdır (Arı,2011). Kazanımlar; öğrenmenin yönünün belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde hazırlanan tasarımlardır (Ayvacı & Er Nas, 2009). Kazanım belirleme ve kazanımları kendi içinde aşamalarına ayırma, öğretim sürecinin sağlıklı gerçekleşebilmesi için önemli bir faktör olarak önümüze çıkmaktadır (Ayvacı, Alev & Yıldız, 2015). Bu ihtiyaçtan dolayı Bloom ve arkadaşları eğitimsel hedefler taksonomisi kavramını ortaya çıkarmışlardır. Bloom'un orijinal taksonomisi 1948-1956 yılları arasında Bloom başkanlığında eğitimcilerin bir araya gelerek yaptığı çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Orijinal Bloom Taksonomisi'nde yer alan bilişsel alan davranışları; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere 6 kategoriye ayrılıp, her bir kategori için dikkatlice oluşturulmuş tanımlar içermektedir (Krathwohl 2002). Orijinal Bloom Taksonomisi her ne kadar ülkemizde ve dünyada kabul görmüş olsa da taksonomiye getirilen bazı eleştiriler bulunmaktadır. Taksonominin tek boyutta sınıflanması, bir basamağın diğer basamağa önkoşul olarak sunulması, öğrenci merkezli eğitim anlayışında üst düzey bilişsel becerileri ölçmede yetersiz kalması taksonominin eksiklikleri olarak görülmektedir (Krathwohl, 2002). Eğitim alanında ortaya çıkan yeni gelişmeler ve Orijinal Bloom Taksonomisi'ne getirilen eleştiriler nedeniyle taksonominin güncellenmesi ihtiyacı doğmuştur (Tutkun & Okay, 2012). Bu ihtiyaçtan ötürü Bloom'un öğrencilerinden Anderson ve Krathwohl (2010) Orijinal Bloom Taksonomisini yenilemişlerdir. Orijinal Taksonomi bilgi, davranışın hem isim hem fiil halini içerirken; Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde isimin temel alındığı bilgi boyutu ve fiilin temel alındığı Bilişsel Süreç Boyutu bulunmaktadır. Orijinal Bloom Taksonomisi'nde "bilgi" 6 basamaktan ilkini tanımlamakta iken Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde "bilgi" ayrı bir boyut olarak ele alınarak, olgusal, kavramsal, işlemsel ve metabilişsel olmak üzere dört ayrı kategoriye ayrılmıştır. Olgusal bilgi, öğrencilerin bilmesi gereken unsurlarla ilgili bilgiyi içermektedir. Kavramsal bilgi, bir yapı içerisindeki temel unsurlar arasındaki ilişkilerle ilgi bilgiyi içermektedir. İşlemsel bilgi, bir işin nasıl yapılacağıyla ilgili beceri metot ve teknikleri kullanma bilgilerini içermektedir. Biliş ötesi bilgi ise bireyin kendi bilişsel bilgisinin farkında olması ve bu bilgiyi kendi öğrenmelerine adapte etmesini içermektedir (Krathwohl, 2002). Bilişsel Süreç Boyutundaki kategori sayısı korunmakla beraber üç tanesinin ismi değiştirilmiş ve hepsi fiil boyutunda yeniden adlandırılmıştır. Orijinal Bloom Taksonomisi'nin "bilgi" basamağının fiil hali olan "hatırlamak" olarak yeniden adlandırılmıştır. İkinci basamak olan "kavrama" basamağı eş anlamlısı olan "anlamak" basamağıyla değiştirilmiştir. "Uygulama", "analiz" ve "sentez" basamakları aynen korunmuş, fiil halleriyle "uygulamak", "çözümlemek" ve "yaratmak" olarak adlandırılmıştır. Ayrıca, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde "sentez" ve "değerlendirme" basamakları yer değiştirmiştir. Bu değişimin gerekçesi ise "değerlendirme" basamağının "sentez" basamağından daha az karmaşık olmasıyla açıklanmaktadır (Krathwohl, 2002). Orijinal Bloom Taksonomisinde olduğu gibi Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde de basitten karmaşığa doğru bir hiyerarşi vardır. Ancak bu hiyerarşi esnetilmiştir. Ayrıca öğrenci merkezli eğitimin getirdiği eleştiriler dikkate alınmıştır (Krathwohl, 2002).

Öğretim programlarındaki kazanımların bilişsel düzeyi öğretimin bilişsel düzeyini belirlemektedir. Ortaöğretim biyoloji öğretim programında (2018) vurgulanan, 21. Yy becerilerine sahip, değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilen, yenilikçi, üretken, kendi öğrenmesini yönetebilen ve planlayabilen bireylerin yetiştirilebilmesi için, kazanımların bilgi ve bilişsel düzeylerinin iyi tasarlanmış olması oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı 2018 yılında revize edilen 9. Sınıf Biyoloji Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi 'ne göre bilişsel alan sınıflandırmasının yapılmasıdır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'yle ilgili alınyazın incelendiğinde; çalışmaların bir kısmının eğitim öğretim süreci boyunca sorulan soruların Bloom Taksonomisi'ne uygunlunu incelediği, bir kısmının da öğretim programlarındaki kazanımların taksonomiye uygunluğunu incelediği görülmektedir. Sözü edilen alan yazın içinde 2018 yılında yayınlanan Ortaöğretim Biyoloji Dersi Programı'ndaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, çalışmanın alan yazındaki boşluğu doldurulacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi; olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2010). Araştırmanın verileri önceden var olan kategori veya boyutlara göre özetlenmesi ve yorumlanmasına dayanan betimsel analiz (Akbulut, 2012) kullanılarak incelenmiştir.

2018 yılı Orta Öğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programındaki 11 kazanım, araştırma verilerinde 12 kazanım olarak temsil edilmektedir. Bu durumun nedeni; 8. kazanımın yazımında kullanılan "ve" bağlacı ile iki farklı bilişsel boyuttaki kazanımların birleştirilerek yazılmış olmasıdır. Bu nedenle 8. kazanım ikiye ayrılarak kodlanmıştır. Yani 8. Kazanım, "8^1 Canlıların sınıflandırılmasında kullanılan kategorileri açıklar" ve "8^2 Canlıların sınıflandırılmasında kullanılan kategoriler arasındaki hiyerarşiyi örneklerle açıklar." Şeklinde iki kazanıma ayrılıp değerlendirilmiştir.

2018 yıllında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 9. sınıf Orta Öğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programlarındaki kazanımlar araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak incelenerek Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin hangi boyutuna uyuyorsa o bölüme kodlanmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmacılar bir araya gelerek kodlamaları karşılaştırmış ve tartışarak ortak bir sonuca varılmıştır. Araştırmacıların bağımsız olarak sınıflandırdığı etkinliklerin büyük çoğunluğu birbiriyle tutarlılık göstermektedir. Çalışmanın Miles & Huberman (1994) uyuşum yüzdesi %83,3 olarak hesaplanmıştır. Diğer kazanımlar üzerinde ise tartışılıp ortak karara varılmıştır. Daha sonra kodlanan veriler, tablo halinde düzenlenmiştir. Kodlama sürecinden sonra, kodların frekansı hesaplanmış ve grafiklerle düzenlenerek yorumlanmıştır. Doküman analizinde verinin analiz edilmesi ve verinin kullanılması aşamaları bu şekilde yapılmıştır.

Bulgular

2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Ortaöğretim Biyoloji Öğretim programında yer alan 9. Sınıf kazanımları Tablo 1'te gösterilmektedir.

Tablo 1. 2018 Yılı 9. Sınıf Biyoloji Öğretim Programı Kazanımları (MEB, 2018)

Ünite	Konu	Kazanım
Yaşam Bilimi Biyoloji	Biyoloji ve canlıların ortak özellikleri	1.Canlıların ortak özelliklerini irdeler.
	Canlıların yapısında bulunan temel bileşikler	2.Canlıların yapısını oluşturan organik ve inorganik bileşikleri açıklar.
		3.Lipit, karbonhidrat, protein, vitamin, su ve minerallerin sağlıklı beslenme ile ilişkisini kurar.
Hücre	Hücre	4.Hücre teorisine ilişkin çalışmaları açıklar.
		5.Hücresel yapıları ve görevlerini açıklar.
		6.Hücre zarından madde geçişine ilişkin kontrollü bir deney yapar.
Canlılar dünyası	Canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılması	7.Canlıların çeşitliliğinin anlaşılmasında sınıflandırmanın önemini açıklar.
		8.1Canlilarin sınıflandırılmasında kullanılan kategorileri ve 2bu kategoriler arasındaki hiyerarşiyi örneklerle açıklar.
	Canlı alemleri ve özellikleri	9.Canlıların sınıflandırılmasında kullanılan âlemleri ve bu âlemlerin genel özelliklerini açıklar.
		10.Canlıların biyolojik süreçlere, ekonomiye ve teknolojiye katkılarını örneklerle açıklar.
		11.Virüslerin genel özelliklerini açıklar.

Tablo 2. 2018 Yılı 9. Sınıf Biyoloji Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Boyut					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal	2,4,5,81,9,11					
Kavramsal		1,7,82,10		3		
İşlemsel			6			
Metabilişsel						

Tablo 2'ya bakıldığında 2018 yılı Ortaöğretim Biyoloji Öğretim programındaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi görülmektedir. Tablo 2'ya göre hatırlama bilişsel düzeyinde 6 kazanım olduğu ve bu kazanımların hepsinin olgusal bilgi düzeyinde olduğu görülmektedir. Anlama bilişsel boyutunda 4 kazanımın olduğu ve bu kazanımların tamamının kavramsal bilgi düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama bilişsel boyutunda 1 kazanımın olduğu ve bu kazanımın işlemsel bilgi düzeyinde olduğu saptanmıştır. Tablo 2'ya bakıldığında, çözümleme bilişsel boyutunda 1 kazanımın olduğu ve bu kazanımın da kavramsal bilgi düzeyinde olduğu görülmektedir. 2018 Yılı 9. Sınıf Biyoloji Öğretim Programında, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirme ve yaratma bilişsel boyutlarında ve metabilişsel bilgi düzeyinde kazanım olmadığı belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, 2018 yılında revize edilen Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programındaki kazanımlar incelendiğinde, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre hatırlama, anlama, uygulama ve çözümleme bilişsel boyutunda kazanımların varlığı, değerlendirme ve yaratma bilişsel boyutlarında kazanımların yer almadığı saptanmıştır. Ayrıca öğretim programında metabilişsel bilgi düzeyinde kazanım bulunmadığı tespit edilmiştir.

2018 yılı 9. sınıf biyoloji öğretim programında; anlama, uygulama ve çözümleme bilişsel boyutlarındaki kazanım sayısının azlığı dikkati çekmektedir. Biyoloji dersinde öğretilen kavramların, genellikle soyut kavramdan oluştuğu düşünüldüğünde, uygulama boyutunda daha fazla kazanım yer almasının biyolojik kavramların daha fazla anlam kazanmasına yardımcı olduğu bilinmektedir. Şahin-Pekmez, Johnson ve Gott (2005), öğrencilerin fen uygulamalarını kendilerinin yapmaları nedeniyle deneylerin fendeki kavramları ve teorileri somutlaştırdığını ve hatırlamaya yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca uygulamalı fen çalışmalarının; veri toplama, verilerin güvenirliği, verileri tabloya yerleştirme, grafik okuma, deney araç-gereçlerini kullanma gibi bilimsel süreç becerilerinin öğrenilmesini ve geliştirmesini sağladığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, biyoloji öğretim programlarında uygulama bilişsel boyutunda, işlemsel bilgi düzeyinde kazanımların önemini daha da artmaktadır. İşlemsel bilgi bilimsel gerçeklerin vücut bulduğu bilgi düzeyidir. Bu bağlamda, biyoloji öğretimi için oldukça önemlidir. Doğa olaylarını ve yansımalarını anlama, insan mekanizması hakkında bilgi sahibi olma gibi konularda işlemsel bilginin kullanılması daha fazla duyu organına hitap ederek bilgilerin kalıcılığını arttıracaktır (Hurd, 2000). Öğrenmenin en iyi yolu yaparak ve yaşayarak öğrenme olduğu düşünüldüğünde, işlemsel uygulama bilişsel düzeyindeki kazanımların fen öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmaktadır (Ayas, 2006). Bununla birlikte çözümleme ve değerlendirme boyutundaki kazanımlar ile öğrencilere bilim insanı gibi düşünme becerileri kazandırmaya elverişli olması bakımından oldukça önemlidir. Yaratma bilişsel boyutundaki kazanımlar ise; analitik ve eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilikçilik, problem çözme, bilişim, girişimcilik ve sorumluluk bilinci gibi 21. yy yeterliliklerine sahip üretken bireylerin yetiştirilebilmesi için öğretim programlarının vazgeçilmez unsurlarından biridir (MEB, 2013).

Araştırmanın bulguları ışığında; 2018 yılı Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programına uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma bilişsel düzeyinde kazanımların eklenmesi önerilmektedir. Ayrıca, 2018 yılı Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programına işlemsel ve metabilişsel bilgi düzeyinde kazanımların eklenmesi tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

Akbulut, Y. (2012). *Veri çözümleme teknikleri*, Simsek, A.(Ed.) Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (ss.162-195). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık öğretim Fakültesi Yayını.

Anderson, L. W.(Ed.), Krathwohl, D.(Ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., İntrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme öğretme ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (D. A. Özçelik, Çeviren) Ankara: Pegem A Yayıncılık. (Orijinal Çalışmanın Basım Yılı 2001)

Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 749-772.

Ayas, A. (2006). *Fen bilgisi öğretiminde laboratuvar kullanımı*. Anadolu Üniversitesi Yayınları http://kisi.deu.edu.tr/bulent.cavas/ders/rapor2.pdf Erişim tarihi: 03.04.2018

Ayvacı, H. Ş., & Er Nas, S. (2009). Fen ve Teknoloji Dersi Konularının Okulda ve Dershanede İşlenişiyle İlgili Durumların Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 113-124

Ayvacı, H. Ş., Alev, N., & Yıldız, M. (2015). Öğrenme Kazanımlarının Tasarlanma Sürecine İlişkin Lisansüstü Öğrencilerinin Zihinsel Modellerini Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(3), 1013-1030.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive and affective domains.* New York: David McKay.

Hurd, P.D. (2000). Science Education for the 21 Century. *School Science and Mathematics. 100(6), 282-289*

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice, 41,4*,ss. 212-264.

M.E.B. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim Biyoloji Dersi Programı, Ankara.

M.E.B. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim Biyoloji Dersi Programı, Ankara.

Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.

Şahin-Pekmez, E., Johnson, P. & Gott, R. (2005). Teachers' understanding of the nature and purpose of practical work, *Research in Science and Technological Education*, 23 (1), 3–23.

Tutkun, Ö.F. & Okay, S., (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (3), 14-22.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Değerlendirme

Selda DEMİRÇALI, Meb, Türkiye, seldemircali@gmail.com

Dr. Semra Demirçalı, Meb, Türkiye, sdemircali@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerinin Yaratıcılık'larını, Fen-Teknoloji-Toplum FTT yaklaşımı ile öğretim öncesi ve sonrası incelemektir. Araştırmada, FTT yaklaşımı ile yaratıcılığı destekleyici etkinlikler kullanılarak, öğrencilerin yenilikçi ve araştırmacı gibi davranmaları, bilim ve yaratıcılığın öğrenilmesi ve öğretilmesine karşı pozitif tutumlar geliştirmeleri ve fen dersinde yaratıcılığın nasıl ortaya çıktığını deneyimleme planlanmıştır. Bu amaçlarla, çalışma orta sosyo-ekonomik sınıftan oluşan bir bölgede bulunan bir ortaokulda 29 öğrenciden oluşan 7. Sınıflar ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni, tek gruplu ön test - son test desenini içeren yarı deneysel desendir. Veri toplama aracı, öğrencinin yaratıcılığını ortaya çıkarmak için, bir senaryo verilerek, görsel çözümler öneren çizimleri içeren "Yaratıcı Düşünme Değerlendirmesi Olarak Çizim Üretimi" dir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. FTT yaklaşımıyla öğretimin ve etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılıklarını olumlu yönde değiştirdiği ortaya çıkarılmıştır. FTT aktiviteleri; öğrencileri "bilimsel ve teknolojik olarak" karar verme ve yaratıcı düşünmeye yönlendirmiş ve sosyal sorunların ve bilimin doğasının farkında olmanın avantajlarını sağlamıştır. Fen eğitimi, öğrencilerin FTT aktiviteleri ile yaratıcılığını güçlendirebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen ve Teknoloji Eğitimi, Etkinlikler, Fen-Teknoloji-Toplum, Deneysel Çalışma, Yaratıcılık

Abstract

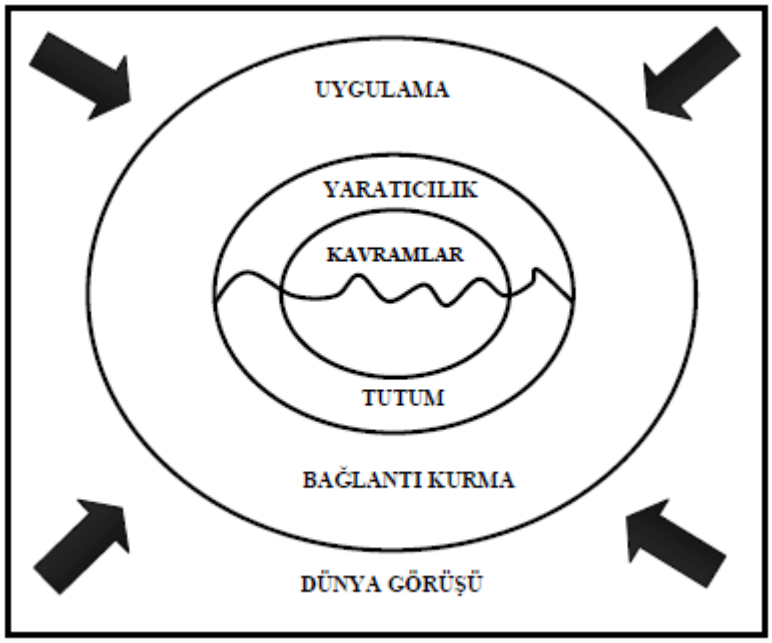
The aim of this study is to examine 7th grade students creativity, before and after teaching with the Science-Technology-Society (STS) approach. In the research, it was planned to use the STS approach and creativity-supporting activities to develop students' behaviors as innovative and researchers, to develop positive attitudes towards learning and teaching science and creativity, and to experience how creativity emerges in science class. For this purpose, the study was conducted with the 7th Grade, consisting of 29 students in a middle school with a region of the middle socio-economic class. The research design of the study was quasi-experimental type that included one group pre-test and post-test model. The data collection instrument is the "Drawing Production as a Creative Thinking Assessment" which included drawing to propose visual solutions for a scenario for revealing the student's creativity. In the analysis of the data, arithmetic mean and dependent sample t test were applied. As a result of the research, it was determined that there is a meaningful difference between pre-test and post-test scores of the students. It has been revealed that teaching with STS approach and activities changed the creativity of students positively. FTT activities; guided the students "scientifically and technologically" to decision-making and creative thinking and provided the advantages of being aware of the nature of social problems and science. Science education can strengthen students' creativity with STS activities.

Keywords: Science and Technology Education, Activities, Science-Technology-Society, Experimental Study, Creativity

Giriş

Fen-Teknoloji-Toplum (FTT) yaklaşımı, 1980'den bu yana fen eğitimini geliştirmenin ve bilimsel okuryazarlığı artırmanın bir yolu olarak kabul edilmiş ve şimdiye kadar da fen eğitimi araştırmalarındaki büyük akımlardan biri olarak görülmüştür (Tsai, 2001). FTT öğretiminin merkezi hedefi, öğrencilerin, fen ve teknoloji ile ilgili konularda sorumlu vatandaş davranışları oluşturmaları amacıyla, bilgili, becerili ve etkili nitelikler geliştirmelerine yardım etmektir (Hassard ve Dias, 2009). FTT yaklaşımı ile fen öğretimi; fen eğitimindeki büyük yeniliklerin özelliklerini bütünleştiren, fen öğretiminin kapsamlı bir görünümünü sağlamaktadır (Tsai, 2001). Fen ve teknoloji ile ilgili sosyal problemlerle karşılaşan öğrenciler, akılcı ve farklı seçimler yapma sürecinde alternatifleri ve sonuçlarını sorgulama fırsatına sahiptirler (Heath, 2005; Lester ve diğerleri, 2006).

Yager ve McCormack (1989) NSES (Amerika Birleşik Devletleri - Ulusal Fen Öğretim Standartları) ile ilişkili olarak fen öğretimini ve öğretim başarısını değerlendirmek için altı alan belirlemiştir(Yager, Choi, Yager, ve Akçay, 2009). Şekil 1 de FTT yaklaşımıyla öğretimin başarısını değerlendirmek için belirlenen bu alanları ve ilişkilerini göstermektedir.



Şekil 1. Fen Öğretim ve Değerlendirme Alanları (Yager vd., 2009).

Bu alanlardan biri olan yaratıcılık, nicel ve nitel sorulara mümkün açıklamalar getirme, sonuçları tahmin etme gibi davranışları içerir. Çoğu fen programı, fen öğretimini; öğrencilerin verilen bilgiyi öğrenmelerine yardım etmek için yapılan düzenlemeler olarak görürler. Öğrencilerin hayal gücünün ve yaratıcılığının gelişmesine, fen öğretiminde çok az önem verilmektedir. Fen derslerinin tüm temel içeriklerinde meraklılık, sorgulama, açıklama ve test etme konularına yer verilmiş olsa da yeterince zaman ayrılamamaktadır. (Demirçalı, 2014). Bu alandaki yetenekler, zihinde canlandırma, zihinsel imajlar üretme, nesneleri ve fikirleri yeni yollarla bütünleştirme, farklı kullanım yolları üretme, yapboz düzenleme, makine ve âletler tasarlama, farklı fikirler üretme olarak sıralanabilir. Yager (1990)'e göre FTT sınıflarındaki öğrenciler, soru sorma, benzersiz soru sorma, nedenleri açıklama ve sıra dışı fikirlere sahip olma gibi yaratıcılık özelliklerine sahiptir. Yaratıcılık alanında, öğrenci yeteneklerini geliştirmek için çok araştırma ve geliştirme yapılmıştır. Fakat yaratıcılık hakkında öğrenilenlerin çok azı fen programlarına amaçlı olarak yerleştirilmiştir (Enger ve Meyer, 2001; Yager, 1991). Bu nedenle, öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar vermelerini sağlayan faaliyetler kullanılmalıdır. Bunlar; farklı düşünme, küçük grup çalışması, öğrenci merkezli sınıf tartışması, problem çözme, karar verme, tartışmalar, müzakereler, medya ve diğer toplum kaynaklarını kullanma gibi etkinlikler olabilir (Aikenhead, 1998).

Literatürde Yaratıcılığı değerlendirme amaçlı çeşitli ölçekler mevcuttur. Bunlar arasından Iowa Değerlendirme Kılavuzundan alınmıştır (Enger ve Yager, 1998).

Yöntem

Araştırmada tek gruplu ön-test son-test modelini içeren yarı deneysel desen kullanılmıştır. FTT yaklaşımıyla öğretim 2 ünite için 8 hafta uygulanmış, uygulama öncesi ve sonrası Yaratıcılık değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Ünite kazanımlarına göre faaliyetler; kavramları öğrencilerin yaşamlarına ve deneyimlerine bağlamak, öğrenci ilgisini ve yaratıcılığını teşvik etmek ve öğrenci fikirlerini tanıtmak, çeşitli yöntemlerle öğrenci öğrenimi ve öğrenci merkezli faaliyetler sunmak olarak değişmektedir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları orta sosyo-ekonomik sınıftan oluşan bir bölgede bulunan 2017/2018 Eğitim öğretim yılında bir ortaokulda öğrenimine devam eden 7. Sınıflardan oluşmaktadır. Sınıf mevcudu toplam 29 öğrencidir. Ayrıca araştırmacının görev yaptığı kurumdur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçme aracı "Yaratıcı Düşünme Değerlendirmesi Olarak Çizim Üretimi"dir ve Iowa Değerlendirme Kılavuzundan alınmıştır (Enger ve Yager, 1998). Klaus K. Urban ve Hans G. Jellen (1996) tarafından geliştirilmiş olan ölçek ön-test ve son-test olarak kullanılmış ve yaratıcı düşünme ile ilgili veriler elde edilmiştir.

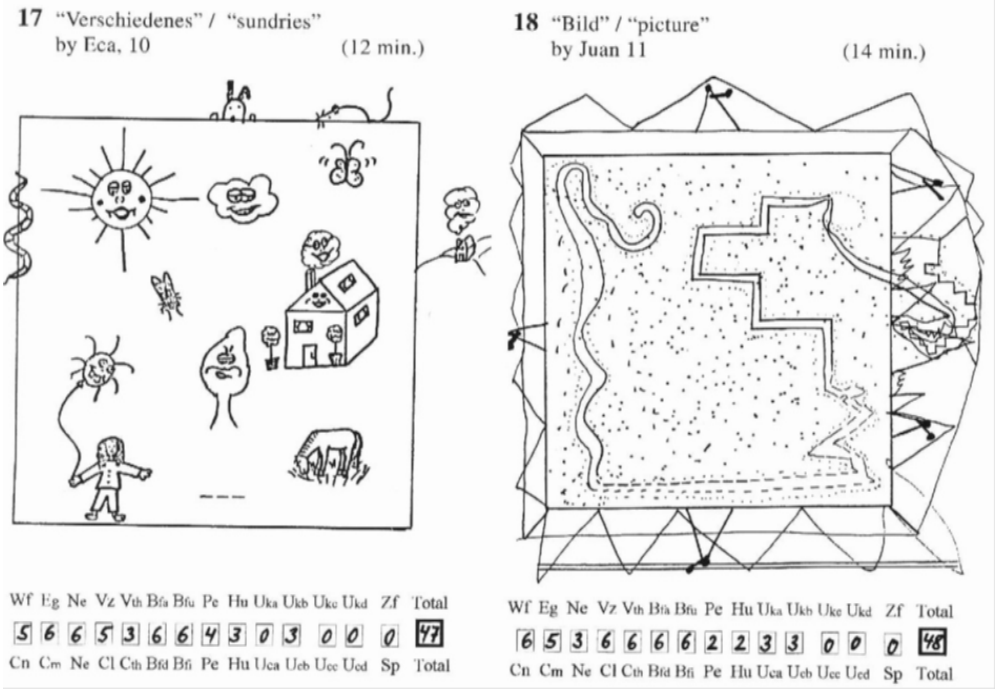
"Yaratıcı Düşünme Değerlendirmesi Olarak Çizim Üretimi" ölçeği, Yontar-Toğrol (1999) tarafından da Türkçeye çevrilmiş çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır. Bu ölçek, ıraksak ve yakınsak düşünceyi ayırt etmek amacıyla geliştirilen, bireysel olduğu gibi grup testi olarak da kullanılabilen ve 15 dakikalık bir uygulama süresi gerektiren, kişinin hayal gücünü özgürce kullanarak bir çizim ürünü meydana getirebileceği, şekilsel elemanlar biçimindeki uyarıcıları içeren araçtır. 4 ile 95 yaş arasındaki geniş bir yaş grubuna uygulanabilen aracın uygulama ve değerlendirilmesi basit, zaman açısından ekonomiktir (Yontar-Toğrol, 1999). Testin uygulanması sonucunda ortaya çıkan çizim ürünleri, akıcılık (fluency), esneklik (flexibility), özgünlük (originality) ve süsleme (elaboration) boyutlarını da kapsamakta olan 14 ölçüt kullanılarak değerlendirilmektedir. Ölçütlerin her biri için verilebilecek üst puan sınırları belirlenmiş ve uygulama sonucu elde edilebilecek en yüksek puan belirtilmiştir (Urban, 1996).

(Bu ölçütler şu şekilde sınıflandırılmıştır.

1. Bütünleme/Sonuçlama: Altı figür veya parçasının devamı ve uzantısı. Herbiri 1 puan. (Toplam 6p) Bütünleme/Sonuçlama: Altı figür veya parçasının devamı ve uzantısı. Herbiri 1 puan. (toplam 6p)
2. Eklenti : Figurlerin devamı veya uzantısı için yapılan her ek (Ör: nokta, çizgi, desen…) Herbiri 1 puan. (toplam 6p)
3. Yeni öğeler: Verilen figürlerden bağımsız Ek olarak yaratılan Herhangi bir yeni figür, sembol veya öğe. Her bağlantı çizgisi için 1 puan. (toplam 6p)
4. Çizgi ile bağlantı- Figür parçası, figür veya diğerleriyle yapılan Bağlantı çizimi. Her bağlantı çizgisi için 1 puan. (toplam 6p)
5. Bir tema üretmek için yapılan bağlantılar: Kompozisyon temasına katkı yapan herhangi bir figür. Temaya bağlı her bir figür için 1 puan. (toplam 6p)
6. Sınırları aşan, parça-bağımlı: Kare çerçevenin dışında bulunan "küçük açık kare" nin uzantısı veya devamı. (toplam 6p)
7. - Parçayı bağımsız olarak sınırlayan kırma - Kare çerçeveyi kıran veya bunun dışında kalan "küçük açık meydan" dan bağımsız çizim. 6 p
8. Perspektif - İki boyuttan kopma. Her bir rakam için bir puan; perspektifli bir kompozisyon temasına katkıda bulunan bir perspektif çözümü için altı puan. Maksimum 6 p.
9. Mizah: Mizahi bir tepki veren herhangi bir çizim. Maksimum 6 p

10. Alışılmadıklık: Malzemenin herhangi bir şekilde manipülasyonu (örneğin, test kağıdının döndürülmesi, 3p) Gerçeküstü ve / veya soyut unsurlar (örneğin soyut bir temanın kullanımı (3p)). Şekiller, işaretler ve / veya sembollerin herhangi bir kombinasyonu (örneğin yarı daire, basmakalıp güneş veya yüze dönüşmez) (3p)).. Maks 12 s.
11. Hız: Her çizim üretiminde harcanan süreye göre puanların ayrılması:
    a. 2 dakika altı, -6p
    b. 4 dakikadan az, -5p
    c. 6 dakika altı, -4p
    d. 8 dakikadan az, -3p
    e. 10 dakikadan az, -2 p
    f. 12 dakika altı, -1p (Urban ve Jellen, 1986).

Örnek değerlendirme uygulaması aşağıdaki resimde gösterilmektedir.



Şekil 2. Örnek değerlendirme uygulaması (Urban ve Jellen, 1986).

Araştırmacı tarafından da Türkçe 'ye çevrilerek, gerekli düzenlemeleri yapılmış ve Güvenilirlik ve geçerlilik analizleri gerçekleştirilmiştir. Geçerlilik analizi için incelenen korelasyon katsayısı parelel çalışmalarla uyumluluk göstermektedir(Yontar-Toğrol, 1999). Uygulama öncesi, "Yaratıcı Düşünme Değerlendirmesi Olarak Üretim Çizimi" ön test olarak uygulanmıştır. FTT yaklaşımı ve etkinlikleri ile 8 haftalık bir uygulamadan sonra, aynı test son-test olarak uygulanmıştır.

Bulgular

Ölçek değerlendirme ölçütlerine göre yapılan puanlama sonucu, iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve puanlayıcılar arası korelasyon katsayısı 0.83 (p=0.002) olarak hesaplanmıştır. Her bir öğrencinin aldığı ön-test ve son-testte aldığı not toplamı ile aritmetik ortalamalar ve farkları ile SPSS programında t-Testi hesaplaması yapılmıştır. Bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yaratıcı Düşünme Değerlendirmesi Olarak Çizim Üretimi" ölçeği t-Test sonuçları.

	n	$\overline{X}$	sd	t	p
Ön-test	29	33,56	13,71459	-6,254	,000
Son-test	29	39,12	14,49230		

Tablo 1'de gösterildiği gibi, t testi sonucu (t = -6,254) ve p (p <0,05) değerine göre, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. FTT ile öğretim yapılarak öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinde artış olmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin yaratıcılıkları FTT eğitimi ve faaliyetleri sonucunda olumlu yönde değişmiştir. Fen eğitiminde, FTT aktiviteleri ile öğrencilerin yaratıcılığını güçlendirebilir. FTT aktiviteleri; öğrencileri "bilimsel ve teknolojik olarak" karar verme ve yaratıcı düşünmeye yönlendirdi. Sonuç olarak, bilim ve teknoloji programında FTT eğitimi ve yaklaşımı ilgili etkinlikler de diğer 5 değerlendirme alanında olduğu gibi, yaratıcılık alanı için de etkili bir şekilde uygulanabilir. Akademik başarısı düşük olan bazı öğrencilerin bu uygulamada yüksek puan aldıkları gözlenmiştir. Bu da öğretmenlerin öğrencilerine bakış açılarının değişmesini ve farklı davranışların artık tamamen olumsuz olarak görülmemesi gerektiğini göstermektedir. Bu etki yaratıcılık ölçeğinin eğitici yönelimli uygulaması için önemli olduğunu da göstermektedir. Farklı ünitelerde veya uzun dönemli çalışmalarda bu ölçek uygulanarak, yaratıcılık değerlendirilebilir.

Kaynaklar

Aikenhead, G. S. (1998). *STS Science in Canada: From Policy to Student Evaluation. (David Kumar and Daryl Chubin Eds.)*. Kluwer Academic Press.

Demirçalı, S. (2014). *7. Sınıf fen ve teknoloji dersi "insan ve çevre" ünitesinde fen-teknoloji-toplum yaklaşımıyla öğretim sonuçlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Enger, S. and Yager, R. E. (1998). *The Iowa Assessment Handbook*. Science Education Center of Iowa.

Heath, P. A. (2005). Science/Technology/Society in the Social Studies. 20.10.2005 tarihinde http://www.ed.gov/databases/ERİC_Digests/ed298073.html adresinden alınmıştır.

Kranzberg, M. (1991). Science –Technology –Socicety: It's as Simple as XYZ! *Theory into Practice*, *30*(4), 234-240.

Lester, B. T., Ma, L., Okhee, L. and Lambert, J. (2006). Social Activism in Elementary Science Education: A science, technology, and society approach to teach global warming. *International Journal of Science Education*, *28*(4), 315-339.

Jellen, H. G., & Urban, K. K. (1987). The TCT-DP: Test for Creative Thinking-Drawing Production manual. Hannover: University of Hannover.

Lee, M.K., & Erdogan, I. (2007). The effect of science–technology–society. Teaching on students' attitudes toward science and certain aspects of creativity. International Journal of Science Education, 29(11), 1315-1327.

Tsai, C. (2001). A Science Teachers Reflections and Knowledge Growth About STS Interaction After Actual Implementation. *Science Education, 86* (1), 23-41.

Togrol, A. (1999). Turkish form of the test for creative thinking. Egitim ve Bilim Dergisi, 23, 45-51.

Urban, K. (1990). The test for creative thinking-drawing production (TCT-DP). Hannover: University of Hannover.

Urban, K. K. (2004). Assessing creativity: The test for creative thinking-drawing production (TCT-DP)—The concept, application, evaluation, and international studies. Psychology Science, 46, 387-397.

Urban, K. K. (2005). Assessing creativity: The test for creative thinking-drawing production (TCT-DP). International Education Journal, 6, 272-280.

Yager, R. E. (1991). New Goals Needed For Students. *Education*, *111*(3), 418-435.

Yager, R.E. (Ed.) (1996). *Science/technology/society as reform in science education*. Albany, NY: SUNY Press.

Yager, R. E. and McCormack, A. J. (1989). Assessing teaching /learning successes in multiple domains of science and science education. *Science Education*, *73*(1), 45-58.

Yager, R. E., Choi, A., Yager, S. O. and Akçay, H. (2009). A Comparison of Student Learning in STS vs Those in Diracted Inquiry Classes, *Electronic Journal of Science Education, 13*(2), 186-196.

Yontar-Toğrol, A. (1999). Yaratıcı Düşünme Testi – Çizim Ürünü'nün Türk Örnekleminde Kullanımı. Eğitim ve Bilim. 23 (112), 45-52.

İdari Personele Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programı İhtiyaç Analizi: Adnan Menderes Üniversitesi Örneği

Selami Uysal, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, selami.uysal@adu.edu.tr

Kerim Gündoğdu, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, gundogduk@gmail.com

Öz

Günümüzde özellikle teknolojik gelişmelerin sürekli yaşanması bireylerin bu teknolojiye ayak uydurmalarını gerektirmektedir. Kamu kurumlarında görev yapmakta olan idari personelin de bu değişimlere ayak uydurabilmesi için hizmet içi eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan idari personelin hizmet içi eğitim ihtiyacını analiz etmek ve bu ihtiyaçlara yönelik bir hizmet içi eğitim taslağı oluşturmaktır. Betimsel tarama modelindeki bu araştırma Adnan Menderes Üniversitesi'ne bağlı 13 akademik ve idari birimlerde görevli 98 idari personel ile gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Kızıltaş & Gündoğdu (2012) tarafından geliştirilmiş 5'li likert tipinde 103 madde ve çoktan seçmeli ve açık uçlu 7 sorudan oluşan "İdari Personel Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Analizi Anketi" kullanılmış olup 98 idari personele uygulanmıştır. Ankette ayrıca katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem yılı ve görev yapmakta oldukları birimler gibi demografik özellikleri tespit etmek için kişisel bilgi formu da bulunmaktadır. Verilerin analizinde SPSS programı yardımıyla frekans, yüzde ve aritmetik ortalama gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Verilerin analizi ile katılımcıların T.C. Anayasası, Taşınır Mal Yönetmeliği, OBİS ve bazı kanun ve yönetmeliklerde kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. İdari işlere yönelik konularda ise bazı Microsoft Office programlarında ve bilgisayar kullanım becerilerinde kendilerini diğer konulara göre daha az yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar ayrıca verilen hizmet için eğitimlerin çok kısa süre içerisinde verildiği için verimli olmadığını düşünmektedirler. Katılımcılar, verilecek eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından verilmesini gerektiği ve teoriden çok uygulamaya yönelik olması gerektiğini düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi eğitim, mesleki gelişim, ihtiyaç analizi, üniversite idari personel

Abstract

Today, especially the continuous development of technological developments requires individuals to keep up with this technology. Administrative personnel working in public institutions also have in-service training needs to keep up with these changes. The purpose of this research is to analyze the in-service training needs of administrative staff working in a public university and to propose an in-service training program for these needs. This research in the descriptive survey model was carried out on the basis of voluntariness with 98 administrative staff working in 13 academic and administrative units affiliated to Adnan Menderes University. The "Administrative Personnel In Service Training Needs Analysis Questionnaire" consisting of 103 items of 5 likert type developed by Kılıztaş & Gündoğdu (2012) and 7 multiple choice and open ended questions was used as data collection tool and 98 administrative personnel were applied. The questionnaire also has a personal information form to identify the demographic characteristics of the participants, such as gender, age, education status, seniority year, and units they are in. In the analysis of the data, descriptive statistics such as frequency, percentage and arithmetic mean were used with SPSS program. The result of the study showed that participants' least satisfactory lessons were "T.C. Constitution", "Movable Good Regulations", OBIS and some laws and regulations. Participants also see themselves in Microsoft Office Softwares and some computer skills not qualified as other subjects. Participants also think that the trainings for the service provided are not efficient. Participants think that training should be given by experts in the field and that they should be oriented in a very practical way.

Keywords: In-service training, professional development, needs analysis, university administrative staff

Giriş

Çağımızda hemen hemen her gün insan hayatını etkileyen bilimsel, teknolojik, sosyal ve ekonomik gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmelerin kuşkusuz iş ve çalışma hayatına etkileri gün geçtikçe artmaktadır. Özel ve kamu kurumlarında çalışan bireylerin bu değişimlere ayak uydurabilmelerinde en temel yol eğitimden geçmektedir. Bireylere güncel bilgiler kazandırabilmek amacıyla verilecek olan eğitim de hizmet içi eğitimdir.

Hizmet içi eğitim kavramına yönelik yapılan tanımlar birbirine benzerlik göstermektedir. Bu tanımlardan biri "*özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimdir*." (Taymaz, 1981:4). Hizmet içi eğitim faaliyetlerini dört başlık altında incelemek mümkündür. Bunlar, işe yeni başlayacak olanlara verilen eğitim, meslek kazandırma eğitimi, çalışmakta olanlara verilen eğitim ve yöneticilerin eğitimine yönelik faaliyetlerdir (Aytaç, 1998).

Hizmet içi eğitimin tanımından da anlaşılacağı gibi işe yeni alınan ve çalışmakta olan personele yönelik hizmet içi eğitim bireylerin yaptıkları görevlerle ilgili bilgi, beceri ve tutum kazanmaları son derece önemlidir. Bireylere verilecek olan hizmet içi eğitimden önce ihtiyaç analizi yapılması gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde birçok çalışmada hizmet içi eğitimde ihtiyaç analizinin önemi vurgulanmıştır (Akbaş, Uzunöz & Gençtürk, 2011; Azar & Karaali, 2004; Baykan & Oktay, 2016; Çakır, 2008; Ergin, Akseki & Deniz, 2012; Kızıltaş & Gündoğdu, 2012; Veyis, 2014 bu çalışmalardan bazılarıdır).

Hizmet içi eğitim ile ilgili daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmalarda çalışma grubu olarak genellikle öğretmenlerin seçildiği görülmektedir (Akbaş et al., 2011; Azar & Karaali, 2004; Baykan & Oktay, 2016; Ergin et al., 2012; Öztürk, Öztürk & Kaya, 2016; Veyis, 2014). Öğretmenler dışında seçilen çalışma gruplarının okul yöneticileri (Kitiş, 2010; Yerli, 2008), emniyet personeli (Çalışır, 2009; Güneş, 2009; Sevinç, 2009) ve diğer kamu personelinden (Dağlı, 2010; Negiz, 2007; Nüzket, 2008) oluştuğu belirlenmiştir. Üniversite idari personeline yönelik sadece bir çalışmaya rastlanmış olup (Kızıltaş & Gündoğdu, 2012) bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı Adnan Menderes Üniversitesi'nde görev yapmakta olan idari personelin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını analiz etmek ve bu ihtiyaçlara yönelik hizmet içi eğitim taslağı oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda Adnan Menderes Üniversitesi idari personelinin/personeli/personeline;

1. Temel eğitim kursunda aldıkları dersleri ne derece önemli görmektedirler ve kendilerini ne derece yeterli görmektedirler?
2. Hazırlayıcı eğitim kursunda aldıkları dersleri ne derece önemli görmektedirler ve kendilerini ne derece yeterli görmektedirler?
3. Hizmet içi eğitim verilmeli midir? Verilirse kimler tarafından verilmeli ve nasıl verilmelidir?
4. İdari işler ile ilgili bazı konuları ne derece önemli görmektedirler ve kendilerini ne derece yeterli görmektedirler?

gibi sorulara yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Betimsel tarama modelleri geçmişte ya da günümüzde var olan durumları olduğu şekliyle betimleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu Adnan Menderes Üniversitesi'nde farklı birimlerde çalışan 98 idari personel oluşturmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.

Demografik Özellikler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	35	35,7
	Erkek	63	64,3
Yaş	20-30	29	29,6
	31-40	37	37,8
	41-50	27	27,6
	51 ve üstü	5	5,1
Kıdem Yılı	0-5 yıl	21	21,4
	6-10 yıl	23	23,5
	11-15 yıl	16	16,3
	16-20 yıl	20	20,4
	21 yıl ve üstü	18	18,4
En Son Mezun Olunan Okul	Ortaöğretim	21	21,4
	Önlisans	22	22,4
	Lisans	47	48,0
	Yüksek Lisans	4	4,1
	Doktora	2	2,0
	Diğer	2	2,0
Görev Yapılan Birim	Veteriner Fakültesi	21	21,4
	Üniversite Hastanesi	16	16,3
	Strateji ve Geliştirme D. Bşk.	14	14,3
	İdari ve Mali İşler Daire Bşk.	10	10,2
	Eğitim Fakültesi	7	7,1
	Öğrenci İşleri Daire Bşk.	6	6,1
	Sultanhisar Meslek Yük. Ok.	6	6,1
	Çine Meslek Yüksekokulu	5	5,1
	Bilimsel Araştırma Proj.	5	5,1
	Tıp Fakültesi	3	3,1
	Hukuk Müşavirliği	3	3,1
	Personel Daire Başkanlığı	1	1,0
	Enformatik Bölüm Başkanlığı	1	1,0

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kızıltaş ve Gündoğdu (2012) tarafından geliştirilmiş, 2'li (yeterli ve yeterli değil) ve 5'li (çok önemlidir ve hiç önemli değil arasında, çok yeterliyim, hiç yeterliyim değilim arasında ve kesinlikle katılıyorum, hiç katılmıyorum arasında değişen) likert tipinde madde ve açık uçlu bazı sorulardan oluşan "İdari Personel Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Analizi Anketi" gönüllülük esasına uyularak 98 idari personele uygulanmıştır. Ankette ayrıca katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem yılı ve görev yapmakta oldukları birimler gibi demografik özellikleri tespit etmek için kişisel bilgi formu da bulunmaktadır. Anketler uygulanmadan önce tüm birimlerden gerekli izinler alınmıştır.Verilerin analizinde SPSS 23 paket programı yardımıyla betimsel istatistikler(frekans ve yüzde) kullanılmıştır.

Bulgular

Temel Eğitim Kursu Derslerine Yönelik Önem ve Yeterlilikler

Temel eğitim kursu derslerine yönelik önem boyutları

Katılımcıların temel eğitim kursu derslerine verdikleri önem dereceleri incelendiğinde tüm temel eğitim derslerini önemli gördükleri belirlenmiştir. En çok önem verilen dersler "657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu",

"Devlet Malını Koruma ve Tasarruf Tedbirleri" ve "Gizlilik ve Gizliliğin Önemi"; en az önem verilen ders ise "İnkılap Tarihi" olarak belirlenmiştir. Katılımcıların temel eğitim kursu derslerine verdikleri önem dereceleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Temel Eğitim Kursu Derslerine Yönelik Önem Boyutları.

Temel Eğitim	Çok (5)		(4)		Biraz (3)		(2)		Hiç (1)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İnkılâp Tarihi	51	55,4	16	17,4	20	21,7	1	1,1	4	4,3
T.C. Anayasası	64	69,6	12	13,0	12	13,0	3	3,3	1	1,1
Genel Olarak Devlet Teşkilatı	61	66,3	15	16,3	12	13,0	1	1,1	3	3,3
657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu	68	73,9	12	13,0	9	9,8	0	0,0	3	3,3
Yazışma ve Dosyalama Usulleri	57	62,0	16	17,4	13	14,1	3	3,3	3	3,3
Devlet Malını Koruma ve Tasarruf Tedbirleri	73	78,5	6	6,5	9	9,7	1	1,1	4	4,3
Halkla İlişkiler	60	64,5	16	17,2	9	9,7	7	7,5	1	1,1
Gizlilik ve Gizliliğin Önemi	68	73,9	11	12,0	10	10,9	2	2,2	1	1,1
Milli Güvenlik	62	67,4	12	13,0	16	17,4	1	1,1	1	1,1
Haberleşme ve İletişim	59	63,4	19	20,4	11	11,8	2	2,2	2	2,2
Türkçe Dilbilgisi Kuralları	59	64,1	17	18,5	12	13,0	3	3,3	1	1,1
İnsan Hakları	62	67,4	16	17,4	10	10,9	2	2,2	2	2,2

Temel eğitim kursu derslerine yönelik yeterlik boyutları

Katılımcıların temel eğitim kursu derslerine yönelik yeterlik boyutları incelendiğinde temel eğitim kursu derslerinde kendilerini biraz ve çok yeterli gördükleri belirlenmiştir. En çok yeterli hissettikleri ders "Gizlilik ve Gizliliğin Önemi" olurken en az yeterli gördükleri ders ise "T.C. Anayasası" olarak belirlenmiştir. Katılımcıların temel eğitim kursu derslerine yönelik yeterlik boyutları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Temel Eğitim Kursu Derslerine Yönelik Yeterlik Boyutları.

Temel Eğitim	Çok (5)		(4)		Biraz (3)		(2)		Hiç (1)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İnkılâp Tarihi	20	21,5	27	29,0	41	44,1	3	3,2	2	2,2
T.C.Anayasası	10	10,8	28	30,1	45	48,4	6	6,5	4	4,3
Genel Olarak Devlet Teşkilatı	18	19,4	27	29,0	37	39,8	6	6,5	5	5,4
657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu	27	29,0	25	26,9	34	36,6	2	2,2	5	5,4
Yazışma ve Dosyalama Usulleri	27	28,7	32	34,0	27	28,7	3	3,2	5	5,3
Devlet Malını Koruma ve Tasarruf Tedbirleri	47	50,0	22	23,1	18	19,1	3	3,2	4	4,3
Halkla İlişkiler	35	37,2	35	37,2	17	18,1	5	5,3	2	2,1
Gizlilik ve Gizliliğin Önemi	50	53,2	25	26,6	15	16,0	2	2,1	2	2,1
Milli Güvenlik	37	39,8	31	33,3	19	20,4	3	3,2	3	3,2
Haberleşme ve İletişim	35	37,2	33	35,1	23	24,5	2	2,1	1	1,1
Türkçe Dilbilgisi Kuralları	28	30,1	38	40,9	21	22,6	4	4,3	2	2,2
İnsan Hakları	35	38,5	31	34,1	18	19,8	5	5,5	2	2,2

Katılımcılardan 57 kişi temel eğitim kursunun yeterli olduğunu, 32 kişi yetersiz olduğunu ve 9 kişi de temel eğitim kursu almadıklarını belirtmişlerdir. Almış oldukları kursları yetersiz görenler buna "*kısa sürede kapsamlı konuların öğretilmeye çalışılması", alanında uzman olmayan kişiler tarafından eğitim verilmesi", daha detaylı anlatılması gerektiği", "kursların genelde teoride kaldığı ve uygulama yapılmadan öğretildiği*" gibi nedenleri göstermişlerdir.

Hazırlayıcı Eğitim Kursu Derslerine Yönelik Önem ve Yeterlilikler

Hazırlayıcı eğitim kursu derslerine yönelik önem boyutları

Katılımcıların hazırlayıcı eğitim kursu derslerine verdikleri önem dereceleri incelendiğinde tüm hazırlayıcı eğitim derslerini önemli gördükleri belirlenmiştir. En çok önem verilen ders "Elektronik Belge yönetim Sistemi (EBYS)"; en az önem verilen dersler ise "Taşınır Mal Yönetmeliği" ve "OBİS" olarak belirlenmiştir. Katılımcıların en çok önem verdikleri dersin Elektronik Belge Yönetim Sistemi (EBYS) olmasında ilgili sistemi tüm idari personelin kullanımında olmasının etkili olduğu söylenebilir. Buna karşın OBİS ve Taşınır Mal Yönetmeliği gibi sistemlerin ve yönetmeliklerin genellikle ayniyat görevlileri ve öğrenci işleri sorumluları tarafından kullanılıyor olmasının bu derslere verilen önemi azalttığı çıkarımında bulunulabilir. Katılımcıların hazırlayıcı eğitim kursu derslerine verdikleri önem dereceleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Hazırlayıcı Eğitim Kursu Derslerine Yönelik Önem Boyutları.

Hazırlayıcı Eğitim	Çok (5)		(4)		Biraz (3)		(2)		Hiç (1)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu	40	43,5	22	23,9	25	27,2	2	2,2	3	3,3
5018 Sayılı Kamu Mali Yön. Ve Kont. Kanunu	44	47,8	24	26,1	17	18,5	3	3,3	4	4,3
5510 Sayılı Kanun ve SGK Mevzuatı	42	45,7	27	29,3	18	19,6	2	2,2	3	3,3
Taşınır Mal Yönetmeliği	38	41,3	25	27,2	20	21,7	5	5,4	4	4,3
Görevde Yükselme ve Unvan Değişikliği Yönetmeliği	46	50,0	21	22,8	20	21,7	3	3,3	2	2,2
Yükseköğretim Üst Kuruluşları ile Yükseköğretim Kurumlarının İdari Teşkilatı	42	46,2	22	24,2	19	20,9	5	5,5	3	3,3
Protokol, Diksiyon ve Güzel Konuşma	43	46,7	26	28,3	17	18,5	2	2,2	4	4,3
OBİS	39	42,4	18	19,6	21	22,8	6	6,5	8	8,7
Elektronik Belge Yönetim Sistemi (EBYS)	52	55,9	18	19,4	17	18,3	2	2,2	4	4,3
Mail (E-posta) Kullanma	44	47,8	22	23,9	19	20,7	5	5,4	2	2,2
Dosyalama ve Arşiv	45	48,9	22	23,9	18	19,6	4	4,3	3	3,3

Hazırlayıcı eğitim kursu derslerine yönelik yeterlik boyutları

Katılımcıların hazırlayıcı eğitim kursu derslerine yönelik yeterlik boyutları incelendiğinde kendilerini hazırlayıcı eğitim kursu derslerinde genellikle biraz yeterli gördükleri belirlenmiştir. En çok yeterli hissettikleri ders "Elektronik Belge yönetim Sistemi (EBYS)", "Mail (E-posta) Kullanma" ve "Dosyalama ve Arşiv"; en az yeterli hissettikleri dersler ise "Taşınır Mal Yönetmeliği", "5510 Sayılı Kanun ve SGK Mevzuatı" ve "OBİS" olarak belirlenmiştir. En az ve en çok yeterli hissedilen dersler ile en çok ve en az önem verilen dersler paralellik göstermektedir. Buna göre önem verilen dersler ile çıkarımlar yeterlik boyutları için de tekrarlanabilir. Katılımcıların hazırlayıcı eğitim kursu derslerine yönelik yeterlik boyutları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Hazırlayıcı Eğitim Kursu Derslerine Yönelik Yeterlik Boyutları.

Hazırlayıcı Eğitim	Çok (5)		(4)		Biraz (3)		(2)		Hiç (1)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu	9	9,7	27	29,0	40	43,0	7	7,5	10	10,8
5018 Sayılı Kamu Mali Yön. Ve Kont. Kanunu	9	9,8	30	32,6	34	37,0	7	7,6	12	13,0
5510 Sayılı Kanun ve SGK Mevzuatı	9	9,8	19	20,7	42	45,7	11	12,0	11	12,0
Taşınır Mal Yönetmeliği	13	14,0	17	18,3	42	45,2	10	10,8	11	11,8
Görevde Yükselme ve Unvan Değişikliği Yönetmeliği	18	19,6	16	17,4	44	47,8	6	6,5	8	8,7
Yükseköğretim Üst Kuruluşları ile Yükseköğretim Kurumlarının İdari Teşkilatı	12	13,0	25	27,2	37	40,2	8	8,7	10	10,9
Protokol, Diksiyon ve Güzel Konuşma	21	22,6	27	29,0	35	37,6	5	5,4	5	5,4
OBİS	12	12,9	15	16,1	36	38,7	11	11,8	19	20,4
Elektronik Belge Yönetim Sistemi (EBYS)	28	29,8	31	33,0	24	25,5	5	5,3	6	6,4
Mail (E-posta) Kullanma	31	33,3	32	34,4	21	22,6	4	4,3	5	5,4
Dosyalama ve Arşiv	29	31,2	29	31,2	26	28,0	2	2,2	7	7,5

Katılımcılardan 61 kişi hazırlayıcı eğitim kursunun yeterli olduğunu, 31 kişi yetersiz olduğunu ve 6 kişi de hazırlayıcı eğitim kursu almadıklarını belirtmişlerdir. Almış oldukları kursları yetersiz görenler buna "kısa sürede kapsamlı konuların öğretilmeye çalışılması", "kursların teoride kalması", "kursların panellerle geçiştirilmeye çalışılması" gibi nedenleri göstermişlerdir.

Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliği ve Veriliş Şekline Yönelik Bulgular

Katılımcılardan 59 kişinin idari personele yönelik hizmet içi eğitimin verilmesi hususuna kesinlikle katıldığı 32 kişinin katıldığı, 5 kişinin kısmen katıldığı, 1 kişinin katılmadığı ve 1 kişinin hiç katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılmayan kişilerin neden olarak hizmet içi eğitimlerin sadece idari personelle sınırlandırılmaması gerektiğini ve yoğun olarak çalıştıkları için hizmet içi eğitim için zamanları olmadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan 73 kişi daha önce Adnan Menderes Üniversite idari personeli olarak hizmet içi eğitim kurs ve seminerlerine katıldıklarını, 25 kişi ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Kurs ve seminerlere katılanlar ise genellikle bu sayının 1-3 ve 4-6 (f=42 ve f=23) olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar hizmet için eğitimin nasıl verilmesi gerektiği sorusuna 32 kişi ile seminer, 33 kişi ile iş başında uygulama, 20 kişi ile kurs, 3 kişi ile konferans ve 4 kişi ile uzaktan eğitim cevabını vermişlerdir. Alanları veya şu anki görevleri ile ilgili gelişmeleri takip edip edemedikleri ile ilgili soruya ise 84 kişi "evet"; 13 kişi "hayır" cevabını vermişlerdir. "Hayır" cevabını verenler çok yoğun bir tempoda çalıştıkları ya da mesai usulü çalıştıkları için buna zaman ayıramadıkları cevabını vermişlerdir.

İdari İşler ile İlgili Bazı Konulara Yönelik Önem ve Yeterlikler

İdari işler ile ilgili bazı konulara yönelik önem boyutları

Katılımcıların idari işler ile ilgili bazı konulara verdikleri önem boyutları incelendiğinde tüm konulara önem verdikleri belirlenmiştir. En çok önem verilen konular "İş Disiplini", "İşi Sahiplenme" ve "Özlük Hakları" olarak belirlenirken, en az önem verilen konular ise "Microsoft Access ve Outlook" yazılımları gibi daha az kullanılan ofis programları olarak belirlenmiştir. İdari işlere yönelik önem boyutları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. İdari İşler ile İlgili Bazı Konulara Yönelik Önem Boyutları.

İdari Konular	Çok (5)		(4)		Biraz (3)		(2)		Hiç (1)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgisayar (İnternet kullanım becerileri)	61	63,5	22	22,9	11	11,5	2	2,1	0	0,0
Office yazılımları (MS Word)	58	60,4	24	25,0	10	10,4	3	3,1	1	1,0
Office yazılımları (MS Excel)	57	59,4	24	25,0	11	11,5	3	3,1	1	1,0
Office yazılımları (MS Power Point)	48	50,0	21	21,9	23	24,0	3	3,1	1	1,0
Office yazılımları (MS Access)	42	44,2	15	15,8	27	28,4	6	6,3	5	5,3
Office yazılımları (MS Outlook)	42	44,2	19	20,0	23	24,2	7	7,4	4	4,2
Büro yönetimi ve resmi yazışma kuralları	61	63,5	20	20,8	12	12,5	1	1,0	2	2,1
Elektronik Belge Yönetim Sistemi (EBYS)	64	66,7	16	16,7	14	14,6	1	1,0	1	1,0
Dosyalama teknikleri	56	58,3	21	21,9	15	15,6	1	1,0	3	3,1
İş disiplini	73	76,0	15	15,6	7	7,3	0	0,0	1	1,0
Takım çalışması	70	72,9	17	17,7	8	8,3	0	0,0	1	1,0
Kurum içi yazılı iletişim	64	66,7	17	17,7	12	12,5	1	1,0	2	2,1
Kurum içi sözlü iletişim	70	72,9	16	16,7	7	7,3	0	0,0	3	3,1
İşi sahiplenme	73	76,0	17	17,7	4	4,2	0	0,0	2	2,1
Motivasyon	71	74,0	16	16,7	7	7,3	0	0,0	2	2,1
Büro malzemelerinin etkin kullanımı ve bakımı	67	69,8	20	20,8	7	7,3	0	0,0	2	2,1
Türkçeyi etkin kullanma	65	67,7	22	22,9	7	7,3	0	0,0	2	2,1
Protokol kuralları	61	63,5	24	25,0	7	7,3	1	1,0	3	3,1
Demokrasi ve İnsan hakları	67	69,8	21	21,9	6	6,3	1	1,0	1	1,0
Çevreye uyum	61	63,5	25	26,0	9	9,4	0	0,0	1	1,0
Zaman yönetimi	63	65,6	22	22,9	9	9,4	0	0,0	2	2,1
Kişisel gelişim (NLP)	64	66,7	22	22,9	9	9,4	0	0,0	1	1,0
Problem çözme becerisi	67	69,8	21	21,9	6	6,3	0	0,0	2	2,1
Özlük hakları	73	76,0	16	16,7	6	6,3	0	0,0	1	1,0
Kurum kültürü	67	69,8	20	20,8	6	6,3	2	2,1	1	1,0
Yönetim becerileri	64	66,7	22	22,9	8	8,3	0	0,0	2	2,1
Rapor hazırlama	59	61,5	27	28,1	9	9,4	0	0,0	1	1,0
Stresle başa çıkma yöntemleri	67	69,8	20	20,8	8	8,3	0	0,0	1	1,0

İdari İşler ile İlgili Bazı Konulara Yönelik Yeterlik Boyutları

Katılımcıların idari işler ile ilgili bazı konulara yönelik yeterlik boyutları incelendiğinde tüm konularda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. En çok yeterli görülen konular "İş Disiplini", "İşi Sahiplenme" ve "Büro malzemelerinin etkin kullanımı ve bakımı" olarak belirlenirken, en az yeterli görülen konular ise "Microsoft Access ve Outlook" yazılımları gibi daha az kullanılan ofis programları olarak belirlenmiştir. İdari işlere yönelik yeterlik boyutları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. İdari İşler ile İlgili Bazı Konulara Yönelik Yeterlik Boyutları.

İdari Konular	Çok (5)		(4)		Biraz (3)		(2)		Hiç (1)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgisayar (İnternet kullanım becerileri)	29	29,9	42	43,3	23	23,7	2	2,1	1	1,0
Office yazılımları (MS Word)	32	33,0	33	34,0	24	24,7	6	6,2	2	2,1
Office yazılımları (MS Excel)	28	28,9	30	30,9	31	32,0	6	6,2	2	2,1
Office yazılımları (MS Power Point)	23	23,7	23	23,7	35	36,1	11	11,3	5	5,2
Office yazılımları (MS Access)	13	13,5	17	17,7	38	39,6	9	9,4	19	19,8
Office yazılımları (MS Outlook)	19	19,8	17	17,7	38	39,6	11	11,5	11	11,5
Büro yönetimi ve resmi yazışma kuralları	30	30,9	33	34,0	24	24,7	8	8,2	2	2,1
Elektronik Belge Yönetim Sistemi (EBYS)	32	33,0	35	36,1	21	21,6	5	5,2	4	4,1
Dosyalama teknikleri	29	29,9	36	37,1	26	26,8	2	2,1	4	4,1
İş disiplini	51	52,6	33	34,0	12	12,4	0	0,0	1	1,0
Takım çalışması	48	49,5	35	36,1	12	12,4	0	0,0	2	2,1
Kurum içi yazılı iletişim	41	42,3	35	36,1	20	20,6	1	1,0	0	0,0
Kurum içi sözlü iletişim	46	47,4	32	33,0	16	16,5	1	1,0	2	2,1
İşi sahiplenme	57	59,4	28	29,2	10	10,4	0	0,0	1	1,0
Motivasyon	47	48,5	31	32,0	16	16,5	2	2,1	1	1,0
Büro malzemelerinin etkin kullanımı ve bakımı	55	56,7	27	27,8	12	12,4	2	2,1	1	1,0
Türkçeyi etkin kullanma	46	47,4	32	33,0	16	16,5	1	1,0	2	2,1
Protokol kuralları	39	40,2	37	38,1	19	19,6	0	0,0	2	2,1
Demokrasi ve İnsan hakları	45	46,4	36	37,1	15	15,5	0	0,0	1	1,0
Çevreye uyum	47	48,5	30	30,9	19	19,6	0	0,0	1	1,0
Zaman yönetimi	44	45,4	35	36,1	17	17,5	0	0,0	1	1,0
Kişisel gelişim (NLP)	37	38,1	34	35,1	23	23,7	1	1,0	2	2,1
Problem çözme becerisi	43	44,3	32	33,0	19	19,6	0	0,0	3	3,1
Özlük hakları	38	39,2	36	37,1	21	21,6	2	2,1	0	0,0
Kurum kültürü	39	40,2	32	33,0	23	23,7	2	2,1	1	1,0
Yönetim becerileri	39	40,2	35	36,1	21	21,6	0	0,0	2	2,1
Rapor hazırlama	32	33,3	36	37,5	24	25,0	1	1,0	3	3,1
Stresle başa çıkma yöntemleri	35	36,5	28	29,2	29	30,2	1	1,0	3	3,1

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yaşadığımız çağda bireylerin çalışma hayatını etkileyen sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik alanlarda süregelen değişiklikler neticesinde bireylere güncel veriler eşliğinde hizmet içi eğitim verilmesi kaçınılmaz olmuştur.

Adnan Menderes Üniversitesi idari personelinin hizmet içine yönelik ihtiyaç analizi bulguları incelendiğinde katılımcıların en çok önem verdiği dersler "657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu", "Devlet Malını Koruma ve Tasarruf Tedbirleri" ve "Gizlilik ve Gizliliğin Önemi"; en az önem verilen ders ise "İnkılap Tarihi" olarak belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada Kızıltaş & Gündoğdu (2012) katılımcıların en çok önem verdiği dersleri "657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu", "Devlet Malını Koruma ve Tasarruf Tedbirleri" olarak belirlemişlerdir. Yine aynı çalışmada katılımcıların en az önem verdiği dersi de "İnkılap Tarihi" olarak belirlemişlerdir. Yeterlik boyutunda ise T.C. Anayasası, Taşınır Mal Yönetmeliği, OBİS ve bazı kanun ve yönetmeliklerde kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. İdari işlere yönelik konularda ise bazı Microsoft Office programlarında ve bilgisayar kullanım becerilerinde kendilerini diğer konulara göre daha az yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılar ayrıca verilen hizmet için eğitimlerin çok kısa süre içerisinde verildiği için verimli olmadığını düşünmektedirler. Katılımcılar, verilecek eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından verilmesini gerektiği ve teoriden çok uygulamaya yönelik olması gerektiğini düşünmektedirler.

Tablo 8. Adnan Menderes Üniversitesi İdari Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Taslağı.

Programın Adı	**Uygulama Yeri**	**Eğiticiler**	**Konular**
Adnan Menderes Üniversitesi İdari Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programı	Adnan Menderes Üniversitesi Maiandros Salonu	Doç. Dr. Dilşen İNCE ERDOĞAN Doç. Dr. Hüseyin ÜRETEN (ADÜ Fen Edebiyat Fakültesi – Tarih Bölümü)	-İnkılâp Tarihi -T.C. Anayasası -Genel Olarak Devlet Teşkilatı -657Sayılı Devlet Memurları Kanunu
	Adnan Menderes Üniversitesi Maiandros Salonu	Abdurrahman DEMİRCAN Arif GÜVEN (ADÜ İç Denetim Birimi)	-5018 Sayılı Kamu Mali Yön. Ve Kont. Kanunu -5510 Sayılı Kanun ve SGK Mevzuatı -Taşınır Mal Yönetmeliği
	Uzaktan Eğitim (Uygulamalı)	Doç. Dr. Şerife AK Yrd. Doç. Dr. Serdar ÇİFTÇİ (ADÜ Eğitim Fakültesi)	Bilgisayar (İnternet kullanım becerileri) Office yazılımları (MS Word) Office yazılımları (MS Excel) Office yazılımları (MS Power Point) Office yazılımları (MS Access) Office yazılımları (MS Outlook)
	Uzaktan Eğitim (Uygulamalı)	Fedai PAÇA (ADÜ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)	OBİS
	Uzaktan Eğitim (Uygulamalı)	Burak ÖZKAN (ADÜ Kurul İşleri Müdürlüğü)	Elektronik Belge Yönetim Sistemi (EBYS)

Kaynakça

Akbaş, Y., Uzunöz, A., & Gençtürk, E. (2011). Coğrafya öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle ilgili düşünceleri (Trabzon örneği). *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 11 (11), 157-174.

Aytaç, T. (1998). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Yayınları* (147), 66-69.

Azar, A., & Karaali, Ş. (2004). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Mili Eğitim Dergisi, 162.*

Baykan, P., & Oktay, M. (2016). İhtiyaca dayalı hizmet-içi eğitim etkinliği uygulaması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (1), 169-183.

Çakır, İ. (2008). *Yerel yönetimlerde hizmet içi eğitim ve bir belediyede eğitim ihtiyacı analizine ilişkin örnek uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çalışır, Y. (2009). *Türk emniyet teşkilatında hizmetiçi eğitimler ve öğrenen merkezli eğitim modelinin eğiticilerin eğitimi programlarında uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Polis Akademisi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dağlı, D. (2010). *Hemşirelikte hizmet içi eğitimlerin performansa etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 42 (42). 55-66.

Güneş, N. (2009). *Polis meslek yüksekokullarında görev yapan yönetici ve kadrolu öğretim elemanlarının hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. 28. Baskı. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Kitiş, A., C. (2010). *Okul yöneticilerinin uzaktan hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Kızıltaş, E., & Gündoğdu, K. Administrative personnel's needs for in-service training: the sample of Ağrı İbrahim Çeçen University. *IIB Internatioanl Refereed Academic Social Sciences Journal*, 130 (4), 130-149.

Negiz, N. (2007). Belediye personelinin hizmet içi eğitim sorunu: Bir araştırma ve model önerisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 193-214.

Nüzket, N. (2008). *Sağlık Bakanlığı İstanbul Eğitim ve Araştırma Hastanesinde görev yapan hemşirelere verilen hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, T., Öztürk, F. Z., & Kaya, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim durumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 92-114.

Sevinç, Ö. (2009). *Emniyet Genel Müdürlüğü'nce düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin katılımcı görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Veyis, F. (2014). Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 157-170.

Yerli, A. H. (2008). *Investigation differences in educational ideologies of school leaders in Mersın in relation to gender, academic degree and in-service training*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Cinsel Gelişim Dersine İlişkin Görüşleri

Ayten Düzkantar, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Auysal@Anadolu.edu.tr

Öz

Eğitimin temel amacı bireye kendi yaşantıları yoluyla istendik davranışlar kazandırılması sürecidir. İnsan yavrusunun doğuştan getirdiği özelliklerinin yanında tüm davranışlarının öğrenilmiş olduğu unutulmamalıdır. İyi bir insan olabilmeyi gerçekleştirebilmesi için insan yavrusunun tüm gelişim alanlarında ve farklı gelişimsel dönemlerde edinmesi gereken davranışların ona öğretilmesi gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki insan tüm gelişim alanlarında paralel gelişim gösterdiğinde kendini gerçekleştirebilmektedir. Sadece belli gelişim alanlarındaki öğrenmeleri hedefleyen bir eğitim, ele alınmayan gelişim alanıyla ilgili yetersizliğe, daha sonraki yaşam dönemlerinde ise sorun davranışların oluşmasına neden olabilir. Cinsel gelişim alanı da diğer gelişim alanları gibi gelişimsel bir alandır. Bu alana yönelik gelişimsel desteğin verilmemesi ihmal, yanlış yapılması ise istismardır. İhmal ve istismarın engellenebilmesi için cinsel gelişim alanının gelişiminin desteklenmesi ve çocuğa karşı uygun davranışlarda bulunulması gerekir. Tüm bunların sosyal yaşamda uygulanabilmesi için toplumun bu konuda eğitilmesi gerekir. Eğitimin baş aktörü de öğretmendir. Öğretmenlerin eğitiminde cinsel gelişim ve eğitimle ilgili yeterli donanımı olmadığında çocuklarda uygun davranışlar oluşturmasını beklemek gerçekçi değildir. Bu amaçla öncelikle öğretmen adaylarının bu gereksinim konusundaki farkındalık düzeylerini belirlemek üzere niteliksel bir çalışma yapılmıştır.

Ancak "öz"ünüzde giriş, amaç, yöntem, bulgular ve sonuç bölümünlerine yer veriniz. "Öz" 150-250 kelime aralığında olmalıdır. Kullanılacak kağıt A4 standardında olmalıdır. Metin yazılırken her sayfanın alt ve üst kenarlarından 3 cm, sol kenarından 3.5 cm, sağ kenarından 2.5 cm boşluk bırakılmalıdır. Paragraflar arasında 6 nk boşluk bulunmalıdır. Metin "Calibri" 10 punto ile ve tek satır aralığında yazılmalıdır. Bildiriniz için lütfen bu şablonu kullanınız.

Anahtar Kelimeler: öğretmen eğitimi, cinsel eğitim, özel eğitim

Eğitimin temel amacı bireye kendi yaşantıları yoluyla istendik davranışlar kazandırılması sürecidir. Bu süreç insanın dünyaya geldiği andan itibaren içine doğduğu ilk sosyal yapı olan aile tarafından başlatılır. Daha sonra toplumsal yapının oluşturduğu kurumsal yapılarda yani okullarda sürdürülür. İster ailede isterse kurumsal yapı olan okullarda yapılsın eğitimin amacı toplumsal değerlerin çocuğa uygun biçimde kazandırılması ve içinde yaşadığı toplumsal yapı ile uyumlu davranışlar sergilemesinin sağlanmasıdır.

İnsan yavrusunun doğuştan getirdiği özelliklerinin yanında tüm davranışlarının öğrenilmiş olduğu kabul edilmektedir. İyi bir insan olabilmeyi gerçekleştirebilmesi için insan yavrusunun tüm gelişim alanlarında ve farklı gelişimsel dönemlerde edinmesi gereken bütün davranışların ona öğretilmesi gerekmektedir. İnsan birbiriyle etkileşen ve birbirleriyle paralel gelişen bazı gelişim boyutlarıyla bir bütündür. Bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve cinsel gelişim alanları bu boyutları oluşturur. Hiçbir gelişim alanı diğerinden daha az önemli düşünülmemelidir. Unutulmamalıdır ki insan tüm gelişim alanlarının birbirine paralel gelişmesiyle kendini gerçekleştirebilmektedir. Birkaç gelişim alanına odaklanan öğrenmeleri hedefleyen bir eğitim, ele alınmayan gelişim alanıyla ilgili yetersizliğe, daha sonraki yaşam dönemlerinde ise sorun davranışların oluşmasına neden olabilir. Örneğin sadece bilişsel gelişimi hedef alan bir eğitim planlamasında sosyal davranışların edindirilmesi ihmal edildiğinde, çok akıllı, başarılı ama insan ilişkilerinde yetersiz bir birey yetişmesi olasıdır.

Toplumsal yapı içinde akıl ürünü her şeyin aynı zamanda sosyal yararı da göz önünde bulundurması gerekir. İnsanların yararına olmayacak akıl ürünleri toplum tarafından kabullenilmemektedir. Bu nedenle çocuğun sadece bilişsel gelişimini, fiziksel performansını, sosyal ve duygusal gelişimini hedefleyen bir eğitim yeterli olarak değerlendirilmemelidir. Ancak çocuk yetiştirilirken ve eğitilirken çoğunlukla dört gelişim alanı hedeflenmekte ve cinsel gelişim alanı görmezden gelinmektedir. Cinsel gelişim, fiziksel gelişim ve olgunluğu temel almasına rağmen diğer gelişim alanlarıyla da etkileşim içerisindedir. Bu gelişim alanına yönelik eğitimin göz ardı edilmesi çocuğun ihmal ve istismarını kolaylaştırmaktadır.

İhmal, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının tam olarak karşılanmaması olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda da değinildiği gibi çocuğun beş (fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve cinsel) gelişim alanının tamamına yönelik gelişimsel destek sunulması önemlidir. Günümüzde dört gelişim alanında gelişimsel gereksinimlerin ne olduğu ve nasıl karşılanması gerektiğine ilişkin kaynak veya uzman bulmak mümkündür. Ancak cinsel gelişim alanı ihmal edilmektedir. Bu gelişim alanının ihmali giderek istismara dönüşmektedir.

İstismar, çocuğun gelişimini engelleyen eylem ya da eylemsizliklerin tümüdür. Dünya Sağlık Örgütü (2014) istismarı, gücün kasıtlı kullanılarak bir kişinin psikolojik ve gelişimsel bozukluğuna neden olan her türlü eylem olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma bakarak gelişimsel yetersizlik gösteren çocuğun kendi kendine gelişimsel girişimleri başlatamadığı gelişimsel alanlarda ve dönemlerde çocuğa destek sağlanmaması veya ona yönelik uygunsuz veya hasar verici davranışlarda bulunulması istismar olarak tanımlanabilir.

Dünya sağlık örgütünün tanımına dayalı olarak gelişimsel geriliğe sahip çocukların diğer gelişim alanlarında olduğu gibi kendini geliştiremediği cinsel gelişim alanında da gelişimsel destek verilmemesi *ihmal* olarak değerlendirilebilir. Bu alana yönelik gelişimsel desteğin yanlış yapılması ise istismardır. Bir davranışın çocuk istismarı olarak sınıflandırılabilmesi için, çocuğun fiziksel, psikososyal gelişimini engelleyen, gerçekleştikleri toplumun kültür değerleri dışında kalan ve uzmanlar tarafından da istismar olarak kabul edilen bir davranış olması gerektiği ifade edilmektedir (Dokgöz, 2009).

İhmalin etkileri hemen gözlenemezken, istismar daha gözlenebilir ve belirlenebilir bir durumdur. Çocuğun uzun süre sevgiden mahrum bırakılması ihmaldir, ancak fiziksel olarak hırpalanarak sevilmesi istismar olarak nitelenebilir. Yaşanılan istismar, cinsel norm ve standartlarda karmaşa yaratmakta ve hem cinsel duygular, hem de cinsel tutumların normal gelişimsel davranışlardan sapmasına ve uygun olmayan biçimler almasına neden olmaktadır (Kendall-Tacket, Finkelhor ve Williams, 1993). Bu duruma maruz kalan çocuklar da sevgisini gösterme davranışı olarak aşırı fiziksel etkileşimler başlatmayı öğrenir. İstismarı içeren davranışları sevgi gösterimi olarak kabullenmesi daha sonra karşılaşacağı "cinsel istismar" durumlarını tanımlamasını ve tepki vermesini de engeller.

İhmal ve istismarın engellenebilmesi için gelişimsel geriliğe sahip çocuklarda cinsel gelişim alanında gelişiminin desteklenmesi ve çocuğa karşı uygun davranışlarda bulunulması gerekir. UNICEF (2010) tarafından yapılan çalışmada, cinsel istismarın önlenmesine yönelik yapılması gerekenin, çocuklara eğitim verilmesi olarak rapor edilmiştir. Gelişmiş ülkelerde bireylerin küçük yaşlardan itibaren cinsel istismardan korunabilmeleri ile ilgili okul temelli beceri eğitimi programlarının uygulanarak, bireylerin cinsel istismara karşı uyanık, bilinçli

ve donanımlı olmalarının sağlanması hedeflendiği görülmektedir. (Daro, 1994; Davis ve Gidycz, 2000; Kenny, Capri, Thakkar-Kolar, Ryan ve Runyon, 2008; MacIntyre ve Carr, 2000; Zwi, Woolfenden, Wheeler, O'Brien, Tait ve William, 2007).

Ülkemizde yapılan alan yazın taraması çalışmasının sonuçlarına göre istismara yönelik müdahale çalışmalarının yetersiz olduğu ve bu konuda çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir (Sarı, Ardahan ve Öztornacı 2016). Zihinsel yetersizlik, psikiyatrik bozukluk ve bedensel yetersizlik gibi çeşitli durumların istismarı açısından istismarı kolaylaştırıcı unsurlar olarak belirtilmektedir (Murray, 2000; Şimşek ve Gençoğlan, 2014). Ülkemizde gerçekleştirilmiş olan çalışmalar incelendiğinde cinsel istismara uğrayan çocukların yaşlarının 9 ila 14 arasında olduğu görülmüştür (Bilginer, Hesapçioglu, ve Kandil, 2013; Dönmez, Soylu, Özcan, Yüksel, Demir, Bayhan, ve Miniksar, 2014; Şimşek ve Gençoğlan, 2014; Urazel, Fidan, Gündüz, Şenlikli ve Asfuroğlu; 2017).

Bu durumda okula başlama yaşına kadar yapılacak eğitimle evin güvenli sınırından çıkmadan çocuğa kazandırılacak tacizden korunma becerileri önem kazanmaktadır. Gelişimsel geriliğe sahip çocukların okul dönemi öncesi eğitimleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde verilmektedir. Bu Eğitimin baş aktörü de özel eğitim öğretmenleridir. Öğretmenlerin eğitiminde cinsel gelişim ve eğitimle ilgili yeterli donanımı olmadığında çocuklarda uygun davranışlar oluşturmasını beklemek gerçekçi değildir. Bu amaçla öncelikle öğretmen adaylarının bu gereksinim konusundaki farkındalık düzeylerini belirlemek üzere niteliksel bir çalışma yapılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma özel eğitim öğretmen adaylarının cinsel gelişim dersine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarından 50'si oluşturmaktadır. Bu ders 2017-2018 bahar döneminde seçmeli ders olarak alındığından aynı sınıf grubundaki tüm öğrenciler bu dersi almamaktadır. Özel öğretim öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarından dersi gönüllü seçen öğrenciler dahil edilmiştir. Görüşme yapılan kişilerin kimliklerinin gizli tutulması için (Ö1, Ö2, Ö3…..) şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Çalışmaya katılanların 37'si kadın, 13'i erkektir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamındaki tekniklerinden fenomenoloji tasarımı uyarlanarak kullanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek (2013: 78). Bu araştırma tasarımı özel eğitim öğretmeni adaylarının "cinsel eğitim" kavramına ilişkin algılarını belirlemek için kullanılmıştır. Fenomenoloji dizaynı haberdar olduğumuz ancak kapsamlı bilgi sahibi olmadığımız kavramlara ilişkin beklentilerin meteforlarla anlaşılmaya çalışıldığı çalışmalardır. Meteforlar, durumu başka bir şekilde ifade etmek için kullanılır. Bir kavramın anlatılmasında benzer özelliklerinden dolayı başka kavramların kullanılması (genellikle görsel ya da somut ifadelerle anlatımı kuvvetlendirme amacıyla kullanılır. Bir şeyi başka şey ile benzetmeye, kıyaslamaya, anlatmaya yarayan mecazlardır. Bu çalışmada da cinsel eğitim konusunda ülkemizde yeterli çalışma olmadığından bu dersi seçmeli olarak alan öğrencilerin "cinsel eğitim" dersine ilişkin hangi beklentilere sahip olduklarını yönlendirme olmaksızın, kendi ifadelerinden belirlenmesi amaçlanmıştır. Alan yazına dayalı soru oluşturma sınırlılığı bu şekilde aşılmaya çalışılarak öğretmen adaylarına "cinsel eğitim dersinin size katkısının ne olacağını düşünüyorsunuz" şeklinde açık uçlu tek bir soru yöneltilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın Güvenilirliğini sağlamak için görüş birliği ve ayrılığı üzerinden hesaplama yapılmıştır. Borg ve Gall (1979) nitel araştırmalarda güvenirliği sağlama yollarından birinin araştırmacının bir başka gözlemciyle ya da araştırmacıyla birlikte çalışması olarak belirtmiştir (Selçukoğlu, 2006). Bu çalışmada iki araştırmacı, birbirinden bağımsız olarak yapılan görüşme dökümlerinin %20sini incelemiş ve kodlama sürecinde yer almışlardır. Araştırmacılar oluşturdukları kod listelerini karşılaştırmış, görüş birliği ve ayrılığı olan yerler belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994)'ın belirlediği güvenirlik formülü (Güvenirlik= [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)]x100) kullanılarak araştırmanın güvenirliği 89,6 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırma sorusu kapsamında, öğretmen adaylarının açık uçlu görüş bildirimine dayalı verdiği metaforik cevaplar değerlendirildikten sonra cinsel eğitim dersine ilişkin görüşlerinin iki tema altında gruplanabildiği gözlenmiştir. Tablo 1. "cinsel eğitim dersinin size katkısının ne olacağını düşünüyorsunuz" kategorisine göre elde edilen anahtar kelimeler ve frekans değerleri.

Tablo 1. Cinsel Eğitimin Kendisine Sağlayacağı Katkıya İlişkin Beklentileri

TEMALAR	**frekans**
EBEVEYN YETERLİLİĞİNE KATKI BEKLENTİLERİ	160
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE KATKI BEKLENTİLERİ	155
TOPLAM	315

Tablo 1'e göre, katılımcıların çoğunluğu, cinsel eğitim dersinin ileri zamanlardaki ebeveyn rolleri açısından önemli olduğunu düşündüğünden bahsetmiştir. Özel eğitim öğretmeni olarak kendisine sağlayacağı katkılara ise ikinci sırada yer vermiştir. Tablo 1'de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının her iki rollerine ilişkin birden fazla yarardan bahsettiği görülmektedir.

Katılımcıların ebeveyn adayı olarak kendisine sağlayacağı katkıya ilişkin beklentileri teması altında üç alt tema oluşmuştur; ne yapması gerektiğine, çocuğuna ne öğreteceğine ve çocuğuyla etkileşen aile büyükleri veya akrabaları gibi kişilere nasıl katkıda bulunacağına ilişkin beklentilerini açıklamışlardır.

Tablo 2. Ebeveyn Adayı Olarak Kendisine Sağlayacağı Katkıya İlişkin Beklentileri

ALT TEMALAR	**frekans**
Ebeveyn olarak ne yapmam gerektiğine ilişkin beklentiler	106
Çocuğuma ne öğreteceğime ilişkin beklentileri	36
Çocuğumla etkileşimi olan diğer kişilere ilişkin beklentiler	18
TOPLAM	160

Tablo 2'de katılımcıların büyük bir çoğunluğu, cinsel eğitim dersinin ileri zamanlardaki ebeveyn rollünü yerine getirirken neler yapması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Katılımcıların bu konuda kendilerine rol biçme frekansının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Çocuğuna öğretmeyi düşündüklerine ilişkin meteforları ve çocuğuyla etkileşen diğer kişilerin bilmesi gerektiğini düşündüğü şeylerden de bahsetmiştir. Tablo 2'de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının sadece kendi rollerini değil çocuğuyla ilişkili diğer kişileri de önemsediği, ayrıca ne öğreteceği konusundaki önerilerin frekansına göre düşüncelerinin göreli olarak sınırlı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.Ebeveyn Olarak Yapabilmemi Sağlayacaklarına İlişkin Beklentiler

İFADELER	frekans
Çocuğuma gelişim dönemlerine uygun eğitim verebilecek düzeyde bilgi edinebilmek	36
Çocuğumun cinsel gelişimini nitelikli ve doğal şekilde tamamlamasını sağlayabilme	22
Çocuğuma cinsel kimliğini sağlıklı biçimde kazandırabilmek	12
Çocuğumun sağlıklı gelişimini destekleyebileceğim	8
Çocuğumda uygun olmayan davranışların oluşmasını engelleyebilme	6
Çocuğumu büyütürken hata yapmamama hizmet etti	4
Çocuğumla konuşurken kelimelerime dikkat edeceğim	4
Cinsellikle ilgili doğru bilinen yanlışların farkına varmamı sağlayacak	4

Cinsel gelişimin ruh, beden ve düşünce dünyasını nasıl etkilediğini öğrenmek	4
Çocuğumun ilk eğitimcisi olarak olumlu bir tutum kazandırabilmemi	2
Çocuğumun davranış yönelimlerini anlamlandırabilmeyi	2
Çocuğumla cinsellik konularını tabu haline getirmeden konuşabilmeyi	2
TOPLAM	106

Tablo 3'de katılımcıların büyük bir çoğunluğunun cinsel eğitim dersinde kendi rolüne ilişkin yapması gerekenlerin başında "Çocuğuma gelişim dönemlerine uygun eğitim verebilecek düzeyde bilgi edinebilme" beklentisi olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4. Çocuğuma Ne Öğreteceğime İlişkin Beklentileri

İFADELER	**frekans**
Çocuğuma tacizden korunmanın yollarını öğretebilirim	8
Çocuğumun bedeninin tanıyarak büyümesini sağlamak	4
Çocuğuma mahremiyet becerilerini öğretebilirim	4
Çocuğumun özel kavramını kazanmasını sağlayabilirim	4
Çocuğumla gelişim dönemlerine uygun etkinlik, oyun yoluyla doğru cinsiyet algısı geliştirebilmek	4
Ona özel bölgeleri olduğunu kavratabilmemi	4
Hayır demeyi öğretmem gerektiğini	4
Çocuğumun fikir, bakış açısı, anlayış kazanmasını sağlayabilirim	2
Çocuğuma başkalarına saygı duymayı öğretmeyi	2
TOPLAM	36

Tablo 4'de katılımcıların cinsel eğitim dersinde kendi rolüne ilişkin yapması gerekenlerin yanı sıra çocuğuna ne öğreteceğine ilişkin edinim beklentilerinin başında "Çocuğuma tacizden korunmanın yollarını öğretebilme" beklentisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çocuğu ile etkileşecek kişilerin; bedenini tanımasını, mahremiyeti öğretmesi, özel bölge kavramını öğretmesi gibi yeterliliklere sahip olması gerektiğini, bunun olmaması durumunda kendisinin bunları öğrenerek öğretebilecek düzeyde bilgi sahibi olmayı beklediğini anlıyoruz.

Tablo 5. Çocuğumla Etkileşimi Olan Diğer Kişilere İlişkin Beklentiler

İFADELER	frekans
Farklılıklara saygı duymayı öğretmek	4
Çocuğumla ilgili eşimle birlikte benzer yaklaşım ve bilinçle eğitim sürdürebilmemi	4
İnsanın gelişimsel doğasını anlamamı	2
Edindiğim bilgilerle eşimi daha iyi anlayabilirim	2
Çocuğumla etkileşen yakın çevremi (dayı, teyze) eğitebilmemde	2
Çocuğumla etkileşen aile büyüklerine de rehberlik edebilirim	2
Bana katkı sağlayacağını düşündüğüm için	2
TOPLAM	18

Tablo 5'de katılımcıların cinsel eğitim dersinde çocuğu ile ilgili diğer kişiler için sahip olması gereken en önemli fikrin "Farklılıklara saygı duymayı öğretebilme" anlayışına sahip olması olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmen adayının aynı zamanda öğrenme gereksinimini ifade etmektedir. Bunu kendisi öğrendikten sonra çocuğu ile ilgilenen kişilere öğretebilme beklentisi içinde olduğu anlamında yorumlamak gerekir.

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE KATKI BEKLENTİLERİ

Katılımcıların cinsel eğitim dersine ilişkin görüşlerinin ikinci teması öğretmenlik mesleğini yerine getirirken kazanacağı yeterliliklere ilişkin beklentilerini içermektedir. Yapacağı eğitimin iki farklı boyutunu da alt tema olarak dile getirmişlerdir. Tablo 6 da kendisi ve aile eğitimi yapabilmek için edinim beklentileri ve frekansları görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlik Mesleğine Katkı Beklentileri

ALT TEMALAR	**frekans**
Yapacağı eğitime ilişkin kazanım beklentileri	111
Yapacağı aile eğitimine ilişkin kazanım beklentileri	45
TOPLAM	155

Tablo 6'ya göre, katılımcılar çoğunlukla, cinsel eğitim dersinin sonraki zamanlarda yapacağı öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsel eğitim uygulamalarında aile eğitiminin de olması gerektiği ve bu eğitimi yapabilmek için de kazanması gereken edinimlere ilişkin beklentisi olduğunu göstermektedir. Cinsel eğitimin Özel Eğitim Öğretmeni olarak kendisine sağlayacağı katkılarla ilgili beklentilerin neler olduğu ise Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Yapacağı Eğitime İlişkin Kazanım Beklentileri

İFADELER	**f**
Cinsel eğitim programı hazırlayıp uygulayabileceğimi	16
İyi-kötü dokunmayı ayırt etmeyi öğreterek tacizden korunmasını sağlayabileceğimi	14
Cinsel gelişim ve gelişime dayalı eğitim konusunda profesyonel bir davranış içinde olmak	12
Hangi gelişim döneminde öğrencilerime nasıl yaklaşmam gerektiğini öğrenmek için	8
Çocuklara kendilerini nasıl koruyacaklarını öğretmeyi	8
Cinsellikle ilgili problem davranışlara nasıl müdahale edeceğimi	8
Özel gereksinimli çocuklarında normaller gibi cinsel gelişime dayalı sorun davr. olabileceği	6
Özel gereksinimli çocuklara zamanında eğitim sağladığımızda sağlıklı bireyler olabileceği	6
Özel gereksinimli çocuklara cinsel farkındalık kazanmalarını sağlamak	6
Çocuklara neleri yapmamaları gerektiğini, cinsel davr topluma uygun olarak sergileme	6
Gelişim alanı olarak cinsel gelişimin detaylarını öğrenebileceğimi düşündüm	4
Çocukların cinsel gelişim aşamasını anlamak	4
Öğrencilerime nasıl yaklaşmam gerektiğini öğrendim	3
Okuldaki diğer personeli bilinçlendirip çocuğun eğitimi için desteklerini sağlayabilirim	3
Okulda başlattığım eğitimin eve genellenmesini kontrol etmek	2
Çocukların kendi vücutlarında oluşan değişimi fark etmesini	2
Çocuklara okulda verilebilecek cinsel eğitimi gerçekleştirebilmek	1
Çocuklara kendilerine yönelik olumsuz tutumlara tepki verebilmelerini sağlamak için	1
Ailenin cinsel eğitime katılmadığı durumda çocuğu yalnız bırakmamak	1
TOPLAM	111

Tablo 7'de Cinsel Eğitim dersini aldığında "Cinsel eğitim programı hazırlayıp uygulayabileceğimi" düşünüyorum diyerek cinsel eğitimin BEP'in bir parçası olması gerektiğine ilişkin kabulünü ifade etmiştir.

Tablo 8. Yapacağı Aile Eğitimine İlişkin Kazanım Beklentileri

İFADELER	f
Aileyi cinsel gelişim ve istismar konusunda bilgilendirebileceğim	18
Aileleri eğiterek ve işbirliği yaparak çocukların ve gençlerin sağlıklı gelişmelerini sağlayabilirim	8
Aileleri bilinçlendirmenin de sorumluluğum olduğunu	8
İstismara uğrayan öğrencimi fark edebileceğim ve gerekeni yapabileceğim	5
Ailelere doğru bilgi verecek yol gösterecek düzeyde bilgi edinmem gerektiğini düşündüm	4
Ailelere nasıl bir yaklaşımla bilgilendirmem gerektiği konusunda bana fayda sağladı	2
TOPLAM	45

Tablo 8'de Cinsel Eğitim dersini aldığında "Aileyi cinsel gelişim ve istismar konusunda bilgilendirebileceğimi" düşünüyorum diyerek cinsel eğitimin aileler için ve toplum açısından en önemli yönünün vurgulamışlardır. Katılımcılar aileler açısından cinsel gelişim ve istismar konusunda bilgi eksiğinin farkında olduğunu ve öncelikle bunu giderebilecek bilgi düzeyine erişme beklentisi içinde olduğunu göstermişlerdir

Sonuç ve Öneriler

Özel eğitim öğretmeni adaylarıyla "cinsel eğitim dersinin size katkısının ne olacağını düşünüyorsunuz" sorusuyla başlatılan metaforik nitel araştırmada elde edilen verilerine göre katılımcılar Cinsel Eğitimin Kendisine Sağlayacağı Katkıya İlişkin Beklentilerini; Ebeveyn Adayı Olarak Kendisine Sağlayacağı Katkıya İlişkin Beklentileri ve Öğretmen Adayı Olarak Kendisine Sağlayacağı Katkıya İlişkin Beklentileri olmak üzere iki ana tema başlığı altında analiz edilmiştir. Alanyazında da cinsel eğitimin kuruma dayalı olarak öğretmenler tarafından yapılabildiği gibi aile eğitimini de içerecek şekilde planlanması gerektiği belirtilmektedir.

Öğretmen adayı katılımcıların (n:50) beklenti ifadelerinin (f:315) sayısının yüksek olması bu konuda farkındalıklarının yüksek olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebileceği gibi Cinsel Eğitim konusunda bilgi gereksinimlerinin de oldukça yoğun olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Sarı, Ardahan ve Öztornacı (2016) yaptığı alan yazın taraması çalışmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Özel eğitim öğretmeni adaylarıyla "cinsel eğitim dersinin size katkısının ne olacağını düşünüyorsunuz" sorusuyla başlatılan bu metaforik araştırmada Cinsel Eğitimin Kendisine Sağlayacağı Katkıya İlişkin Beklentilerine ilişkin elde edilen bulgular gereksinime dayalı eğitim programı oluşturma bağlamında da değerlendirilebilir. Cinsel eğitim programında;

- 0-18 yaş çocuk gelişimi dönemlerinin özelliklerine uygun cinsel gelişim bilgisi
  - ✓ Cinsel gelişime dayalı eğitim konusunda profesyonel davranma
  - ✓ Özel gereksinimli çocuklara zamanında cinsel eğitim sağladığımızda sağlıklı bireyler olabileceğine ilişkin tutum geliştirme
- Cinsel gelişimin doğal şekilde tamamlaması ve nitelikli edinim sağlayabilme
  - ✓ Farklı gelişim döneminde öğrencilere nasıl yaklaşmak gerektiğini öğrenme
- Cinsel kimlik edinimi sağlıklı biçimde kazandırabilmek
  - ✓ Özel gereksinimli çocuklara cinsel farkındalık kazandırma
- Sağlıklı cinsel gelişimi destekleme etkinlikleri
  - ✓ Özel gereksinimli çocuklarda cinsel gelişime dayalı sorun davranışlar
- Uygun olmayan cinsel davranışların oluşmasını uygun şekilde engelleyebilme
  - ✓ Cinsellikle ilgili problem davranışlara nasıl müdahale edileceğini öğretme
- Gelişime paralel tacizden korunmanın yollarını öğretme
  - ✓ Çocuklara kendilerini nasıl koruyacaklarını öğretme

- ✓ Aileyi cinsel gelişim ve istismar konusunda bilgilendirme
- Çocuğun bedeninin bölümlerini (özel bölgeleri) tanımasını sağlamak
  - ✓ İyi-kötü dokunmayı ayırt etme ve tacizden korunmasını öğretme
- Mahremiyet becerilerini gelişimsel dönemlere uygun öğretebilme
  - ✓ Aile ile işbirliği yaparak çocukların mahremiyet eğitimini sağlama
- Çocuklara topluma uygun olarak cinsel davranış sergileme

KAYNAKÇA

Bilginer, Ç., Hesapçioglu, S. T., & Kandil, S. (2013). Çocukluk Çagi Cinsel Istismari: Magdur ve Sanik Açisindan Çok Yönlü Bakis/Sexual abuse in childhood: a multi-dimentional look from the view point of victims and perpetrators. *Dusunen Adam*, *26*(1), 55.

Daro, D. A. (1994). Prevention of child sexual abuse. Future of Children, 4(2), 198–223.

Davis ve Gidycz, 2000;

Dokgöz, 2009).

Dönmez, Y. E., Soylu, N., Özcan, Ö. Ö., Yüksel, T., Demir, A. Ç., Bayhan, P. Ç., & Miniksar, D. Y. (2014). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergen olgularımızın sosyodemografik ve klinik özellikleri. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, *21*(1).

Dünya Sağlık Örgütü (2014). Global Status Report on Violance Preventionhttp://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014/en/ adresinden alınmıştır.

Kendall-Tacket, K. A., Meyer-Williams, L., ve Finkelhor, D. (1993). The impact of sexual abuse on children: a review and synthesis of recent empirical studies. Psychological Bulletin, 113, 164-180.

Kenny, M. C., Capri, V., Thakkar-Kolar, R. R., Ryan, E. R., & Runyon, M. K. (2008). Child sexual abuse: From prevention to self-protection. Child Abuse Review, 17, 36–54.

MacIntyre, D., & Carr, A. (2000). Prevention of child sexual abuse: Implications of programme evaluation research. Child Abuse Review, 9, 183–199.

Murray, J. B. (2000). Psychological profile of pedophiles and child molesters. *The Journal of Psychology*, *134*(2), 211-224.

Sarı, H. Y., Ardahan, E., & Öztornacı, B. Ö. (2016). Çocuk ihmal ve istismarına ilişkin son 10 yılda yapılan sistematik derlemeler. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *15*(6).

Şimşek, Ş., & Gençoğlan, S. (2014). Cinsel istismar mağdurlarında istismar süresi ve sıklığı ile travma belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Medical Journal/Dicle Tip Dergisi*, *41*(1).

Zwi, K. J., Woolfenden, S. R., Wheeler, D. M., O'Brien, T. A., Tait, P., & William, K. W. (2007). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse.CochraneDatabase of Systematic Reviews, 3, article no. CD004380

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara:Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım A, Şimşek H (2013). Qualitative research methods in social sciences. Ankara: Seçkin.ulamalar yaptırmaları gerektiği belirtmektedir.

Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Bir Ders Programı Önerisi:(Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme)

Kürşat Karasolak Dr, MEB, kursatkarasolak@hotmail.com

Özler Çakır Prof.Dr.,Mersin Üniversitesi, ozlercakir@gmail.com

Devrim Özdemir Alıcı Doç.Dr., Mersin Üniversitesi, devrimo.alici@gmail.com

Öz

Bu araştırmada, eğitim fakültelerinde okutulmak üzere "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme" isimli bir ders programı geliştirilmiştir. Program, program geliştirme sürecinde izlenmesi gereken aşamalar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırma, nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin elde edilmesinde mülakat /bireysel görüşme ile doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için bilgi testi geliştirilmiştir.. Nicel verilerin analizinde, istatistiksel testler gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirmenin tarihsel sürecine ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında geliştirilen "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme" dersi öğretim programı; Programın gerekçesi, Türk Millî Eğitiminin Amaçları, Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Dersinin Amaçları, öğrencilerin edinecekleri temel ve tarihsel düşünme becerileri, üniteler, öğrenme ve öğretme strateji, yöntem ve teknikleri, etkinlik örnekleri, etkinlik sürecinde ve sürecin sonundaki öğrenci başarılarını ölçme ve değerlendirmeyle ilgili ana bölümlerden oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, öğretmen adaylarının eğitimi, program geliştirme

Abstract

In addition to their development, services and contributions, teacher training institutions have created knowledge and experience that will shed light on the problems of modern teacher training. The curriculum has been prepared in regard to the steps to be followed in the curriculum development process. The research was conducted using a mixed method of qualitative and quantitative approaches. Qualitative data were obtained through interview / individual interview and document review. . A knowledge test was developed to obtain the quantitative data of the study. In the analysis of quantitative data, statistical tests were carried out and it was tested whether the knowledge level of teacher candidates about the historical process of teacher training differed in terms of various variables.

Developed in the light of the findings, the course curriculum "Teacher Training in Turkey" consists of such main sections as the rationale for the curriculum, the objectives of Turkish National Education, the objectives of the course "Teacher Training in Turkey", fundamental and historical thinking skills to be learnt by the students, the units, learning and teaching strategies, methods and techniques, sample activities, and evaluation of student achievement during and at the end of the activities.

Keywords: Teacher training, training teacher candidates, curriculum development

Giriş

Tarih, geçmişin birikimlerinden hareketle bugünü anlamak ve geleceğe şekil vermek açısından önemli bir çalışma alanıdır. Tarih bilincinden yoksun bir birey, toplum veya insanlık düşünülemez. İnsanoğlunun tüm yaşam deneyimleri tarihsel bir uzam içerisinde biçimlenir ve anlam kazanır (Akça, 2010; Aslan, 2005). Akyüz'e (2012) göre, eğitimin tarihsel gelişimi ve birikimi bilinmeden, sadece güncel eğitim yaklaşımı ve uygulamalarıyla eğitim ve öğretmenlik mesleğine yönelik sorunlar anlaşılamaz ve doğru çözüm yolları bulunamaz. Güçlü bir meslek bilinci kazanılamaz. İzlenen eğitim ve öğretmen yetiştirme politikalarını yeterli bilgi ve bilinçle sorgulayıp değerlendirilemez, onlara karşı yeterli ve bilgili bir duyarlılıkla davranılamaz, toplumda bir kamuoyu oluşturulamaz. Öğretmen adaylarının geçmişteki öğretmen yetiştirme uygulamalarını ana hatlarıyla bilmeleri öğretmen yetiştirme politikalarına yön vermelerini, katkı sunmalarını, düşünce ve politika üretmelerini kolaylaştıracaktır.

Öğretmen yetiştiren kurumlar gelişmeleri, hizmetleri ve katkıları yanında günümüz öğretmen yetiştirme sorununa ışık tutacak bilgi ve deneyim oluşturmuşlardır. Bu bilgi ve deneyimlerin öğretmen adayları tarafından bilinmesinin önemi ve değeri tartışılmazdır. Her yıl eğitim sistemine binlerce yeni öğretmen katılmakta ve bu öğretmenler ilerleyen süreçte yönetici, müfettiş, bürokrat, akademisyen, yazar, sendika temsilcisi vb. görevlerini üstlenmektedir. Yani öğretmenler, eğitim sisteminin her anlamda paydaşı olmak, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde söz ve karar sahibi olmak durumundadırlar. Bunun için ise öğretmenlerin lisans düzeyinde, ülkenin öğretmen yetiştirme tarihiyle ilgili zengin bir birikime sahip olmaları gerekmektedir.

Bu araştırmada, eğitim fakültelerinde okutulmak üzere "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme" isimli bir ders programı geliştirilmiştir. Araştırmanın temel amacı, Türkiye'nin yüzyılı aşan öğretmen yetiştirme deneyim ve çabalarını neden-sonuç ilişkileri ve ekonomik-toplumsal-kültürel bağlantılarıyla aktif öğrenme süreçleri aracılığıyla ortaya koymak ve gelecekte Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarına yön verecek ve her anlamda program geliştirme süreçlerinin paydaşları olacak öğretmen adaylarına, geçmişten günümüze ve geleceğe uzanan tarihi süreci aktif öğrenme etkinlikleri yoluyla gösteren bir yol haritası sunmaktır. Ayrıca program aracılığıyla öğretmen adaylarının tarihsel düşünme becerilerinin de geliştirilmesi sağlanabilir.

Araştırma, nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin elde edilmesinde mülakat /bireysel görüşme ile doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Bireysel görüşmeler için çalışma grubu oluşturulmuş ve eğitim tarihi ile eğitim programları ve öğretim alanında sekiz uzman ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Doküman analizinde ise 58 yüksek lisans ve doktora tezi, 36 makale ve 32 kitap incelenmiştir. Nitel verilerin analizinde görüşme yoluyla elde edilen veriler ile doküman incelemeleri sonucunda elde edilen veriler bütünleştirilmiş ve içerik analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda 12 tema ve bu temalar altında 54 koda ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için bilgi testi geliştirilmiştir. Geliştirilen test, Türkiye'nin yedi bölgesinde farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip illerde yaşayan 6174 öğretmen adayına uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde, istatistiksel testler gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirmenin tarihsel sürecine ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında geliştirilen "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme" dersi öğretim programı; Programın gerekçesi, Türk Millî Eğitiminin Amaçları, Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Dersinin Amaçları, öğrencilerin edinecekleri temel ve tarihsel düşünme becerileri, üniteler, öğrenme ve öğretme strateji, yöntem ve teknikleri, etkinlik örnekleri, etkinlik sürecinde ve sürecin sonundaki öğrenci başarılarını ölçme ve değerlendirmeyle ilgili ana bölümlerden oluşmaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin elde edilmesinde mülakat /bireysel görüşme ile doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır.. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için bilgi testi geliştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bireysel görüşmeler için çalışma grubu oluşturulmuş ve eğitim tarihi ile eğitim programları ve öğretim alanında sekiz uzman ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Doküman analizinde ise 58 yüksek lisans ve doktora tezi, 36 makale ve 32 kitap incelenmiştir. Nitel verilerin analizinde görüşme yoluyla elde edilen veriler ile doküman incelemeleri sonucunda elde edilen veriler bütünleştirilmiş ve içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için bilgi testi geliştirilmiştir. Geliştirilen test, Türkiye'nin yedi bölgesinde farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip illerde yaşayan 6174 öğretmen adayına uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde, istatistiksel testler gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirmenin tarihsel sürecine ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir

Bulgular

Elde edilen bulgular ışığında geliştirilen "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme" dersi öğretim programı; Programın gerekçesi, Türk Millî Eğitiminin Amaçları, Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Dersinin Amaçları, öğrencilerin edinecekleri temel ve tarihsel düşünme becerileri, üniteler, öğrenme ve öğretme strateji, yöntem ve teknikleri, etkinlik örnekleri, etkinlik sürecinde ve sürecin sonundaki öğrenci başarılarını ölçme ve değerlendirmeyle ilgili ana bölümlerden oluşmaktadır.

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Dersi Öğretim Programının Temel Gerekçesi

Köklü bir eğitim geleneğine sahip olan ülkemiz, bu gelenek içerisinde zengin bir öğretmen yetiştirme tecrübesine de sahip bulunmaktadır.. Buna rağmen, ülkemizde öğretmen yetiştirme konusu ile ilgili yapılan tartışmalar geçmişten günümüze sürmektedir. Ana hatlarıyla bu tartışmalarda görüş birliğine varılan nokta, öğretmenlerin gerektiği gibi yetiştirilemeyişidir. Her yıl eğitim sistemine binlerce yeni öğretmen katılmaktadır. Bu öğretmenler, ilerleyen süreçte yönetici, müfettiş, bürokrat, akademisyen, yazar, sendika temsilcisi vb. görevlerde bulunacaktır. Yani her anlamda eğitim sisteminin paydaşı olacaklardır. Dolayısıyla mesleklerinin her aşamasında öğretmen yetiştirme politikalarını belirleme sürecine katkı verme imkânına da sahiptirler. Bu katkıların anlamlı olabilmesi için öğretmenlerin lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme ile ilgili zengin birikime sahip olmaları gerekmektedir. Bu deneyimleri bilmeleri, üretecekleri yeni fikirlerin zeminini oluşturacaktır. Buna rağmen ülke genelinde uygulanan "Öğretmen adaylarının Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusunda bilgi düzeylerini ortaya koymak amacıyla uygulanan test de oldukça düşük sonuçlar elde edilmiş ve öğretmen adaylarının bu konularda önemli miktarda bilgi eksikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında okutulma üzere "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme" isimli bir ders programının geliştirilmesine karar verilmiştir.

Türk Millî Eğitiminin Amaçları

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Dersi Öğretim Programı hazırlanırken 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu 2. maddesinde yer alan "Türk Millî Eğitiminin Amaçları" esas alınmıştır.

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Dersi Öğretim Programının Yapısı

Öğretim programı kavramı alan yazın incelendiğinde farklı boyutlarla ve kapsamlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Küçükahmet'e (2007, s.9) öğretim programı, belli bilgi kategorilerinden oluşan bilgi, tutum ve becerilerin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır. Demirel (1997) öğretim programını, "bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan, hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretmen etkinliklerini ve değerlendirme süreçlerini içeren plan" olarak tanımlamıştır.

Bir öğretim programı hazırlanmaya başlandığında bazı sorulara cevap vermek gerekir. Bu sorular:

1. Bireyler niçin öğrenecek/öğretilecek?
2. Neler öğrenilecek/öğretilecek?
3. Nasıl öğrenilecek/öğretilecek?
4. Ne derece öğrenilip öğrenilmediği nasıl anlaşılacak?

Bir öğretim programında dört temel öğe bulunur (Görgen,2014, s.11). Eğitim programının ögeleri

- Hedefler/Kazanımlar
- İçerik/Üniteler/Konular
- Eğitim durumları/Öğretmen-Öğrenme Yaşantıları
- Sınama durumları/Değerlendirme

Eğitimde program tasarıları hazırlanırken ihtiyaçlara göre belirlenen hedefler, bunlara göre içerik, hedeflere ve içeriği göre öğretme-öğrenme süreci ve bunların tamamına göre de değerlendirme yapılır. Dolayısıyla program hazırlanmasının ilk aşaması eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Böylece eğitim programlarını hedef kaynaklarının gerçek ihtiyaçları giderecek şekilde fonksiyonel hale getirmek mümkün olur (Demirel, 2007; Sönmez, 2001). Bu çalışmada ihtiyaç belirleme sürecinde, kaynak tarama, görüşme ve ölçme araçları/testler gibi ihtiyaç belirleme tekniklerinden yararlanılmıştır.

Kaynak tarama; literatür tarama, raporların değerlendirmesi, mevcut programın değerlendirilmesi ve içerik analizi türlerinden oluşmaktadır. Literatür taramasında son zamanlarda yapılan çalışmalar ve dünyadaki eğilimler ortaya konulur. Raporların değerlendirilmesinde, eğitim öğretimin denetimini yapan kişi ve kuruluşların hazırladıkları raporlar incelenir. Mevcut programların incelenmesinde mevcut programların sonuçlarına göre sorunsal noktaların düzeltilmesi ihtiyaç olarak ortaya çıkabilir. İçerik analizinde ise konu alanının incelenmesi söz konusudur (Karacaoğlu, 2014; Küçüktepe, 2010, s.118). Bu çalışmada toplamda 126 döküman incelenmiş, sekiz alan uzmanıyla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve 6174 öğretmen adayına bilgi testi uygulanmıştır. Döküman incelemesi ve görüşmeler yoluyla elde edilen veriler ile bilgi testi sonuçları üzerinde yapılan analizler doğrultusunda ihtiyaçlar belirlenmiştir.

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme dersi öğretim programı; Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Dersinin Amaçları, öğrencilerin edinecekleri tarihsel düşünme becerileri, üniteler, öğrenme ve öğretme strateji-yöntem ve teknikleri, etkinlik ipuçları, örnek etkinlikler, sınama durumları ile ilgili ana bölümler ve bu bölümlere ilişkin açıklama ve tablolardan oluşacaktır.

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Dersi Öğretim Programının Amaçları

Bu öğretim programının temel amacı, öncelikle Türkiye'nin yüzyılı aşan zengin öğretmen yetiştirme deneyim ve çabalarını ana hatlarıyla ortaya koymak ve sonrasında öğretmen adaylarına, geçmişten günümüze ve geleceğe uzanan tarihi süreci gösteren bir yol haritası sunmaktır. Bunun yanısıra bu ders programı ile öğretmen adaylarının;

1. Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecini etkileyen değişkenleri kavramaları,
2. Öğretmen yetiştirme sürecine yön vermiş eğitimcileri ve Milli Eğitim Bakanlarını tanımalarını ve öğretmen yetiştirme sürecine olan katkılarını analiz etmeleri,
3. Cumhuriyet'in ilanından günümüze öğretmen yetiştirme anlayış ve uygulamalarını bilmeleri,
4. Günümüz öğretmen yetiştirme anlayışını analiz edip, değerlendirmeleri,
5. Geçmişteki uygulamalar ile günümüz öğretmen yetiştirme uygulamalarını farklı açılardan karşılaştırmaları,
6. Geçmiş birikimlerden hareketle günümüzde öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin çözüm üretmeleri,
7. Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır

İçerik /Üniteler

Programın ikinci ögesi olan içerik hedeflere ulaşılabilmesi için öğrencilerin kazanacakları bilgi, beceri, ilgi, değer, tutum, alışkanlık vb. özelliklerdir. İçeriğin düzenlenmesinde ise modüler programlama yaklaşımından yararlanılmıştır. Vigotsky tarafından geliştirilen bu yaklaşımda, bir öğretim sürecinde bireysel ve yeterliğe dayalı dayalı öğrenmenin gerçekleşmesi için, belli analiz teknikleriyle ve uygun öğrenme ortamı oluşturacak şekilde düzenlenmesi amaçlanır (Baykara, 2012, s.169). Bu yaklaşımda öğrenme üniteleri modüllere ayrılır. He modül kendi içerisinde doğrusal, sarmal ya da farklı bir yaklaşımla düzenlenebilir (Demirel, 2008).

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Dersi Öğretim Programının Üniteleri ve Açılımları

1. Ünite: Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sürecini Etkileyen Temel Değişkenler

- Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Dersinin Amacı ve Önemi
- Öğretmen Yetiştirme Kavramı
- Osmanlının Modernleşme Çabaları
- Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Öncesinde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları
- Cumhuriyet'in İlk Yıllarındaki Siyasal ve Ekonomik Durum
- Yeni Türkiye'nin Kuruluş Felsefesi (Atatürk İlkeleri, Devrimler)
- Milli Eğitim Şûraları, Kalkınma Planları, Hükümet Programları, Çağdaş Gelişmeler

2. Ünite: Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Öğretmen Yetiştirme Sistemine Yön Veren Yasalar

- Tevhit-i Tedrisat
- Maarif Teşkilatına Dair Kanun
- Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu
- 739 Sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu"
- 1982-41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname

3. Ünite: Cumhuriyetin Kuruluşundan Sonra Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Köklü Değişiklikler Gerçekleştiren Milli Eğitim Bakanları ile Cumhuriyetin Kuruluşundan Sonra Öğretmen Yetiştirme Sistemini Fikir Ve Uygulamalarıyla Etkileyen Eğitimciler

- Mustafa Necati
- Hasan Ali Yücel
- İsmail Hakkı Tonguç
- Hasan Ali Yücel

4. Ünite: Cumhuriyetin İlanından Sonra Okul Öncesine Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

- Ana Muallim Mektebi
- Ankara Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Bünyesindeki Çocuk Bakımı ve Biçki Dikiş Bölümü
- Kız Meslek Liselerinin Bünyesinde Açılan Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümleri
- Mesleki Teknik Eğitim Fakültesi Bünyesindeki İki Yıllık Ön Lisans Programları
- Eğitim Fakülteleri Bünyesindeki Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Bölümü

5. Ünite: Cumhuriyetin İlanından Sonraki İlkokula Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

- İlköğretmen Okulları
- Köy Muallim Mektepleri
- Köy Öğretmen Okulları
- Köy Enstitüleri
- İki Yıllık Eğitim Enstitüleri
- Eğitim Yüksekokulları
- Eğitim Fakülteleri (Sınıf Öğretmenliği Bölümleri)

6. Ünite: Cumhuriyetin İlanından Sonraki Ortaokula Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

- Musiki Muallim Mektebi
- Gazi Eğitim Enstitüsü
- Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri
- Eğitim Fakülteleri

7. Ünite: Genel Liselere Alan Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları

- Yüksek öğretmen Okulları

- Eğitim Fakülteleri
- Fen-Edebiyat, Fen, Edebiyat ve Diğer Fakülteler

8. Ünite: Mesleki Ve Teknik Liselere Yetiştirme Uygulamaları

- Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu
- Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu
- Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu
- Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu
- Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu
- Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu
- Yüksek İslam Enstitüleri
- İlahiyat Fakülteleri
- Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri

9. Ünite: Özel Eğitime Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

- Gazi Eğitim Enstitüsü -Özel Eğitim Şubesi
- Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi -Özel Eğitim Bölümü
- Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi-Eğitim Bilimleri Bölümü "Özel Eğitim Öğretmenliği Programı"
- Üniversitelerin Bünyesindeki Zihin Engelliler Öğretmenliği- İşitme Engelliler Öğretmenliği- Görme Engelliler Öğretmenliği- Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Bölümleri

10. Ünite: Öğretmen Yetiştirme İşinin Üniversitelere Devrinden Sonraki Uygulamalar

- 1982 Yılında Yapılan Düzenlemeler
- 1997 Yılında Yapılan Düzenlemeler
- 2006 -2016 Arasında Yapılan Düzenlemeler

11. Ünite: Öğretmen Yetiştirmede Başvurulan Diğer Uygulamalar

- Sınav ve Kurslar Yoluyla Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme
- Kanun ve Yönetmeliklerle Yurt Dışında Öğretmen Yetiştirme
- Yedek Subay Öğretmenlik
- Mektupla Öğretmen Yetiştirme
- Hızlandırılmış Programlarla Öğretmen Yetiştirme

Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci)

Öğretim programının üçüncü öğesi olan eğitim durumlarında "Nasıl öğretelim?" sorusuna cevap aranır. Eğitim durumları, programda yer alan kazanımlara ulaşılabilmesi için öğrenme yaşantılarının düzenlenmesidir. Bu düzenleme, gerekli olan strateji, yöntem-teknik, araç-gereçleri her türlü etkinlikler ile fiziki düzenlemeleri kapsar.

Eğitim Durumlarının Temel Değişkenleri

Programın hedeflerine ulaşabilmek için düzenlenen eğitim durumlarında önemli role sahip değişkenler vardır. Bu değişkenler Bloom'a (1979) dayanarak aşağıda açıklanmıştır:

- İpuçları: Öğrenme-öğretmen sürecinde öğrenciye neyi, nasıl ve niçin öğreneceğini gösteren mesajların ve uyarıcıların tamamıdır. İpuçları, öğrencinin özelliklerine uygun olmalı ve onda öğrenmeye karşı ilgi ve istek uyandırmalıdır. Aynı zamanda ipuçları ilgi çekici olmalı ve birden fazla duyu organına hitap etmelidir.

- Pekiştirme: İstenilen ya da istenilene yakın gösterilen bir davranışın tekrar gösterilmesi için yapılan işlemlerdir. Pekiştireç ise bunu sağlayan uyarıcılardır.

- Dönüt ve Düzeltme: Dönüt, yaptığı davranış sonuçlarının bildirilmesidir. Düzeltme, dönütler doğrultusunda öğrencinin eksikliklerini tamamlama, yanlışlarını doğrulama işlemine denir. Dönüt ve düzeltmeler kazanımlarla tutarlı, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun ve güdüleyici olmalıdır.

- Etkin katılım: Öğrencinin öğretim sürecine katılma derecesini ifade eder. Öğrencinin; öğretim programı, öğretmen, diğer öğrenciler ve çevresiyle etkileşime girmesidir. Öğretim sürecinde katılımı artırmak üzere, öğrenciler derse karşı istekli kılınmalı, önkoşul davranışlardaki eksiklikler giderilmeli ve öğrenme ortamı katılımı sağlayıcı şekilde düzenlenmelidir

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Dersi Öğretim Programının Kazanımları ve Etkinlik İpuçları

1. Ünite: Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sürecini Etkileyen Temel Değişkenler

Kazanım 1: *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecinin geçmişini bilmenin yararlarını ve önemini açıklar.*	
Etkinlik İpuçları	**Açıklamalar**
Öğrenciler, "Türkiye'deki öğretmen yetiştirme tarihini incelemenin ne gibi yararları olabilir?" sorusu çerçevesinde tartışır. Ortaya çıkan görüşler doğrultusunda Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihini bilmenin, günümüz eğitim uygulamalarını değerlendirmedeki önemini ortaya koyarlar.	Türk Eğitim tarihi ile ilgili eserleri tanıtılır ve eğitim tarihine verdiği önem tartışılır. Yahya Kemal Akyüz üzerine biyografi çalışması yaptırılır. Akyüz'ün eserlerini kapsayan bir meta-analiz çalışması proje görevi olarak verilebilir.
Kazanım 2: *Osmanlı Devleti'nin yenileşme çabalarının Cumhuriyet Dönemi üzerindeki etkilerini inceler ve değerlendirir.*	
Etkinlik İpuçları	**Açıklamalar**
Öğrenciler Osmanlının son dönemindeki yenileşme hareketlerini özetler ve bu hareketlerle Cumhuriyet Dönemindeki öğretmen yetiştirme anlayışı arasında bağlantılar kurar.	Bir grup öğrenciye yenileşme hareketlerinin boyutları paylaştırılır. Öğrenciler sınıf ortamında panel ve forum yapabilirler. "Karabulut, M. (2010). Tanzimat Dönemi'nde Osmanlının Yenileşme Sürecine Bir Bakış. Türk Dünyası Araştırmaları" isimli makale inceletilebilir.
Kazanım 3: *Cumhuriyet Dönemi eğitiminin temel özelliklerini açıklar.*	
Etkinlik İpuçları	**Açıklamalar**
Öğrenciler, Osmanlı Devletindeki eğitim anlayışı ve uygulamaları ile Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışı ve uygulamalarını karşılaştırarak Cumhuriyet Dönemi eğitiminin temel özelliklerini belirler.	Öğrencilere Necdet Sakaoğlu, Cemil Öztürk, Niyazi Altunya, İsmail Hakkı Tonguç, Osman Kafadar, İsmail Güven adları verilerek dönemle ilgili söz konusu kişilerin çalışmaları inceletilebilir.
Kazanım 4: *Cumhuriyet Döneminde eğitimde elde edilen kazanımlara değer verir*	
Etkinlik İpuçları	**Açıklamalar**
Öğrenciler, Cumhuriyet Döneminde eğitimde sağlanan kazanımlarla ilgili yazılı anlatım, afiş, poster, slogan vb. tasarımı yaparak sınıf panosunda sergiler.	Öğrencilere müze, Atatürk Evi gezmeleri, bulundukları ilin valiliklerinde yer alan arşivleri izin alarak taramaları önerilebilir. Ayrıca öğrenciler dönemim gazetelerini de tarayabilirler.
Kazanım 5: *Milli Eğitim Şualarının öğretmen yetiştirme süreci üzerindeki etkisini açıklar*	
Etkinlik İpuçları	**Açıklamalar**
Öğrenciler öğretmen yetiştirme ile ilgili kararların alındığı şûralardan örnekler verir. İlgili şûralarda alınan kararların sonuçları tartışılır.	Öğrencilerin Muzaffer Deniz, Devrim Alıcı ve MEB tarafından yapılan çalışmalara ulaşılması istenebilir. Öğrencilerin bulundukları ilden en son şûraya katılanlarla görüşme yapmaları önerilebilir.
Kazanım 6: *Türkiye Cumhuriyet'inin kuruluş felsefesinin öğretmen yetiştirme üzerindeki etkisini değerlendirir.*	
Etkinlik İpuçları	**Açıklamalar**
Öğrenciler, Cumhuriyet Döneminde; Türk millî eğitim sisteminin yapılanmasında önemli rol oynayan inkılapları ve yasal düzenlemeleri araştırarak sınıfta paylaşır. Bu anlayışın öğretmen yetiştirme üzerindeki etkilerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	Öğrencilere Hikmet Kıvılcımlının, Emre Kongar'ın, Yahya Akyüz'ün, Sebahattin Selek'in, Ayfer Kocabaş'ın vb. yayınları önerilebilir. Ayrıca bir grup öğrenciye Nutuk'u inceleme görevi verilebilir.

Etkinlik Örnekleri

DERS	Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme
ÜNİTE	Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecini etkileyen temel değişkenler
KONU	Yeni Türkiye'nin kuruluş felsefesi (Atatürk ilkeleri, devrimler) Cumhuriyet Döneminde gerçekleştirilen devrimleri özetler.
KAZANIMLAR	Cumhuriyet Döneminde eğitimde sağlanan kazanımlara değer verir.
SÜRE	45 dakika
YÖNTEM VE TEKNİKLER	Aktif öğrenme, küçük grup tartışması, soru-cevap, poster çalışması,
MATERYALLER	Bilgisayar, internet, afiş, broşür, tanıtım CD'leri vb.
KAYNAKLAR	MEB istatistikleri, bilimsel araştırmalar, makaleler, gazete kupürleri vb.

SÜREÇ

Öğrenciler, dört gruba ayrılır. Birinci grup, Atatürk İlkeleri; ikinci grup, Tevhidi Tedrisat; üçüncü grup, Harf İnkılabı; dördüncü grup Hilafetin Kaldırılması konularını araştırarak sınıfa gelir. Gruplar, çalışmalarını sınıfta sunarken öğrenciler gerekli notları alır, gruplara sorular yöneltir ve gerektiğinde görüşler ileri sürer. Öğrenciler, "Cumhuriyet Döneminde eğitimde elde edilen başlıca kazanımlar ve sağlanan gelişmeler nelerdir?", "Bu gelişmelerin öğretmen yetiştirme süreci üzerine etkisi olmuş mudur?" soruları çerçevesinde tartışırlar.

Öğrenciler, Cumhuriyet Döneminde eğitimde sağlanan kazanımlarla ilgili yazılı anlatım, afiş, poster, slogan vb. tasarımı yaparak sınıf panosunda sergileyebilirler.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

• Öğrencilerden Cumhuriyet Döneminde eğitimde gerçekleştirilen değişimlerin genelde eğitim sistemimiz özelde ise öğretmen yetiştirme üzerindeki etkilerini değerlendirmeleri istenir.

Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin en önemli ögeleri ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme; herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmektir (Turgut, 1992, s. 12). Değerlendirme ise ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir (Tekin, 1996, s. 39). Ölçme ve değerlendirme öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Her ölçme aracının kullanılma yeri farklıdır. Dersin özelliğine, kazanımlara, sınıf mevcuduna ve seviyesine, konunun uygunluğuna ve öğretim yöntemine göre farklı ölçme araçları seçilmelidir. Bu süreçte; uzun cevaplı yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı sorular, doğru - yanlış soruları, eşleştirme soruları, projeperformans görevi (ödevi), günlükler, gözlem, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), dereceli puanlama anahtarı, bütüncül dereceli puanlama anahtarı, analitik dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri kıullanılabilir (Özçelik, 2013, s.37-69; MEB, 2009, s.32-36).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde öğretmen yetiştirme konusu ile ilgili tartışmalar geçmişten günümüze sürmekte ve öğretmenlerin gerektiği gibi yetiştirilemeyişi konusunda görüş birliğine varılmaktadır. Her yıl eğitim sistemine binlerce yeni öğretmen katılmakta ve bu öğretmenler ilerleyen süreçte yönetici, müfettiş, bürokrat, akademisyen, yazar, sendika temsilcisi vb. görevlerini üstlenmektedir. Yani öğretmenler, eğitim sisteminin her anlamda paydaşı olmak, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde söz ve karar sahibi olmak durumundadırlar. Bunun için ise öğretmenlerin lisans düzeyinde, ülkenin öğretmen yetiştirme tarihiyle ilgili zengin bir birikime sahip olmaları gerekmektedir.

Ancak bilgi testinden elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum her anlamda paydaş olacak öğretmenlerin öğretmen yetiştirme politikalarına yön verme ve katkı sunma şansını azaltmaktadır.

Bilgi testi kapsamında yer alan konuların öğretmen yetiştiren lisans programlarında çeşitli dersler aracılığıyla verildiği görülmektedir. Buna rağmen bilgi testinden beklenen sonuç elde edilememiştir. Bu temel bulgu, öğretmen yetiştiren programlarda okutulmak üzere" Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme" isimli bir dersin gerekliliğine önemli bir vurgu yapmakta, temel gerekçesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında okutulmak üzere "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme" isimli bir ders programının geliştirilmesine karar verilmiştir.

Akyüz'e (2012) göre, eğitimin tarihsel gelişimi ve birikimi bilinmeden, sadece güncel eğitim yaklaşımı ve uygulamalarıyla eğitim ve öğretmenlik mesleğine yönelik sorunlar anlaşılamaz ve doğru çözüm yolları bulunamaz. Güçlü bir meslek bilinci kazanılamaz. İzlenen eğitim ve öğretmen yetiştirme politikalarını yeterli bilgi ve bilinçle sorgulayıp değerlendirilemez, onlara karşı yeterli ve bilgili bir duyarlılıkla davranılamaz, toplumda bir kamuoyu oluşturulamaz. Öğretmen adaylarının geçmişteki öğretmen yetiştirme uygulamalarını ana hatlarıyla bilmeleri öğretmen yetiştirme politikalarına yön vermelerini, katkı sunmalarını, düşünce ve politika üretmelerini kolaylaştıracaktır. Öğretmen yetiştiren kurumlar gelişmeleri, hizmetleri ve katkıları yanında günümüz öğretmen yetiştirme sorununa ışık tutacak bilgi ve deneyim oluşturmuşlardır. Bu bilgi ve deneyimlerin öğretmen adayları tarafından bilinmesinin önemi ve değeri tartışılmazdır.

Gündüz'e (2016, s.73-74) göre; eğitim fakültesi öğrencileri mezun olduklarında önlerine çıkacak sınav kaygısıyla Piaget, Bloom, Kohlberg, Vygotsky, Pestalozzi, Frobel, Bruner, Skinner, Maslow, Assubel, Rogers, Althusser, Adler, Bandura, Coleman, Tolman vd gibi öncelikle kendi toplumlarının sorunlarını araştıran ve onlar adına çözümler üretmeye çalışan yakın dönem sosyal bilimcinin terim ve teorilerini bütün ayrıntıları ile ezberlerken, bin beş yüzyıllık Türk eğitim tarihinin neredeyse hiçbir birikimini, tecrübesini ve eğitimcisini tanımamaktadır. "Türk Frobeli" olarak isimlendirilen Mustafa Satı Bey'in adını çok az kişi bilir. Bunun yanı sıra Emrullah Efendi, Yusuf Akçura, Sadri Maksudi, Hasan Ali Yücel, İsmail Hakkı Tonguç, Ahmet Ağaoğlu, Mustafa Şekip Tunç, Mustafa Necati, Hilmi Ziya Ülken, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Nurettin Topçu, Erol Güngör, Semiha Ayverdi, Mümtaz Turhan, Ali Fuat Başgil, Mehmet Kaplan, Muzaffer Şerif vb pek bilinmemekte, üniversitelerde okutulan ders kitaplarında bu eğitimcilere gereken önemin verilmediği düşünülmektedir.

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Dersi Programı önerisi, "Türk Millî Eğitiminin Amaçları, Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Dersinin Amaçları, Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Dersi Öğretim Programının Temel Gerekçesi, Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Dersi Programının Yapısı" bölümlerinden oluşmaktadır.

Programın temel amacı, Türkiye'nin yüzyılı aşan öğretmen yetiştirme deneyim ve çabalarını neden-sonuç ilişkileri ve ekonomik-toplumsal-kültürel bağlantılarıyla aktif öğrenme süreçleri aracılığıyla ortaya koymak ve gelecekte Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarına yön verecek ve her anlamda program geliştirme süreçlerinin paydaşları olacak öğretmen adaylarına, geçmişten günümüze ve geleceğe uzanan tarihi süreci aktif öğrenme etkinlikleri yoluyla gösteren bir yol haritası sunmaktır. Ayrıca program aracılığıyla öğretmen adaylarının tarihsel düşünme becerilerinin de geliştirilmesi sağlanabilir. Tarihsel düşünme becerileri; kronolojik düşünme, tarihsel kavrama becerisi, tarihsel analiz ve yorum becerisi, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi ve tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi boyutlarından oluşmaktadır (MEB,2008, s.8-14).

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak yapılan öneriler maddeler halinde aşağıda sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

- Bu çalışmada "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme" isimli bir ders programı tasarısı geliştirilmiştir. Bu ders programı YÖK tarafından eğitim fakültelerinde ve Pedagojik formasyon sertifika programlarında bir dönem zorunlu olarak okutulabilir.
- Öğretmen adaylarının bilgi testinden aldıkları puanların düşük olması ve bu adayların MEB tarafından öğretmen olarak atanacak olmaları dikkate alındığında, söz konusu bilgi eksiklerinin giderilmesi için hizmet içi kurslar düzenlenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme" dersinin uygulanma koşullarının gerçekleştiği durumda, deneysel bir araştırma modeliyle, bu dersin etkililiği belirlenebilir.
- Geliştirilen bilgi testi, MEB'da çalışan öğretmenlere uygulanarak, çeşitli değişkenler açısından dğerlendirmeler yapılabilir. Bu yolla meslekteki öğretmenlerin profillerinin belirlenmesine katkı sunulabilir.

Kaynakça

Akça, G.(2010). *Osmanlı Devletinde Bilgi ve İktidar*. Palet Yayınları

Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri* (1839-1950). Genişletilmiş ve Yeniden Yazılmış 2. Baskı. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Aslan, E. (2005). Türkiye'de tarih eğitiminin sorunları, Sayı:18/ 106-114, İzmir, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*

Baykara, K. (2014). *İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi*. Hasan Şeker. (Ed.). Program Geliştirmede Temel Kavramlar, 3, 163-182

*Bloom, B. (1979). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. (*Çev.Durmuş Ali Özçelik) Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Demirel, Ö. (2008) *Eğitimde program geliştirme*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Görgen, İ. (2014). *Eğitimde program geliştirme kavram ve yaklaşımlar*. Hasan Şeker. (Ed.). Program Geliştirmede Temel Kavramlar, 3, 1-18.

Gündüz, M. (2016). *Maariften eğitime.* Doğu Batı Yayınları. Ankara

Karacaoğlu, Ö. C. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Kısayol Yayıncılık.

Küçüktepe, C. (2014). *Eğitimde program geliştirme kavram ve yaklaşımlar*. Hasan Şeker. (Ed.). Program Geliştirmede Temel Kavramlar, 3, 1-18.

Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarinin değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences,* 5(2).

Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Genişletilmiş 9.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık

Middle School Mathematics Teachers' Selection of Exam Tasks to Measure Their Students' Conceptual and Procedural Knowledge of Integers

Ramazan Avcu, Aksaray University, Turkey, ramazanavcu@aksaray.edu.tr

Seher Avcu, Aksaray University, Turkey, seheravcu@aksaray.edu.tr

Abstract

Procedural knowledge and conceptual knowledge are important components of mathematical proficiency. Procedural knowledge refers to knowing how something happens in a particular way and conceptual knowledge refers to knowing why something happens in a particular way. In this study, exam tasks prepared by middle school mathematics teachers were examined in terms of the type of knowledge they involved. For this reason, four middle school mathematics teachers teaching in different state schools in a city in Central Anatolia were selected through purposeful sampling. In this study, exam tasks were administered to 7th grade students after the teaching of integers. The exam tasks prepared by the teachers were independently coded by two mathematics educators in terms of the type of information involved. The findings of the study showed that all teachers prepared exam tasks that required procedural and conceptual knowledge. On the other hand, all teachers gave more weight to the tasks that required procedural knowledge in their exams. Besides, it was seen that all of the conceptual tasks were related to addition and subtraction of integers. The reason why teachers did not prepare exam tasks that require conceptual knowledge about multiplication and division of integers might be related to the fact that conceptual teaching of multiplication and division of integers requires knowing various representations and models and knowing how to use them during teaching.

Keywords: Exam tasks, conceptual and procedural knowledge, integers.

Öz

İşlemsel bilginin yanı sıra kavramsal bilgi matematiksel yeterliğin önemli bir parçasıdır. İşlemsel bilgi bir şeyin nasıl gerçekleştiğini bilmeyi içerirken kavramsal bilgi bunun sebebini bilmeyi içerir. Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin hazırladığı yazılı sınav soruları içerdikleri bilgi türü açısından incelenmiştir. Bunun için İç Anadolu'da bir ilde birbirinden farklı devlet okullarında görev yapan dört ortaokul matematik öğretmeni amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin tam sayılar konusunun öğretiminden sonra 7. sınıf öğrencilerine yönelttikleri yazılı sınav soruları doküman analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları yazılı sınav soruları içerdikleri bilgi türü açısından iki matematik eğitimcisi tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Araştırmanın bulguları tüm öğretmenlerin işlemsel ve kavramsal bilgi gerektiren yazılı soruları hazırladıklarını göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin dördü de yazılı sınavlarında işlemsel bilgi gerektiren sorulara daha fazla ağırlık vermişlerdir. Aynı zamanda, kavramsal soruların tamamının tam sayılarda toplama ve çıkarma ile ilgili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin tam sayılarda çarpma ve bölme ile ilgili kavramsal bilgi gerektiren yazılı soruları hazırlamamalarının sebebi tam sayılarda çarpma ve bölmemin kavramsal öğretiminin çeşitli gösterim ve modellemeleri bilmeyi ve öğretim sırasında bunların nasıl kullanılacağını bilmeyi gerektirmesi olabilir.

Anahtar Kelimeler: Sınav soruları, kavramsal ve işlemsel bilgi, tam sayılar.

Introduction

Together with factual and procedural knowledge, conceptual knowledge is an important component of mathematical proficiency (Delazer, 2003; Voutsina, 2012). Hiebert and Lefevre (1986) stated that procedural knowledge refers to knowing how something happens in a particular way and conceptual knowledge refers to knowing why something happens in a particular way. Eisenhart et al. (1993) indicated that procedural knowledge is the mastery of computational skills and familiarity with procedures for identifying mathematical components, algorithms, and definitions and conceptual knowledge refers to the knowledge of the underlying structure of mathematics. According to Engelbrecht et al. (2009), conceptual learning occurs as a result of a 'combination' of existing knowledge and newly encountered knowledge and it enables individuals to make sense of new knowledge. They further argued that a student who has learned conceptually recognizes and applies definitions, principles, rules, and theorems and can compare and contrast related concepts.

Hiebert and Lefevre (1986) asserted that "students are not fully competent in mathematics if either kind of knowledge is deficient or if they have both been acquired but remain separate entities" (p. 9). If appropriate connections are not constructed, students may have some understanding of the concept but may not be able to solve the given problem or they may be able to perform some tasks without understanding what they are doing. Conceptual knowledge and procedural knowledge lie on a continuum and cannot always be separated. Therefore, the two ends of the continuum represent two different types of knowledge while their development depend on each other (Rittle-Johnson, Siegler, & Alibali, 2001).

In order for students to develop a robust understanding of mathematics, teachers should pay attention to improving both procedural and conceptual knowledge of their students (Baki & Kartal, 2004; Soylu & Aydın, 2006). Accordingly, in this study we focused on exploring the number and variety of exam tasks selected by middle school mathematics teachers with respect to the aforementioned knowledge types. We delimited our unit of analysis to the integer tasks administered to the 7th graders from four intact classrooms after instruction. There are several reasons for focusing on students' knowledge of integers. First, the topic of integers plays an important role in linking between arithmetic and algebra (Peled & Carraher, 2007). Second, the topic of integers is a complex topic for students owing to its counterintuitive nature (Vlassis, 2004). Namely, the idea of a number less than zero appears illogical for students since negative numbers are not associated with counting and measuring groups of objects in many real-life contexts (Whitacrea et al., 2017). Finally, the topic of integers powerfully exhibits the teaching practice under scrutiny (Mitchell, Charalambos, & Hill, 2014) since it has long been acknowledged that integers are difficult for teachers to understand and teach (Gregg & Gregg, 2007). Based on the aforementioned reasons, the following research question was sought to answer in the current study:

- What are the exam tasks selected by the middle school mathematics teachers to measure students' conceptual and procedural knowledge of integers?

Methods

Participants

The participants of the study were four middle school mathematics teachers (T1, T2, T3, and T4) from four different public schools of a small city located in the inner region of Turkey. These four teachers were teaching at least one group of 7th grade students in the course data collection. T1, T2, T3, and T4 had 14, 11, 9, and 4 years of mathematics teaching experience, respectively during the study. The participating teachers were purposefully selected to have different years of mathematics teaching experience. Thus, maximal variation sampling was used as a sampling strategy (Creswell, 2012). This strategy helps to "present multiple perspectives of individuals to represent the complexity of our world" (ibid, p. 207).

Research Design

Since this study focused on comparing four mathematics teachers' selection of exam tasks for measuring their students' understanding of integers, a collective case study was employed as a research design (Christensen, Johnson, & Turner, 2013).

Data Collection

Exam papers prepared by the four middle school mathematics teachers to evaluate 7th grade students' understanding of integers are the documents that comprise the data of this study. During the first semester of an education year, three examinations were conducted by each teacher to measure the mathematics achievement of 7th grade students. However, the focus was only on the first exam papers prepared by the four teachers because students' understanding of integers was measured via integer tasks included in these papers. Altogether, 35 exam tasks involving addition/subtraction and multiplication/division of integers were included in the data analysis process.

Data Analysis

In this study, the exam papers prepared by each teacher to measure students' achievement regarding some integer concepts were examined. Thus, the data were analyzed using document analysis technique (Yıldırım & Şimşek, 2006). The data were coded by two mathematics education researchers independently and the conflicts between the two coders were resolved in a meeting when they discussed their individual coding and their opinions related to them.

Findings

In this study, the exam tasks selected by the four middle school mathematics teachers to measure students' conceptual and procedural knowledge of integers were examined. In Table 1, findings related to exam tasks prepared by four mathematics teachers are presented. The findings showed that T1, T2, T3, and T4 included 17, 15, 11, and 21 mathematical tasks respectively in their exam papers. The rate of integer tasks included in the exam papers of T1 (n = 11, 65%) and T3 (n = 7, 64%) was higher than that of T2 (n = 7, 46%) and T4 (n = 10, 46%).

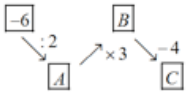
Table 1. The Number of Procedural and Conceptual Tasks.

	Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
Tasks included in exam	17	15	11	21
Integer tasks included in exam	11	7	7	10
Conceptual tasks related to integers	5	2	3	4
Procedural tasks related to integers	6	5	4	6

The findings also showed that all teachers included procedural and conceptual integer tasks in their exam papers. However, all teachers selected less number of conceptual integer tasks than procedural integer tasks (see Table 1). In more detail, T1 selected 5 conceptual and 6 procedural tasks, T2 selected 2 conceptual and 5 procedural tasks, T3 selected 3 conceptual and 4 procedural tasks, and T4 selected 4 conceptual and 6 procedural tasks. Thus, teachers gave more weight to procedural integer tasks in their exam papers.

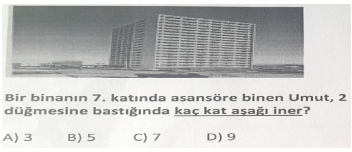
Teachers' procedural tasks involved retrieving factual knowledge and mastering four operations with integers. To illustrate, teachers' some of the procedural integer exam tasks are presented in Table 2. As seen in Table 2, teachers' procedural integer tasks involve addition/subtraction of integers and multiplication/division of integers.

Table 2. Teachers' Exemplary Procedural Tasks.

T1: $[(+39)+(-6)]:[(-2)\cdot(+3)-(+5)]=?$ a) -7 b) -3 c) 2 d) 3	T3: $[(-3)+(-2)]+[(+7)\cdot(-3)]=?$
T1: $(-99):W=(-11)$, $W=?$ a) -99 b) +11 c) +9 d) +8	T3: What is the biggest negative integer? What is the smallest positive integer?
T2: $3\cdot(-5)\cdot(-2)=?$ a) -30 b) -10 c) 10 d) 30	T4:  $A+B+C=?$
T2: $[(-12):(-3)]+(+3)+[(-2)\cdot 4]=?$	T4: $(-28)+(-14)-(-13)+(+21)=?$ a) 14 b) -8 c) -36 d) -26

Teachers' conceptual tasks involve problem solving and modeling with number lines and counters. To illustrate, teachers' some of the conceptual integer exam tasks are presented in Table 3. However, as seen in Table 3, the conceptual tasks were related to addition and subtraction of integers and none of the teachers included conceptual tasks regarding multiplication and division of integers.

Table 3. Teachers' Exemplary Conceptual Tasks.



T1: Umut gets into an elevator on the 7th floor. How many floors does he go down when he gets out of the elevator on the 2nd floor?

a) 3 b) 5 c) 7 d) 9

I. 100 TLs discount

(-100)

II. 60 meters under sea

(+60)

III. 100 TLs net worth in a transaction

(+100)

IV. 0 degrees Celsius temperature

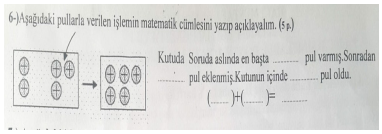
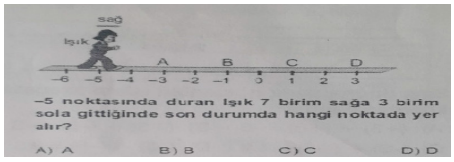
(-0)

V. 50 TLs asset

(+50)

T1: How many statements are matched correctly with the given integers?

a) I-II b) I-II-III c) I-III-V d) IV-V

T2: What is the multiplication of numbers between -5 and +4? a) -20 b) 0 c) 10 d) 20	T2: In January, the lowest temperature measured in a city is -13 degrees Celsius and the highest temperature is 4 degrees Celsius. Thus, what is the absolute value of the temperature difference in this city?
T3: Write the mathematical expression of the model given below.  	T3: List -3, +5, -4, and 0 in ascending order.
 T4: Işık is standing at point -5. At which point will she be standing, if she goes 7 units rightwards and 3 units leftwards? a) A b) B c) C d) D	T4: In a place, the lowest temperature is -9 degrees Celsius at night and the highest temperature is +11 degrees Celsius in daytime. What is the temperature difference between night and daytime in this place? a) 2 b) 7 c) 11 d) 20

Discussion and Conclusions

Since the development of procedural and conceptual knowledge is essential for students' solid understanding of mathematics (Baki & Kartal, 2004; Soylu & Aydın, 2006), teachers' inclusion of integer tasks in their exams emphasizing both forms of knowledge is promising. However, conceptual tasks regarding multiplication and division of integers were non-existent in teachers' exam papers. Teaching integer multiplication and division conceptually requires having some knowledge about which representations to use and how to use them during instruction (Mitchell et al., 2014). It is possible that the participating teachers might not have been sure of themselves about teaching multiplication and division of integers in a conceptual way and thus may have avoided incorporating into the classroom such tasks. Besides, the underlying ideas of integer operations cannot be conveyed with a single representation (Stephan & Akyüz, 2011). Accordingly, the participating teachers might have found it challenging to teach integer multiplication and division with representations due to not having such requirements. Notwithstanding, more in depth explorations are needed to find out why they did not include conceptual tasks regarding integer multiplication and division in their examinations. First, teachers' mathematical knowledge for teaching integers should immediately be explored via written tests to ensure whether they really lack the knowledge necessary for teaching integers in a rich way. Additionally, the extent of mathematics teachers' knowledge of teaching integers may further be elaborated by conducting classroom observations and interviews with them.

References

Baki, A., & Kartal, T. (2004). Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerinin cebir bilgilerinin karakterizasyonu [Characterizing high school students' algebra knowledge in terms of procedural and conceptual knowledge]. *Journal of Turkish Educational Sciences*, *2*(1), 27-50.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2013). *Research methods: Design and analysis.* Boston: Pearson.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Upper Saddle Creek, NJ: Pearson Education.

Delazer, M. (2003). Neurospychological findings on conceptual knowledge of arithmetic. In A. J. Baroody & A. Dowker (Eds.), *The development of arithmetic concepts and skills: Constructing adaptive expertise* (pp. 385-407). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Eisenhart, M., Borko, H., Underhill, R., Brown, C., Jones, D. & Agard, P. (1993). Conceptual knowledge falls through the cracks: Complexities of learning to teach mathematics for understanding. *Journal for Research in Mathematics Education, 24*, 8-40.

Engelbrecht, J., Bergsten, C., & Kagesten, O. (2009). Undergraduate students' preference for procedural to conceptual solutions to mathematical problems. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 40*(7), 927-940.

Gregg, J., & Gregg, D. U. (2007). A context for integer computation. *Mathematics Teaching in the Middle School, 13*(1), 46-50.

Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In J. Hiebert (Ed*.), Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mitchell, R., Charalambous, C. Y., & Hill, H. C. (2014). Examining the task and knowledge demands needed to teach with representations. *Journal of Mathematics Teacher Education, 17*(1), 37-60.

Peled, I., & Carraher, D. W. (2007). Signed numbers and algebraic thinking. In J. Kaput, D. Carraher, & M. Blanton (Eds.), *Algebra in the early grades* (pp. 303–327). Mahwah, NJ: Erlbaum (now Taylor & Francis).

Rittle-Johnson, B., Siegler, R. S., & Alibali, M. W. (2001). Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics: An iterative process. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 346-362.

Soylu, Y. & Aydın, S. (2006). Matematik derslerinde kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelenmesinin önemi üzerine bir çalışma [A study on importance of the conceptual and operational knowledge are balanced in mathematics lessons]. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 83-95.

Stephan, M., & Akyüz, D. (2011). A proposed instructional theory for integer addition and subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education, 43*(4), 428-464.

Vlassis, J. (2004). Making sense of the minus sign or becoming flexible in negativity. *Learning and Instruction*, 14(5), 469-484.

Voutsina, C. (2012). Procedural and conceptual changes in young children's problem solving. *Educational Studies in Mathematics, 79*(2), 193-214.

Whitacre, I., Azuz, B., Lamb, L. L., Bishop, J. P., Schappelle, B. P., & Philipp, R. A. (2017). Integer comparisons across the grades: Students' justifications and ways of reasoning. *The Journal of Mathematical Behavior, 45*, 47-62.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences] (6th ed.). Ankara: Seçkin Press.

2000-2017 Yılları Arasında Almanca Öğretim Programları Alanında Yazılan Tezlerin İncelenmesi

Figen MADRAN,Adnan Menderes Üniversitesi,Türkiye,figennmadrann@gmail.com

Prof.Dr. Kerim GÜNDOĞDU,Adnan Menderes Üniversitesi,Türkiye,gundogduk@gmail.com

Öz

Bu çalışmada 2000-2017 yılları arasında Türkiye'de "Almanca Öğretim Programları" konusunda yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin yöntem bölümleri doküman incelemesi tekniğiyle incelenmiştir. Lisansüstü tezler "Almanca eğitim/öğretim programı" anahtar sözcüğüyle ve bu sözcüğün Almanca karşılığıyla taranmış ve ulaşılabilen toplam 30 tez tez sınıflama formu kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin analizi sonucunda, Almanca Öğretimi ve Almanca eğitim/öğretim programları alanındaki çalışmaların sayısında ne gibi değişiklikler meydana geldiği; sahip olduğu yöntem bilgisi; çalışmalarda rastlanan analiz teknikleri ve örneklem veya katılımcıların özellikleri gibi konularda frekans analizlerine yer verilmiştir. Bu çalışmaların metodolojik yapılarının analizleri sonucunda elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak, ikinci yabancı dil öğretiminde ve Almanca eğitim ve öğretim programları konusundaki yönelimleri, eksiklikler ile bu doğrultusunda neler yapılabileceği tartışılmıştır. Yapilan çalışmalarda tezlerin araştırma deseninde genellikle deneysel olmayan karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Tezlerin örneklem büyüklüğü 31-100 arasındadır. Tezlerin analizlerinin yöntemi çoğu çalışmada belirtilmemiş olması en önemli bulgulardandır.

Anahtar sözcükler: Almanca eğitim/öğretim programı, Almanca öğretimi, içerik analizi, lisansüstü tezler

Abstract

In this study, a total of 30 theses, obtained through surveying the master's and doctoral dissertations between the 2000-2017 years, with the key words "German (language) curriculum" and the German counterpart, were subjected to content analysis using a thesis classification form.A total of thesis theses have been analyzed and analyzed by using thesis classification form, which is the key word for the "German curriculum/ program" and this word has been scanned and accessible in German.As a result of the analysis of the data, what changes occurred in the number of studies in the field of German Teaching and German curricula; methodological knowledge; analysis techniques found in the studies and frequency analyzes in the sample such as the characteristics of participants were to be categorized.Considering the findings obtained from the analysis of the methodological structures of these studies, it will be discussed what can be done in the direction of the second foreign language teaching and German (language) curriculum in terms of their tendencies and deficiencies.In this study, which we have done, the research design of the theses usually used a non-experimental comparison method. Sample sizes employed in theses were usually between 31-100. One of the crucial findings in this study that many theses did not include the appropriate method section and data analysis techniques.

Key words: German (language) curriculum, German teaching, content analysis, postgraduate theses

Giriş

Dil, insanların birbirleri ile olan tüm ilişkilerde sosyal ve kültürel bağları düzenleyen vazgeçilmez bir araç olarak hayatımıza yöne vermektedir. Dil, duygu, düşünce ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş dizgelerdir (Aksan,1977:55).

Toplumların dışa açılması ve toplumlararası ilişkilerin gelişmesi sonucu insanların yalnız kendi anadillerini kullanarak iletişim kurmaları mümkün olmadığından farklı ülkelerin dillerini öğrenme ihtiyacı doğmuştur (Soner, 2007: 398). Bu gelişmeler sonucunda "yabancı dil" ve yabancı dil öğretimi" gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Yabancı dil, bir ülkede veya toplumda geçerli anadil dışındaki tüm dilleri kapsayan dildir (Başkan, 2006: 194). Oğuzkan (1993:156) ise yabancı dili, yetişkin insanlara olduğu gibi öğrencilere de akademik, toplumsal ve mesleki alanlarda gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla anadil dışında öğretilen dil olarak tanımlamaktadır. Yabancı dil öğretimi "belirli bir amaç için kendi anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür" (Demirel, 2003:5).

Literatür araştırmaları yapılırken yabancı dil bilgisinin yeterliliği ölçüsünde fayda sağlanırken, araştırılan kaynakların yazım dillerinde, en çok öne çıkan yabancı dilin İngilizce, Almanca ve sonrasında diğer dillerin kullanıldığı görülmektedir. Günümüzde yabancı dil eğitiminin, verimli öğrenme süreçlerinin içerisine katılamaması, kullanışlı ve basit yöntemlerle aktarılamaması yabancı dil öğrenimini zorlaştırmakta ve öğrenme isteğini azaltmaktadır. Her geçen gün çok çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaya çalışılmakta olmasına rağmen yine de istenilen başarı sağlanamamaktadır.

Bir insanın kendi dilinin yanından başka bir dil öğrenmesinin ne kadar önemli olduğu açıktır. Yabancı dil, bir insanın anadilinin dışında, genellikle ondan daha sonra öğrendiği bir başka ulusun veya topluluğun dili olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil, bir ülkede veya toplumda geçerli anadil dışındaki tüm dilleri kapsar. Başka bir deyişle yabancı dil öğretimi belirli bir amaç için kendi anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür. Dünyada en yaygın öğrenilen ve öğretilen dil tarihsel, kültürel ve sosyolojik nedenlerden dolayı İngilizcedir. Ülkemizde de geçmişten günümüze kadar İngilizce öğretimi ön planda tutulmuştur. Türkiye'de ikinci dil olarak okutulan Almanca öğretimi Cumhuriyet öncesi dönemden başlayıp günümüze kadar uzun bir süreci kapsamaktadır. 1924 yılından itibaren Almanca sadece liselerde değil, ortaokullarda da zorunlu yabancı dil olarak okutulmaya başlanmış ve bu süreç 1998 yılına kadar devam etmiştir.

Yabancı dil öğretiminin kendine özgü ilkeleri ve amaçları vardır. Başarılı bir yabancı dil öğretimi için bu amaç ve ilkelerin etkili bir şekilde ihtiyacı karşılayacak şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, bir alanda yayımlanan bilimsel ve akademik çalışmaların niteliği o alanın gelişmesine büyük katkıda bulunur. Bu nedenle bu türden bilimsel çalışmaların niteliğinin ve bu alandaki yönelimlerin neler olduğu çeşitli zaman dilimlerine bağlı olarak araştırılmalıdır. Böylece alanda hangi açılardın yığılmalar yaşandığı, hangi konularda eksikliklerin çekildiği ortaya konularak, literatürün bir analizinin yapılması esastır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel niteliktedir ve doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Kapsam

Bu araştırmada Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden yararlanılmış; 2000-2017 yılları arasında yapılan Almanca tezlerinin taranması sonucunda ulaşılan,erişime açık 30 tez incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Ulaşılan tezlerin her biri "Tez Sınıflama Formu" kullanılarak analiz edilmiştir. "Tez İnceleme Formu" Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmada bu formun Ozan ve Köse (2012) tarafından revize

edilmiş hali kullanılmıştır ve bazı kısımlarda araştırmacı tarafından esnek bir tutumla değişiklik yapılmıştır. Değişiklik yapılan formda 11 bölüm bulunmaktadır, Tezin sayısı, tezin türü, yayınlandığı tarih, amacı, araştırma deseni/yöntemi, veri toplama araçları, örneklem, örneklem büyüklüğü, örneklem türü, veri analizi yöntemleri ve eserdeki kaynak sayısı şeklindedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çünkü içerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metinin bazı sözcüklerinin yinelenebilir bir teknikle ve daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Er bir tez için ayrı ayrı hazırlanan tez sınıflama formları aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, en genel anlamıyla, bir metin türünün ya da bir materyalin nesnel, sistematik ve niceliksel olarak çözümlemesine dayanan bir araştırma yöntemidir (Kayaoğlu, 2009). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).Yani çalışmada kategorize edilen veriler anlaşılır şekilde gruplandırılmıştır.

Bulgular

2000-2017 yılları arasında Almanca öğretim programı alanında yazılan lisansüstü tezlerin incelenerek, alandaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla 30 lisansüstü tez içerik analizine tabi tutulmuştur. Yüksek lisans tezlerinin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Lisansüstü tezlerin yayınlanma yılına ilişkin frekans ve yüzde değerleri tabloda verilmiştir. 2000-2017 yılları arasında yayınlanmış lisansüstü tezlerin lisans ve doktora tezi olmak üzere dağılımına ilişkin frekans değerleri şu şekildedir. Toplamda 30 tezden oluşan bu çalışmanın 10 tanesini f=10 (% 66,67) master tezleri; 20 tanesini f=20 (%33,33) doktora tezleri oluşturmaktadır. Lisansüstü tezlerin yayınlanma yılına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tezlerin türüne ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Tez Türü	Frekans	Yüzde(%)
Master	20	66,67
Doktora	10	33,33
Toplam	30	100,00

2000-2017 yılları arasında yayınlanmış lisansüstü tezlerin lisans ve doktora tezi olmak üzere dağılımına ilişkin frekans değerleri yukarıda gösterilmiştir. Tablo ve grafiklere bakacak olursak; 2000-2003 yıllarında yapılan lisansüstü tez f=3(%10) unu, 2004-2007 yıllarında yapılan lisansüstü tez f=9(%30) unu, 2008-2010 yıllarında yapılan lisansüstü tez f=11 (%36,67) sını 2011-2014 yılları arasında yapılan lisansüstü tez f=6(%20) sini, 2015-2017 yıllarında yapılan lisansüstü tez çalışması f= 1(% 3,33) ünü oluşturmuş olup dağılımlar Tablo 2'de verilmiştir

Tablo 2. Tezlerin yıllarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Yıllar	Frekans	Yüzde(%)
2000-2003	3	10,00
2004-2007	9	30,00
2008-2010	11	36,67
2011-2014	6	20,00
2015-2017	1	3,33
Toplam	30	100,00

2000-2017 yılları arasında yayınlanmış lisansüstü tezlerin, lisans ve doktora tezlerinin türüne bakıldığında araştırma-incelemeye yönelik tezlerin 20 (%66,67) tane ve kuramsal/derleme temelli tezlerin sayısının ise 10 (%33,33) olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Tezlerin türüne ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Tezin Türü	**Frekans**	**Yüzde(%)**
Araştırma-İnceleme	20	66,67
Kuramsal- Derleme	10	33,33
Toplam	30	100

2000-2017 yılları arasında yayınlanmış lisansüstü tezlerin amaç açısından hangi yaklaşımla hareket ettiğine yönelik amaçları incelendiğinde görülmektedir ki. Uygulamaya amaçlı tezler 9 (%28,13), karşılaştırmalı betimlemeye yönelik tezler ile alanyazın/doküman incelemesi amacına dayalı olarak yapılan tezler ise 8'er (%25) tanedir. Diğer dağılımlar Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin amaçlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Amacı	**Frekans**	**Yüzde(%)**
Düşünce/algı /tutum incelemesi	1	3,13
Uygulama	9	28,13
Program İncelemesi/Değerlendirmesi	5	15,63
Literatür/doküman incelemesi	8	25,00
Karşılaştırmalı betimleme	8	25,00
Değerlendirme (yorumbilim)	1	3,13
Toplam	32	100,00

2000-2017 yılları arasında yayınlanmış lisansüstü tezlerin lisans ve doktora tezler araştırma deseni/yöntemi açısından incelendiğinde elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Gerçek deneysel desene sahip 6 (%12,77), zayıf deneysel desene sahip 5 (%10,64), tek denekli desene sahip 1 (%2,13) teze rastlanmıştır. Diğer taraftan deneysel olmayan model veya yöntemlerle yapılan tezlere bakıldığında betimsel taramaya sahip 6 (%12,77) ilişkisel taramay sahip 4 (%8,51) ve karşılaştırmalı perspektife sahip 8 (%17,77) tezin olduğu görülmektedir. Bu alanda yapısal eşitlik modeli ve ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanmamıştır.

Etkileşimli yöntemlere dayalı çalışmalara bakıldığında 4 (%8,51) eleştirel çalışmaya, 5 (%10,64) eylem araştırmasına, 5 (%10,64) betimsel taramaya dayalı çalışmaların olduğu görülmektedir. Fenomenoloji, kültür analizi, kuram oluşturma, durum çalışması gibi çalışmaların olmadığı gözlenmiştir. Etkileşimli olmayan yöntemlere dayalı çalışmalara bakıldığında 1(%2,13) kavram analizi, 2(%4,26) tarihsel analiz, 1 (%2,13) meta analiz, 3 (%6,38) doküman/belge analizine dayalı çalışma olduğu şeklinde sonuçlar elde edilirken; karma yöntemde; açıklayıcı (nicel/nitel) 4 (%8,51) çalışmanın keşfedici (nicel/nitel) 3 (%6,38) çalışmanın olduğu görülmüştür. Detaylar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Tezlerin araştırma deseni/yöntemine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Desen	**Yöntem**	**Frekans**	**Yüzde(%)**
Deneysel	Gerçek Deneysel	6	12,77
	Yarı Deneysel	5	10,64
	Tek Denekli	1	2,13
Deneysel Olmayan	Betimsel tarama	6	12,77
	İlişkisel tarama	4	8,51
	Karşılaştırmalı	8	17,02

Etkileşimli	Eleştirel Çalışma	4	8,51
	Eylem Araştırması	5	10,64
	Betimsel Tarama	5	10,64
	Diğer	1	2,13
Etkileşimli Olmayan	Kavram Analizi	1	2,13
	Tarihsel analiz	2	4,26
	Meta Analiz	1	2,13
	Doküman Analizi	3	6,38
Karma	Açıklayıcı(Nicel/Nitel)	4	8,51
	Keşfedici(Nicel/Nitel)	3	6,38
	Toplam	47	100,00

2000-2017 yılları arasında yayınlanmış lisansüstü tezlerde yer alan, lisans ve doktora tezleri veri toplama araçları açısından ele alınmıştır. Tablo 6'da görüleceği üzere tezlerde veri toplama aracı olarak en sıklıklar tutum/algı incelemek üzere, 18 çalışma ile en çok anket ve ölçekler tercih edilmektedir. Bir katılımcı gözlem çalışmasının olduğu bu eserlerde, görüşme tekniğine yalnızca 3 tezde yer verilmiştir. Ayrıca başarı testleri uygulanan 8 adet çalışma ve kişilik/yetenek testlerine yer veren yalnızca 1 çalışma bulunmaktadır. Alternatif ölçme aracı olarak portfolyo ya da performans değerlendirmesi gibi ölçme araçlarının yalnızca 3 çalışmada yer aldığı görülmektedir.

Tablo 6. Tezlerin veri toplama araçlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Desen	**Yöntem**	**Frekans**	**Yüzde(%)**
Gözlem	Katılımcı	1	2,94
Görüşme	Yapılandırılmış	1	2,94
	Yapılandırılmamış	2	5,88
Başarı Testleri	Açık Uçlu	3	8,82
	Çoktan Seçmeli	4	11,76
	Diğer	1	2,94
Kişilik/Yetenek Testleri	Çoktan Seçmeli	1	2,94
Tutum/Algı-Anket/Ölçek	Açık Uçlu	7	20,59
	Likert	9	26,47
	Diğer	2	5,88
Alternatif Ölçme A.	Alternatif (Portfolyo vb.)	3	8,82
	Toplam	34	100,00

2000-2017 yılları arasında yayınlanmış lisansüstü tezlerin lisans ve doktora tezlerinin örneklem/çalışma grubu açısından incelendiğinde ders kitabı-edebi metin incelemesi yapılan 14 (%38,89) çalışmanın olduğu Tablo 7'de görülmektedir. Okul öncesi katılımcılarının bir çalışmada, ilköğretim düzeyi öğrencilerinin 2 çalışmada ortaöğretim öğrencilerin 5 çalışmada ve lisans öğretmenlerinin ise 7 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Ek olarak bu tezlerin 4'ünde öğretmenler ve 2'sinde de üniversite öğretim elemanları çalışma gurubunda yer almıştır.

Tablo 7. Tezlerde rastlanan örneklem/çalışma grubuna ilişkin veriler

Örneklem/Çalışma Grubu	Frekans	Yüzde(%)
Okul Öncesi	1	2,78
İlköğretim 6-8	2	5,56
Ortaöğretim	5	13,89
Lisans	7	19,44
Öğretmenler	4	11,11
Öğretim Elemanları	2	5,56
Ders Kitabı-Edebi Metin	14	38,89
Diğer	1	2,78
Toplam	36	100,00

2000-2017 yılları arasında yayınlanmış lisansüstü tezlerin lisans ve doktora tezlerini örneklem büyüklüğüne ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında 1-10 arası örnekleme sahip olan 2 (%12,50); 11-30 arası örnekleme sahip olan 2 (% 12,50) ,31-100 arsı örnekleme sahip olan 7 (% 43,75), 101-300 arası örnekleme sahip olan 4 (% 25) ve 300-1000 arası örnekleme sahip olan 1 (%12,50) tez olduğu karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen sonuçların dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Tezlerde rastlanan örneklem büyüklüğüne ilişkin veriler

Örneklem Büyüklüğü	Frekans	Yüzde(%)
1-10 arası	2	12,50
11-30 arası	2	12,50
31-100 arası	7	43,75
101-300 arası	4	25,00
301-1000 arası	1	6,25
Toplam	16	100,00

Lisansüstü tezler sahip olunan örneklem türü açısından incelendiğinde tezlerde bu bolüme ait bilginin olmadığı 14 (%43,75) çalışmaya rastlanmıştır. Amaca uygunluk örneklemine başvurulan 12 (%37,50), kolay ulaşılabilir örneklem türünde 4 (%12,50) ve rastgele/random örneklem türünde 2 (%6,25) çalışmaya rastlanmıştır. Dağılımlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Tezlerde rastlanan örneklem türüne ilişkin veriler

Örneklem Türü	Frekans	Yüzde(%)
Rastgele/Random	2	6,25
Kolay Ulaşılabilir	4	12,50
Amaca Uygunluk	12	37,50
Belirtilmemiş	14	43,75
Toplam	32	100

Tezlerin test/veri analiz tekniklerine ilişkin bulgulara bakıldığında betimsel yöntem başlığı altında 5 tezde frekans /yüzde (%11,90), iki tezde ortalama/standart sapma (%4,76) ve 1 tezde (%2,38) ise grafik ile gösterim yoluna gidildiği görülmektedir. Kestirimsel yöntem baslığı altında 1 (%2,38) korelasyon analizine, 2 t-testi (%4,76) analizine, 3 ANOVA (%7,14) analizine, 1 faktör analizi 1 (%2,38), 1 (%2,38) parametrik olmayan teste rastlanmıştır. Bunun yanında nitel analizlerden içerik, betimsel ve frekans analizlerine de rastlanmaktadır. Elde edilen sonuçlara ilişkin veriler Tablo 10'da verilmiştir

Tablo 10. Tezlerde rastlanan test/analize ilişkin veriler

Yöntem	Analiz	Frekans	Yüzde(%)
Betimsel	Frekans/Yüzde	5	11,90
	Ortalama/Standart Sapma	2	4,76
	Grafikle Gösterim	1	2,38
Kestirimsel	Korelasyon	1	2,38
	t-testi	2	4,76
	ANOVA	3	7,14
	Faktör Analizi	1	2,38
	Non-Parametrik Testler	1	2,38
	Diğer	2	4,76
Nitel Analiz	İçerik Analizi	2	4,76
	Betimsel analiz	5	11,90
	Frekans Analizi	1	2,38
	Belirtilmemiş/Anlaşılmıyor	16	38,10
Toplam		42	100,00

İncelenen lisansüstü tezlerin son bölümlerinde yer alan kaynakçada yer alan eserlerin sayılarına bakıldığında, 71 ve üstü kaynak sayısına sahip tezler (n=15, %50) toplam tezlerin yarısını oluşturmaktadır. 51-70 sayı aralığında olan tez sayısı 5 (%16,67), 31-50 aralığında olan tez sayısı 8 ve 10-30 aralığında olan tez sayısı ise 2'dir. Dağılım Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Kaynakçada yer alan eser sayılarına ilişkin veriler

Tür	Sayı	Frekans	Yüzde(%)
Tez	10-30	2	6,67
	31-50	8	26,67
	51-70	5	16,67
	71 üstü	15	50,00
Toplam		30	100,00

Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu çalışmada Almanca öğretim programı ile ilgili tezlerin yayınlandığı yılı, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem özellikleri, veri analiz teknikleri gibi değişkenler açısından analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2000-2017 yılları arasında yayımlanmış tam metin olarak ulaşıma açık toplam 30 tez incelenerek belli sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkiye'de Almanca öğretim programları üzerine yapılan çalışmaların özellikle yöntem bölümleri dikkate alındığında yeterli nitelikte olmadığı söylenebilir. Yapılan çalışmalarda Almanca öğretim programlarına ilişkin artışın olduğu tarihler '2004-2010' yıllarıdır. Bu durumun sebepleri arasında 2005-2006 eğitim-öğretim öğretim programında yapılan köklü değişikliğin sonuçlarını takip etme ve ders/çalışma kitaplarını inceleme ihtiyacı gösterilebilir. '2008-2010' yıllarından sonraki süreçte yapılan tezlerin sayısında azalma olduğu gözlenmektedir. İngilizce öğretiminin ülkemizde ne denli ağırlıklı olarak tercih edildiği düşünüldüğünde bu durum anlaşılır olduğu söylenebilir.

Çalışma kapsamında incelenen ve erişime açık 30 tezden 20'si yüksek lisans düzeyinde iken 10 tanesi doktora düzeyindedir. 17 yıllık zaman dilimi dikkate alındığında, doktora tezlerinin nicelik bakımından olduğu kadar, özellikle yöntembilim açısından da yetersiz olduğu söylenebilir. Yapılan çalışma da tezlerde araştırma-inceleme türünün ağırlıkta olduğu sonucuna varılmıştır. Toplam 30 çalışmanın 20 tanesi araştırma türünde, 10 tanesi kuramsal derleme niteliğindedir. Ozan ve Köse (2014) ile Dönmez ve Gündoğdu (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da ağırlıklı olarak araştırma inceleme türünde çalıimalara yer verildiği görülmektedir. Benzer sonuç, Farhoomand ve Drury (1999), Ok (2009), Fazlıoğulları ve Kurul (2012) ile Orlikowski ve Baroudi'nin (1991) yapmış olduğu çalışmalarda da dile getirilmektedir. Bu durumun Amanca öğretim programındaki değişikliklerin olumlu-olumsuz yanlarının ve sonuçlarının somut verilerle takip edilmesi gerekliliğinden kaynaklandığı söylenebilir. İçerik analizine tabi tutulan tez çalışmalarında araştırma yöntemi olarak sırasıyla en çok kestirimsel, nitel, nicel yöntemler kullanılmaktadır. Bu konuda alan yazın incelendiğinde, bu çalışmadan farklı olarak Erdoğan ve arkadaşları (2015) eğitim programlarına ilişkin çalışmalarda nicel yöntemlerin daha sık kullanıldığını belirtmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen veri toplama araçlarının başında doküman inceemeleri gelmekle birlikte onu likert tipli ölçekler ve açık uçlu sorular yer etmektedir. Bu bulguyu destekleyen verilere Öztürk ve Müdar (2013) ile Sözbilir, Güler ve Çiltaş'ın (2012) çalışmalarında rastlanmaktadır. Alternatif/tamamlayıcı değerlendirme araçlarına (kavram haritaları, rubrik vb.) hiç yer verilmediği gibi başarı testi / yetenek testlerine de yeterince yer verilmediği görülmüştür. Bu araştırmada da bu tür veri toplama araçlarına rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular çeşitlilik göstermemektedir. Bu çalışma da elde edilen bir diğer önemli sonuç ise deneysel olmayan ve karşılaştırma yönteminin sıkça kullanılmış olmasından kaynaklanabilir.

İncelenen tezlerin belli bölümünde betimsel tarama modeline dayalı olarak yürütüldüğü gözlenmiştir. Çeşitli alanlarda yapılan içerik analizi çalışmalarında (Göktaş vd., 2012; Fazlıoğulları ve Kurul, 2012; Kaleli Yılmaz , 2015; Karadağ, 2010; Ok, 2009; Ozan ve Köse, 2014; Selçuk et. al., 2014; Şimşek et.al. 2009; Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013) değişik alanda yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak yine betimsel tarama türünde olduğu sonucu, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Genellikle nicel araştırmalar kapsamında altında bulunan betimsel tarama modelinin Almanca öğretim programı ile ilgili nitel çalışmaların yöntem bölümünde sıklıkla kullanıldığı da göze çarpmaktadır. Karadağ (2010) bir çalışmasında bu konuya değinmiş, araştırmalarda kullanılan modeli isimlendirme hatalarına sıkça rastlandığını belirtmiştir. Önemli diğer bulgu ise ele alınan çalışmalardan 16'sında araştırmanın yönteminin açık olarak belirtilmemesidir. Çalışmaya ilişkin bu tür önemli bilgilerin belirtilmemesinde bilgi eksikliğinin rol oynadığı düşünülebilir.

Ele alınan tezlerin örneklem / çalışma gruplarını genellikle amaca uygun ve kolay ulaşılabilirlik açısından lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Literatür incelendiğinde, araştırmalarda en çok başvurulan örneklem gruplarının öğrenciler öğretmenler ve kitaplar olduğu sonucuna varılmıştır (Göktaş vd., 2015; Kurt ve Erdoğan, 2015; Öztürk ve Müdar, 2013; Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar 2014). Bu çalışmada örneklem türünün 13 tezde yer almaması düşündürücüdür. Tezlerin örneklem büyüklükleri ağırlıklı olarak 31-100 (%43,75) aralığındadır. Buna benzer bir bulguya Varışoğlu, Şahin ve Göktaş'a (2013) inceledikleri makalelerin örneklem büyüklüklerinin çoğunlukla 31-100 aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen tezlerin veri analiz yöntemlerine bakıldığında betimsel yöntemlerden frekans/yüzde analizinin 5 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra çalışmaların 16'sında veri analiz tekniklerinin açık ve tam olarak belirtilmediği de göz önünde bulundurulmalıdır. Erdoğan ve arkadaşlarının (2015) çalışmasına ait bulgular da bilgileri destekler niteliktedir. Arık ve Türkmen (2009) de nicel çalışmalarda en sık kullanılan tekniklerin frekans ve yüzde belirtme, ANOVA ve t-testi olduğunu belirtmiştir.

İncelenen tezlerde yer alan kaynak sayısının ağırlıklı olarak 71 ve üstü olduğu görülmektedir. Arık ve Türkmen'e ait bir çalışmada (2009) makalelerde ortalama 27 kaynaktan yararlanıldığı ortaya konulmuştur. Tezlerin daha kapsamlı ve uzun soluklu bir çalışma türü olması bu durumun gerekçeleri arasında gösterilebilir.

Öneriler

Literatür araştırmalarında benzerlikler genellikle belli ders kitaplarının incelenmesi şeklinde olması beraberinde benzer sonuçlar elde edilmesini sağlamıştır. Elde edilen sonuçlar dâhilinde daha iyi eğitim-öğretim programları hazırlanmalı ayrıca Yapılan çalışmalarla farklı ihtiyaç ve isteklere hitap eden öğrenciye ve öğretmene tercih imkanı verebilen kitap seçenekleri sunulduğunda bunun daha yararlı olup olmayacağını denenerek görülebilir.

Elde edilen çalışmalar derleme/karşılaştırma üzerine olduğu için de nicel çalışma alanları yetersiz kalmıştır. Var olduğu söylense dahi kullanılan ölçme araçları tezlerde yer almamakta ayrıca, yüksek lisans tezlerinde daha güvenilir veriler elde edilebilecek karma yöntemlere daha sık başvurulması halinde daha iyi sonuçlar elde edilebilir. Çalışmaları yapan kişilerde yöntem bilgisi eksikliği olduğu söylenebilir. Alternatif veri toplama araçlarına yönelerek daha zengin ve çok yönlü bilgi edinme yoluna gidilebilir ve yöntem bilgisi eksik olan araştırmacılara eğitim verilebilir.

Kaynakça

Aksan, Doğan (1997b). *Türkçe çalışmalarında dilbilim*. Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dilbilim Bölümü 25. Yıl Yazıları, Ankara, s. 1-4.

Arik, R. S. VE Türkmen, M. (2009, Mayıs). Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri.* http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/488.pdf.

Başkan, Ö. (2006). Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları**.**

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri (*5. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılıkç

Çiltaş, A., Güler, G. VE Sözbilir, M. (2012). Mathematics education research in Tur-key: A content analysis study. Educational Sciences: Theory & Practice, 12(1), 574- 580

Demirel, Ö. (2003). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. (5. Baskı).Ankara: Pegem A Yayıncılık**.**

Demirel, Ö. (2003). Yabancı Dil Öğretimi Yöntemleri. İstanbul.

Demirel, Ö. (2003). *Avrupa Birliği ve dil eğitimi, Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları*, Yay. Haz: İrfan Erdoğan, İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayım, 51-56.

Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(4), 2109-2125.

Farhoomand, A. ve Drury, D. H. (1999). *A Historiographical examination of ınformation systems. Communications of the Association for Information Systems*. 1(19). http://aisel.aisnet.org/cais/vol1/iss1/19 adresinden alınmıştır.

Fazlıoğulları, O. ve Kurul, N. (2012). Türkiye'deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), 43-75.

Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. vd.. (2012). Trends in Educational Research in Turkey: A Content Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(1), 455-460.

Kalelı Yılmaz, G. (2015). Analysis of technological pedagogical content knowledge studies in Turkey : A Meta-synthesis Study. *Education and Science, 40*(178), 103-122.

Karadağ, E. (2010). *Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri*: Nitelik Düzeyleri

Orlikowski, W. J. (1991). Integrated information environment or matrix of control? The contradictory implications of information technology. *Accounting, Management and Information Technologies*, 1(1), 9-42.

Ozan, C, VE Köse, E. (2014). Eğitim Programları Ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri. *Sakarya University Journal Of Education, 4*(1), 116-136.

Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.

Öztürk, E. ve Müdar, E. (2013). *Türkiye'de İlköğretim 1-5. Sınıflar Arasında Türkçe Öğretimi ile İlgili Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Eğilimleri ve Değerlendirilmesi*, VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 189-196

Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Altin, M., Aksu, N., Kozağaç, Z. B. VE Koç, B. (2013). Yaratıcı düşünme becerisi konusunda 2000 yılı ve sonrasinda yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *International Symposium On Changes And New Trends In Education Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri*. 22-24 Kasım 2013, Konya.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim Ve Bilim, 39* (173), 430-453.

Sözbilir, M. ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education [Special issue],* 1-22.

Yildirim, A. VE Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık**.**

Yildirim, A. VE Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Varışoğlu, B., Şahin, A., ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1767-1781.

Dijital Çağda Çocuklara Mahremiyet Eğitiminin Temel Parametreleri: Bedensel, Duygusal ve Düşünsel Özerkliğin Sosyolojik Temelleri

Fuat Güllüpınar, Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Eskişehir (E-mail: fgullupinar@gmail.com)

Hamide Elif Üzümcü, Doktora Öğrencisi, University of Padova, Social Sciences: Interactions, Communication, Cultural Constructions, İtalya. (E-mail: hamideelif.uzumcu@phd.unipd.it)

Bu çalışmada, internet teknolojisinin inşa ettiği "dijital toplum" koşullarında çocukların mahremiyet ve özerklik eğitiminde temel alınması gereken ilkelerin felsefi ve sosyolojik temelleri analiz edilecektir. Mahremiyet hakkı, insanların kamusal yaşama katılırken bedensel, düşünsel, duygusal açılardan tamamen özerk olması ve toplumsal yaşama katılımın ne yönde, ne ölçüde ve nasıl gerçekleşeceğine bireylerin kendisinin karar verdiği bir durumunu anlatır. Bu açıdan bakıldığında, mahremiyet hakkı ve talebi bireylerin en temel haklarından birisidir. Mahremiyet, birey ile başkaları veya toplum arasındaki sınırların ne olduğu, ne olması gerektiği konusunda varılması gereken bir uzlaşımsal uzamdır aynı zamanda. Başkalarının mahremiyet alanını tanıyan ve aynı zamanda bireyin mahremiyet hakkını da ihlal etmeyen bir özel alan tasavvurunun hem (Kantçı) etik hem de demokratik ilkelerle uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak, Kant'ın ahlâk anlayışının da öngördüğü şekilde, bu özerklik mutlak bir özerklik değil, başkasının özerkliği tarafından sınırlandırılmış bir özerkliktir. Bunun çocukların yaşamının bir parçası kılınması onların güvenli sosyal ilişkiler deneyimlemesinin koşulsuz ilk adımıdır. Kant'ın teorisinde özerklik, insan olmanın temel bir değeridir. Eğer mahremiyet, özerklik için esassa ve hatta özerklik, mahremiyet olmadan anlaşılamazsa çocukların birey olmalarını sağlamanın ilk adımı mahremiyet eğitimidir.

Mahremiyet, öncelikle kendin olma hakkını ve kendi kendini savunma hakkını koşullandıran indirgenemez ve tartışılmaz temel bir haktır. Mahremiyet ve özerklik çocukluktan itibaren bireyin kişilik gelişiminin temel yapı taşı olduğundan, sosyal ilişkilerin (anne-baba, akraba, yetişkinler) ve kurumların (okul, cami, medya, vb. kamusal kurumların) çocukların özerkliğini tanıyan ve destekleyen bir eğilim içinde olması vazgeçilmez bir önkoşuldur. Ülkemizde çocuk evlilikleri, çocuk ihmali ve istismarları gibi çocuğun vücut bütünlüğüne ve özel yaşamına müdahale vakalarının azımsanamayacak boyutlarda olduğu düşünüldüğünde, mahremiyet eğitimi çocukların, kendilerine ait zihinsel, bedensel ve duygusal alanlarını tanımalarına, bu tür istismarları fark etmelerine ve bunlara kendi kendilerine karşı koyabilmelerine olanak sağlayacak olması açısından büyük önem arz etmektedir. Bu bakımdan mahremiyet eğitimi, öncelikle, çocukların toplumsal aktörler olarak bireysel yapabilme kapasitesine (agency) vurgu yapmaktadır. Çocuklar mahremiyet bilincini birincil toplumsallaşma kaynağı olarak ailede veya bakımevlerinde edinmeye başlamaktadır. Aile fertlerinin (kardeşler, ebeveynler, yaşlılar) birbirlerine tanıdığı mekânsal, düşünsel, duygusal mahrem alanı ve mahremiyete saygı tutumları önemli bir referans olabilmektedir. Mahremiyet eğitimi bu yönüyle mahremiyet olgusunu farklı mahrem algısı ve deneyimlerinden gelen tüm çocuklarla birlikte sorunsallaştırmayı hedeflemektedir.

Bu çalışmada internet teknolojileri ve akıllı telefonlar sayesinde dijitalleşen toplumsal koşullarda çocuklara kendi bedenleri, duyguları ve düşüncelerinin özerkliğinin temelini oluşturan mahremiyet eğitiminin hangi ilkeler ve değerler üzerinden verilmesi gerektiği sosyolojik açılardan ele alınacaktır. Şüphesiz günümüzde enformasyon ve iletişim teknolojilerinin her yanımıza kadar sızdığı bir ortamda mahremiyet eğitimini bu gelişmelerden bağımsız ele almak neredeyse imkansız hale gelmiştir. İletişim teknolojilerindeki gelişmelerin sonucu olarak, mahremiyetin etkileri bireysel alanın ötesine genişlemiştir ve daha geniş sosyal ve yapısal ilişkilerin etkisi altına girmiştir. Bu çalışma, internet çağında mahremiyet, bireysel ve kamusal haklar, özel alan/kamusal alan olgularını gittikçe iç içe geçen karmaşık bir denkleme dönüştüren teknolojik dönüşümlerle birlikte çocuklara verilecek mahremiyet eğitiminin hangi ilkeler etrafında gerçekleştirilmesi gerektiği üzerine sosyolojik analizlere odaklanmaktadır. Son olarak dijital bir hayatın getirdiği gözetim ve denetim imkânlarının gerek ebeveynler gerekse de öğretmen gibi başka otorite figürlerinin çocuklarının internet kullanım pratikleri üzerinde tutumlarının çocukların mahremiyeti için ne tür riskli alanlar yarattığı ve mutlak bir dijital denetimin çocuklar üzerinde yaratacağı muhtemel tahribatlar açısından tartışılacaktır. Sanal ortamlarda üretilen ve paylaşılan içerikleri mutlak bir şekilde kısıtlayarak ve denetleyerek dijital bir tiranlık sergilemenin ötesinde bu içeriklerin etkili, verimli ve bilinçli şekilde kullanımını sağlamak üzere bilinçlendirme ve farkındalık çalışmalarının önemi özellikle vurgulanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mahremiyet eğitimi, özerklik, öteki, sosyalizasyon, dijital toplum.

Main Parameters of Privacy Education for Children in Digital Age: Sociological Keystones of Physical, Emotional and Intellectual Autonomy

This study analyses philosophical and sociological keystones of the principles necessary to be taken into account in a privacy and autonomy education for children in the "digital society" conditions constructed upon internet technologies. The right to privacy describes the condition of people's complete physical, intellectual and emotional autonomy in their participation to public life and their self-decision-making on what way, to what extent and how they will participate into the social life. Considered from this viewpoint, the right to privacy and the demand for privacy is one of the most fundamental human rights. Privacy is also a conventional space where the extent of borders between the individuals, others or society as well as the due extent of borders are agreed on. It can be stated that an envision of a private space that acknowledges privacy of others and does not violate the right to privacy complies with both Kantian ethics and democratic principles. However, as proposed in Kantian morality, the autonomy in question is not an absolute one, but is limited to the autonomy of others. Making this argument a part of children's life is an unconditional first step for children's experiencing reliable social interactions. In Kant's theory, autonomy is a fundamental value of being a human. If privacy was essential to autonomy, and moreover, if autonomy could not be comprehended without privacy, the first step to individuate children would be through a privacy education.

Privacy is an irreducible and indisputable fundamental right that stipulates the right to self-realization and self-defense. It is an essential prerequisite that social relations (parents, relatives, adults) and institutions (school church, mosque, media etc.) recognize and support children's autonomy, given that privacy and autonomy constitute the backbone of personality development beginning from childhood. Considering that the cases of intervention to children's bodily integrity and private life such as child marriages, child neglect and abuses are at substantial levels in Turkey, a privacy education would be of great importance as it allows children to acknowledge their intellectual, physical and emotional spheres, notice and resist to such abuses on their own. In this respect, privacy education primarily emphasizes the agency of children as social actors. Children begin to have privacy awareness in family or caregivers' environment as their first socialization source. The attitudes of family members (siblings, parents, elderly) towards allowing spatial, intellectual and emotional privacy space to one another and respecting their privacy can be a major reference point. From this aspect, privacy education targets to problematize the phenomenon of privacy together with all children holding diverse privacy perceptions and experiences.

This study discusses sociologically the principles and values that should be composed by a privacy education for children that underpins their bodily, emotional and intellectual autonomy in the social conditions digitalizing in virtues of internet technologies and smart phones. Undoubtedly, a privacy education is almost impossible to be addressed independent from today's atmosphere where the information and communication technologies infiltrated all spheres. As a result of the developments in information technologies, the privacy effects have expanded beyond individual space and privacy has been influenced by wider social and structural relations. This study focuses on the sociological analyses on the essential principles of privacy education for children along with technological transformations that turned the phenomena of privacy in digital age, individual and public rights, private/public sphere into an increasingly entangling equation. Finally, it will argue the risk areas over children's privacy that the attitudes of both parents and other authoritative figures such as teachers towards their children's practices of internet use established through the surveillance and supervision possibilities brought by a digital life and the possible damages of an absolute digital supervision over children. It will highlight particularly the importance of awareness and mindfulness practices on children's effective, efficient and informed use of the contents produced and shared in virtual environments, over a digital despotism of strict restriction and supervision on such contents.

Key words: Education for Privacy, autonomy, other, socialization, digital society.

Giriş

Kitle iletişim araçları tarih boyunca en sık çocuklar tarafından kullanılmıştır (Anderson vd., 2001: 1). Medya platformları hem öğrenme süreçlerine entegrasyonu açısından hem de sosyalizasyon biçimlerini dönüştürmesi bakımından giderek çocukların gündelik yaşamlarına entegre olmaktadır. Dolayısıyla çocuklar bilgi toplumlarına katılımları yönünden sosyal aktörler ele alınmaktadır (Scarcelli ve Riva, 2016: 7). Çocukların medya araçlarına erişimleri gerek sosyoekonomik ve kültürel sermayeleriyle bağlantılı olması, gerekse ebeveyn-çocuk ilişkisinde güç sorunsalını yeniden üreten bir alan olması nedeniyle sosyolojik bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Saha çalışmasına dayalı bu çalışma öncelikle çocukların bir sosyalizasyon aracı olarak kitle iletişim araçları kullanımlarının çocukluğun kültürel inşasındaki yerini yeni çocukluk sosyolojisi yaklaşımıyla çocuğun sosyal süreçlere katılan etkin aktörler olarak toplumsal konumlarını odağa alarak tartışacaktır. Ardından, ebeveynler için yeni bir gözetim alanına dönüşen çocukların medya platformlarındaki pratiklerinin ebeveyn kontrolüne tabi olmasının çocukların yapabilme kapasitesi üzerindeki etkilerini ele alacaktır. Son olarak, medya araçlarının hem gözetlenmesi hem de gözetleme aygıtına dönüşmesi diyalektiğinde, ebeveynlerin çocukların hane içi ve hane dışı sosyalizasyonlarına yönelik tutumları, araştırma veriyle destelenerek ortaya konacaktır. Çocuğun yetişkinle arasındaki güç ilişkilerinin eleştirel bir yaklaşımla sorgulaması bakımından, araştırma yeni çocukluk sosyolojisi çalışmalarına mütevazı bir katkı yapmayı hedeflemektedir.

Çocukların medya kullanımları modernleşme çatısı altında incelenmesi ve anlaşılması gereken sosyokültürel pratikler grubudur (Drother, 2009: 360). Öyle ki, günümüzde internetin yaygınlaşmasıyla birlikte dijital medya çocukluğu da kapsayan bir tüketim sektörü haline gelmiştir. TÜİK'in 2013 yılı "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması"nda ise 6-15 yaş grubundaki çocukların %24,4'ünün kendine ait bilgisayarı, %13,1'inin cep telefonu, %2,9'unun oyun konsolu olduğu bulgulanmıştır (TÜİK, 2013). Haftalık internet kullanım süresi bakımından, "6-15 yaş grubunda internet kullanan çocukların %38,2'si interneti iki saate kadar; %47,4'ü üç ile on saat arasında; %11,8'i on bir ile yirmi dört saat arasında; %2,6'sı ise yirmi dört saatin üzerinde" kullandıkları ortaya konmuştur. Bu veriler ülkemizde dijital uçurumun giderek kapanmaya başladığını gösterdiği gibi, çocukların medya araçlarını aktif biçimde kullanan önemli bir sosyal grup olduğuna da işaret etmektedir.

Gerek geleneksel gerekse yeni medya araçları çocukların gündelik yaşamlarının önemli bir parçasını oluşturabilmektedir. Bu her iki tür medya, hem çocukların sosyalizasyon sürecinde ürettikleri içeriklere ve kurguladıkları kültürlere etkisinin, hem de ideolojik etkisinin anlaşılması bakımından önemli görünmektedir. Yeni medya; dijital etkileşimi sağlayan Facebook, Twitter, Flickr gibi sosyal ağ sitelerini ve YouTube, Vikipedia, MySpace gibi kullanıcı tarafından içerik oluşturulan siteleri (Van Dijck, 2011: 161), diğer bir deyişle internet tabanlı kitle iletişim araçlarını kapsarken; "geleneksel" medya, gazete, radyo, televizyon gibi tek yönlü iletişimi sağlayan araçları içermektedir. Yeni medya araçları izleyicinin ve kullanıcının da içerik ürettiği bir etkileşim dünyası sunarken, geleneksel medya araçları etkileşime izin vermemekte veya pek az izin vermektedir. Ancak geleneksel medya araçlarıyla aktarılan içeriğin, çocukluk kültürünün oluşturulmasına ve çocukların akranlarıyla devam ettirdikleri ve yeniden ürettikleri içeriklere etkisi bakımından dönüştürücü etkisinden söz edilebilir.

Çocuklar kolektif bir anlam sistemi yaratmaları ve etkileşimlerini kurgulayabilmeleri sebebiyle kendi dünyalarının yetkin aktörleridir ve dolayısıyla yetişkin dünyasında da yetkindirler. Başta Corsaro (2005) olmak üzere yeni çocukluk sosyologları, bu yaratma yetisine bağlı olarak çocukların da yapabilme kapasitesi (agency) olduğuna dikkat çekmektedir. Ona göre, çocuklar kendi dünyalarındaki kaygılarını ve sorunlarını ortaya koymak için yetişkin dünyasını gözlemleyerek aldıkları bilgileri yaratıcı biçimde dönüştürmektedir. Başka bir ifadeyle, çocuklar yetişkinlerin yaptıklarını kopya etmez; onları gözlemleyerek kendi karar süreçlerine dayalı olarak eyleme geçerek kendi sorunlarına karşı tutum geliştirirler. Bu noktada çocukların akranlarıyla etkileşimi, onların yaratıcı dönüştürme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreçte çocuklar akranlarıyla birlikte sadece kendilerine özgü ve eşsiz olan bir kültür kurgulamaktadır. Corsaro ve Fingerson (2003) akran kültürünü, çocukların ürettikleri ve akranlarıyla olan etkileşimlerinde paylaştıkları etkinlikler, rutinler, değer ve endişeler olarak tanımlamaktadır. Mayall'a (2009: 180) göre, çocukların akran kültürlerini oluşturmaları entelektüel öğrenme, ahlaki gelişim ve arkadaşlık bakımından yararlıdır; özellikle arkadaşlık eğlenme, savunma ve destek ihtiyacı açısından önemlidir. Bu bakımdan Corsaro (2011: 122), yetişkinlerin çocuklara gözetimsiz ve refakatsiz olarak akran kültürleri yaratmaya alan tanımasını çocukların sosyal gelişimi açısından önemli görünmektedir.

Frones (2005: 277), toplumda özellikle çocukluk döneminde yaşa büyük önem atfedildiğini ve çocuklardan beklentilerin ve onlara karşı tutumun yaşa bağlı olarak çok çabuk değişiklik gösterdiğini (örneğin, bir eylemi altı yaşındayken yapması toplumda tolere edilebilirken, dokuz yaşındayken yapmasına izin verilmemektedir) tartışmaktadır. Bu bakımdan çocukların yapabilme kapasitelerine karşı toplumsal tutumun yaşa bağlı olarak değişiklik gösterdiğini söylemek mümkündür. Teknoloji söz konusu olduğunda ise çocukların toplumsal açıdan aktör sayılan gruplar olarak daha rahatça benimsendikleri ve bu alanda çocukların toplumsal konumlarının bir ölçüde dönüştüğünü söylenebilir. Yaş etkeni teknolojinin benimsenmesiyle negatif bir korelasyon göstermektir; başka bir ifadeyle, çocuklar küçük yaşlarda medya araçlarını kullanmaya da kolaylıkla adapte olmaktadır (Scarcelli ve Riva, 2016: 7). Türkiye özelinde de bakıldığında, TÜİK'in 2013 yılı "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması"nda 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanmaya başlama yaşları ortalama 9 olarak tespit edilmiştir (TÜİK, 2013). Bu durum çocukların teknolojik olanakların kullanılmasına yönelik becerileri geliştirebilmesiyle yakından ilişkilidir.

Dijital medya kullanımına dair beceriler sadece teknik becerilerle sınırlı değildir. Diğer bireylerin bu alanı kullanmaya katılmasıyla birlikte sosyal faktörleri de içine alan bir fenomendir. Scarcelli ve Riva (2016: 9) bu bakımdan dijital medya kullanımına ilişkin becerileri üç kategoride toplamaktadır: Yazılım, donanım, arama motoru gibi arayüzlerin kullanımına dair beceriler olarak teknik ve işlevsel beceriler (technical and fuctional skills); internette bulunan bilgi ve sosyal medya içeriklerinin işlenmesine ilişkin becerileri ifade eden tüketim becerileri (consumption skills) ve eleştirel biçimde içerik yaratmaya, izleyici gözünden veriyi değerlendirmeye ilişkin beceriler olarak yaratma ve etkileşim becerileridir (creation and interaction skills). Bu becerilerin kullanılması, bireylerin medya araçlarıyla kendi kültürlerini oluşturma sürecindeki sosyal davranışlarını yansıtır niteliktedir. Dijital medyaya katılım gerek bu becerilerin edinilmesinde gerek katılım biçimlerinde sosyal bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sosyal eylemlilik dört tip *akış* içinde incelenebilmektedir (Scarcelli ve Riva, 2016): Akran akışı, ebeveyn akışı, eğitim akışı ve teknoloji akışı. Gençler şahsen tanıdığı akranlarıyla ve sosyal medya platformlarındaki paylaşımlarını takip ettikleri uzak akranlarıyla sosyalizasyon sürecine katılmaları *akran akışı*nı oluşturmaktadır. Çocukların teknoloji bilgisini ebeveynlerine aktarması veya ebeveynlerin çocuklara aktarması *ebeveyn akışı*nı oluşturmaktadır. Teknoloji kullanımına dair bilgilerin okullarda ders olarak işlenmesiyle *eğitim akışı* oluşmaktadır. Son olarak *teknoloji akışı* ise teknik-işlevsel becerilerin farklı medya platformlarında kullanılması veya kullanılamamasıyla ilgilidir. Bu akışlara etkin biçimde katılan çocuklar medya sahasında kolektif bir eylemliliği oluşturan önemli taraftır.

Bir araç olarak teknoloji günümüzde tahakkümün yeniden üretilerek toplumsal süreçlerde etkin rol oynaması bakımından amaç-araç ilişkisini muğlaklaştırmaktadır. Dijital medyada sunulan etkileşim kanallarının çeşitliliği; kullanıcıya ve izleyiciye farklı imkanların sunulması, McLuhancı deyişle, aracın mesaj olduğunu yansıtmaktadır (Castells, 2004: 455). Bu açıdan, mesaj değil, o mesajın aktarıldığı aracın teknik tahakkümü ön plandadır (Stevenson, 2015: 200). Çocukların dijital medyayla ilişkisine bakıldığında bu türden teknik tahakkümün ele alınması önemli görünmektedir. Drusian ve Riva (2010) çocukların bu teknik tahakkümü iletişim kanallarını seçme ve kullanma yönünden kolayca dönüştürebildiklerini tartışmaktadır. Çocuklar kısa mesaj, görüntülü konuşma, fotoğraf ve yazı yayınlama gibi ifade etmek istedikleri mesaja göre kolayca sosyal medyada farklı platformlar arası geçiş yapabilmektedir. Bu yönüyle *bricoleur high tech* (yaptakçı/özgün sentezci ileri teknoloji) söylemini çocukların dijital medya sürecini benimseyişlerini tasvir etmek üzere kullanmaktadırlar. Buna göre, çocuklar ve gençler dijital okuryazarlık bilgilerini kullanarak bir mesajı, o mesajın doğasına en uygun medya aracıyla bütünleştirerek ortaya koymalarıyla bir tür brikolaj (özgün sentez/yaptakçılık) yapmaktadırlar. Etkileşim aracının özellikleri mesajın içeriğini belirlediği ölçüde bireyler etkileşim aracını seçme eyleminde serbest görünmektedir. Çocuklar bu serbestliği etkin biçimde farklı motivasyonları hesaba katarak özgün bir kararın sonucu olarak pratiğe dökmektedir. Bu yönüyle dijital platform çocuklar için hem akranlarıyla yaratıcı biçimde dönüştürebildikleri bir alan, hem de kendi kararlarıyla eyleme geçebildikleri ve kişisel sınırlarını kurgulayabildikleri bir alan sayılabilir.

Çocukların sosyal ağa katılması ve sosyal medya araçlarını kullanarak kendilerini ifade etme davranışları öz-temsil yönünden de okunabilir. Murthy'nin 2012'de gerçekleştirdiği çalışma Goffman perspektifiyle gençlerin dijital medya kullanımlarını ele alması bakımından önemli bir veriyi ortaya koymaktadır. 140 karakterlik ifade olanağı sunan bir mikroblog olarak Twitter özelinde yaptığı araştırmada, bireylerin gündelik yaşam kurgularında paylaştıkları tweetler aracılığıyla yabancılara karşı kendini ifadelerinde "ben özelim" mesajını verdiklerini ve gündelik yaşam deneyimini metalaştırdıklarını tartışmaktadır. Günlük iletişim ritüellerimizin "ego" ve kişisel

duygularımızın aynası olduğunu savunan Goffman'ın bu analizinden hareketle, Murthy (2012: 1065) sosyal ağlarda bireylerin sadece diğerlerinin görmesini istediklerini paylaşmasına ve bu yönüyle Goffman'ın "sahne arkası" olarak nitelendirdiği, "kameranın" ve seyircinin girmediği alanların saklanması metaforuna benzediğine dikkat çekmektedir. Birey, paylaştığı içerikler aracılığıyla sanal bir öz sunum oluşturmaktadır. Bu bakımdan kimliğin inşasında teknoloji araçlarının ve sosyal ağın rolünün altını çizmek önemli görünmektedir.

Bireysel kimliği yeniden üretme aracısı olarak sosyal medya, sadece bir öz-sunum aracısı değil, cemaat duygusunun da aracısıdır (Stevenson, 2015). Çocukların medya platformlarındaki toplumsallaşma pratiğini dijital oyunlar özelinde ele alan Binark (2014)'a göre oyuncular oluşturdukları sanal kimlikle katıldıkları dijital oyun kültüründe sanal bir cemaate aidiyet geliştirmektedir. Oyuncuların sanal cemaate aidiyetleri paylaşılan "duygu mobilizasyonu"yla pekişmektedir. Bu nedenle Binark, bir uzam olarak dijital oyunların seçiminde kültürel sermaye, ideolojik kimlik, toplumsal cinsiyet algısı gibi sosyolojik belirleyicilerin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Horst, Herr-Stephenson ve Robinson (2010: 31-36) ise gençlerin bilgisayar oyunlarına yönelimini ilgi, uzmanlık ve motivasyon bakımından değerlendirerek bu yönelimin hem dijital okuryazarlık bilgisine erişim hem de bireysel ve kolektivist eylemlilik yönüne dikkat çekmektedir. Buna göre gençler yeni medyaya üç biçimde katılım sağlamaktadırlar: oyalanmak/vakit geçirmek (*hang out*), takılmak (*mess around*) ve bilgisayar kurdu olarak zaman geçirmek (*geek out*).

Oyalanmak/vakit geçirmek, oyunların sosyal eğlence yönünü vurgulamakta ve daha çok arkadaşlarla beraber yapılan etkinliklere atıfta bulunmaktadır. Telefondan veya bilgisayardan online iletişim kurarak akranlarla sosyalleşmek, Guitar Hero gibi video tabanlı grup oyunları oynamak bu türde gösterilebilir. Takılmak türündeki katılım biçimi, gençler arkadaşlarıyla bu defa daha uzun süreli oyunları tamamlamak, birlikte takım oluşturmak veya birbirlerine karşı yarışmak gibi uzun bir sürecin parçası olmaktadırlar. İnternette bir bilgi araştırmak, fotoğraf edisyonu yapmak gibi deneme yanılma yoluyla içerik araştırmak ve üretmek bu türdendir. Bilgisayar kurdu olmak ise, oyunla ilgili takım, kulüp, fan grubu gibi sosyal oluşumlar kurmayı içermektedir. Medya kullanımının sınırlarını aşan, kolektivist bir yanı olan ve uzmanlaşmayı öngören bir türdür.

Tüm bu süreçler teknoloji ve kitle iletişim aygıtlarının bireyler tarafından farklı ölçülerde evcilleştirilmesine işaret etmektedir. Evcilleştirme (*domestication*) teknolojik araçların gündelik yaşama entegre olarak evin bir parçası haline gelmesi olarak tanımlanabilmektedir (Berker, Hartmann, Punie ve Ward, 2005: 2). Örneğin, televizyonun evin başköşesine konması ve diğer mobilyaların onun konumuna göre düzenlenmesi televizyonun bir dijital bir madde olarak evcilleşmesine örnek gösterilebilir. Çocuklar teknolojik araçların evcilleştirme süreçlerine etkin katılan gruplardır. Bu bakımdan hem tüketici hem de içerik üretici aktörler olarak medya söyleminin hane içinde ve dışında yeniden üretilmesinde önemli rol oynamaktadırlar.

Çocukların dijital medya kullanımına ebeveyn perspektifinden bakıldığında, çocukların tüm içeriklere serbestçe ulaşabilmesi ve kolayca içerik paylaşabilmesi yönündeki endişe en önemli alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Drotner (2009: 363), çocukların dijital medyayı denetimsiz kullanımında ihlaller ile kimlik performansı bağlamında iki türlü tehlike tespit etmektedir. Çocukların sanal nefret materyallerini paylaşması, siber zorbalıklar ve taciz bunlara örnek gösterilebilmektedir. Bu tür eylemler hem yasayla korumaktadır hem de çocukların kimlik performansına yönelik riskleri içerebilmektedir. Çocukların bu türden endişelere karşı korunmasına yönelik ebeveyn tutumları farklılaşmaktadır.

Ebeveyn-çocuk arasındaki güç ilişkileri, ebeveynlerin çocukları koruma ve kontrol etme tutumlarında açıkça görünür hale gelmektedir. Baumrind'e (1966) göre serbest (*permissive*), otoriter (*authoritarian*) ve buyurgan (*authoritative*) olmak üzere üç tip kontrol modeli bulunmaktadır. Serbest modeli benimseyen ebeveynler cezalandırıcı bir yaklaşıma sahip değildir, çocuklarının istek ve eylemlerine karşı kabul edici ve olumlu bir tutum sergilemektedir. Karar almada çocuğa danışmaktadır ve bilgilendiricidir. Otoriter modeli benimseyen ebeveyn, çocuğu belli kurallara göre şekillendirmeye ve kontrol etmeye çalışır, bu kurallar genellikle daha yüksek bir otorite tarafından belirlenmiş teolojik standartlar olabilmektedir. Çocuğun itaat etmesini bir erdem olarak değerlendirir ve cezalandırıcı ve zorlayıcı önlemler kullanır. Buyurgan ebeveyn ise çocukların etkinliklerinin akılcı ve sonuç odaklı olmasına dikkat eder, kararlarının arkasında yatan nedenleri çocukla paylaşır, sonuç olarak kendi yetişkin görüşünü dayatır, ancak çocuğun bireysel ilgilerinin de farkındadır.

Mintz'e (2009) göre ise ebeveynler çocuklarını korunmuş çocukluk (*protected childhood*) veya hazırlanmış çocukluk (*prepared childhood*) anlayışıyla yetiştirmektedir. Çocuklarını korunmuş çocukluk anlayışıyla yetiştiren ebeveynler Onur'a (2005: 40) göre, çocuklarını yetişkin dünyasının sorunlarından yalıtmakta, toplumsal

hayatın gerçeklerini televizyon aracılığıyla öğretmekte ve yalnızca okul gibi kurumlarda sosyalleşmelerini sağlamaktadırlar. Hazırlanmış çocukluk anlayışıyla yetişen çocuklar ise sosyal yaşama karışarak ve modern çağın sosyal gerçekliğiyle tanışarak toplumsallaşmaktadır. Buradan hareketle ebeveyn gözetiminin çocuğun toplumsallaşması üzerindeki birincil etkisinden söz edilebilir.

Ayrıca Türkiye'deki aileler özelinde bakıldığında, Mayer, Trommsdorff, Kağıtçıbaşı ve Mishra'nın (2012: 64-65) çalışması, aile tiplerinin çocukların ev ve ebeveyne olan bağlılığında belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Onlara göre, karşılıklı bağımlılığa dayalı aile/insan modelindeki (*interdependence*) aileler ataerkil ve kolektivist yapıda olup sıkı aile ilişkileri içinde birbirine bağımlıdır. Bu modelde daha yetkeci ve otoriter ebeveyn davranışı görülmektedir. Bağımsızlık modelindeki (*independence*) ailelerde ise bireycilik kültürü egemendir. Ebeveynler çocuklarının bağımsızlığına ve kendine yetebilmesine önem vermektedir. Duygusal bağlılık modeli (*emotional interdependence*) ise hem kolektivist kültüre sahip olup hem de gelişmiş ve kentleşmiş olan bölgelerde görülmektedir. Yakın aile ilişkileri, ebeveyn denetimi ve aileye duygusal bağlılık vurgulanırken bir yandan da çocuğun bireyleşmesine ve özerkliğine de olanak tanınmaktadır. Bu bakımdan hem bireyciliği hem de kolektivistliği barındırmaktadır. Mayer, Trommsdorff, Kağıtçıbaşı ve Mishra'nın Türkiye'de yürüttüğü araştırmaya göre Türkiye'deki aileler daya çok duygusal bağlılık modelindedir. Bu bakımdan Türkiye'de çocukların ebeveyn gözetimi altında tutulmasıyla birlikte bireyselliklerine de önem verildiği söylenebilir.

Ebeveyn gözetimine çocuk perspektifinden bakılmaya çalışıldığında ise Corsaro (2009: 302), çocukların kendi yaşamlarının kontrolünü almak ve bu kontrolü birbirleriyle paylaşmak için sürekli gayret gösterdirdiklerinin altını çizmektedir. Çocuklar 2–6 yaş arası erken çocukluk döneminde yetişkin otoritesine karşı çeşitli stratejiler geliştirip sosyal katılıma önem verirken; 7 – 12 yaş arasında ise buna bir de kendi otonomisini kazanma ve akran kültürü içinde farklılaşma arzusu eklenmektedir. Otoriteye karşı çıkma davranışı, giderek pek çok alana genişlediği göz önüne alındığında ebeveynin kontrol edici ve otoriter tutumları ile çocukların çatışma içinde olduğu söylenebilir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı sosyal aktörler olarak çocukların hane içi ve hane dışı sosyalizasyonlarına yönelik ebeveyn tutumlarında medya araçları aracılığıyla gelişen dönüşümü sosyolojik olarak analiz etmektedir. Bu açıdan yeni medya araçlarının ebeveyn-çocuk ilişkisinde yarattığı yeni özerklik ve özgürlük imkanları ile tahakküm ilişkilerine yeni bir boyut kazandıran gözetim pratiklerinin sosyolojik sonuçları analiz edilecektir.

Bu empirik araştırma, 2016-2017 akademik yılında İstanbul'un Üsküdar ilçesinin farklı mahallelerindeki iki ortaokula giden (10-14 yaş) çocukların ebeveynleriyle gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlere ortaokulda okuyan öğrenciler kanalıyla ulaşılmıştır. Ortaokul çağındaki çocukların belirlenmesinin sebebi, bu yaş grubundaki çocukların giderek ebeveynlerinden bağımsız olarak kendi başlarına okul sonrası zamanlarını organize etmeye ve kendileriyle ilgili karar alma süreçlerine daha çok katılmaya başladıkları hipotezine dayanmaktadır. Saha çalışması için İstanbul'un en eski semtlerinden biri olarak Üsküdar ilçesinin belirlenmesinin nedenleri ise, bu semtin hem kentsel özelliklere sahip olması hem de kısmen mahalle kültürünün belli ölçülerde devam etmesidir (Üsküdar Belediyesi, Sosyal Durum, Erişim tarihi: 17.4.2017). Burada iç göçle Türkiye'nin pek çok yerinden gelen göçmenlerin de ikamet etmesi, araştırmaya Türkiye'nin sosyoekonomik, kültürel çeşitliliğinin yanı sıra farklı ebeveynlik yaklaşımlarını araştırmaya dahil edilmesini olanaklı kılabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın saha çalışması için Üsküdar'da yer alan iki ortaokul belirlenmiştir. Bu aşamada Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nde ortaokullar hakkında bilgi sahibi olan memurlarla ön görüşmeler yapılarak araştırmanın amaçları doğrultusunda farklı sosyoeonomik düzeylerdeki çocukların devam ettiği okullar hedeflenmiştir. Buna göre, ortaokullardan biri (bundan böyle "#1 ortaokul" olarak anılacaktır) hem İstanbul'daki akademik başarısı en yüksek olan okullardan biri olması, hem de 2012'ye kadar iki ebeveynin de çalışması şartıyla öğrenci kabul eden bir okul olması nedeniyle önerilmiştir. Diğeri ise (bundan böyle "#2 ortaokul" olarak anılacaktır) hem akademik başarısı Üsküdar'daki diğer ortaokullara göre düşük olması, hem de öğrencilerinin diğer ortaokuldaki öğrencilere göre daha düşük gelirli olduğunun bilinmesi nedeniyle çalışmaya dahil edilmiştir. Böylelikle araştırmaya farklı çocukluk deneyimleri bir ölçüde katılabilmiştir.

Araştırma verileri, ebeveynlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme (n=30) ile anketlere (n=365) dayanmaktadır. Anketlerin dağıtılacağı sınıfların belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Amaçlı örnekleme tekniğinde örneklemin seçiminde uzman yargısının kullanıldığını vurgulamaktadır (Neuman, 2014: 322). Buna göre okul idarecilerinin görüşlerine göre sınıfların müsaitliği (sınav yapılan saatler, liselere giriş sınavına hazırlık derslerinin yoğunluğu gibi kriterler) göz önüne alınarak belirlenmiştir. Buna göre amaçlı örnekleme tekniğiyle #1 ortaokulunda iki adet 8. sınıf, iki adet 7. sınıf, üç adet 6. sınıf ve üç adet 5. Sınıf; #2 ortaokulunda ise üç adet 8. sınıf, iki adet 7. sınıf, iki adet 6. sınıf ve iki adet 5. sınıf belirlenmiştir. Sınıflardaki öğrencilere çalışmanın önemi anlatılarak açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan 100 soruluk anketler dağıtılmış ve ebeveynlerine ileterek bir sonraki gün okula getirmeleri istenmiştir. Bu yolla toplam 560 anket dağıtılmıştır. #1 ortaokulundaki 320 ebeveynden 200'ü; #2 ortaokulundaki 240 ebeveynden 167'si bu anket formunu doldurmuştur. Anketler incelendikten sonra, belli bölümlerde art arda aynı yanıtın işaretlenmiş olması sebebiyle 2 anket geçerli nitelikte sayılmayarak değerlendirmeye alınmamıştır. Dolayısıyla nicel verilerin değerlendirilmesi 365 anket verisi üzerinden yapılmış, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22.0 programı kullanılmıştır. Üç bölümden oluşan anketin ilk kısmında çocuk sayısı, ebeveynlerin eğitim durumu, hane başına düşen ortalama aylık gelir gibi demografik sorular; ikinci kısmında çocukların sosyal medya, internet kullanım sıklıklarına yönelik Likert ölçeği; üçüncü kısmında ise çocukların dijital medya kullanımlarına yönelik ebeveyn tutumları sorulmuştur.

Eş zamanlı olarak, yarı-yapılandırılmış görüşmeye katılan ebeveynler ise kota örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Kota örnekleme, belli farklılıkların örneklemde bulunmasını garantilemektedir; araştırmacı nüfus çeşitliliğini yansıtacak olan önceden belirlenmiş kategorilerden belli sayıda örneklem seçmektedir (Neuman, 2014: 321-322). Buna göre, farklı amaçlarla okula gelmiş ebeveynlerin gönüllü katılımıyla her iki okuldan 15'er veli ile görüşmeler kütüphane, yemekhane, boş sınıf, boş idareci odası, Okul Aile Birliği odası gibi okul ait alanlarda, tamamı okul saatlerinde, araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında 48 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, ancak buradaki sorularla sınırlı kalınmayıp araştırmanın amacına uygun başka sorularla desteklenerek görüşülen kişilerden derinlemesine yanıtlar alınmaya çalışılmıştır. Ek olarak, okul idarecileri ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeler en az yarım saat, en fazla bir saat sürmüştür. Görüşme verileri yeni çocukluk çalışmaları perspektifiyle eleştirel içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın anket kısmına katılan ebeveynlerin sosyodemografik özelliklerinin ortaya konulmasıyla başlanması, araştırmanın örneklemindeki ailelerin anlaşılmasına olanak tanıyacaktır. Cevaplayıcı ebeveynlerin 206'sı anne, 149'u baba, 3'ü abla, 2'si hala ve 1'i babaannedir. Araştırmanın odaklandığı 10-14 yaş grubundaki çocukların ise 205'i (%56,3) kız, 159'u (%43,7) erkektir. Bu bakımdan her iki cinsiyetteki çocukların dijital medya aktivitelerine yönelik ebeveyn tutumlarının araştırmaya dahil edildiği söylenebilir. Araştırma kapsamında çocukların medya araçları kullanımları ve ebeveynlerin bu konudaki tutumlarının anlaşılmasında gelir değişkeni de kullanılmıştır. Hane başına düşen aylık ortalama gelir beyanına göre 0-2000 TL düşük gelir; 2001-5000 TL orta gelir; 5001 TL ve üzeri üst gelir grubu olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan ebeveynlerin, %39,9'u düşük; %24,9'u orta, %13,8'i ise üst gelir grubundadır. Verilerin daha çok düşük ve orta gelir grubundaki aileleri yansıttığı söylenebilmektedir.

Çocukların televizyon ve internet kullanımları, ebeveynlerin müdahale mekanizmaları

Çocukların %64,4'ü neredeyse her gün; %16,2'si haftada üç gün televizyon izlemektedir. Buna göre cevaplayıcı 352 ebeveynden 223'ünün çocuğunun her gün televizyon izlediğini ifade etmesi, televizyonun çocukların önemli bir kısmının gündelik yaşamlarının bir rutinini oluşturduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının televizyon izleme etkinliklerine müdahalesine bakıldığında, ankete katılan ebeveynlerin "çocuğumun televizyon izlemeye ayırdığı zamanı kısıtlamaya çalışırım" görüşüne %47,9'u katılarak ve %24,4'ü kesinlikle katılarak çocukların televizyon izleme alışkanlıklarına müdahale ettikleri bulgulanmıştır. Görüşmelere katılan ebeveynlerden biri bu türden müdahalesini ailece beraber vakit geçirmek adına yaptığını ifade etmektedir:

- Akşam yemeği bizim için çok önemlidir. Genelde de akşam hep beraber oluruz. Hatta bir ara televizyona yasak koydum, akşam yemeğinde televizyon olmayacak diye ama o yasak her zaman gitmiyor maalesef...
- Nasıl koydunuz yasağı?

- Akşam yemeğinde televizyon açılmayacak.
- Bir yandan arkada oynamayacak.
- Oynamayacak. Çünkü ağızları takılıyor, gözleri... Çünkü bizim tek paylaşımımız akşam sofrası (13 ve 11 yaşında kız çocukları annesi, 39, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Çocukların internet kullanıma ayırdıkları süreye bakıldığında, cevaplayıcı ebeveynlere (358) göre çocuklarının %58,7'i (210) neredeyse her gün, %20,1'i (72) hafta sonları internette vakit geçirmektedir. Çocukların ailelerinin hane başına düşen aylık ortalama gelir durumuna göre internet kullanım sıklıklarına bakıldığında ise (Tablo 1) neredeyse her gün sıklığında düşük gelir grubundakiler (%36,1) ile orta gelir grubundakiler (%47,9) arasında orta gelir grubunun az bir farkla sık internete zaman ayırdıkları görülmektedir. Haftada üç gün sıklığında ise tam aksine, düşük gelir grubundaki çocuklar (%45,3), orta gelir grubundaki çocuklara (%35,8) göre benzer bir farkla daha sık internete girmektedir. Bu açıdan araştırmaya katılan ailelerin çocuklarının genel olarak interneti önemli bir sıklıkta kullandığı ve internet erişimi bulunduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 1: Araştırma Kapsamındaki Çocukların Gelir Durumlarına Göre İnternet Kullanım Sıklıkları

Internet (Sanal sohbet, sosyal medya, oyun, film/dizi)		Hane başına düşen aylık ortalama gelir			Toplam
		0-2000 TL	2001-5000 TL	5001 TL ve üzeri	
Hiçbir zaman		8	4	0	12
		66,7%	33,3%	0,0%	100,0%
Senede birkaç kez		1	2	0	3
		33,3%	66,6%	0,0%	100,0%
Ayda birkaç kez		2	3	1	6
		33,3%	50,0%	16,7%	100,0%
Hafta sonları		26	37	5	68
		38,3%	54,4%	7,3%	100,0%
Haftada 3 gün		24	19	10	53
		45,3%	35,8%	18,9%	100,0%
Neredeyse her gün		70	93	31	194
		36,1%	47,9%	15,9%	100,0%
Toplam		131	158	47	336
		39,0%	47,0%	14,0%	
				100,0%	

Ankette yer alan "Çocuğumun internette geçirdiği zamanı serbest bırakırım" görüşüne araştırmaya katılan ebeveynlerin %43,8'i katılmamakta, %29,8'i kesinlikle katılmamaktadır. Daha açık bir ifadeyle, katılımcıların ciddi bir oranı çocuğunun internette geçirdiği zamanı yönetmektedir. Ebeveynlerden bazıları bu kısıtlamayı nasıl uyguladıklarını şöyle ifade etmektedir:

- Direkt "Hemen kapat onu!" diyorum. Çünkü bazen o kadar çok şey yapıyor ki. Şimdi tablet, bilgisayar ve telefondan 3'lü oyun kuruyor. Onu gördüğüm zaman çıldırıyorum evet. Çünkü üçü de elinde yani. Üçünün başında onu gördüğüm zaman "Hemen kapatıyorsun!"
- Uyguluyor mu peki?
- Evet. Ben biraz otoriter bir anneyimdir (11 yaşında erkek çocuk annesi, 30, Yarı- yapılandırılmış görüşme, 2017).
- Sadece mutfaktan seslenirim "Telefonlar salona!". O kadar.
- Anladım.

- Onlar bilirler görürüm. Bırakırlar. "Bıraktık!" diye onlar bana seslenirler (12 yaşında kız çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Her üç ebeveynin de Baumrind'in (1966) otoriter olarak sınıflandırdığı kontrol modelini sergiledikleri söylenebilir. Buna göre çocuklar "yüksek" bir otoriteden gelen belli kurallara göre davranış geliştirmelidirler. Öte yandan, ebeveyn endişesinin otoriter tutuma dönüşmesi, çocuğun yapabilme kapasitesini kullanması yerine yetişkin-çocuk güç ilişkilerini pekiştirmektedir.

Gözlem altında çocukların

Yapılan görüşmelerde dikkat çeken bir başka unsur, bazı ebeveynlerin çocukların internet kullanımını katı bir gözetim altında tutmalarıdır. Araştırma kapsamındaki bazı ebeveynler bunu çocuklardan gizli gerçekleştirirken, bazıları ise interneti yalnızca kendilerinin de bulundukları ortamlarda kullanmalarına müsaade ederek çocuğu takip altına almaktadır. Darley ve Kim'e (1986) göre, *yetkeci* ebeveynler çocuklarının her alandaki davranışlarını kontrol altına almaya ve çocuklarının bireyliğini yok saymaya eğilimlidir. Bu çalışmada da, gerek çocuklarına karşı seçtikleri sözcüklerde, gerekse onları gizlice veya alenen takip etme eğilimlerinde, bazı ailelerin yetkeci modeli sergiledikleri gözlemlenmiştir:

> Yani internette de zaten baktım futbol videoları izleyerek geçirir. Ya da deneyleri izler. İşte bu "yap bakalım" bilmem ne diye siteler var. Ben onları sürekli kontrol ederim. Telefonlarını, onlar olmadığı zaman mesajlarına bakarım. Nerelere giriyorlar kontrol ederim. Genelde futbol, bir de böyle deneyler. Slimelar, işte bilmem neler (11 yaşında iki erkek çocuk annesi, 33, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

- Genelde elimizden geldiği kadar ona dikkat etmeye çalışıyoruz ama salonda mesela. Ben salonda kullanımına izin veriyorum, yani hepimizin olduğu ortamda.
- Ne yaptığını görelim diye mi?
- Görelim diye. Çünkü olur ki... Sizin haricinizde de birisi oraya bir şey atabilir oraya, mesaj geliyor "beni tıkla" gibisinden. Elimizden geldiği kadar kontrollü yapmaya çalışıyoruz Kontrolümüz dışında da gerçekleşen şeyler oluyor. O da er geç bizim gözümüze çarpıyor yani (12 yaşında kız çocuk annesi, 40, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Kağıtçıbaşı'nın tespit ettiği üzere aile; çocuğun eve bağımlılığının yeniden üretildiği bir mekân olabilmektedir. Çocukların aile içindeki bağımlı konumları, ebeveynlerin çocukların özel alanlarına girmelerine kolaylık sağlıyor görünmektedir. Ayrıca, ebeveynlerin dijital çağın yeniliklerine karşı çocuklarını daha fazla gözetim altında tutarak koruma eğilimine girdikleri gözlemlenmiştir. Yasaklama, takip, sorgulama gibi geleneksel gözetim yolları bu alanda da sürdürülmektedir.

> İnternet zaten bizde şöyle bir şey; yasak kavramı yok benim evimde. Benim sadece çocuğuma dediğim sorumluluğunu bilmesi. Ders saatinde ders, oyun saatinde oyun. (…) Ama ne bileyim odasının kapısını kapatarak oyun oynamaz. Açıktır yani. Yani bizim takibimizde. Bu şekil takibini yapmaya çalışıyorum (13 yaşında erkek çocuk annesi, 49, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Öte yandan, ebeveynlerin kontrol mekanizmaları dijital çağın olanaklarından beslenmektedir. Bu bakımdan medya çocukların dahil olduğu ölçüde gözetlenen bir alan olduğu gibi, gözetim aracına dönüşerek gündelik yaşama entegre olmaktadır. Örneğin, bir ebeveyn, çocuklarının ev dışı sosyal yaşamlarında gözetimini sürdürmek üzere çocuklarından internet aracılığıyla nerede ve kiminle olduklarına dair materyal talep ettiğini dile getirmiştir.

> Bazen öyle oluyor ki tabii ellerine çıktıkları zaman telefon verdiğim için diyorum ki "resim atın". Hani yanınızda kim var onu görmem lazım. "Resim atın; gittiğiniz yerde misiniz? Ne bileyim orada bir selpak varsa üzerinde oranın ismi var ya da girdiğiniz mekânın ismini atın". Hani ben bazen anlıyorum zaten bazen çok fazla sıktığımı. Sıkılıyorlar da. Ama yapıyorlar. Yani sıkılıyorlar ama yapıyorlar (12 yaşında kız çocuk annesi, 45, Yarı- yapılandırılmış görüşme, 2017).

Ebeveyn eşliğinde olmadıkları zamanlarda, çocukların ebeveynlerin süper gözetim aygıtları altında sosyalleşmeye çalıştıkları görülmektedir. Ebeveynlerin çocukların tüm alanlarına hâkim olma eğilimleri çocukların birey olarak kendilerine ait karar süreçlerine katılmalarını zorlaştırmakta ve yapabilme kapasitelerini küçümsemektedir. Buradan hareketle Mayall (2002: 134) çocukların kendi aralarındaki gözetimsiz etkileşimlerini

yetişkin kontrolündeki gün içinde verilen bir ara olarak değerlendirmekte ve akran kültürlerini oluşturabilmeleri için uygun bir zemin olarak görmektedir.

Çocukların dijital sosyalizasyonu

Çocukların akranlarıyla toplumsallaşma ortamları bir ölçüde medya ortamlarına taşınmıştır. Sosyal medyanın yanı sıra sanal oyunlar da çocuklara sosyalleşme ortamları sağlamaktadır. Oyun özelinde bakıldığında araştırmanın anket bulgularına göre, katılımcı ebeveynler, çocuklarının %30,3'ü bazen, %24,4'ü sıklıkla, %18,4'ü her zaman internette oyun oynadıklarını ifade etmiştir. Bu bakımdan araştırma kapsamına giren her iki okuldaki çocukların internet oyunlarına önemli bir vakit yatırımı yaptıkları göz önüne alındığında, internet oyunlarının akran kültürlerinin bir parçası olduğu söylenebilmektedir. Oyuna ait süreçler çocukların oyun sonrasında da devam ettirdikleri kültürün bir parçası haline gelmektedir.

> Clash Royal... Onu oynuyor. Yani öyle vakit geçiriyor. Yoksa sosyal medyayla pek... Sosyal medyayı sadece arkadaşlarıyla ne kadar oynadın, sen kaç puan aldın... O amaçla kullanıyor (12 yaşında erkek çocuk annesi, 47, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Geleneksel medya araçlarından televizyon ise kullanıcının katılımına kısıtlı olarak izin vermesi bakımından internet tabanlı ortamlardan farklıdır. Bu bakımdan aktardığı etki çocukların gündelik söylemlerinde yeniden üretilse de televizyon izleme edimi daha pasif bir katılımı öngörmektedir. McLuhan'a (1964: 26) göre televizyon anlam aktarmayı değil, etki uyandırmayı amaçlamaktadır. Köse (2004: 93), bu etkiyi hipnoza benzetmektedir; televizyon "izleyicinin, direnç momentlerini heyecan dalgalarıyla dolayımsız biçimde şoke" etmektir. Bu yönüyle televizyon hem uyuşturucu etkisiyle çocukları saatlerce pasif bir şekilde izleme edimine tutsak edebilmekte, hem de bir tüketim nesnesi haline gelmektedir. Anderson vd. (2001: 5), 15-19 yaş aralığındaki çocukların televizyon kullanımıyla ilgili yaptıkları çalışmada okul sonrası faaliyetlere katılan çocukların televizyon izlemeye daha az vaktinin kaldığını; öte yandan okul sonrası eve gelen çocukların ise televizyona önemli bir zaman dilimi ayırdıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle televizyonun eve bağımlı edici etkisinin çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir yeri olduğu görünmektedir.

Görüşmelere katılan ebeveynlerden biri televizyonun bu türden etki uyandırıcı etkisini çocuklarına toplumsal hayatın gerçekliğini öğretmek için bir araç olarak kullandığını ifade etmiştir:

- En iyi örnek, Arka Sokaklar'ı seyrediyorlar, çok kötü örnekler oluyor o sırada "Bakın," diyorum "Kızım insanın başına gelmeyecek diye hiçbir şey yoktur. Görün yani örnek alın. Ben ne kadar anlatırsam anlatayım bir kulağınızdan girer, birinden çıkar veya da kaile almazsın şu an. İnsanın başına gelmeyince bilmez ama bak görüyorsunuz işte. Böyle insanlar var çevremizde. Çok iyi görünüp de arkandan kuyusunu kazmaya çalışan, sana kötülük yapmak isteyen, seni kötü bir hapa alıştırmak isteyen, her şey olabilir yani. Bir kereden bir şey olmaz diye sana takdim eder arkadaşın, olur ya ne kadar bir bağımlılık yarattığını ve insanın başına neler gelebileceğini görüyorsunuz canlı canlı". O yüzden hiç itiraz etmem Arka Sokaklar'a. Hani farklı bir aşk dizisi seyredene kadar onu seyretsinler, hayatta neler oluyor neler bitiyor görsünler.
- Biraz da hani bir eğitim maksatlı da hani ondan da faydalanıyorsunuz.
- Hiç itiraz etmem. Diyorum ya saat 16.30'da bir otururlar 18.30'a kadar. Hiç de sesimizi çıkarmayız. 2 saat televizyonun başında ne yapıyorsun demeyiz. Bazen daraldığımız, bunaldığımız oluyor ama sesimizi çıkarmıyoruz. Çünkü gerçekten bazen ben bin kere söylesem, orda bir kere seyretmeleri farkındalığı daha büyük yaratıyor (13 ve 11 yaşında kız çocukları annesi, 39, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Çocukların dijital medyanın olanaklarıyla toplumsal gerçekliğin simülasyonuna senaryolar aracılığıyla erişmektedir. Ebeveyn senaryodaki belli durumları çocuklarla tartışmak üzere değil, onlara anlatmak istedikleri mesajları iletmek üzere kullanmaktadır. Hem zaman kullanımının denetimi hem de içerik yönetimi açısından bakıldığında, ebeveynin televizyondaki belirli bir programı bilinçli olarak çocuklarına izletme eğilimi dijital çağın sunduğu bir başka gözetim mekanizması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Televizyonunun evcilleşerek televizyonun günlük yaşamın merkezi haline gelmesi aile içi ilişkileri de dönüşmektedir. Görüşme verileri televizyonun ailece birlikte vakit geçirmek üzere aile bireylerini birleştirici etkisine ışık tutmaktadır:

> Psikologların dediği yarım saat bir saat. Keşke öyle olsa... Hiçbir şey demeyeceğim. Artık çocuğa eskiden hani "televizyon izleme," derdik. Televizyon en azından biraz uzakta, ailecek izlenilen bir şey, oturulup... Uzmanlar bile artık "oturun beraber televizyon izleyin," diyorlar. (...) "Oğlum otur televizyon izle," diyorum. İnanın artık eskinden hani televizyon izlemesini şey yapar... Şimdi "televizyon izle," diyorum (12 yaşında erkek çocuk annesi, 47, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Benzer şekilde internet kullanımı da çocuğu eve bağlayıcı bir mekanizma olarak onun "güvenli sosyalleşmesi" için kullanılan bir ebeveyn stratejisi haline dönüşebilmektedir. Görüşülen ebeveynlerden biri kendi sınıfsal konumlarına "uygun" buldukları çocukları belirleyerek çocuklarını gözetimlerini gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir. Bu tür bir "kontrollü toplumsallaşma" yoluyla çocuklara kendi alanlarını kurgulamaya müsaade edilmektedir:

> Zaten eve sınırsız internet bağladım ya artık şey diyorum, "ben de evde yokum, arkadaşlarını al, eve gel". Hani herkesi eve kabul edemiyoruz ama arkadaşlık sınırımız dostluğa dönmüş kişilerle evde istediğini yapabilir. Çünkü evde de iki üç tane bilgisayar var, ablanın, babanın. Gerekirse onları da kullanarak hani o ortamı evde sağlayabilirsiniz şeklinde yönlendirmeye çalışıyorum. Çok dışarıdan ziyade hani bu tarz ihtiyaçları farklı gidersin (13 yaşında erkek çocuk annesi, 45, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

İnternetin evcilleşmesi ise ebeveyn-çocuk ilişkisine farklı boyutlar eklemiştir. Çocuklar Scarcelli ve Riva'nın tespit ettiği gibi ebeveynlerine dijital okuryazarlık konusunda yardım ederek ebeveyn akışı sağlayabildikleri gibi, ebeveynler çocukların bilgiye ulaşmasında onları yeni medya araçlarına yönlendirebilmektedir. Görüşmelerde bir ebeveyn, medya araçlarının eğitsel boyutu sebebiyle çocuğunu bu alana teşvik ettiğini dile getirmiştir:

> Şimdi aslında o kadar büyük bir nimet ki elimizin altında soru sorabileceğimiz, yani annemizin babamızın bile bilmediği... Yani bize de soruyor bazen tabii, ama benim yarım yamalak bilgi sahibi olduğum konularda internet, ona farklı farklı bir sürü görüş ve fikri aynı anda çok kolayca sunabiliyor. Ama maalesef bazı şeyleri bilmedikleri halde bana soruyor. Mesela "Baba, bu ne demek?". Diyorum ki, "yani ben biliyor olabilirim ya da bilmiyor olabilirim ama bunu alışkanlık edinme, bak cep telefonu aldık sana, internet de aldık. Bunu almamın sebebi gerçekten senin derslerini buradan çalışman" (15 yaşında kız çocuk babası, 46, Yarı-yapılandırılmış görüşme, 2017).

Sonuç Yerine

Bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarının hem dijital hem de yüz yüze toplumsallaşma ortamlarında kontrol ve gözetim pratiklerinin medya araçları aracılığıyla geçirdiği dönüşüm, çocuğun yapabilme kapasitesi odağında eleştirel bir sosyolojik perspektifle ele alınmaya çalışılmıştır. Çocuk-ebeveyn ilişkisinde yeniden üretilen güç pratikleri çocuğun özel alanını muğlaklaştırmaktadır. İletişim teknolojilerindeki gelişmeler, çocuklara kendi kültürlerini kurgulamaları için yeni bir ortam sağlarken, ebeveynler için de kontrol altına alınacak yeni bir alanı yaratmaktadır. Bu bakımdan ebeveynlerin çocukları koruma davranışları tüketim sektörünün ele geçirdiği alanlardan biri haline gelmekte ve medya araçları evcilleşerek (*domestication*) aile içi ilişkilerin aktörleri haline gelmeye başlamaktadır.

Ebeveynler çocukların masumiyetini korumak, onları dış dünyanın kötülüklerinden uzakta tutmak için çocukların tüm zamanını programlayabilmekte ve onları gözetim altında yetiştirebilmektedir (Mintz, 2009). Bu türden bir eğilim çocukları toplumla temas etmekten alıkoyduğu gibi çocukların kendilerine yetebilen bireyler olarak topluma katılımlarını aksatmaktadır. Mayer ve arkadaşlarının (2012: 72) dikkat çektiği üzere, duygusal bağımlılık üzerine kurgulanan Türkiye aile tipinde çocukların sosyalleşmesinde anne ve baba denetimin ön planda olması çocukların eve bağımlılığını pekiştirmektedir.

Çocukların halen birey olarak değil, gelecekte birey olacak varlıklar olarak ele alınması onların toplumsal konumunu yok saymaktadır. Bu bakımdan bu çalışmada yeni çocukluk sosyolojisi perspektifi benimsenerek saha verileri okunmaya çalışılmaktadır. Kağıtçıbaşı'na göre (1993: 52-102), çocuğun özerklik ve bireyselliğinin dikkate alınması gerekmektedir. Freeman (1998), bu uygulamaların öncelikle çocuğun özerkliğine değil, "korunması" gereken hassas varlıklar olduğuna vurgu yaptığına dikkat çekmektedir. Oysaki çocuklar ebeveynlerin yoğun koruma bariyerleri arasında hassaslaştırılmaktadır. Yeni çocukluk sosyolojisi, çocuğun toplumsal süreçlerden etkilendiği gibi toplumsal süreçleri etkilediği anlayışına dayanmaktadır. Bu yönüyle modern çocukluk anlayışının

çocukların hassas varlıklar olarak görüşüne karşı çıkmaktadır. Dolayısıyla Avrupa 1980'li yıllardan itibaren ders olarak okutulan, Türkiye'de ise yeni yeni akademik tartışmalara konu olan yeni çocukluk sosyolojisinin ülkemizde de zemin bulması gerekliliğin açık olduğu söylenebilir.

Bu çalışma medya araçlarının yaygınlaştığı günümüz şartlarında çocuğun özel alanın giderek daraldığını ve hatta yok olmaya yüz tuttuğunu tartışmaktadır. Kitle iletişim araçları çoğu zaman dijital becerilere kolaylıkla adapte olabilen çocuklar için önemli bir kültür alanıdır. Örneğin, cep telefonunun ilk ve en hevesli tüketicileri olarak gençler ve çocuklar (Drotner, 2009: 369), emojiler ve zil sesleri gibi özellikler kanalıyla kendi jargonlarını oluşturmakta ve bunları yaratıcı biçimde dönüştürmektedirler (Corsaro, 2011: 263). Örneklem grubunda yer alan kent yaşamındaki ailelerin çocukların yaşamlarında dijital platformlar gittikçe güçlü bir yer edinmektedir. Ayrıca öğrenme süreçleri ve okulla ilgili haberler dijital platformlara taşınmaktadır.

Araştırma bulguları, örneklemdeki ebeveynlerin çocuklarının okul sonrası vakitlerinde hem geleneksel hem yeni medya araçlarını büyük ölçüde kullandıklarını ve gelir düzeylerinin bu araçlara erişimlerinde önemli bir engel oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Ebeveynler çocuklarının televizyon ve internete ayırdıkları zamanı ve bunlara erişimlerini çeşitli yollarla organize ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada ebeveynlerin çocukların medya kullanımlarını müdahalelerini üç grupta toplayabiliriz.

Bazı ebeveynler, çocukların televizyon izleme ve interneti kullanmalarını sözlü olarak uyararak veya fiziksel olarak bu araçlara el koyarak (örneğin telefonlarını toplayarak) sonlandırmalarını sağlamaktadır. Çocuğun katılımını reddeden bu tür otoriter bir müdahale, aile içinde yetişkin-çocuk güç ilişkilerini pekiştirmektedir.

Bazı ebeveynler, sözlü ve fiziksel müdahaleye ek olarak, çocukların medya araçları kullanımlarını gizli veya açıkça gözetim altında tutmaktadır. Çocukların bilgisayar kullanmalarına sadece evin ortak alanı olarak salonda izin verilmesi, telefonların ve internet geçmişlerinin kontrol edilmesi bu tür müdahalelere örnek olarak gösterilebilir.

Ebeveynlerin gözetim mekanizmalarından biri de medya araçlarının çocukların takibi amacıyla kullanılması olarak bulgulanmıştır. Bir ebeveyn, doğrudan kontrol edemediği çocuklarının ev dışı sosyalizasyon ortamlarını onlardan internet aracılığıyla görüntü talep ederek sürdürdüğünü ifade etmiştir. Medya araçlarının kullanımı hem gözetilen bir alan, hem de gözetim aygıtı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu diyalektik, medya araçlarının evcilleşerek aile hayatının pek çok alanına entegre olması bakımından önemli görülmektedir. Bu bağlamda, bazı çocukların gerek dijital gerek hane içi ve dışı sosyal yaşamlarına katılımlarının tüm alanlarının ebeveyn bariyerleriyle çevrelendiği, yaşamlarındaki özel alanların da ebeveynlerce ele alındığı görülmüştür.

Bazı ebeveynler ise, medya araçlarını çocuklarıyla birlikte zaman geçirmek ve bu zaman içinde çocukların "göz önünde" tutmak amacıyla kullanmaktadır. Belli televizyon programları çocuklara dışarıdaki sosyal yaşamın tehlikelerinin anlatılması için bir kaynak olarak kullanılırken, bir ebeveyn de çocuğunu bilgisayar başında yalnız eyleminden alıp televizyon başında kolektif bir eyleme dahil etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Bir başka ebeveyn ise evine internet alarak çocuğunun akranlarıyla ev içinde sosyalleşmesini sağlamaktadır.

Tüm bu müdahale biçimleri, bir ölçüde çocukların sosyal yaşamlarına dair karar süreçlerindeki rolüne yer vermemekte ve sosyalizasyon ortamlarını sterilleştirerek yalnızca kendi sosyal sınıflarıyla sınırlı tutmaktadır. Ebeveynlerin yetişkin-çocuk ikili karşıtlığını yeniden üreten tutumları, çocukları haneye otorite ilişkisiyle bağlamaktadır. Sennet'e (2014: 27) göre otorite temel bir gereksinimdir; çocuklar kendilerine yol gösterecek bir otoriteye ihtiyaç duyarken, yetişkinler için otorite, kendilerini bütünleyen temel bir öğedir. Ancak otorite ilişkilerinde dengesizlik ve orantısız gücün, her iki tarafın da özerkliğini tehlikeye düşürdüğü söylenebilmektedir. Çocuğun otorite yoluyla itaatkarlaştılması özerlikliğini temelden sarsmaktadır. Kağıtçıbaşı'nın (1993) vurguladığı üzere, çocukların beraberlik ve yakınlık gereksinimleri, özerklik ve bireysellik ile bağdaştırılarak sağlanmalıdır. Çocuğun özlük değerlerini koruyarak sosyal yaşama katılabilmesinde hem bireyselliğinin hem de toplumsallığının farkındalığı önemli görünmektedir.

Kaynakça

Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebargeri D. L., Wright, J. C. ve Larson, R. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behaviour: The recontact study. *Monographs of the society for research in the child development*, 66 (1), i-154.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child Development,* 37 (4), 887-907.

Berker, T., Hartmann, M., Punie, Y. and Ward, K. J. (2005). *Domestication of media and technology*. Berkshire: Open University Press.

Binark, M. (5.12.2014). Dijital oyun dünyası ve yeni toplumsallaşma biçimleri. *Aljazeera Türk*. http://www.aljazeera.com.tr/gorus/dijital-oyun-dunyasi-ve-yeni-toplumsallasma-bicimleri (Erişim Tarihi: 1.4.2017).

Castells, M. (2004). *Enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür, ağ toplumunun yükselişi 1. Cilt.* (Çev: E. Kılıç), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Corsaro, W. A. (2005). Collective action and agency in young children's peer cultures. J. Qvortrup (Ed.), Studies in modern childhood: Society, agency, culture içinde (s. 231-247). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. J. Qvortrup, W. A. Corsaro ve M. S. Honig (Eds.), The Palgrave handbook of childhood studies içinde. (s. 301-315). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood*. California: Sage Publications.

Corsaro, W. A. ve Fingerson, L. (2003). Development and socialization in childhood. J. Delamater (Ed.), Handbook of social psychology içinde (s. 125-155). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Darley, W. K. ve Lim, J. S. (1986). Family decision making in leisure-time activities: An exploratory investigation of the impact of locus of control, child age influence factor and parental type on perceived child influence. *Advances in Consumer Research*, 13, 370-374.

Drotner, K. (2009). Children and digital media: Online, onsite, on the go. J. Qvortrup, W. A. Corsaro ve M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* içinde. (s. 360-374). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Drusian, M. ve Riva, C. (2010). *Bricoleur high tech: I giovani e le nuove forme della comunicazione*. Milano: Guerini.

Frones, I. (2005). Structuration of childhood: An essay on the structuring of childhood and anticipatory socialization. J. Qvortrup (Ed.*), Studies in modern childhood: Society, agency, culture* içinde (s. 267-282). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Horst, H. A., Herr-Stephenson, B. and Robinson, L. (2010). Media ecologies. M, Ito (Ed.), *Hanging out, messing around and geeking out: Kids living and learning with new media* içinde (s. 29-78). Cambridge, MA: The MIT Press.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1993). *İnsan – aile – kültür*. İstanbul: Remzi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. (Çev: Kolektif), İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Köse, B. (2012). Geçmişten günümüze aile. N. Adak (Ed.), *Değişen toplumda değişen aileler: Sosyolojik tartışmalar* içinde (s. 15-38). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.

Mayall, B. (2009). Generational relations at family level. J. Qvortrup, W. A. Corsaro ve M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* içinde. (s. 175- 187). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Mayer, B., Trommsdorff, G., Kağıtçıbaşı, Ç. ve Mishra, R. C. (2012). Family models of independence/interdependence and their generational similarity in Germany, Turkey and India. *Family Science,* 3 (1), 64-74.

McLuhan, M. (1964). The extensions of man. *Understanding the media* içinde (s. 3-73). Padstow: T. J. Press.

Mintz, S. (2009). The changing state of childhood: American childhood as a social and cultural construct. *Restaging Childhood Konferansı*'nda sunulan bildiri. Utah: Utah State University. http://www.usu.edu/anthro/childhoodconference/Reading%20Material/Mintz_cha nging_state_of_childhood_001.doc (Erişim Tarihi: 3.4.2017).

Murthy, T. (2012). Towards a sociological understanding of social media: theorizing twitter. *Sociology*, 1059-1073.

Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar I*. (Çev: S. Özge). Ankara: Siyasal kitabevi.

Onur, B. (2005). Çocuk yetiştirme. *Türkiye'de çocukluğun tarihi* içinde (s. 253-283). Ankara: İmge Kitabevi.

Scarcelli, C. M. ve Riva, C. (2016). Digital literacy circulation: Adolescents and flows of knowledge about new media. *Tecnoscienza: Italian Journal of Science & Technology Studies*, 7 (2), 81-101.

Sennett, R. (2014). *Otorite*. (Çev: K. Durand), İstanbul: Ayrıntı.

Stevenson, N. (2015). *Medya kültürleri: Sosyal teori ve kitle iletişimi*. (Çev: G. Orhon; B. E. Aksoy), Ankara: Ütopya.

TÜİK. (2013). 06-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya, 2013. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866 (Erişim Tarihi: 4.3.2017).

Üsküdar Belediyesi. Sosyal durum. https://www.uskudar.bel.tr/tr/main/pages/sosyal- durum/30 (Erişim Tarihi: 17.4.2017)

Van Dijck, J. (2011). Facebook as a tool for producing sociality and connectivity. *Television & Media*, 13 (2), 160-176.

Teşekkür: Yazarlar, desteklerinden dolayı Anadolu Üniversitesi, Bilimsel Araştırmalar Projeleri Koordinatörlüğüne teşekkür eder [Proje numarası: 1609E622].

Milli Eğitim Şuralarında İlköğretime İlişkin Alınan Kararların İncelenmesi

Doç.Dr.Bülent GÜVEN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, bulentg@comu.edu.tr

Öz

Eğitime ilişkin tavsiye kararlarının alındığı yaşanan sorunların masaya yatırılarak geniş çaplı toplantılarla tartışıldığı Milli Eğitim Şuraları Türk Eğitim Sistemi içerisinde ayrı ve önemli bir yere sahiptir. Bu şuralarda alınan kararların incelenmesi, eğitim sistemimizde belirlenen teknoloji politikalarının belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi düzeyinin ortaya çıkarılması açısından önemli görülmektedir. İlki 1939 yılında, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel tarafından toplanan Milli Eğitim Şuraları, zaman içinde Türk Milli Eğitim sisteminin en yüksek danışma organı olmuştur. 2014 yılında on dokuzuncusu toplanan Milli Eğitim Şuraları, alınan kararlar yönüyle eğitim sistemine yön verebilecek tavsiyeler niteliğini aşamamıştır. Bu araştırmada zorunlu eğitim basamağı olarak ilköğretime ilişkin Milli Eğitim Şuralarında yaşanan gelişmeleri, oluşan sorunları ve bu durumlara bağlı olarak alınan kararları inceleyebilmek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel yöntemde gerçekleştirilmiş olup, nitel araştırma yöntemine ve araştırmanın amacına uygun olarak "doküman incelemesi tekniği" ile kullanılmıştır. Temel eğitim basamağı olarak görülen ilkokullara ve bu basamakta görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik en kapsamlı kararların alındığı ve bu tavsiye kararlarının süratle hayata geçirildiği şuranın 1. Milli Eğitim Şurası olduğu söylenebilir. Yine ilköğretimin 8 yıllık bir süreç olması yönünde ilk kararın 1946 yılında 3. Milli eğitim Şurasında alındığı hal böyle olmakla birlikte bu tavsiye kararının tam 52 yıl sonra hayata geçirilebildiği görülmüş, tarihsel süreç içerisinde şuraların, ulusal düzeyde eğitimle ilgili politikalar üreten bir kurum olarak gelenekselleşmiş yapılanmalar olmakla birlikte, bu oluşumunun en büyük sınırlılığının, şûraların yalnızca danışma niteliğinde kalmış olması, yaptırım gücünün bulunmaması olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim Şurası, İlköğretim, Eğitim.

Abstract

The National Education Council, has a separate and important place within the Turkish Education System, where the problems of the educational recommendations are discussed and discussed at large scale meetings. The examination of the decisions taken in these places is considered important in terms of identifying the level of technology policies determined in our education system and the level of realization. In the year 1939, the National Education Council, which was collected by the Minister of National Education Hasan Ali Yücel, became the highest advisory body of the Turkish National Education system over time. In the year 2014, the National Education council, which was collected in the nineteenth year, did not exceed the recommendations that could be directed towards the education system. In this research, it was aimed to be able to examine the developments, problems and decisions taken in relation to primary education as a compulsory education step. The research was carried out by qualitative method and used with qualitative research method and "document review technique" for the purpose of the research. It can be said that the most comprehensive decisions about the primary schools seen as basic education step and the class teachers working in this step are taken and the 1st National Education Council is the one who is quick to make these recommendations decisions. It is also seen that the first decision to be a process of 8 years of primary education was taken in 1946 during the 3rd national education seminar and it was seen that this recommendation decision could be passed on exactly 52 years later and it is seen that in the course of the historical process the institutions have been traditionally structured as institutions that produce education together, it can be argued that the greatest limitation of this formation is that it is only a matter of consultation, that there is no sanction.

Keywords: National Education Council, Elemantary School Education, national education council meetings.

Giriş

Eğitime ilişkin tavsiye kararlarının alındığı yaşanan sorunların masaya yatırılarak geniş çaplı toplantılarla tartışıldığı Milli Eğitim Şuraları Türk Eğitim Sistemi içerisinde ayrı ve önemli bir yere sahiptir. Bu şuralarda alınan kararların incelenmesi, eğitim sistemimizde belirlenen teknoloji politikalarının belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi düzeyinin ortaya çıkarılması açısından önemli görülmektedir. Sisteme yön veren en temel politikaların belirlendiği yapıların başında gelen Milli Eğitim Şuralarının ilki 1939 yılında toplanmış olmakla birlikte bu yapılanmadan önce 1921–1926 yılları arasını kapsayan Telif ve Tercüme Heyeti (bugünkü adıyla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) tarafından organize edilen Heyeti İlmiye toplantıları, bugünkü Milli Eğitim Şuralarının temelini oluşturmuştur. 1926 yılında yapılan üçüncü Heyeti İlmiye toplantısında, Telif ve Tercüme Heyeti kaldırılmış, yerine Dil Heyeti ve Milli Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur. Milli Eğitim Şuralarında, çeşitli dönemlerde o dönemin eğitim sorunları tartışılmış, belli noktalarda çözüm önerileri geliştirilmiş ve pek çok önemli atılım hayata geçirilmiştir. 2014 yılında on dokuzuncusu toplanan Milli Eğitim Şuraları, alınan kararlar yönüyle eğitim sistemine yön verebilecek tavsiyeler niteliğini aşamamıştır. Hal böyle olmakla birlikte düzenlenen şuralar, eğitim sisteminde söz hakkına sahip çok sayıda eğitim bilimciyi, bilim insanlarını ve bürokrasinin çeşitli düzeydeki temsilcilerini bir araya getirmesi bakımından önemli bir işleve sahiptir. İlki 1939 yılında, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel tarafından toplanan Milli Eğitim Şuraları, zaman içinde Türk Milli Eğitim sisteminin en yüksek danışma organı olmuştur. Sonraki yıllarda Milli Eğitim Şuraları daha düzenli bir hale gelmiş, belirli aralıklarla toplanmış ve ülkenin eğitim sorunlarının masaya yatırıldığı temel bir organ halini almıştır.

İlköğretim; örgün eğitimin öncelikle toplumun tüm üyelerinde bulunmasını istediği bilgi, beceri ve tutumlarını kapsayan genel eğitimin bir bölümüdür. Programı yönünden orta ve yüksek öğretime göre daha geneldir ve açık sistem özelliği gösterir. Öğrencilerini seçerek almak gibi bir durumu söz konusu değildir. Toplumun üyeliğine hazırlanan tüm bireylerin bilmesi gereken asgari bilgi, tutum, beceri ve davranışların kazandırılması için ilk çabaların gerçekleştiği ilköğretim ayrıca ortaöğretime öğrenci hazırlayan bir öğrenim basamağı olarakta hizmet vermektedir. İlköğretim, toplumsal sınıflar arasında dikey geçişleri sağlamanın ilk adımını oluşturduğundan, bir sosyal politika aracı olarak da işlev görmektedir. Bu bağlamda böylesine önemli bir öğretim basamağının niteliğinin artmasını sağlayacak ne tür kararların alındığı ve bunların uygulama sonuçlarının incelenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmada, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulması sonrasında başlatılan ve yakın zamana kadar yaklaşık dört yılda bir gerçekleştirilen Milli Eğitim Şura'larında ilköğretim basamağı ile ilgili olarak Türkiye'de yaşanan gelişmeleri, oluşan sorunları ve bu durumlara bağlı olarak alınan kararları inceleyebilmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, nitel yöntemde gerçekleştirilmiş olup, nitel araştırma yöntemine ve araştırmanın amacına uygun olarak "doküman incelemesi tekniği" ile kullanılmıştır. Ulaşılan bulgular Milli Eğitim Şuralarının gerçekleştiği tarihsel süreç dikkate alınarak sırayla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığının resmi sitesinden erişilen 1939-2014 tarihleri arasında gerçekleştirilen 19 adet Milli Eğitim Şurasının kararları 'İlköğretime ilişkin' alınan kararlar kriterine uygun şekilde tek tek taranmış alınan kararların sayısı ve nitelikleri betimlenerek sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde 1939 yılında ilki gerçekleştirilen Milli Eğitim Şurasında ilköğretime ilişkin alınan kararlardan başlayarak 2014 yılında 19. su gerçekleştirilen Milli Eğitim Şurasında alınan kararlara doğru tarihi sıraya uygun olarak inceleme ile ulaşılan bulgular sunulmaktadır.

Milli Eğitim Şûrası (17-29 Temmuz 1939)

1939 yılı temmuz ayı içerisinde gerçekleştirilen ilk Milli Eğitim şurası incelendiğinde ilköğretime yönelik olarak,

1. Üç sınıflı köy okullarının beş sınıfa çıkarılması,

2. Okullarda derslerin öğleden önceye alınması ve öğle sonralarının ortaokullarda isteğe bağlı, liselerde mecburi olarak öğretmenlerin yönetiminde serbest ve ortak faaliyetlere ayrılması konusunda tavsiye kararları alınmış olduğu görülmektedir. Alınan tavsiye kararlarından ilki olan üç sınıflı köy okullarının beş sınıfa çıkarılması aynı yıl hayata geçirilmesi yönüyle şura kararları içerisinde en dikkat çekici olanıdır denilebilir. Şura kararları genel karakteristik olarak çoğunlukla kağıt üzerinde kalan önerilerden öte gidememiştir.

Milli Eğitim Şurası (15-21 Şubat 1943)

İlk şuradan yaklaşık 4 yıl sonra gerçekleştirilen II. Milli Eğitim Şurasında 7 öneri kayıtlara geçmiş olup, ilköğretime ilişkin olarak;

1. Bütün eğitim kurumlarında anadili çalışmalarında verimin artırılması

2. İlk ve orta dereceli okullarda tarih dersleri programları ile ders kitaplarının çocuğun seviyesine uygun olmadığı

Ayrıca;

a) Ahlâk eğitiminin amacı

b) İdeal Türk çocuğu

c) Türk ahlâkının başlıca toplumsal ve kişisel ilkeleri

d) Ahlâk eğitimi için her dereceli okullarımızda ve dışında alınması gereken tedbirleri belirten rapor Şûr a' da incelenip kabul edilmiştir.Şûraya getirilen konularda en önemlisi okul ders kitaplarıyla ilgili olmuş ve tek tip kitap (devlet kitabı) sistemine gidilmesi teklif ve kabul edilmiştir. Kayda geçen şura kararlarından ilköğretime dönük olarak alınan kararların hayata geçirilmesi sarfedilen çabalara rağmen pek mümkün olamamıştır.

Milli Eğitim Şûrası (2-10 Aralık 1946)

II.Milli Eğitim Şurasından yaklaşık 3 yıl sonra gerçekleştirilen III.Milli Eğitim Şurasında 8 maddelik tavsiye kararı alınmış olup, ilköğretime yönelik olarak;

1- Okul Aile Birliklerince okul hayatına hâkim olan eğitim ve öğretim ilkelerinin ailelere tanıtılması

2- Temizlik, sağlık ve devam problemleri ile fikir, duygu, ahlâk ve beden eğitimi konuları üzerinde durulması

3- Okul-aile birlikleri çalışmalarını kolaylaştırıcı tedbirler alınması, önerileri getirilmiştir. III.Milli Eğitim Şurasında ilköğretime yönelik alınan kararların çevre faktörüne ve özellikle okulun destekleyicisi kapsamında ele alınan aileye dönük oluşu dikkat çekicidir. Aile katılımı ve aile eğitimine yönelik ilk adımlar olarak yorumlanabilecek tavsiye kararları o dönemde alınmış olmasına rağmen aile katılımı ve eğitimi sorunu halen çözümlenebilmiş değildir.

Milli Eğitim Şûrası (23-31 Ağustos 1949)

Yaklaşık 3 yıllık aradan sonra toplanan IV. Milli Eğitim Şurasında alınan 4 maddelik karar metni incelendiğinde ilköğretime yönelik olarak alınan kararlar aşağıdaki şekildedir;

1-İlkokul ikinci devrede ayrı ayrı okutulan Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerinin bir ders hâlinde ve çocuk psikolojisine göre düzenlenmesi

2-Köy enstitüleri ile ilköğretmen okullarının öğretmenlerinin aynı kaynaktan yetiştirilmesi amacıyla birleştirilmesi teklifleri Şûra Genel Kurulunca bazı değişikliklerle kabul edilmiştir.

Alınan tavsiye kararlarından ilki olan Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık bilgisi derslerinin bir ders halinde çocuk psikolojisine uygun düzenlenmesi önerisi 1968 yılında Sosyal Bilgiler dersinin programa girmesiyle yaklaşık 20 yıl sonra hayata geçebilmiştir.

Milli Eğitim Şûrası (04-14 Şubat 1953)

V. Milli eğitim şurasında bir önceki şuradaki gibi 4 maddelik karar metni yayınlanmış ilköğretime yönelik olarak alınan kararlar şöyle sıralanmıştır;

1- İlkokul programının amaç ve ilkeleriyle içeriği arasında ahenk sağlanması

2- Toplu öğretim anlayışının ikinci devrede de hâkim olması

3- Aylık ve yıllık saatlerin kullanılmasında esneklik sağlanması

4- Programların yaygınlaştırılmadan önce denenerek geliştirilmesi karara bağlanmıştır.

Ayrıca, İlköğretim Kanun Taslağı üzerinde de görüşmeler yapılmıştır.

Milli Eğitim Şûrası (18-23 Mart 1957)

Mesleki ve Teknik eğitim ile sanat enstitüleri konularının ön planda yer aldığı şurada 8 maddelik karar metni incelendiğinde ilköğretime yönelik olarak;

İlkokul mezunları için çırak okulları açılması şeklinde tek maddelik bir tavsiye kararı alındığı görülmüştür.

Milli Eğitim Şûrası (5-15 Şubat 1962)

Tüm eğitim basamakları ve eğitim sistemini etkileyen en kapsamlı bir şura olarak değerlendirilen 18 ana başlıkta milli eğitimin temel ilkelerinden, öğretim basamaklarının işleyişine dair yönetmelikler, liseler için olgunlaşma sınavı, çeşitli alanlara öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü iyileştirme, ölçme ve değerlendirme dahil önemli konu başlıkları şura da ele alınmıştır.

İlköğretime ilişkin olarak ise;

Mecburi ilköğretimin 1970 yılına kadar bütün yurdumuzda yayılması ve gelişmesi için bir plan hazırlanması,

1. İlköğretim Yönetmeliği
2. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
3. Millî Eğitim Müdürleri ve İlköğretim Müdürleri Yönetmeliği
4. İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği
5. Beslenme Eğitimi Yönetmeliği
6. İlköğretim Kurumları Sağlık İşleri Yönetmeliği
7. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği
8. ilkokul Öğretmenleri Tayin, Nakil ve Becayiş Yönetmeliği
9. Yetiştirici ve Tamamlayıcı Sınıf ve Kurslar Yönetmeliği
10. Gezici Okul ve Gezici Öğretmenlikler Yönetmeliği
11. Ana Okulları ve Ana Sınıfları Yönetmeliği
12. Ders Araç ve Gereçleri Yönetmeliği
13. Bölge Okulları Yönetmeliği

Sayılan başlıktaki yeniden hazırlanan yönetmeliklerin Talim ve Terbiye Kurulunca incelenerek 1962-1963 öğretim yılı başında uygulamaya konması yönünde tavsiye kararları alınmıştır.

Milli Eğitim Şûrası (28 Eylül-3 Ekim 1970)

Şurada 49 maddelik milli eğitim bakanlığının yapısı ve işleyişine ilişkin kararlar alınmış olup, öğretim kurumlarının yapısı ve basamaklar arası geçişin yapılandırılması, yöneltme sınıfı, yükseköğretime hazırlayan programlar, Bakanlık Merkez ve taşra teşkîlatının, VIII. Millî Eğitim Şûrasınca kabul edilen sistemin bütünlüğüne cevap verecek şekilde, yeniden düzenlenmesi ve bir teşkilat kanunu tasarısının hazırlanması için bir ihtisas komisyonu kurulması önerilmiştir.

Milli Eğitim Şûrası (24 Haziran-4 Temmuz 1974)

Şurada Türk Milli Eğitim Temel Kanunu paylaşılmış, özel amacın tanımı yapılmış, örgün ve yaygın eğitim kurumlarının amaçları sıralanmış, seçmeli dersler ve amaçları açıklanmış, isteğe bağlı 6. ve 7. sınıfta din dersi, tüm programlar için ortak dersler, 9. sınıflarda yöneltme sınıfı düzenlemesi, yabancı dil öğretiminde Avrupa ile işbirliği yapma, ahlak eğitimi, ölçme ve değerlendirme başlıkları ele alınmış, '1974-1975 eğitim öğretim yılından

itibaren ilkokul ve ortaokul programlarının kaynaştırılarak bir bütün halinde düzenlenmesi önerilmiştir. Ayrıca 'Program geliştirme çalışmaları araştırma projeleri hâlinde sürdürülmesi' istenmiştir. Şuralar arasında tüm eğitim sisteminde reformist bakış açısı ile gerçekleştirilmiş oluşu dikkat çekicidir.

Milli Eğitim Şûrası (23-26 Haziran 1981)

Okul Öncesi eğitim, yaygın eğitim ve öğretmen yetiştirme konularına ilişkin önemli tavsiye kararlarının alındığı Şura sonunda alınan toplam karar sayısı 40 olup, ilköğretime yönelik olarak alınan kararlar aşağıda sıralanmıştır.

Temel eğitime giriş yaşının 7'den 6'ya indirilmesi ve zorunlu eğitimin 5 yıldan temel eğitimin tümünü kapsayacak biçimde 8 yıla çıkarılması,

Temel eğitimin amaçları şûra kararları doğrultusunda yeniden saptanması,

Temel eğitim uygulamasının kademeli olarak yaygınlaştırılmaya başlanması, yaygınlaştırmada değişik ekonomik sosyal yapıya sahip olan yerleşim birimlerinin öncelikle ele alınması,

Temel eğitimin yaygınlaştırılmasında yerel özelliklere gör e yatılılık, araçla taşıma ve benzeri yöntemlerden yararlanılması,

Temel eğitimin yaygınlaştırılmasında başta finansman olmak üzere tüm kaynakların en etkili bir biçimde harekete geçirilmesi,

Temel eğitimin ülke düzeyine yaygınlaştırılmasında yararlanılmak üzere eğitim haritaları yapılması ve bu haritalarda temel eğitim bölgelerinin oluşturulması,

Olanakları yeterli düzeyde bulunan temel eğitim okullarında, mezunları ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlayıcı kurallar açılması ve diğer yaygın eğitim etkinliklerine yardımcı olunması,

Milli Eğitim Şurası (8-11 Haziran 1982)

Millî Eğitim hizmetlerinden öğretmen ve eğitim uzmanları (durum ve sorunları)

1- Öğretmen eğitiminin gelişimi

2- Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler

3- Eğitim uzmanlarının eğitimi

4- Öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimi

5- Öğretmen ve uzmanların sorunları, çözüm ve önerileri şeklinde belirlenmiştir.

İlköğretime yönelik olarak temel eğitim alanında öğretmen yetiştirme konusu ve beklenen nitelikler açıklanmış, bunun dışında ilköğretime ilişkin başka bir tavsiye kararı alınmamıştır.

Milli Eğitim Şurası (18-22 Haziran 1988)

1- Türk Eğitim Sistemi.

2- Yükseköğretim

3- Öğretmen Yetiştirme

4- Eğitimde Yeni Teknolojiler

5- Türkçe ve Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi

6- Eğitim Finansmanı

7-Öğretim Programları (Müfredat Programları)

Karar 1. İlköğretimin temel amacının öğrencilerin; temel seviyede hayat, vatandaşlık, matematik ve fen bilgilerini almaları, ahlâki değerleri benimsemeleri ve yaşamaları, içinde yaşadığı toplumun kültürünü tanımaları ve tarih fikrini geliştirebilmeleri, demokratik davranış kazanmaları, çeşitli yeteneklerini deneyerek, üst eğitim kademelerinden birini veya bir mesleği seçebilme olgunluğunu kazanmaları, şahsiyetli olmaları, çevreye ve topluma uyum sağlamaları için gerekli eğitim öğretim imkânlarını veren eğitim kurumları olarak düzenlenmesi.

Karar 2. Hâlen liselerin bünyesinde bulunan ortaokulların tamamen ilköğretim bünyesine alınması.

Karar 3. İlköğretime başlama yaşının 72 ay olarak belirlenmesi; ancak, velisinin isteği ile, "okul olgunluğu"na gelen çocukların da okula kaydının yapılması ve bunun yaş bakımından alt sınırının 66 ay olarak tespit edilmesi.

Karar 4. Sekiz yıllık mecburi öğretime geçişin, bir program ve sistem bütünlüğü içinde uygulanması; VI. plan dönemi sonuna kadar tedricen yaygınlaştırılması.

Karar 5. Mevcut ortaokulların, ilköğretimle bütünleştirilmesi.

Karar 6. Gezici tarım işçileri ve göçer ailelerin mecburi öğrenim çağındaki çocuklarının eğitim problemlerini çözmek üzere gezici okulların kurulması, bu konunun önem kazandığı bölgelerde bir an önce pilot uygulamaya geçilmesi.

Karar 7. Ortaokullar ile ilköğretim okullarının son iki yılında her öğrenci için ayrı bir değerlendirme dosyası tutulması, başlıklarının ele alındığı şurada ilköğretime yönelik 21 adet tavsiye kararı alınmıştır.

Karar 8.İlköğretimde (8 yıllık) ortaöğretim kurumlarına geçişin, ilke olarak imtihansız sağlanması; ancak, talep çokluğu dolayısıyla, ilgili ortaöğretim programlarına geçişte sıralama imtihanı yapılabilmesi; talebin boyutlarına göre bu imtihanların okullarca veya merkezce uygulanması.

Karar 9. Aileye; temel çocuk terbiyesi ve sosyalleşme ile ilgili görevlerini hatırlatacak tedbirlerin geliştirilmesi.

Karar 10.Öğretmenin ve okulun aile ile ilişkisinin sıklaştırılması, okul ve aile uyumunun sağlanmasına itina gösterilmesi.

Karar 11. Sekiz yıllık ilköğretimin ortak ve aynı bir öğretim programına kavuşturulması; mevcut ilkokul, ortaokul farklılığının ortadan kaldırılması.

Karar 12. Sınıf öğretmenliği ve ders öğretmenliği sistemlerinin, her yaş grubunun ihtiyaçlarına ve geliştirilen eğitim teknolojisine göre ayrı ayrı değerlendirilmesi.

Karar 13. Okullarda, yöreye ve talebe göre seçmeli programların bulundurulması.

Karar 14. Okulların, yaygın eğitimle örgün eğitimi bağdaştıracak, çevredeki çeşitli eğitim kurumlarının imkânlarını kullanabilecek esnekliğe ve yetkilere sahip kılınması.

Karar 15. Merkezi yerlerden başlanarak diplomaların sekizinci yılın sonunda verilmesi uygulamasına geçilmesi; beşinci yılın sonunda verilen diplomaların kaldırılması.

Karar 16. Öğretim programları hazırlığı ve eğitim teknolojisi seçiminde kullanılmak üzere, her kademe ve yöre için "öğrenme güçlükleri araştırmaları"nın yapılması.

Karar 17. Okullarda tabiat koleksiyonları, müzeler, sergiler, seralar ve hayvan yetiştirme yerlerinin kurulması; öğrencilerin gözlem, araştırma ve uygulama yapmalarının teşvik edilmesi; çevrede mevcut müzelerin ve benzeri yerlerin gezdirilmesi.

Karar 18. Öğrenci velilerinin, çocuklarının durumu ve yönelmesi yararlı olacak meslek ve bilgi alanları konusunda aydınlatılması.

Karar 19. Yatılı ilköğretim bölge okullarından mezun olan kız öğrencilerin, meslek kazandırıcı okullara imtihansız alınmaları; kız öğrencilerin okula devamlarının özendirilmesi.

Karar 20. Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimine önem verilmesi; zekâ seviyesi yüksek çocuklar için üst özel sınıfların açılması; zihin ve beden bakımından özürlü çocukların eğitiminin yaygınlaştırılması.

Karar 21. Dergi ve diğer kaynakların, standartlara uygun olmak şartı ile müfettişlerin gözetiminde, okul müdürü ve öğretmenler tarafından seçilmesi ilkesinin benimsenmesi.

XIII.Milli Eğitim Şurası (15-19 Ocak 1990)

1. Yaygın Eğitimde Kavram, Kapsam ve Eğilimler

2. Yaygın Eğitimde Organizasyon ve İş birliği

3. Yaygın Eğitimde Yatırım ve Finansman

4. Yaygın Eğitimde Personel

Başlıklarının gündem maddesi olarak tartışıldığı şurada ilköğretime ilişkin herhangi bir tavsiye kararı alınmamıştır.

XIV.Milli Eğitim Şurası (27-29 Eylül 1993)

1- Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği

2- Okul Öncesi Eğitimi

olarak belirlenmiştir. Doğrudan ilköğretime ilişkin herhangi bir tavsiye kararının alınmadığı şurada yalnızca ilköğretim sınıf öğretmeni yetiştiren programlara okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmeni yetiştiren fakültelerin programlarına da sınıf öğretmenliği ile ilgili derslerin konulması sağlanacaktır önerisi getirilmiştir.

XV.Milli Eğitim Şurası (13-17 Mayıs 1996)

1- İlköğretim ve Yönlendirme

2- Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma

3- Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi

4- Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanması

5- Eğitim Sisteminin Finansmanı şeklindedir.

İlköğretime yönelik 82 adet tavsiye kararının alındığı XV. Milli Eğitim Şurası incelendiğinde;

Temel eğitim kavramı yerine başta Anayasa ve diğer mevzuatta yer aldığı şekli ile "ilköğretim" kavramı kullanılması,

Yakın bir gelecekte 5-6 yaş okul öncesi eğitim, ilköğretim bünyesine alınmalı, ilköğretim kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanmalı, 8 yıl sonunda tek tip diploma verilmeli, 9. sınıf liseye ya da mesleki eğitime yönlendirme yılı olmalı, böylece ilköğretimde zorunlu 2+8+1 sistemi oluşturulmalıdır.

Çocukluğun tam yaşandığı, çocukların kendilerini, ailelerin de çocuklarını tanıdığı bu dönemde bulunanlar çırak yapılmaması, Yoğun göç alan illerde eğitim yatırımlarına öncelik verilerek derslik ihtiyacı karşılanmalı,

Bahçe, salon, sahne, işlik, kitaplık, lâboratuar, spor salonları ve yüzme havuzu gibi ek ünitelerle birlikte her okul, bulunduğu çevrenin de yararlanabileceği tesisler olarak düşünülmesi,

Küçük yerleşim birimlerindeki öğrencilerin 8 yıllık zorunlu ilköğretimden yararlanabilmeleri için taşımalı, YİBO ve pansiyonlu okul sistemlerinden yararlanılmalıdır.

8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmeden önce ilköğretimin amaçları ve ders programları bütünlük ilkesine uygun olarak yeniden düzenlenmeli,

Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan hedefleri ilköğretim programlarında dengeli olarak yer almalı,

Eğitim-öğretim iş günü süresi artırılması,

İlköğretim okullarının programlarında, meslekleri tanıtıcı bilgilere yer verilmesi,

Eğitim-öğretim, öğretmen merkezli olmaktan çıkartılıp, öğrenci merkezli duruma dönüştürülmesi,

XVI.Milli Eğitim Şurası (13-17 Kasım 1999)

1. Mesleki Ve Teknik Eğitimin, Orta Öğretim Sistemi Bütünlüğü İçinde Ağırlıklı Olarak Yeniden Yapılandırılması

2. Okul Ve İşletmelerde Meslek Eğitimi Ve İstihdam

3. Mesleki Ve Teknik Eğitim Alanına Öğretmen Ve Yönetici Yetiştirme

4. Mesleki Ve Teknik Eğitimde Sınavsız Yükseköğretime Geçiş

5. Mesleki Ve Teknik Eğitimde Finansman

olarak belirlenen gündemde ilköğretime yönelik sınırlı sayıda tavsiye kararı alınmıştır.

İlköğretimin amaçlarına ulaşabilmesi ve orta öğretim sistemiyle gerekli bütünlüğün sağlanabilmesi için, teknoloji eğitimi programlarının yaşama aktarılarak bunların etkin biçimde uygulanması büyük önem

taşımaktadır. Bu programlar ilköğretim sürecinde olabildiğince ağırlığı artırılarak sürdürülmeli ve alt sınıflardan başlaması,

İlköğretimin bütün sınıflarında meslek alanlarını tanıtıcı etkinliklere yer verilmesi,

İlköğretimin bütün sınıflarında yaz dönemlerinde öğrencilerin kültür, beceri kazanmalarına ve yönelmelerine dönük kurslar açılması,

XVII.Milli Eğitim Şurası (13-17 Kasım 2006)

Türk millî eğitim sisteminde kademeler arasında geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi olarak belirlenen şûra gündeminde ilköğretime yönelik alınan 12 karardan dikkat çekici olanlar aşağıda sıralanmıştır;

İlköğretim 8. sınıf sonunda yapılan OKS kaldırılmalı; bunun yerine öğrenci başarısının, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin izlenmesine yönelik rehberlik hizmetlerine, öğretmenler kurulu ile ailelerin kararına dayalı bir yöneltmeye ağırlık verilmelidir. Ölçme ve değerlendirme; öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin saptanması, öğrenme başarılarının artırılması ve öğretim hizmetinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmalıdır,

Sınıf öğretmenliği 1, 2 ve 3. sınıflara kadar olmalı, 4 ve 5. sınıflarda dersler branş öğretmenleri tarafından verilmelidir,

Sınıf ve öğrenci mevcuduna bakılmaksızın her ilköğretim okuluna rehber öğretmen görevlendirilmelidir,

Yöneltme 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda, öğrenciyi tanıma ve meslekleri tanıtmaya yönelik olarak ailelerle iş birliği içinde yapılmalıdır,

İlköğretimde seçmeli ders sayısı artırılmalıdır,

XVIII.Milli Eğitim Şurası (1-5 kasım 2010)

Halen birçok özel ilköğretim okulunda olduğu gibi resmî ilköğretim okullarında da 1, 2 ve 3. sınıflarda uzmanlaşmış bir sınıf öğretmeni ile 4 ve 5. sınıflarda da branş öğretmenlerinin dersleri yürütmesi ve 2023 perspektifi çerçevesinde, temel eğitim birinci kademede her sınıf için sınıf öğretmenlerinin branşlaşmaları sağlanmalıdır,

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında büyüklüklerine ve öğrenci sayılarına göre kurumsal bütçe oluşturulmalı,

Zorunlu eğitim öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak; 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmeli,

İlköğretim ve ortaöğretimde orta vadede ikili öğretimden normal öğretime geçilmeli, öğle yemekleri okulda verilmeli, birleştirilmiş sınıf uygulamalarının sistematik bir değerlendirmesi yapılarak birleştirilmiş sınıf uygulaması mümkün olan en alt düzeye çekilmeli, okullarda sınıf mevcutları çağdaş ölçütlere göre (20-25) düzenlenmeli, 2023 Vizyonu'na uygun olarak özel öğretimde okullaşma oranının % 25'e çıkarılması için gerekli tedbirler alınmalıdır.

İlköğretimin bütün sınıflarında görsel sanatlar, beden eğitimi ve müzik dersleri, not yerine "yeterli, geliştirilebilir" gibi ifadelerle değerlendirilmelidir.

İlköğretim ve ortaöğretim ders kitapları, Türkçemizi doğru kullanmaya katkı sağlayıcı olmalı; fen ve teknoloji, matematik vb. derslerde kullanılan terimler Türk Dil Kurumu ile iş birliği yapılarak yeniden düzenlenmelidir.

Tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında 26 Eylül tarihi "Türk Dili Bayramı" olarak kutlanmalı ve bu alanda yetişmiş Türk dili uzmanlarının katılacağı etkinlikler düzenlenmelidir.

XIX.Milli Eğitim Şûrası (03-06.12.2014)

Şûranın ana gündem maddeleri;

Öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri

Öğretmen niteliğinin artırılması

Eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması

Okul güvenliği, şeklinde belirlenmiş ve ilköğretime yönelik alınan kararlar sırasıyla şöyledir;

1) İlkokullarda tekli öğretime geçilmesi

2) İlkokullarda haftalık ders saatinin 30 ders saati olması (25 saati zorunlu, 5 saati serbest etkinlikler olarak yürütülmesi). Serbest etkinlik saatlerinin veli-öğrenci talepleri de dikkate alınarak okul idaresince belirlenmesi

3) Görsel Sanatlar ve Müzik derslerinin haftada en az 2´şer ders saati olması

4) 5 saatlik Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinin 2 saatinin beden eğitimine ayrılması

5) İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflara da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konulması İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar için hazırlanacak olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarında da çoğulcu anlayışa yer verilmesi

6. Gerekli yasal düzenleme yapılarak, Trafik Güvenliği ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinin haftalık ders çizelgesinden kaldırılması; Trafik Güvenliği dersi konularının Hayat Bilgisi dersi içinde; İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi konularının da Sosyal Bilgiler dersinde verilmesi.

7. İlkokulda okuma kültürünün kazandırılmasına yönelik etkinliklerin yapılması

8. "Fen Bilimleri" dersinin adının "Fen Bilgisi" olarak değiştirilmesi ve Fen Bilgisi dersi ile Sosyal Bilgiler derslerinin ilkokul 4. sınıftan itibaren programa eşit bir şekilde dağıtılması

9. Taşımalı eğitim yapan ilkokullarda 30, ortaokullarda 35 saat ders olduğundan servis ve güvenlik sorunu çıkmaktadır. Bu nedenle dersleri erken biten ilkokul öğrencileri için etüt saatinin konulması

10. İlkokullardaki Serbest Etkinlikler için bir uygulama kılavuzu hazırlanması

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Milli Eğitim Şuralarının temelini oluşturulan ve üç kez gerçekleştirilen Heyet-i İlmiye toplantılarında ilkokul programlarının hazırlanması, ilkokulun öğretim süresinin 6 yıldan 5 yıla indirilmesi, yeni ders kitaplarının yazılması konuları ele alınmış, 1939 yılından başlayarak, gerçekleştirilen 19 Milli Eğitim Şurasında ilköğretim basamağına ilişkin olarak ise ilk tavsiye kararlarının birinci milli eğitim şurasında, köylerdeki ilköğretim işlerine ağırlık verilmesi, köy öğretmenliği için kaynak olarak köylü çocuklarının alınması, üç sınıflı köy okullarının beş sınıfa çıkarılması ve köylerdeki öğretmen açığının eğitmenlerle giderilmesi ile köylülerin katkısıyla köylerde az masraflı okullar açılması şeklinde alınmıştır. Temel eğitim basamağı olarak görülen ilkokullara ve bu basamakta görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik en kapsamlı kararların alındığı ve bu tavsiye kararlarının süratle hayata geçirildiği şuranın 1. Milli Eğitim Şurası olduğu söylenebilir. Yine ilköğretimin 8 yıllık bir süreç olması yönünde ilk kararın 1946 yılında 3. Milli eğitim Şurasında alındığı hal böyle olmakla birlikte bu tavsiye kararının tam 52 yıl sonra hayata geçirilebildiği görülmüş, tarihsel süreç içerisinde şuraların, ulusal düzeyde eğitimle ilgili politikalar üreten bir kurum olarak gelenekselleşmiş yapılanmalar olmakla birlikte, bu oluşumunun en büyük sınırlılığının, şûraların yalnızca danışma niteliğinde kalmış olması, yaptırım gücünün bulunmaması olduğu söylenebilir. Şûra kararlarının yalnızca tavsiye niteliğinde kalmış olması, yaptırım gücünün bulunmamasının önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir İncelenen şuralardan 8., 11., 13 ve 14. şuralarda ilköğretime ilişkin herhangi bir tavsiye kararı alınmamıştır. İlköğretim basamağının en geniş kapsamlı ele alındığı şura 82 karar ile 15. Milli Eğitim Şurası olurken yine onu 21 tavsiye kararı ile 12. Milli Eğitim Şurası izlemiştir. Şuralarda ilköğretime yönelik kararlarda daha çok nicelik gelişimine odaklanılmış, nitelik geliştirme arka planda kalmıştır. Okul ve aile işbirliği kapsamında durum incelendiğinde 3.,12.,15., ve 17. şuralarda tavsiye kararlarına yer verilmiştir. İlköğretim programlarının geliştirilmesine yönelik kararların alındığı şuralar ise; 2.,4.,5.,9.,12.,15. ve 19. Milli Eğitim Şuraları olmuştur. Şuraların genellikle 4 yılda bir gerçekleştiği bazı yıllarda ise bu teamüle uyulmadığı da söylenebilir.

Şurâların daha etkili olabilmesi için alınan kararların belirli periyodlarda hayata geçirilme yönüyle denetlenmesi, politika belirleme sürecinde alınan şura kararlarının oluşturulacak Ulusal Eğitim Konseyi tarafından halka açıklanması ve bu konuda kamuoyu oluşturulması, Şurâ düzenleme sürecinin ve şurâ toplantılarına katılımın yerelden merkeze taşınması sürecinde de daha geniş katılımın sağlanması, Şuralarda ilköğretime yönelik alınan kararların gerçekleşme düzeylerinin incelenmesi, Şurâlarda ilköğretimde arzu edilen nicelik ve niteliğe erişme düzeyinin denetlenmesi, Şurâ kararlarının bilimsellik ilkesine uygunluk açısından denetlenmesi, öneri olarak getirilebilir.

Kaynakça

MEB (1939). 1. Milli Eğitim Şûrası (17-29 Temmuz 1939), Erişim Adresi:
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/05093759_1_sura.pdf.
MEB (1943). 2. Milli Eğitim Şûrası (15-21 Şubat 1943), Erişim Adresi:
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/05093852_2_sura.pdf.
MEB (1946). 3. Milli Eğitim Şûrası (2-10 Aralık 1946), Erişim Adresi:
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/05093934_3_sura.pdf.
MEB (1949). 4. Milli Eğitim Şûrası (23-31 Ağustos 1949), Erişim Adresi:
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113329_4_sura.pdf.
MEB (1953). 5. Milli Eğitim Şûrası (04-14 Şubat 1953), Erişim Adresi:
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113340_5_sura.pdf.
MEB (1957). 6. Milli Eğitim Şûrası (18-23 Mart 1957), Erişim adresi:
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113407_6_sura.pdf.
MEB (1962). 7. Milli Eğitim Şûrası (05-15 Şubat 1962). Erişim Adresi:
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113419_7_sura.pdf.
MEB (1970). 8. Milli Eğitim Şûrası (28 Eylül-3 Ekim 1970). Erişim Adresi:
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113428_8_sura.pdf.
MEB (1974). 9. Milli Eğitim Şûrası (24 Haziran-4 Temmuz 1974). Erişim Adresi:
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113442_9_sura.pdf.
MEB (1981). 10. Milli eğitim Şûrası (23-26 Haziran 1981). Erişim adresi:
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113455_10_sura.pdf.
MEB (1982). 11. Milli Eğitim Şûrası (8-11 Haziran 1982). Erişim adresi:
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113508_11_sura.pdf.
MEB (1982). 12. Milli Eğitim Şûrası (18-22 Haziran 1988). Erişim Adresi:
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113522_12_sura.pdf.
MEB (1990). 13. Milli Eğitim Şûrası (15-19 Ocak 1990). Erişim Adresi:
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113538_13_sura.pdf.
MEB (1993). 14. Milli Eğitim Şûrası (27-29 Eylül 1993). Erişim adresi:
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113548_14_sura.pdf.
MEB (1996). 15. Milli Eğitim Şûrası (13-17 Mayıs 1996). Erişim adresi:
ttp://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113559_15_sura.pdf.
MEB (1999). 16. Milli Eğitim Şûrası (13-17 Kasım 1999). Erişim adresi:
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113618_16_sura.pdf.
MEB (2006). 17. Milli Eğitim Şûrası (13-17 Kasım 2006). Erişim adresi:
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf.
MEB (2010). 18. Milli Eğitim Şûrası (01-05 Kasım 2010). Erişim adresi:
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf.
MEB (2014). 19. Milli Eğitim Şûrası (01-05 Kasım 2010). Erişim adresi:
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/09052246_sura_kurul_kararlari.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ALTERNATİF BİR YAKLAŞIM: YEREL OKURYAZARLIK

Doç. Dr. Bülent GÜVEN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, bulentg@comu.edu.tr

Öz

Gelişen teknoloji, eğitim ve öğretim ile birlikte günümüzde eski okuryazarlık türleri ile birlikte yeni ve çağdaş birçok okuryazarlık türü ortaya çıkmıştır. Toplumun okuryazarlık boyutunda ihtiyaçları arttıkça kavram da kendini geliştirmektedir. Bu gelişmeler ve değişimlerin sonucunda ise geçmişten günümüze bir çok okuryazarlık türü ortaya çıkmıştır. Okuryazarlık türlerinden en çok bilinenleri; görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık, medya okuryazarlığı, fen okuryazarlığı, duygusal okuryazarlık, çevre okur yazarlığı, tarih okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, politik okuryazarlık, finansal okuryazarlık şeklinde sıralanabilir Bu çalışmada ise yeni bir okur yazarlık türü olarak önerilen, daha çok kazanım ve içerik yapısına uygunluğu yönüyle sosyal bilgiler dersinde kazandırılması önemli görülebilecek "yerel okuryazarlık" kavramı tanıtmak amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel nitelikte olup, yerel okuryazarlık kavramının tanımı ve kapsamı ile bu okuryazarlık türünün literatüre kazandırılmasına ilişkin ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersine yönelik geliştirilen örnek öğretim planı sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yerel Okuryazarlık, Sosyal Bilgiler, İlkokul

Abstract

Along with the development of technology, education and teaching, many types of literacy have emerged, along with the old types of literacy today. As the needs of the society increase in the literacy dimension, the concept develops itself. As a result of these developments and changes, many types of literacy have emerged from the past day. The most known of the literacy genres; computer literacy, internet literacy, science literacy, geography literacy, economic literacy, critical literacy, map literacy, law, literacy, literacy, environmental literacy, literacy, media literacy, electronic literacy, media literacy, science literacy, environmental literacy literacy, political literacy, financial literacy. In this study, it was aimed to introduce the concept of "local literacy", which is proposed as a new type of literacy and can be seen as more important in terms of acquisition and content adaptation. The research is descriptive and it presents the definition and scope of the concept of local literacy and the sample instructional plan developed for the 4th grade social studies course in order to gain literacy of this literacy course

Keywords: Local Literacy, Social Studies, Primary School

Giriş

Gelişen teknoloji, eğitim ve öğretim ile birlikte günümüzde eski okuryazarlık türleri ile birlikte yeni ve çağdaş birçok okuryazarlık türü ortaya konmuştur. Günümüzde okuryazarlığın, sadece okuma-yazma bilme becerisi olarak algılanmadığı, yeni perspektifler kazandırılarak farklı anlamlar ve niteliklerle çeşitlendirildiği görülmektedir. En genel anlamda okuryazarlık hem okuma-yazma bilme, hem de okuduğunu ve yazdığını anlama ve anlamlandırma olarak ifade edilmekte, daha net bir şekilde tanımlamak gerekirse; bilgi, beceri ve sosyal normları anlamayı, paylaşım yapmayı, yorumlayabilme ve içinde bulunulan kültürde yer alan semboller sistemini kullanarak gelecek kuşaklara aktarmayı sağlayan bir araçtır denilebilir. Toplumun okuryazarlık boyutunda ihtiyaçları arttıkça kavram da kendini geliştirmektedir. Bu gelişmeler ve değişimlerin sonucu olarak geçmişten günümüze birçok okuryazarlık türü kendini göstermeye başlamıştır. Okuryazarlık türlerinden en çok bilinenleri; görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık, medya okuryazarlığı, fen okuryazarlığı, duygusal okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, politik okuryazarlık, finansal okuryazarlık şeklinde sıralanabilir. Okuryazarlık bireylerin toplumdaki başarısının göstergesi olduğu gibi toplumlar için de gelişmişlik durumunu belirleyen ölçütlerden biri olarak da gösterilebilir. Bu çalışmada ise yeni bir okur yazarlık türü olarak önerilen, daha çok kazanım ve içerik yapısına uygunluğu yönüyle sosyal bilgiler dersinde kazandırılması önemli görülebilecek "yerel okuryazarlık" kavramı tanıtılmaktadır. Okuryazarlık kavramı, sosyal bilgiler eğitiminin temel amacını oluşturan aktif vatandaşlığın önkoşullarından biridir. Değişen zaman ve koşullarla birlikte kavramlara yüklenen anlamlarda farklılaşabildiğinden vatandaşlık kavramı da bu durumdan etkilenmektedir. Önceleri ülkesine bağlı olma, yasa ve kurallara uyma ve itaat etme, görev ve sorumluluklarını yerine getirme olarak anlaşılan vatandaşlık kavramı, yaşam koşullarının ve demokrasinin gelişimiyle birlikte, görev ve sorumluluktan hak ve özgürlüklere, doğru bilgiye dayalı aktif katılıma dönüşmeye ve anlam değiştirmeye başlamıştır. Demokratik bir vatandaştan beklenen bu yeni görevler, yeni becerilerin kazanımını zorunlu hale getirmiştir. İnsan haklarına dayalı demokrasilerde vatandaşlardan, doğru ve güvenilir bilgiye dayalı akıl yürütme sonucunda oluşturulmuş kararlara ve bu kararların eyleme geçirilmesine katkı getirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda bireyin vatandaşlık görevlerinden biri olarak ta düşünülebilecek "yerel okuryazarlık" kavramının özellikle küçük yaşlardan başlayarak bireylere kazandırılması gerekmektedir. Yerel okuryazarlık, yaşadığı yerleşim biriminde evrensel ya da milli boyutta, manevi anlamı, (tarihi, kültürel, turistik, ekonomik vb.) önemi bulunan, eser, ören yeri, mekan ve edebi eser/kişilikleri tanıma, temel özelliklerinin farkında olma ve gerektiğinde edindiği bilgileri başka bireylere doğru ve düzeyine uygun şekilde hazırlayacağı bir sunumla aktarabilme becerisini kapsamında bulunduran bir nitelik kazanma süreci olarak tanımlanabilir. Özellikle sosyal bilgiler dersinin kültürel, tarihi, ekonomik varlıklar üzerine odaklanmış disiplinlerarası bir ders oluşu yerel okuryazarlık kavramının işlevsel bir şekilde kullanılmasına ve gelişmesine imkan tanıyabilecektir. 19. Milli Eğitim Şurasında gerçekleştirilen oylamalar sonucu, İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğünün ilkokul ve ortaokullarda yürüttüğü proje kapsamında serbest etkinlikler dersinde verilen "İstanbul" dersine benzer şekilde bir dersin işlenmesi yönündeki önerge kabul edilmiş, bu duruma ilişkin olarak ta "serbest etkinlikler" dersinde her ilin kendi tarihi ve kültürel varlıklarını, şehre ait değerleri tanıtmak ve gezdirmek amacıyla "Şehri Yeniden Keşfetmek" temasıyla dersler işlenmesi tavsiye edilmiştir. Yerel okuryazarlık kavramının alınan bu tavsiye kararına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, tarih boyunca Troialılardan Lidyalılara, Romalılara, Trakyalılardan Akalara, İranlılardan Hellenistik Medeniyete, Bizanslılardan sonra da Türklere kadar birçok kavim ve topluluğa ev sahipliği yapan, Asya içlerinden gelen büyük ticaret yollarının sonunda bulunan önemli iskele şehirlerinden biri olan, Fenikelilerden itibaren önemli kıyı kentleri ve limanları arasında bulunan, Fatih Sultan Mehmet' Han'ın İstanbul'u fethedip başkent yapması ile birlikte stratejik açıdan büyük önem kazanarak, kilit nokta haline gelen ve silahla kazanılmış bir destan olmanın yanında, kardeşlik ve barış için bütün insanlığa ders olan boğaz harbinin gerçekleştiği Çanakkale ili merkezine yönelik yerel okuryazarlık kavramının öğrencilere kazandırılabilmesi amacıyla hazırlanan öğretim planı örneği tanıtılmaktadır.

Daha önce Türkiye'de çalışılmamış ve tanımlanma sürecinde olan bir okuryazarlık türü olduğundan ve ayrıca alanda önemi yadsınamayacak bir eksikliği gidereceği düşünülerek planlanan araştırma, betimsel nitelikte olup, yerel okuryazarlık kavramının tanımı ve kapsamı ile bu okuryazarlık türünün literatüre kazandırılmasına yönelik geliştirilen örnek öğretim planının sunumu gerçekleştirilmiştir. Sunuma ve yerel okuryazarlık kavramına yönelik diğer araştırmacı ve bilim insanlarının görüş ve önerileri ile kavramın alan yazında daha nitelikli şekilde tanınması ve kullanılmasının sağlanması amaçlanmaktadır.

İlkokullar; örgün eğitimin öncelikle toplumun tüm üyelerinde bulunmasını istediği bilgi, beceri ve tutumlarını kapsayan genel eğitimin bir bölümüdür. Programı yönünden orta ve yükseköğretime göre daha geneldir ve açık sistem özelliği gösterir. Öğrencilerini seçerek almak gibi bir durumu söz konusu değildir. Toplumun üyeliğine hazırlanan tüm bireylerin bilmesi gereken asgari bilgi, tutum, beceri ve davranışların kazandırılması için ilk çabaların gerçekleştiği ilkokullar ayrıca üst öğretim kurumlarına öğrenci hazırlayan bir öğrenim basamağı olarak da hizmet vermektedir. İlkokul, toplumsal sınıflar arasında dikey geçişleri sağlamanın ilk adımını oluşturduğundan, bir sosyal politika aracı olarak da işlev görmektedir. Anılan özellikleri yönüyle yerel okuryazarlığın kazandırılması için en uygun basamak olarak ilkokullar bu misyonu üstlenebilecek yapıdadırlar. İlkokullarda 4. Sınıfta okutulmakta olan sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası oluşu da yerel okuryazarlık için oldukça elverişli bir yapı sunmaktadır.

Yöntem

Araştırma, betimsel nitelikte olup, yerel okuryazarlık kavramının tanımı ve kapsamı ile bu okuryazarlık türünün literatüre kazandırılmasına yönelik geliştirilen örnek öğretim planlarından yalnızca bir tanesinin tanıtımı gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

İçinde bulunulan dönemde okuryazarlığın, sadece okuma-yazma bilme becerisi olarak algılanmadığı, yeni perspektifler kazandırılarak farklı anlamlar ve niteliklerle çeşitlendirildiği görülmektedir. En genel anlamda okuryazarlık hem okuma-yazma bilme, hem de okuduğunu ve yazdığını anlama ve anlamlandırma olarak ifade edilmektedir. Bilgi, beceri ve sosyal normları anlamayı, paylaşım yapmayı, yorumlayabilme ve içinde bulunulan kültürde yer alan semboller sistemini kullanarak gelecek kuşaklara aktarmayı sağlayacak araç ta denilebilir. Literatür incelendiğinde pek çok okuryazarlık türünün oluştuğu görülmektedir. Örneğin bireylerin kişisel, sosyal, mesleki ve eğitime yönelik amaçlarına ulaşmalarını sağlamak için yaşamın her alanında bilgiyi etkin şekilde arama, değerlendirme, kullanma ve yaratma becerisi olarak tanımlanan 'Bilgi Okuryazarlığı', genel tanımıyla bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma-sorgulama ve karar verme becerilerini geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, etrafındaki dünya hakkında merak duygularını devam ettirmeleri için gerekli olan fen ile ilgili tutum, değer, beceri, bilgi ve anlayışlarının bir bileşeni olan Fen Okuryazarlığı, bireyin başkasının ya da kendisinin duygusal durumlarının farkında olabilmesi, yeterlilikle anlayabilmesi ve yardımcı olacak bir şekilde başkalarının duygularına karşılık verebilmesi şeklinde tanımlanan 'duygusal okuryazarlık', çevresel sistemleri yorumlama ve anlayabilme kapasitesi, çevresel sistemlerin devamlılığı, yeniden kurulması ya da iyileştirilmesi için yapılması gereken uygun davranışlar olarak tanımlanan 'çevre okur yazarlığı', tarihsel olayları araştırmacı, eleştirel bir tutumla ele almayı; ulaşılan farklı kaynaklar arasındaki çelişkili ifadeleri bulmayı; bilimin insanlığa sunduğu tüm imkanları tarihsel olayların öğrenmesinde kullanmayı; olayları neden-sonuç ilişkisi içerisinde almayı; olayları çağın koşullarına göre değerlendirerek tarihsel düşünme ve tarihsel empati yapma becerisi olarak tanımlanan tarih okuryazarlığı, Teknolojiyi kullanma, anlama, yönetme ve değerlendirme becerisi olarak tanımlanan teknoloji okuryazarlığı, sayılan ve kısa tanımı yapılan okuryazarlık türlerinin dışında Bilgisayar Okuryazarlığı, İnternet Okuryazarlığı, Bilim Okuryazarlığı, Coğrafya Okuryazarlığı, Ekonomi Okuryazarlığı, Eleştirel Okuryazarlık, Harita Okuryazarlığı, Hukuk Okuryazarlığı, Politik Okuryazarlık, Finansal Okuryazarlık gibi okuryazarlık türleri de literatürde yer almaktadır. Bu çalışmada ise yeni bir okuryazarlık türü olarak önerilen, daha çok kazanım ve içerik yapısına uygunluğu yönüyle sosyal bilgiler dersinde kazandırılması önemli görülebilecek "yerel okuryazarlık" kavramı tanıtılmaktadır. Yerel okuryazarlık; yaşadığı yerleşim biriminde evrensel ya da milli boyutta manevi anlamı, (tarihi, kültürel, turistik, ekonomik vb.) önemi bulunan, eser, ören yeri, mekan ve edebi eser/kişilikleri tanıma, temel özelliklerinin farkında olma ve gerektiğinde edindiği bilgileri başka bireylere doğru ve düzeyine uygun şekilde hazırlayacağı bir sunumla aktarabilme becerisini kapsamında bulunduran bir nitelik kazanma süreci olarak tanımlanabilir. Tanım incelendiğinde yerel okuryazarlığın diğer okuryazarlık türlerinden farklı olarak yakın çevreyi tanıma sürecinde;

1. Tarihi ve kültürel değeri bulunma
2. Evrensel, milli, manevi, yönleri bulunma

3. Farkında bulunulacak düzeyde yakınlık içerisinde bulunma
4. Ekonomik faaliyetlere katma değer sağlayıcı olma
5. Anılan özellikleri tanıtma becerisini kazanma boyutlarına odaklanılmaktadır.

Yerel Okuryazarlık Kavramının Yaygın Etkileri

Kavrama ilişkin gerçekleştirilecek çalışmalar sonucunda yaşadığı yakın çevresindeki tarihi ve kültürel değeri bulunan eserleri, ürünleri daha iyi tanıyacak ve tanıtma isteği oluşacaktır. Yerel okuryazarlık etkinlikleri ile küçük yaştan itibaren bu eserlere karşı olumlu tutum ve koruma güdüsü oluşabilecektir. Milli, manevi ve evrensel özelliklerin farkında olunması sağlanabilecektir. Özellikle küçük yaştaki bireylerde sunum becerisinin gelişmesine olumlu katkı sağlanacaktır. Hepsinden öte sahip bulunulan yerel okuryazarlık niteliği ile turizm ve benzeri ekonomik faaliyetlere katkı sağlama bu yolla gelir elde etme imkanlarının gelişimi sağlanabilecektir.

Neden Yerel Okuryazarlık Neden Sosyal Bilgiler?

Toplumların devamlılığının sağlanması ve ailede başlayarak öğretim kurumlarında sürdürülen kültürleme etkinliklerinin daha nitelikli ve işlevsel biçime dönüşebilmesi, gelecek kuşakların bu kültürleme etkinliklerine yönelik olumsuz tutum ve davranış geliştirmemesi ortaya konan Yerel Okuryazarlık kavramı ile mümkün olabilecektir. İlkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğretim ilkelerinden yakından uzağa prensibine olan yatkınlıkları yerel okuryazarlık ile bütünleştiğinde hem daha fazla etkinliğe katılım sağlanabilecek hem de yakın çevrede yer alan ve yerel okuryazarlık kapsamına giren kültür ögelerini benimsemeleri, koruma ve muhafaza etme güdüsüne sahip olmaları da sağlanabilecektir. Yerel okuryazarlığın kazandırılması için uygun alan olan ilkokul basamağı öğretim programı incelendiğinde etkinlikler için en uygun dersin Sosyal Bilgiler dersi olacağı da aşikardır. Özellikle sosyal bilgiler dersinin kültürel, tarihi, ekonomik varlıklar üzerine odaklanmış disiplinlerarası bir ders oluşu yerel okuryazarlık kavramının işlevsel bir şekilde kullanılmasına ve gelişmesine imkan tanıyabilecektir. 19. Milli Eğitim Şurasında gerçekleştirilen oylamalar sonucu, İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğünün ilkokul ve ortaokullarda yürüttüğü proje kapsamında serbest etkinlikler dersinde verilen "İstanbul" dersine benzer şekilde bir dersin işlenmesi yönündeki önerge kabul edilmiş, bu duruma ilişkin olarak ta "serbest etkinlikler" dersinde her ilin kendi tarihi ve kültürel varlıklarını, şehre ait değerleri tanıtmak ve gezdirmek amacıyla "Şehri Yeniden Keşfetmek" temasıyla dersler işlenmesi tavsiye edilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretimi Yerel Okuryazarlık Etkinliği

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf Düzeyi: 4. Sınıf

Tanıtılacak Temel Yerel Nitelik: Aynalı Çarşı

Bu Yerel Niteliği Seçme Nedeni: Çanakkale'ye gelen yerli ve yabancı turistlerin mutlaka uğradığı ve Çanakkale denilince akla ilk gelen yerlerin başında oluşu

Kazanım: Çanakkale merkezinde bulunan tarihi mekanlardan olan Aynalı Çarşının özelliklerini ve tarihini bilir ve bildiklerini yakın çevresine uygun şekilde sunar.

Süre: 40 dakika

Giriş: Öğretmen öğrencilere Çanakkale içinde türküsünü dinletir, türkü bittikten sonra içerisinde geçen Aynalı Çarşı'nın ne olduğunu, neden adının aynalı çarşı olduğunu, daha önce gidip gitmediklerini sorar ve öğrencilerden tahmin ve cevaplar alır.

Keşfetme: Daha sonra öğretmen öğrencilere Aynalı çarşı ile ilgili bir video izletir. Öğrencilerine videoda neler gördüklerini sorar. Aynalı çarşıda görülen eşyaların evlerinde olup olmadığını ya da Aynalı Çarşı ile ilgili bir anılarının olup olmadığını sorar ve yanında getirdiği eşyayı öğrencilerine gösterir. Öğretmen öğrencilerine bir gün gezi gözlem yapmak için beraberce aynalı çarşıyı gezmeye gidebileceklerini söyleyerek onları güdüler.

Açıklama: Öğretmen öğrencilerine aynalı çarşının isminin nereden geldiği ile ilgili çeşitli rivayetler okur. Hangisinin daha inandırıcı ya da ilgi çekici olduğu üzerine öğrencilerle konuşur. Daha sonra en beğenilen rivayeti öğrencilerden canlandırmalarını ister. Canlandırmadan sonra öğretmen öğrencilerine aynalı çarşının tarihi ve

yapısı ile ilgili çeşitli bilgiler verir.

Derinleştirme: Öğretmen açıklama aşamasında bilgi verdikten sonra öğrencilere Aynalı Çarşı ile ilgili sınıfa getirdiği bir gazete haberini okuyarak öğrencilerin günlük yaşam ile ilgili bağlantısı konusunda destek sağlar. Gazete haberi üzerine konuşulur. Siz olsaydınız Aynalı Çarşı'yı konuklarınıza nasıl tanırdınız? Aynalı Çarşı'da ne gibi değişiklikler yapardınız ya da Aynalı Çarşı ile ilgili hissettiklerinizi nasıl yansıtırdınız diye sorar ve bununla ilgili istasyon tekniği kullanılarak eserler sergilenir.

Değerlendirme: Öğretmen tahtaya "Aynalı Çarşı" yazarak öğrencilere verilen dosya kağıtlarına akıllarına gelen her şeyi yazı, görsel renk vb kullanmalarını isteyerek zihin haritası oluşturmalarını sağlar. Daha sonra öğretmen aynalı çarşı konusunda hazırladığı bulmaca oyununu oynatarak öğrencilerden hem geri bildirim alır hem de onların bilgilerinin pekişmesini sağlar. Son olarak sınıfça Çanakkale türküsü ile karaoke yapılır.

Çanakkale Türküsü

Çanakkale içinde vurdular beni
Ölmeden mezara koydular beni
Of gençliğim eyvah

Çanakkale köprüsü dardır geçilmez
Al kan olmuş suları bir tas içilmez
Of gençliğim eyvah

Çanakkale içinde aynalı çarşı
Anne ben gidiyorum düşmana karşı
Of gençliğim eyvah

Çanakkale içinde bir dolu testi
Anneler babalar ümidi kesti
Of gençliğim eyvah

Çanakkale'den çıktım yan basa basa
Ciğerlerim çürüdü kan kusa kusa
Of gençliğim eyvah

Çanakkale içinde sıra söğütler
Altında yatıyor aslan yiğitler
Of gençliğim eyvah

Çanakkale'den çıktım başım selamet
Anafarta'ya varmadan koptu kıyamet
Of gençliğim eyvah

Sözler: Kastamonulu İhsan Ozanoğlu Beste: Muzaffer Sarısözen

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Literatür incelendiğinde okuryazarlık türlerinin çeşitlendiği bu türlerin oluşmasında çağın gereklerinin etken faktör olduğu görülmektedir. Bu çeşitlenmenin ihtiyaca cevap verme anlamında sürdürüleceği de bilinmelidir. Bu bağlamda ortaya konan alternatif okuryazarlık türlerinden yerel okuryazarlık kavramı sadece yakın çevrede bulunan milli, tarihi ya da kültürel varlık ya da değerleri tanıma olarak algılanmamalı bundan daha ötesi farkındalık oluşturma ve sahiplenme duygusu ile tanıtma becerisini de bireylere kazandırmayı amaçladığı unutulmamalıdır. Daha önce Türkiye'de çalışılmamış ve tanımlanma sürecinde olan bir okuryazarlık

türü oluşu, ayrıca alanda önemi yadsınamayacak bir eksikliği giderilebileceği düşünüldüğünde eğitim sisteminde uzun vadede önemli kazançlar sağlayacaktır. İlkokullar öğretim basamakları arasında önemli temellerin atıldığı ve birçok okuryazarlık türü ile öğrencilerin tanıştığı bir aşama olarak yerel okuryazarlığın kazanılmasında da önemli bir misyon üstlenebilecek bir yapıdadır. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerinin tarihi, kültürel, milli ve manevi özellik arz eden niteliklerini tanıdıkça önce yerelden milliye oradan da evrensele uzanan bir boyutta gelişme ve bakış açısı kazanmaları sağlanabilecektir. Yaşanılan yerleşim yerinin öncelikle tarihi mekanlarını, kültürel özelliklerini, manevi yönünü tanıyan öğrenciler edindikleri bu bilgi ve nitelikleri misafirlere ya da yerleşim yerine ziyarete gelen kişilere aktararak, özellikle gelişen teknolojinin de imkanları ile sosyal medyayı da kullanarak sunum becerilerini ve özgüvenlerini de geliştirebileceklerdir. Bu durumun dolaylı olarak ülke turizmine katkı sağlayabileceği, bu eser ve değerlerin daha iyi bir şekilde korunmasına imkan tanıyabileceği de akıldan çıkarılmamalıdır. Öğrenciler kadar yerel niteliklerin farkında oluş, onlara karşı olumlu tutum geliştirme öğretim sisteminde çeşitli yerleşim yerlerinde görev yapacak sınıf öğretmenleri için de son derece önemli bir meziyettir. Sınıf öğretmenleri görev yapılan yerleşim yerini tanıma ve edindikleri yerel okuryazarlık becerisi sayesinde derslerinde yaşamsal örneklere daha iyi yer verebileceklerdir. Ayrıca yerel okuryazarlık niteliği ile genel kültür özelliklerine de önemli katkılar sağlanacaktır. Bu görüşler ışığında getirilen öneriler ise şöyle sıralanabilir;

Literatüre kazandırılmak istenen "Yerel Okuryazarlık" niteliğinin öğrencilerde oluşturulmasına katkı sağlanması için ilkokullarda özellikle Sosyal Bilgiler dersinde hazırlanacak yerel okuryazarlık etkinliklerine yer verilmesi,

Yerel okuryazarlığın bireyin vatandaşlık görevlerinden biri olarak ta düşünülebilecek, yaşadığı yerleşim biriminde tarihi, kültürel, turistik, ekonomik ve manevi yönleri bulunan alan, eser, ören yeri ve edebi eserleri tanıma, temel özelliklerinin farkında olma ve gerektiğinde edindiği bilgileri başka bireylere doğru şekilde aktarabilme becerisini kapsamında bulunduran bir nitelik kazanma süreci olarak program geliştirmecilere, öğretmenlere, eğitimcilere, ailelere tanıtılmasının sağlanması,

Yerel okuryazarlık kavramının kazandırılması amacıyla, öğretim ilkelerinden yakından uzağa ilkesinden hareketle sosyal bilgiler dersinde bu niteliğin kazandırılması için program geliştirme uzmanlarının gerekli düzenlemeleri yapmaları

Sınıf öğretmenlerinin de yerel okuryazarlık kavramı konusunda düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılması,

İl, ilçe ve köylere yönelik yerel okuryazarlık kılavuzlarının hazırlanması,

Turizmin gelişmesine, tarihi bilinç oluşmasına, kültürün ve onun ögelerinin korunmasına önemli katkı sağlaması beklenen yerel okuryazarlık konusunda kurumlar arası işbirliği sağlanması (örneğin yerel yönetimler, müzeler, tarih alanı uzmanları, il kültür müdürlüğü, turizm il müdürlükleri).

Kaynakça

Altun, A. ve Gürer, M. D. (2005). Tekli okuryazarlıktan çoklu okuryazarlığa doğru: medya okuryazarlığı. A. Altun ve S. Olkun (Ed.) Güncel gelişmeler ışığında: Matematik fen teknoloji yönetim (s. 177-190). Ankara: Anı.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. Değerler Eğitimi Dergisi, 17, 9-26.

Güneş, F. (1994). Okuryazarlık kavramı ve düzeyleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 27(2).

Lankshear, C. (1999). Literacy studies in education: Disciplined developments in a post-disciplinary age. Peter M (Ed.), After the Disciplines: The emergence of cultural studies. Connecticut: Greenwood.

Türk Dil Kurumu (2017b). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=

gts&guid=TDK.GTS.58f3da62b8c179.81740809 adresinden 02.02.2018 tarihinde alınmıştır.

MEB (2014). 19. Milli Eğitim Şûrası (01-05 Kasım 2010). Erişim adresi:

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/09052246_sura_kurul_kararlari.

Türk Dili Ve Edebiyatı Dersi Kitaplarının Milli Kimlik Değerleri Açısından İncelenmesi

Investigation of Turkish Language and Literature textbooks in terms of National Identity Values

Yücel Gelişli, Türkiye, ygelisli@gmail.com, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Teknikokullar/Ankara

Oğuz Tunç, Türkiye, MEB Öğretmen İstanbul

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türk Dili ve Edebiyatı dersi dokuzuncu sınıf ders kitabını milli kimliği oluşturan değerler açısından incelemektir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen dokuzuncu sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabından metinler taranarak, araştırmanın amacı çerçevesinde veriler doküman analizi tekniği ile elde edilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı giriş, hikâye, şiir, masal, roman, tiyatro, biyografi, mektup ve günlük/blog ünitelerinden oluşturulmuştur. Her ünitede edebi türlerin yerli ve yabancı edebiyat örneklerine yer verilmiştir. Metinler seçilirken genel olarak Türk ve Dünya Edebiyatının seçkin örnekleri seçilmiştir. Kitapta yer alan metinlerin seçiminde doğrudan oluşturacak metinlere yer verilmemiş, seçilen metinlerde dolaylı olarak milli kimlikle ilgili değerler yer almıştır ancak seçilen metinlerin de sayısı yeterli değildir.

Anahtar kelimeler: kimlik, milli kimlik, İngilizce ders kitapları

Abstract

The purpose of this study is to examine the ninth grade Turkish language and literature textbook in terms of the values that constitute national identity. The study employed the qualitative research method. Document analysis technique was used in order to analyze the data obtained from examining the ninth grade Turkish Language and Literature textbook.

The Turkish Language and Literature textbook is composed of entries, stories, poems, tales, novels, theater, biographies, letters and daily / blog units. Local and foreign literary examples of literary genres were included in each unit. When selecting the texts, outstanding examples of Turkish and world literature were selected. The choice of texts in the textbook does not include texts that implicitly form a national identity, and the number of selected texts is not enough.

Key words: Identity, national identity, English course book

Giriş

Kimlik insanları ve toplumları birbirinden ayıran tanımlayıcı özelliklerden biridir. Kimlik hem bireysel hem de toplumsal niteliklerin yaşanmışlar ve aktarımlarla bireyde oluşturduğu bireysel ve toplumsal aidiyettir. Yıldız'a (2007: 9) göre kimlik, bir toplumda yaşayan bireylerin aidiyet duygularını tanımlar, aynı zamanda toplumun, sosyal sisteminin en temel ve en önemli kökenini teşkil eder. Kişinin seçme imkânına sahip olamadığı aile, ırk, dil ve doğduğu yer kimliğinin bireysel ve toplumsal belirleyicileridir.

Kimlik meselesi, bireysel ve kolektif bütünlük taşıyan bir sorunsaldır. Öyle ki kimlik inşasının temelinde öncelikle bireye kim olduğunu bildirmek esastır. İlk insandan beri cevabı aranan Ben kimim? Sorusu, beraberinde Biz kimiz? Sorusunu da getirir. Kimlik, aynı zamanda "Sen kimsin?" sorusuyla iki tür kimliğin ortaya çıkışını sağlar. Kimlik problemi, her şeyden önce bir varlık problemidir. Birey öncelikle ben olur, varlığını bireysel yani psikolojik kimlikle elde eder. Daha sonra kendini güvende hissetmek isteyen birey bir başka kimliğe yönelir, bu yöneliş onu toplumsal yani ortak kimliğe yöneltir. Bireyin biz kimiz? Sorusuna verdiği cevabın, mensubu olunan topluma aidiyet duygusu içerisinde cevaplanması, ortak benlik bilinci geliştirilmesidir (Güvenç, 1995; Bilgin, 1998). Kimlik, salt anlamı itibariyle kolektif bir yapıya sahip olmamakla birlikte, bireysel yaşantıda var olan tasavvurları, yaşama katılma biçimlerimizi ve son analizde toplumsal yaşantı içerisinde bireyin konumlanmasını kapsamaktadır(Yanık, 2013).

Bireysel kimlik dışında kültür, dil, din, tarih, mekân, kolektif bilinç gibi paydalarda birleşen bireyin toplumsal aidiyeti oluşur. Yani bireyin topluluk olarak aidiyetle oluşturduğu kimlik vardır. Bu kimlik topluluklara ait kimliktir ki kolektif kimlik olarak tanımlanmaktadır(Bilgin, 1998). Kimlik, toplumsal ve tarihsel arka planı ile bir oluşum içerisinde var olacaktır. Zira kimliklerin inşası, "tarihten, coğrafyadan, biyolojiden, üretken ve üretmeye yönelik kurumlardan, kolektif hafızadan, kişisel fantezilerden, iktidar aygıtlarından ve dinsel vahiylerden malzemeler kullanır. Ama bireyler, toplumlar ve toplumsal gruplar bütün bu malzemeyi, içinde bulundukları toplumsal yapıya uzam/zaman çerçevesinden kaynaklanan toplumsal koşullara ve kültürel projelere göre işler, bütün bu malzemenin anlamını yeniden düzenler" (Castells 2006: 14; Akt: Yanık, 2013).

Bir topluma aidiyet duygusu toplumsal kimliği oluşturur. Toplumların kimliğe bürünmesi millet kavramı ile ifade edilir. Örneğin Türk, Alman ve İtalyan gibi. Milli kimlik ise bir millete ait olmanın ifadesidir. Smith'e(1994) göre millet, tarihi bir toprağı/ülkeyi, ortak mitleri ve tarihi belleği, kitlevi bir kamu kültürünü, ortak bir ekonomiyi, ortak yasal hak ve görevleri paylaşan bir insan topluluğudur. Millete ait kimlik ise; dil, tarih, gelecekle ilgili özlem, din ve gelenek birliğiyle şekillenir. Burada ilk dört unsur hem kültür, hem medeniyet boyutu olan; gelenek ise daha çok millî kültür ürünü bir unsurdur.

Milli kimlik, milletin üyelerinin kendilerine özgü karakterleri olarak ifade edilmektedir. Milletleri bir arada tutan onları kederde ve mutlulukta birleştiren, birlikte yaşamayı sağlayan normlar ve değerlerdir (Berting, 2012). Kültürel aidiyetin bir diğer önemli unsuru da inanç sistemidir (İnalcık, 2009). Din, toplumların yaşayış biçimlerini şekillendirerek zamanla kültürün ve kimliğin bir parçası haline gelir (Gökdemir, 2004).

Milletlerin iyi tanımlanmış ülkelere/topraklara sahip olmaları gerekir. Ama söz konusu toprak parçasının herhangi bir yer olması mümkün değildir; o herhangi bir toprak parçası değil, 'tarihî' bir toprak, 'yurt', halkın 'beşiği' olmalıdır. Türklerde olduğu gibi, o toprak soyun köklerini taşımasa bile bu böyledir. 'Tarihî toprak', terrain (toprak) ile halkın, nesiller boyu birbirleri üzerinde müşterek ve yararlı etkilerde bulunduğu bir topraktır. Tarihî bellek ve çağrışımların mekânı haline gelir yurt; 'bizim' bilgelerimizin, azizlerimizin ve kahramanlarımızın yaşadıkları, çalıştıkları, dua edip savaştıkları yerdir. Bütün bunlar yurdu yeryüzünde biricik kılar. Nehirleri, denizleri, gölleri, dağları ve kentleriyle 'kutsal' hâle gelir yurt -derin ve deruni anlamları sadece sırra matuf olanlar, yani milletin öz-bilinçli evlatlarınca kavranabilecek mübarek ve yüce yerlerdir buralar" (Smith, 1994).

Yeşilyurt'a (2015) göre, toplumların tarihî verilerden hareketle önce varlığını ispat etme, ardından bulunduğu yeri mekânlaştırma ve vatan edinmesi milli kimlik inşa etmenin merkeze koyduğu temel unsurlardandır. Landau'ya (2009) göre, milli kimliği meydana getiren pek çok unsur vardır. Bunların başındaysa milliyetçilik ve vatanseverlik gelmektedir. Milli kimlik ile ilişkili olan vatanseverlik ve milliyetçilik, milli kimliğin en önemli öğeleridir. Vatanseverlikte ön plandaki duygu ülke iken, milliyetçilikte ise millettir. Milli kimlik bağlamında vatanseverlik ve milliyetçiliğin oluşmasında ortak tarih bilinci, en güçlü araçtır. Öyle ki milli kimliklerde en önemli unsurun dil olduğu ileri sürülse de tarih bilincinin dilden daha önemli olduğunu söyleyenler de olmuştur (Tosh, 2011; Akt: Bayram, Elban, 2017).

Milli kimliğin diğer öğelerinden semboller de, milli kimlik ve milliyetçilik ile doğrudan ilişkili unsurlardır. Zira Smith'e (1994) göre, milliyetçiliğin kökenleri modern zamanlardan önce etnik sembollerde görülmekteydi. Ayrıca milli bayrak, milli marş, gibi semboller ve destanlar gibi ortak mitler milletlerin duygusal birlikteliğini oluşturur.

Gündüz'e (2007) göre, ulusların tarih içinde yaşadıkları olağanüstü dönemler, destanlar aracılığıyla anlam kazanıp zenginleşmekte, dolayısıyla ulusal kimlik ediniminde etkin bir rol üstlenmektedir. Sadece anlatmaya bağlı değil; göstermeye bağlı, coşku ve heyecana bağlı veya diğer öğretici metin türleri de kimlik ediniminde bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Ancak birçok araştırmacıya göre milleti oluşturan en önemli unsur dildir. Ercilasun'a (2000) göre, dil, toplumun yüzyıllara ve hatta tarihin bilinmeyen dönemlerine uzanan geçmişinin bütün tecrübe ve birikimlerini taşıyan özelliğiyle, bir yandan sonradan öğrenmeyle değil tabii edinme yoluyla öğrenilmesi özelliğiyle toplumun en belirleyici unsuru olmaktadır. Yani dil sayesinde hem fert çevreyi anlamaya başladığı andan itibaren kendini aynı toplum içinde hissetmekte, hem de yaşadığı toplumun diğer toplumlardan farklı olduğunu idrak etmektedir. Böylece dil, ferdi içinde bulunduğu toplumun parçası hâline getirirken toplumu da başka toplumlardan ayırarak millet hâline getirir.

Ülkeler, sahip oldukları eğitim politikaları yardımıyla, varlığını devam ettirmek üzere vatandaşlarında millete ait istendik davranışlar oluşturur (Önal ve Kaya, 2006). Bu davranışlar milleti inşa ve devam ettirme süreci ile ilgilidir. Bu bağlamda devletler milli eğitim politikalarına önem verirler. Eğitim programları ve ders kitapları aracılıyla benimsenmiş ortak politika ve değerlerle milli kimlik, eğitim öğretim süreciyle inşa edilir. Bu aynı zamanda bir sosyalleştirme sürecidir.

Türkiye'de de Cumhuriyetin ilk yıllarında devlet işleyişinde, Cumhuriyet'in ilke ve devrimleri doğrultusunda benimsenen ulusallık düşüncesi, dönemin politikalarının bir parçası olmuştur. Yoğun bir ideolojik kültürel yapılanma üzerine oturtulan Cumhuriyet'in kuruluş felsefesine dayalı olarak her alanda ulus bilinci ön plana çıkarılmıştır. Ulusal kimlik düşüncesinin hem kurumsal hem de kuramsal içerik kazandırılmaya çalışılan bu dönemde bazı eğitim kurumları kökten değiştirilmiş, bazılarında da sadece program değişiklikleri yapılmıştır (Karaaslan, Güven, Erol, 2017). Bu süreç günümüze kadar devletin anayasal yapısına uygun olarak farklı siyasi görüşlerle değişime uğramış olsa da Cumhuriyetin temel felsefesine uygun insan yetiştirilmesi, yasal ve uygulama zemininde devam etmiştir.

Milli eğitim politikaları devletin ve milletin temel yapısından ayrı düşünülemez. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirlenen amaç ve ilkelere uygun insan yetiştirilmesi Türk milli eğitim sisteminin temel görevidir. Bu doğrultuda belirlenen politikalarının öncelikle eğitim programlarında temele alınarak uygulamada ders kitaplarına ve eğitim öğretim etkinlikleriyle de öğrenci davranışlarına yansıtılması gerekir.

Öğretimin temel belirleyicisi olan eğitim programlarında belirlenen amaçlar ve ilkeler milli kimliği kazandıracak şekilde belirlenmesi gerekir. Programlarda belirlenmiş olan milli kimlikle ilgili değer, tutum ve kazanımlar öğretim uygulamalarıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanır. Bu bağlamda ortaöğretimde okutulmakta olan Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) dersi programlarının da öğrencilere dil ve edebiyat ürünlerinin milli kimliğin kazanımında etkisi düşünüldüğünde, milli kimliği kazandıracak şekilde geliştirilmesi gerekir.

Öğretimin temel araçlarından biri olan ders kitaplarının, eğitim programlarında belirlenen amaçlar ve ilkelere uygun bir şekilde hazırlanması gerekir. Programlarda belirlenmiş olan milli kimlikle ilgili değer, tutum ve kazanımların kitapta yer alan içerikler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanır.

Dil, kültürün dünden bugüne, bugünden yarına aktarılmasında önemli bir araçtır. Dil kültürün yazılı ve sözlü taşıyıcısıdır. Binlerce yıllık kültür, dil ve edebiyat ürünleri ile bugüne taşınmıştır. TDE dersi kitaplarında yer alan metinler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanan milli kimlikle ilgili değer, tutum ve inançlar, TDE ders kitaplarını milli kimlik ve kişilik gelişimi açısından önemli hale getirmektedir. TDE ders kitapları, öğrencilere maddi ve manevi kültürel değerleri kavramalarına, milli kimliğini ve kültürel değerlerini kazanmalarını sağlayacak şekilde hazırlanması gerekir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türk Dili ve Edebiyatı dersi dokuzuncu sınıf ders kitabının milli kimliği oluşturan değerler açısından incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Dokuzuncu sınıf TDE ders kitabında milli kimlik öğelerinden;

1. Ortak vatan kavramı metinlerde nasıl sunulmuştur?
2. Ortak mitler ve tarihi bellek metinlerde nasıl yer almıştır?
3. Ortak kitlesel kamu kültürü(milli kültür) metinlerde nasıl yer almıştır?
4. Ortak yasal hak ve görevler metinlerde nasıl yer almıştır?
5. Ortak ekonomi metinlerde nasıl yer almıştır?

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen dokuzuncu sınıf TDE ders kitabından metinler taranarak, araştırmanın amacı çerçevesinde veriler doküman analizi tekniği ile elde edilmiştir. Smith, milli kimliği "kolektif kültürel kimliğin bir türü" olarak tanımlamış, milli kimliği oluşturan temel ögeleri; 1.Tarihi bir toprak/ülke ya da yurt(Vatan), 2. Ortak mitler ve tarihi bellek(Tarih birliği), 3. Ortak kitlesel kamu kültürü(Milli kültür), 4. Ortak yasal hak ve görevler, 5. Ortak ekonomi olarak belirlemiştir (Smith, 1994). Çalışmada bu özellikler ölçüt olarak alınmış, bu tema başlıkları ile dokuzuncu sınıf edebiyat kitabı analiz edilmiştir.



Şekil 1: Milli kimliği oluşturan öğeler

Bulgular

TDE dokuzuncu sınıf ders kitabı dokuz üniteden ve üniteler giriş, hikâye, şiir, masal, roman, tiyatro, biyografi, mektup ve günlük/blog olmak üzere edebiyatın farklı ürünlerinden oluşturulmuştur. Her ünitede edebi türlerin yerli ve yabancı edebi metinlerden seçilmiştir. Metinler seçilirken genel olarak Türk ve Dünya Edebiyatının seçkin örneklerine yer verilmiştir. Bu bölümde dokuzuncu sınıf TDE ders kitabının milli kimliğin ögeleri açısından analizi ele alınmıştır.

Tablo 1: Ünitelere göre milli kimlik öğelerinin yer aldığı metin sayısı.

Ünite adı	Ortak vatan	Tarih birliği	Milli kültür	Ortak yasal hak ve görevler	Ortak ekonomi
1. Ünite: Giriş	2	2	6	1	-
2. Ünite: Hikâye	2	1	3	1	1
3. Ünite: Şiir	9	5	13	1	-
4. Ünite: Masal	1		7		
5. Ünite: Roman	2	3	1		
6. Ünite: Tiyatro		1	6		
7. Ünite: Biyografi	1	2	6		
8. Ünite: Mektup/e-posta		1	7		
9. Ünite: Günlük			4		
Toplam	17	15	53	3	1

Tablo 1'de dokuzuncu sınıf TDE ders kitabında milli kimlik öğelerinin yer aldığı metinlerin ünitelere göre dağılımı verilmiştir. Tabloya göre dokuzuncu sınıf TDE ders kitabında en fazla yer alan milli kimlik öğesi, ortak bir kitlesel kamu kültürüdür, bunu sırasıyla, tarihî bir toprak/ülke, ya da yurt ve ortak mitler ve tarihî bellek izlemektedir. Kitaptaki metinlerde en az yer alan milli kimlik öğesi topluluk fertlerinin ülke üzerinde serbest hareket imkânına sahip oldukları ortak bir ekonomi ve topluluğun bütün fertleri için geçerli ortak yasal hak ve görevler ile ilgili öğelerdir.

TDE ders kitabında yer alan metinler milli kimliğin ögelerine göre analiz edilmiştir. Aşağıda her bir milli kimlik öğesi ölçüt alınarak yapılan analizlere yer verilmiştir.

1. Tarihi bir toprak/ülke ya da yurt(Ortak vatan)

Kitapta çeşitli şair ve yazarların Türkiye ve Türk tarihiyle ilgili şiir, hikâye, masal, roman ve yazılarında vatan duygusu, doğal olaylar, Anadolu'nun özellikleri, savaşlarla kazanılan topraklar olarak ele alınmış, korunması gerektiği vurgulanmıştır.

Birinci ünitenin hazırlık çalışmaları içerisinde, metinleri dil, biçim, içerik ve yazılış amaçları açısından incelemek amacıyla örnek verilen Erdem Beyazıt'ın "Yok Gibi Yaşamak" şiirinde vatan duygusu ele alınmıştır.

Boğuk bir bakışın oluyor senin

Bir girdap derinliğinde kayboluyor gibiyim

Yok gibi yaşamak bu kalkıp kurtulmak gibi kalabalıktan

Durma bana türkü söyle Anadolu olsun

Susuz dudak gibi çatlak olsun

Karanfil gibi olsun kara çiçek gibi solgun yüzün

Durmadan akıyor kalbim ayaklarına bana karanlık bakma

Ağıyorum bir karanlık karayel saçlarına

Çekme ülkemden nar yangını gözlerini

Beni bu kentten kurtar beni yalnız ko git beni

Arıyorum, arıyorum o ilk çağ ırmaklarında sedef ellerini(...)(MEB, 2017: 28).

Şiirde Anadolu ve ülkem kavramı ile vatan duygusu geliştirilmeye çalışılmaktadır.

İkinci ünitede okuma çalışmaları için Ömer Seyfettin'in "Forsa" hikâyesinden bir bölüm örnek verilmiştir.

İhtiyar esir sevincinden bayılmıştı. Kendine gelince oğlu ona:

— Ben karaya cenk için çıkıyorum. Sen gemide rahat kal, dedi.

Eski kahraman kabul etmedi:

— Hayır. Ben de beraber cenge çıkacağım.

— Çok ihtiyarsın baba.

— Fakat kalbim kuvvetlidir.

— Rahat et! Bizi seyret!

— Kırk senedir dövüşe hasretim.

Oğlu:

— Vurulursun! Vatana hasret gidersin! diye onu gemide bırakmak istedi.

Kara Memiş, o vakit, birdenbire gençleşmiş bir kaplan gibi doğruldu. Duramıyordu. Kalkan, kılıç istedi. (...)

— Şehit olursam bunu üzerime örtün! Vatan, al bayrağın dalgalandığı yer değil midir? dedi.

(MEB,2017: 46)

Hikaye millik kimlik öğeleri açısından zengin özelliklere sahiptir. Kitaba alınan bölümde, vatana hasret gidersin ifadesi ve vatan al bayrağın dalgalandığı yer değil midir? Sorusu ile öğrencilerde hem vatan hem de milli tarih duygusu milli kültürün öğeleri birlikte yer almıştır.

Üçüncü ünitede pastoral şiir tanımlanırken, Abdurrahim Karakoç'un "Anadolu'da Bahar Şimdi" şiirinden bir kıta örnek verilmiştir.

"İlkbaharı geldi Anadolu'nun,

Silifke'de çiçek açtı nar şimdi.

Her tarafı yeşillendi Bolu'nun

Sultandağı benek benek kar şimdi"

(MEB, 2017: 104). Şiirde Anadolu'nun güzellikleri ele alınarak vatan duygusu geliştirilmeye çalışılmıştır.

2. Ortak mitler ve tarihi bellek (Tarih birliği)

Kitapta cumhuriyet dönemi yazarlarının eserlerine dayalı olarak edebiyat türünün çeşitli örnekleri ile tarih hem tanımlanmış, hem de tarihi metinlerle ortak tarih şuuru, mitler, destan örnekleri, bayrağın kutsallığı, milli sembollere yer verilerek ortak tarih şuuru kazandırılmaya çalışılmıştır. Birinci ünitede bilim edebiyat ilişkisi kurulurken, edebiyatın tarihe tanıklık ettiği örnekle açıklanmıştır. Kemal Tahir'in Osmanlı Devleti'nin kuruluşunu anlattığı "Devlet Ana" romanı ile açıklanmıştır (MEB, 2017: 22). Yine Düşünceyi anlatma yollarından biri olan tanık gösterme konusu açıklanırken Bilge Kağan'ın sözlerinden örnek gösterilerek tarihin önemi vurgulanmıştır. İnci Engin'ün, "Yeni Türk Edebiyatı Araştırmalarından" alıntı yapılarak tanık göstermeye Bilge Kağan'ın" Ey Türk sen tok iken açlığı bilmezsin" (MEB, 2017: 33) sözü örnek verilmiştir. Beşinci ünitede roman çeşitleri arasında tarihi romanlar da anlatılmış, Tarık Buğranın "Küçük ağa" romanından bir bölüm ele alınmıştır.

Millî Mücadele'nin bu eserde, "Akşehir'de geçen olaylar, Salih'in savaştan (I. Dünya Savaşı) dönmesiyle başlar. Salih, Arabistan çöllerinde sağ kolunu kaybetmiş, yüzünün sağ tarafına ağır yaralar almış bir askerdir. Geri döndüğünde Akşehir'i eskisi gibi bulmaz. Çocukluk arkadaşı Niko'nun, köylülerin hatta annesinin bile ona bakışı değişmiştir. Artık o Çolak Salih'tir. Yurdun her köşesi gibi Akşehir de bir karışıklık içindedir. Bu sırada Akşehir'e İstanbullu Hoca lakabıyla tanınan Mehmet Reşit Efendi gelir. İstanbullu Hoca, Kuvayı millîye aleyhtarıdır. Onun gelmesiyle Akşehir, Kuvayı millîye taraftarları ve İstanbullu Hoca taraftarları olmak üzere ikiye ayrılır" alıntıda verildiği gibi yer alır (MEB, 2017: 162) Tarih bilinci ve cumhuriyetin nasıl kurulduğu ile ilgili önemli örneklerden biri olan Küçük Ağa romanı ile tarih bilinci oluşturulmaya çalışılmıştır.

3. Ortak kitlesel kamu kültürü(Milli kültür)

Milli kültür, kitapta şair ve yazarların Türk milli edebiyat örnekleri, masallar, hikâyeler, şiir türleri, romanlar ve düz yazı örneklerinde ele alınmıştır. Kitapta yer alan yazma türü örneklerinden birinde, Türk dilinin kültürü yaşatma ve aktarmadaki önemi vurgulanmıştır. Metinde dilin önemi "Bir toplumun sözlü ve yazılı bütün kültür değerleri dile aktarıldığı için, dil sosyal yapının ve kültürün sadık bir aynası durumundadır. Bir şair duygu ve düşüncelerini kendi toplumunun fertlerine ancak dili ile ulaştırabilir. Bir yazar, bir bilim adamı, bir düşünür, görüşlerini kendi dışına ve ilgili çevrelere dil yolu ile aktarabilir" şeklinde vurgulanmıştır(MEB,2017:33).

Yine düşünceyi geliştirme konusunda karşılaştırmaya örnek verilen metinde dilin önemi vurgulanmış, Orhun yazıtlarından alıntılar yapılmıştır. Orhun yazıtlarında yabancı sözcük oranının %1 olarak saptandığı ve yazınsal bir dil olduğu vurgulanmıştır. Soyut kavramların da yer aldığı bu yazıtlar, Türkçe yazı dilinin çok uzun bir geçmişi olduğuna tanıklık ettiği vurgulanmış, Uygurcada ise yabancı sözcük oranının arttığı vurgulanmıştır. Yazar, dildeki yabancı sözcüklerin artmasını Uygurcaya çevrilen dinsel metinlerin etkisi olarak görmüştür(Muhittin Bilgin, Anlamdan Anlatıma Türkçemiz, MEB, 2017:34).

Ünite 2'de hikâye türü anlatılırken, Türk edebiyatında, Tanzimat'tan önce hikâye türünün yerini halk hikâyeleri, destanlar, masallar, mesneviler ve Dede Korkut Hikâyelerinin yer aldığı belirtilmiş, milli kültür unsurlarından destanlar ve edebi eserlerin vurgusu yapılmıştır(MEB, 2017: 50).

Ünite 3'te epik şiir, savaş ve kahramanlık konularını coşkulu bir anlatımla işleyen şiirler olarak tanımlanmış, destanlar epik şiir türü olarak tanıtılmıştır. Destan örneğine ise çeşitli şairlerin şiir örnekleri verilmiştir. Bekir Sıtkı Erdoğan'ın "Bizim Türkümüz" şiirinden alıntı yapılmıştır.

Atlarımız aldan, kırdan, yağızdan,

Akıncılar kopmuş, gelmiş Oğuz'dan...

Küçüklü büyüklü hep bir ağızdan,

Evrence söylenir türkümüz bizim (MEB, 2017: 103). Şiirde Türk kültürü ve Türk tarihine vurgulamalar yapılmıştır.

Yine üçüncü ünitede aruz ölçüsü tanıtılırken, "Aruz ölçüsü, Arap edebiyatında doğmuş; oradan İran edebiyatına, İran edebiyatından da Türk edebiyatına geçmiştir. Divan, Serveti Fünun ve Fecri Ati şiirinde aruz ölçüsü kullanılmıştır. Tanzimat şiirinde ağırlıklı olarak kullanılan aruz, Cumhuriyet Dönemi'nde çok az sayıda örnekte karşımıza çıkmaktadır". Aruz vezni ile yazılan Şiir örneklerinde kahramanlık öykülerine yer verilmiştir. Yahya Kemal Beyatlı'nın Akıncılar şiiri kahramanlığın anlatıldığı örneklerden biridir.

Bin atlı akınlarda çocuklar gibi şendik

Bin atlı o gün dev gibi bir orduyu yendik(MEB, 2017: 88)

Üçünü ünite bayrak ve vatan sevgisi, Enis Behiç Kor Yürek'in Gemiciler şiirinde ele alınmış milli sembollerin önemi vurgulanmıştır.

Bayrağımız yeşil sular ateşidir.

Biz bayrağın fedaisi sayısız Türk genciyiz.

Biz hilale şan arayan korku bilmez gemiciyiz.

Ey vatandan müjdelerle bize kadar gelen rüzgâr! (MEB, 2017: 95)

Enis Behiç Koryürek şiirinde bayrak, vatan sevgisi, kahramanlık gibi birçok milli kimlik unsuruna yer verilmiştir.

Türk edebiyatında yer alan masallar tanıtılırken hem tarih hem de kültür vurgusu yapılmıştır. Türk edebiyatında Uygur dönemi eseri olan Kalyanamkara ve Papamkara, masal özelliği gösteren ilk Türk eserleri olarak ele alınmıştır. Osmanlı döneminde sözlü gelenekten derlenerek hazırlanan Billur Köşk, ilk Osmanlı Türk masalı olarak yer almıştır. Yine metinde Türk masal kahramanları devler, cadılar gibi olağanüstü özelliklere sahip varlıklar ile insanlar ve hayvanlar olarak verilmiştir. Masallarda padişah, Hızır, derviş, hükümdar, Keloğlan vb. iyiliği temsil ederken devler, cadılar, vezirler vb. kötülüğü temsil ettiği ifade edilmiştir. Masallarda sık rastlanan hayvanlar ise tilki, aslan, Zümrüdüanka olduğu belirtilmiştir. Türk masalların sözlü edebiyattaki önemi vurgulanırken kültür içindeki yeri de ele alınmıştır (MEB, 2017: 131).

Yine masallarla ilgili açıklama yapılırken, Tasa Kuşu masalında " Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, cinler cirid oynarken, eski hamam içinde... Üşüdüm Allah üşüdüm, daldan armut düşürdüm. Armudumu yemişler, bana çirkin demişler... Çirkin değil, güzelim, inci, mercan dizerim. Ben mercandan geçemem, Aksaray'a göçemem... Aksaray'ın kilidi, bana vuran kim idi? Emmim oğlu Musacık, eli kolu kısacık... Çık çıkalım çardağa, taş atalım çaylağa; çaylak başın kaldırmış, ayvaları çaldırmış... Hani kâğıt, hani defter? Bir de gelmiş çevre ister; çevrede güller, sendeki diller; ben gider oldum, duymasın eller..." (Eflatun Cem Güney, Masallar. MEB, 2017: 123). Türk masallarındaki sembollere, sembollerin anlamlarına ve tekerlemelere yer verilmiştir.

Altıncı ünitede Türk tiyatrosunun gelişim süreci ve tiyatro türü örneklerine yer verilmiştir. Anadolu'da modern tiyatro öncesinde geleneksel Türk tiyatrosu egemen olduğu, köy seyirlik oyunları, meddah, Karagöz, orta oyunu, kukla oyunu gibi türlere ayrılan geleneksel Türk tiyatrosu, Tanzimat sonrasında da bir süre devam ettiği; değişen hayat şartlarıyla birlikte varlığını sürdüremediği anlatılmıştır. Batılı anlamda tiyatronun Tanzimat'la birlikte Avrupa'dan geldiği, Tanzimat sanatçılarının Batı'dan çeviriler yaptığı vurgulanmıştır. Millî Edebiyat ve Cumhuriyet Dönemi'nde tiyatro farklı anlayışlarla geliştiği vurgulanmıştır(MEB, 2017: 187).

Yine bu ünitede komedi türleri açıklanırken Kaynana Ciğeri adlı oyun örnek verilmiş, sanatçı töre komedisi türündeki Kaynana Ciğeri adlı eserinde halk kültüründen yararlanmış, oyunun konusunu genellikle düğünlerde söylenen bir türküden almıştır. Sanatçı oyunda gelin-kaynana, gelin-görümce çatışmasını yalın bir dille halk söyleyişlerinden de yararlanarak güldürü havası içinde vermiştir. (Temel Tiyatro Terimleri, Kaynana Ciğeri, Metin ve Türle İlgili Açıklamalar MEB, 2017: 198). Bu metinlerle tiyatronun Türk kültürü ve edebiyatına gelişim süreci ele alınmış örtük olarak kültürel değerler yer almıştır.

Yedinci ünitede Türk dilinin güzel kullanım örneklerine, yazarların biyografilerinden alıntılar yapılarak yer verilmiştir. "Tarancı'nın dili dört başı mamur, ne demek istediğini bilen berrak ve akıcı bir dildir. Kelimeler onun eline geçti mi munisleşiyor, sevimli bir hal alıyor. Dilindeki bu olgunluk, mısralarının gerçek şiirin harcıyla yoğrulan kuvvetli yapısı ve kelimeleri yerli yerine koymakta gösterdiği titizlik, Cahit Sıtkı'ya haklı olarak usta şair unvanını kazandırmıştır" açıklamalarıyla dilin ortak kültür içindeki önemi vurgulanmıştır. (MEB, 2017: 223). Böylece dilin kültürdeki aktarım ve anlatım aracı olduğu vurgulanmıştır.

Sekizinci ünitede mektup konusu ele alınmış, Türklerde ortaya çıkış süreci ve gelişimi anlatılmıştır. "Mektubun Türk tarihinde ne zaman ortaya çıktığı kesin olarak bilinmemektedir. Türkler, Anadolu'ya gelmeden önce mektup türünü kullanmışlardır. Uygur prenslerinin yazdığı mektuplar bu türün Türk tarihindeki ilk örneklerindendir. XVI. yüzyıl divan şairi Fuzûlî'nin Şikâyetnâme adlı eseri mektup türünün tanınmış örneklerindendir. Tanzimat'la birlikte Batı'dan mektup çevirileri yapılmıştır. Cumhuriyet Dönemi'nde edebî mektup türünde örnekler çoğalmıştır"(MEB, 2017: 241).

Yine sekizinci ünitede Atatürk'ün bir mektubu yer almış, mektupta Kurt dereli Mehmet Pehlivan'ı anlatmıştır. Mektupta Atatürk "Kurtdereli Mehmet pehlivan, seni cihanda büyük ün almış bir Türk pehlivanı tanıdım. Parlak muvaffakiyetlerinin sırrını şu sözlerle izah ettiğini de öğrendim: "Ben her güreşte arkamda Türk Milletinin bulunduğunu ve millet şerefini düşünürüm." Bu dediğini en az yaptıkların kadar beğendim. Onun için senin bu değerli sözünü, Türk sporcularına bir meslek düsturu olarak kaydediyorum. Bununla, senden ve sözlerinden ne kadar çok memnun olduğumu anlarsın" sözleriyle pehlivanı övmüştür (MEB, 2017: 258). Bu mektupla hem Türk tarihi hem de Türk milleti vurgusu yapılmıştır.

Milli kültürle ilgili unsurlara her ünitede yer verilmiştir. Bunlardan biride Bloglardır. Bu ünitede de çayın tarihi anlatılmıştır. "Çayın tarihi MÖ 2737 yılına kadar dayanır. 5000 yıllık bir tarihe sahip olan çay, Türklerin hayatına çok geç girmiş. Çay, Türklerin hayatında öyle yüzyıllar öncesine dayanmıyor ama hayatımızın olmazsa olmazları arasında yerini almış. Çay, sabah kahvaltısından başlayıp günün her saati hayatımızda bize eşlik ediyor. Türkiye'deki tarihine bakacak olursak çay ilk olarak II. Abdülhamid döneminde 1894'te Japonya'dan getirilmiş. Bursa'da deneme dikimi yapılmış. Çayın üretimine Cumhuriyet'ten sonra başlanmış ve 1963'e kadar çay talebi başka ülkelerden sağlanmış. Kısacık zaman diliminde hayatımızın her anında çay yerini almış"(MEB, 2017: 271). Türk kültüründe çayın vaz geçilmez bir içecek olduğu ve günlük hayatımızda ki yeri anlatılmıştır.

4. Ortak yasal hak ve görevler,

Kitapta yer alan metinlerde vatandaşlık, yasal hak ve görevlerle ilgili doğrudan örnek metinlere rastlanmamıştır. Ancak sanat sınıflaması yapılırken Atatürk'ün sanat hakkındaki görüşlerine yer verilmiş,

metinde Atatürk'ün Türk çocuğunun nitelikleri ile ilgili görüşleri belirtilirken aynı zamanda vatandaşlık görev ve sorumlulukları tanımlamıştır.

Atatürk için edebiyat, "büyük insanlık" yolunda "uyarıcı, hedeflendirici ve yürütücü" olmalıdır. Atatürk, gerek sohbetlerinde, Türk çocuğu edebiyat yolundan ulusunun yüceliğini, sağlam karakterli olduğunu öğrenecek, devrimlere bu yoldan bağlanacak ve onu koruyacak; yine bu yoldan iyi hatip olarak yığınları olumlu yönlerde peşinden sürükleyecek." Görüşüne yer verilmiştir(MEB, 2017:42).

5. Ortak ekonomi

Kitapta yer alan metinlerde ekonomik faaliyetlerle ilgili özelliklere rastlanmamıştır. İkinci ünitede, zamanla önemi kaybolan mesleklerle ilgili konular yer almıştır. Bu metinlerden biri de Ziya Osman Saba'nın mesut insanlar fotoğrafhanesi adlı eseridir.

Sonuç

TDE ders kitabı giriş, hikâye, şiir, masal, roman, tiyatro, biyografi, mektup ve günlük / blog ünitelerinden oluşturulmuştur. Her ünitede edebi türlerin yerli ve yabancı edebiyat örneklerine yer verilmiştir. Metinler genel olarak Türk ve Dünya edebiyatının seçkin örneklerinden seçilmiştir. TDE ders kitabında yer alan metinlerin seçiminde doğrudan milli kimliği kazandırmaya yönelik olarak metin seçilmediği gözlenmiştir. TDE ders kitabında milli kimlik öğelerinden tarihi bir toprak / ülke ya da yurt (Vatan), ortak mitler ve tarihi bellek (Tarih birliği) ve ortak kitlesel kamu kültürü (Milli kültür) metinlerde en sık rastlanan milli kimlik öğeleridir. TDE ders kitabında, ortak yasal hak ve görevler ile ortak ekonomi öğesine ait metine rastlanmamıştır. TDE ders kitabında milli kimlik vurgusunu içeren metinlerde milli kimliği örtük olarak oluşturmak istendiği sonucu elde edilmiştir.

Bu çalışmada, dilin kültürün yazılı ve sözlü taşıyıcısı olduğundan hareketle Türk Dili ve Edebiyatı dersi kitaplarında, öğrencilere milli kimliği kazandıracak, milli kimlik öğelerini kapsayan, milli edebiyat örneklerinin ağırlıklı olarak yer verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Bayram, B., Elban, M.(2017).Türkçe Ders Kitaplarında Milli Kimliğe İlişkin Unsurların İncelenmesi*, Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 21, 19-27.

Berting, J. (2012). *Şeytan üçgeni-kimlik, kültür, etnik topluluk*. (H. İnanç, Çev.). Bursa: MKM Yayınları.

Bilgin, N. (1998). Kimlik arayışı olarak resmi tarih. Salih Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Coşkun, H. (1996). Eğitim Teknolojisi ve Kültürlerarası Eğitim Bağlamında İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe ve Almanca Ders Kitaplarının İçerik Sorunları., Türkiye'de ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları, Ankara: Türk Alman İşleri Kurulu Yayın Dizisi.

Gökdemir, A. (2004). *Türk kimliği*. (1.Baskı). Konya: Kervan Kitabevi.

Güvenç, B. (1995). *Türk kimliği: Kültür tarihinin kaynakları* [Turkish identity: Roots of cultural history]. *İstanbul: Remzi Yayınevi*.

İnalcık, H. (2009). *Atatürk ve demokratik Türkiye*. (3. Baskı). İstanbul: Kırmızı.

Karaaslan, E., Güven, M., Erol, C. Ç.(2017). Erken cumhuriyet dönemi Türk resminde ulusal kimlik anlayışı ve Bedri Rahmi Eyüboğlu*, İdil*, 6(31),941-951.

Landau, J. M. (2009). Pan-Türkizm: Dün, Bugün ve Yarın. (*çev.* B. Sevingen-G. Pultar). (1. Baskı). (*ed.* Gönül Pultar).

Önal, H., & Kaya, N. (2006). Sosyal bilgiler ders kitaplarının (4 ve 5. sınıf) değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(16), 21-39.

Smith, A. D. (1994). *Millî Kimlik (Çev. Bahadır Sina Şener).* İstanbul: İletişim Yayınları.

Yanık, C. (2013). Etnisite, kimlik ve milliyetçilik kavramlarının sosyolojik analizi. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (20), 225-237.

Yeşilyurt, Ş.(2015). Yahya Kemal Beyatlı'nın şiirlerinde millî kimlik inşası olarak mekân algısı, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 327-344.

Yıldız, S., (2007), Kimlik ve Ulusal Kimlik Kavramlarının Toplumsal Niteliği, *Millî Folklor,* 74, (9-16).

Yüce, İ., Türkyılmaz, M., Sağır, S.(2017).*Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı* 9 ders kitabı, MEB: Devlet Kitapları.

Mesleki Profesyonellik İle Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki*

Türkan ARGON, AİBU, Türkiye, turkanargon@hotmail.com

Didem ÇELİK YILMAZ, MEB, Türkiye, didemcelikyilmaz@gmail.com

Öz

Araştırmanın amacı; öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile öğretmen liderlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüş olup, Düzce ili Akçakoca ilçesindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışmakta olan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma evrenini bu okullarda 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan 462 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin tamamına ulaşılmış olup 440 öğretmenden geri dönüş elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik algıları, ölçeğin genelinde "yüksek" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklentilerinin (gereklilik), sergileme derecelerine göre ölçeğin toplamında ve tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeyleri ile öğretmen liderliğine yönelik davranışların gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek nitelikli ve ihtiyaca uygun hizmetiçi eğitim ağının oluşturulması, öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerini destekleyen okul kültürünün yaratılması ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları gibi konularda teşvik edilmelerine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki profesyonellik, öğretmen liderliği, öğretmen

Abstract

The aim of this research is to present the relation between teachers' perceptions towards occupational professionalism and their teacher leadership. The sample of the research was figured with relational survey model and the universe of the study consists of 4 teachers who work at state primary, secondary and high schools in Düzce, Akçakoca in 2016-2017 education year. All teachers were reached and the feedback of 440 teachers was received. According to research results, it was confirmed that teachers' perceptions towards occupational professionalism are at "high" levels in total scale. Teachers' expectations towards teacher leadership are higher than their perceptions in total scale and all sub dimensions. There are positive directional, medium level and meaningful relations between teachers' occupational professionalism perceptions and teacher leadership perceptions both in total and in all the sub-dimensions. Within the frame of these results, it is suggested that web of in-service training should be created to support teachers' professional developments, school culture should be composed to increase teachers' perceptions towards teacher leadership and teachers should be encouraged to receive post graduate education so that they can show more professional and leadership attitudes.

Key Words: Occupational Professionalism, Teacher Leadership, Teacher

* Bu çalışma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi BAP Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen 2017.02.02.1171 nolu proje aracılığıyla, Prof. Dr. Türkan Argon danışmanlığında Didem Çelik Yılmaz tarafından tamamlanmış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Öğretmen niteliği, günümüzde çok tartışılan konulardan birisi olarak eğitim kalitesini doğrudan etkileyen en kapsamlı faktör olarak görülmektedir. Değişen toplumsal ihtiyaçlar eğitimde de kendisini göstermekte ve bu değişikliğin öğretmen niteliğini iyileştirmekle başlayacağına olan inanç giderek daha da baskın hale gelmektedir. Yeni yüzyılın öğrencilerine hitap edebilmek yeni yüzyıla ait öğretmenlerle mümkün olacağından, öğretmen yetiştirme ve geliştirmenin önemi yadsınamaz bir boyuta ulaşmıştır. Bu bağlamda daha etkin okulları oluştururken öğretmen gücünü maksimum düzeyde kullanabilmek adına profesyonel yaklaşımların benimsenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul görmesi öncelikle bu meslek sahiplerinin algısı ile oluşacaktır. Mesleğini profesyonel şekilde sürdüren öğretmenler, kuruma ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunarak eğitsel süreçlerde başarıyı getirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerine yaklaşımlarında profesyonel standartları benimsemeleri eğitim kalitesini artıracak ön şartlardan birisi olarak kabul görebilir.

Öğretmenlik mesleği doğası gereği yönetmek, yönlendirmek, yol göstermek ve liderlik ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen liderliğini sınıf dışına taşıyan, öğrenci ve meslektaşlarına rol model olabilen öğretmenler sadece mesleki gelişimlerini sürdürmekle kalmayacak aynı zamanda kuruma katkıda bulunacak ve eğitim kurumlarının nihai amacına ulaşmasında başrol oynayacaktır. Buradan hareketle öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik algılarının eğitim kalitesinin artırılması yolunda yapılan araştırmalar içinde önem taşıdığı düşünülmektedir.

Meslek

İnsanoğlunun varoluşundan bu yana bireylerin yaşam ihtiyacı olan her şeyin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için meslekler, toplumsal düzenin sağlanmasında temel oluşturmuştur. Geleneksel bir bakış açısıyla Ekici (2013) mesleği, kayıtlı ve diplomalı uzmanların ücret karşılığında güven ve saygı temelinde müşteriye sundukları hizmet olarak tanımlamaktadır. Ancak günümüzde karmaşık iş yaşamı ve toplumsal beklentilerin çok boyutluluğu, meslek tanımını ve algısını bu geleneksel yaklaşımdan çok daha öteye taşımaktadır. Zira herhangi bir topluluğa kayıtlı olmak veya bir diploma almak meslek sahibi olmak için teoride yeterli gibi görünse de toplumsal bakış açısından gerekli desteği almaya yeterli olmamaktadır. Çünkü meslek, toplumda kabul görmek için mutlaka belirli bir statüye sahip olmak zorundadır. Buradan yola çıkarak mesleğin yönlendirici, öğretici, yeniliğe açık ve toplumda fark yaratan olmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Profesyonellik

Profesyonellik, kişinin bilgi ve becerisini gelir elde etmek amacıyla yaptığı işin en yüksek standardına çıkarması ve hizmetin niteliğini iyileştirmek amacıyla ortaya koyduğu davranışlarının ve tutumlarının çok boyutlu yapısı ve bireylerin hem mesleki gelişim hem de kariyer ilerleme sürecinde gönüllülükle yer alması olarak ifade edilmektedir (Demirkasımoğlu, 2010). Sanayileşme ile ortaya çıkan profesyonellik kavramına teorik açıdan bakmak, aynı zamanda uygulama ile adaptasyonunu sağlamak için de önemlidir. Özetle; devlet tarafından tanınmış, uzmanlık bilgisine yönelik uzun süreli eğitime sahip, bilgi üzerinde tekel kurmuş, meslek etiğine saygılı, kamuya hizmeti ön plana koyan, kurumsal bir örgütte özerk ve kontrollü bir şekilde tarafsız kalmayı ve sorgulamayı başarabilen ve toplumun üst kademelerini oluşturan meslek üyelerine profesyonel denilmektedir (Hughes, 1996). Meslekleşme olarak da ifade edilebilecek olan profesyonelleşme kavramı ise, toplumsal ihtiyaca üst düzeyde kalite ile cevap verebilmek amacıyla örgütsel boyutta oluşan mesleki bir oluşumdur.

Profesyonellik bireysel ve mesleki açıdan irdelendiğinde, her iki olgunun da bir diğerini etkilediği açıktır. Ayrıca profesyonelliği bireysel olarak benimsemiş, ideallerini tüm yaşamına uygulamış kişiler, iş harici yaşamlarında da profesyonel davranışlar sergilemektedirler. Profesyonellikten yola çıkan mesleki yaşam olgusu ise bireylerin yaşam merkezine işi yerleştiren, iş harici hayatını da etkileyen bir yaşam biçimi şekline dönüşmektedir (Seçer, 2009). Mesleki profesyonelliğin bireysel profesyonellikten farkı uzmanlaşmış algının örgüte yansıtılması, tüm örgüt üyelerinin aynı profesyonel tutumu paylaşmalarıdır.

Mesleki profesyonellik sayesinde meslek, sürdürülebilirlik kazanırken bunun için meslek sahibinin bilimsel ve teknik bir çerçevede araştırmacı ve gelişime açık olmasını, sürekli gelişimler kapsamında uyumlu ve yaratıcı olmasını, mesleğin kurallarına uyarken özerkliğini koruyabilmesini ve meslek örgütleriyle çalışma kültürüne sahip olmasını gerektirmektedir (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Özkan, 2011).

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği

Ulusların varlıklarını sürdürmek ve kendilerini gelecek yüzyıllara hazırlamalarının yolu, insan gücünü doğru yetiştirmekten geçmektedir. Bu hazırlık sürecinin en temel yeri muhakkak ki okullardır. Okul, sosyal bir sistemdir ve en stratejik parçası öğretmendir (Bursalıoğlu, 2013). Bir ülkenin geleceğini imar eden bireyler olarak kabul edilen öğretmenler, toplumu var eden değerleri kazandıran, her alanda hizmet veren insan gücünü yetiştiren, toplumsal barışın ve huzurun tesisinde büyük rol sahibi olan, kültürel zenginliği gelecek nesillere zenginleştirerek aktaran, insanı ve toplumu biçimlendiren sanatkârlardır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenlik kavramı toplumlarda farklılık gösterse de evrensel anlamda kutsal ve yükümlülüğü en ağır meslekler arasında sayılmaktadır. Değişen ve sürekli gelişen teknolojik süreçler, öğretmenlik mesleğinin tanımını bir miktar değiştirip genişletmiş olsa da temelde öğretmen, hala insanı eğiten, daha iyiye yönelten, rol model olma görevini taşıyan sanatçıdır.

Öğretmenliğin, meslek olma kabulünde taşıması gereken tüm kriterleri; örneğin uzmanlık alanında üst düzey bilgi, işe alma sürecinde sınav gibi objektif ölçütleri ve topluma hizmet anlayışını taşıdığı görülmektedir (Bayhan, 2011). Profesyonel meslek olarak kabul görmüş çoğu meslek grubunun hizmetleri niceliksel olarak ölçülebilmektedir. Ancak öğretmenliğin doğasında insana dair her öğe bulunduğundan, duygusal ve hatta kültürel boyutlardan ayıklamak mümkün değildir. Bu sebeple geçmiş yıllarda yarı meslek olarak adlandırılan öğretmenliğin, kuralları ve sınırları diğer meslek türlerinde olduğu gibi çok net olmasa da mesleki değerlerinin evrensel olduğu bir gerçektir (Özer ve Gelen, 2008). Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinin değer sistemi çok zengin bir yapıdadır ve bu yapı mesleği daha da önemli kılmaktadır.

Modern dünyada çok hızlı değişen yaşam şartları, ihtiyaçları ve teknolojinin gelişimi, mesleklerin uzmanlar tarafından en düzgün ve özenli şekilde hizmetin niteliğini arttırılmasını ve mesleğin devamının sağlanması için mesleki profesyonelliği zorunlu kılmaktadır (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Özkan, 2011). Mesleki profesyonellik örgüt için olduğu kadar çalışan için de önem arz etmektedir çünkü mesleki profesyonellik ile performans niteliği şansa bırakılmamakta, işin çalışanı motive etmesi ve işinden doyum alması sağlanmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Amaçları itibariyle bireysel, toplumsal ve evrensel etkilere sahip olan eğitim kurumları, mesleki profesyonelliğe en çok ihtiyaç duyulan örgütlerdir. Bir okulun yüksek performans göstermesi için etkili liderlik, güçlü müfredat, profesyonel gelişim, okul kültürünün oluşması ve tüm bunların düzenli takibi gereklidir (Demirkasımoğlu, 2010). Bu gereklilikleri yerine getirebilmek de okulun en önemli bileşeni öğretmenin mesleğine yönelik olumlu, gelişime ve iş birliğine açık tutumuyla mümkündür. Profesyonel tutum bir mesleğin amaçlarını yerine getirmek için o mesleğe yönelik doğal yatkınlık, duygular ve düşüncelerdir. Okul ortamında profesyonel tutum ve davranışları geliştirmek için tüm bu davranışlar için ortak bir dil, etik kodlar ve müfredat çıktılarının değerlendirilmesi gereklidir (Hammer, 2000). Bu değerlendirmeler ışığında öğretmenin görev tanımı zenginleşecek ve örgütsel bağlamda geleceğe yatırım yapılırken daha sağlam temeller oluşturulacaktır.

Öğretmenlik, bilgiyi aktarırken öğrencilerinin bu bilgiyi kazanma yollarını ihtiyaca göre özelleştirebilmeyi ve kullanılır hale getirilmeyi profesyonelce başarabilmektir. Öğretmen profesyonelliği sosyolojik, ideolojik ve eğitsel boyutlarıyla öğretimde yüksek standartlara ulaşmayı hedefleyen, uzman bilgisine becerisine ve değerlerine sahip bir meslek alanıdır (Demirkasımoğlu, 2010). Profesyonel öğretmenin en basit tanımı ise "öğretmek için ücret alan kişi veya meslekteki en iyiyi temsil eden ve en iyi uygulama için yüksek standartları oluşturan kişi" (Tichenor ve M.Tichenor, 2005) olarak ifade edilir. Bu tanımdan da yola çıkarak profesyonel öğretmenin, alanının "en" iyisi olarak algılandığı açıktır.

Altınkurt ve Yılmaz (2014) öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini 4 alt boyutta incelemiştir: kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek. Öğretmenlerin kişisel gelişime önem vermeleri, onların mesleklerini profesyonelleştirmek adına atacakları en önemli adımdır. Zira maddi beklenti olmaksızın mesleki becerilerini artırmak amacıyla verilen her türlü çaba, öğretmenin işini daha ustaca yapmasını sağlayacaktır. Öğretmelerin mesleki profesyonelliği kuruma katkıyı beraberinde getirmektedir. Gönüllülük esasıyla öğretmenin bilgi ve tecrübe birikimini kurumun gelişimi için kullanması profesyonelliğin amacına ulaşmasını sağlamaktadır. Mesleki duyarlılığa sahip öğretmenler, öz eleştirilerini yapabilen, eksiklerinin farkında olarak bunları gidermek için yeniliğe açık olan bireylerdir. Mesleki duyarlılık, öğretmenlik saygınlığını kazanmak, sürdürmek ve korumak için gerekli olan mesleki etik ilkelerine sahip çıkmayı da içermektedir. Meslektaşlar ile öğretimin kalitesini artırmak amaçlı iş birliği de bu kategoride önemli bir yere sahiptir. Duygusal emek boyutu ise öğretmenliği diğer mesleklerden ayırt eden en önemli faktör olup, insana dair çalışmanın biricikliğini ve karmaşıklığını ifade

etmektedir. Profesyonel bir mesleği amatör olandan ayırt eden en önemli etkenler arasında ekonomik getiriler olsa da bu durumun öğretmen profesyonelliği için aynı derecede önemi taşıdığı söylenemez. Zira öğretmenlik duygusal boyutu geniş bir meslektir (Çelik ve Yılmaz, 2015). Profesyonel öğretmen, görevini yaparken kendi inanç ve görüşlerinden bağımsız objektif bir tutum geliştirebilendir. Öğretmenin bu profesyonel tutumu, eğitim öğretimin niteliğini artırmak için örgütsel amaçlara hizmet etmeyi benimser şekilde olmalıdır. Özel yaşamını ve hislerini eğitim ortamına taşımadan öğretmen rolünü benimsemek durumundadır.

Liderlik

İnsanlar birey olarak varolup birlikte yaşayarak toplumsal bütünleri oluşturmaktadır. Toplumsal yapının düzeni, huzuru, gelişimi ve sürdürebilirliği için bireylerin farklılıklarının aynı potada toplanması gereklidir. Bu gereklilik, liderlik olgusunu ortaya çıkarmıştır. Zira insanlar kendilerini hedeflere yönlendirecek, ikna edecek kişilere (Gül, 2010), önderlere çağlar boyunca ihtiyaç duymuşlardır. Kavramsal olarak bakıldığında bireyi ve/veya örgütü etkileme ve yönlendirme sanatı olarak görülen liderlik olgusu için alanyazında pek çok tanımla karşılaşmak mümkündür. En geniş tanımıyla liderlik, bir amaç etrafında toplanmış bir grubun olaylara yorumunu, kişisel motivasyon ve becerilerini, güç ilişkilerini etkileyen, mantıklı ve duygusal ögeler içeren bir sosyal etki sürecidir (Hoy ve Miskel, 2015).

Liderlik değişimle başa çıkabilmek ve geleceğe yönelik vizyon geliştirmek ve bu doğrultuda yön çizebilmektir (Robbins ve Judge, 2013). Söz konusu süreçte, liderliğin belirlenmiş amaçlara ulaşma doğrultusunda insanları etkileme, ortak paydalarda buluşturma bilgi, beceri ve yeteneğine sahip olma özelliklerine ihtiyaç duyulmaktadır (Yavuz, 2015). Değişimin yönünü ve gerektireceklerini ön görebilmek ve buna yönelik insiyatif kullanarak adımlar atabilmek, liderliğin varlığına işaret olarak gösterilebilir.

Liderler özgüven sahibi, bireysellikten uzak, yaratıcı fikirler üreten, fikirlerini eyleme geçirmekte tereddüt etmeyen ve çevresindeki bireylerin farkında olarak hareket edendir (Bursalıoğlu, 2013). Liderliği makam ve statüden bağımsız olarak gören Yavuz (2015), liderin otoriteden bağımsız yapabileceklerinin liderlik olduğunu ifade etmektedir. Beycioğlu'na (2009) göre lider, örgütü amaçlarına ulaştıracak yeni eylemleri üyeleri etkileyerek ortaya atan, bu eylemlerle örgütte var olan yerleşik değerleri dengeli bir tutumla değiştirerek bunları sürdürülebilir hale getiren normlar dışı bir yaratıcıdır. Liderler, kendi tutkularını diğerlerine bulaştıran, vizyonu geniş, risk alabilen, bütüncül bakıp stratejik düşünebilen, alternatif üretebilen, tutkulu ve hırslı öncülerdir (Aslan, 2011). Bu tanımlardan liderin rollerini, özelliklerini ve tutumlarını görmek mümkündür. Değişime kendisi hazır olan lider, diğer üyelerin de bu doğrultuda sürece ve hedeflere inanmalarını sağlayandır, denilebilir. Herhangi bir toplulukta zaman içinde yerleşik hale gelmiş genel geçer doğruları, inançları, tutumları değiştirmek cesaret ve adanmışlık gerektirdiğinden liderlik görevini üstlenen kişilerin bu tür zorluklara hazır olmasının gerekli olduğu düşünülebilir.

Öğretmen liderliği

Karmaşıklaşan eğitim uygulamalarında iletişimin çok boyutlu ve kolay ulaşılır hale gelmesi, örgütsel yönetim algısının hızla şekil değiştirmesi vb. uygulamalar okul yöneticilerinin geleneksel uygulamalardan vazgeçmelerini gerektirdiği gibi beraberinde, yöneticilik kavramından liderliğe; tek adam liderliğinden de paylaşımcı liderliğe geçişi gerektirmiştir. Başka bir deyişle liderlik olgusu, "amaçlar doğrultusunda yaptırabilmekten" "etkileme gücünü kullanarak değişimi yaratmak ve yaratıcı olmak" konumuna dönüşmüştür (Beycioğlu, 2009). Eğitim örgütlerinde de formal liderler olan okul müdür ve müdür yardımcılarının, geleneksel yönetim süreçlerinin günümüzdeki temsilcileri olmalarından ziyade değişime ilk uyum sağlayan ve bu değişimi örgütsel boyuta taşıyan kişiler olmaları okulların varlığını gelecekle birleştirecektir. Zira liderlik, kişiden statüden bağımsız hale getirilerek okulun paydaşları arasında dağıtıldığında ve onların ilişkisini de kapsadığında anlam kazanacaktır (Muijs ve Harris, 2003).

Lider, hiyerarşik yapıda en önde ya da en üstte bulunan kişilere bir işin nasıl yapılacağını gösteren kişidir (Demirkasımoğlu, 2010). Ancak her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de liderlik vasıflarını taşıyan kişilerin grubun önündeki kişi değil, yanlarında veya arkalarında, onlara destekçi, yön verici şekilde bir duruş takınmaları önemlidir. Çalışanlarının bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak onların bireysel ve mesleki gelişimlerini destekleyen okul liderleri, liderlik kavramını genişletmeli ve bu kavram okula dair olan her şeye yansıtılmalıdır. Bunun için de şüphesiz öğretmenlerin liderliğini desteklemek önemli ve ilk adım olacaktır.

Öğretmen liderliği düşüncesinin çıkış noktası, öğrenci ihtiyaçlarına en üst düzeyde karşılık vermek, okulun yönetimini daha etkin hale getirmek ve okulda bulunan insan kaynağında optimum düzeyde yararlanmaktır (Kılınç ve Recepoğlu, 2013). Esas görevi bilgiyi iletmenin çok ötesine taşınan öğretmenler, vizyon sahibi olmaları sayesinde sosyal gelişimin ön saflarında oldukları için liderlik yetileri olan bireylerdir (Kale ve Özdelen, 2014). Öğretmenler kişisel becerileri sayesinde farklı iletişim yolları bularak problem çözmeye yönelik değişik yöntemler uygulayabilir ve böylelikle örgüt hedeflerine ulaşmak için yenilikçi çözümler getirebilir (Can, 2014). Uygun ortamlar yaratılması durumunda öğretmenler liderlik vasıflarını sadece sınıf yönetiminde kullanmakla kalmayacak, okulun gelişimi için adımlar atacak özgüvene sahip olacaktır.

Öğretmenlerin Liderlik Rolleri

Harrison ve Killion, (2007), öğretmenlerin liderlik rollerini 10 maddede açıklamaktadır: kaynak sağlayıcı, öğretim uzmanı, müfredat uzmanı, sınıf destekçisi, kolaylaştırıcı öğrenme, danışman-mentor, okul lideri, bilgi koçu, değişim için katalizör ve öğrenen birey. Canlı (2011) ise öğretmenin liderlik rollerini; mesleki düzey, sınıf düzeyi, meslektaşlarla ilişki düzeyi ve yönetsel düzey olmak üzere 4 boyutta toplamıştır. Mesleki düzey, öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği rolleri değişen ihtiyaçlar doğrultusunda harmanlayarak mesleki gelişimi sağlamak olarak düşünülebilir. Sınıf düzeyinde liderlik rolü etkili sınıf yönetimine yönelik rolleri de içinde barındıran öğrencide olumlu iz bırakacak, her türlü sınıf içi duruma dair roller olarak özetlenebilirken, meslektaşlarla ilişki düzeyindeki roller öğretmenin hem mesleki hem de sınıf içi liderlik rollerinin meslektaşlarla paylaşılması ve bu paylaşımın sürekli hale gelmesini sağlamak olarak görülebilir. Son boyut olan yönetsel düzeydeki roller ise öğretmenin sınıf dışında okulla ilgili olan çeşitli konularda gönüllükle yer alması, okulun gelişimi için projeler üreterek okul vizyonuna katkıda bulunması ve değişimin bir parçası olması olarak ifade edilebilir.

Beycioğlu (2009), öğretmen rollerini geleneksel ve lider olmak üzere karşılaştırmasını tablolaştırmış ve sonuç olarak lider öğretmenin işbirlikçi, yenilikçi, vizyon sahibi ve öncü rollerinin önemini ortaya koymuştur. Bu durum tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Geleneksel ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması.

Geleneksel Öğretmen Rolleri	**Lider Öğretmen Rolleri**
1- Günü kurtarıcı islere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır.	1- Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur.
2- Standart is davranışları çerçevesinde iş birliğine kapalı davranışlar sergiler	2- Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler. Meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar.
3- Örgüt içindeki rolleri sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır.	3- Tüm örgütsel etkinliklere ve kararlara katılma eğilimindedir.
4- Örgütün oluşturulmuş kültüründe hareket eder.	4- Örgüt için yeni anlamlar ve yeni yaklaşımlar yaratır.
5- Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eğilimindedir.	5- Değerlerde, tutumlarda değişiklik için İlham kaynağı olur ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır.
6- Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser.	6- Sınıf içi ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını artırmada eşgüdümleme çabasındadır.
7- Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler.	7- Meslektaşlarla iş birliği, paylaşım ve dönüt verme/alma önemlidir.
8- Sınıf içi liderlikleri gücünü hiyerarşiden alır.	8- Sınıf içi liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.

(Beycioğlu, 2009).

Değişen yaşam ve çalışma şartları, öğretmenlerin çalışma rutinlerinde her geçen gün daha büyük etkiler yapmakta, geleneksel yaklaşımlar artık iş göremez hale gelmektedir. Günümüz lider öğretmeni, yenilikçi, akılcı riskler alabilen, katılımcı ve dönüştürücü bir role ihtiyaç duymaktadırlar. Geleneksel yaklaşımda hakim olan sınıf merkezli liderlik olgusu, artık yerini geniş çaplı etkiye sahip olan bir ikna ve inandırma gücüne bırakmaktadır.

Öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için gerekli olan desteğin okul yöneticileri tarafından sağlanmasının sürece olumlu etki edeceği muhakkaktır (Can, 2014). Bu gelişimin düzenli olarak ilerleyebilmesi için okul ikliminde yeniden yapılanmaya gidilmesi gerekebilir. Bu yapılanma sürecinde okul müdürlerinin gözetmesi gereken durumlar Harris ve Muijs (2005) (Akt. Beycioğlu, 2009) tarafından şöyle ifade edilmektedir: Öğretmenlerin gereken işbirlikçi çalışma düzenini sağlayabilmesi için planlama ve zaman konularında esnek yaklaşımlar sağlanmalıdır, mesleki gelişim programlarının öğretmenin ihtiyacına ve talebine uygun olarak yürütülmesi önemlidir. Okulda sağlıklı iletişim yolları kurmanın önemi göz ardı edilmeden motive edici hususlara dikkat edilmelidir. Öğretmen liderliğinin çıkış noktası liderliğin paylaşılması ve sınıf ortamı dışına taşınması olarak kabul edildiğinde okul yöneticilerinin süreçteki payı göz ardı edilemez. Zira öğretmenin sahip olduğu liderlik potansiyelinin eyleme dönüşebilmesinin ilk gereği destek görmesi ve bunu için cesaretlendirilmesi olarak görülebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle Liderlikleri Arasındaki İlişki

Öğretmenlik mesleğine yönelik algı son dönemde ciddi dönüşümler yaşamış ve eğitim sisteminde yaşanan her türlü sorun için öğretmen niteliği sorgulanır bir hal almıştır. Öğretmenlerin değişen ve karmaşıklaşan rol tanımları ve sorumlulukları, toplumların çokkültürlü yapısı sebebiyle eğitimde yaşanan farklı yaklaşım tarzları, aile ve öğrencilerin toplumsal çevrenin ve medya araçlarının etkisiyle değişime uğraması, hesap verebilirlik olgusunun okul kadar öğretmenler için de istenir hale gelmesi öğretmenlik mesleğine olan yaklaşımın değişmesine sebep olmaktadır (Day, Flores ve Viana, 2007). Her örgütte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de yeni dünya düzenine uygun profesyonel yaklaşımlar sergilemesinin gerekliliği bu süreçte özellikle vurgulanan nokta olmaktadır. Günümüzde neredeyse her ülkenin eğitim sisteminde benzer sorunlar yaşanmakta ve çözüm sürecinde öğretmenlerin rolünün fazla olduğu fikri baskın hale gelmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, eğitim ortamlarında niteliksel olarak kalitenin yükselmesi için gerekli ön şartlar arasında olduğu söylenebilir. Profesyonel öğretmenler içsel motivasyonları ile mesleklerini geliştirmek adına kişisel gelişime açık olmakta; sahip oldukları bilgi, beceri, deneyimlerini okulu geliştirmek adına kullanarak kuruma yarar sağlamakta; mesleki duyarlılıklarını artırarak işbirliğine dayalı bir çalışma iklimi oluşturmakta, değişime gönüllü ve doğru model olabilmekte ve eğitim örgütünün amaçlarını kendi duygularının önünde tutarak hislerini yönetebilmekte ve objektif davranabilmektedirler (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Bu özelliklere sahip olan profesyonel öğretmenler, duygusal yükümlülüğü yüksek olan mesleklerinde daha başarılı olarak hem bireysel anlamda hem de kurumsal bazda olumlu farklar yaratmaktadırlar. Tüm bu olguların ışığında yeni neslin mimarları olan öğretmenlerin profesyonel tutum ve davranışlarının değişen eğitim ihtiyaçlarına cevap olacağı düşünülmektedir.

Geleneksel yöneticilik ve hatta liderlik kuramlarının iş göremez hale geldiği günümüz şartları, örgütleri ileri taşımak için farklı liderlik yaklaşımlarına gereksinimi beraberinde getirmektedir. Okullarda müdür odaklı yönetim süreçlerinin eksik yönleri öğrenci, öğretmen, veli ve nihayetinde tüm toplumda etkisini bir şekilde göstermekte ve bu etki demokratik yönetim olgusuna ters düşmektedir. Değişime olan ihtiyaç eğitim liderliğinde kendisini güçlü bir şekilde hissettirirken, yeni anlayışın mutlaka demokratik ve paylaşımcı olması gerekli görülmektedir. Eğitimin bel kemiğini oluşturan öğretmenlerin, sınıflarında geçmişten bu yana hali hazırda sergiledikleri liderlik vasıflarının sınıfın dışına taşınmasının okulları çok daha başarılı kılacağı söylenebilir. Zira lider öğretmenler, edilgen değil etken, etkileyen, okulun tüm süreçlerine dahil, yeni vizyon geliştiren, işbirliği içinde çalışabilen, güçlü iletişim kanallarına sahip olan, istekli olan bireylerdir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Öğretmen liderliği, öğretmeyi profesyonelleştirmek ve okulları yenilemek için son dönemlerde kullanılan tanımlayıcı özellikleri içinde barındırmaktadır. Öğretmen liderliğinin desteklenmesi ile yapı itibariyle sabit olmakla eleştirilen öğretmenlik mesleğinin durağanlıktan kurtulabileceği düşünülmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Öğretmen liderliğini geliştirme çabalarının 3 hedefi vardır. Bunlar; öğretmenin iş gücü kalitesini, öğretmen çalışmalarının doğasını genişleterek ve çeşitlendirerek artırmak bu sayede en yetenekli öğretmenlerin meslekte kalmasını sağlamak ve profesyonel öğrenme ve öğretmenlerin uygulamalarını iyileştiren gelişimler için yeni teşvikler, fırsatlar ve kontrol mekanizmaları kurmak, oluşturmak. Tüm bu çabaların ortak amacı öğretmenleri

liderlik ve karar verme pozisyonlarına getirerek örgütsel kapasiteyi ve okulların performansını artırmaktır (Smylie, 1995). Okulla ilgili her türlü kararın alınması sürecinde öğretmenin fikirlerine değer verilmesinin onların mesleklerine ve kendilerine olan inançlarını perçinleyeceği düşünülmektedir. Profesyonel öğretmenler okuldaki karar süreçlerine gönüllü olarak katılım sağlamaktadırlar (Day, Flores ve Viana, 2007). Profesyonelliğin özerklikle paydaş olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin gönüllükle karar süreçlerinde yer almasının sadece mesleki bağlamda değil, aynı zamanda kurum ve öğrenci açısından da olumlu sonuçlar getireceği düşünülebilir. Karara katılım veya çalışma ortamlarının genişletilerek özerklik sağlanması ile iş gücü kalitesi zenginleşen öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar geliştirecek ve mesleğe aidiyeti artacaktır. Öğretmenlerin profesyonelliği için gereken imkanların sağlanması, bu imkanların denetimi ve iyileştirme çalışmaları sürecin sağlıklı yürümesini sağlayacaktır. Karar verme pozisyonuna gelen bir öğretmen, eğitimci kimliğinin getirdiği doğal liderlik özelliklerini ortaya çıkaracak ve okulun eğitim hedeflerine ulaşmak için gerekli adımları atacak cesareti kazanacaktır. Sonuç olarak öğretmen liderliğinin desteklenmesi öğretmene bireysel anlamda güven ve motivasyon sağlarken hem kurum hem de mesleğin itibarı için profesyonel bir imaj yaratacaktır.

Profesyonel öğretmen mesleki gelişimi, çalıştığı kuruma katkısı, meslektaşlarla iş birliği içinde olması açısından lider öğretmen vasıflarıyla örtüşmektedir. Bir başka deyişle okulun gelişimi için bireysel çaba harcayan, yeni fikir ve değişimlere açık, meslektaşlarıyla birlikte öğrencilerine rol model olan, duygularını profesyonelce yönetebilen mesleki profesyonellik algısına sahip öğretmenlerin liderlik bilgi ve becerilerini sadece sınıf yönetimi ile sınırlamadıkları söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile liderlikleri arasında karşılıklı ve olumlu ilişki olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile öğretmen liderlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyi ile öğretmen liderliğine yönelik algıları belirlenmiş, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyi algıları ile öğretmen liderliğine yönelik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin çeşitli değişkenlerinin söz konusu algıları üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı belirlenmiştir.

Araştırma Modeli

Düzce ili Akçakoca ilçesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkiyi belirmeye çalışan bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modeli bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinden yapılan çalışmalar yoluyla evrenin genel eğilimini, tutumu ve yaklaşımını nicel olarak betimlemek için kullanılır (Creswell, 2016). Karasar'a (2013) göre ilişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlamakta ve tarama yoluyla bulunan ilişkilerin, neden–sonuç ilişkisinden çok değişkenlerden birinin durumunun bilinmesi halinde diğerin sonuçlarının kestirilmesinde önemli sonuçlar verebilmektedir.

Araştırma Evreni

Araştırma, evren üzerinde yürütülmüş olup 2016-2017 eğitim öğretim yılı, Düzce ili Akçakoca ilçesinde bulunan, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 477 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin tamamına ulaşılması hedeflenmiş, bu doğrultuda araştırmanın gerçekleştirildiği süreçte okullarda bulunan öğretmen sayısı kadar ölçek çoğaltılarak okullara götürülmüştür. Ölçekler ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Sonuç olarak Düzce ili Akçakoca ilçesinde görev yapmakta olan 477 öğretmenin tamamına ulaşılmış olup bunlardan 440 tanesinden geri dönüş sağlanmıştır.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya toplam 440 öğretmen katılmış olup bunların %54,5'inin kadın, %45,5'inin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin %36,4'ünün ilkokullarda, %30,2'sinin ortaokullarda ve %33,4 ünün liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %40,7'sinin 1-5 yıl arası, %20,9'unun 6-10 yıl arası, %27.5'inin 11-20 yıl arası ve %10.9'unun 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların %25,5'inin sınıf öğretmeni, %75,5'inin ise branş öğretmeni olduğu ve %90,2'sinin lisans mezunu ve %9,8'inin lisansüstü eğitim mezunu oldukları görülmektedir.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği ve Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği, Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. 5 li likert tipte olan ölçek, kesinlikle katılmıyorum'dan kesinlikle katılıyorum'a doğru 1 ile 5 arası puanlanmaktadır. Ölçek, Kişisel Gelişim, Kuruma Katkı, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır.

Öğretmen Liderliği Ölçeği; Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte öğretmenlerin liderlik davranışlarını algı ve beklenti acısından değerlendiren toplam 25 madde yer almaktadır. 5'li likert türünde olan ölçek, "Her Zaman" dan "Hiçbir Zaman" a doğru 5 ile 1 arası puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 125 olacaktır. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentinin yüksek oluşunu, düşük puan ise öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentinin düşük olduğu biçiminde değerlendirilmektedir. Ölçek hem toplam puan hem de aritmetik ortalama kullanılarak değerlendirilmektedir.

Verilerin analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 22 paket programı ile yapılmıştır. Elde edilen veriler için hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için verilerin normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Ölçeklerin genelinde ve alt boyutlarında kişisel değişkenler açısından normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve araştırmada parametrik olmayan analizler kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algılarına Yönelik Görüşleri

Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeylerine Yönelik Algıları.

Boyutlar		N	$\bar{X}$	Ss
Mesleki profesyonellik ölçeği	Mesleki duyarlık	440	4.41	,729
	Duygusal emek	440	4.25	,684
	Kuruma katkı	440	3.88	,620
	Kişisel gelişim	440	3.65	,694
	Toplam ölçek	440	4.04	,572

Tablo 2'de mesleki profesyonelliğe yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin (n=440) ortalamalarının, mesleki duyarlık boyutunda $\bar{X}$= 4.41, duygusal emek alt boyutunda 001010.indd= 4,25, kuruma katkı boyutunda $\bar{X}$=3,88 ve kişisel gelişim alt boyutunda $\bar{X}$= 3,65 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamında ise ortalama $\bar{X}$= 4,04 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre en yüksek ortalamanın mesleki duyarlık alt boyutunda $\bar{X}$= 4.41 ile "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. En düşük ortalamalar ise "katılıyorum" düzeyi ile kişisel gelişim ($\bar{X}$=3,65) ve kuruma katkı ($\bar{X}$=3,88) alt boyutlarındadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları toplamda ise ($\bar{X}$=4,04) "katılıyorum" düzeyinde yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının yüksek düzeyde olması olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Zira öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul görmesi için öncelikle öğretmenlerin kendi algılarını olumlu şekilde inşa etmelerinin gerekli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonucu umut verici olarak düşünülebilir. Bu durum aynı zamanda son dönemlerde toplumsal açıdan yıpranan öğretmen imajının öğretmenlerin mesleklerini profesyonelce yapmalarına engel oluşturmadığı, öğretmenin mesleğine sahip çıkarak hizmet niteliğinin kalitesini artırmayı tercih ettiği sonucunu da beraberinde getirmektedir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine dair gereklilik ve sergileme düzeylerine yönelik algıları

Tablo 3. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine dair beklenti ve sergileme düzeylerine yönelik algıları.

Beklenti düzeyi						**Sergilenme düzeyi**				
Min.	**max**	**Top.**	**X̄**	**ss**	**Boyut (n=440)**	**ss**	**X̄**	**top**	**max**	**min**
17	45	37,26	4.14	5,84	Kurumsal gelişim	6.25	3.60	32.41	45	13
22	55	50,34	4.57	5,23	Mesleki gelişim	6.27	4.26	46.95	55	22
10	25	21.91	4.38	2,75	Meslektaşlarla iş birliği	3,34	3.95	19.78	25	8
50	125	109.52	4.38	12.33	Toplam ölçek sergileme	14.00	3.96	99.15	125	49

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin (gereklilik), sergileme derecelerine göre ölçeğin toplamında ve tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Kurumsal gelişme alt boyutunda öğretmenler görüşlerinin beklenti ortalaması "sık sık" ($\bar{X}$=4.14) düzeyinde iken, sergileme düzeyleri "sık sık" değerlendirme aralığında olsa da daha düşük ortalamaya sahiptir ($\bar{X}$=3.60). Mesleki gelişim alt boyutunda beklenti düzeyi $\bar{X}$=4.57 iken; sergilenme düzeyi $\bar{X}$= 4.26 ortalama ile sık sık düzeyine işaret etmektedir. Meslektaşlarla iş birliği boyutunda beklenti düzeyi $\bar{X}$=4.38 ortalama ile "her zaman" düzeyinde iken sergilenme derecesi "sık sık" ($\bar{X}$=3.95) olarak görülmektedir. Ölçeğin toplamında da benzer durum görülmekte, beklenti düzeyi "her zaman" düzeyinde ($\bar{X}$=4.38) iken, sergilenme durumu ise "sık sık" seviyesinde ($\bar{X}$=3.96) kalmaktadır. Bu bulgular ışığında katılımcıların, öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin oldukça yüksek olduğu, ancak beklentileri gerçekleştirmede sorun yaşadıkları düşünülebilir.

Katılımcı öğretmenlerin liderlik algılarında hem beklenti hem de sergileme düzeylerinde en yüksek ortalama mesleki gelişim alt boyutunda gerçekleşirken, en düşük ortalama kurumsal gelişme alt boyutunda görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermesi mesleğin geleceği, niteliğinin iyileşmesi, sürekliliğinin sağlanması ve profesyonelliği açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Kurumsal gelişim boyutunda öğretmenlerin görece olarak daha düşük düzeyde görüş bildirmeleri ise öğretmenlerin çalışma ortamlarına aidiyet hissetmekte sorun yaşamaları ve kuruma katkı sağlamak konusunda yeterli desteği görmemelerinin sonucu olarak görülebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğe Yönelik Algıları ile Öğretmen Liderliği Davranışlarına Yönelik Beklenti ve Sergileme Düzeylerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki

Tablo 4. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe yönelik algıları ile öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklenti ve sergileme düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişki

Ölçekler		**Liderlik Gereken kurumsal Gelişim**	**Liderlik Gereken mesleki Gelişim**	**Liderlik Gereken meslektaş İş birliği**	**Liderlik Gereken toplam**	**Liderlik Sergilenen kurumsal Gelişim**	**Liderlik Sergilenen mesleki Gelişim**	**Liderlik Sergilenen meslektaş İşbirliği**	**Liderlik Sergilenen toplam**
Kişisel gelişim	r	,273**	,224**	,244**	,271**	,381**	,345**	,287**	,396**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	440	440	440	440	440	440	440	440

Kuruma katkı	r	,312**	,268**	,264**	,314**	,503**	,472**	,360**	,521**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	440	440	440	440	440	440	440	440
Mesleki duyarlık	r	,257**	,344**	,325**	,325**	,198**	,414**	,241**	,337**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	440	440	440	440	440	440	440	440
Duygusal emek	r	,210**	,274**	,235**	,260**	,284**	,483**	,288**	,414**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	440	440	440	440	440	440	440	440
Mesleki profesyonellik	r	,341**	,346**	,332**	,371**	,466**	,549**	,383**	,549**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Toplam	N	440	440	440	440	440	440	440	440

Tablo 4.'te katılımcı öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri öğretmen liderliğine yönelik davranışların gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizine ilişkin Sperman Rho katsayıları görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri öğretmen liderliğine yönelik davranışların gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin algıları arasındaki hem toplam ölçekte hem alt boyutlar arasında farklı düzeyde ilişkiler ortaya çıktığı görülmektedir. Büyüköztürk (2012), korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olmasını "yüksek"; 0.70-0.30 arasında olmasını "orta"; 0.30-0.00 arasında olmasını ise "düşük" düzeyde ilişki olarak tanımlamaktadır.

Tablo 4 ayrıntılı incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik toplam algıları ile öğretmen liderliğine yönelik davranışların gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin toplam algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=,371, r=,549, p<.01). Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları arttıkça öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin beklenti ve sergileme düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir. Başka bir deyişle öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının düşmesi durumunda öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklenti ve sergileme düzeylerinin de düşeceğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin mesleklerini profesyonel bir yaklaşımla benimsemeleri ve bu doğrultuda tutum davranış geliştirebilmeleri için liderlik niteliklerinden faydalanmalarının gerekliliği göz ardı edilemez. Öğretmenlerin profesyonel tutumları, öğretim niteliğinin artırılmasında ve okul gelişiminin sağlıklı yürütülmesinde büyük öneme sahiptir (Koşar, 2015). Öğretmen liderliği ise okul gelişiminin sağlanmasında aracı rol oynayarak öğrenciye verilen eğitimin niteliğini yükseltmektedir (Aslan, 2011). Başka bir deyişe hem öğretmen profesyonelliği hem de liderliği eğitim sisteminin, okulun ve en nihayetinde gerçek hedef olan öğrencinin öğrenme dünyasını zenginleştirmek için aynı amaca yönelen kavramlardır. Bu bağlamda öğretmen profesyonelliği ile öğretmen liderliği algıları arasında ortaya çıkan pozitif yönlü anlamlı ilişki şaşırtıcı değildir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemek amacıyla ihtiyaç duydukları alanlarda kaliteli ve amaca hizmet eden hizmet içi eğitim olanakları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin alanlarındaki yenilikleri takip edebilmeleri ve araştırmacı kimlik kazanabilmeleri için ilgili kongre ve sempozyumlara katılmaları desteklenmelidir.
- Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları desteklenmelidir.
- Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin ve liderlik davranışlarının olumlu yönde artması okula aidiyet hissetmeleri ile mümkün olduğundan bu aidiyet duygusunu oluşturacak sağlıklı iletişime açık okul kültürünün oluşması için gerekli adımlar atılmalıdır.

- Öğretmenler sınıf dışında da liderlik davranışları sergilemeleri amacıyla okul yönetiminde karar süreçlerine katılmaları, proje oluşturmaları desteklenmelidir.

Araştırmacılar için geliştirilen öneriler ise şu şekildedir:

- Araştırma sosyo-ekonomik açıdan farklılık gösteren bölgelerde farklı öğretmen ve yönetici grupları ile yeniden araştırılabilir.
- Araştırma konusu özel okul ve devlet okulu öğretmenleri, medeni durum, yaş gibi farklı değişkenler açısından incelenebilir.
- Öğretmenlerin profesyonelliği ve liderliklerinin okulların akademik başarısındaki etkisi incelenebilir.
- Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik algılarına yönelik görüşlerinin yanı sıra bu durumun yönetici, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenebilir.
- Türkiye'deki öğretmen profesyonelliği ve liderliği ile başka ülkelerin konuya yaklaşımı karşılaştırılabilir.

Kaynakça

Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H., & Özkan, D. S. (2011). Mesleki Profesyonellik Ve Bir Meslek Mensupları Olarak Hemşireler Örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 237-259.

Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education, 4*(2), 57-71.

Aslan, M. (2011). *Öğretmen Liderliği Davranışları Ve Sınıf Iklimi: Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi.* Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayhan, G. (2011). Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi doktora tezi.

Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme, Doktora Tezi.* Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online, 9*(2), 764-775. http://ilkogretim-online.org.tr adresinden alındı

Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012b). Öğretmen Ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine Ilişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*(2), 191-223.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (18. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Can, N. (2014b). *Öğretmen Liderliği.* Ankara: Pegem Akademi.

Canlı, S. (2011). *Resmi Ve Özel İlköğetim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algıları, Yüksek Lisans Tezi.* Malatya : İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Creswell, J. (2016). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları.* (M. Bursal, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.

Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 102-131.

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(19), 207-237.

Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education, 30*(3), 249–265.

Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from Different Perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*(9), 2047-2051.

Ekici, K. M. (2013). *Meslek Etiği.* Ankara: Savaş Kitap ve Yayınevi.

Gül, R. (2010). Cumhuriyet!ten Günümüze Öğretmenin Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Hammer, D. P. (2000). Professional Attitudes and Behaviours: The "A's and B's" of Professionalism. *American Journal of Pharmaceutical Education*(64), 455-464.

Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten Roles for Teacher Leaders. *Teachers as Leaders, 65*(1), 74-77. Mart 12, 2017 tarihinde http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/Ten-Roles-for-Teacher-Leaders.aspx adresinden alındı

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim Yönetimi; Teori Araştırma Ve Uygulama.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hughes, E. C. (1996). Meslekler. *Meslekler Ve Sosyoloji* (Z. Cirhinoğlu, Çev., s. 25-42). içinde Ankara: Gündoğan Yayıncılık.

Kale, M., & Özdelen, E. (2014). The analysis of teacher leadership styles according to teachers' perceptions in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (152), 227-232.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara : Nobel Akademi.

Kılınç, A. Ç., & Recepoğlu, E. (2013). Otraöğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 3*(2), 175-215.

Koşar, S. (2015). Öğretmen Profesyonelizminin Yordayıcıları Olarak Okul Müdürüne Güven ve Öz Yeterlik. *Eğitim ve Bilim, 40*(181), 255-270.

Muijs, D., & Harris, A. (2003a). Teacher Leadership - Improvement Through Empowerment? An Overview Of The Literature. *Educational Management Administration, 31*(4), 437-448.

Özer, B., & Gelen, İ. (2008). Öğretmenli Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkinda Öğretmen Adaylari Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa kemal üniverstesi sosyal bilimler üniversitesi dergisi, 5*, 39-55.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel Davranış.* (İ. Erdem, Çev.) Ankara: Nobel Akademk Yayıncılık.

Seçer, H. Ş. (2009). Mesleki Yaşam Modelinin Oluşturulması ve Mesleki Analizlerde Kullanımı. *Sosyal Bilimler, 7*(1), 35-56.

Smylie, M. A. (1995). New Perspective on Teacher Leadership. *The Elementary School Journal, 96*(1), 3-7.

Tichenor, M. S., & M.Tichenor, J. (2005). Understanding Teachers' Perspectives on Professionalism. *The Professional Educator, 27*(1), 89-95.

Yavuz, M. (2015). *Öğrenme Liderliği.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Lise Öğrencilerinin Etkileşimli Tahta Kullanımlarının İngilizce Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarılarının İncelenmesi

Mustafa Durmuşçelebi, Erciyes Üniversitesi, Türkiye, mdcelebi@gmail.com
Hasan Bozgeyikli, Erciyes Üniversitesi, Türkiye, hbozgeyikli@erciyes.edu.tr
Merve Çetinkaya, Erciyes Üniversitesi, Türkiye, mervecetiinkaya@gmail.com

Öz

Geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra öğretimde kullanılan farklı yöntem ve tekniklerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği bir gerçektir. Bu sebeple özellikle son yıllarda okullarda öğretmenler tarafından geleneksel yöntemlerin dışında birçok teknik kullanılmaktadır. Bu tekniklerin arasında etkileşimli tahta kullanımı önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle yabancı dil derslerinde konuların daha soyut kavramlardan oluşması nedeniyle öğretmenler daha etkili bir öğretim için etkileşimli tahtayı kullanmaktadır. Bu araştırmada, İngilizce dersinde kullanılan etkileşimli tahtanın Kayseri İli Talas ilçesindeki bir lisede öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin, İngilizce dersine ait tutumlarına ve akademik başarılarına etkisinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılan bir araştırmadır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2017 – 2018 öğretim yılının güz yarıyılında yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kayseri İli Talas İlçesinde etkileşimli tahtayı aktif olarak kullanan Dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda 27, kontrol grubunda 25 kişi olmak üzere çalışma grubunda toplam 52 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumlarına ilişkin veriler, Güven ve Uzman (2006) tarafından geliştirilen 'Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin tutum ölçeğinin Ceylaner (2016) tarafından İngilizce dersine göre uyarlanmasıyla oluşturulan 'İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği' ve başarı testi ile toplanmıştır. Deney grubunda dersler etkileşimli tahta ile işlenirken, kontrol grubunda dersler geleneksel öğretim yöntemi ile işlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarının sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Akademik Başarı, Etkileşimli Tahta, Tutum

The Investigation of High School Students' Academic Success and Attitudes Towards English Lesson by Using Interactive Board

Abstract

Besides traditional teaching methods, it is a fact that different methods and techniques used in teaching affects student success positively. For this reason, in recent years, many techniques have been used by teachers in schools except traditional methods. Among these techniques, the use of interactive board has an important place. Especially in foreign language lessons, because the topics are made up of more abstract concepts, teachers use the smart board for more effective teaching. In this study, it is aimed to determine the effect of the interactive board on the attitudes and academic achievements of the English course of 9th grade students who are studying in a high school in Talas district in Kayseri. This research is a quantitative research. Semi-experimental design was used in the research. The research was conducted during the fall semester of the 2017 – 2018 academic year. The working group of the study is the 9th grade students who actively use the interactive board. There were 52 students in the working group, 27 in the experimental group and 25 in the control group. The data were collected by "The English Course Attitude Scale" adopted by Ceylaner (2016) and success test. In the experimental group, the lectures were taught with interactive board, while in the control group the lectures were taught with traditional teaching methods. According to the results, the students in the experiment group had more high scores than the students in control group. It was observed that the students in the experiment group had more positive attitude to English course than the students in the control group.

Key Words: Academic Achievement , Attitude, Interactive Board

Giriş

İngilizce derslerini öğretmek ve daha kolay kavratmak amacıyla eğitim teknolojilerinden yararlanmak gerekliğiyle ilgili birçok araştırma yapılmaya başlanmıştır. Özellikle kelime bilgisi 'vocabulary' nin çok zengin bir şekilde öğrenilmesi gereken İngilizce derslerinde eğitsel yazılım araçları kullanılması kelime öğrenimini daha kolaylaştırıp daha kalıcı bir hale getirmektedir (Yiğit, 2005). Bu sebepledir ki kelime bilgisinin daha soyuttan somuta getirilmesi ve kavramlar arası ilişkinin kurulması konusunda kolaylık sağlaması açısından teknoloji destekli eğitim etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Çömek, 2003).

Günümüz teknoloji çağının getirisi olarak teknolojinin eğitim öğretimde de kullanılması eğitimciler arasında sıklıkla ele alınan bir konudur. Gerek yurt dışında gerekse yurt içinde yapılan araştırmalar göstermiştir ki eğitim öğrenim aşamasında ne kadar çok uzuv öğrenime dahil edilirse o kadar çok kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir. Böylece öğrenmeler somutlaşıp öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu olarak geliştirmektedir (Altınçelik, 2009).

Bilişim teknolojisinin günümüzde en etkin bir biçimde okullara entegre edilmiş hali etkileşimli tahtaların kullanılmasıdır. Bu elektronik tahtalar günümüz okullarında da hızla yayılan bir eğitim öğretim aracı olmuştur (Yanpar Yelken, 2011).

Etkileşimli tahtalar genellikle projeksiyonun yansıtmış olduğu arayüzü etkin bir şekilde kullanmaya programlanmış etkileşimli tahtalardır. Ancak günümüz etkileşimli tahtalarının tahta arkasında mevcut bulunan dokunmatik ekranlı televizyonu sayesinde kendine özel kalemiyle ya da direk dokunarak kullanılabilmektedir. Ayrıca bu tahtaların kendine özgü harici bellekleri de bulunmaktadır (Türel, 2011a).

İlerleyen teknoloji ile birlikte etkileşimli tahtalar sürekli geliştirilmekte ve yeni donanımlar eklenerek eğitimde kullanımı hem kolaylaştırılmakta hem de yaygınlaştırılmaktadır. Ayrıca üretimi birçok firma tarafından yapılması da bu tahtaların maliyetini düşürmekte ve teknik hizmet ağını da artırmaktadır. Yine de belirli bir maliyeti olan bu tahtalar büyük projelerden olup böylesine maliyetli bir projenin başarısızlıkla sonuçlanması ülkemiz için büyük sıkıntılar oluşturabilmektedir (Kayaduman, Sırakay ve Seferoğlu, 2011).

Eğitimde materyal kullanımı öğrencinin ilgisini çekme konusunda ve kalıcı öğrenmelerin sağlanması açısından öğretmene büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Bu yüzden eğitim öğretimin her yönüyle daha kaliteli olması için konuların etkili ve kalıcı olması için ve öğrenci ön yargılarını olumlu olarak değiştirmek için öğretim materyallerinden yararlanılmaktadır (Engün ve Turan, 2004).

Etkileşimli tahtalar öğretmenlere bilgisayar gibi kullanılabilmesi dışında, daha fazla öğrenciye hitap edebilmesi, çok farklı ölçme değerlendirme teknikleri kullanabilmesi, öğretmenin kaldığı yeri kaydederek daha sonra tekrardan kaldığı yerden devam edebilmesi gibi avantajlar sağlamaktadır (Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu. 2011).

Ayrıca etkileşimli tahtalar interaktif olması sebebiyle öğretmen ve öğrenciye ekrandaki bilgilere müdahale etme şansı tanımakta, çeşitli eğitim öğretim sitelerinden konuyla ilgili videolar ve animasyonlar izleme şansı vererek öğretimi zenginleştirmektedir (Erduran ve Tataroğlu, 2009).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dokuzuncu sınıf İngilizce dersinin üçüncü ünitesindeki "Movies" konusu ve dördüncü ünitedeki "Human in Nature" konusunda kullanılan etkileşimli tahtanın öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ve akademik başarılarına etkisini tespit etmektir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanınaşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Araştırmanın Alt Problemleri

1. İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan ve kullanılmayan sınıflardaki öğrencilerin akademik başarılarının öntest puanları arasında fark var mıdır?
2. İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan ve kullanılmayan sınıflardaki öğrencilerin akademik başarılarının sontest puanları arasında fark var mıdır?

3. İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan ve kullanılmayan sınıflardaki öğrencilerin tutumlarının öntest puanları arasında fark var mıdır?
4. İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan ve kullanılmayan sınıflardaki öğrencilerin tutumlarının sontest puanları arasında fark var mıdır?

Yöntem

Çalışma Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanımının lise öğrencilerinin başarısı ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yarı deneysel desen kullanılmıştır. Buaraştırmada bir deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur.

Katılımcılar

Araştırma 2017-2018 öğretim yılının güz yarıyılında yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Kayseri İli Talas İlçesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkileşimli tahtayı aktif olarak kullanan bir devlet lisesinde okuyan 52 kişilik dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Demografik Özelikler

Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflardaki öğrenci dağılımları aşağıdaki gibidir.

Tablo 1.Uygulamaya Katılan Sınıflardaki Öğrenci Dağılımları.

Şubeler	f	%
9/A (deney grubu)	27	% 51,92
9/B (kontrol grubu)	25	% 48,08
Toplam	52	% 100

Veri Toplama Araçları

Aşağıda veri toplama aracı olarak kullanılan "İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeğ'" ve üçüncü Ünite konusu "Movies" konusu ile dördüncü ünite "Human in Nature" konusuna ilişkin başarı testine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumlarına ilişkin veriler, Güven ve Uzman (2006) tarafından geliştirilen 'Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin tutum ölçeğinin Ceylaner (2016) tarafından İngilizce dersine göre uyarlanmasıyla oluşturulan 'İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği' ile toplanmıştır. 10 adet olumlu ve 10 adet olumsuz tutum ifadelerinden oluşan ölçekte, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için; "Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum" şeklinde likert tipi 5'li derecelendirilmiş maddeler bulunmaktadır. Ölçek maddeleri puanlanırken tutum ifadelerinin olumlu ya da olumsuz olma durumu dikkate alınmak suretiyle; olumlu tutum ifadeleri 5-4-3-2-1, olumsuz ifadeler ise 1-2-3-4-5 seklinde puanlanmıştır. Ölçekten öğrencilerin alabilecekleri en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20 olarak belirlenmiştir.

Araştırma verileri yukarıda da belirtildiği gibi, Güven-Uzman (2006) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin Ceylaner (2016) tarafından İngilizcwe dersine göre düzenlenmiş haliyle toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi, güvenirliği için Cronbach's Alpha; araştırma verilerinin analizinde ise; tek yönlü varyans analizi, Scheffe testi, bağımsız gruplarda t testi ve Pearson Korelasyon Katsayıları kullanılmıştır. Ölçeğin ön

uygulamasında ortaöğretim dokuzuncu sınıf olmak üzere toplam 46 öğrenciye ulaşılarak ölçeğin güvenirliği hesaplanmıştır. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği'nin iç tutarlılık sınamasında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Başarı Testi

Araştırmacı tarafından Meb kitapları, LYS ve YGS kaynakları baz alınarak dokuzuncu sınıf İngilizce dersi üçüncü ünite "Movies" konusu ile dördüncü ünite "Human in Nature" konusu kazanımları da dikkate alınarak hazırlanmıştır. Testte toplam 20 soru bulunmaktadır. Her doğru cevap beş puan olarak değerlendirilmekte olup 100 tam puan üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Başarı testinde sadece doğru cevaplar değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın uygulaması ders öğretmeni tarafından yapılmıştır. Uygulamalara başlamadan önce katılımcılara araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Araştırma toplam 3 hafta sürmüştür. İlk hafta uygulamanın gidişatına ilişkin bilgiler verilmiştir. Ardından ön testler uygulanmış ve ders anlatımına geçilmiştir. Deney grubunda dersler etkileşimli tahta ile işlenirken, kontrol grubunda dersler geleneksel öğretim yöntemi ile işlenmiştir. İki haftalık ders anlatımı sonunda deney ve kontrol grubuna son testler uygulanmıştır. Uygulanan testlere ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada Öğrencilere Uygulanan Testler.

Gruplar	Ön Test	Yöntem	Son Test
Deney Grubu	Başarı Testi İngilizce Dersi Tutum Ölçeği	Etkileşimli tahta ile Öğretim	Başarı Testi İngilizce Dersi Tutum Ölçeği
Kontrol Grubu	Başarı Testi İngilizce Dersi Tutum Ölçeği	Geleneksel Öğretim Yöntemi	Başarı Testi İngilizce Dersi Tutum Ölçeği

Uygulama sonucunda elde edilen veriler bir istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Uygulamaya ilişkin analizlerde bağımsız örneklemler t - testi kullanılmıştır.

Bulgular

1. İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan ve kullanılmayan sınıflardaki öğrencilerin akademik başarılarının öntest puanları arasında fark var mıdır?

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Öntest Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.

Grup	N		S	sd	t	p
Deney	27	41,1	18,36	50	,811	,421
Kontrol	25	37,0	18,14			

İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan deney grubu ile kullanılmayan sınıf olan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının öntest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > 0.05$).

2. İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan ve kullanılmayan sınıflardaki öğrencilerin akademik başarılarının sontest puanları arasında fark var mıdır?

Tablo 4.Deney Ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Sontest Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.

Grup	N		S	sd	t	p
Deney	27	86,11	11,12	50	6,641	,000
Kontrol	25	65,40	11,36			

İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan deney grubu ile kullanılmayan sınıf olan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p < 0.05$). Bu fark ortalamalara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarının kontrol gubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

3. İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan ve kullanılmayan sınıflardaki öğrencilerin tutumlarının öntest puanları arasında fark var mıdır?

Tablo 5. Deney ve kontrol grubunun tutum öntest puanlarına ilişkin t-testi sonuçları.

Grup	N		S	sd	t	p
Deney	27	62,30	6,54	50	,820	,416
Kontrol	25	60,68	7,66			

İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan deney grubu ile kullanılmayan sınıf olan kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarının öntest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > 0.05$).

4. İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan ve kullanılmayan sınıflardaki öğrencilerin tutumlarının sontest puanları arasında fark var mıdır?

Tablo 6. Deney ve kontrol grubunun tutum sontest puanlarına ilişkin t-testi sonuçları.

Grup	N		S	sd	t	p
Deney	27	82,78	4,00	50	7,476	,000
Kontrol	25	71,68	6,50			

İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan deney grubu ile kullanılmayan sınıf olan kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarının sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p < 0.05$). Ortalamalara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin tutumlarının sontest puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Etkileşimli tahtanın öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, ulaşılan sonuçlar ve alanda yapılan çalışmalar ile karşılaştırmalar, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde aşağıda verilmektedir.

1. İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan ve kullanılmayan sınıflardaki öğrencilerin akademik başarılarının öntest ve sontest puanlarının incelenmesi

İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan deney grubu ile kullanılmayan sınıf olan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının öntest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan deney grubu ile kullanılmayan sınıf olan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının sontest puanları arasında ise fark olup, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarının kontrol gubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan ve kullanılmayan sınıflardaki öğrencilerin tutumlarının öntest ve sontest puanlarının incelenmesi

İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan deney grubu ile kullanılmayan sınıf olan kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarının öntest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İngilizce dersinde etkileşimli tahta kullanılan deney grubu ile kullanılmayan sınıf olan kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarının sontest puanları arasında ise fark olup, deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarının kontrol gubu öğrencilerinin tutum puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Glover ve arkadaşlarının, bir ilköğretim okulunda etkileşimli tahta kullanılan bir sınıfta video kaydına alınıp kayıtlar incelenerek, öğretmenler ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak yürüttüğü bir araştırmada etkileşimli tahtaların öğrenmeye olan ilgi ve motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (2007).

Akçayır (2011), tarafından etkileşimli tahta kullanımının üniversiteli sınıf öğrencilerinin matematik dersinde başarısını, motivasyonunu ve öğrencilerin etkileşimli tahta teknolojisine karşı düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada ise, etkileşimli tahtanın öğrencilerin akademik başarısını artırdığını ve öğrencilerin etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akdemir (2009) ise etkileşimli tahta uygulamalarının Coğrafya dersindeki başarı üzerindeki etkisinin incelediği çalışmasında, etkileşimli tahta kullanımının öğrenciler Coğrafya dersindeki akademik başarılarının arttırdığını bulgulamıştır.

Kaya ve Aydın (2011) tarafından yapılan bir araştırmaya katılan ilköğretim öğrencileri de etkileşimli tahta uygulamaları ile Sosyal Bilgiler dersini daha iyi anladıklarını belirtmişler ve etkileşimli tahtanın öğretmenin işini kolaylaştıran ve çizimleri daha anlaşılır kılan yazım ve çizim destekleri, öğrencilere konuyu daha görsel veya işitsel olarak aktarmayı sağlayan çoklu ortam özellikleri ve internet bağlantısı gibi avantajları sayesinde, konuları daha kolay anladıklarını ifade etmişlerdir.Thompson ve Flecknoe (2003) ise 97 okuldan 7272 öğrenci ile yaptıkları bir çalışmada, belirli etkileşimli tahta uygulamalarının öğrencilerin öğretmenle veya birbirleri ile iletişimlerinin arttırdığını, öğrencilerin derse ilgi ve katılımlarının yükseldiğini ve ulusal sınav sonuçlarında akademik başarılarının tüm sınıflar düzeyinde arttığını ifade etmişlerdir.

Allen (2005) de çalışmasında bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak etkileşimli tahta uygulamalarının, öğrencilerin seviye sınavlarındaki başarılarında olumlu ve kayda değer etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar, yurt içinde ve dışında yapılan ve etkileşimli tahta ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki rapor eden araştırmaları destekler niteliktedir (Akçayır, 2011; Akdemir, 2009; Campregher, 2010; Ekici, 2008; Kırbağ-Zengin, Kırılmazkaya ve Keçeci, 2011; Lopez, 2009).

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği puanları arasında deney grupları lehine farklılaşma tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, Kaya ve Aydın (2011), Lewin ve ark. (2008), Oleksiw (2007), Schut (2007), Pala (2006), Reaume (2006)'in yaptıkları ve etkileşimli tahtanın öğrencilerin derse olan katılımını arttırdığı ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlere etkileşimli tahta kullanımı konusunda eğitimler verilmelidir. Etkileşimli tahtada kullanabilecekleri materyal ve kaynakları temin etme konusunda öğretmenlere destek verilmelidir. Gelecekteki araştırmalar, başka sınıf düzeylerinde, İngilizce dersinde başka konulara uygulanabilir ve 3 hafta ile sınırlı kalmayıp daha uzun zamanlarda uygulanabilir.

KAYNAKÇA

Allen B. (2005). *Analysis of the iwb baseline survey*. Unpublished report in Annex C. 20 Ocak 2018 tarihinde http://www.pgce.soton.ac.uk/ict/NewPGCE/pdfs%20IWBs/ adresinden alınmıştır.

Akçayır, M. (2011). *Etkileşimli tahta kullanarak işlenen matematik dersinde sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyonları üzerine bir araştırma.* "Yayımlanmamış yüksek lisans tezi", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akdemir, E. (2009). *Etkileşimli tahta uygulamalarının öğrencilerin coğrafya ders başarılarına etkisinin incelenmesi*. "Yayımlanmamış yüksek lisans tezi", Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Altınçelik, B. (2009). İlköğretim düzeyinde öğrenmede kalıcılığı ve motivasyonu sağlaması yönünden etkileşimli tahtaya ilişkin öğretmen görüşleri. "Yayımlanmamış yüksek lisans tezi", Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Başdaş, E., Kirişçioğlu, S. ve Oluk, S. (2006). Fen öğretiminde, yapılandırmacı kuram bağlamında hands-on yöntemi: önemi, örnek uygulamalar ve değerlendirme. *Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu*, İzmir.

Campregher, S. (2010). Effects of the interactive whiteboard (ıwb) in the classroom: experimental research in primary school. *International Conference The Future of Education*, Bolzano, Italy.

Çömek, A. (2003). *Fen bilgisi öğretiminde ısı ve ısının maddedeki yolculuğu ünitesinin bilgisayar destekli öğretim materyalleri ile öğretilmesini öğrenci başarısına etkisi*. "Yayımlanmamış yüksek lisans tezi", Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ekici, F. (2008). *Etkileşimli tahta kullanımı ilköğretim öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi*. "Yayımlanmamış yüksek lisans tezi", Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erduran, A. ve Tataroğlu, B. (2009). Eğitimde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin fen ve matematik öğretmeni görüşlerinin karşılaştırılması. *9th International Educational Technology Conference (IETC 2009),* (pp: 14-21).

Glover, D., Miller, D., Averis, D. & Door, V. (2007). The evolution of an effective pedagogy for teachers using the interactive whiteboard in mathematics and modern languages: an empirical analysis from the secondary sector. *Learning, Media and Technology,* 32(1),5 - 20.

Kaya, H., Aydın, F., 2011. Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde etkileşimli tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks,* 3 (1).

Kayaduman,H., Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2011). *Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. XIII.* Akademik Bilişim Konferansı (AB11), İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kırbağ-Zengin, Z., Kırılmazkaya, G. ve Keçeci G. (2011). *Etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarı ve tutuma etkisi.* 5th International Computer and Instructional Technologies Symposium, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Lewin, C., Somekh, B., ve Steadman, S., 2008. Embedding interactive whiteboards in teaching and learning: The process of change in pedagogic practice. *Education and Information Technologies*, 13: 291–303.

Lopez, O. (2009). The digital learning classroom: ımproving english language learners academic success in mathematics and reading using ınteractive whiteboard technology. *Computers & Education*, 54, 901-915.

Oleksiw, T. (2007). Increasing math test Scores with the smart board interactive whiteboard. Smart Kids Foundation. 20 Ocak 2018 tarihinde, http://downloads01.smarttech.com/media/sitecore/en/pdf/research_library/k-12/the_effect_of_the_smart_board_interactive_whiteboard_on_raising_state_test_scores.pdf adresinden alınmıştır.

Schut, C. R., 2007. *Student Perceptions Of Interactive Whiteboards In A Biology Classroom.* "Unpublished master thesis", Cedarville University, Ohio.

Şengün, M. T. ve Turan, M., (2004). Coğrafya dersinde bilgisayar destekli ders sunumunun öğrenmedeki rolünün öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET,* 3 (1), s. 93-109.

Pala, A., 2006. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16: 177–187.

Reaume, M. M., 2006. *Enhancing boys' literacy through the use of interactive whiteboards* "Unpublished master thesis", Nipissing University Faculty of Education, Ontario.

Thompson, J. & Flecknoe, M. (2003). Raising attainment with an ınteractive whiteboard in key stage 2. *Management in Education*, 17(3), 29-33.

Türel, Y. K. (2011a) An interactive white board evaluation survey for university students: Validity and reliability analyses. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, *6*(2), 1894- 1903.

Yanpar Yelken, T. (2011). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım.* Ankara, Anı Yayıncılık.

Yiğit, N. (2005). *Bilim, Fen, Teknoloji ve E*ğitim Programlarına Yansımaları. S. Çepni (Ed.). Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Türk Romanında Toplumsal Cinsiyet: Nazan Bekiroğlu'nun Mücella Romanının İncelenmesi

Çiğdem AYDIN YILMAZ, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, cigdemaydin_46@hotmail.com

Öz

Bu çalışmada toplumsal cinsiyet kavramı üzerinden Nazan Bekiroğlu'nun Mücella adlı romanı incelenmiştir. Çalışmanın amacı Türk edebiyatının kadın yazarlarından Nazan Bekiroğlu'nun roman kahramanlarının çoğunluğunun kadın olduğu Mücella romanının toplumsal cinsiyet perspektifinden incelenmesidir. Çalışmada öncelikle toplumsal cinsiyet kavramından bahsedilmiş, feminist söylemlere göre erkek merkezli değerlere ve kadının toplumdaki kişisel ve sosyal kimliklerine değinilmiştir. Bu kavram üzerinden Türk romanlarında toplumsal cinsiyetin erkek ve kadın yazarlarca eserlerinde nasıl işlendiği ve bunun toplumu nasıl etkilediğinden söz edilmiştir. Daha sonra halen günümüz kadınının da sorunlarından olan toplumun kadına yüklediği namus, eğitim ve evlilik konuları başlıklar halinde romandan örnekler verilerek üzerinde durulmuştur. Çalışma nitel bir yaklaşımla yapılmış ve araştırmanın bulguları betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın evreni Türk romanlarını yansıtırken örneklem Nazan Bekiroğlu'nun Mücella adlı romanıdır. Araştırmanın bulguları ise eğitim, namus ve evlilik kavramları üzerinden Nazan Bekiroğlu'nun Mücella romanından alıntılar yapılarak elde edilmiştir. Ataerkil yapının kadını nasıl ikincil bir konuma ittiği ve bunun edebiyata yansıması Mücella romanı ile örneklendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet, Mücella, Nazan Bekiroğlu, Ataerkillik, Feminizm

Abstract

In this study, Nazan Bekiroğlu's novel called Mücella was examined through the concept of gender. The aim of the study is to examine the novel Mücella from the gender perspective that the majority of the novel heroes of Nazan Bekiroğlu, the female authors of Turkish literature, are women. In the study, firstly the concept of gender was mentioned, feminist discourses mentioned male-centered values and women's personal and social identities in society. Through this concept, it has been mentioned how gender in Turkish novels works in male and female writers' works and how it affects society. Later on, the issues of honor, education and marriage that women of today's society have imposed on the women of the society have been addressed by giving examples of romances. The study was conducted with a qualitative approach and the findings of the research were evaluated by descriptive analysis. While the universe of the work reflects Turkish novels, the sample is Nazan Bekiroğlu's novel Mücella. The findings of the research were obtained by making quotations from Nazan Bekiroğlu's Mücella novel through the concepts of education, honor and marriage. How patriarchalism pushed the woman to a secondary position and this is exemplified by the novel Mücella with its literary reflection.

Keywords : Social Gender, Mücella, Nazan Bekiroğlu, Patriarchalism, Feminism

Giriş

Cinsiyet kavramı, kadın ya da erkek olmanın biyolojik yönünü tanımlar. Bu bağlamda cinsiyet, bireyin biyolojik cinsiyetinden kaynaklanan demografik bir özelliktir (Dökmen, 2014: 20). Kadın ve erkek olmak anatomik ve fizyolojik özellikler dışında, toplumsal bir anlam da taşımaktadır ve kadın ve erkeğe dair tanımlama ve algılamalar, büyük oranda bu toplumsal anlamla ilişkilidir (Dökmen, 2014: 11). Yani toplumsal cinsiyet dediğimiz bu kavram toplum ve kültür tarafından kadına ve erkeğe yüklenen sorumluluklar ve baskılanan davranışlardır. Kadın ya da erkek olmak, kadınlığın ve erkekliğin getirdikleri sadece cinsiyete bağlı değildir. Eril ya da dişil olmanın toplumsal boyutu doğar doğmaz, hatta hazırlanan oda, kıyafetlerin renk seçimi gibi hazırlıklarla doğmadan önce, başlayan toplumun kadını ve erkeği birbirinden ayırma ve ondan cinsiyetine uygun yaşama ve bununla birlikte davranma beklentisiyle devam eder. Ancak bu beklenti ataerkil toplumlarda erkeğin aksine meslek seçiminde, eğitimde, evlilikte kadına olumsuz sonuçlar doğuracak şekildedir. Ataerkil toplum düzenine göre kadın iyi bir eş, iyi bir anne, namuslu bir kadın olmalıdır. Bu rolleri yerine getirirken baba, koca, erkek kardeş dışında toplumun diğer erkek hatta kadın üyeleri de kadın üzerinde baskı aracı olmaktadırlar.

Örtük öğrenme dediğimiz farkında olmadan ve çevresindeki kadın ve erkek rollerini gözleyerek sosyal öğrenme şeklinde başlayan toplumsal cinsiyet kavramı çocukluktan başlayarak gelişir. Çocukların toplumsal cinsiyetle ilişkili bir yapıda hareket etmesine rehberlik eden güç, toplumsal cinsiyet etiketlemesine dayalı eşleştirmeye dayanır. Bu durum çocukların kendi cinsiyetleri ile aynı cinsiyete sahip olan diğerleri gibi olma isteğiyle ilişkilidir (Bem, 1983. Akt. Topuz, Erkanlı, 2016). Bu diğerleri gibi olma isteği özellikle kız çocukları için anne, erkek çocukları için baba figürüdür. 1988 yılında DPT tarafından yirmi bin civarı hane halkı ile yapılan ankette "kadınların aile içindeki en önemli görevi" olarak ev işlerini yapmak, çocuklarını yetiştirmek, onları terbiye etmek, eşine ve çocuklarına manevi destek olmak, çocuklarına ve kocasına bakmak, çocuk doğurmak ve aile bütçesine katkıda bulunmak şeklinde sıralanmıştır. Kadınlarda "ev işlerini yapmak en önemli iştir" diyenlerin oranı % 69.46, erkeklerde bu fikre katılanların oranı ise % 76.29 olarak çıkmıştır. Kadınların dahi ev işlerinin kadının görevi olduğunu düşünmesi çocuklar için toplumsal cinsiyet bağlamında model alarak öğrenmenin örneklerindendir. Böyle bir ailede yetişen kız çocuğu ev işlerini, yemek yapmayı, ütüyü, sofra hazırlamayı ya da kaldırmayı kendi görevi olarak benimseyecektir. Geleneksel aile ilişkilerinin olduğu evlerde çocuklar cinsiyetçi rollerle büyüyüp yetişmişlerdir. Radikal feministler kadın ve erkek davranışlarının toplumun yüklediği bu rollerden kaynaklandığını bunun da cinsiyetçi bir sınıf yapısının oluşmasına sebep olduğunu düşünmektedirler. Onlara göre eğer aileler, kız çocuklarına oyuncak bebek almaz, evde, okulda, çarşıda kız ve erkek ayrımına dayalı normlar aşılamazlar ise kadınların anne olmak isteyecekleri şüphelidir. Anne olma isteği kız çocukları için toplumsallaştırılırken, medya ve diğer kurumlar tarafından onlara empoze edilmektedir. (Öztürk, 2011: 97) Bu durum kız çocuğu için olumsuz sonuçlar doğursa da erkek çocuğu hep avantajlı olan taraf olmuştur. Seçme hakkının, isteme hakkının hep kendisinde olduğunu düşünerek, sorumluluğun ve evin yükünün kendisinde olduğuna inanarak, inandırılarak büyümüştür. (Tolan, 1991. Akt. Aktaş, 2013). Feministler ise kadının hak elde etmesinin yalnızca hukuki olarak değil toplumsallaşma sürecinde gerçekleşeceğini düşünürler. Kadın için gerçekleşecek köklü değişimin ise ev içerisinden başlaması gerekmektedir. Aile ve toplumsal yaşamda kadınlara ilişkin kültürel tanımlamalardaki farklılıkların sosyal yapı ve pratiklerin bir ürünü olduğunu belirten Chodorow (1974: 66. Akt. Aktaş, 2013) cinsiyet kimliklerinin gelişimine ilişkin kuramında ebeveynliğin toplumsal organizasyonunun geleneksel ve modern değerlerin etkisinde olduğunu savunur. Kadına ilişkin tanımlamaların aile ve kültür etrafında şekillendiği düşünülürse bunun da ancak ailedeki ve toplumun düşünce yapısındaki değişimle kadının haklarını elde edebileceği sonucu çıkmaktadır.

Kadın ve erkeklerin kimliklerin oluşması serüveninde aileden sonra eğitim hayatı, iş hayatı ve özellikle toplum belirleyici etkiler oluşturmaktadır. Aile içi kültürel tanımlamalardan sonra yaşanılan çevre, aldıkları eğitim bulundukları bölgeye göre değişiklik göstererek sosyalleşmelerini sağlar. Bu sosyalleşme süreci içerisinde kadına kendi yaşamının her döneminde (kız çocuk, genç kız, eş, anne) bir erkeğin desteğine ve yönetimine gereksinimi olduğunu pekiştiren değer kalıpları sürdürüldüğünden sonunda kadın bu inanışları kendi benlik duygusuyla bütünleştirmekte ve kendisine işlenen "erkeğe bağımlılık" rolünü yaşamı boyunca kabul etmektedir. (İlbars, 1988: 419).

Kadınların ataerkil yapı içerisinde değersizleştiğini düşünen feministler buna eleştirel bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Radikal feministlere göre patriyakanın ve kadının baskı altında oluşunun sebebi cinsel sınıf sistemidir. Feminizmin ilk temel eseri olan Shulamith Firestone'un 1971 yılında yayınlanan "Cinsiyet Diyalektiği"

adlı kitabında kadın ile erkek arasındaki biyolojik farklılık üzerinde durmakta ve sınıf çatışması da dahil insanlar arasındaki en temel çatışma biçiminin cinsiyet çatışması olduğunu iddia etmektedir. Radikal feministler erkek egemenliğinin toplumdaki baskının kökü ve temeli olduğuna inanmışlardır. (Öztürk, 2011: 92) Bunlara çözüm olarak ise evliliği ve aşkı reddederek bulmuşlardır. Evliliği kadınlara eziyet etmenin bir formülü olarak görürken aşkı "savunmasızlığı, bağımlılığı, sahipliği, acıya duyarlılığı geliştiren ve kadının insan potansiyelinin tam olarak gelişmesini engelleyen bir kurum" olarak gördükleri için reddetmişlerdir. (Öztürk, 2011: 94) Radikal feministlerin manifestosunun yazarı Kate Millet aileyi, patriarşik ideolojinin gençlere en çok telkin edildiği ve bir anlamda bu ideolojinin üretildiği yer olarak görmüştür. Kate Millet, eserinde aynı zamanda feminist edebiyat eleştirisine de yer vermiş ve kadına yapılan şiddetin büyük bir kısmının erkek egemen edebi söylemler vasıtasıyla toplumsal belleğe yerleştirildiğine değinmiştir. (Öztürk, 2011: 96)

Kültürel feminizme göre, kadınlara ilişkin kültürel tanımlamalar biyolojik farklılıklardan öte toplumsal çevrenin ürünüdür. Kültürel feministler kadının eski tarihlerden itibaren eğitiminin sadece din öğretimi ile sınırlandırılması ve ev işlerinden ibaret olan hayatının ancak eğitime dahil edilerek çözüleceğini savunmuşlardır. Kadınların eğitim alarak toplumsal yapıda rol almaları toplumu değiştirici bir güç olacaktır.

Simone Beauvoir ise "İkinci Cins" isimli kitabında "kadın doğulmaz kadın olunur" diyor ve kadınların rollerinin doğadan değil yüzyıllardır sürmekte olan ve kadınlarında içselleştirmiş olduğu toplumsal ön yargılar ve geleneklerden kaynaklandığını ileri sürüyordu. Beauvoir, kadının ev kadınlığı görevinin onu aşkın bir varlık olmaktan uzaklaştırdığı, evlilik kurumunun kadını ikincilliğe mahkum ettiği ve kadınların mutlaka bir meslek edinerek ekonomik yönden özgür olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Beauvoir'in bu görüşlerinden etkilenen ve 1990'lardan itibaren hızla gelişen ikinci dalga feminist hareket, 19. yüzyılın temel hedefi erkekle eşit olmak olan liberal feminizmden farklı olarak kadınların erkeklerden farklı oldukları, farklı bir kültüre ve farklı tarzlara sahip oldukları düşüncesini içerir (Temizarabacı, 2016).

Feminist söylemlerin ortak noktası kadın üzerindeki baskının ve gücün kültür ve ataerkillik kavramları noktasında yoğunlaşmasıdır. Ataerkilliğin halen devam ettiği kültürlerde kadın ikinci konuma itilip değersizleştirilmiş, ev içerisine hapsedilmiş ve eğitim başta olmak üzere hakları elinden alınmıştır. Kadının değersiz görülmesi ise toplumun her yerine yayılmıştır: Kadın kimliği; sinemada, reklamlarda, sosyal medyada, yazılı ve görsel basında, dergilerde ve romanlarda bu şekilde işlenmiştir.

Bu görüşlerden hareketle Türk edebiyatının kadın yazarlarından Nazan Bekiroğlu'nun roman kahramanlarının çoğunluğunun kadın olduğu Mücella romanının toplumsal cinsiyet perspektifinden incelenmesi amaçlanmıştır. Kahramanları aracılığıyla doğrudan verilen ya da dolaylı olarak verilmeye çalışılan kadının geçmişten günümüze sorunu haline getirilmiş namus kavramı üzerinde durulmuştur. Namus kavramına bağlı olarak evliliği toplumun beklentilerine göre nasıl yapması gerektiği, evlenmeden önce kendisine nasıl dikkat etmesi gerektiği ve evlilik öncesi yapılan çeyiz hazırlığının kadın için ne anlama geldiği roman kahramanı Mücella ve diğer kadın kahramanların yaşadıkları ile örneklendirilmiştir. Kadının ötekileştirilmesinin, ikincil konuma itilmesinin sebebi olarak görülebilecek eğitim konusu ise evlilik ve namus kavramları ile ilişkilendirilerek Mücella'nın eğitimsizliğinin sebepleri üzerinden değerlendirilmiştir.

Yöntem

Araştırma nitel bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Bu çalışma kapsamından nitel araştırma türlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Nitel araştırma insanların yaşam tarzlarını, öykülerini, davranışlarını, örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya dönük bilgi üretme süreçlerinden biridir (Strauss ve Corbin, 1990). Nicel araştırmanın aksine nitel araştırma insanların olayları nasıl anlamlandırdıkları sorusuna cevap arar. Evrenini Türk romanlarının oluşturduğu, örneklemini ise Nazan Bekiroğlu'nun Mücella romanının oluşturduğu bu çalışmanın toplumsal cinsiyet bağlamında betimsel analizi yapılmıştır. Eğitim, namus ve evlilik bu analiz sonucunda elde edilen bulgulardır. Çalışmada Mücella romanından alıntılar yapılarak elde edilen bu bulgular ataerkilliğin kadını nasıl ötekileştirdiğine dair veriler elde etmemizi sağlamıştır.

Türk Romanlarında Toplumsal Cinsiyet

Kadının Batılılaşma ve modernleşme çabasının serüveni de tıpkı Osmanlı gibi Tanzimat Dönemine rastlar. Elde ettikleri siyasi haklar, kadınların okutulması, meslek sahibi olmaları, evlilik, boşanma gibi konularda laik

hukuk sistemine bağlı olmaları, örtünme zorunluluğunun kaldırılması gibi gelişmeleri düşünürsek bunları kadının modernleşmesi ile yorumlayabiliriz. 20. Yüzyılın ilk çeyreğinde yaşanan kadın haklarındaki gelişmeler sayesinde kadınlar gelişmiş ülkelerdeki kadınlar gibi yaşamaya başladılar. Ancak kadınların elde ettiği bu haklara rağmen Türkiye'de sistemli bir şekilde erkek egemen yapı devam etmektedir. Bununla birlikte kadın hakları konusunda dünyanın en sorunlu ülkelerine benzer sorunlar yaşayan bir kadın nüfusu vardır.(Sancar, 2014: 175-188)

Kadının eser üretme, yaşadıkları sorunları yazıya dökme de yine Tanzimat dönemine rastlar. Önce dergilerle kadının yeri, aile hayatı, hak ve özgürlükleri gibi kadına özgü sorunları işlemişlerdir. Daha sonra ise kadını anlatan, bu sorunları dile getiren kadın yazarlar roman türünde eserler vermeye başlamıştır. Bu eserleri veren Cumhuriyet dönemi kadın yazarların hem kendilerinin hem yarattıkları karakterlerin kadına bakışları ve kadın sorununu dile getirişleri, kadınlık durumunu ve iktidar ilişkilerini sorgulamaktadır. Judith Butler, Cinsiyet Belası adlı kitabında Catharine MacKinnon" dan şöyle aktarır: "Cinsiyetler arası eşitsizlik kişinin niteliği olarak durağanlaştırıldığında toplumsal cinsiyet biçimini alır; kişiler arasında bir ilişki olarak hareket ederken ise cinsellik biçimini alır. Toplumsal cinsiyet, erkekler ile kadınlar arasındaki eşitsizliğin cinselleştirilmesinin katılaşmış hâlidir." Bu görüşe göre Butler, cinsel hiyerarşinin toplumsal cinsiyeti ürettiğini ve pekiştirdiğini vurgulamaktadır (Butler, 2018). Cumhuriyet öncesi kadınların romanlarında da kadın için toplumsal cinsiyetin ve kimliğin yeni bir inşası söz konusudur. Erkek yazarlar ise oluşturdukları kadın karakterlerinde toplumsal cinsiyetlerine uygun olarak yapıtlarında yer verirler. Erkek yazarların romanlarında kadınların haklarını savunurken modernleşmeyi ve onun sınırlarını çizmeyi kadın kahramanları üzerinden bir tehlike işareti olarak vurgulamışlardır. Romanlarda anne, kız çocuğu, eş rollerindeki kadın aslında erkek yazarın olmasını istediği tipler olarak romanlarında yer almıştır. Bu istenilen kadın modelinin dışındaki karakterlerin ise sonu hüsranla bitmiştir.

Toplumun belirlediği değer yargılarına göre yine erkeğe ayrıcalık tanınan konulardan biri olan cinsellik ve aşk üzerine konuşabilme metinlere de yansımıştır. Kadınlar için uzun yıllar yıkılması zor bir tabu olan cinsellikle ilgili konuşma ve yazma ile ilgili kadın yazarlar zorluk çekmiştir. Kadın yazarların ilk dönemlerde başvurdukları yöntem romanlarını erkek yazar ismiyle yayınlamaktır. İlk kadın romancılardan Fatma Aliye Hanım Ahmet Mithat ile yazdığı romanında kendi adını kullanmayarak yayınlamıştır. Ayrıca Hayal ve Hakikat adlı bu romanda kadın kahramanın hikayesinin anlatıldığı "Hayal" bölümünü Fatma Aliye'nin, erkek kahramanın olayların aslında nasıl geliştiğini anlattığı mektubuna yer veren "Hakikat" bölümününse Ahmet Mithat'ın kaleme almış olması toplumsal cinsiyet ayrımına göre kurgulandığını gösterir. (Gürbilek, 2016: 46)

Kadının yazar değil de okur olduğu durumlarda metin daha farklı algılanır Berna Moran'a göre. Ali İhsan Kolcu'ya göre ise erkeklerin kaleme aldığı eserleri, kadın okur gözüyle okuma ve eserde kadınlara ait unsurların yansımalarını tespit etme düşüncesini eleştirirken bu düşüncenin temelinde, erkekler tarafından kaleme alınan eserlerin erkek egemen görüşü yansıtacağı ve cinsiyet ideolojisine sahip olacağı görüşü yer almaktadır (Kolcu, Akt.,Erdal, 2017). Moran'a göre;"*Bu farklılık, biyolojik ayrımdan kaynaklanmaz. Kadınların toplumda uğradıkları aynı türden baskıların yarattığı bir sonuçtur. Kadınlar toplum içinde bir alt kültür oluştururlar ve bundan ötürü kadın yazarların romanlarında dile getirdikleri yaşantılar, sergiledikleri davranışlar ve savundukları değerler arasında bir birlik, en azından bir benzerlik vardır*" (Moran, 2014: 255).

Kadının yazar olduğu durumlarda ise metinleri incelendiğinde hemcinslerinin sorunlarına bir kadın gözüyle bakıp bakamadığı sorunu yer almaktadır. Bu konuda Aysu Erden Türk Edebiyatında Kadın Yazarlar adlı kitabında "Kadın ya da erkek olsun, yazarların insana, topluma, ilişkilere bakışlarını anlamak ve incelemek çok önemlidir. Ancak kadın yazarların, özellikle toplumdaki hemcinslerine ve onların sorunlarına bakışını ve duyarlılığını incelemek ayrı bir önem taşımaktadır" demektedir. (Akt. Günaydın, 2012). Berna Moran, kadına özgü bir edebiyatta evrelerini kategorize etmeye; aynı şekilde benzer izlek, olay örgüsü, tekrar eden motifler ya da karakterler arasındaki benzerlikler üzerinde durmaktadır. Tüm bunların ise ataerkil düzenin yarattığı koşullarla ilişkisi saptanır. Yapılan çalışmaların birleştiği nokta ise kadına ait bir edebiyat geleneğinin var olduğu ve kadınların aynı türden baskılara maruz kaldığıdır. Kadınların dünyayı erkeklerden farklı algılaması biyolojik bir farktan kaynaklanmadığı düşünülürse bunu meydana getiren kadınların toplum tarafından uğradığı ötekileştirme, ikinci konuma itme hiyerarşik ilişkilere maruz kalması sebep olarak görülebilir. Kadınların yaşadığı bu sorunlar, romanlara da benzer kadınlık deneyimleri, yaşam pratikleri ve olaylar karşısında benzer tavır alma biçiminde yansıyacaktır.

Mücella Romanında Toplumsal Cinsiyet

Nazan Bekiroğlu'nun yazılarında ve romanlarında hem postmodern tutum hem de klasik Türk edebiyatı geleneği görülmektedir. Jean-François Lyotardın ifadesiyle, Postmodern bir yazar ya da sanatçı, bir filozof konumundadır; yazdığı metin, ürettiği yapıt, prensip olarak, önceden yerleşmiş kurallar tarafından yönetilmez ve belirli bir yargı aracılığıyla, bilinen kategorilerin bu metne, bu yapıta uygulanmasıyla yargılanamaz. Bu kurallar ve kategoriler, yapıtın aramakta olduklarıdır. Dolayısıyla sanatçı ve yazar, kuralsız ve yapılmış olacak olanın kurallarını oluşturmak için çalışır (Lyotardın, 1994). Postmodern edebiyatın etkileri görülen Bekiroğlu'nda ayrıca satır aralarında sıkça rastladığımız Yeni Tarihselcilik kuramıdır. Mücella romanında da arkadan bir radyo sesi eşliğinde tahmin edebileceğimiz tarihi bir dönemden bahsedilmiştir.

"Postmodern roman ve tarih arasındaki bağlantılar üzerine odaklanmış bir kuram olan "Yeni Tarihselcilik" anlayışına göre, anlatım biçimleri ve kurguları açısından, roman kendisini tarihten, tarih de kendisini romandan soyutlayamayacaktır. Çünkü her iki disiplin de birer kurgulanmış bütünden oluşmaktadır. En önemli amaçlarından birisi geçmişi, yeniden ele alarak onun gerçekliğini sorgulamak, tarihi günümüz bakış açısından yorumlamaktır. Tarihî kişiler ve olayları ele alan romancılarımız, tarihteki boşluklardan yararlanarak, -ve aynı zamanda postmodern anlayış sonucu, mutlaklığın yerini göreceliğin alması, objektifliğin yerine sübjektifliğin geçmesi ile- gerçekçi edebiyat geleneğini sorgularken değişken, çelişkili, esnek bir roman dokusu oluştururlar."

İnsanoğlunun tarihinde kadının yeri çoğu zaman erilin konumuna göre belirlenmiştir. Kadın; kırılgan, naif, ilgiye ve bakıma muhtaç, bağımlı, karmaşık ve anlaşılması zor, sorumlulukları olan biri olarak bilinirken erkek; etken-yöneten- yönlendiren, koruyucu-kollayıcı-sahiplenici, mücadeleci, ailesinin sorumluluğunu üstlenen, fiziksel güç kullanabilen, yüceltilen, ilgi isteyen biri olarak bilinmektedir (Topuz, Erkanlı, 2016). Kadın da toplumun yüklediği bu rolleri benimseyerek devam eder hayatına. Romanın ataerkilliğin simgesi kadın kahramanı Neyyire Hanım; mahallenin değer yargılarını tek doğru olarak benimsemiş, ahlakın aranacağı tek yer olarak mahallenin namusu kavramını görmüş, erkek egemen kültürün temsilcisi bir kadın tipidir. Romanın genelinde okuyacağımız Neyyire Hanım'ın ataerkil düşünce yapısını kocası öldükten ve oğlu Fahir İstanbul'a gittikten sonra evin beden gücü gerektiren işlerini yapamadığı için bu durumu "erkekli ev" (s.102) "erkeksiz ev" (s.21) olarak tanımlamasında görüyoruz. Yine toplumun yüklediği koruyan kollayan erkek rolü ile erkeğe sığınan, bağımlı kadın rolü de Fahir'in eve gelişiyle Mücella'nın gece karanlığında duyduğu silah seslerinden bile tedirgin olmadığında fakat Fahir gittikten sonra yine kapıyı bacayı sıkıca kontrol ettiğinde ortaya çıkmaktadır (s.102) Geleneksel anlayışta akıl, mantık, bağımsızlık, nesnellik gibi vasıflarla özdeşleştirilen erkeğin konumunu pekiştirirken, diğer taraftan kadının sezgi, beden, duygu, mantıksızlık, ölüm gibi kavramlarla birlikte anılmasına zemin hazırlamıştır (Erden 2011: 5, Akt. Erdal, 2017). Bu anlayış ataerkil yapıdan güç almaktadır ve günümüzde de devam etmektedir. Kadından beklenilen roller erkeğe göre şekillenmekte ve bu rollerin dışına çıktığı anlaşıldığında toplum tarafından çeşitli yöntemlerle cezalandırılmakta ya da kadının başarısız olacağı inancı ağır basmaktadır. Bunun örneğini romanın bir diğer kadın kahramanı Pervin eşini kaybettikten sonra üç çocukla işlerin başına geçmek zorunda kaldığında ölen kocasının akrabaları "Pervin kadın başına baş edemez, uğraşamaz" (s.285) diye düşündüğünde görüyoruz. Romanda cinsiyet farklılığı üzerine vurgu yapılırken sadece cinsiyet üzerinden değil mekandan kaynaklı yaşanan değişim de geleneksel yapıya bir müdahale gibi algılanmaktadır:

"Konak'tan apartmana, evden daireye, bahçeden balkona, topraktan saksıya, cennetten dünyaya geçilmişti işte. Daireler büyürken bahçeler küçülmüş, sonunda tümüyle yok olmuştu. Şehrin yüzü gibi kalbi de paragöz ve cingöz adamların gönlünce değişmiş, eski alışkanlıklar bir köşeye itilirken yeni âdetler edinilmişti" (s. 292).

Toplumun kadına yüklediği anlamlardan biri de anneliktir. Radikal feministlere göre annelik sonradan kazanılan bir duygudur ve toplum küçük yaşlardan itibaren kız çocuklarına bu duyguyu empoze eder. Hatta bunu medya, kitaplar, dergiler, reklamlar aracılığıyla da yapmaktadır. Mücella romanında da bunu Filiz'in tatil dönüşü Mücellâ'ya getirdiği *Yıldız* mecmualarının sayfalarında (s. 122) ve Acem kahvehanesinin duvarına asılı fotoğraflarda (s. 174) görmek mümkündür. İran'da Şah Rıza'nın kendisine erkek evlat vermediği için dünyalar güzeli eşini boşayarak Paris'te yirmi beş kilogram ağırlığında elmas ve altın işlemeli gelinlik diktirdiği Süreyya'yla evlendiği (s. 122), ancak onun da kendisinden beklenen veliahdı verememesi üzerine Farah Diba'ya nikah kıydığı görülmektedir (s. 174). Geleneksel yapılardaki bu annelik erkek evlat anneliğidir. Kız çocuğuna hamile kalan Neyyire Hanım'da da bu erkek evlat düşkünlüğünü görmekteyiz:

"Ben nasıl büyütüp ortaya çıkaracağım bu iki çocuğu? On dördündeki Fahir bile çocuk sayılırdı. Ama erkekti nihayetinde. Kendini çekip çevirir, korur kollardı. Ama ya öteki? Daha ana karnında. Hem aşermeleri ve diğer

alâmetler gibi rüyaları da Neyyire Hanım'a öyle gösteriyordu ki bu kız olacaktı. Ah keşke bu da oğlan olsaydı!" (s. 43).

Edebi metinlerde de kendini gösteren bu toplumsal cinsiyet farklılığı erkek yazarların kaleminden erkek kahramanlar aracılığıyla çıkacağı gibi kadın yazarların da kaleminden çoğunlukla erkek kahramanlar aracılığıyla yazılmaktadır. Ancak Nazan Bekiroğlu, Mücella romanında ataerkil yapı içerisinde büyümüş, evlenmiş ve babasız bir kız çocuğu büyütmeye çalışan Neyyire Hanım, romanın baş kahramanı Mücella ve diğer kadın kahramanlar üzerinden kadına ait sorunları yazıya dökmüştür. Nazan Bekiroğlu'yla yapılan bir röportajda Mücella romanının kendi yaşamından izler sunduğundan da bahseder:

"Mücellâ'da hikâye bir yana, unutulmasına gönlümün razı olmadığı ayrıntıları da anlatmaya kalkıştım. Nar Ağacı "Neden dedeler kuşağına daha fazla anlattırmadım?" acısından doğmuştu. Mücellâ, anneler-babalar kuşağının hikâyesi. Ayrıca benim kuşağımın da hikâyesi. Bu defa bizatihî ben, kimse beni zorlamadan anlatmak istedim. Ben de anlattırılmayanlardan biri olmayayım, diye anlattım. Düşünsene, en azından şimdilik yayımlamayı planlamadığım halde sadece sen ve kardeşin için, ailemiz için çocukluk anılarımı yazdım. O bahçeli büyük evde sekiz yaşıma kadar yaşadığım hayatı. Yoksa siz bunları nereden bileceksiniz?" (Özyazıcı, 2015)

Bir kadın yazarın kadına bakış açısını ve edebi metinlere nasıl yansıdığını görmemiz açısından faydalı olacaktır. Romanda geçen dönemi ise radyo haberlerinden 1920'li yıllardan 1970'li yıllara uzandığını anlıyoruz. Bu da Cumhuriyet'in ilanından sonra kadının toplumsal hayattaki yerinin, elde edilen hakların kadının hayatına yansıyıp yansımadığının görülmesi açısından önemlidir.

Bulgular

Eğitim

İnsanlık tarihi boyunca kadınlara olumsuz manada ayrımcılık uygulanagelmiştir. Çoğu zaman ustaca gizlenmiş kimi zaman da gizliliğe bile gerek duymadan kadına uygulanan bu ayrımcılık onu ötekileştirmiştir. Herkes için olan bir şeyi onlar için yasaklamak ya da sınırlandırmak bir ayrımcılıktır. Bir kişinin farklı bir etnik veya kültürel kökene sahip olduğu için, işverenlerin bu kişilere iş vermede gönülsüz davranması nasıl bir ayrımcılıksa aynı ailede erkek çocuklarına tanınan eğitim hakkının kız çocuklarına tanınmaması bir ayrımcılıktır. Oysa eğitim hakkı anayasal bir haktır. Bu nedenle çocuklar cinsiyet farkı dikkate alınmaksızın eğitim imkânlarından eşit olarak yararlanabilmelidirler (Aktaş 2013: 62). Ancak geleneksel ailelerde kadının eğitime ulaşması gereksiz bir uğraş olarak görülmüştür. İngiliz yazar Mary Wollstonecraft Kadın Haklarının Müdafaası adlı eserinde kadınların da tıpkı erkekler gibi Tanrı tarafından yaratılan varlıklar olduğundan, onların eğitilmelerine, ahlâksal ve zihinsel açıdan kendilerini geliştirmelerine izin verilmesinden bahseder (Kolcu, 2015: 358; Aktaş, 2013: 60). Kadının kişisel ve toplumsal alanda güçlenmesini sağlayacak olan eğitimdir. Ataerkil toplum ise kadının güçlü olmasını istemediği için patriyakanın egemen olduğu toplumlarda kız çocukları eğitimden mahrum bırakılmışlardır. Geleneksel ataerkil yapının cinsiyete dayalı iş bölümünde kadın evinin hanımı, çocuklarının anası olmalıdır. Bu yüzden de eğitim görmesine gerek yoktur. Kültürel feministlerin eleştirdiği kız çocuklarının eğitim sorunu romanda işlenen konulardandır. Ataerkil düzenin temsilcisi olan roman kahramanı Neyyire Hanım da Mücella'yı sırf okuma yazma öğrensin diye gönderdiği ilkokuldan sonra babasız kızın okumasına ne gerek düşüncesiyle göndermemiştir:

"Beşten sonra okuyup da ne olacak! Okuyup allame mi olacak! Beşi bitirdi. Yeter de artar bile. Neme lazım, babasız kız çocuğu." (s. 38)

Mücella ise Kuran okumasını bilir ancak harfleri birbirine karıştırdığı için bir türlü okuma yazma öğrenemez. Neyyire Hanım'a göre Mücella'nın başarısızlığında "ahir zaman muallimleri" nin payı vardır:

Beş yıl boyunca her sınıfta aldığı üçer karnede - o zaman öyleydi kırık not getirmemesine ve bitirme sınavlarını takıntısız vermesine rağmen 'Cim karnında bir nokta'dan öteye geçememişti! Öyle ya aklı bir karış havada, hepsi de yeni yetme, birbirine benzeyen bu ahir zaman muallimleri kızlı erkekli bütün talebeleri önlerine katıp 'Bayrak salla, şarkı söyle' nizamında yürütmekten başka ne bilir ne öğretirlerdi? Hepsi eski köye yeni âdetler getirmeye yeltenmekte olan bir avuç çocuk" (s. 26).

Neyyire Hanım'ın Mücella'yı okula göndermek istememesindeki sebep ise ev ile okul arasındaki mesafenin kız çocuğu için tehlikeyle dolu olduğu düşüncesiydi (s. 26). Yazarın Neyyire Hanım aracılığıyla verdiği kız çocukları için eğitimin ve eğitimde geçen sürenin tehlikelerle dolu oluşunun ataerkil aile yapısının kalıplaşmış yargılarıdır. Yıllarca devam eden bu anlayış, hatta günümüzde de özellikle kırsal kesimde devam ettirilmek istenen "Kız çocuğu okuyup da ne olacak" anlayışı kadınları toplumdan ötekileştirmeye ve ikincil bir konuma itmeye sebep olmuştur. Bunlarla birlikte hep tüketen gözüyle bakılan üretime katılamayan ve ekonomik özgürlüğüne kavuşamayan kadın erkeğe bağımlı halde yaşamak zorunda kalmıştır. Oysa Koç ve Kaya'nın kişiliğin gelişmesi ve özgürleşmesinde oldukça önem arz ettiğini vurguladığı eğitim, yine onlarında ifade ettiği gibi cinsiyet ayrımı dikkate alınmaksızın bütün vatandaşlar için anayasal bir haktır (Koç ve Kaya 2006: 129 Akt. Erdal, 2017). Fakat Neyyire Hanım *ince peçelerin bile kızların iffetsizliğine hamledildiği zamanlardan kalma, onca yıllık kocasının, gündüz gözüyle diz kapağından yukarısını görmemişliğiyle övünen kadınlardandı* (s.39). Kendisi böyle bir erkek egemen toplumda büyüyen ve evlenen Neyyire Hanım bu erkek egemenyasını sürdürenlerin başında gelmektedir. Ekonomik özgürlüğü olmadığı için oğlu Fahir'in yanlarından ayrılıp İstanbul'a taşınma fikrini ilk duyduğunda; *"Fahir'de hiç mi vicdan yoktu ki biri sabi iki kadını yüzüstü bırakıp gidiyordu? Ne yer ne içerlerdi?"(s. 32)* düşüncesiyle ilk olarak başlarında erkek olmadan yaşamanın zorluğundan daha sonra da ekonomik olarak yaşayacakları zorluklardan dem vurmuştur. Geleneksel ailelerde eve bakan, parayı kazanan ve evi geçindiren erkektir. Bunun yanında kadının görevi evi çekip çevirmek, ev işleri ve çocuklarını büyütmektir. Bu durumda kadın maddi olarak erkeğe bağlı kalmak zorundadır. Bir eğitimi ve bununla birlikte ekonomik özgürlüğü olmayan kadın erkeğe muhtaç duruma düşmektedir. Neyyire Hanım içinse Mücella'nın eğitim görmesi namusuna leke getirebilirdi. Ona göre "*Kızorta'nın kızlarının namını duymayan*" (s. 38) kalmamıştır. Üstelik "*Neyyire Hanım'a bakılırsa hepsi de okul çıkışı daha pembe görünsün diye yanaklarını kendi elleriyle çimdikleyen, dudaklarını çikolata kâğıdı ile boyayan, eli işte gözü oynaşta bir güruhtu Kızorta'nın siyah önlük üzerine beyaz yakalı, beyaz kemerli kızları*" (s. 38). Yazarın yine kadın kahramanlarından biri olan Neyyire Hanım'ın ölen erkek kardeşinin eşi Mümine Hemşire de babasız kız çocuğu büyütmektedir. Ona göre Mücella da Kızorta'ya ya da kızı Filiz gibi dikiş nakış öğretildiği Akşam Sanat'a gitmelidir. Neyyire Hanım bu düşüncesinden dolayı Mümine Hemşire'yi de eleştirmekte, yetersiz bulmakta, Filiz'in kulağını bükememesinden yakınmaktadır. Okula gittiğinde namusuna leke gelecek düşüncesi Mümine Hemşire'ye de "Kızım sana söylüyorum gelinim sen işit" kabilindendi:

"Yook! Dedi o'ları arka arkaya dizerek." Akşam Sanat'a gitsin de adı mı çıksın hemşire?" (s. 39)

Bu düşüncelerle Mücella'yı eğitim hakkından yoksun bırakmıştır. Tek emeli iffetli (!) bir şekilde yetiştirdiği babasız kız çocuğunun yarınını garanti altına almak yani bir yuva kurmaktı. (s. 41)

Kız çocuklarının eğitim almaları aslında hayatlarının bütün alanına yansımaktadır. Ekonomik özgürlüklerini elde ederken kişiliklerinin gelişmesine, öz güvenlerini kazanmalarına, sosyal yaşama girmelerine büyük katkı sağlamaktadır. Geleneksel toplumların bu hakkı kısıtlamalarından dolayı kadının yaşamını ev ile sınırlandırmaları ve kadını bu yüzden gereksiz, fikri olmayan, işe yaramaz, sadece doğurgan bir varlık olarak görmeleri düşünülürse bu gerekliliğin önemini artırmaktadır.

Namus

Namus kelimesi Türk Dil Kurumuna göre "Bir toplum içinde ahlak kurallarına ve toplumsal değerlere bağlılık, iffet" (TDK, 2005) olarak tanımlanmıştır. Ataerkil toplumlarda ise namus kavramı sadece kadına yüklenmiştir. Toplum doğumdan itibaren erkeği iktidarla özdeşleştirirken kadına doğumdan itibaren taşımak zorunda olduğu bir sandık yüklemiştir sırtına. Bekaretse bu sandığın en kıymetli çeyizidir. Bekaret ve bakire olmak kadına atfedilirken ailenin namusu ve onuru ile de özdeşleştirilmektedir. "Geleneksel ataerkil yapıya göre evlenmemiş kadınların gerdek gecesine kadar 'el değmemiş' olması gerekir. Gelinin bakire olması onun masumiyetinin ve ailesine bağlılığının nişanesidir" (Kılıçaslan ve Işık 2016: 119).

Geleneksel ataerkil yapı bekareti namusun merkezine koyarken erkeği de namusun bekçisi olarak görmüştür. Altınay'a göre "*erkeğin her alanda 'iktidar' kavramıyla eş tutulduğu, kadınlığın ise zayıflık, hatta utançla eş anlama geldiği bu anlayış, aileden başlamak üzere toplumun tüm kurumlarına yerleşmiş köklü hiyerarşik düzenin de temel taşını oluşturmaktadır*" (Altınay 2002: 329 Akt. Erdal, 2017). "Laf çıkması", "dile düşmek" gibi ifadeler kadının namusu üzerinden söylenmiştir. Bu ifadelerden dolayı da kadın hep eğitim ve kamusal alanın dışında tutulmaya çalışılmıştır. Romanda, Neyyire Hanım'ın da Mücella'yı eğitimden yoksun bırakışı namus kavramı üzerine temellendirdiği şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

"Yook! Dedi o'ları arka arkaya dizerek." Akşam Sanat'a gitsin de adı mı çıksın hemşire?" (s. 39)

Kadınların eğitim hayatına ya da kamusal alana giriş hakları namuslarına leke geleceği endişesiyle aileleri tarafından ya da bizzat kendileri tarafından yok sayılmıştır. *"Bu kurgu, kadınların sesleri, kimlikleri, bedenleri üzerinde uygulanan denetimin en önemli dayanaklarından biridir. Çünkü kadınların kamusal alanda kendi varlıklarını görünür, duyulur kıldıkları her durumda, kendi doğalarına aykırı bir şey yapmakta oldukları, uygunsuz bir biçimde dikkat çekerek kendileri hakkındaki sözleri kışkırttıkları, örtülü tutularak saflığının korunması gereken bir varlığı açıp sergiledikleri için çirkinleşip rezil oldukları anlamına gelir"* (Irzık ve Parla 2005: 7).

Romanda kadın kimliği bekaret üzerine yapılandırılmıştır. Bunu roman kahramanı ataerkilliğin simgesi Neyyire Hanım'ın sözlerinde ve diğer kadın kahramanların yaşadıklarında görmekteyiz. Neyyire Hanım'a göre:

"Kız dediğin iffetinden tanınır, derdi Neyyire Hanım. Ortalıkta fazla görünmemeliydi kız kısmı. Onun için tedbiri elden bırakmamalı, dizgini en baştan sıkı tutmalı, düğümünü sıkı atmalıydı şimdiden. Bir kızın yarınını -bir yuva kurmak- garanti altına almanın yolu onun bugününün sınırlarını çizmekle mümkün olabilirdi en fazla ve o da bahçedeki karayemişin işaret ettiği sınır taşından öteye geçemezdi" (s. 41).

Mücella bu karayemişi öylesine içselleştirmişti ki oyuncak bebeğine evin bahçesindeki karayemişin bir adım dışına çıkmayı yasaklamasından anlıyoruz. Toplumsal cinsiyet rollerini öncelikle annesinden öğrenen Mücella daha çocuk yaşta bu rolleri benimsemiştir:

"'Bak!' dedi sokak tarafını gösterirken. Bak! Bu karayemiş fidanı. Oradan bir adım öteye geçemeyeceksin. Anneler daima doğru söyler... Söz dinle e mi?" (s. 48).

Evlilik

Simone de Beauvoir'a göre "*Evlilik bir çeşit köleliktir. Eş rolü, kadının özgürlüğünü sınırlandırır. Bu sınırlandırma kadının kendisini gerçekleştirmesine ve kişisel gelişimine engel olur*" (Başak vd. 2013: 21). Kadının birey oluşu değil sadece anne ve eş rolü ile anılması ve bu rollerin gereğinin beklenmesi ataerkil yapılarda görülen bir durumdur. Bu durum kadının eğitimine, ekonomik özgürlüğüne, üretime katılmasına hatta söz sahibi olmasına dahi engel olur. Evlenmeden önce namusu baba ya da erkek kardeş tarafından korunurken evlendikten sonra bu koruma bekçiliği kocaya devredilir. O yüzden evlenmeden önceki aşk ya da gönül ilişkileri ve kızların erkeklerle konuşması, oturması, kalkması dahi çok dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Romanda da birçok örneğini gördüğümüz bu durum kadın kahramanların hüsranıyla sonuçlanmıştır. Aşkı uğruna Erzincanlı erin peşine düşen Güzide'nin hazin sonu aşkın felaketle hatta ölümle sonuçlanacağının örneklerindendir (s.322). Romanda kadın karakterlerin birçoğunun kaderi de benzerdir. Nişanlısı tarafından terk edilen Şefika (s. 89) ile sevdiği delikanlının fakir oluşu nedeniyle ailesinin evlenmelerine rıza göstermediği Nefise de (s.89) yaşamıştır. Üstelik Nefise bu aşkın bedelini Çamlık'taki sanatoryumda aylarca yatarak ödemek zorunda kalmıştır (s. 89-90). Sevdiği adamın fakir oluşu nedeniyle ailesi vermeyen Nefise, yaşadığı şeyin aynısını kızı Rengine yaşatmış ancak Rengin geri adım atmamıştır. Nefise'nin kendisi de aynı duyguları yaşamasına rağmen Rengin'i sevdiği adama vermeyişinden ataerkil yapıyı bizzat kadın karakterlerin devam ettirdiğini de görüyoruz. Neyyire Hanım'ın da düşünceleri farksız değildir. Aşkın felaket olduğunu düşünen Neyyire Hanım, aşka olan inancın ve onun peşinden gitmenin de kızın namusuna leke getireceğini, hayatını bedbaht edeceğini düşünür:

"Misal mi? O kadar çok ki. İşte Saadet Hanım'ın kızı Muallâ (...) Ama ağır olup batman gelmeli kız kısmı. Kendini o kadar cömertçe vermişti fındık tüccarının oğluna Polita'daki boş sayfiyede de ne olmuştu sonra? Terk edip gitmişti oğlan arkasına bakmadan. Hevesini almıştı nasılsa. O kadar vaat, nikâh, evlilik sözü buhar olup uçmuştu. Kız ise kuruyup verem olmuştu" (s. 89-90).

Ayrıca romanın sayılı erkek kahramanlarından Yusuf'un aşkına ise yine bir kadın karakterle annesi Müzeyyen Hanım'la karşı çıkmaktadır yazar. Müzeyyen Hanım'a göre evlilik öncesi var olduğunu sandığımız duygu gelip geçicidir:

"*Kimse aşktan ölmez. O işler sadece masallardadır. Bir de romanlarla filmlerde. Hangi ateş sonsuza kadar yanmış ki? Biraz tüter sonra sönersin. Birazcık acı çekeceksin. Ama bir ömür pişmanlık duymandan iyidir.*" (s.147).

Zaten İstanbul'dan Paşazadelere gelin gelen Müzeyyen Hanım da aşkından pişman görünmektedir. (s.149)

Romanda yapılan evliliklerde bir diğer dikkat çeken nokta ise erkeklerin evlenecekleri kızdan yaşlarının büyük oluşudur. Ancak kızın yaşının büyük olması kabul edilemez. Tıpkı Müzeyyen Hanım'ın Yusuf Ziya'nın

sevdiği Suna'nın ondan üç yaş büyük oluşunu kabul edemeyişi gibi (s. 146) Ancak Neyyire Hanım'ın ölen kocası Tevfik Efendi'den dokuz yaş, Filiz'in Refik'ten on beş yaş, Yurdanur'un Yusuf Ziya'dan yirmi yaş küçük olması hiç sorun edilmemiştir. Neyyire Hanım bu durumu şöyle ifade etmektedir: "*Erkek kısmı genç kalır, kadın tez çöker. Erkek ne kadar büyük olsa o kadar iyiydi*" (s. 97).

Romanda daha çok ataerkil yapıya mensup ailelerde görebileceğimiz birçok gelenek ve görenek Filiz'in evlilik aşamalarında bahsedilmiştir. En fakir ailelerde bile nişanın kız tarafının payına düştüğü (s. 100), nişanla nikâh arasındaki sürenin uzatılmasının iyi karşılanmadığı (s. 107) gibi gelenekler vurgulanmıştır. Ayrıca nişanlı kızın nişanlısıyla gezmesinin de toplum tarafından bir dedikodu malzemesi ve baskı unsuru olduğunu Filiz'in nişanlı olduğu dönemde mahallelinin söylentilerinden çıkartabiliriz. Toplum bu baskıyı sadece nişanlı kızlar üzerinden değil dul kadınlar üzerinden de kurmaktadır. Bunu da daha önce hiç evlilik yapmamış Mücella ile başından bir evlilik geçmiş Mahpare üzerinden vermektedir. "*İki nikâhtan arda kalmış, altı çocuklu yaşı yetmişi bulmuş Özbekzadelerden Kantariyeci Hüseyin Efendi'nin*" (s. 229-230) ablası Naime Hanım'ın kardeşi için Mücella ile Mahpare arasında seçim yaparken sarf ettiği sözler kadının hiçbir seçim hakkı olmadan bir erkek tarafından seçilmeyi beklediğini göstermektedir:

"On parmağında on marifet. Hamarat. Temiz. Akıllı. Namuslu. Hem de hiç evlenmemiş. Kız oğlan kız. El değmemiş. Hüseyin Efendi sofradan kalkıp divanın üzerine yarı uzandığında ağzına *attığı elma dilimini çiğnerken kısmetinin hanesinde duran bu iki kadının da adının 'M' harfi ile başladığına dikkat etti. Gizemlere, rumuzlara, hurufata düşkün cetlerinin genlerine nakşettiği alışkanlıkla M'nin uzayan kuyruğu üzerinde hayallere çoktan dalsa da geciktirmeye gelmezdi hayırlı işler. Kahvesinden ilk yudumu höpürdetirken kararını ablasına bildirdi. Mücellâ Hanım'ın kapsını bir çalsın öyleyse."* (s. 232-233).

Geleneksel ataerkil yapının bir örneğini de kadınların soyadlarını alırken görmekteyiz. Eğitim, namus ve evlilik seçimi konularında kadının özgür olamadığını gördüğümüz romanda evlilikte de bu patriyakaya bağlılık devam etmektedir. Soyadı Kanunu çıktığında ölen eşlerinin meslek isimleri olan Neyyire Hanım'ın "Terzi", Mümine Hemşire'nin ise "Maden" soy isimlerini tercih ettikleri görülmektedir. (s.115) Ataerkil yapıyı baskın olarak gördüğümüz romanda erkeğin ölümünden sonra da bizzat kadınların bu geleneksel yapının savunucuları ve sürdürücüleri olduğunu görmekteyiz. Ataerkillik her ne kadar kadını koruma kollama kisvesi altında olsa da aslında kadının tek başına bir şey yapamayacağı, onun yetersiz olduğuna düşüncesi ve sadece bir erkekle var olabileceğine olan inançla eş değerdir.

Sonuç

Nazan Bekiroğlu postmodern bir roman yazarı olmanın yanı sıra Klasik Türk Edebiyatı geleneğinden faydalanan ve tarih birikiminden izler taşıyan bir yazardır. Mücella romanında Nazlı ismiyle olay örgüsüne dahil oluşunu postmodernliğiyle açıklarken 1920'li yıllardan 1970'li yıllara uzanan zaman diliminde Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki toplumsal hayatı, kadına yönelik kazanılan hakları tarihsel birikimiyle açıklayabiliriz. Bekiroğlu, bir kadın yazar olarak muhafazakar, liberal ya da feminist denebilecek kadın yazarlardan farklı bir çizgidedir. Kadın kahramanlarını yaşadıkları döneme, sosyal konumlarına, kültürel kimliklerine, hayat karşısındaki tutumlarına ve anneliklerine göre şekillendirir. Mücella romanında da bunun örneklerini görürüz. Yaşadıkları dönem ve toplumsal yapı itibariyle ataerkilliğin baskın olduğu mahallede Neyyire Hanım'ı ataerkilliğin simgesi olarak vermiştir Bekiroğlu. Bu ataerkil yapıdan mağdur olan, ezilen, hayatı akıp giderken bir pencere kenarında izlemek zorunda kalan kahramanı ise Mücella'dır. Kadın bir yazar tarafından kaleme alınmış olması kadın sorunlarına bir kadın duyarlılığıyla yaklaşılması açısından Mücella romanı önemlidir.

KAYNAKÇA

Aktaş, Gül. (2013). "Feminist Söylemler Bağlamında Kadın Kimliği: Erkek Egemen Bir Toplumda Kadın Olmak". *EFD/JFL Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 30 (1), 53-72

Altınay, A. (2002). Bedenimiz ve Biz: Bekâret ve Cinselliğin Siyaseti 90'larda Türkiye'de Feminizm. İstanbul: İletişim Yayınları. (Akt. Erdal, D. Nazan Bekiroğlu'nun Mücella Romanının Feminist Eleştiri Kuramı Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 2(1): 145-171. 26.12.2017 tarihinde http://dergipark.gov.tr/download/article-file/319724 adresinden alınmıştır.

Başak, S., Kıngır, S. ve Yaşar, Ş. (2013). *Kadının Görünmeyen Emeği: İkinci Vardiya.* Anka Kadın Araştırma Merkezi, Ankara: Ames Matbaacılık.

Bekiroğlu, N. (2015). *Mücella*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Bem, Sandra Ruth Lipsitz (1983), "Gender Schema Theory and It's Implications for Child Development: Raising Gender-Aschematic Children in a Gender. (Akt. Topuz, S., K., Erkanlı, H. (2016). "Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kadın ve Erkeğe Atfedilen Anlamların Metafor Yöntemiyle Analizi". *Alternatif Politika* 8(2): 300-321.

Butler, J. (2018). *Cinsiyet Belası Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi.* (Çev. B. Ertür) İstanbul: Metis Yayınları.

Chodorow, N. (1974). Family structure and feminine personality. women, culture and society: A theoritical oveview (Ed. M.Z. Rosaldo ve L. Lamphere). Standfort: Standfort University Press. (Akt. Aktaş, G. "Feminist Söylemler Bağlamında Kadın Kimliği: Erkek Egemen Bir Toplumda Kadın Olmak". *EFD/JFL Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30 (1): 53-72. 20.12.2017 tarihinde http://www.edebiyatdergisi.hacettepe.edu.tr/index.php/EFD/article/download/732/516 adresinden alınmıştır.

Dökmen, Z., Y. (2014). *Toplumsal Cinsiyet, Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

ERDEN, Aysu (2011). Türk Edebiyatında Kadın Yazarlar (Kötücüllük-Cinsellik-Erotizm), İstanbul: Hayâl Yayınları. (Akt. Erdal, D. Nazan Bekiroğlu'nun Mücella Romanının Feminist Eleştiri Kuramı Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 2(1): 145-171

Günaydın, A., U. (2012). Cumhuriyet Öncesi Kadın Yazarların Romanlarında Toplumsal Cinsiyet ve Kimlik Sorunsalı (1887-1923). (Doktora Tezi), İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Gürbilek, N. (2016). *Kör Ayna Kayıp Şark*. İstanbul: Metis Yayıncılık.

Irzık, S. ve Parla, J. (2005). Kadınlar Dile Düşünce. İstanbul: İletişim Yayınları. (Akt. Erdal, D. Nazan Bekiroğlu'nun Mücella Romanının Feminist Eleştiri Kuramı Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 2(1): 145-171

İlbars, Z. (1988). Ankara gecekondu ailelerinde genel durum değerlendirmesi. *Ankara Üniversitesi Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi,* 32 (1-2), 23-31. 21.12.2017 tarihinde *http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1050/12666.pdf* adresinden alınmıştır.

Kılıçaslan, S.C. Işık, T. (2016). *Toplumsal Cinsiyet ve Efsaneden Gerçeğe Türkiye'de Kadın.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Koç, E., Kaya, A. (2006). Kadının El Kitabı Yasalardaki Haklarımız. İstanbul: Helsinki Yurttaşlar Derneği Çağın Matbaacılık. (Akt. Erdal, D. Nazan Bekiroğlu'nun Mücella Romanının Feminist Eleştiri Kuramı Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 2(1): 145-171. 19.12.2017 tarihinde *http://dergipark.gov.tr/download/article-file/319724* adresinden alınmıştır.

Kolcu, A., İ. (2015). Edebiyat Kuramları. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları. (Akt. Erdal, D. Nazan Bekiroğlu'nun Mücella Romanının Feminist Eleştiri Kuramı Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 2(1): 145-171. 26.12.2017 tarihinde *http://dergipark.gov.tr/download/article-file/319724* adresinden alınmıştır.

Lyotard, J.F., (1994). *Postmodern Bir Durum Bilgi Üzerine Bir Rapor*. (*Çev. A. Çiğdem*) Ankara: Vadi Yayınları.

Moran, B. (2014). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Öztürk, E. (2011). *Feminist Teori ve Tarihsel Süreçte Türk Kadını.* İstanbul: Rağbet Yayınları.

Özyazıcı, L.D. (2015) Nazan Bekiroğlu ve Son Romanı Mücella. 24.12.2017 tarihinde http://fikrikadim.com/2015/11/nazan-bekiroglu-ve-son-romani-mucella/ adresinden alınmıştır.

Sancar, S. (2016). *Erkeklik: İmkânsız İktidar Ailede, Piyasada ve Sokakta Erkekler. "Cinsiyet Farklarını ve Cinsiyete Dayalı İktidar İlişkilerin Anlamak"*. İstanbul: Metis Yayınları.

Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques.* New Delhi: SAGE Publications.

Tolan, B. (1991). "Aile, Cinsiyet ve Cinsel Roller*" Türk Aile Ansiklopedisi içinde (c. 2, s.*208-214. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. (Akt. Aktaş, G. "Feminist Söylemler Bağlamında Kadın Kimliği: Erkek Egemen Bir Toplumda Kadın Olmak". *EFD/JFL Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30 (1):53-72.26.12.201tarihinde http://www.edebiyatdergisi.hacettepe.edu.tr/index.php/EFD/article/download/732/516 adresinden alınmıştır.

Temizarabacı, Y. (2005). *Ütopyanın kadınları-kadınların ütopyası*, İstanbul: Sel Yayıncılık.

Topuz, S., K., Erkanlı, H. (2016). "Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kadın ve Erkeğe Atfedilen Anlamların Metafor Yöntemiyle Analizi". *Alternatif Politika* 8(2):300-321.

Lise Öğrencilerinin Risk Alma Davranışları İle Problemli İnternet Kullanımları Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü

Binnaz KIRAN, Mersin Üniversitesi, binkiran2002@yahoo.com

Bilge BAKIR AYĞAR, Mersin Üniversitesi, bilgebakir23@gmail.com

Mehtap SEZGİN, Mersin Üniversitesi, mehtapsezgin@gmail.com

Öz

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin toplumsal risk alma davranışları ile problemli internet kullanımları arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü üstlenip üstlenmediği incelenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğindedir. Bilişsel esnekliğin aracı rolünün doğrudan ve dolaylı etkilerini belirlemek amacıyla YEM ve Bootstrap Yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin ilindeki merkez ilçelere bağlı liselerde öğrenim gören ve random yöntemiyle seçilen 339 kız öğrenci (%53,6), 293 erkek öğrenci %46,4 olmak üzere toplam 632 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak Martin ve Robin (1995) tarafından geliştirilen Çelikkaleli (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bilişsel Esneklik Ölçeği", Uçan ve Kıran Esen (2015) tarafından geliştirilen "Toplumsal Risk Alma Ölçeği" ve Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan (2007) tarafından geliştirilen "Problemli İnternet Kullanım Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin toplumsal risk alma davranışları ile problemli internet kullanımları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Toplumsal risk alma davranışları ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esneklik ile problemli internet kullanımı arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan aracılık testi sonucunda ise lise öğrencilerinin toplumsal risk alma davranışları ile problemli internet kullanımları arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü üstlendiği saptanmıştır.

Anahtar Kelime: Bilişsel esneklik, risk alma, internet, aracılık

Abstract

In this study, it was investigated whether high school students' cognitive flexibility has a mediator role in the relationship between social risk taking behaviors and problematic internet use is assumed. The research is a descriptive research in the relational search model. SEM and Bootstrap Method were used to determine the direct and indirect effects of the mediator role of cognitive flexibility. The study group consisted of 632 students, 339 female students (53.6%) and 293 male students (46.4%) selected by the randomized method in Mersin province. The "Cognitive Flexibility Scale", which was developed by Martin and Robin (1995) developed by Çelikkaleli (2014), "The Social Risk Taking Scale" developed by Uçan and Kıran Esen (2015) and Ceyhan, Ceyhan and Gürcan «Problematic Internet Usage Scale" was used in this research. According to the research findings, there is a moderately significant postive relationship between the social risk taking behaviors of the high school students and problematic internet use. There was a significant negative correlation between social risk taking behaviors and cognitive flexibility. There was a significant negative correlation between cognitive flexibility and problematic internet use. As a result of the mediation test, it was determined that high school students' cognitive flexibility had a mediator role in relation between social risk taking behaviors and problematic internet use.

Keywords: cognitive flexibility, risk taking, internet, mediator

Giriş

Bilişsel esneklik kavramı ilk kez Spiro tarafından öğrenmeyi açıklamak amacıyla ortaya atılmıştır ve karmaşık ve iyi yapılandırılmamış alanlarda öğrenme doğasını açıklamaya çalışır. Spiro bilişsel esnekliği; problem çözme durumunda veya bireyin durumsal olarak değişen ihtiyaçlara uyacak şekilde kendiliğinden bilgisini yeniden yapılandırarak, bilgisinin çeşitli ögelerini uygun bir şekilde yeniden birleştirme yeteneği olarak tanımlamaktadır (akt. Çelikkaleli, 2014). Bazı yazarlar ise bilişsel esnekliği, bireyin; alternatif seçeneklerin farkında olması, yeni durumlara uyum sağlamada esnek olabilmesi, esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin hissetmesi olarak tanımlamaktadırlar (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995). Canas, Fajardo ve Salmeron (2013) ise bilişsel esnekliği; yeni ortamlar ve beklenmedik koşullar karşısında, bilişsel işlem stratejilerine uyum sağlayan insan yeteneği diye belirtmişlerdir. Tanımlarda da görüldüğü gibi bilişsel esneklik bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları beklenmedik durumlarla baş edebilmeleri için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarda değişiklik yapabilme, olaylarla baş edebilme becerilerine sahip olmaktır. Durumsal faktörlere göre gereken olası davranışsal değişimde bulunan kişiler sadece daha uygun ve doğru davranışsal tepkiler gösteren kişilere göre bilişsel olarak daha çok esnek kabul edilirler (Martin ve Anderson, 1998). Bilişsel esneklik öğrenilebilen bir özelliktir.

Bilişsel esneklik üç önemli insan özelliklerini içermektedir. Birincisi; deneyim ile elde edilebilen bir öğrenme sürecini anlatan yetenek, ikincisi; bilişsel esneklik bilişsel işlem stratejilerine uyumu gerektirir ki bu stratejiler bir problem alanında aranan işlemlerin dizisidir. Bu nedenle bilişsel esneklik; karmaşık durumlardaki farklı tepkileri değil, davranış değişikliğini ifade etmektedir. Son olarak; kişinin bir süredir bir görevi yerine getiriyor olması, yeni ve beklenmedik bir değişikliği oluşturacaktır (Canas, Fajardo ve Salmeron, 2013).

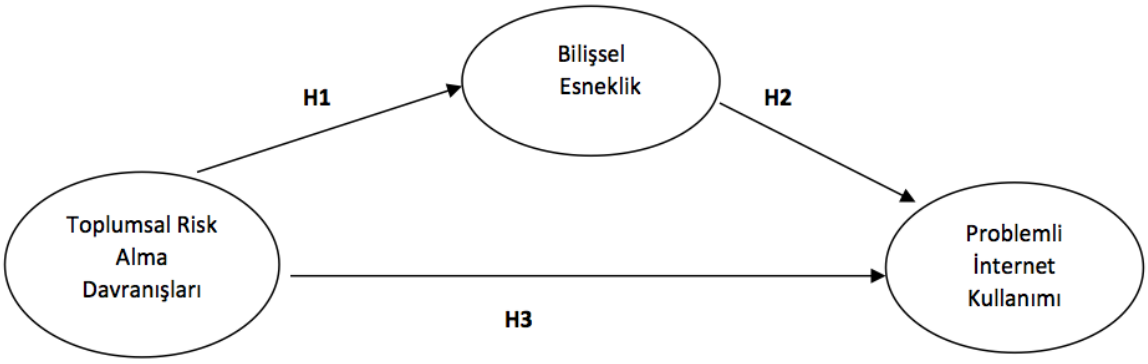
Alanyazın incelendiğinde, bilişsel esnekliğin; sosyal yetkinlik, ebeveyn tutumları, arkadaşlık, kişilerarası ilişkiler, problem çözme (Bilgin, 2009), öfke (Diril, 2011), akılcı olmayan inançlar ve bağlanma stilleri, psikolojik belirtiler, duygusal zeka (Gündüz, 2013a, 2013b), değişime açık olma (Lin, 2013), öz düzenleme becerisi (Yücel, 2011), öz duyarlılık (Martin, Staggers ve Anderson, 2011), üst bilişsel kararlar (Karslı, 2015), stresle başa çıkma ve özyeterlik (Laçin ve Yalçın, 2015), sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutumlar (Güler, 2009) ve akademik, sosyal, duygusal ve genel özyeterlilik (Akçay Özcan ve Kıran Esen, 2016) vb. değişkenlerle birlikte çalışıldığı görülmektedir.

Bireylerin iyilik halini kazanması ve bunu sürdürebilmesi için toplumla ilgilenme, hoşgörü, katılım, kendini kabul etme, sorumluluk alma, beklentilerin gerçekçi olması ve bilişsel esneklik gibi bazı kriterlere sahip olması gerekmektedir. Bu kriterlerden bir diğeri de risk almadır (Ellis ve Dryden, 2007). Risk alma davranışları, alınyazında kendi sağlığını tehlikeye atan ve hayati tehlike oluşturan, bir başka deyişle hastalık veya ölümle sonuçlanma olasılığı yüksek davranışlar olarak belirlenmiştir (Alexander ve ark, 1990; Smith, 2001). Risk alma davranışı, genellikle sağlık ve yaşam için bir tehdit oluşturan ve olumsuz sonuçlara yol açabilecek faaliyetlere katılım olarak ifade edilir (Alexander, Kin, Ensminger, Johnson, Smith ve Dolan, 1990). Gençlerin kimlik bulma, bir gruba ait olma çabaları ile grup kabulü ve onayı istekleri, onları çeşitli riskli davranış biçimlerine yönlendirebilmektedir (Steinberg, 2004). Ergenlerin gösterdikleri risk alma davranışları alanyazında hırsızlık, okuldan kaçma, kopya çekme, kavga etme, sigara ve madde kullanımı, okul kurallarını çiğneme ve cinsel deneyim olarak tanımlanmaktadır (Eryılmaz Gülgez, 2007; Kıran, 2002). Türkiye'de ergenler genellikle yalan söylemek, küfür etmek, okul kurallarını çiğnemek, kavga etmek gibi içinde bulundukları toplumsal konum ile ilgili risk alma davranışları sergilemektedirler. Bu davranışlar akran çevresi tarafından ergeni "cesaretli" olarak bilinmesini sağlayacak davranışlar olduğu için birçok ergenin yaşamının bir evresinde sergilediği davranışlar olabilmektedir (Uçan ve Kıran Esen, 2013). İnternetin yaşamın her alanında kullanılmaya başlaması ile birlikte ergenlerde problemli internet kullanımının risk alma davranışlarını etkileyebileceği söylenebilir.

Bilgiye erişim için internet kullanımı hayatımızda giderek daha fazla vazgeçilmez hale gelmiştir ve bu durum geçtiğimiz on yılda dikkate değer ölçüde artmıştır. İnternetin artan kullanımı insanların hayatlarını olumlu yönde etkilemiş olsa da, bazı dezavantajları da beraberinde getirmiştir (Oktan, 2015). Bazı bireyler interneti, günlük aktivitelerini ihmal etme, ertelememe ve hatta iptal etmelerine neden olacak ölçüde fazla kullanmaktadır. Bu bireyler sağlıksız internet kullanımı nedeniyle hayatlarında daha fazla sorun ve psikolojik bozuklukla karşı karşıya kalmaktadır. Problemli internet kullanımı, sosyal, akademik ve mesleki anlamda olumsuz sonuçlar ortaya çıkaran bilişsel ve davranışsal belirtilerden oluşmuş, çok boyutlu bir sendromdur (Caplan, 2005). Problemli internet kullanımı, uyumsuz düşünce ve patolojik davranışları içeren bir psikiyatrik durumdur (Davis, 2001).

Morahan-Martin ve Schumacher (2000)'e göre, patolojik internet kullanımı, internetin uzun süreli kullanılması, bu kullanımın kontrol edilememesi ve bireyin günlük aktivitelerini aksatmasına ve yaşamına büyük ölçüde zarar vermesi olarak nitelendirilmektedir. Beard ve Wolf (2001), problemli internet kullanımını; kişinin ev, iş, okul, sosyal ya da psikolojik yaşamında zorluk yaratan ve engelleyen "aşırı kullanım" olarak tanımlamışlardır. Horman ve ark (2005) tarafından yapılan araştırmada ise yaygın internet kullanan ve bilgisayar oyunları ile zamanını geçiren çocukların sosyal gelişimlerinin önemli ölçüde gerilediği, düşük özgüvene sahip olduğu, sosyal anksiyete düzeylerinin ve agresif davranışlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Problemli internet kullanımına sahip öğrenciler, gerçek dünyadaki sosyal ilişkilerde zorluk yaşamakta, akranlarının onayını almak için risk alma davranışlarını benimseyebilmektedir (Odacı, 2013). Alanyazın incelendiğinde problemli internet kullanımı, toplumsal risk alma davranışları ve bilişsel esneklik arasında bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada toplumsal risk alma davranışları ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Kuram ve görgül araştırmalardan yola çıkılarak oluşturulan araştırma modeli ve hipotezler aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Hipotez 1: Toplumsal risk alma davranışı ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 2: Bilişsel esneklik ile problemli internet kullanımı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 3: Toplumsal risk alma davranışı ile problemli internet kullanımı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar ilişkisel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Keşfedici ve yordayıcı korelasyonel araştırma olmak üzere ikiye ayrılır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalar doğrudan etkilerin yanı sıra dolaylı-aracı etkiler üzerine de odaklanabilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Araştırmada risk alma davranışları ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü test edilmiştir. Araştırmada test edilen modelin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı Yapısal eşitlik modellemesi ile Lisrel paket programında incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma Akdeniz bölgesindeki bir ilin merkez ilçelerindeki 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).Araştırmaya, 339 kız (%53,6) öğrenci, 293 erkek (%46,4) öğrenci olmak üzere toplam 632 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 194'ü (%30,7) dokuzuncu sınıfa, 189'u (%29,9) onuncu sınıfa, 147'si (%23,3) on birinci sınıfa, 102'si (%16,1) on ikinci sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Problemli İnternet Kullanım Ölçeği: Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği (Ceyhan ve ark., 2007) tarafından üniversite öğrencilerinde problemli internet kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, "tamamen uygun"dan "hiç uygun değil"e kadar değişen %'lilikert tipi bir ölçme aracıdır. Toplam 33 maddeden oluşan ölçekten alınacak en düşük puan 33 en yüksek puan ise 165'tir. Ölçekten edinilen puanlar yüksekliği internet kullanımının normal standartlardan uzaklaştığının bir göstergesidir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireylerin internet kullanımlarının sağlıksızlaştığının, internetin yaşamlarını olumsuz yönde etkilediğinin ve internet bağımlılığına doğru bir eğilim oluşturabileceğinin işareti olarak değerlendirilmelidir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (α) .94 olarak belirlenmiştir (Ceyhan ve Ceyhan, 2014). Bu araştırma kapsamında çalışma grubundan toplanılan verilere ilişkin iç tutarlık katsayısı ise (α) .90 olarak bulunmuştur.

Toplumsal Konumla İlgili Risk Alma Ölçeği: Toplumsal konumla ilgili risk alma ölçeği Uçan ve Kıran Esen (2015) tarafından geliştirilmiştir. ETKİRAÖ'nün maddeleri, ergenlerin risk aldıkları çeşitli davranışları gösteren 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanlar 17 ile 85 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan bireyin toplumsal konumla ilgili risk alma davranışının fazla olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin 17 maddelik tümü için iç tutarlık katsayısı(α).86'dır.Bu araştırma kapsamında çalışma grubundan toplanılan verilere ilişkin iç tutarlık katsayısı ise (α) .86 olarak bulunmuştur.

Bilişsel Esneklik Ölçeği: Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği Çelikkaleli (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği (Cognitive Flexibility Scale) 12 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. 6'lı Likert tipi bir ölçme aracı olan BEÖ 1 "kesinlikle katılmıyorum" 6 "kesinlikle katılıyorum" biçiminde yanıtlanmaktadır. Ölçme aracının iç tutarlık katsayısı (α) .80, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .83 olarak elde edilmiştir.2, 3, 6 ve 10. maddelerin ters puanlanmaktadır. Ölçme aracından alınabilecek en düşük puan 10 iken en yüksek puan 60'tır. Ölçme aracından alınan yüksek puanlar bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında çalışma grubundan toplanılan verilere ilişkin iç tutarlık katsayısı ise (α) .70 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce yapısal eşitlik modeli kapsamında örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu doğrusallık ve tekillik ve son olarak da uç değerler gibi varsayımların test edilmesi gerekir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). İlk olarak veri girişleri kontrol edilerek kayıp veriler saptanmıştır. Araştırmada veri setinde % 5'ten fazla veri kaybı tespit edildiğinde ise o ölçüme ait veriler analizden çıkarılmıştır. %5'ten az veri kaybı olan ölçümler için ise yaklaşık değer atama işlemi yapılmıştır. Daha sonra ise uç değerler analizi yapılmıştır. Uç değer analizi için tek yönlü uç değerler kutu grafiği (boxplots) incelenmiş olup 38 uç değer analizden çıkarılmıştır. Tek değişkenli ve çok değişkenli aykırı değerler için sırasıyla Z değerleri ve mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. Z değeri +3 ile -3 aralığının dışında kalan verinin olmadığı; mahalanobis uzaklığı için ki kare dağılımı esas alınarak, $x^2_{(56;0,05)} = 79,49$ değerinin üzerindeki verilere bakılmıştır. Bu değer üzerinde herhangi bir veri bulunamamıştır. Tek değişkenli normalliği test etmek için basıklık çarpıklık katsayılarından, histogramlardan ve Kolmogrov-Smirnov gibi çeşitli testlerden yararlanılabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ±1.0 arasında kalması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Tek değişkenli normalliğe ilişkin betimsel istatistikler Tablo-1'de gösterilmiştir.

Tablo-1 Tek Değişkenli Normalliğe İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	$\overline{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
Bilişsel Esneklik	632	53,33	8,29	-,265	,159
Toplumsal Risk Alma	632	32,59	10,66	1,10	1,73
Problemli İnternet Kullanımı	632	59,25	18,70	,678	-,102

Tablo-1'den görüldüğü gibi basıklık ve çarpıklık katsayılarının basıklık ve çarpıklık standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen katsayıların ± 1 arasında olduğu görülmektedir. Bu sebeple dağılımın normal olduğu söylenebilir.

Çok değişkenli istatistiksel analizlerin bir diğer varsayımı olan çoklu bağlantılığı incelemek amacıyla varyans artış faktörü (VIF) ve tolerans değerlerine bakılmıştır. VIF değerinin 10'danküçük olması ve tolerans değerinin .20'den büyük olması durumunda değişkenler arası çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Araştırmanın değişkenleri incelendiğinde tolerans değerlerinin .81 ile .95 arasında değiştiği ve VIF değerlerinin 1,04 ile 1,23 arasında değiştiği görülmüştür. Bu durumda da değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir.

Çok değişkenli istatistik için gerekli olan varsayımlar sağlandıktan sonra aracılık modelinin test edilmesi için değişkenler arasında Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki test edildikten sonra aracılık modeli Lisrel programı ile hesaplanıp yol katsayıları incelenmiştir. Son olarak da yapılan araştırmanın evrene genellenebilirliğini analiz etmek ve kuramsal olarak kurulan aracılık modelin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek için Bootstrap analizi yapılmıştır.

Bulgular

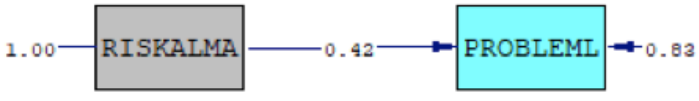
Çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin bilişsel esnekliğinin risk alma davranışları ile problemli internet kullanımları arasındaki ilişkide doğrudan ve dolaylı etkilerini (aracılık rolünü) ortaya çıkarmaktır. Çalışmada iki değişken arasındaki (toplumsal risk alma davranışları ve problemli internet kullanımı) aracı değişkenin (bilişsel esneklik) aracılığını test etmek amacıyla yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Toplumsal risk alma davranışları ile problemli internet kullanımı üzerinde bilişsel esnekliğin doğrudan veya dolaylı etkisinin belirlenmesi amacıyla öncelikle değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo-2'de korelasyon analizlerine ilişkin bulgular görülmektedir.

Tablo-2 Değişkenler Arasında Pearson Korelasyon Katsayısı Değerleri

Değişkenler	1.	2.	3.
1.Toplumsal Risk Alma	-		
2. Bilişsel Esneklik	-,162**	-	
3.Problemli İnternet Kullanımı	,418**	-,187**	-

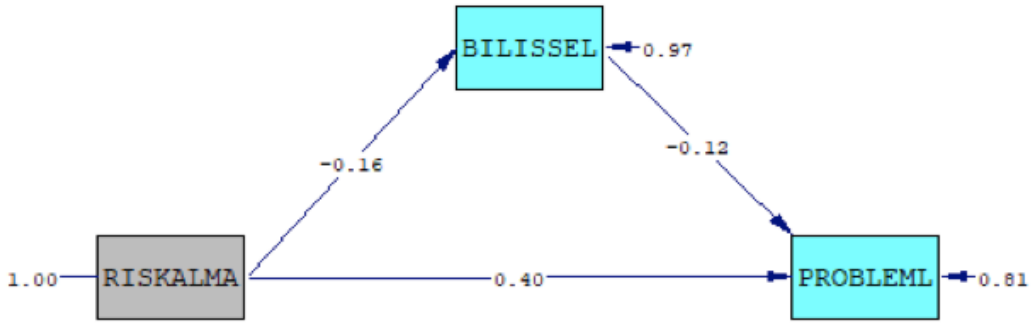
**=p<0.05 anlamlılık düzeyi

Tablo-2 incelendiğinde, toplumsal risk alma davranışları ile bilişsel esneklik arasında (r=-0,16, p<0.05) negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Toplumsal risk alma davranışları ile problemli internet kullanımı arasında (r=0,41, p<0.05) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilişsel esneklik ile problemli internet kullanımı arasında (r=-0,18, p<0.05) negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aracı rolü olduğu düşünülen bilişsel esneklik değişkeni ile toplumsal risk alma davranışları ve problemli internet kullanımı arasında anlamlı bir ilişkinin olması aracılık için önerilen modelin güçlü bir yapısı olduğu söylenebilir. Toplumsal risk alma davranışları ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılığının incelendiği bu araştırmada öncelikle toplumsal risk alma davranışlarının problemli internet kullanımını yordayıcılığına ilişkin elde edilen bulgular, Şekil-1'de verilmiştir.



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

Şekil 1'de oluşturulan modelin uyum indeksleri incelendiğinde x2=0 olduğu görülmektedir. x2'nin 0 olması, beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasında herhangi bir farkın olmadığına işaret etmekte ve gözlemlenmiş çapraz tabloyu mükemmel bir şekilde temsil etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Problemli internet kullanımının toplumsal risk alma davranışları ile ilişkisinde bilişsel esnekliğin aracı rolüne ilişkin oluşturulan model şekil-2'de verilmiştir.



Şekil 6'da oluşturulan modelin uyum indeksleri incelendiğinde modelin mükemmel uyum göstererek doğrulandığı görülmektedir (x^2=0, df=0, p=1>.001; RMSEA=.00, x^2/df=0, TLI (NNFI=1,00, CFI=1,00, GFI=1.00, AGFI=1,00, SRMR=.01). Yapısal modelin doğrulanmasına ilişkin uyum indekslerinin yanı sıra t değerleri de ölçüt olarak incelenmiştir. Şekil 1 ve 2'ye ilişkin t değerleri ile standardize β ve standart hata değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Şekil 1 ve Şekil 2'ye ilişkin ilişkin yol katsayıları

Yol	Standardize β	Standart hata	t
Şekil 1'e ilişkin yol katsayıları			
Toplumsal risk alma → Problemli internet kullanımı	.42	1,00	11,55**
Şekil 2'ye ilişkin yol katsayıları			
Toplumsal risk alma → Bilişsel esneklik	-.16	1,00	10,95**
Toplumsal risk alma → Problemli internet kullanımı	.40	0,81	-4,12**
Bilişsel esneklik → Problemli internet kullanımı	-.12	0,97	-3,36**

*p<.05, **p<.01

Tablo-3 incelendiğinde Şekil 1'e ilişkin yol katsayıları incelendiğinde toplumsal risk alma davranışlarının problemli internet kullanımını (β=.42, t=11,55; p<.01) pozitif yönde yordadığı görülmektedir. Şekil 2'ye ilişkin yol katsayıları incelendiğinde toplumsal risk alma davranışlarının bilişsel esnekliği (β=-.16, t=10,95; p<.01) negatif yönde yordadığı görülmektedir. Toplumsal risk alma davranışlarının problemli internet kullanımını (β=.40, t=-4,12; p<.01) negatif yönde yordadığı ve aracı değişken olan bilişsel esneklik analize alındıktan sonra .02 puanlık bir düşüş olduğu görülmektedir. Bilişsel esnekliğin problemli internet kullanımını ise (β=-.12, t=-3,36; p<.01) negatif yönde yordadığı görülmektedir. Ayrıca tüm modelin anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($F_{(2-629)}$ =73,40, p<.01). Tüm model, problemli internet kullanımındaki toplam varyansın %44'ünü açıklamaktadır.

Araştırmada test edilen modelin değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin değerler; yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş sonuçlar Tablo-4'te sunulmuştur.

Tablo-4. Toplumsal Risk Alma Davranışları, Bilişsel Esneklik Ve Problemli İnternet Kullanımı Modelindeki Değişkenler Arasındaki Etkilere İlişkin Bulgular

			Katsayılar Çarpımı (Product of coefficients)			Bootsrapping %95 BCa Güven Aralığı	
	Etkiler	**Nokta Tahmini**	**SH**	**z**	**P**	**Düşük**	**Yüksek**
Bilişsel Esneklik	Dolaylı Etki	0,0385	0,015	2,5576	0,010	0,0145	0,747
	Toplam Etki	0,8127	0,07			0,6745	0,9509
	Doğrudan Etki	0,7743	0,07			0,6354	0,9132

N= 632, k= 5000 *p<.05, **p<.01, ***p<.001 BCa: Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş (biascorrectedandaccelerated) 5000 bootstrap örneklemi

Araştırmada test edilen modeldeki dolaylı etkinin istatistiksel açıdan önemli olup olmadığı, 5000 bootstrap örneklemi üzerinde incelenmiştir. Tahminler %95 güven aralığında değerlendirilmiştir. Tablo-4'te görüldüğü gibi toplumsal risk alma davranışlarının, bilişsel esneklik aracılığıyla problemli internet kullanımı üzerindeki dolaylı etkisi (yani toplam ve doğrudan etki arasındaki fark/ c-c') istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur (nokta tahmin=0.0385 ve %95 BCa GA [0.0145, 0.747]. Preacher ve Hayes (2008), sıfırı içeren güven aralıkları için aracılık etkisinin anlamlı olmadığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda güven aralıkları sıfır içermediği için bilişsel esnekliğin toplumsal risk alma davranışları ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişkide aracı rolünün anlamlı olduğu görülmüştür. Lise öğrencilerindeki bilişsel esneklik düzeylerinin toplumsal risk alma davranışları ile problemli internet kullanımları arasındaki ilişkiyi etkileyen önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda kurulan hipotezlerin doğrulandığı görülmektedir. Toplumsal risk alma davranışları ile problemli internet kullanımı arasında pozitif yönde anlamı bir ilişki olduğu, toplumsal risk alma davranışları ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve bilişsel esneklik ile problemli internet kullanımı arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Toplumsal risk alma davranışları ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişkiye bilişsel esnekliğin aracı değişken olarak eklenen yapısal model test edilmiş ve doğrulanmıştır. Bilişsel esneklik, toplumsal risk alma davranışları ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişkide aracı rolü oynadığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, bilişsel esneklik toplumsal risk alma davranışları ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişkiyi azaltıcı bir etki yapmaktadır.

Araştırma sonucuna göre problemli internet kullanımı ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Alanyazında bilişsel esneklik değişkeni daha çok problem çözme becerisi, yetkinlik beklentisi, özyeterlik, öfke tarzları gibi kavramlarla birlikte incelenmiştir (Martin, Anderson ve Thweatt 1998; Bilgin, 2009; Çuhadaroğlu, 2011; Diril 2011; Yücel, 2011). Alanyazın incelendiğinde internet bağımlılığı ya da problemli internet kullanımı ile bilişsel esneklik kavramlarının incelendiği çok az çalışma görülmektedir. İnternet bağımlılığı düzeyi yüksek bireylerin kontrol becerisine sahip olmadığını gösteren araştırmalar göze çarpmaktadır (Dong, Hu, Lin ve Lu, 2013; Mazhari, 2012; Zhou, Yuan, ve Yao, 2012). Bu bulgulardan hareketle internet bağımlılığı düzeyi yüksek olan bireylerin bilişsel esnekliğe sahip olmaması beklenebilir (Dong, Lin, Zhou ve Lu, 2014). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireylerin internet kullanımı konusunda bilinçli oldukları söylenebilir.

Problemli internet kullanımı ile toplumsal risk alma davranışı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Toplumsal risk alma davranışı yüksek olan öğrencilerin internet kullanımlarının da olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir. Yapılan araştırmalar kısıtlı olmakla birlikte bu bulguyu destekler niteliktedir. Amaçsız internet kullanımı gibi daha riskli davranışlar sergileyen, kendi ve başkalarının sağlığını göz ardı eden bireylerin, diğer bireylere göre daha fazla duygusal sorunlar ve kimlik sorunu yaşayabileceğini düşünülürse, problemli internet kullanımı ve risk alma arasında bir ilişki olabileceği söylenebilir (Odacı, 2012). Problemli

internet kullanımına sahip öğrenciler, gerçek dünyadaki sosyal ilişkilerde zorluk yaşamakta, akranlarının onayını almak için risk alma davranışlarını benimseyebilmektedir (Odacı, 2012). Yine Lam, Peng, Mai ve Jing (2009) yaptıkları araştırmada, risk alma davranışı ile problemli internet kullanımı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu rapor etmişlerdir. Diğer bir araştırmada ise internet bağımlılığı ile risk alma arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu desteklemektedir (Govindappa, Kasi, ve Henry, 2013).

Toplumsal risk alma davranışları ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esneklik (aynı zamanda zihinsel değişim yeteneği olarak da adlandırılır), insanların zihinsel kaynakları alternatifleriyle yeniden yapılandırdığı zihinsel süreçler olarak tanımlanmaktadır (Hampshire ve Owen, 2006). Bu durumda bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin, diğer bireylere göre davranışlarının sonuçlarını analiz etme, doğru karar verme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bilişsel esnekliğe sahip bireyler riskli davranışlar konusunda daha dikkatli davranabildikleri söylenebilir. Alanyazında bilişsel esneklik ve risk alma davranışlarını inceleyen çalışmalar olmamakla birlikte benzer araştırmalar mevcuttur. Martin, Anderson ve Thweatt (1998), sözel saldırganlık ile bilişsel esneklik ve iletişim esnekliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuncunda bilişsel esneklik ile iletişim esnekliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, sözel saldırganlık ile negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Araştırma sonucunda, değişkenlerin birbiriyle birlikte incelendiği çok az çalışma olduğu görülmüştür. Bu sebeple toplumsal risk alma davranışları, bilişsel esneklik ve problemli internet kullanımı değişkenlerinin incelendiği farklı tür çalışmalar yapılabilir. Risk alma davranışları ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişki farklı aracı değişkenler ile incelenebilir.

Kaynakça

Akçay Özcan, H.D. & Kıran Esen, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 1, 1-8.

Alexander, C. S, Kim Y. J, Ensminger M, Johnson K. E, Smith B. J. & Dolan L. J. (1990). A measure of risk taking for young adolescents: reability and validity assesments, *Journal of Youth And Adolescence*, *19*(6), 559- 569.

Baloğlu, M. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Beard, K. W. & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for internet addiction. *Cyberpsychology & Behavior, 4*(3), 377-383.

Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality, 37*(3), 343-354.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cañas, J. J. Fajardo, I. & Salmerón, L. (2013). Cognitive flexibility. 14 Şubat 2018 tarihinde http://www.ugr.es/~ergocogn/articulos/cognitive-flexibility1 adresinden alınmıştır.

Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic internet use. *Journal of Communication, 55*(4), 721-736.

Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. & Gürcan, A. (2007). Problemli internet kullanımı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 387-416.

Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 39*(176).

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014*). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi: Ankara.

Çuhadaroğlu, A. (2011). *Bilişsel esnekliğin yordayıcıları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior, 17*(2), 187-195.

Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Dong, G., Hu, Y., Lin, X. & Lu, Q. (2013). What makes internet addicts continue playing online even when faced by severe negative consequences? Possible explanations from an fMRI study. *Biological Psychology*, 94, 282–289.

Dong, G., Lin, X., Zhou, H. & Lin, Q. (2014). Cognitive flexibility in internet addicts: FMRI evidence from difficult-to-easy and easy-to-difficult switching situations. *Addictive Behaviors*, 39, 677-683.

Ellis, A. & Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy*. New York: Springer Publishing Company.

Eryılmaz Gülgez, Ö. (2007). *Lise öğrencilerinin olumsuz risk alma davranışlarının psikolojik belirtiler, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi: Ankara ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fraenkel, J. R., Hyun, H. H. & Wallen, N. E. (2012). *The research problem. How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed., pp. 25-36). New York: McGraw Hill.

Govindappa, L., Kasi, S. & Henry, G. (2013). Internet use and risk taking behaviors among adolescents. *Indian Journal of Pediatrics, 80*(5), 1093–1099.

Gündüz, B. (2013). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2071-2085.

Gündüz, B. (2013). The contributions of attachment styles, irrational beliefs and psychological symptoms to the prediction of cognitive flexibility. Educational Sciences: *Theory and Practice, 13*(4), 2079-2085.

Hampshire, A. & Owen, A.M. (2006). Fractionating attentional control using event-related fMRI. *Cerebral Cortex*, 16, 1679–1689.

Karslı, T. A. (2015). İlköğretim dönemindeki ergenlerde üst-biliş işlevleri ile karar verme ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(55), 16-31.

Kıran, B. (2002). *Akran baskısı düzeyi farklı olan öğrencilerin risk alma, sigara içme davranışı ve okul başarılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Laçin, B. G. D. & Yalçın, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(4), 1-14.

Lam, L.T., Peng, Z.,Mai, J. & Jing, J. (2009). The association between internet addiction and self-injurious behaviour among adolescents. *Injury Prevention, 15*(6), 403–408.

Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, *11*(1), 1-9.

Martin, M. M., Anderson, C. M. & Thweatt, K. S. (1998). Individuals' perceptions of their communication behaviors: A validity study of the relationship between the Cognitive Flexibility Scale and the Communication Flexibility Scale with aggressive communication traits. *Journal of Social Behavior and Personality*, *13*(3), 531-540.

Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, *76*(2), 623-626.

Martin, M. M., Staggers, S. M. & Anderson, C. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, *28*(3), 275-280.

Mazhari, S. (2012). Association between problematic internet use and impulse control disorders among Iranian university students. *CyberPsychology Behavior & Social Networking*, 15, 270–273.

Morahan Martin, J. & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Computers in Human Behavior, 16*(1), 13-29.

Odacı, H. (2013). Risk-taking behavior and academic self-efficacy as variables accounting for problematic internet use in adolescent university students. *Children and Youth Services Review, 35*(1), 183-187.

Oktan, V. (2015). An investigation of problematic internet use among adolescents in terms of self-injurious and risk-taking behavior. *Children and Youth Services Review*, 52, 63-67.

Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891.

Smith, M. L. (2001). Adolescence: Change and continuity-peer pressur. (Online). 18 Şubat 2018 tarihinde www. yahoo.com/bin/search adresinden alınmıştır.

Steinberg, L. (2004). Risk taking in adolescence: What changes, and why?. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1021*(1), 51-58.

Uçan, A., & Kıran Esen, B. (2015). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının toplumsal konum ile ilgili risk alma değişkenine göre incelenmesi. *Mersin* Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *11*(2), 288-299.

Yücel, Ö. (2011). *Problem tabanlı öğrenme yaklaşımının bilişsel esneklik, öz düzenleme becerileri ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zhou, Z., Yuan, G. & Yao, J. (2012). Cognitive biases toward internet game-related pictures and executive deficits in individuals with an internet game addiction. *PLoS One*, *7*(11), 1-9.

Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Temel Biyoloji Kavramlarıyla İlgili Sahip Oldukları Anlamaların Belirlenmesi

Bilge ÖZTÜRK, Bayburt Üniversitesi, Türkiye, bozturk@bayburt.edu.tr

Abdurrahman SEFALI, Bayburt Üniversitesi, Türkiye, asefali@bayburt.edu.tr

Öz

Fen bilimleri alt alanlarından biri olan biyoloji içerdiği soyut kavramlar nedeniyle öğrencilerin kavramsal anlamayı gerçekleştirme konusunda sıkıntı yaşadıkları bir alandır. Bu nedenle geleceğin öğretmenleri olan ve yeni nesilleri yetiştirecek öğretmen adaylarının temel biyoloji kavramlarıyla ilgili sahip oldukları anlamaların belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önem doğrultusunda araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmenliği lisans programının dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının temel biyoloji kavramlarıyla ilgili anlamalarının tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nın dördüncü sınıfında öğrenim gören 28 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak temel biyoloji kavramları ile ilgili 6 açık uçlu sorudan oluşan bir test kullanılmış ve elde edilen cevaplar "anlama, kısmen anlama, kavram yanılgılı anlama, anlamama ve boş" şeklinde kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının biyolojinin temelini oluşturan "solunum, fotosentez, boşaltım" konularında ve "hücre ve atom kavramlarının büyüklükleri" konusunda kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca adayların büyük bir çoğunluğu "hücre, DNA, kromozom ve gen" kavramlarının büyüklüğü konusunda doğru bilgiye sahip değillerdir.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji eğitimi, kavram, fen bilgisi öğretmeni adayı

Abstract

Biology that one of science subfields, is a field where students have problems in understanding concepts because of the abstract concepts it contains. Therefore, it is thought that it is important to determine the basic biology concept understanding of prospective science teachers who will train the new generations. This research aims to determine the basic biology concept understandings of prospective teachers enrolled in the fourth year of the undergraduate science teacher education program. In the study, the survey method, one of the quantitative research designs, was used. The sample of the research is composed of 28 prospective teachers enrolled in the fourth year of the Undergraduate Science Teacher Training Program of Bayburt University Education Faculty in the 2017-2018 academic year. In order to collect data in the study, a test that consisted of 6 open-ended questions about the basic biology concepts and the responses obtained to the questions in the test were analyzed by being separated into the categories of "understanding, partly understanding, misunderstanding the concept, not understanding and empty". The findings obtained from the study revealed that prospective teachers have misconceptions about the "respiration, photosynthesis, excretion" and "the size of the concepts of cell and atom" that form the basis of biology. Furthermore it was determined that a large majority of prospective teachers do not have the right knowledge about the size of the concepts of "cell, DNA, chromosome and gene".

Keywords: Biology education, concept, prospective science teachers

Giriş

Ülkeler varlıklarını sürdürebilmek, bilim ve teknoloji yarışlarında ön sıralarda yer alabilmek için bireyleri nitelikli bir şekilde yetiştirmek amacıyla fen eğitimine ayrı bir önem vermekte ve fen eğitiminin kalitesini arttırmak için çaba sarf etmektedirler (Küçükyılmaz, 2014). Ülkelerin gelişmesi ve kalkınmasında önemli bir yere sahip olan fen bilimleri; gözlenen doğayı ve doğa olaylarını sistemli bir şekilde inceleyen, henüz gözlenmemiş olaylarla ilgili kestirimlerde bulunmayı içeren (Çepni, 2011; Doğru & Kıyıcı, 2005), canlı ve cansız varlıkları ve bunlar arasındaki ilişkileri inceleyerek (Köse, 2012) evreni anlamamıza ve gerçekleşen olayları açıklamamıza yardımcı olan bir bilim dalıdır. Uzun yıllardır fen eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenler çok çaba sarf etmelerine rağmen öğrencilerin bu alanda var olan kavramları anlamakta güçlük yaşadıkları dikkat çekmektedir (Mintzes, Wandersee & Novak, 1997; Sinan, 2007). Fizik, kimya ve biyoloji alt alanlarını içeren fen bilimleri bu alt alanların doğası gereği oldukça karmaşık bir yapıya sahip olup, öğrencilerin anlamakta zorlandıkları birçok soyut kavramı içerisinde barındıran bir bilim dalıdır. Bu alt alanlardan biri olan biyoloji de içerdiği soyut kavramlar nedeniyle öğrencilerin kavramsal anlamayı gerçekleştirme konusunda sıkıntı yaşadıkları bir alandır. Birçok alanda olduğu gibi biyolojide de geniş yeri olan kavramlar; insan zihninde anlamlanan farklı nesne, olay, obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bilgi formları (Ayas, 2011; Çeliköz, 1998) olarak ifade edilirken, kavram öğretiminin önemli bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Aydoğan, Güneş & Gülçiçek, 2003). Bireyler karşılaştıkları olayları, nesneleri hafızalarında düzenli ve uygun bir şekilde yapılandırmak, zihinlerini daha verimli kullanabilmek ve öğrendikleri bilgileri hayatları boyunca kullanmaya ihtiyaç duyduklarında daha kolay hatırlayabilmek için kavramlar yoluyla öğrenme (İnel-Ekici, 2014) gerçekleştirdiklerinden kavram öğretiminin, öğrenmenin kalıcı ve etkili bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Kavram öğretiminin belirtilen önemi göz önüne alındığında, çok küçük yaşlardan itibaren bireylerin öğrendikleri kavramları zihinlerinde doğru bir biçimde yapılandırmalarının ileriki seviyelerde gerçekleştirecekleri öğrenmelerde büyük etkiye sahip olduğu gün yüzüne çıkmaktadır.

Fen derslerinin en genel amacı öğrencilerin kavramsal anlamaları olmasına rağmen, her yaş grubundan birçok öğrencinin bilimsel kavramları anlamakta zorlandıklarına ve bu öğrencilerin kavram yanılgılı veya alternatif kavram olarak belirtilen farklı bilgiler oluşturduklarına (Gobert & Clement, 1999) vurgu yapılmakta ve bu şekilde oluşturulan bilgilerin öğrencilerin sonraki öğrenmelerine engel teşkil ettiğinin üzerinde sıklıkla durulmaktadır (İnel Ekici, 2014). Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin fen bilimleri konularındaki kavramsal anlamalarının beklenen düzeyde olmadığı ve çeşitli kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir (Atasoy, Tekbıyık & Gülay, 2013; Demirci & Efe, 2007; Jaber & Boujaoude, 2012; Smith & Villarreal, 2015; Ulu & Bayram, 2015; Yörek, Şahin ve Uğulu, 2010). Kavram yanılgıları, öğrencilerin zihinlerindeki fen bilimleri alanlarında tanımlanmış fen kavramlarından farklı olan kavramları belirtmek amacıyla kullanılan (Chiu, Guo & Treagust, 2007) bilimsel bilgiye aykırı, bireylerin yaşantıları sonucunda deneyimlerine dayalı olarak oluşturdukları ve kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyen bilgiler olarak tanımlanmaktadır (Çakır & Yürük, 1999; Çetingül & Geban, 2005; Uysal Bilgin, 2010; Yıldırım, Nakipoğlu ve Sinan, 2004). Kavram yanılgısına sahip olan bir öğrencinin bu yanılgısını doğru bilgi ile değiştirmek zor bir süreç olmasının yanı sıra, bu süreçte öğrencinin sahip olduğu bilginin yanlış olduğunun farkına varmasının sağlanması gerekmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin temel biyoloji kavramlarından hücre, DNA, kromozom, solunum, fotosentez ve hücre ve atom kavramlarının büyükleri (Bacanak, Küçük & Çepni, 2004; Kaya, 2010; Liu & Lesniak, 2006; Mikkila-Erdmann, 2001; Tekkaya, Çapa & Yılmaz, 2000; Uyanık & Serin, 2016; Yörek, Şahin & Uğulu, 2010; Yürük & Çakır, 2000) konularında çeşitli kavram yanılgılarına sahip olduklarının belirlendiği görülmektedir. Literatür çerçevesinde bu yanılgıların her yaş seviyesinden öğrencilerde bulunduğu düşünüldüğünde, geleceğin öğretmenleri olan ve yeni nesilleri yetiştirecek fen bilgisi öğretmen adaylarının temel biyoloji kavramlarıyla ilgili sahip oldukları anlamalarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmenliği lisans programının dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının temel biyoloji kavramlarıyla ilgili anlamalarının tespit edilmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmada fen bilgisi öğretmenliği lisans programının dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının temel biyoloji kavramlarıyla ilgili sahip oldukları anlamalarının belirlenmesi amaçlandığı için,

nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi; bir olaya ya da konuya ilişkin belli bir grubun görüşlerinin belirlenmesinde ve ilgi, tutum, yetenek ve beceri gibi özelliklerinin tespit edilmesinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014).

Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nın dördüncü sınıfında öğrenim gören 28 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmaya katılmaya gönüllü olan veya kolaylıkla erişilebilen bireyler örnekleme dâhil edilir (Johnson & Christensen, 2014).

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacıların oluşturduğu, temel biyoloji kavramları ile ilgili 6 açık uçlu sorudan oluşan bir test kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının testteki sorulara vermiş oldukları cevaplar "anlama, kısmen anlama, kavram yanılgılı anlama, anlamama ve boş" şeklinde kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Bu kategorilerin ne tür cevapları kapsadığı aşağıda belirtilmiştir.

Anlama: Bilimsel olarak doğru kabul edilen ifadelerin bir kısmını veya tamamını içeren cevaplar

Kısmen Anlama: Beklenen açıklamayı içermeyen ancak kabul edilebilir düzeyde olan cevaplar

Kavram Yanılgılı Anlama: Kabul edilebilir bir açıklama olmayan ve alternatif açıklamalar içeren cevaplar

Anlamama: Bilimsel değeri olmayan, soruyla ilgisiz ve mantıksız cevaplar

Boş: Boş bırakılan sorular

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracı olarak kullanılan testteki sorulardan elde edilen bulgular sorular bazında ele alınarak, elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının "Hücre, DNA, Organizma, Kromozom, Organ, Gen, Çekirdek ve Doku Kavramlarını Küçükten Büyüğe Doğru Sıralayınız" Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplardan Elde Edilen Bulgular

Kategori	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Anlama	2	7,15
Kısmen Anlama	5	17,85
Kavram Yanılgılı Anlama	-	-
Anlamama	21	75
Boş	-	-

Tablo 1'de öğretmen adayların testteki ilk soru olan "Hücre, DNA, organizma, kromozom, organ, gen, çekirdek ve doku kavramlarını küçükten büyüğe doğru sıralayınız" sorusuna vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgular incelendiğinde; 28 adaydan 2'sinin (%7,15) anlama, 5'inin (%17,85) kısmen anlama ve 21'inin (%75) anlamama kategorilerinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu soru için kavram yanılgılı anlama ve boş kategorilerinde cevap veren öğretmen adayı bulunmamaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının "Fotosentez Nedir? Fotosentezin Amacını Açıklayınız" Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplardan Elde Edilen Bulgular

Kategori	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Anlama	3	10,71
Kısmen Anlama	13	46,42
Kavram Yanılgılı Anlama	7	25
Anlamama	4	14,28
Boş	1	3,57

Testteki ikinci soru olan "Fotosentez nedir? Fotosentezin amacını açıklayınız" sorusuna öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 2'de incelendiğinde; adayların 3'ünün (%10,71) anlama, 13'ünün (%46,42) kısmen anlama, 7'sinin (%25) kavram yanılgılı anlama ve 4'ünün (%14,28) anlamama kategorilerinde cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Adaylardan 1'i (%3,57) bu soruyu boş bırakmıştır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının "Solunum Nedir?" Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplardan Elde Edilen Bulgular

Kategori	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Anlama	-	-
Kısmen Anlama	15	53,57
Kavram Yanılgılı Anlama	11	39,28
Anlamama	1	3,57
Boş	1	3,57

Testteki üçüncü soru olan "Solunum nedir?" sorusuna öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar Tablo 3'te incelendiğinde; adayların 15'inin (%53,57) kısmen anlama, 11'inin (%39,28) kavram yanılgılı anlama ve 1'inin (%3,57) anlamama kategorilerinde cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Bu soru için anlama kategorisinde cevap veren öğretmen adayı bulunmamaktadır ve Yine adayların 1'i (%3,57) bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının "Boşaltım Nedir? Boşaltım Organları Nelerdir Açıklayınız" Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplardan Elde Edilen Bulgular

Kategori	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Anlama	1	3,57
Kısmen Anlama	13	46,42
Kavram Yanılgılı Anlama	13	46,42
Anlamama	1	3,57
Boş	-	-

Tablo 4'te testteki dördüncü soru olan "Boşaltım nedir? Boşaltım organları nelerdir açıklayınız" sorusuna, öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; adayların 1'inin (%3,57) anlama, 13'ünün (%46,42) kısmen anlama, yine 13'ünün (%46,42) kavram yanılgılı anlama ve 1'inin (%3,57) anlamama kategorilerinde cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Bu soruyu boş bırakan öğretmen adayı bulunmamaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının "Bitkiler Ne Zaman Solunum Yapar?" Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplardan Elde Edilen Bulgular

Kategori	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Anlama	5	17,85
Kısmen Anlama	2	7,14
Kavram Yanılgılı Anlama	15	53,57
Anlamama	3	10,71
Boş	3	10,71

Tablo 5'te testteki beşinci soru olan "Bitkiler ne zaman solunum yapar?" sorusuna öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; adayların 5'inin (%17,85) anlama, 2'sinin (%7,14) kısmen anlama, 15'inin (%53,57) kavram yanılgılı anlama ve 3'ünün (%10,71) anlamama kategorilerinde cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Yine adayların 3'ü (%10,71) bu soruyu boş bırakmışlardır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının "Hücre ve Atom Kavramlarını Açıklayarak Büyüklüklerini Karşılaştırınız" Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplardan Elde Edilen Bulgular

Kategori	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Anlama	15	53,57
Kısmen Anlama	6	21,42
Kavram Yanılgılı Anlama	6	21,42
Anlamama	-	-
Boş	1	3,57

Testteki son soru olan "Hücre ve atom kavramlarını açıklayarak büyüklüklerini karşılaştırınız" sorusuna öğretmen adayların vermiş oldukları cevaplar Tablo 6'da incelendiğinde; adayların 15'inin (%53,57) anlama, 6'sının (%21,42) kısmen anlama ve yine 6'sının (%21,42) kavram yanılgılı anlama kategorilerinde cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Adayların 1'i (%3,57) bu soruya cevap vermezken, anlamama kategorisinde cevap veren öğretmen adayı bulunmamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının biyolojinin temelini oluşturan "solunum, fotosentez, boşaltım" konularında ve "hücre ve atom kavramlarının büyüklükleri" konusunda kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu temel konularla ilgili yanılgıların literatürle uyumlu olduğu görülmektedir (Bacanak, Küçük & Çepni, 2004; Kızılkaya ve Kırbağ-Zengin, 201;; Svandova, 2014; Uyanık ve Serin, 2016). Literatür incelendiğinde bu konularda belirlenen yanılgıların ilkokul seviyesinden üniversite seviyesindeki öğrencilere kadar görülebildiği dikkat çekmektedir. Örneğin fotosentez konusunda Mikkilä-Erdmann (2001) ilkokul; Şensoy (2005) ortaokul; Tekkaya ve Balcı (2003) ve Çepni, Taş ve Köse (2006) lise; Kaya (2010) ve Kızılkaya ve Kırbağ-Zengin (2016) üniversite seviyesinde öğrencilerin kavram yanılgılarına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Diğer taraftan daha çok biyoloji kavramı üzerinde yaptıkları çalışmada Koç, Çavdar, Okumuş ve Deveci (2017) üniversite seviyesindeki öğrencilerin "solunum, fotosentez, hücre ve atom kavramının büyüklüğü" konularında yanılgılara sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Ayrıca adayların büyük bir çoğunluğu "hücre, DNA, kromozom ve gen" kavramlarının büyüklüğü konusunda doğru bilgiye sahip değillerdir. Yine bu konuda elde edilen bulgular da literatürle paralellik göstermektedir. Örneğin; Erdoğan, Cerrah-Özsevgeç ve Özsevgeç (2014) farklı lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarında, adayların DNA, kromozom ve gen kavramları arasındaki büyüklük sıralamasında hatalar yaptıklarını belirlemişlerdir.

Günümüz öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olacakları ve biyoloji ile ilgili kavramları öğrencilere aktaracakları düşünüldüğünde, bu kavramları doğru bilmeleri ve eğer varsa sahip oldukları yanılgıların giderilmesi gerekmektedir. Bu amaçla öğretmen adaylarına lisans öğrenimleri süresince soyut olan biyoloji kavramlarını öğretirken konuyu somut olarak kavratmaya yönelik materyallerin kullanılmasının gerekli olduğu düşünülmekte ve yine süreç içerisinde öğrencilerin aktif olmasını sağlayan öğretim model, yöntem ve tekniklerinin kullanılması önerilmektedir.

Kaynaklar

Atasoy, Ş., Tekbıyık, A., & Gülay, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin ses kavramını anlamaları üzerine kavram karikatürlerinin etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 10*(1), 176-196.

Ayas, A. (2011). Kavram öğrenimi. S. Çepni (Ed.*), Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (9. Baskı) içinde (s. 126-151). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydoğan, S., Güneş, B., & Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve sıcaklık konusunda kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 11-124.

Bacanak, A., Küçük, M., & Çepni, S. (2004). İlköğretim öğrencilerinin fotosentez ve solunum konularındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi: Trabzon örneklemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 75-88.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Chiu, M.H., Guo, C.J., & Treagust, D.F. (2007). Assessing students' conceptual understanding in science: An introduction about a national Project in Taiwan. *International Journal of Science Education, 29*(4), 379-390.

Çakır, S.Ö., & Yürük, N. (1999, 23-25 Eylül). *Oksijenli ve oksijensiz solunum konusunda kavram yanılgıları teşhis testinin geliştirilmesi ve uygulanması*. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. MEB, ÖYGM, KaradenizTeknik Üniversitesi, Trabzon.

Çeliköz, N. (1998). Kavram öğrenme ve öğretme ilkeleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(2), 69–76.

Çepni, S. (2011). Bilim, fen, teknoloji kavramlarının eğitim programlarına yansıması. S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (9. Baskı) içinde (s. 1-11). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çepni, S., Taş E., & Köse, S. (2006). The effects of computer assisted materials on students' cognitive levels, misconceptions and attıtude towards science. *Computers and Education, 46*(2), 192-205.

Çetingül, P.İ., & Geban, Ö. (2005). Understanding of acid-base concept by using conceptual change approach. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 69-74

Demirci, N., & Efe, S. (2007). Determination of primary school student's misconceptions about sound subject. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 1* (1), 23-56.

Doğru, M., & Kıyıcı, F.B. (2005). Fen eğitiminin zorunluluğu. M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Ed.), İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi içinde (2-8). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gobert, J.D., & Clement, J.J. (1999). Effects of student-generated diagrams versus studentgenerated summaries on conceptual understanding of causal and dynamic knowledge in plate tectonics". *Journal of Research in Science Teaching, 36*(1), 39–54.

İnel Ekici, D. (2014). Kavram öğretimi. Ş.S. Anagül ve N. Duran (Ed.), *Fen bilimleri öğretimi* içinde (s. 381-413). Ankara: Anı Yayıncılık

Jaber, L.Z., & BouJaoude, S. (2012). A macro–micro–symbolic teaching to promote relational understanding of chemical reactions. *International Journal of Science Education, 34*(7), 973-998.

Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma araştırmala*r (4. Baskı). (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Kaya, F. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarında fotosentez ve bitkilerde solunum konularında görülen kavram yanılgılarının giderilmesinde bilgisayar destekli kavramsal değişim metinlerinin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Kızılkaya, G., & Kırbağ-Zengin, F. (2016). Öğretmen adaylarının fotosentez konusu hakkında kavram yanılgılarının vee diyagramı aracılığıyla belirlenmesi ve bu araca yönelik görüşlerinin tespiti. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 1537-1563.

Küçükyılmaz, E.A. (2014). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ş.S. Anagün ve N. Duran (Ed.), *Fen bilimleri öğretimi* içinde (s. 59-81). Ankara: Anı Yayıncılık.

Liu, X., & Lesniak, K. (2006). Progression in children's understanding of the matter concept from elementary to high school. *Journal of Research in Science Teaching, 43*(3), 320-347.

Mikkila-Erdmann, M. (2001). Improving Conceptual Change Concerning Photosynthesis Through Text Design. *Learning and Instruction, 11*, 241-257.

Mintzes, J., Wandersee, J., & Novak, J. (1997). Meaningful Learning in Science: The Human Constructivist Perspective. In. G.D. Phye., Handbook of Academic Learning (San Diego, CA: Academic Press).

Erdoğan, A., Cerrah-Özsevgeç, F., & Özsevgeç, (2014)

Sinan, O. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının enzimlerle ilgili kavramsal anlama düzeyleri. *Necatibey* Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 1(1), 1-22.

Smith, K.C., & Villarreal, S. (2015). Using animations in identifying general chemistry students' misconceptions and evaluating their knowledge transfer relating to particle position in physical changes. *Chemistry Education Research and Practice, 16*(2), 273-282.

Svandova, K. (2014). Secondary school students' misconceptions about photosynthesis and plant respiration: Preliminary results. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 10*(1), 59-67.

Tekkaya, C., Çapa, Y., & Yılmaz, Ö. (2000). Pre-service biology teachers' misconceptions about biology. *Journal of Hacettepe University Education Faculty, 18*, 140-147.

Ulu, C., & Bayram, H. (2015). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımına dayalı laboratuvar etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin kavram öğrenmelerine etkisi: yaşamımızdaki elektrik ünitesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(1), 63-77.

Uyanık, G., & Serin, M.K. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının bazı temel fen konularındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 510-538.

Uysal Bilgin, E. (2010). *11. ve 12. sınıf öğrencilerinin "kimyasal tepkimelerde hız" ünitesindeki kavram yanılgılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tez). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yıldırım, O., Nakipoğlu, C., & Sinan, O. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının difüzyon ile ilgili kavram yanılgıları. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6*(1), 79-99.

Yörek, N., Şahin, M., & Uğulu, I. (2010). Students representations of the cell concept from 6 to 11 grades: Persistence of the Fried-Egg Model. *International Journal of Physical Sciences, 5*(1), 15-24.

Yürük, N., & Çakır, Ö.S. (2000). Lise Öğrencilerinde Oksijenli ve Oksijensiz Solunum Konusunda Görülen Kavram Yanılgılarının Saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 185-191.

Anadolu İmam Hatip Liselerinin Dinî Mûsikî Dersi Kapsamında Uygulanan Makam Öğretimi Yöntemlerinin İncelenmesi

Doç. Dr. Ahmet Suat Karahan1, Öğretmen Burak Ertekin2
1Harran Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ahmetsuatkarahan@outlook.com
2Güzel Sanatlar Lisesi, Türkiye, brkertekin@gmail.com

Öz

Araştırmanın amacı Anadolu İmam Hatip Liselerinin (AİHL) Dinî Mûsikî Dersi kapsamında kullanılan makam öğretimi yöntemlerinin ve ders içeriklerinin uzman görüşleri kapsamında incelenmesidir. Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan araştırmanın evrenini AİHL'lerin Dinî Mûsikî Derslerinde makam öğretimine yönelik kullanılan ders içerikleriyle teorik ve uygulamalı makam öğretim yöntemleri oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda AİHL'lerin Dinî Mûsikî derslerinde 1. ve 2. üniteler kapsamında çeşitli makamların teorik ve uygulamalı öğretiminin yapılmasına karşın 3. ünitede temel nota bilgilerinin öğretilmesinin ünite sıralaması açısından uygun olmadığı ve temel nota bilgisi ve usuller öğretilmeden makamların ancak meşk yöntemiyle kısmen öğretilebileceği, ayrıca haftada 1 ya da 2 saatlik bir ders kapsamında teorik ve uygulamalı bilgilerin öğretilmesinin oldukça zor olduğu belirlenmiştir. AİHL'lerin Dinî Mûsikî derslerinde nazari bilgilerin öğretiminde makamların seyri özelliklerinin daha detaylı bir biçimde anlatılmasına ihtiyaç olduğu, meşk yöntemi ile günümüz öğretim metodunun birlikte kullanılmasının gerekli olduğu ve uygulamalı bilgilerin öğretiminde sınırlı sayıdaki dinleme çalışmalarıyla makamların seçilen eserlerle sınırlı bir seviyede öğretilebileceği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel Türk Müziği Makamları, Öğretim Yöntemleri, Dinî Mûsikî

Abstract

The purpose of the research is to examine the teaching methods and content of lessons used in the consept of Religious Music Lesson of AiH high school within the scope of expert opinions. Theoretical and practicalteaching methods are created with the course contents used in the teaching of the Religious Music Lessons of AIH high school which is a descriptive study in the screening model.

As a result of study, ln the religious lectures of AIH high schools include the units 1st and 2nd various musical authorities, despite the theoretical and practical teaching. The teaching of basic note information in the third unit is not suitable for unit order and basic notes and methods can be taught partially but only by the method of the maqams without being taught, it has been determined that it is difficult to teach theoretical and practical knowledge within the course of t hour and 2 hours per week. ln the teaching of the theoretical knowledge in the Religious Music lessons of the AiH high schools, it was necessary to explain course characteristics of the authorities in more detail. it is necessary to use the day teaching method together with the megk method, it has been determined that the authorities can be taught at a limited level with selected works through a limited number of listening exercises in teaching practical knowledge.

Key Word: Traditional Turkish Music Authorities, Teaching Methods, Religious Music

Giriş

Geleneksel Türk müziğinin yaşatılması ve gelecek nesillere aktarılmasında eğitim-öğretim süreci büyük bir yer ve öneme sahiptir. Günümüzde genel, özengen ve mesleki müzik eğitim türlerinin her birinde hem teorik hem de uygulamalı olarak geleneksel Türk müziği eğitimi verilmektedir. Hangi müzik eğitimi türünde olursa olsun, Türk müziği eğitimi sürecinin en uzun ve en karmaşık aşamalarından biri makamların öğretimi olarak değerlendirilebilir.

Makam kelimesi, kaynakların birçoğunda etimolojik olarak benzer biçimde verilmiş olmasına rağmen, tanımlarda birbirinden farklı özellikleri ile açıklanmıştır. Kelime anlamı itibariyle "*ayakta dikilmek, bulunulan yer, durulan nokta*" gibi anlamlara gelebilen makam kelimesinin müzikte "*dizi, durak, güçlü, yeden, tiz durak ve asma kararların esas alındığı, kendine özgü seyri özellikleri içinde barındıran ve tüm bu özellikleri belirten nameleri meydana getirerek gezinmek*" olarak tanımlandığı görülmektedir (Öztuna, 2000; Özkan, 1990: 93; Çakar'ın 2004:46). Say (1992) makamı belirli bir dizi üzerinde perdelerin yine belirli seyir özellikleri içeren biçimde kullanılması olarak tanımlarken, Gazimihal (1961) Türk makamlarının batının modal müziğinden farklılığını vurgulamıştır. Ayrıca, makam ile makamsal dizinin birbiriyle ilişkili olduğu ancak seyri özellikler olmadan sadece dizinin bir makamı oluşturamadığı çeşitli kaynak ve çalışmalarda belirtilmektedir (Gazimihal, 1961; Say, 1992; Öztuna, 2000: 228, Çakar, 2004: 46; Öztürk, 2014: 22).

Gazimihal (1961:67) diziyi perdelerin özel kurallara göre sıralı ve bir musiki sistemine temellik eden ardıllığı olarak tanımlarken, Tanrıkorur (2001: 201) Türk müziğinde belirli aralık düzenine sahip dizilerin makam kimliği kazanabilmeleri için şart olanın ezgi hareketlerini düzenleyen kurallar olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak geleneksel Türk müziği nazariyatı incelendiğinde makamın dizi ve seyri özellikler kapsamında incelenmesi ve öğretilmesi gerektiği açıktır.

Türk müziği makamlarının öğretimi açısından en önemli kurum niteliği taşıyan Türk Müziği Devlet Konservatuarlarının lisans derslerinde;

- Sadettin Arel'in "*Türk Mûsikîsi Nazariyatı Dersleri*"
- Suphi Ezgi, "*Nazarî ve Amelî Türk Mûsikîsi*"
- Dimitri Kantemiroğlu, "*Kitâbü'l-ilmü'l-Mûsikî alâ Vechi'l-Hurûfat*"
- Ekrem Karadeniz "*Türk Mûsikîsinin Nazariye ve Esasları*"
- Yakup Fikret Kutluğ'un, "*Türk Mûsikîsinde Makamlar*"
- İsmail Hakkı Özkan, "*Türk Mûsikîsi Nazariyatı ve Usûlleri*" başlıklı çalışmaların sıkça kullanıldığı ve bu kitaplarda makamların dizi ve seyri özelliklerin bir bütün olarak verildiği görülmektedir.

Ayrıca aynı kitaplar Müzik Öğretmenliği Lisans Programı kapsamında da (MÖLP) sıkça kullanılmakta, Güzel Sanatlar Liselerinde (GSL) ise makamlar benzer içeriğe sahip ders kitaplarıyla anlatılmaktadır. Daha açık bir ifadeyle;

- *9. Sınıf Batı Müziği ve Teori Uygulama ders kitabı kapsamında temel müzik eğitimi verilmeye başlanırken, Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama Müzik Bölümü, Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama Türk Sanat Müziği Bölümü ve* Türk Sanat Müziği Koro kitapları kapsamında makamsal müziğe ilişkin nazari bilgilerin detaylı olarak verildiği tespit edilmiş; Çargâh, Mahur, Acemaşiran, Buselik, Kürdi ve diğer makamların dizi ve seyri özelliklerinin anlatıldığı ve ilgili makamlara ilişkin eserlerin seslendirildiği,
- *10. Sınıf Batı Müziği ve Teori Uygulama, Türk sanat müziği Teori ve Uygulama Müzik Bölümü, Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama Türk Sanat Müziği Bölümü, Türk Sanat Müziği Koro ve Türk Halk Müziği Teori ve Uygulama Halk Müziği B*ölümü kitapları kapsamında makamsal müziğe ilişkin nazari bilgilerin detaylı olarak anlatıldığı Rast, Uşşak, Hüseyni ve diğer makamların dizi ve seyri özelliklerinin anlatıldığı ve ilgili makamlara ilişkin eserlerin seslendirildiği,
- *11 ve 12. MİOY* kitaplarında ise Nikriz, Hicaz, Hüzzam, Segâh, Saba, Nihavent, Karcığar ve Rast makamlarının dizileri ve seyri özelliklerinin anlatıldığı, akabinde ise makamların uygulamalı olarak örneklendirildiği ve ilgili makama ilişkin eserlerin seslendirildiği,
- Aynı yöntemin *Türk Müziği Çalgı Toplulukları 10. 11. ve 12. sınıf* ders kitaplarında ve *Türk Müziği Koro Eğitimi 11 ve 12. sınıf* ders kitaplarında kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmanın amacı mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda uygulanan geleneksel Türk müziği makam öğretim yöntemlerinin genel müzik eğitimi kapsamına giren AİHL'lerde ne ölçüde uygulandığının belirlenmesidir. Araştırmanın AİHL kapsamında yapılmasında ise makam öğretiminin bu liselerin müfredatında çok önemli bir yere sahip olması temel bir etkendir.

AİHL'lerin müfredatı incelendiğinde Dinî Mûsikî dersinin 4 dönemi kapsadığı ve ders kapsamında toplam 9 adet hedefin belirlendiği görülmektedir. Aşağıda maddeler halinde verilen bu 9 hedeften 6. ve 7. maddeler incelendiğinde öğrencilerden dini musiki dersi kapsamında geleneksel Türk müziği makamlarını teorik ve uygulamalı olarak öğrenmelerinin beklendiği görülmektedir.

1. Mûsikî bilgisinin, Kur'an-ı Kerim'i güzel okumaya dair önemini ve gerekliliğini kavrarlar,
2. Mûsikînin tanımını, önemini ve gerekliliğini ayet ve hadislerle İslam dini içerisindeki yerini kavrar,
3. Günümüzde kullanılan ve unutulan dini mûsikî formları hakkında bilgi edinir,
4. Mûsikînin tarihi süreci hakkında bilgi edinir,
5. İslam ülkelerindeki ilk mûsikîşinaslar, bestekârlar, güftekârlar ve eserleri hakkında bilgi sahibi olur,
6. *Makamları tanır ve Kur'an üzerinde uygulamasını yapmayı öğrenir,*
7. *Dinî* mûsikî makamlarına *göre ilahiler ve kamet okunuşları hakkında bilgi kazanır,*
8. Temel mûsikî enstrümanlarını tanır ve kullanım noktasında istekli olur,
9. Ritim sazlar hakkında bilgi sahibi olur (MEB, 2014).

Sonuç olarak AİHL'lerin Dinî Mûsikî derslerinde 5 ünite kapsamında toplam 8 adet geleneksel Türk müziği makamı (Rast, Segâh, Hüzzam, Uşşak, Hüseynî, Hicaz Makamı, Saba, Acemaşiran) anlatılmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilere bu makamların teorik ve uygulamalı olarak öğretilmesinde kullanılan yöntemler uzman görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir.

Problem

Anadolu İmam Hatip Liseleri kapsamında geleneksel Türk müziği makamları uygun yöntemlerle öğretilmekte midir?

Alt Problemler

1. AİHL'lerin Dinî Mûsikî dersi kapsamında üniteler doğru bir biçimde sıralanmış mıdır?
2. AİHL'lerin Dinî Mûsikî dersi kapsamında verilen nazari bilgilerin içeriği ve öğretim yöntemi uygun mudur?
3. AİHL'lerin Dinî Mûsikî dersi kapsamında makamların uygulamalı olarak öğretimi nitel ve nicel açıdan yeterli midir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003:77).

Araştırmaya kaynak taramasıyla başlanmış ayrıca görüşme yöntemi kullanılarak geleneksel Türk müziği makamlarının İmam Hatip liselerinde öğretilme yöntemlerine ilişkin kullanılan alan uzmanı akademisyenlerin görüşleri alınmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Anadolu İmam Hatip Liselerinin Dini Mûsikî Derslerinde geleneksel Türk müziği makamlarının öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ulaşılan örneklem araştırma evrenini tamamen kapsamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerine kaynak taraması ve görüşme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmada Türk müziği derslerini yürüten alan uzmanı 10 akademisyenle görüşme yapılmış ve bu akademisyenlerin kadro türlerine göre dağılımı tablo 1'de belirtilmiştir. Görüşmelerde ulaşılan bulgular konu başlıklarına dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Verilerin işlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 1 Araştırma Kapsamında Görüşme Yapılan Akademisyenlerin Kadro Türlerine Göre Dağılımı.

Kadro Türleri	f
Profesör	2
Doçent	4
Yrd. Doçent	3
Öğr. Gör.	1
Toplam	10

Bulgular

Araştırmanın bulguları AİHL müfredatı kapsamında yürütülen müzik derslerinde geleneksel Türk müziği makamlarının öğretim yöntemleri, öğretme sırası, nazari bilgilerin öğretimi ve uygulamalı bilgilerin öğretimi olmak üzere 3 başlık altında toplanmış ve bu kapsama ilişkin alan uzmanlarının görüşleri içerik analizi yapılarak aşağıda sunulmuştur. Bulgular önce derslerin içeriği, sonra alan uzmanlarına sorulan sorular ve uzmanların bu sorulara verdikleri cevaplar biçiminde sunulmuştur.

1. Bulgu

Dini Mûsikî dersi ünite sırası**:** AİHL'lerin Dinî Mûsikî dersi 1. ve 2. üniteler kapsamında Rast, Segâh ve Hüzzam makamlarının nazari ve uygulamalı olarak öğretiminin yapıldığı buna karşın temel nota bilgilerine 3. ünitede yer verildiği görülmektedir.

1. Soru: Rast, Segâh ve Hüzzam gibi makamlara 1. ve 2. ünitede yer verilmesine karşın temel nota bilgilerine 3. ünitede yer verilmesi öğretme sıralaması açısından doğru mudur?

1. Soruya ilişkin alan uzmanlarının cevapları: Alan uzmanlarının verdiği cevaplar incelendiğinde; meşk yöntemiyle öğretim yapılmak istense dahi öncelikle temel nota eğitimi verilmesi gerektiği ayrıca notaların seslendirilmesi, aralık bilgisi, bona ve solfej çalışmaları yapıldıktan sonra makamlara ilişkin nazari bilgilerin verilmesinin uygun olacağı belirtilmiştir.

Alan uzmanlarının verdiği cevaplar incelendiğinde; öğretme sıralaması açısından temel nota bilgisinin önce verilmesi daha sonra makamların öğretimine geçilmesinin doğru olduğu, temel nota bilgisi ve usuller öğretilmeden makamların ancak meşk usulüyle kısmen öğretilebileceği belirlenmiştir. Ancak, ünite sırası doğru bir biçimde yapılsa bile haftada 1 ya da 2 saatlik bir ders kapsamında makamların yeterli bir düzeyde öğretilemeyeceği de vurgulanmıştır. Makamsal müzik eğitimi işitsel (kulak eğitimi) olarak yapılacak olursa temel nota bilgilerinin üçüncü ünitede verilmesinin problem yaratmayabileceği söylenebilir fakat günümüzde makam eğitimi öğretme sırasının ağırlıklı olarak önce temel nota eğitimi daha sonrasında sistematik olarak yürütülen bir öğretim programı kapsamında öğrencilere kazandırılmak istenen makamların nazari bilgilerinin öğretilmesi ve makam uygulaması becerilerinin kazandırılması biçiminde sırlandığı belirlenmiştir. Yani günümüzde makamların öğretimi sürecinde öğretim işitsel eğitim yöntemi ve sistematik olan öğretim metodunun birlikte kullanıldığı vurgulanmıştır.

2. Bulgu

Dinî Mûsikî dersinde nazari bilgilerin öğretimi: AİHL'lerin Dinî Mûsikî derslerinde önce makamların durak perdesi, güçlü sesi, yeden sesi, donanımı ve dizisi hakkındaki bilgiler verildikten sonra makamların seyri özellikleri anlatılmıştır. Nazari bilgiler verildikten sonra ise, makamın dinlenmesi (duyumsal olarak tanınması)

ve uygulanması (seslendirilmesi) için 3 adet ilâhi, 5 adet ayet, ayrıca Ezan ve Kamet örnekleri ses dosyası olarak verilmektedir.

2. Soru: AİHL'lerin Dinî Mûsikî dersi kapsamında makamlara ilişkin verilen nazari bilgilerin içeriği ve öğretim yöntemi uygun mudur?

2. Soruya ilişkin alan uzmanlarının cevapları: Alan uzmanları, makamların seyri özelliklerine ilişkin verilen bilgilerin kazanımlar açısından yetersiz kaldığını, yani makamların seyri özelliklerinin daha detaylı bir biçimde anlatılmasına ihtiyaç olduğunu ayrıca meşk yöntemi ile günümüz öğretim metodunun harmanlanarak eğitim yapılmasının gerekliliği vurgulanmış, verilen nazari bilgilere ek olarak nota eğitiminin işitsel eğitimle harmanlanarak verilmesinin uygun olacağını belirtilmişlerdir. Ancak, dört yıllık mesleki eğitim veren kurumlardaki öğrencilerin bile majör ya da minör tonaliteleri ayırt etmede güçlük yaşadıkları yani AİHL'lerde 1 ya da 2 saatlik müzik dersi kapsamında makamların teorik ya da uygulamalı olarak yeterli düzeyde öğretilmesinin oldukça zor olduğu da vurgulanmıştır.

Bulgu

Dinî Mûsikî dersinde uygulamalı bilgilerin öğretimi: Dinî Mûsikî dersinin ders programının uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamalar kısmında "birinci maddede, ünitelerinin her birine bir "makam" ve "saz" konu edilmiştir. Üniteler işlenirken sazlar tanıtılmalı ve "makam"ın icrası gerçekleştirilmelidir" olarak açıklanmıştır. İkinci madde ise Dini Mûsikî alanı; mûsikî kültürü, mûsikî algısı ve bilgilenme, dinleme, söyleme-çalma uygulama yaptırmalı, her alana kazanımlar doğrultusunda eşit önem ve zaman verilmelidir" şeklinde açıklanırken, yedinci madde de "Uygulama örneği olan kazanımlarda mümkünse sınıfa uygulama için yetkin kişi davetleri yapılabilir" açıklaması ile dersin nasıl işlenmesi gerektiği konusunda derse giren öğretmene bilgi verilmiştir.

AİHL'lerin Dinî Mûsikî derslerinde makamların uygulamalı olarak öğretiminde dinleme-söyleme yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bilişim sistemi EBA üzerinden ulaşılan ses dosyalarıyla öğrenciler İlahi, Ezan, Kamet ve Kuran-ı Kerim Bakara 1-5 ayetlerini dinleyebilmektedir. Ayrıca ilahi örneklerinin notalarına da yer verilmiştir.

3. Soru: Kitap kapsamındaki makamların uygulamalı olarak öğretimi amacıyla her makam için 2 ya da 3 adet ilahinin notasına ve sesli kayıtlarına ayrıca Kuran'dan bakara 5 ayet, Ezan ve Kamet örneklerine yer verilmiştir. Sizce bu yöntem öğrencilerin makamları uygulamalı olarak öğrenmeleri için nitel ve nicel açıdan yeterli midir?

3. Soruya ilişkin alan uzmanlarının cevapları: Alan uzmanlarının 3. soruya verdiği cevaplar incelendiğinde; sınırlı sayıdaki dinleme çalışmalarıyla makamların seçilen eserlerle sınırlı bir seviyede öğretilebileceği ve bu yöntemle sadece kapsama alınan eserlerin ezberletilmesinin mümkün olduğu belirtilmiş, ayrıca öğrencilerin makamları uygulamalı olarak öğrenmeleri için ders saatlerinin yetersiz kaldığı bu sebeple daha yoğun bir programa ihtiyaç olduğu, hatta AİHL kapsamında Dinî Mûsikî bölümlerinin açılabileceği önerisinde bulunulmuştur. Alan uzmanları derslerde tercih edilen eserlerin oldukça zor bir seviyede olduğu belirtilmişler, ayrıca makamların birbirine bağlı olarak (ilişkilendirilerek) anlatılmasının öğrencilerin makamları kalıcı bir biçimde öğrenmeleri açısından önemini vurgulanmıştır. Alan uzmanlarının 3. soruya verdikleri cevaplar makamların uygulamalı olarak öğretilme sürecinde nitel ve nicel yetersizlikler olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Alan uzmanları AİHL'lerin Dinî Mûsikî derslerinde 1. ve 2. üniteler kapsamında çeşitli makamların teorik ve uygulamalı öğretiminin yapılmasına karşın 3. ünitede temel nota bilgilerinin öğretilmesinin ünite sıralaması açısından uygun olmadığı ve temel nota bilgisi ve usuller öğretilmeden makamların ancak meşk usulüyle kısmen öğretilebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca ders kapsamında öğretilmesi amaçlanan teorik ve uygulamalı bilgilerin haftada 1 ya da 2 ders saatinde öğretilmesinin oldukça zor olduğu da vurgulanmıştır.

Alan uzmanları AİHL'lerin Dinî Mûsikî derslerinde nazari bilgilerin öğretiminde makamların seyri özelliklerinin daha detaylı bir biçimde anlatılmasına ihtiyaç olduğu yönünde görüş belirtmiş, meşk yöntemi ile günümüz öğretim metodunun birlikte kullanılmasının gerekli olduğu da vurgulanmıştır. Ayrıca mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda dahi öğrencilerin majör ya da minör tonaliteleri ayırt etmede güçlük yaşadıkları

yani AİHL'lerde 1 ya da 2 saatlik müzik dersi kapsamında makamların teorik ya da uygulamalı olarak yeterli öğretilebilmesinin oldukça zor olduğu da vurgulanmıştır.

Alan uzmanları AİHL'lerin Dinî Mûsikî derslerinde uygulamalı bilgilerin öğretiminde sınırlı sayıdaki dinleme çalışmalarıyla makamların seçilen eserlerle sınırlı bir seviyede öğretilebileceğini ve bu yöntemle sadece kapsama alınan eserlerin ezberletilmesinin mümkün olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Makamların uygulamalı olarak öğretilebilmesi için haftalık ders saatlerinin arttırılmasına ve daha kapsamlı bir programa ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

Öneriler

- AİHL'lerin Dinî Mûsikî kitabı ünite sırası yeniden düzenlenmelidir.
- AİHL'lerin Dinî Mûsikî dersinde teorik, uygulamalı bilgi ve becerililerin kazandırılmasında meşk yöntemi ile günümüz öğretim metodu birlikte kullanılmalıdır.
- AİHL'lerin Dinî Mûsikî dersini alacak öğrencilerin belirli müzikal yeterliliklere sahip olmalıdır.
- AİHL'lerin Dinî Mûsikî dersinin program kapsamında belirlenen hedeflerinin haftalık 1 ya da 2 saatlik ders diliminde verilemeyeceği bundan dolayı haftalık ders saati arttırılmalıdır.
- AİHL'lerin Dinî Mûsikî dersi okul bünyesinde oluşturulan tam teşekküllü müzik sınıflarında piyano ve geleneksel Türk müziği çalgıları eşliğinde uygulamalı olarak yapılmalıdır.
- AİHL'lerin Dinî Mûsikî dersi ders kitabının içerisindeki eser sayısı basitten zora ilkesi gözetilerek arttırılmalıdır.

Kaynakça

Arel, H.S. (1968). *Türk Mûsikîsi Nazariyat Dersleri*. İstanbul: İleri Türk Mûsikîsi Konservatuar Yayınları.

Bayraktar, F., Bayraktar, M., Akın, S. (2017). *Ortaöğretim Güzel Sanatlar Ders Kitabı Çalgı Toplulukları Türk Halk Müziği Ders Kitabı 10.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Çakar, Ş.Ş. (2004). *Türk Müziği Teorisi ve Makamlar.* Ankara: Milli Bakanlığı Yayınları 4.Akşam Sanat Okulu Matbaası

Ezgi, S. (1933). *Nazarî ve Amelî Türk Mûsikîsi.* İstanbul: Milli Mecmua Matbaası.

Ermiş, İ., Özer A., Ayçiçek M. (2017). *Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Alanı* Müziksel İşitme Okuma v*e Yazma 11. Ders Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Ermiş İ., Özer A., Ayçiçek M. (2017). *Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Alanı Müziksel İşitme Okuma ve Yazma 12. Ders Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Emerce, E., Önal O. (2017). *Ortaöğretim Güzel Sanatlar Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama Ders Kitabı 9.* Müzik Bölümü. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Emerce, E., Önal O. (2017). *Ortaöğretim Güzel Sanatlar Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama Ders Kitabı 9 Türk Sanat Müziği Bölümü.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Emerce, E., Önal O. (2017). *Ortaöğretim Güzel Sanatlar Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama Ders Kitabı 10 Müzik Bölümü.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Emerce, E., Önal O. (2017*). Ortaöğretim Güzel Sanatlar Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama Ders Kitabı 10 Türk Sanat Müziği Bölümü.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Gazimihal, M.R. (1961). *Musîki Sözlüğü.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Kantemiroğlu D., (2001). *Kitâbü'l-ilmü'l-Mûsikî alâ Vechi'l-Hurûfat. Tıbkı basım. çev:* Yalçın Tura, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel

Kurtulus, G., Özal, K., Akın, O.N. (2017). *Ortaöğretim Güzel Sanatlar Ders Kitabı Çalgı Toplulukları 10.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Koparipek, A.A., Çaşka, E.A., Kahraman, H.C., Caf, Ş.N., Bostan, U. (2017). *Ortaöğretim Güzel Sanatlar Türk Sanat Müziği Koro Ders Kitabı 9.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Kurtulus, G., Özal, K., Akın, O.N., (2017). *Ortaöğretim Güzel Sanatlar Türk Sanat Müziği Ders Kitabı Çalgı Toplulukları 10.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Koparipek, A.A., Çaşka, E.A., Kahraman, H.C., Caf, Ş.N., Bostan U. (2017). *Ortaöğretim Güzel Sanatlar Türk Sanat Müziği Koro Ders Kitabı 10.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Kaplan, H., Mucu, N. (2017). *Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Türk Müziği Koro Eğitimi 12. Ders Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Kaplan, H., Mucu, N. (2016). *Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Türk Müziği Koro Eğitimi 11. Ders Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Koparipek, A.A., Kahraman, H.C. (2017). *Güzel Sanatlar Lisesi Türk Müziği Çalgı Toplulukları 11. Ders. Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Koparipek, A.A., Kahraman, H.C. (2017). *Güzel Sanatlar Lisesi Türk Müziği Çalgı Toplulukları 12. Ders Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Kutluğ, Y. F. (2000). *Türk Mûsikîsinde Makamlar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

MEB, (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Dinî Musîki Dersi Öğretim Programı.

Öztürk, S., Gülümser, Z., Beşli, G.H., Yolcu, U. (2017). *Ortaöğretim Güzel Sanatlar Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması Ders Kitabı* 10. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Öztürk, O. M. (2014). "*Makam, Âvâze, Şûbe ve Terkib: Osmanlı Musîki Nazariyatında Pisagorcu "Kürelerin Uyumu/Musikisi" Anlayışının Temsili"* Rast Müzikoloji Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 1, İstanbul.

Özkan, İ. H. (1990). *Türk Mûsikîsi Nazariyatı ve Usûlleri.* İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Öztuna, Y. (2000). *Türk Mûsikîsi Kavram ve Terimleri Ansiklopedisi.* Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Say, A. (1992*). Müzik Ansiklopedisi Cilt 2.* Ankara: Odak Ofset.

Şen, Ç., Özer. A., Ermiş, İ. (2017). *Ortaöğretim Güzel Sanatlar Batı Müziği ve Teori Uygulaması Ders Kitabı 9.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Şen, Ç., Özer. A., Ermiş, İ. (2017). *Ortaöğretim Güzel Sanatlar Batı Müziği ve Teori Uygulaması Ders Kitabı 10.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Şen, Ç., Özer. A., Ermiş, İ. (2017). *Ortaöğretim Güzel Sanatlar Batı Müziği ve Teori Uygulaması Ders Kitabı 9.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Tanrıkorur, C. (2001). *Osmanlı Dönemi Türk Mûsikîsi.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

An Analysis of the 4th Grade English Language Program from the Perspectives of Educational Philosophies and Curriculum Theories

Özge Dönmez Arıkel, ODTÜ, Türkiye, drdonmezarikel@gmail.com

Pınar Mercan Küçükakın, ODTÜ, Türkiye, mercan.pinar83@gmail.com

Abstract

The purpose of this paper was to analyze 4th Grade English Language Program implemented primary schools in Turkey with respect to curriculum approaches, theories and research in the field. For this aim, written documents were reviewed to gather information about goals, objectives, content and structure of the program. The following documents were reviewed: 4th Grade English Language Program, Student Course Book (Time for English-Grade 4), yearly plans prepared by the teachers and the bylaws for the state primary schools. Moreover, relevant literature concerning approaches and theories underlying the program and evaluation studies regarding the implementation process were reviewed to get a deeper insight of the program in question. Last of all, the program was analyzed and interpreted in the light of the information gathered in the previous parts to draw conclusions about the reflections of the theoretical implications on the program and how the theories, approaches and research worked in practical applications. The results revealed the existence of a gap between the planned curriculum and the implemented one. The designed ELT curriculum was argued to be based on constructivism, learner centeredness and progressive education. However, both the research studies and the analysis of curriculum components indicated that the both the structure of the curriculum and implementation practices were based on subject centered approached which were rooted in essentialist and realist philosophies.

Keywords: Curriculum analysis, educational philosophies, English Language Program.

Introduction

The related literature revealed that MONE has been conducting changes in primary school curricula to improve its educational practices at the European standards for a long time. To increase the value and the importance of English in global era and to improve its existing system to new educational norms of the ELT curriculum and the assessment system, Turkey has been undergoing a period of change and innovation in ELT systems, particularly in primary-level of education (Kirkgöz, 2007). As a part of these curricular innovation movement, ELT curricula of the primary school were subjected to reform in 2006, 2013 and recently in 2017. The ELT curriculum was considered to be "more learner-centered, task-based and process oriented" (Topkaya & Küçük, 2010, p. 41). As a learner-centered language teaching method, task based teaching mainly aims to provide the learners with the opportunities for learning the language and developing their skills by cooperative learning (Ellis, 2004).

The aim of this study was to analyze the 4th Grade English Language Program implemented in 2013 in primary schools in Turkey with respect to curriculum approaches, theories and research in the field. To attain this aim, the 4th Grade English Language Program, Student Course Book, yearly plans prepared by the teacher and the bylaws for the state primary schools were analyzed to reveal the reflections of the curriculum theories and approaches on the goals, objectives, content and structure, teaching and learning activities, role of teachers and students, assessment and evaluation components of the program. Relevant literature concerning approaches and theories underlying the program, evaluation studies regarding the implementation process were reviewed. The program was analyzed to draw conclusions about the reflections of the theoretical implications on the program and how the theories, approaches and research worked in practical applications.

Method

This study was based on document analysis as qualitative research method. Similar to the other qualitative research methods, document analysis requires that data be analyzed and interpreted so as to to extract meaning,

build up understanding, and advance empirical knowledge (Corbin & Strauss, 2008). The documents of 4th Grade English Language Program, Student Course Book (Time for English-Grade 4), yearly plans prepared by the teachers and the bylaws for the state primary schools were analyzed to gather information about the components of the program. Findings of the relevant research studies, information provided by MONE in the curriculum and curriculum theories and approaches were used as reference categories while analyzing the documents.

Results

Goals and Objectives

The document analysis revealed that the objectives of the program were not stated explicitly and program only provided a list of goals. It was found out that teachers wrote objectives by considering the course book exercises to guide their instruction. It was clearly seen that most of the objectives were knowledge based and behavior oriented. Thus, it can be inferred that even the innovated curriculum was based on a new understanding that teachers still relied on traditional approaches. Teacher held highly prescriptive approaches to instruction as revealed by having precise objectives in their yearly and weekly plans

The way objectives were written revealed that individual and regional differences and specific needs of their students were not considered. It was an indicator of essentialist curriculum and knowledge-centered perspectives. Most of the goals written in the program and the objectives defined by the teachers were in the cognitive domain giving the highest priority to *knowledge* in the curriculum while skills and attitudes are underestimated. It was against the principle of learner-centeredness which emphasizes affective domain for personal growth. Although MONE stressed the importance of having positive attitudes towards English learning for the young learners, it was not reflected in the goals of the curriculum. Thus, it could be considered as a gap between theory and practice.

Content and Structure of the Program

The document analysis revealed that there were 12 units in the 4th grade ELT Program. Every unit had two parts, part A and part B, with the first one being compulsory in all schools and the second one was elective. 3 hours of English was allotted weekly for Part A and each unit was expected to be covered in two weeks. When English was put into practice as an elective course in a school, then two more hours were allocated for part B, which did not present any new information but reinforced what had been learned in part A. The units were organized in a thematic fashion. Namely, each unit presented the language through a different theme such as "Farm Life" or "Countries".

Analysis of the content revealed that the content selection was based on subject matter rather than the needs of the individual or society. Although the content was organized in a thematic structure, the topics were not relevant to the life experience of the students. The content's being offered in the form of isolated and piecemeal in a sequenced and prescriptive way can be considered as an indicator behaviorism in the program (Ellis, 2004). However, learner centered approach requires selecting the content as related with the life experiences of the learners as well as related with the other subjects. It presents a whole and relevant knowledge to the students so the students can see the connections with real life and other subjects, which in turn make their learning more meaningful for them. Besides, curriculum that is based on principles of learner centered approach and constructivism is required to provide flexible content which can be adaptable according to the needs, levels and interests of the learners. However, it was also revealed that the content was organized in a highly structured way making the teachers to follow the given content in an ordered and disciplined way without addressing varying interests and diverging needs of the learners.

Essential philosophy argues for teaching the essentials to all students without considering the individual differences and expects all the students being competent in the subject matter (Ornstein, et al., 2011). In the innovated curriculum, all the students were expected to gain competency in fours skills of knowledge together with the sub-skills of language such as grammar and vocabulary without considering their prior experiences, levels and individual talents. Thus, the content's being standardized in all schools could be viewed as an indicator of essentialist educational philosophy.

Er (2006) founded that contents of the fourth and fifth grade English curricula required changes, and time allotment for English course hours within the relevant curricula was not adequate. Topkaya and Küçük (2010) revealed overloaded content, time constraint and lack of resources were the problems affecting the implementation negatively. Öztürk (2006) found some deficiencies in the organization of the content and revealed teachers" lack of knowledge on the philosophical and theoretical background of the curriculum.

Teaching and Learning Activities

In accordance with the Constructivist Approach, the new English language curriculum suggested for the use of various activities which were task based, collaborative and communicative such as dramatization, simulations, games, pair work and group work so as to appeal different learning styles as much as possible (MONE, 2006). It was aimed to increase the interaction and active involvement of the learners through these enriched activities as learners were expected to interact with the knowledge, learning environment and with the other learners while constructing the knowledge (Dershem, 1996; MONE, 2006).

Although NEC suggests using learner centered activities, the research studies indicated the activities of the innovated curriculum were found to be impractical to implement in real classroom environment (Öztürk, 2006). The reasons for not implementing the curriculum as it is designed or suggested are stated by teachers as lack of necessary materials, equipments and gradual implementation of the curriculum, large class size, insufficient class hours, lack of lack of guidance and support for the teachers. Moreover, as proved by the research studies, learning and teaching activities were not designed or implemented in line with the constructivist approach (Er, 2006; Öztürk, 2006; Topkaya and Küçük, 2010).

Teachers are suggested to use well-defined and well-experienced activities fostering, learners' interaction, skill training, learner autonomy, critical thinking and research skills as being consistent with the principles of constructivist approach (Brooks & Brooks, 1999; MONE, 2006). It is suggested in the ELT curriculum that the teacher has the roles of a guide, facilitator, and motivator in learners' reaching and constructing the knowledge rather than the transmitter of the knowledge as it is required in a constructivist curriculum (Dharmadasa, 2000; Erdoğan, 2007; Grub et al, 1999, MONE, 2006).

It was revealed through document analysis that teachers mostly made use of teacher centered activities, such as grammar drills, memorization, repetitions and teacher centered methods such as direct instruction and grammar translation. These activities did not enable the students to actively construct their own subjective knowledge by using their prior experiences which was against the constructivist understanding. Furthermore, activities implemented by the teachers lacked the diversity to address individual differences with respect to learner needs and development level and they are not appealing for the students. All the learners were exposed to the same activities and same methods of teaching for their achieving the same level of language competency. Therefore, the actual implementation of the activities indicated subject centered approach and a realist philosophy which emphasize students' mastering the subject matter in a standardized way (Ozmon & Craver, 2008).

Role of Teachers and Students

It was revealed by the document analysis and the relevant research that teacher did not have the role of a guide or facilitator of the learning process or students meaning making as suggested by constructivism. In contrast, the teacher, who planned, implemented and evaluated the instructional process based on his/her expertise in the subject matter, still acted as the authority of the knowledge. Being a source of the knowledge, teacher delivered the subject matter in an organized and structured way and the students were expected to receive what was presented to them.

Functioning as passive receivers of knowledge, students were expected to obey this authority and regard the teachers' knowledge as unquestionable. It was the learners' job to learn the material presented to them and complete the required tasks. They often had choices within a well-prescribed framework. Therefore, it can be asserted that the roles of teacher and students were not in line with the constructivism and progressive paradigm of education. The defined roles of teachers and students could also be considered as a reflection of essentialist education philosophy rooted in idealism and realism, where the teacher is perceived as the authority in his or her field and requires obedience (Ellis, 2004; Ornstein, et al., 2011).

Assessment and Evaluation

Constructivist curriculum emphasizes the assessment of learning process, rather than learning outcomes (Brooks & Brooks, 1999; Kesal & Aksu, 2006). More emphasis is given on performance-based and authentic assessment procedures such as portfolios, self-evaluation, peer-evaluation, performance based evaluation and project based evaluation (Kırkgöz, 2005; MONE, 2006).

However, document analysis illustrated that there were no explanations for assessment and evaluation process in the program to guide the teachers to implement performance based assessment techniques effectively during the instruction. In consistent with this finding, Er's (2006) evaluation study revealed that assessment and evaluation components of the curricula did not contain enough guidance and also did not provide necessary information for the teachers. The teachers followed the assessment procedure set by the bylaws for the state primary schools.

When the assessment and evaluation part of the bylaws was analyzed, it was seen that it offered an objectives-oriented criteria for the assessment of the learners. The aims and objectives stated in the curriculum were taken as the basis to assess students' success. The scores the students got from exams, projects, or any other practices aimed at measuring their level of attainment of the objectives. Making the assessment and evaluation procedure objectives or outcome oriented is not in line with the principles of constructivist approach. It can be regarded as a behaviorist approach to assessment and evaluation which gives priority to the outcome rather than process.

Likewise, because of insufficient class hours, performance and project duties are assigned as homework for the students without providing regular feedback to ensure learners development during the process. As a result, these assignments are evaluated on product-oriented basis even if they are called as performance duties. On the contrary, in learner-centered curriculum assessment is learner-initiated and growth oriented through self-assessment (Ellis, 2004). Moreover, most of the time performance and project duties lacked the diversity and learners' choice, as the topics and contents were predetermined which was also against the principles of constructivist approach and learner-centered perspective.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Curriculum innovation is a long-term and macro level process which requires improvements at micro level to ensure curriculum is well understood and implemented at schools by teachers and students. A set of beliefs and an intuitive understanding of the design of an effective program and its actual implementation need both vision and strong commitment. For the significant and long-lasting changes, teachers' and school's involvement in the curriculum design and evaluation process is essential. From this point of view, it can be stated that there is an urgent need for the teachers of English to develop an understanding of how the different components of the new curriculum fit together within the framework of new approaches and theories.

Besides, it is necessary to consider Schwab's commonplaces of educational thinking which are learners, teachers, subject matter and socio-cultural milieu to increase the effectiveness of implementation. As "the common places" are closely related, consultation of stakeholders to ensure their working in harmony is a pre-requisite for a well-designed curriculum. It is very interesting that there are no academicians who specialized in the field of curriculum in the curriculum development team and only two English teachers had contributions which lead to resistance and difficulties during the implementation process. The curriculum specialists should have worked with the help of professionals knowledgeable about socio-cultural milieu, school milieu, needs of teachers and students and the methodological requirements of subject-matter. In this way, the curriculum becomes more practical, applicable and meaningful for its practitioners. Otherwise, the changes in theory are not reflected in the practical applications.

It is very interesting that there are no academicians who specialized in the field of curriculum in the curriculum development team and only two English teachers had contributions which lead to aforementioned resistance and difficulties during the implementation process. The curriculum specialists should have worked with the help of professionals knowledgeable about socio-cultural milieu, school milieu, needs of teachers and students and the methodological requirements of subject-matter. In this way, the curriculum becomes more practical, applicable and meaningful for its practitioners. Otherwise, the changes in theory are not reflected in the practical applications.

According to Kavanoz (2006) successful implementation of these new initiatives should pay attention to teachers' current belief systems and understandings because transferring the theory of *learner-centered* teaching into actual practice stands to be challenging for classroom teachers and educational administrators. The success of an innovation depends on teachers viewing the change as possible, better than past practices. Therefore, the introduction of the new curriculum requires firstly to persuade teachers that the change is useful, secondly to create a desire for a better curriculum based on existing practices and thirdly to improve teachers' understanding of the principles and practice of the new curriculum (Mırıcı, 2006).

In a parallel way, the analysis of the innovated ELT curriculum from the perspective of educational philosophies and curriculum theories revealed the existence of a gap between the planned curriculum and the implemented one. The designed ELT curriculum was argued to be based on constructivism, learner centeredness and progressive education. However, both the research studies and the analysis of curriculum components indicated that the both the structure of the curriculum and implementation practices are based on subject centered approaches which are rooted in essentialist and realist philosophies. As an instance, diversity and flexibility which lead to opportunities for choice on the part of the learners was not reflected in the content and activities of the program. In other words, while planned curriculum claimed to consider the learners at the center of curriculum, the practical curriculum reflects the applications of behaviorist philosophy and emphasizes the subject matter.

Education as one of the important institutions that serve certain needs of human should respond to the changes in the individuals and the society. In other words, education is activated by a curriculum that changes in response to the forces affecting it (Oliva, 1997). Human needs, society's demands changes in time with the improvements in the social institutions. Thus, curriculum should be developed by considering the changes in these institutions and by incorporating the institutions of the society which can affect and be affected by education in a direct or indirect ways.While developing the curriculum, the commitment of these institutions such as families, academic institutions and market should be ensured so that the curriculum is utilized by its audience, the learners and the society, at the best level. The same concern and focus should be maintained for each and every component of the curriculum during the design and development process of the curriculum.

References

Bartu, H. (2002). Independence or development?: An overview of Turkey's foreign language education policies *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(1), 59-80

Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil ögretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler.* Ankara: USEM.

Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of curriculum theory.* Larchmont, N. Y.: Eye on Education.

Er, K. O. (2006). Evaluation of English curricula in 4th and 5th grade primary schools. *Journal of Faculty of Educational Sciences, 39*(2), 1-25.

Ersöz, A. (2007). *Teaching English to young learners.* Ankara: EDM Publishing

Fradd, H.S.,& Lee, O. (1997). Teachers' voice in program evaluation and improvement: A case study of a TESOL program. *Teaching and Teacher Education, 13*(6), 563-577.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Gömleksiz, M.N. (2005). An evaluation of the effectiveness of new Turkish primary school

curriculum in practice. *Educational Sciences: Theory & Practice, 5*(2), 371-384.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English language teaching* (4th Ed.). Essex: Pearson Longman.

Mırıcı, I. H. (2006). Electronic in-service teacher-training for the new national EFL curriculum in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education, 7*(1), 1302-6488.

Kavanoz, S. (2006).An exploratory study of English language teachers' beliefs, assumptions, and knowledge about learner-centeredness. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 5*(2), 1303-6521.

Kırkgöz, Y. (2005). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st century.

In G. Braine (Ed.), *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice* (pp. 159-175). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Kırkgöz, Y. (2007a). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal,* 38, 216-228.

Kırkgöz, Y. (2007b). Language planning and implementation in Turkish primary schools. *Current Issues in Language Planning*, *8*(2), 174–191.

Kırkgöz, Y. (2008a). Globalization and English Language policy in Turkey. Educational Policy, The entity from which ERIC acquires the content, including journal, organization, and conference names, or by means of online submission from the author.23 (5), 663-684. doi:10.1177/0895904808316319

Kirkgöz, Y. (2008b). A case study teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1859-1875.

MONE (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Retrieved from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html

MONE (2006). *MEB ilköğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Henson, K. T. (2006). *Curriculum planning; integrating multiculturalism, constructivism, and education reform.* Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.

Oliva, P.F. (2001). *Developing the curriculum 5th Ed.* New York: Longman.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum; foundations, principles, and issues*. Boston: Pearson Education.

Öztürk, A. R. (2006). *An analysis of ELT teachers' perceptions of some problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary schools. Unpublished Master's Thesis,* University of Gaziantep, Gaziantep.

Topkaya, E.Z & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of the 4th and 5th grade English language teaching program. *Elementary Education Online*, 9 (1), 52-65.

Yılmaz, D. (2001). The integration of English language work with other school subjects. *Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6,* 119-133.

Sosyal Ağ Bağımlılığı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Dr.Öğr. Üyesi Feride KARACA, Marmara Üniversitesi, Türkiye, krcferide@gmail.com

Öğr.Gör. Osman Gazi YILDIRIM, Milli Savunma Üniversitesi, Türkiye, ogyildirim32@gmail.com

Arş.Gör. Taibe KULAKSIZ, Marmara Üniversitesi, Türkiye, taibekulaksiz@gmail.com

Öz

Günümüzde sosyal ağlar yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Sosyal ağların kullanımı bireylerin iletişim olanaklarını geliştirip hayatlarına katkı sağlasa da, bu teknolojik araçların aşırı kullanımı giderek artan bir bağımlılık problemini de beraberinde getirmektedir. Bu çalışmanın amacı, bilimsel bağımlılık belirtilerini kapsayan geçerli ve güvenilir bir sosyal ağ bağımlılığı ölçeğinin (SABÖ) geliştirilmesidir. Ana dilimizin özelliklerini kapsayan güvenilir bir ölçme aracı sayesinde sosyal ağların toplum içinde problemli kullanımı ortaya çıkarılabilecek ve bireyler sosyal ağ bağımlılığı hakkında farkındalık kazanabilecektir. Çalışmanın 285 katılımcısı mevcuttur. Katılımcıların büyük çoğunluğu üniversite öğrencisi ve mezunudur (n=267). İlgili alanyazın taraması sonucunda diğer bağımlılık türlerinde de yer alan dikkat çekme, duygu durum değişikliği, tolerans, geri çekilme belirtileri, çatışma ve nüksetme sosyal ağ bağımlılığının ana bileşenleri olarak kabul edilmiştir. SABÖ'de yer alan 37 madde ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda uygun olmayan 11 ölçek maddesi silindikten sonra toplam varyansın % 63.6'sini açıklayan, 26 madde ve beş faktörden oluşan SABÖ'nün son hali elde edilmiştir. SABÖ'nün iç tutarlılık değerleri ölçeğin bütünü ve alt faktörler için .87 ile .95 değerleri arasında; maddelerin madde toplam korelasyonlarının .46 ile .74 değerleri arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi 2$=601.849, df=286, p=0.00) manidar olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ağ; bağımlılık; ölçek çalışması; geçerlilik; güvenilirlik.

Abstract

Today, social networks are widely used. Although the use of the internet and social networks improves the communication possibilities of individuals and contributes to their academic lives, the excessive use also brings with it an increasingly addictive problem. The purpose of this study was to develop a valid and reliable social network addiction scale (SNAD) covering scientific indications of addiction. The problematic use of social networks in society will be revealed through a reliable measurement tool that includes the characteristics of our mother tongue; with which the individual can be made aware of social network addiction. There were 285 participants in this study. The vast majority of participants were college students and graduates (n = 267). After a comprehensive literature review salience, mood modification, tolerance, withdrawal symptoms, conflict and relapse, which are found in other addiction types, were determined as the main components of social network addiction. Explanatory factor analysis (AFA) was conducted with 37 items in SNAD. After eliminating 11 items that were not appropriate, the final state of the SNAD consisting of 26 items and five factors, explaining 63.6% of the total variance was developed. Internal consistency values of SABS were between .87 and .95 for the whole scale and for sub factors; item total correlations between items ranged between .46 and .74. A significant difference was found between the mean of the upper 27% and lower 27% groups according to the t test results for each item. Confirmatory factor analysis (DFA) showed that Chi-square value ($\chi 2$ = 601.849, df = 286, p = 0.00) was significant.

Keywords: Social network; addiction; scale development; validity; reliability.

Giriş

İnternetin gelişmesi ve yaygınlaşmasının insan hayatına çok farklı yansımaları olmakta; teknolojinin sunduğu imkânlar doğrultusunda birçok alanda hızlı bir değişim yaşanmaktadır (Çakır Balta & Horzum, 2008; Esen & Siyez, 2011; Eşitti, 2015; Gönül, 2002). İnternet sayesinde iletişim, akademik bilgiye erişim, çevrimiçi alışveriş, bankacılık işlemleri, devlet işlerinin yürütülmesi, dünyadaki gelişmelerden her an ve her yerde haberdar olabilme ve çevrimiçi oyun oynayabilme gibi deneyimler kolaylaşmaktadır. İnternetin sağladığı imkânlardan birisi de sosyal ağlardır.

Sosyal ağlar sayesinde bireyler bilgi, fotoğraf, video ve etkinlik gibi paylaşımlarda bulunarak gerçek hayattaki çevresini sanal ortama taşıyabilmektedir (Yıldız & Demir, 2016). Bununla birlikte sosyal ağlarda bireyler katılım, üretim ve paylaşım üçgeninde anlık mesajlaşma, yer bildirimleri, dil öğrenimi gibi işlemleri de gerçekleştirebilmektedir (Eşitti, 2015). Her ne kadar internet ve sosyal ağların kullanımı bireylerin iletişim olanaklarını geliştirip akademik hayatlarına katkı sağlasa da, bu teknolojik araçların aşırı kullanımı giderek artan bir bağımlılık problemini de beraberinde getirmektedir.

Andreassen & Pallesen (2014)'e göre sosyal ağ bağımlılığı, sosyal ağ sitelerine çok sık girme ve bu sitelerde uzun süre geçirme; sosyal ağları kullanmak için güçlü bir istek hissetme ve bunların neticesinde sosyal aktivitelere, sosyal ilişkilere ve okul/iş hayatına vakit ayıramama olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte sosyal ağ bağımlılığı, madde ve davranış bağımlılığıyla aynı semptomlarla karşımıza çıkmaktadır (Echeburua & de Corral, 2010). Sosyal ağ bağımlılığı ile internet bağımlılığı benzer belirtilere sahiptir; ancak birisi internetin diğeri ise sosyal ağların problemli bir şekilde kullanılmasından kaynaklanmaktadır (Kuss & Griffiths, 2011).

Sosyal ağ bağımlılığı, daha geleneksel ve bilimsel olarak önceden tanımlanmış diğer madde ve davranış bağımlılıklarıyla ortak belirtiler gösterdiği için bağımlılığın ana bileşenleri olan *dikkat çekme (salience), duygu durum değişikliği (mood modification), tolerans (tolerans), geri çekilme belirtileri (withdrawal symptoms), çatışma (conflict) ve nüksetme (relapse)* (American Psychiatric Association[APA], 2013; World Health Organization[WHO], 1992), sosyal ağ bağımlılığının da ana bileşenleri olarak sayılmaktadır (Andreassen, 2015; Griffiths, 2005). Griffiths (2005) sosyal ağ bağımlılığının altı bileşenini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Dikkat çekme: Bu durum, sosyal ağ kullanımı bireyin yaşamının en önemli unsuru haline geldiğinde ve düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını sürekli meşgul ettiğinde ortaya çıkar.

Duygu durum değişikliği: Bu durum, bir kaçış stratejisi olarak sosyal ağ kullanımı sayesinde kötü duygulardan kurtulma olarak açıklanabilir.

Tolerans: Bu durum, aynı duygu durum değişikliğine ulaşabilmek için sosyal ağlarda giderek daha fazla kalmayı ifade eder. Birey, her defasında sosyal ağlarda bir öncekinden daha uzun süre kalmak ister.

Geri çekilme belirtileri: Bu durum, sosyal ağlara girilemediğinde ortaya çıkan olumsuz duyguları (karamsarlık, asabiyet vb.) ifade etmektedir. Birey sosyal ağları kullanamadığı zaman kendini gergin ve huzursuz hisseder.

Çatışma: Bu durum, aşırı sosyal ağ kullanımından dolayı bireyin yakın çevresine veya sosyal aktivitelere zaman ayıramaması nedeniyle problemler yaşamasıdır.

Nüksetme: Bu durum, belirli bir kontrol ya da bırakma aşamasından sonra sosyal ağları aşırı şekilde kullanma eğiliminin tekrar oluşmasını ifade eder.

Günümüzde hayatımızda önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde, sosyal ağların kullanımının giderek artması sosyal ağ bağımlılığı riskini de beraberinde getirmiştir (Andreassen & Pallesen, 2014). Sosyal ağ bağımlılığının mevcut bağımlılık kriterlerine uygun olarak ortaya çıkarılması, tespit edilmesi ve ölçülmesi; bu riske karşı bireylerin bilinçlendirilmesi ve bireylerin bu riske karşı korunması açısından hayati bir öneme sahiptir (van den Eijnden, Lemmens & Valkenburg, 2016).

Çalışmanın Amaçları

Bu çalışmanın amacı, bağımlılık belirtilerini kapsayan geçerli ve güvenilir bir sosyal ağ bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesidir. Mevcut ölçekler düşünüldüğünde sosyal ağ bağımlılığıyla ilgili ölçeklerin çoğu yabancı dilde oluşturulmuştur. Geliştirilecek güvenilir ve ana dilimizin özelliklerini kapsayan bir ölçme aracı sayesinde sosyal

ağların toplum içinde problemli kullanımı (bağımlılık derecesinde) ile aşırı kullanımı arasındaki fark klinik kriterler ışığında ortaya çıkarılabilecek; bireylerin sosyal ağ bağımlılığı erken teşhis edilebilecek ve bu bağımlılığın önlenmesi için gerekli adımlar atılabilecektir.

Yöntem

Sosyal ağ bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın 285 katılımcısı mevcuttur. Çalışmanın katılımcıları uygun örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu üniversite öğrencisi ve mezunudur (n=267). Çalışmaya lise mezunları hariç olmak üzere 75 farklı üniversiteden ve 83 farklı bölümden bireyler katılmıştır.

Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci

Sosyal ağ bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi sürecinin ilk aşamasında araştırmacılar tarafından kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taraması sonucunda Andreassen (2015) ve Griffiths'in (2005) çalışmalarında yer aldığı gibi dikkat çekme (salience), duygu durum değişikliği (mood modification), tolerans (tolerans), geri çekilme belirtileri (withdrawal symptoms), çatışma (conflict) ve nüksetme (relapse) sosyal ağ bağımlılığının ana bileşenleri olarak kabul edilmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarının belirlenmesinden sonra sosyal ağ bağımlılığına yönelik olarak 46 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacıların yaptığı değerlendirmeler sonucunda dokuz madde taslak ölçekten çıkartılarak madde sayısı 37'ye düşürülmüştür. Ölçek maddelerinin katılımcılar tarafından anlaşılırlığının belirlenmesi amacıyla beş katılımcıyla bilişsel görüşmeler yapılmış ve maddelerde yer alan anlaşılmayan ifadeler düzeltilmiştir. Taslak ölçek formunun kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman değerlendirme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen uzman görüş formu toplam beş öğretim elemanına gönderilmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmelere bağlı olarak ölçek maddeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve 37 maddelik taslak Sosyal Ağ Bağımlılık Ölçeği'nin son hali verilmiştir. Öğrencilerin ölçekteki maddelere katılma düzeylerini belirlemek üzere "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" ile "Kesinlikle Katılıyorum (5)" arasında değişen beşli Likert tipi derecelendirme yapısı kullanılmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına geçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Google Forms kullanılarak çevrimiçi olarak hazırlanan taslak ölçek formu, katılımcılara araştırma hakkında bilgi içeren açıklayıcı bir e-posta ile gönderilmiş ve çalışmaya katılabilmeleri için bir bağlantı adresi verilmiştir. Araştırmaya katılan 285 katılımcıdan gelen yanıtlar doğrultusunda taslak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma kapsamında faktör analizinin yapılabilmesi için gerekli görülen örneklem büyüklüğü incelenmiş, çalışma grubu yeterli görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2001). Taslak ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Bu analizde faktör yükleri en az .40 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2006). Ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenirlikleri için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca AFA ile ortaya koyulan teorik faktör yapısının doğruluğunun test edilebilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Her iki faktör analizinde de Maksimum Olabilirlik yaklaşımı kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi, güvenirlik katsayısı ve t test hesaplamaları için SPSS 22 programı, doğrulayıcı faktör analizi için ise AMOS 22 programı kullanılmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

AFA'da örneklemin yeterli olup olmadığı test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri; verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını sınamak için ise Barlett'in Küresellik değeri kullanılmıştır. KMO değeri .940 olarak bulunmuştur. Barlett testi sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir (x2=5285,375, p=.000). Elde edilen sonuçlara göre mevcut veriler ile AFA yapılmasının uygun olduğu görülmüştür (Tabachnick & Fidell 2007). Bu çalışmadaki ölçeğin alt boyutları arasında ilişki olduğu değerlendirilerek Maksimum Olabilirlik Metodu ile oblik döndürme (direct oblimin) tekniği kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda ölçekten madde çıkarma sürecinde maddeler için madde toplam test korelasyonu, iç tutarlılık katsayısı, ortak varyans ve alt-üst grup farkları dikkate alınarak işlem yapılmıştır. Her bir madde çıkarma işleminin ardından madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve ölçeğin faktör yapısı incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda uzman görüşleri de dikkate alınarak 11 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Uygun olmayan 11 ölçek maddesi silindikten sonra Sosyal Ağ Bağımlılık Ölçeği 26 madde ve beş faktörden oluşmuştur. Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın % 63.6'sini açıklayan 5 faktörlü bir yapı elde etmiştir. Çatışma faktörü 6 maddeden; duygu durum değişikliği faktörü 5 maddeden; dikkat çekme faktörü 6 maddeden; nüksetme faktörü 5 maddeden ve son faktör olan geri çekilme faktörü 4 maddeden oluşmaktadır.

Sosyal Ağ Bağımlılık Ölçeği'nin güvenirliği için Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin 26 maddesi için iç tutarlılık katsayısı .95 ve maddelerin madde toplam korelasyonlarının .46 ile .74 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. "Dikkat çekme" faktörünün iç tutarlılık katsayısı .87; "duygu durum değişikliği" faktörünün .93, "geri çekilme belirtiler"i faktörünün .87; "çatışma" faktörünün .89 ve son olarak "nüksetme" faktörünün .87 olarak ortaya çıkmıştır. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıların 26 maddenin toplamında. .80'den; alt faktörlerde .60'tan fazla olması güvenirlik açısından kanıt sunmaktadır.

İç tutarlılık katsayısı hesabına ek olarak, Sosyal Ağ Bağımlılık Ölçeği'nin ölçtüğü özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunu belirlemek amacıyla alt % 27 ve üst % 27'lik grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların Sosyal Ağ Bağımlılık Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralanmış; tüm anketlerin %27'sini oluşturan ve 78'şer katılımcıdan oluşan alt ve üst gruplar oluşturulmuştur. Yapılan analiz sonucuna göre üst %27'lik ve alt %27'lik gruplar arasında Sosyal Ağ Bağımlılık Ölçeğinden alınan toplam puanlar açısında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [t(154)=30.839, p=0.000].

Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda Sosyal Ağ Bağımlılık Ölçeği için 5 faktör ve 26 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen bu modelin verilerle uyum sağlayıp sağlamadığını test etmek için aynı veri seti üzerinde AMOS programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Yapılan DFA'da elde modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin (χ2=601.849, df=286, p=0.00) manidar olduğu görülmüştür. Örneklem büyüklüğüne oldukça duyarlı olan bu değer büyük örneklem gruplarında anlamlı çıkabilmektedir. Bu hesaplamaya alternatif olarak ise Ki-kare oranının serbestlik derecesine bölümünden elde edilen hesaplama önerilmektedir (Kline, 2011). Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümünden elde edilen χ2/sd değeri 2.1 olarak hesaplanmıştır. Hesaplamadan elde edilen oranının iki veya altında olması, modelin iyi olduğu, beş veya altında olması ise modelin kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğunu işaret etmektedir (Şimşek, 2007).

Modelin uyum indeksi değerleri ise RMSEA=0.062, NFI=0.89, CFI=0.86, IFI=0.94, RFI=0.88, GFI=0.86 ve AGFI=0.82 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin .06' ya eşit veya düşük çıkması model veri uyumunun iyi düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). GFI değerinin .85'ten, AGFI değerinin 80'den yüksek (Schumacker & Lomax, 1996) ve χ2/sd oranının ise 5'ten düşük çıkması modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak kabul edilmektedir. Oluşturulan modele göre standartlaştırılmış faktör yükleri .50 ile .93 arasında değişkenlik sergilemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencileri ve üniversite mezunu olan yetişkinler için sosyal ağ bağımlılık ölçeği geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda alanyazın taraması sonucunda 5'li likert tipinde 46 maddeden ve altı alt boyuttan (Andreassen, 2015; Griffiths, 2005) oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından yapılan incelemeler neticesinde aynı, benzer ve ilişkisiz olan 9 madde havuzdan çıkarılmıştır. Ardından görünüş geçerliği amacıyla potansiyel örneklemden beş kişiyle bilişsel görüşmeler yapılmış olup ölçekteki anlaşılmayan ifadeler düzenlenmiştir. Taslak ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak maksadıyla beş alan uzmanına araştırmacılar tarafından hazırlanan uzman değerlendirme formu gönderilmiş olup onların

değerlendirmelerine göre ölçekte revize işlemi yapılmıştır. İçerik bakımından taslak ölçek son olarak iki dil uzmanının görüşleri alınmış olup gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Veri toplama sürecinde çevrimiçi form aracılığıyla 285 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde öncelikle yapı geçerliliği ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. SABÖ'nün yapı geçerliği AFA ve DFA ile analiz edilmiştir. Yapılan AFA analizi sonucunda ölçek beş alt boyut ve 26 maddeden oluşan bir yapı haline gelmiştir. SABÖ'de dikkat çekme altı, duygu durum değişikliği beş, geri çekilme belirtileri dört, çatışma altı ve son olarak nüksetme faktörleri beş maddeden oluşmaktadır. Beş alt boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri 0,438 ve 0,847 arasında değişmekte olup kabul edilebilir seviyelerdedir. Buna ilave olarak beş faktör tarafından açıklanan toplam varyans %63,6'dır. SABÖ'nün iç tutarlılık değerleri ölçeğin bütünü ve alt faktörler için .87 ile .95 arasında değişmektedir. Bu sonuç ölçekte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı; dolayısıyla ölçeğin güvenirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. SABÖ'nün kişileri ayırt etmede ne ölçüde yeterli olduğunu saptamak amacıyla alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmış olup tüm maddeler için anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuca göre ölçeğin sosyal ağ bağımlılığı yüksek ve düşük seviyede olan kişileri ayırt etmede yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçekten elde edilen puanların nasıl yorumlanacağı konusunda farklı stratejiler mevcuttur. Sosyal ağ ya da Facebook bağımlılığını ölçmeyi amaçlayan diğer ölçekler incelendiğinde Bergen Facebook Bağımlılık Ölçeğinde (Andreassen, Torsheim, Brunborg & Pallesen, 2012) altı alt faktörden en az dördünde sık ya da çok sık sosyal ağ kullanımı durumunda sosyal ağ bağımlılığının varlığı iddia edilirken Facebook Bağlılık Anketinde (Wolniczak et al., 2013) evet/hayır tipinde sekiz sorudan en az beşinin evet olması durumunda sosyal ağ bağımlılığının varlığı iddia edilmektedir. Bunlara zıt olarak sosyal ağ bağımlılığı ile ilgili herhangi bir seviye ya da derece sunmayan çalışmalar da mevcuttur (Elphinston & Noller, 2011). Bizim çalışmamız düşünüldüğünde, tıpkı Sosyal Ağ Websiteleri Bağımlılık Ölçeği (Turel & Serenko, 2012) sonuçlarının değerlendirilmesi gibi, "ölçekten elde edilen daha yüksek puanın daha fazla bağımlılığı" işaret etmesi prensibini benimsediğimiz söylenebilir.

Çalışmanın sınırlılıkları düşünüldüğünde, AFA ve DFA analizlerinin aynı veri seti üzerinden yapılmış olması çalışmanın sınırlılıkları arasından sayılabilir. Bu kapsamda ölçeğin geniş gruplarda ölçeğin uygulanması önerilmektedir. Diğer önemli bir nokta ise SABÖ'nün diğer sosyal ağ bağımlılık ölçekleri ile ilişkisinin durumudur. Ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla, sosyal ağ bağımlılığını ölçen diğer güvenilir ölçme araçları ile SABÖ arasındaki ilişkilerin inceleneceği bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Tüm çalışmanın sonucunda özet olarak, yüksek geçerlik ve güvenirliğe sahip bilimsel bir sosyal ağ bağımlılık ölçeğinin geliştirildiği söylenebilir. Bu araç sayesinde, ölçekten elde edilen puan ne kadar yüksekse bağımlılığının o kadar yüksek seviyede olduğu tespit edilebilir. Bununla birlikte özellikle gençlerin sosyal ağ bağımlılığının tespit edilebilmesi ve gençlerin bu durumun olası zararları hakkında bilgilendirmesi amacıyla kullanılabilir.

Kaynakça

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders (5th ed.).* Washington, DC: American Psychiatric Association

Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports, 2*, 175-184

Andreassen, C. S. & Pallesen S. (2014). Social Network Site Addiction: An Overview. *Current Pharmaceutical Design, 20*, 4053-4061

Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S. & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook addiction scale. *Psychological reports, 110(2),* 501-517.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çakır Balta, Ö. & Horzum, M. B, (2008). İnternet Bağımlılığı Testi. *Educational Sciences and Practice, 7 (13)*, 87-102.

Echeburua, E. & de Corral, P. (2010). Addiction to new technologies and to online social networking in young people: A new challenge. *Adicciones, 22(2),* 91–95.

Elphinston, R. A. & Noller, P. (2011). Time to face it! Facebook intrusion and the implications for romantic jealousy and relationship satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14(11)*, 631-635.

Esen, E. & Siyez, D. M. (2011). Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psiko-sosyal Değişkenlerin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4 (36),* 127-138.

Eşitti, Ş. (2015). Bilgi çağında problemli internet kullanımı ve enformasyon obezitesi: problemli internet kullanımı ölçeğinin üniversite öğrencilerine uygulanması. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 49,* 75-97.

Griffiths, M.D. (2005). A components model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use, 10(4),* 191-197.

Gönül, A. S. (2002) Patolojik internet kullanımı (İnternet bağımlılığı / kötüye kullanımı). *Yeni Symposium, 40 (3)*, 105-110.

Kuss, D. J. & Griffiths, M. D. (2011). Addiction to social networks on the Internet: A literature review of empirical research. *International Journal of Environment and Public Health, 8*, 3528–3552.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online, 8(2),* 23-74.

Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling. (First Edition)*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics (4th Ed).* Needham Heights: Allyn & Bacon

Turel, O. & Serenko, A. (2012). The benefits and dangers of enjoyment with social networking websites. *European Journal of Information Systems, 21(5),* 512-528.

van den Eijnden, R. J., Lemmens, J. S. & Valkenburg, P. M. (2016). The Social Media Disorder Scale. *Computers in Human Behavior, 61,* 478-487.

Wolniczak, I., Caceres-DelAguila, J. A., Palma-Ardiles, G., Arroyo, K. J., Solís-Visscher, R., Paredes-Yauri, S., ... & Bernabe-Ortiz, A. (2013). Association between Facebook dependence and poor sleep quality: a study in a sample of undergraduate students in Peru. *PLoS One, 8(3),* 59087.

World Health Organization (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines.* Geneva, Switzerland: World Health Organization.

Yıldız, A. & Demir, M. F. (2016). Üniversite Öğrencilerinin İnternet ve Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi, 17(37)*, 18-36.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demokratik Vatandaşlık Açısından Siyasal Katılım ile İlgili Görüşleri

Tuğba Doğan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, tugba-dogan_@hotmail.com
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Memişoğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye,
haticememisoglu2008@hotmail.com

Özet

Öğrencilerin her türlü tutum ve davranışlarının başlangıcı olan aileden sonra sosyal bilgiler öğretmenleri ilköğretim düzeyinde öğrencilere demokratik tutum ve değerlerin temellerini inşa eden bir mimar gibidir. Araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyasal katılım eğilimlerini ortaya koyarak aktif çalışma hayatında bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokratik sistemimizin gerektiği şekilde işlerliğinin devam edebilmesinde nasıl bir etkiye sahip olabileceklerini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bütün bu gerekçeler doğrultusunda öğrencilerin vatandaşlık görev ve sorumluluklarının bilincinde olan demokrasinin gerekleri doğrultusunda gelecekte siyasal katılım gösterecek bireylerin yetiştirilmesi ve bu bireylerin eğitim-öğretiminden sorumlu olan İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve gelecekte bu alandan sorumlu olacak olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik vatandaşlık açısından demokratik vatandaşlık açısından siyasal katılım ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Bu çalışma 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencileri 10, Aksaray Üniversitesi Sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencileri 20 ve Aksaray şehrinde bulunan 7 öğretmen toplamda 37 birey ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme katılımcılara gerektiğinde ek sorularla yarı yapılandırılmış görüşme sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Siyasal katılım, demokrasi, sosyal bilgiler

Abstract

After family, the teachers of social studies, which are the beginning of all kinds of attitudes and behaviors of the students, are like an architect who builds the bases of democratic attitudes and values to the students at primary education level.Research reveals the tendency of political candidates to participate in social studies, and it is important that social studies teachers in active working life and social science teachers in the future have an influence on how our democratic system can continue to function properly. For all these reasons, Primary Social Science Teachers, who are responsible for the education and training of these individuals, and the social science teacher candidates who will be responsible for this field in the future will be able to participate in political activities in terms of democratic citizenship in terms of democratic citizenship. this work has been carried out in order to determine their views on participation. This study was conducted with Abant Izzet Baysal University social science teacher 10, Aksaray University social science teacher 20 and Aksaray 7 teachers in total in the spring term of 2015-2016 academic year. The interview form was used as data collection tool. Participation in the interview requires a semi-structured interview with additional questions.

Keywords: Political participation, democracy, social studies

Giriş

Öztekin (2003) siyasal katılımı, toplumu oluşturan bireylerin siyasal, ekonomik ve her türlü toplumsal olaylar karşısında alınan ya da alınabilecek kararlar karşısında siyasal davranış olarak göstermiş oldukları tepkiler, tutum ve düşünceler olarak tanımlamıştır.

Siyasal katılım yerel veya genel siyasi erkin seçimine seçmen veya aday olarak müdahil olma, siyasi erkin alacağı kararların kendi istek ve menfaatlerine uygun olması için çaba gösterme, gerekli eylemlerde bulunma olarak tanımlanmaktadır (Dursun, 2004: 230).

Kapani (2014) siyasal katılma, vatandaşların siyasal sisteme ve siyasal sitemin işleyişi karşısında göstermiş oldukları eylemlerini, tutum ve davranışlarını belirleyen bir kavramdır. Siyasal katılımın araçları içerisinde bulunan oy kullanmak siyasal katılımın karşılığı olarak algılansa da bu durum siyasal katlımın kapsamı düşünüldüğünde eksik ve yanlış bir ifade olacağı şeklinde tanımlamıştır. Katılma, sıradan bir ilgi ya da meraktan üst düzey bir eyleme kadar uzanan geniş bir tutum ve faaliyet alanını içersine alan çok yönlü bir olgudur. Vatandaşların kendisinin yönetilmesi sürecine katkısı anlamına da gelen siyasal katılım, aynı zamanda toplumun demokratik yapısı hakkında bilgiler vermektedir. Başka bir deyiş ile vatandaşların yönetim sürecine dahil olması ile işleyen bir demokratik yapının varlığı siyasal katılım ile mümkündür (Eroğul,1999; 1-3). Vatandaşların tamamının siyasete karşı aynı ilgiyi göstermeleri beklemez. Bazılarının düzenli ve aktif olarak siyaset ile uğraşmasına karşılık bazıları siyasal sorunlara tamamen ilgisiz ve kayıtsız kalabilmektedirler. Bu durumda siyasal katılım düzeyi ve siyasal katılım şekillerinin arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Kapani; 2014: 144).

Siyasal faaliyete katılma farklı düzey ve biçimlerde kendini gösterebilir. Hurma (2003)' bu düzey ve biçimleri;

- Siyasal yaşama hiç katılmayanlar
- Salt oy kullananlar
- Kişisel sınırlı katılımcılar
- Topluluk düzeyinde katılımcılar olarak sıralandırmıştır.

Kapani (2014) ise,bu sıralamayı "a) ilgi, b) önemseme, c) bilgi, d) eylem olarak sıralıyor. İlgi, siyasal olayları izlemeyi; önemseme, siyasal olaylara önem vermeyi; bilgi, olaylar ve sorunlar hakkında bilgi sahibi olmayı; eylem ise, siyasi olaylara aktif olarak karışmayı ifade eder." şeklinde yapmıştır.

Vatandaşlar kimi zaman bazen doğrudan bazen de dolaylı bir biçimde farklı şekillerde ve yoğunluk derecelerinde siyasal süreçlere katılmakta bu da demokrasinin temel gereklerinin yerine gelmesine zemin hazırlamaktadır. Siyasal katılım ile siyasal süreçlere halkın katılımı ve böylece temsil olanağının sağlanması, toplumda uzlaşı kültürünün ve dengesinin oluşmasına da katkıda bulunur. Bu denge unsuru sayesinde toplumların ve toplumları oluşturan bireylerin bir arada daha az sorunla yaşamalarının toplumsal eşgüdüm ve koordinasyonun sağlanmasının bireylerin aynı değerler etrafında benzer duygu ve düşüncelerle hareket edebilme yeteneklerinin gelişmesi noktasında da siyasal katılımın etkisi oldukça önemlidir (Eroğul,1999; 1-3).

Kaya (2004)'e göre de siyasal katılım biçimleri belli bir rejimde katılımı düzenleyen yasa ve normlara uygun olarak gösterilen katılımlar olağan katılım, uygun olmayan katılım davranışları ise olağan dışı katılım olarak adlandırılmaktadır.

Demokrasi açısından eğitimin temel hedefi sosyal yaşantısında etkin bireyler ve etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Etkin vatandaş, hak ve sorumluluğunun bilincinde olup aynı zaman da göstermiş olduğu faaliyetlerin sonucunu düşünen ve buna uygun davranan kişidir. Eğitim süreci içerisinde, çocuğun bireyselliği korunurken, toplumla da bir bütün haline gelebilmesi ve toplumun gelişmesine katkı sunma sorumluğunu taşıyan bir "yurttaş" haline gelmesi de gerçekleştirilmelidir. Bu ise ancak bireylere temel demokratik bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasıyla mümkündür. Demokrasilerde, bu bilgi, beceri ve tutumların, katılımcılık davranışıyla vücut bulacağı öngörülmektedir (Doğanay, Çuhadar, Sarı; 2007).

Demokrasinin en önemli gereklerinde biri olan siyasal katılım, ülkede ki demokrasinin niteliği, düzeyi ve siyasal kültürün özellikleri ile ilgili bilgi vermektedir. Bu sebeple siyasal katılım sıkça incelenip araştırılan konular arasında yer almaktadır (Çakmak; 2001).

Siyasal ve toplumsal alanlarda siyasal katılımın artması, demokrasinin en önemli unsurudur. Halkın siyasal kurumlara olan duyarlılığı ve katılım düzeyi ne kadar üst düzeyde ise demokrasi o kadar etkin ve hızlıdır (Dursun; 2008: 97).

Demokratik niteliklere sahip bireyler yetiştirmek ise eğitim sisteminin görevleri arasında yer almaktadır. Bu görev doğrultusunda demokratik eğitimin amaçladığı birey; sorgulayan, araştıran, demokrasinin amacını ve değerini bilen, demokratik bireyin gerektirdiği nitelikleri yaşantısında içselleştirmiş, bütün bu fikirleri aklın ve bilimin ışığında kabul eden bireyler yetiştirmektir (akt. Akhan; 2013).

Eğitim açısından siyasal bilgi, bireylerin iyi birer vatandaş olarak yetiştirilebilmelerini hedeflemektedir. Burada bahsedilen iyi vatandaş siyasal sistemler hakkında belli bir bilgi düzeyine gelmiş, haklarını ve özgürlüklerini bilen, koruyan, siyasal katılım ile hükümeti kontrol etme hakkına sahip olduğunu bilen ve bunu bilinçli bir şekilde ülke çıkarları doğrultusunda uygulayan kişidir (Sarıbay, Öğün 1999: 6).

Demokrasinin en önemli gereklerinden biri olan siyasal katılım; ülkede ki demokrasinin niteliği, düzeyi ve siyasal kültürün özellikleri ile ilgili bilgi vermektedir. Bu sebeple siyasal katılım araştırmacılar tarafından araştırılan konular arasındadır. Bu konunun araştırılması, siyasal süreçlerin öğrenilmesi, siyasal katılıma etki eden unsurların saptanması açısından önemlidir (Çakmak 2011).

Vatandaşların karar alma mekanizmalarına bilinçli ve etkin olarak katılımı, demokrasinin işlerliği ve etkin vatandaşlık açısından son derece önemli ve demokrasinin olmazsa olmaz bir koşuludur (Dursun 2008, 97).

Demokrasinin ve etkin vatandaşlığın gereklerinden biri olan siyasal katılım, vatandaşların siyasal sistem karşısında tutum ve davranışlarını belirler. Vatandaşlık görev ve sorumluluklarının bilincinde olan, demokrasinin niteliklerine sahip bireyler yetiştirmek eğitim sisteminin içerisinde yer almaktadır (Doğnay, Çuhadar, Sarı; 2007).

Eğitimin demokrasi doğrultusunda hedeflediği demokratik bilgi ve beceri düzeyi yüksek, sorumluluk ve görevlerinin bilincinde etkin vatandaşlar yetiştirilmesi, sosyal bilgiler eğitiminin temel amaçları ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim sürecinde, çocuğun kendi bireyselliği korunmakla birlikte toplumla bütünleşip toplumun gelişimine katkı sağlayan vatandaşlar olması ile gerçekleştirilmelidir (Sarıbay, Öğün 119;6). Bireylere bu bilgi, beceri ve tutumları kazandırmakta eğitimle mümkün olacaktır. Öğrencilerin aileden başlayarak ilköğretimden üniversite yıllarına kadar uzun bir süreçte verilecek siyasal eğitim, siyasal bilgilere ait bilgilerin sorgulanması ve öğrencilerin gelecekteki siyasal katılım ve bilinç düzeyleri açısından oldukça önemlidir. Temel eğitimden itibaren başlayan sınıflarda demokrasiyi sağlamak adına atılan her adım öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren siyaset biliminin temelleri ile tanışıp karar alma sürecine demokratik olarak katılmayı ve tartışmayı öğrenmelerini sağlayarak gelecekte vatandaş olarak siyasal katılım düzey ve bilincinin gelişmesini sağlar. (Akhan, 2013).

Araştırmanın Amacı

Gelecekte siyasal katılım gösterecek bireylerin yetiştirilmesi ve bu bireylerin eğitim-öğretiminden sorumlu olan Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik vatandaşlık açısından siyasal katılım ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın amacı çerçevesine aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ve öğretmenlerinin,

1.1. Siyasal katılım tanımı,

1.2. Siyasal katılım şekilleri,

1.3. Siyasal katılım düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ve öğretmenlerinin

2.1.Oy verilecek lider ve partinin özellikleri,

2.2.Oy verirken dikkat edilen unsurlar ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ve öğretmenlerinin,

3.1. Siyasi katılımı etkileyen faktörler,

3.2. Üniversite gençlerinin siyasete bakışını,

3.3. Siyaseti (siyasal atmosfer ve etik açısından) değerlendirmeye,

3.4. Siyasi katılımda görülen sorunlar ve önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel desende oluşturulmuş ve yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır ve algılar ile olaylar doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma 2015-2062 öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencileri 10, Aksaray Üniversitesi Sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencileri 20 ve Aksaray şehrinde bulunan 7 öğretmen toplamda 37 birey ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının on dokuzu kız, on biri erkek, görev yapan öğretmenlerden dördü bayan, üçü erkektir.

Tablo 1.Uygulamaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen ve Adaylarının Özellikleri

Cinsiyet	f	
Kadın	23	
Erkek	14	
Meslek		
Öğretmen	7	
Öğretmen adayı	30	
Siyasal Konuları Takip Durumu	Öğretmen	Öğrenci
Sosyal medya aracılığı ile	5	26
Basın ve yayın aracılığı ile	2	4
Kalıplaşmış Oy verme Eğilimi	Öğretmen	Öğrenci
Var	3	15
Yok	4	15
Siyasal Konuları Takip Sıklığı	Öğretmen	Öğrenci
Her gün	3	9
Gün aşırı	2	8
Ara sıra	2	12
Hiç	-	1
Toplam	7	30

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan 30 öğretmen adayı, 7 öğretmen toplamda 37 katılımcının 23'ü kadın, 15'i erkektir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 26'sı, öğretmenlerin 5'i siyasal olayları sosyal medya kanalı ile öğrencilerin 4'ü, öğretmenlerin 2'si basın ve yayın kanalı ile siyasal olayları takip etmektedirler. Öğrencilerin 15'nin, öğretmenlerden 3'ünün kalıplaşmış bir oy algılarının var olduğu, öğrencilerden 15'nin, öğretmenlerden 4'ünün ise kalıplaşmış bir oy verme alışkanlıklarının olmadığı görülmektedir. Siyasal konuları öğrencilerin 9'unun, öğretmenlerden 3'ünün her gün, öğrencilerden 8'inin öğretmenlerden 2'sinin gün aşırı, öğrencilerden 12'sinin öğretmenlerden 2'sinin ara sıra takip ettikleri, öğrencilerden ise 1'inin hiç takip etmediği görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada görüşme yöntemi kullanılarak veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin siyasal katılıma ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Görüşme, insanların perspektiflerini, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, önemli bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2004). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin katılımcıların algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlamaktadır (Merriam, 2013) .

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların oluşturulmasında ilgili alan yazın dikkate alınmıştır. Görüşme formu sorularının birbirini desteklemesi ve istenilen bilgiye ulaşılması bakımından yeterli olup olmadığı hususunda 3 uzman tarafından incelenmiştir. Araştırma için hazırlanan görüşme formu, kişisel bilgiler ve konu ile ilgili soruların yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla, elde edilen veriler, önce mantıklı bir biçimde betimlenmiş, sonra da yorumlanarak neden sonuç ilişkilerine ulaşılır (Yıldırım & Şimşek 2013).

İzlenilen aşamalar ayrıntılı ve açık bir biçimde rapor edilerek araştırmanın dış güvenirliği, araştırma sonuçları kendi tercih ve yönelimlerine göre biçimlendirilmeyerek araştırmanın iç güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmecilerden doğrudan alıntılara yer vererek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak da geçerlik için önemlidir. Görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtarak geçerliği artırmak amacıyla doğrudan alıntılara sık yer verilmiştir. Araştırmada görüşme formundan elde edilen bilgiler temalar oluşturularak tablolar haline dönüştürülmüştür.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının siyasal katılım kavramına ilişkin görüşleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Siyasal katılım kavramına ilişkin görüşler

		f
Siyasal katılım nedir?	Seçme ve seçilme hakkını kullanmak	12
	Oy kullanmak	10
	Yönetici seçmek	9
	Siyasette yer almak	8
	Devlet yönetimine katılmak	7
Toplam		46

Tablo 2'ye göre katılımcılar Siyasal katılımı seçme ve seçilme hakkını kullanmak, yönetici seçmek, oy kullanmak, siyasette yer almak ve devlet yönetimine katılmak olarak tanımlamıştır. Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi AK-2'in (23) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Siyasal katılım, toplumu yönetmek için seçtiğimiz meclise temsilci seçilmesi ve aynı zamanda temsilci olabilme hakkının olması, oy kullanabilmektir. Ayrıca ülke gündeminde yer alan siyasal olayları takip etmek ve ilgi duymak.

MEB' de görevli meslekte 10. Yılı olan sosyal bilgiler öğretmeni BK-1'in (36) konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

Anayasanın bize vermiş olduğu devlet yönetimine dolaylı olarak katılma, oy kullanma, referanduma katılmak, parti kurmak, partiye destek olmak gibi birçok hak ve sorumluluktur.

Kendileriyle görüşülen sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Siyasi katılım şekilleriniz nelerdir?" şeklindeki soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde siyasal katılım şekilleri ile ilgili görüşlerine Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Siyasal katılım şekilleri

		F
Siyasal katılım şekilleriniz nelerdir?	-Geleneksel	
	Oy kullanmak	22
	İmza vermek	10
	-Gelenek dışı	
	Miting, toplantı	4
	İzinsiz gösteri, eylem, grev vb.	1
Toplam		40

Siyasal katılım geleneksel ve gelenek dışı olmak üzere iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Siyasal katılım şekilleri ile ilgili olarak sosyal bilgiler öğretmen ve sosyal bilgiler öğretmen adayları, genelde siyasete katılım şekillerinin **Geleneksel katılımın;** oy kullanmak ve imza vermek, **Gelenek dışı katılımın** da miting, toplantı ve izinsiz gösteri, eylem,grev gibi şekillerde katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi BE-2'in (24) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Verilen nitelikler içerisinde oy kullanmak dışında gerçekleştirmiş olduğum bazı faaliyet alanları bulunmaktadır. Kendimce doğru bulduğum, savunulmaya değer verdiğim her fikir için yasal ya da illegal mücadele edebiliri. Zaten ülkede sistemsel bir eleştiri yapıyorsanız gösteri izini çıkmaz siz bunu izinsiz yapmak zorunda kalırsınız, gösteri izni yok diye düşüncemi savunmaktan vazgeçemem eğer kitlelere ulaşmanın yolu eylem ya da mitingi göster gibi faaliyet alanları ise yapılmalı diye düşünüyorum.

MEB' de görevli meslekte 4. Yılı olan sosyal bilgiler öğretmeni AE-1 (30) konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

Memur olduğumuz içi yasa dışı herhangi bir faaliyette bulunmak zaten mümkün değil fakat yasal olarak bana verilen tüm siyasi haklarımı kullanmaya ve sorumluluklarımı yerine getirmeye özen gösteririm.

Kendileriyle görüşülen sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Siyasal katılım düzeyiniz nedir?" şeklindeki soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde siyasal katılım şekilleri ile ilgili görüşlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Siyasal katılım düzeyleri

		f
Siyasal katılım düzeyiniz nedir?	Oy kullanmak	2
	Siyasi gündeme duyarlılık	12
	Yasal boyutta eylemlere(yürüyüşlere) katılmak	4
	Parti gençlik kollarında görevli olmak	2
Toplam		41

Siyasal katılım düzeyi siyasetteki aktif ve pasif durumudur. Siyasal katılım düzeyi ile ilgili olarak sosyal bilgiler öğretmen ve sosyal bilgiler öğretmen adayları, 4 görüş üzerinde kümelenmiş ve genel olarak siyasi gündeme duyarlılık ve oy kullanmak üzerinde hem fikirdirler. Az da olsa parti gençlik kollarına üye olmak ve miting ve gösterileri katılmakta yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi AK-2'in (22) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Herhangi bir parti teşkilatı içerisinde yer almıyorum fakat oy kullanmak, imza atmak gibi birçok eylemi gerçekleştiriyorum ve ülke gündemi ile ilgileniyorum.

MEB' de görevli meslekte 30. Yılı olan sosyal bilgiler öğretmeni AE-1 (52)'nin konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

Şimdi ki zamanlarda illegal gösteriler biraz nadir hatta legal olan miting, gösteri ve toplantılara katılım bile çok az kedim içinde aynı şey geçerli oy kullanmak haberlerden gündemi takip etmek dışında yapabileceklerimiz zaten kısıtlı ama o kısıtlı olanlarıda yapmıyoruz, yapamıyoruz.

Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi BE-2'in (25) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Devlet her zaman kendi çıkarları doğrultusunda hareket eder ve bu davranışlar bazen halkın tamamına ya da belli bir kısmına zararlı olabilir. Bu gibi durumlarda halkın kendi haklarını koruması ve kendini savunması hükümeti eleştirmesi gerekir, ben de bu gibi durumlar karşısında miting, eylem ve gösterilere katılmaktan çekinmem birlikte hareket edebileceğim, aynı düşünceleri paylaştığım, inanıp, güvendiğim bir parti gençlik teşkilatına aynı zamanda üyeyim.

Kendileriyle görüşülen sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Oy verilecek liderin ve partinin ne gibi özellikleri olmalıdır?" şeklindeki soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde özellikler ile ilgili görüşlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Oy verilecek liderin ve partinin özellikleri

		f
Oy verilecek liderin ve partinin ne gibi özellikleri olmalıdır?	Evrensel etik ilkelerini benimseme (eşitlik, özgürlük vb.)	15
	Partinin ideolojisi	11
	Şahsi çıkarlar yerine toplumsal çıkarların gözetilmesi	10
	Güven veremsi	9
	Liderlik özellikleri	3
Toplam		48

Oy verilecek lider ve partinin özellikleri şu şekildedir**.** Oy verilecek parti ya da liderin özellikleri konusunda katılımcılar 5 başlık ta kümelenmiş ve lider ya da partinin evrensel etik ilkelerine (eşitlik, adalet vb.) sahip olması, partinin ideolojisi, toplumun çıkarlarının gözetilmesi, partinin ve liderin güven duygusu uyandırması ve liderlik özelliklerinin var olması gerektiğini dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi AK-2'in (23) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Liderlerin, vatanını milletini seven, tarihine ve gençlerine önem veren, liyakat sahibi kişiler olması gerekir ki ülke çıkarlarını gözetip, halka faydalı olabilsin.

Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi BK-2'in (24) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Çalışması, adaletten ödün vermemesi burada özellikle kastettiğim liyakattir, Türkiye Cumhuriyeti Devleti temel vasıflarına uygun hareket etmesi, eşitliği sağlaması seçmenini değil tüm ülkeyi gözetmeli.

MEB' de görevli meslekte 10. Yılı olan sosyal bilgiler öğretmeni BK-1 (36)'nın konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

Halkın temsilcisi olması için seçilen liderlerin, hükümeti kuracak olan partilerin öncelikle insan haklarına saygılı, demokrat, halkı düşünen, vatanını seven insanlar olmalı ki güven versin gelecekten endişe duymadan oy vereyim.

Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi BK-2'in (24) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Siyaset, politika insanı, toplumları yönetebilme sanatıdır, bu sebeple ülkeyi yönetecek parti ve bu partinin lideri toplumu iyi tanımalı ve lider olarak etkileyebilmeli, diğer türlü bizim ülkemizde dikkat çekmek ve oy almak pek kolay değildir, şahsen bende oy verdiğim şahsın liderlik özelliklerinden etkileniyorum.

Kendileriyle görüşülen sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Oy verirken nelere dikkat edersiniz?" şeklindeki soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde özellikler ile ilgili görüşlerine Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Oy verirken dikkat edilen unsurlar

		f
Oy verirken dikkat edilen unsurlar nelerdir?	Daha önce yapılan çalışmalar	18
	Siyasi ideoloji	15
	Yaşam tarzı	13
	Seçim beyannameleri	9
Toplam		55

Oy verirken dikkat edilen unsurlar. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu oy verirken daha önce yapılan çalışmalar ve siyasi ideolojilerin etkisi altında kaldıklarını belirtmişler ve bazıları ise yaşam tarzları ve seçim beyannamelerini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi BE-2'in (23) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Kişisel çıkarlarıma ve halkın çıkarlarına uygun olup olmamasına, yaşam tarzıma uygun çalışmaların yapılıp yapılmayacağına, değer yargılarıma göre oy veririm.

MEB' de görevli meslekte 2. Yılı olan sosyal bilgiler öğretmeni AK-1 (28)'nın konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

Oy vermeyi düşündüğüm partinin daha önce yapmış olduğu icraatlarını ve söylemlerini dikkate alarak oy kullanırım.

MEB' de görevli meslekte 10. Yılı olan sosyal bilgiler öğretmeni BK-1 (36)'nın konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

Doğru olan adayları ve seçim vaatlerini dinleyip, analiz ederek, ya da yapılan çalışmalara bakarak oy vermek belki ama bende birçok insan gibi oy verirken siyasi ideolojimin etkisinde kurtulamıyorum.

Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi BE-2'in (24) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Genelde seçim beyannamelerini inceler ülke çıkarlarına hangisi daha uygunsa onun sonuçları doğrultusunda stratejik oy veririm.

Kendileriyle görüşülen sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Siyasal katılımı etkileyen faktörler nelerdir?" şeklindeki soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde özellikler ile ilgili görüşler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Siyasi katılımı etkileyen faktörler

		f
Siyasi katılımı etkileyen faktörler nelerdir?	-Kişisel çıkarlar	
	İş bulma çabası, yoksulluk	12
	Siyasiler tarafından yapılan şahsi vaatler (maddi – manevi)	9
	-Çevresel etkiler	
	Aile, arkadaş çevresi	9
	Sosyal medya	6
	Basın ve yayın	4
	Liderlerin hitabet özelliği	3
Toplam		43

Siyasal katılımı etkileyen faktörler. Katılımcılar kişisel çıkarlar ve çevresel etkenler olmaz üzere iki ana başlık altında toplanmış oldukları görülmektedir. Kişisel çıkalar içerisinde iş bulma çabası, yoksulluk gibi gelecek kaygısı taşıyan bireylerin yanı sıra mevcut durumda iyileşme isteyen bu sebeple siyasilerden maddi- manevi söz alan bireyler yer almaktadır. Çevresel etkiler ise aile, arkadaş çevresi ve sosyal medya üzerinde yoğunlaşırken bir kısımda basın- yayın organları ve siyasilerin konuşmalarından etkilendiğini dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi AE-1'in (25) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Siyasal katılımı en fazla sosyal medya ve basın-yayını etkili kullanan liderlerin insanları istedikleri yön doğrultusunda etkileyip doğruyu görmesini engelleyen, dikkati tek bir noktaya çeken algı yönetimi etkilemektedir.

MEB' de görevli meslekte 6. Yılı olan sosyal bilgiler öğretmeni AK-1 (31)'nın konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

Siyasal katılımı ülkemizde insanların toplum değil şahıs odaklı düşünmeleri etkilemektedir. Örneğin seçim zamanlarında yapılan gıda yardımları, tüm kurum ve kuruluşlarda yandaşçılık vesilesi ile torpilin olması insanların oy verdiği tarafı direk seçmesine sebep oluyor bir nevi rüşvet ile oy vermenin nitelikleri değiştiriliyor. Fakat bir yanım bu insanlara gerçekten ciddi öfke duysa da bir yanım hak veriyor insanlar hazıra alıştırıldı, halkın büyük bir kısmı yoksulluk ile mücadele ediyor siyasi etik karın aç olunca pekte önemli olmuyor. Ya da şöyle bakın lisans hatta doktora düzeyinde işsiz on binlerce genç var sistem mecburen bu insanları liyakatsizliğe itiyor.

Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi BE-1'in (23) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Ülkemizde bir kültür haline gelen makarna ve kömür dağıtımı olmasa insanların birçoğu oy verecek parti bulamazdı sanırım. Çünkü insanlar gerçek manada katılımın ne olduğunu ve ne derce önemli olduğunu bilmiyorlar, eğitimsizlik ve bilinç düzeyinin eksikliğinden faydalanan liderler durumu çok iyi yönetiyor aslında.

Kendileriyle görüşülen sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Vatandaşlık görevi olarak siyasal katılımı nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklindeki soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde özellikler ile ilgili görüşleri Tablo 8'dedir.

Tablo 8. Üniversite gençlerinin siyasete bakışı

		f
Üniversite gençlerinin siyasete bakışını nasıl değerlendiriyorsunuz?	Bilinçsiz bağlılık	16
	İlgi düzeyinin düşüklüğü	10
	Aktif katılım gösterme	9
	Fikirlerin değişkenliği	8
	Siyasetle ilgilenilirse zarar göreceklerini düşünmelerini	5
Toplam		47

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu üniversite gençlerinin siyasete olan ilgi ya da ilgisizliliğini çokta sağlıklı bulmamaktadır. Üniversite gençlerinin siyasete bakış açışı 5 başlık altında kategorize olmuştur. Bunlar sırasıyla; bilinçsiz bağlılık, ilgisizlik, aktif katılım, gösterdikleri fikirlerinde ki değişkenlik ve siyasetle ilgilenilirse zarar göreceklerini düşünmeleri şeklindedir. Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi AE-1'in (25) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Üniversitede ki gençler akılcı bakış açıları yerine daha çok duygusal tepkiler doğrultusunda siyasal eğilimlerini şekillendirmektedirler bunun sonucu olarak ta körü körüne bağlanan yanlışı göremeyen bağnaz ve diğer düşüncelere saygı duyamayan bir bakış açısı ortaya çıkıyor.

MEB' de görevli meslekte 20. Yılı olan sosyal bilgiler öğretmeni AE-1 (46)'nın konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

Üniversite de ki gençler genel olarak siyasal bir bilinç düzeyine sahip değiller, siyasal eğilimleri olanlarda kendilerini ifade etmek ve bir gruba dahil olma aidiyet hissi ile bilinçsizce sorgulanamadan inanmakta ve grupla hareket etmektedir.

Öğretmen AE-1 ile öğrenci BE-2 üniversite öğrencilerinin siyasi eğilimleri bastırılmakta ve apolitize edilmektedir.

"Ülkemizi siyasal kültür, siyasal atmosfer ve siyasi etik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklindeki soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde özellikler ile ilgili görüşlere Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Ülkemizin, siyasal atmosfer ve etik açısından nasıl değerlendirildiği

		f
Ülkemizi, siyasal atmosfer ve etik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?	Şiddet eğilimli (sözel-fiziksel)	20
	Hoşgörüsüz, Tahammülsüz	10
	Siyasal kültür, siyasal atmosfer ve siyasi etik ve uygulamada yetersizdir	9
Toplam		39

Katılımcıların tamamı ülkemizin siyasi kültür ve etik açısından yetersiz olduğunu dile getirmekte en büyük gerekçe olarak ta siyasilerin birbirlerine olan tavırları, meclis içinde ki gerek sözel gerek fiziksel uygulanan şiddet ve hem mecliste hem de toplumda hakim olan hoşgörüsüzlük ve tahammülsüzlük ortamı gösterilmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi BK-2'in (23) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Ülkede insanların ne siyasi alanlarda ne de sosyal her hangi bir konuda birbirlerine tahammülü kalmış değil, şiddet hem fiziki hem de psikolojik boyutlarda inanılmaz derecede artıyor, bunu gözlemleyebiliyorsunuz. Bizler ve onlar ayrımı gittikçe keskinleşiyor. Siyasilerin söylemleri toplumu çok fazla etkiliyor, onların nabzı neyse toplumunda o oluyor, onlar birbirlerine hakaret ettikçe ya da ses tonunu arttırdıkça toplumda bunu yapıyor ve herkes her an kavgaya hazır fakat konuşulsa empati kurulsa belki de ülkece birçok sorunu yaşamazdık.

MEB' de görevli meslekte 20. Yılı olan sosyal bilgiler öğretmeni AE-1 (46)'nın konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

Meclis TV'yi açıp bir gün izleyin her şey o kadar ortada ki ellerinde gelse birbirlerini boğazlayacaklar.

Kendileriyle görüşülen sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler "Siyasal katılımda ülkemizde görülen sorulan ve çözüm önerileriniz nelerdir?" şeklindeki soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde özellikler ile ilgili görüşleri Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Siyasi katılımda ülkemizde görülen sorunlar

		f
Siyasi katılımda ülkemizde görülen sorunlar nelerdir?	Taraflı tutumlar	10
	Sorgusuz kabul ve inanma	8
	Düşünce özgürlüğünün kısıtlanması (baskı ve şiddet, hukuksuzluk)	7
	Kalıplaşmış önyargılar	7
	Eğitim ve bilinç düzeyi	6
	Basının baskı altında olması	3
Toplam		41

Katılımcıların siyasal katılımda görülen sorunlara ilişkin görüşleri 5 başlık altında kategorize olmuştur. Bunlar sırasıyla; taraflı tutumlar sorgusuz kabul ve inanma, düşünce özgürlüğünün kısıtlanması (baskı ve şiddet, hukuksuzluk vb.), kalıplaşmış ön yargılar, basını baskı altında olması şeklindedir. Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi BK-1'in (23) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Ülkemizde mantığa uygun olana inanıp güvenmek yerine körü körüne bağlanmak, sorgulamadan inanmak, yanlışı doğru göstermek en büyük sorunlardır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi AE-1'in (23) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Mesela benim babam Chp iyi bir şey söylemişte olsa ya da iyi bir şey yapmışta olsa adam inanmıyor söylediği şey "onların zamanını da biliyoruz ezanları yasakladılar" deyip çıkıyor başka bildiği bir şey yok. Yani bir çok insan yapılan olumsuzlukları genellemeye çok alışmış ve yeniliğe kapalılar.

Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi BE-1'in (22) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Bu ülkede ki en büyük sorun liyakatsizlik kimse hak ettiğini alamıyor, hak etmeyen insanlar hak etmedikleri yerdeler.

MEB' de görevli meslekte 20. Yılı olan sosyal bilgiler öğretmeni AE-1 (36)'nın konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

En büyük sorun hukukun bir şahıs ve grubun himayesi altına girmiş olup işlerliğin kaybetmesi birçok sorunun sebebidir.

Tablo 11.

		f
Siyasal katılımda ülkemizde görülen sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?	-Hukuku	
	Yargı bağımsızlığı sağlanmalı	15
	-Özgürlük	
	Düşünce ve ifade özgürlüğü sağlanmalı	9
	Basın ve yayın özgürlüğü sağlanmalı	6
	-Eğitim	
	Siyasal katılımın önemi konusunda toplum bilinçlendirilmeli	5
	-Siyasal	
	Siyasiler taraflı tutumlardan vazgeçmeli	4
	Siyasiler dürüst olmalı, halkın güvenini kazanmalı	3
Toplam		42

Katılımcılar siyasal katılımda yaşana sorunlara çözüm önerileri olarak 4 ana çözüm ve bunlara bağlı 6 çözüm önerisinde bulunmuşlardır. **Hukuki;** katılımcıların büyük çoğunluğunda yargı bağımsızlığı sağlanması halinde daha etkin bir siyasi atmosfer olacağı görüşü hakimdir. Bunun yanı sıra katılımcılar; **Özgürlükler** ile ilgili belirttikleri görüşlerde düşünce ve ifade özgürlüğün sağlanması, basın ve yayın kuruluşlarının baskıdan kurtarılması gerektiğini belirtmişlerdir. **Eğitim** başlığında da katılımcılar siyasal katılımın önemi konusunda toplum bilinçlendirilmelisinin çözüme katkısı olacağını ifade etmişlerdir. **Siyasal** çözüm olarak ise katılımcılar**;** Siyasiler taraflı tutumlardan vazgeçmesi ve siyasiler dürüst olması, halkın güvenini kazanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi BK-1'in (22) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

İnsanların tekrar hukuku güvenmesi için hukukun gerçek bağımsızlığının sağlanması ve hukuk kurallarının herkes için olması, şahıslar için değil.

MEB' de görevli meslekte 1. Yılı olan sosyal bilgiler öğretmeni AE-1 (36)'nın konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

Demokratik hukuk devleti ilkelerine dönmeliyiz acilen. Ülkede ki sorunların tamamının çözümü adalet, eşitlik, saygı ve adalet.

4. Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin siyasal katılıma yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ilk olarak, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin siyasal katılım ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre son sınıf öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin siyasal katılımı demokrasinin bir gereği olan çeşitli araçlarla gerçekleştirilmesi gereken bir faaliyet olarak önemsediklerini ve yakından takip ettiklerini göstermektedir. Siyasi katılıma faaliyetinde bulunan katılıcıların yasaların ön gördüğü şekilde geleneksel olarak siyasete katıldıkları tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin geleneksel olarak göstermiş oldukları siyasal katılım araçları genel olarak oy kullanma hakkı şeklindedir fakat katılımcılardan bazıları bunu yeterli bulmayarak parti teşkilatlarında görevli olmak, yasal olan eylemlere katılmak gibi farklı düzeylerde siyasal katılım gösterdiklerinin ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler

öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin en aktif olarak yer aldığı katılım şekli olan oy kullanma işlemi gerçekleştirilirken oy verdikleri parti ve liderin ahlak anlayışına, liderlik özelliklerine ve toplum çıkarlarını gözetip gözetmedikleri gibi bazı özellikleri önemsedikleri sonucuna varılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve öğretmenleri ülkede ki siyasi atmosfer ve siyasal katılımda taraflı tutumlar, düşünce ve ifade özgürlüğünün baskı ve şiddet ile kısıtlanması, toplumdan uzun zamandır süre gelen kalıplaşmış ön yargılar sonucu oluşan hoşgörüsüzlük, siyasi kültür açısından yaşanan eğitim ve bilinç düzeyi düşüklüğü ve bunun sonucunda oluşan sorgulamadan mantıktık dışı kabul ve inanmadan rahatsız olduklarını ifade edip bunları siyasal sorun olarak nitelendirmişlerdir. Bu sorunlara öneri olarak ta düşünce ve ifade özgürlüğünün, basın özgürlüğünün yargının gerçek bağımsızlığının sağlanması, toplumun siyasi katılım ve demokrasi doğrultusunda bilinçlendirilmesi, siyasilerin taraflı tutumlardan vazgeçmemeleri ve halka dürüst olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Genel olarak araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin demokratik vatandaşlık açısından siyasal katılım önemsedikleri çeşitli düzey ve şekillerde gerçekleştirmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarının literatürde ki benzer çalışmaların (Akhan, 2013; Doğanay, Çuhadar & Sarı, 2003; Çakmak, 2011; Akay, 2006;) sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının siyaseti bir bilim dalı olarak benimsemeleri ve bu konuda eleştirel bakış açısı kazanabilmeleri için Siyaset Bilimine Giriş, Vatandaşlık derslerinin kapsamı tekrar ele alınarak incelenmesi ve geliştirilmesi yönünde çalışmalar başlatılabilir. Bu derslerin yanı sıra öğrencilerin siyasal katılım ile ilgili farklı dersler almaları sağlanmalı öğrencilere siyasal katılım ile ilgili alternatif seçmeli dersler koyulmalıdır.

Öğretmenlerin demokrasinin etkin olarak var olmasında etkisi çok büyüktür. Bu nedenle öğretmenlerin lisans eğitimleri döneminde siyaset bilimine yönelik eğilimlerinin doğru ve yerinde adımlarla geliştirilmesi mesleğe başladıktan sonrada çeşitli eğitim çalışmaları ile demokrasi eğitimi, vatandaşlık eğitimi, siyasal katılım gibi alanlarda gerçekleşen değişim ve yenilikleri öğrenmeleri sağlanabilir. Üniversite öğrencilerinin ise eğitimleri içerisinde yaşanabilecek siyasi kavgalardan, yasa dışı katılım şekillerinden uzaklaşıp bilinç düzeyi yüksek birer katılımcı olmaları ve siyaset biliminin gerçek amacını anlamları sosyal faaliyet etkinliklerinde topluluklar tarafında siyasal katılımın ve demokrasinin önemini belirten tiyatro, konferans, topluluk gazetesi, dergisi, broşür, kitapçık vb. bilgi verici çalışmalar ile öğrencilerin siyasal katılım ve demokrasiye yönelik ilgilerinin doğru şekilde yönlendirilmesi faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

Akhan O. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politika Bilimine Yönelik Eğilimlerinin Belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2013, yıl 6, sayı 14

Akay, E. (2006). Siyasal Toplumsallaşma, Siyasal kültür ve Siyasal Katılım Arasında ki ilişkinin Kavramsal Analizi, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya

Akhan, O. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politika Bilimine Yönelik Eğilimlerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Arabacı, C. (2006). Kitle İletişim Araçları, Demokratikleşme ve Siyasal Katılım, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya

Altan, C. (2011). Eğitim-Siyasal Eğilim İlişkisi: Mersin Örneği, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1, 2011

Boztekin, N. (2013). Demokrasi ve Siyasal Katılım, İstanbul, Ağustos 2013, Birinci baskı

Çakmak, D. (2011). Öğretmen Adaylarının Siyasal Katılımı ve Siyasal Katılıma İlişkin Tutumları, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur

Çam E. (2005). Siyaset Bilimine Giriş. İstanbul DER Yayınları

Çuhadar, A. (2006). Üniversite öğretim elemanı ve öğrencilerinin demokrasi anlayışlarının siyasal toplumsallaşma bağlamında cinsiyet, bilim alanı, akademik aşama ve siyasal katılımcılık değişkenleri açısından incelenmesi, Yüksek Lisana Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana

Çuhadar, A. Doğanay, A. Sarı, M. (2007). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* Kış 2007, Sayı 50, ss: 213-246

Doğanay, A. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* (Beşinci Baskı) (Edt: Cemil Öztürk, Dursun Dilek) Ankara. Pegem AYayıncılık.

Dilber, F.(2013). *Akademik Bakış Dergisi* Sayı: 35 Mart – Nisan 2013 Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

Dursun, D. (2012). Siyaset Bilimi, İstanbul: Beta Basım Yayım

Eroğul C. (1999). Devlet Yönetimine Katılma Hakkı: İmge Kitabevi

Fedayi C. (2011). Siyaset Bilimi: Ankara: Kadim Yayınları

Gökçimen, S. (2008). *Yasama Dergisi*, Sayı: 10, Eylük-Ekim-Kasım-Aralık 2008

Hurma, H. (2003). Türkiye'de kentleşme ve göç olgusunun siyasal katılmaya etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla

Kahraman, B. (2002). Siyasal Katılıma Etki Eden Faktörler, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta

Karaköse, H. (2007) Siyasi Düşünce Tarihi. Anakra: Nobel Yayın Dağıtım

Kapani, M. (2014). Politika Bilimine Giriş Ankara: Bilgi Kitapevi

Kaya, M, (2004). Siyasal Katılım: Zeytinburnu Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

Kışlalı, A.T. (1999). Siyaset Bilimi. Ankara: İmge Kitabevi

Öztekin A. (2007). Siyaset Bilimine Giriş. Ankara: Siyasal Kitabevi

Sarıbay A.Y. (1999). Politikbilim. Ankara: Öğün Alfa Yayınları

Sarısaman, S. (2006). Siyaset Bilimi. *Sosyal Bilgilerin Temelleri.* (Edt:İsmail H. Demircioğlu) Ankara: Hegem Yayınları.

Yıldız, M. (1996). Küçük Sanayi Sitelerinde İşyeri Sahipleri ve Ücretli Çalışanları Siyasal Katılımları Aydın Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, 1996, s.62.

Yılmaz, V. Bahçeci, D. (2014). Gençlerin Siyasal Katılımı İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 465

Birinci Baskı Istanbul, Mart 2014 ISBN: 978-605-399-338-4

Eğitsel Simülasyonların Yönergeler Açısından Değerlendirilmesi

Öğr.Gör. Osman Gazi YILDIRIM, Milli Savunma Üniversitesi, Türkiye, ogyildirim32@gmail.com

Arş.Gör. Soner KOTAN, Marmara Üniversitesi, Türkiye, sonerkotan@gmail.com

Prof.Dr. Nesrin ÖZDENER, Marmara Üniversitesi, Türkiye, nozdener@marmara.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Bilişim Ağında (EBA) yer alan 9.sınıf fizik dersi için hazırlanmış simülasyonları yönergeler açısından incelemek ve simülasyonları kullanan öğrencilerin yaşadıkları sorunları belirlemektir. Buna ek olarak bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının simülasyon değerlendirebilme konusundaki yeterlilikleri de incelenmiştir. Üniversite ve lise öğrencilerinin katılımı ile durum çalışması olarak planlanan araştırma iki aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada EBA'da yer alan simülasyonlar, dört-beş kişilik gruplardan oluşan öğretmen adayları tarafından değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının simülasyonları değerlendirme becerilerinin tespit edilmesi maksadıyla iki uzman da simülasyonları değerlendirmiş ve öğretmen adayları ile uzman değerlendirmesi arasındaki uyum tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşaması, simülasyonların kullanımı esnasında yaşanabilecek sorunları yönergeler açısından belirlenmeye yönelik olup 9.sınıf lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öğrenciler, listede yer alan simülasyonları kullanırken karşılaştıkları sorunları ekran kaydı veya ekran resimleri ile birlikte raporlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre simülasyonların yönergeler açısından genel olarak uygun olduğu görülmüştür. Uzman değerlendirmeleri ile öğretmen adayları değerlendirmeleri arasında orta derecede tutarlılık bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin geri bildirimlerin yetersizliğini en önemli sorun olarak bildirdiği görülmüştür. Çalışmada tespit edilen bir diğer önemli sorun ise verilen kontrolün sınırlı olması nedeniyle öğrencilerin olguları diledikleri gibi manipüle edemiyor olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Bilişim Ağı (EBA); simülasyonlar; yönerge; değerlendirme.

Abstract

The aim of this study was to examine the simulations prepared for the 9th grade physics course in the Educational Information Network (Eğitim Bilişim Ağı-EBA) from the point of view of the guidelines and to identify the problems experienced by the students and expert evaluators using the simulations. In addition, another aim of the study was to examine the qualifications of the teacher candidates to evaluate the simulation technology. The research conducted as a case study with the participation of university and high school students was carried out in two stages. In the first stage, the simulations were evaluated by prospective teachers consisting of groups of four to five. Teacher candidates and two experts used a checklist of 10 items developed by the researchers of this study when evaluating the simulations. Expert and teacher candidates' evaluations were compared; so that the candidate teachers' competencies in the evaluation of simulations have been tried to be determined. The second phase of the study was conducted with 9th grade high school students in order to determine the problems experienced during the use of the simulations in terms of directions. At this stage, students reported problems they encountered while using the simulations with screenshots. According to the results of the study, it was found that the simulations are generally appropriate in terms of the directions. Average consistency was found between expert evaluations and teacher candidates' evaluations. Nevertheless, it was seen that students reported the inadequacy of feedback as the most important problem. Another important problem identified in the study was that the students were unable to manipulate the variables as they wish, as the control given was limited.

Keywords: Educational Informatics Network (EBA); simulation; directive; evaluation.

Giriş

Simülasyon (benzetim), gerçek hayatta karşılığı olan bir olay ya da aktivitenin kullanıcıları tarafından öğrenilmesi ya da deneyimlenmesi amaçlanarak yapay koşullarda yaratılmasını şeklinde tanımlanmaktadır (Flangan, Nestel & Joseph, 2004). Simülasyonlar havacılık, silah sistemleri, nükleer faaliyetler, iş dünyası ve sağlık gibi gerçek hayatta riskli, zaman alıcı, tehlikeli veya maliyeti yüksek alanlarda sıklıkla kullanılmaktadır (Issenberg, Gordon, Gordon, Safford & Hart, 2001).

Simülasyonların bir diğer kullanım alanı ise eğitim sektörüdür. Teknolojiyle zenginleştirilmiş simülasyonlar, öğrencilere bire bir etkileşim olanağı sağlayarak öğrencileri öğrenmeye teşvik eden bir ortam oluşturmaktadır (Cook et al., 2013). Rutten, Van Joolingen & Van der Veen'e (2012) göre simülasyonlar, hem bilişsel hem de duyuşsal alanlarda kayda değer öğrenme çıktıları oluştururlar. Güvercin'e (2010) göre özellikle soyut kavramlarla ilgili simülasyonların kullanılması, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri kavramları zihinlerinde daha kolay yapılandırmalarını sağlamaktadır. Öğrencilere sağladığı öğrenme olanakları sayesinde simülasyonların özellikle fen bilimleri başarısı üzerine genellikle olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Chang, Chen, Lin & Sung, 2008; Goldstone & Son, 2005). Zele, Hoecke, Lenaerts & Wieme'nın (2003) yaptığı araştırmaya göre, temel fizik konularıyla ilgili yaptıkları çalışmada, simülasyon kullanan öğrencilerin keşfetmeye yönelik tutumlarının daha olumlu hale geldiği, temel fizik olaylarının öğrencilere tarafından daha iyi anlaşıldığı ve öğrenci başarısının önceki yıllara kıyasla arttığı tespit edilmiştir.

Öğrenme faaliyetlerinin sadece okullarda gerçekleşmediği dikkate alınarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrenci ve öğretmenlerin e-içerik ihtiyaçlarını karşılamak maksadıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) geliştirilmiştir. Çevrimiçi bir sosyal eğitim platformu olan EBA vasıtasıyla öğrenci ve öğretmenler kendi derslerine ait konu anlatımı, soru çözümü ve simülasyonlar gibi etkinliklere zaman ve mekândan bağımsız ulaşılabilmekte ve bu içeriklerden faydalanabilmektedir (EBA, 2017).

Eğitim materyallerinde amaca ve müfredata uygunluk oldukça önemli olup, simülasyonların istenilen kazanımları sunabilmesi için öğretim tasarımının doğru yapılması gerektiği bilinmektedir. (Cook et al., 2013; Dawley & Dede, 2014). Sağladığı etkileşimli içerik zenginliği sayesinde eğitim-öğretim açısından önemi giderek artan eğitsel simülasyon platformlarını değerlendirme ve yeterliliğini tespit etme konusu önem arz etmektedir. Bununla birlikte öğretim teknoloğu adayı olan öğrencilerin eğitsel simülasyon platformlarını kullanıp deneyimlemeleri ve simülasyonların tasarımındaki sorunları değerlendirebilmeleri mesleki gelişimleri açısından oldukça önemli bir konudur.

Çalışmanın Amaçları

Bu araştırmanın amacı, EBA'da yer alan simülasyonları yönergeler açısından incelemek ve simülasyonları kullanan öğrencilerinin yaşadıkları sorunları belirlemektir. Çalışmanın bir diğer amacı ise simülasyonları yönergeler açısından değerlendirecek olan öğretim teknologu adaylarının değerlendirme becerilerini ölçmektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. EBA'da yer alan simülasyonlar, kullanılan yönergeler açısından değerlendirildiğinde sonuç ne olur?
2. Öğretim teknoloğu adaylarının değerlendirmeleri ile uzman değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık nedir?
3. Uzmanların değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık nedir?
4. Yazılımı kullanan öğrencilerinin simülasyonları kullanırken yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

Durum çalışması olarak planlanan araştırma iki aşamada ve iki farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Yazılımda yer alan simülasyonların yönergesel değerlendirilmesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümünde okuyan (n=32) öğretmen adayları ile Bilgisayar Destekli Eğitim dersi kapsamında yürütülmüştür. Dört-beş kişilik gruplardan oluşan öğretmen adaylarına yazılımda tespit edilebilen simülasyon listesi ve değerlendirme kriterleri verilmiş; kendilerinden bu simülasyonları değerlendirmeleri istenmiştir. Bu aşamada göre uzmanlar (n=2) da aynı kriterlere göre EBA'da yer alan simülasyonları değerlendirmişlerdir. Araştırmanın ikinci aşaması ise 9.sınıf

fizik dersi alan lise öğrencileri (n=17) ile gerçekleştirilmiş ve kendilerinden EBA'da yer alan simülasyonları kullanırken yaşadıkları sorunları raporlamaları istenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yönerge dizaynı kontrol listesi

Simülasyonlarda yer alan ve simülasyon kapsamında ele alınan etkinlikler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve Tablo 1'de sunulan "Yönerge Dizaynı Kontrol Listesi" ile değerlendirilmiştir. Değerlendirmelerde "Hayır" için 0, "Kısmen" için 1 ve "Evet" için 2 puan olmak üzere toplam 20 puan (10*2=20) üzerinden yapılmıştır. Çalışma grubunda yer öğretim teknologu adaylarından 4 kişilik gruplar halinde bu simülasyonları Yönerge Dizayn Kontrol Listesi kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar tarafından aynı Yönerge Dizayn Kontrol Listesi kullanılarak gerçekleştirilen değerlendirmeler, aday öğretmen değerlendirmeleri ile karşılaştırılmış böylece aday öğretmenlerin simülasyonları değerlendirme konusundaki yeterliklerini tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 1. Yönerge Dizaynı Kontrol Listesi.

No	Değerlendirme Kriterleri	Evet	Hayır	Kısmen
1	Yönergeler, kullanıcıya neyi nasıl yapacağını anlatan anlaşılır ifadeler içermektedir.			
2	Yönergedeki ifadelerin anlaşılırlığını desteklemek amacı ile kullanıcıyı yönlendiren animasyonlar kullanılmıştır(renk değişimi, yanıp sönen butonlar).			
3	Yönergelerde kullanıcının tercine bağlı sesli anlatım kullanılmış			
4	Yönergelerden sesin şiddeti kullanıcının tercihine bağlı olarak değiştirilebilmektedir.			
5	Sözel ifadeler kısa ve açık olup uzun cümleler kullanılmamıştır.			
6	Simülasyon esnasında kullanıcı, yönergeleri tekrar okuduktan sonra kaldığı yerden devam edebilmektedir			
7	Yönergeler simgesi ekranda sürekli ve aktiftir.			
8	Yönergeler kullanıcının izlemesine olanak tanıyan ve simülasyonu nasıl kullanacağını anlatan video kayıt ile desteklenmiştir.			
9	Yönergeler için kullanılan simgeler her simülasyon için aynı yerde bulunmaktadır.			
10	Yönergeler kullanıcının simülasyonu gerçekleştirebilmesi için yeterlidir.			

EBA Platformu

Araştırmada kullanılan EBA platformu öğrenciler ve MEBBIS kaydı bulunan öğretmenler için ücretsizdir. Yazılımda gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda en fazla simülasyonun 9.sınıf fizik dersinde yer aldığı belirlenmiş, bu nedenle çalışma bu derse ait toplamda 24 adet simülasyonun değerlendirilmesi kapsamında ele alınmıştır.

Öğrenci Raporları

Öğrenci raporları, 9.sınıf fizik dersini alan öğrencilerin bireysel olarak simülasyonlarda karşılaştıkları problemleri ekran görüntüleri ile birlikte sundukları raporlardır.

Bulgular

1. Simülasyonların yönergeler açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Simülasyonlar yönergeler açısından öğretim teknologu adayları ve uzman değerlendiriciler tarafından "Yönerge Dizaynı Kontrol Listesi" kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

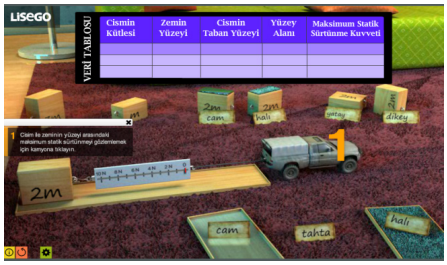
Tablo 2. Simülasyonlar Değerlendirme Sonuçları.

No	Simülasyon Adı	Grup-1	Grup-2	Grup-3	Grup-4	Grup-5	Uzman-1	Uzman-2
1	Verilen Birimlerin Uluslararası Birimlere Çevrilmesi	16	16	15	15	18	11	16
2	Kütle, Hacim ve Uzunluk Ölçme	16	15	16	16	17	15	16
3	Yoğunluğu Hesaplama	14	15	15	14	16	16	14
4	Yüzey Alanı - Hacim İlişkisinin Keşfedilmesi	16	14	16	18	16	9	12
5	Konum-Zaman ve Hız-Zaman Grafikleri	15	15	14	16	16	9	10
6	Düzgün Doğrusal Hareketin Konum-Zaman ve Hız-Zaman Grafiğini Çizme	16	15	16	16	16	10	11
7	Düzgün Doğrusal Hareketin Hız-Zaman Grafiğine Bakarak Konum-Zaman Grafiğini Çizme	15	16	16	16	15	10	12
8	Sabit İvmeli Hareketin Grafiklerini Çizme	15	14	14	15	15	14	13
9	Farklı Türde Sabit İvmeli Hareket Oluşturarak Bu Hareketlerin Grafiklerini İnceleme	16	15	15	16	15	13	11
10	Dengelenmiş Kuvvetler	15	14	17	18	17	16	16
11	Bileşenlerine Ayırma Yöntemi ile Bileşke Vektörü Hesaplama	15	10	15	14	14	13	15
12	Bileşenlere Ayırma Yöntemi İle Bileşke Kuvveti Hesaplama	17	18	17	16	15	9	10
13	Galileo'nun Düşünce Deneyini Uygulama	16	18	18	15	15	14	11
14	Üzerine Kuvvet Uygulanan Cisimlerin Hareketini İnceleme	17	14	12	13	15	12	10
16	Etki - Tepkiyi Keşfetme	13	14	13	18	14	10	12
17	Newton'un Üçüncü Hareket Yasasını Kavrama	18	15	14	15	16	14	13
18	Sürtünme Kuvveti	15	16	16	16	15	15	11
19	Statik Sürtünmeyi Etkileyen Faktörler	15	9	12	13	14	13	10
22	Mekanik Enerjinin Korunumu ve Hesaplanması	15	16	15	18	18	13	12
23	Yenilenebilir Enerji Türlerini Keşfetme	16	16	14	16	15	7	10
24	Yenilenemez Enerji Türlerini Keşfetme	13	16	14	16	15	8	9

Simülasyonlarla ilgili yapılan inceleme sonunda; yazılımda yer alan simülasyonların büyük çoğunluğunda, yönergelerdeki ifadelerin anlaşılırlığını desteklemek amacı ile kullanıcıyı yönlendiren animasyonlar kullanıldığı (renk değişimi, yanıp sönen butonlar) görülmüştür. Yazılımda kullanılan yanıp sönme tekniğine Şekil 1 (a)'da, yönlendirme butonlarına ise Şekil 1 (b)' de örmek verilmiştir.



Şekil 1 (a). Yanıp sönme tekniği.



Şekil 1 (b). Yönlendirme butonları.

Yazılımda kullanılan yönergelerde kullanıcının tercihine bağlı sesli anlatım kullanılmıştır (Şekil 2). Yönergeler simgesi giriş animasyonunda pasif olmakta birlikte simülasyonun kullanılması sürecinde ekranda da sürekli ve aktif olarak görülebilmektedir.



Şekil 2. Yönergelerde kullanılan seslendirme kullanıcı tercihindedir.

2. Öğretim teknoloğu adayları ile uzman değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığa yönelik bulgular

Öğretim teknoloğu adayları ile uzman değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığı ölçmek için sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre ortalama ICC değeri 0.41 olarak hesaplanmıştır ($F(20,120)= 2.297$, $p<.005$). Cicchetti'ye (1994) göre 0.4 ile 0.59 arasında değişen ICC değeri "ortalama bir tutarlılık değeri" olarak kabul edilmektedir.

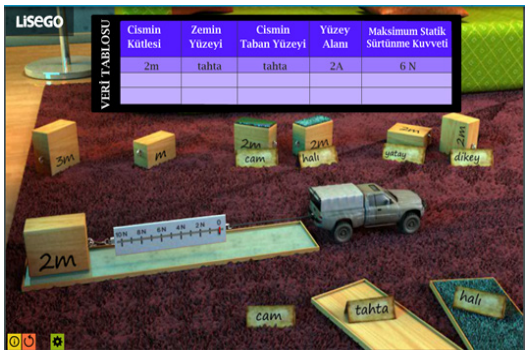
3. Uzmanların değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığa yönelik bulgular

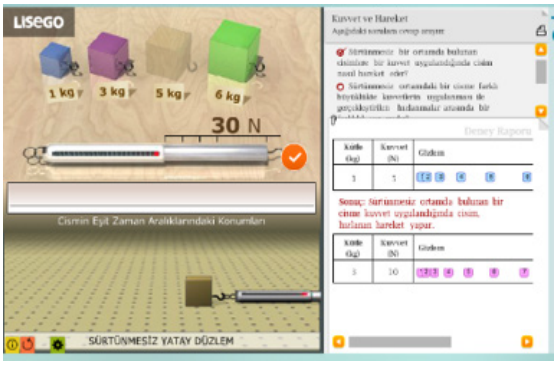
EBA'da yer alan simülasyonları değerlendiren iki uzmanın değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığı ölçmek için sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre ortalama ICC değeri 0.721 olarak hesaplanmıştır ($F(20,20)= 3.472$, $p<.005$). Cicchetti'ye (1994) göre 0.6 ile 0.74 arasında değişen ICC değeri "iyi bir tutarlılık değeri" olarak kabul edilmektedir.

4. Öğrencilerin simülasyonları kullanırken karşılaştıkları sorunlara yönelik bulgular

Öğrencilerin sorun olarak raporladıkları durumların neler olduğunu belirlemek üzere yapılan içerik analizi sonucunda tespit edilen sorunlar, öğrenci ifadeleri ile birlikte Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrenci İfadeleri ile Simülasyonlarda Yaşanan Sorunlar.

Simülasyon Arayüzü	Simülasyon İsmi ve Katılımcı İfadeleri
	Sim. İsmi: Statik sürtünmeyi etkileyen faktörler " 3m ve m kütleli cisimleri sadece tahta yüzeyde hareket ettirebiliyoruz, cam ya da halı üstüne gelince 2m kütleli cisme geçiyor." "Simülasyonda bence hata var."



Sim. İsmi: Üzerine kuvvet uygulanan cisimlerin hareketini inceleme

Cismi değiştirip, aynı cisme farklı kuvvet uygulamak isteyince "Sadece uygulanan kuvveti değiştirmeniz gerekiyordu." diyor. Birkaç deneme sonucunda hepsini uygulayabiliyoruz fakat anlaşılması uzun sürebiliyor.

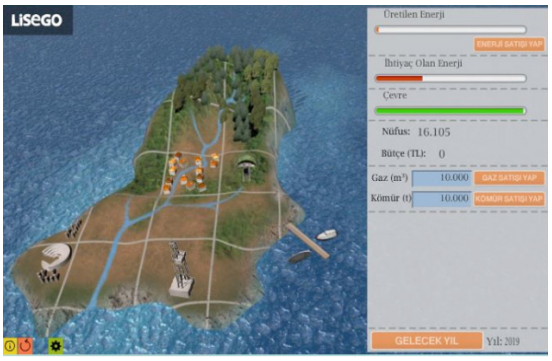
"İkinci ve üçüncü denemelerimde de bir kere ağırlık seçip kuvvet uyguladıktan sonra sözlü olarak etkinliğe devam edin dedi fakat etkinlik yine durdu sorun ne anlamadım".



Sim. İsmi: Etki tepkiyi keşfetme

"7 kere denediğim halde tamamlayamadım öğrenci bir türlü sonuca ulaşamıyor ve devam etmek istemiyor."

"Biraz zor oldu ama tamamladım"



Sim. İsmi: Yenilenemez enerji türlerini keşfetme

"Sürekli olarak elde edilen enerji adanın ihtiyacını karşılayamamaktadır uyarısı vermektedir. Gaz, kömür ve enerji satışı yapılsa dahi sonuç başarısız olmaktadır."

"Uygulamanın yapısı çok karmaşık."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, EBA bünyesinde 9.sınıf fizik dersleri için hazırlanmış simülasyonlar, yazılımda yer alan yönergeler açısından incelenmiştir. Bununla birlikte simülasyonları yönergeler açısından değerlendiren öğretim teknologu adaylarının değerlendirme becerilerini ölçülmüştür. Çalışmanın amaçları kapsamında EBA'da "gözlem" kategorisinde yer verilen toplam 24 simülasyon değerlendirilmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda simülasyonların büyük çoğunluğunda yönergelerdeki ifadelerin anlaşılırlığını desteklemek amacı ile kullanıcıyı yönlendiren animasyonların kullanıldığı (renk değişimi, yanıp sönen butonlar) görülmüştür. Yazılımda kullanılan yönergeler, kullanıcının tercihine bağlı sesli anlatım ile desteklenmiş olup ekranda sürekli ve aktif olarak görülebilmektedir. Ancak bazı yönergelerde kullanıcının işlemi nasıl gerçekleştirebileceğini anlatan video kayda rastlanamamıştır. Sonuç olarak, gerek araştırmacı gerekse öğretmen adayları tarafından yapılan değerlendirmeler doğrultusunda, simülasyonların yönergeler açısından taşıması gerekli özellikleri ağırlıklı olarak taşıdıkları söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretim teknologu adayları ile uzman değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık orta düzeyde bulunmuştur. Bu bulgu, alan yazında yer alan, uzman görüşleriyle öğretmen adaylarının görüşlerinin tüm yazılım değerlendirme boyutlarında tutarsızlık gösterdiği çalışma bulgularıyla (Korkmaz, Usta

& Güzeller, 2009) uyumluluk göstermektedir. Bununla birlikte simülasyonların değerlendirmesinde uzmanların değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık iyi düzeyde bulunmuştur.

Simülasyonları kullanan öğrencilerin yaşadıkları sorunları belirlemek üzere gerçekleştirilen analiz sonucunda öğrencilerin, yazılımda yer alan bazı simülasyonlarda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Gerek simülasyonları kullanan öğrenciler ile yapılan gözlemler gerekse yapılan rapor analizleri sonucunda, sorun olarak kayıtlara geçen problemlerin, simülasyon esnasında kullanılan geri bildirimlerin (feedback) yetersizliğinden kaynaklandığı görülmüştür. Bir diğer önemli nokta ise verilen kontrolün sınırlı olması nedeniyle öğrencilerin olguları diledikleri gibi manipüle etmede yazılımın yetersizliğidir. Zira öğrenciler değişkenleri diledikleri gibi değiştiremiyor olmaktan rahatsız olmuş bu durumu hata olarak raporlamışlardır. Bu sonuç, simülasyonların gerek öğrenci beklentilerini karşılayacak rasyonellikte hazırlanması gerekse kontrol düzeyi ve geri bildirimlerin önemini vurgular niteliktedir.

Sonuç olarak bilgisayar destekli eğitim amacı ile geliştirilmiş özellikle kurumsal olarak kullanımı desteklenen yazılımları kullanmadan önce konu uzmanları tarafından oluşan bir komisyon tarafından incelenmesi ve taşıması gerekli özelliklere ne kadar sahip olduklarının (tasarım, kullanışlılık ve içerik) değerlendirilmesinde yarar vardır. Eğitim platformunun bir yazılım destek hattı ile güncellenmesi ve olası hataların düzeltilmesi, yazılımların eğitsel açıdan yararlarını önemli ölçüde arttıracaktır.

Kaynakça

Chang, K. E., Chen, Y. L., Lin, H. Y. & Sung, Y. T. (2008). Effects of learning support in simulation-based physics learning. *Computers & Education*, *51*(4), 1486–1498.

Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological assessment*, *6*(4), 284.

Cook, D. A., Hamstra, S. J., Brydges, R., Zendejas, B., Szostek, J. H., Wang, A. T., ... & Hatala, R. (2013). Comparative effectiveness of instructional design features in simulation-based education: systematic review and meta-analysis. *Medical teacher*, *35*(1), 867-898.

Dawley, L. & Dede, C. (2014). Situated learning in virtual worlds and immersive simulations. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 723-734). Springer New York.

Eğitim Bilişim Ağı, (2017). Hakkında (EBA Nedir?). 18.12.2017 tarihinde http://www.eba.gov.tr/hakkinda/tam adresinden erişilmiştir.

Flanagan, B., Nestel, D. & Joseph, M. (2004). Making patient safety the focus: crisis resource management in the undergraduate curriculum. *Medical education*, *38*(1), 56-66.

Goldstone, R. L. & Son, J. Y. (2005). The transfer of scientific principles using concrete and idealized simulations. *Journal of the Learning Sciences*, *14*(1), 69–110

Güvercin, Z. (2010) Fizik Dersinde Simülasyon Destekli Yazılımın Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumuna ve Kalıcılığa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Issenberg, B., Gordon, M. S., Gordon, D. L., Safford, R. E. & Hart, I. R. (2001). Simulation and new learning technologies. *Medical teacher*, *23*(1), 16-23.

Korkmaz, Ö., Usta, E., & Güzeller, C. (2009). Öğretmen adaylarının doğru eğitim yazılımı seçmeye yönelik değerlendirme yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(3), 135-142.

Rutten, N., Van Joolingen, W. R. & Van der Veen, J. T. (2012). The learning effects of computer simulations in science education. *Computers & Education*, *58*(1), 136-153.

Zele, V., Hoecke, V. T., Lenaerts, J. & Wieme, W. (2003). An Electronic Learning Environment for Physics Laboratory Work. Eurocon.

Nationwide Study on Science Teacher Candidates' Knowledge of Environmental Issues

Umut Alper, Ministry of National Education, Turkey, umutgr@yahoo.com

Elvan Sahin, Middle East Technical University, Turkey, selvan@metu.edu.tr

Ceren Oztekin, Middle East Technical University, Turkey, ceren@metu.edu.tr

Öz

Öğretmenler, gezegenimizde sürdürülebilir bir gelecek hazırlanabilmesi için gelecek nesillerin yaşam biçimlerine ve kararlarına şekil verebilen önemli unsurların arasında gelmektedir. Fakat bu hedefe ulaşmak için öğretmenlerin çevre üzerine bilgi, farkındalık, değerler ve sorumluluk gibi yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir.Bu doğrultuda, ulusal düzeydeki bu çalışma Türkiye'deki fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre konuları üzerine bilgi düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bilişsel bir yapı olarak çevre bilgisi sosyodemografik değişkenler açısından da incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 944 üçüncü, 516 dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğretmen adaylarına güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış, çoktan seçmeli toplam 12 sorudan oluşan Çevre Bilgi Testi uygulanarak veri toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmen adayların çevre üzerine bilgilerinin yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir. Özellikle, küresel ısınmanın nedenleri, enerji kaynakları, tatlı su kaynakları ve asit yağmurlarının oluşumu konularındaki sorulara doğru cevap veren öğretmen adaylarının oranı oldukça düşüktür. Öte yanda, kırsal bölgelerde yetişmiş erkek öğretmen adaylarının bilgi düzeyi kısmen daha yüksektir. Bu çalışmanın sonuçları bizi krtik bir soruyla karşı kaşıya bırakmaktadır:"Bu öğretmen adayları kendi öğrencilerine çevre ile ilgili konuları ne ölçüde etkili öğretebilirler?". Öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri göz önüne alınırsa güncel fen bilimleri öğretim programında yer alan hedeflere ulaşmanın zor olacağı sonucuna varılmıştır.

Abstract

Teachers are regarded as a critical agent who could shape decisions and life styles of next generations to create a sustainable future in our planet. However, to attain such a target, teachers should be equipped with environment-related competencies such as knowledge and awareness, responsibility, values etc. Thus, we aimed to portray Turkish science teacher candidates in terms of their knowledge of environmental issues in a nationwide study. Furthermore, knowledge of issues as a cognitive construct was examined considering sociodemographic variables (gender, hometown). There were 944 junior and 516 senior students pursuing science teacher education program in the sample of this study. Final version of environmental knowledge scale covered twelve questions in multiple choice format. The results of revealed that these teacher candidates' knowledge regarding local and global environmental issues were inadequate. The percentages of teacher candidates who were knowledgeable about the reasons of global warming, energy resources, sources of fresh water, and formation of acid rain were found to be very low. On the other hand, male teacher candidates whose hometown was from a rural area had relatively higher knowledge of environmental issues. The current findings leave us with a critical question; "how could these science teacher candidates teach complex issues regarding the environment to their pupils?". The results of this nationwide study implies that it appears difficult to reach the environment or sustainability-related targets of recent movements since the teacher candidates as the future drivers of the program were lack of sound understandings of environmental issues.

Keywords: Science teacher candidates, environmental issues, knowledge.

Introduction

Integrating current state of environmental degradation and resolution strategies regarding environmental issues into formal education from earlier ages depends on the qualities of the teachers. Attainment of main goals stated in environmental and sustainability education is primarily linked with teacher competencies and beliefs. Such an inference has been supported by many researchers in the field of education. For instance, Chawla (1998) pointed out that teachers play crucially important roles in environmental education. In her study, the researcher reported that environmental specialists explained the reason of choosing this profession due to their role models, teachers. In other words, it was the teachers who shaped their decisions while choosing their professions. Thus; providing some opportunities to train both pre-service and in-service teachers could reinforce successful implementations of environmental and sustainability education.

Inernational declarations starting from The Tbilisi Intergovernmental Conference (UNESCO, 1975) have underlined the significance of teacher education in environmental education. Diverse learning environments and educational approaches were highlighted in education of teachers who could prepare their pupils to create a sustainable future. Similarly, training of the teachers was advocated to be "the priority of priorities" for action to improve the effectiveness of environmental education (UNESCO-UNEP 1988, p. 1). The teachers as the driving force of the environmental education process was summarized by Wilke (1985, p.1) with the following claims:

"The key to successful environmental education is the classroom teacher. If teachers do not have the knowledge, skills and commitment to environmentalize their curriculum, it is unlikely that environmentally literate students will be produced".

A further declaration, Agenda 21 (1992) put an emphasis on the role of developing pre-service and in-service training programmes for all teachers so that teachers could be stimulated to use educational innovative teaching methods in their educational settings. This literature review on environmental education indicates that there is an agreement on the significance of teachers as the role models for the students and the drivers of environmental education (Hungerford & Volk, 1990). However, many research studies showed that teachers did not have adequate knowledge about environmental issues and action strategies (Boubonari et al., 2013; Karatekin, 2013; Pe'er et al., 2007; Tuncer et al., 2009). A study (Teksoz, Şahin, and Ertepinar, 2010) sampling Turkish pre-service science teachers supported that these pre-service teachers did not have sound understanding of environmental issues and they were lack of subject matter knowledge about these issues. At this point, Kaplowitz and Levine (2005) emphasized giving a rise up to the degree of environmental knowledge of the next generation teachers. In this aspect, the present research study intended to collect recent evidences regarding the state of Turkish pre-service science teachers in terms of knowledge of environmental issues. To be more specific, we aimed to determine Turkish pre-service science teachers' knowledge of environmental issues in this nationwide study and to reveal the differences in this cognitive construct in terms of demographic variables.

In this study, we, as the teacher educators in the field of environmental and sustainability education aimed to make a contribution on the development of teacher education programs. By considering the place of knowledge as a significant precursor of teachers' behaviors related to environmental decisions, it was also important to provide some evidences regarding the current state of pre-service teachers in terms of this cognitive construct. However, when looking through the teacher education programs in Turkey, it was obvious that the environmental education do not get enough attention among other courses regarding amount of time and qualification. Accordingly, examining the pre-service science teachers' knowledge levels may enhance the content of environmental education programs. Although, increasing number of studies, models, and theories have attempted to examine the factors encouraging environmental action, it was apparent that there is a gap between the intended outcomes and practice of environmental education (Volk, 1984). Considering Turkey as a developing country, we aimed to collect some tips that may contribute to the implementations of environmental education.

Method

The present study was designed as a survey research due to the nature of the questions included in the measuring tool, defining population and sampling strategy used, the procedures of data collecting, the statistical techniques used in analyzing the data and the generalizations of the findings of the study. The purpose of the research focused on describing the profile of pre-service science teachers in Turkey with respect to knowledge of environmental issues.

Participants

As a nationwide study, the population of the study was identified as all junior and senior pre-service science teachers in Turkey. In general, these students enroll in some courses focusing on environmental issues in their third and fourth years of undergraduate teacher education program. Therefore, selecting junior and senior pre-service science teachers seemed to be more appropriate to make some judgements and implications about teacher education program. The sample of this study was totally 1497 junior and senior pre-service science teachers (76.79% were female, and 23.21% were male). The Central Anatolia Region had the highest contribution with 390 (25.9%) participants while Southeast Anatolia Region had the lowest contribution to the sample with 51 (3.39%) participants. The mean age of the students was 21.47 years (SD=1.92).

Data Collection Tools

The data collection tool was designed to assess pre-service science teachers' knowledge about local and global environmental problems and issues by considering previous research studies (e.g Leeming, Dwyer, & Bracken, 1995; Dunlap, Van Liere, Merting, & Jones, 2000; O'Brien, 2007). The content of the knowledge scale was limited to environmental problems and issues addressed in Environmental Inspection Report of Turkey released in 2011. Based on this report, biological diversity, air pollution, waste management, water use and resource, and recycling, were identified as crucial environmental issues in Turkey. In this regard, eight questions pertinent to these issues were covered in the measuring tool. Furthermore, regarding the environmental issues in global scale, ozone layer depletion and global warming were included and represented by two questions in the scale. Energy use and energy resources regarded among the hot topics in both global and national scale was also taken into account and two questions were added. Finally, twelve questions in multiple choice format were developed to examine the pre-service teachers' knowledge of issues. ITEMAN analysis was carried out in order to indentify the extent of the items contributing to the internal consistency of the scale and the appropriates of the response alternatives for each item. Reliability coefficient was calculated as .56 which could be regarded as acceptable (Leeming, et al., 1995).

Data Analysis

Descriptive statiscs utlilizing means, standard deviation, and frequencies were caarried out to examine the profile of Turkish pre-service science teachers in terms of their knowledge of environmental issues based on demographic variables.

Results

By administration of Environmental Knowledge Scale covering 12 questions in multiple choice format, the profile of turkish pre-service science teachers were examined in terms of their knowledge of global and national current environmental issues in detailed. Descriptive statistics including means, standard deviations and percentages of correct and *'don't know'* responses were carried out. The results showed that Turkish pre-service science teachers were not equipped with adequate knowledge about local and global environmental issues (M=5.92, SD=2.02).

Table 1. Descriptive Statistics according to Gender and Hometown.

	Gender	**Mean**	**SD**
City	Male	6.06	1.72
	Female	5.96	2.01
District	Male	5.59	2.22
	Female	5.84	2.14
Rural Area	Male	6.11	2.19
	Female	5.94	1.88
TOTAL		5.92	2.02

Considering the differences with respect to gender and hometown, as shown in Table 1., it was found out that male pre-service science teachers coming from rural areas gained the highest mean score on environmental knowledge. However, female pre-service teachers coming from a district area had the lowest mean score. Considering the profile of these individuals in total, the mean score calculated for males' environmental knowledge scores (M=5.44, SD=2.02) were higher than females (M=5.23, SD=2.15). This result indicated that male pre-service science teachers were more likely to have sound understanding of environmental issues when compared with female pre-service science teachers.

Regarding the differences in hometown, these individuals growing up in rural areas (M=5.12, SD=2.02) were found to have less environmental knowledge than the pre-service teachers growing up in cities (M=5.28, SD=2.04) and in districts (M=5.36, SD=2.10). These results revealed that pre-service science teachers who used to live in rural areas tended to have less education about environmental issues compared with pre-service science teachers who used to live in cities.

Table 2. Descriptive Statistics based on Knowledge Questions.

			Percentage of		
	M	SD	'False'	'True'	Don't know
The main reason of global warming	.19	.39	60	20	20
The most common reason for extinction of animal species	.65	.48	28	66	6
Knowledge about materials considered hazardous waste	.72	.45	25	73	2
The material unable to be recycle and reused	.47	.50	42	47	11
The main reason of recycle	.77	.42	19	77	4
Recognition of renewable resource	.52	.50	25	53	22
How most electricity in Turkey is generated	.30	.49	63	30	7
Recognition of the amount of World's fresh and available water	.12	.33	52	12	36
The most responsible for creating acid rain	.34	.47	52	35	13
The biggest contributor of carbon monoxide	.27	.44	67	27	6
Protection provided by ozone in upper atmosphere	.60	.49	33	60	7
Where most of the garbage in Turkey is ended up	.34	.47	57	34	9

The results of the descriptive statistics based on the knowledge questions in the scale were presented in Table 2. These results indicated that Turkish pre-service science teachers' environmental knowledge level was considerably low with a mean of 5.92 (SD=2.02) out of 12.00. While the highest mean score was reported in the question of what the main reason of recycling was (M=.77, SD=.42), the lowest mean score was calculated for the question regarding the amount of World's fresh and available water resources with a mean of .12 (SD=.33). Relatively high percentage of these individuals stated that they do not have any idea about the amount of fresh and available water resources in global scale (36%) and the main reason of global warming (20%). In addition, majority of these pre-service teachers (70%) were not aware of the biggest contributor of carbon monoxide also.

Discussion, Conclusions, and Implications

As previously accepted and emphasized by UNESCO (1978), knowledge, being a cognitive construct refers to basic understanding of environment and environment-related issues. Thus, many research studies in the field of environmental education and environmental psychology have focused on determining individuals' environmental knowledge levels. The literature review indicated that pre-service teachers from different cultures have inadequate environmental knowledge (Boubonari et al., 2013; Karatekin, 2013; Pe'er et al., 2007; Teksoz et al., 2010; Tuncer et al., 2009). Few research studies showed that these individuals have sound understanding of environmental issues (Esa, 2010; Sadık & Sarı, 2010). The present research study conducted in nationwide scale provided current and strong evidences in that Turkish pre-service science teachers did not hold adequate

knowledge on global and national environmental issues. Similar results were emphasized previously by Tuncer et al. (2009). Those authors reported that students pursuing a teacher education program in capitol city of Turkey demonstrated insufficient level of environmental knowledge. In particular, Pe'er et al. (2007) stated that teacher candidates appeared to be knowledgeable about fundamental natural processes and ecological concepts but had relatively low knowledge level on environmental action strategies, and environmental issues. In consistently, Esa (2010) reported high level of environmental knowledge for pre-service biology teachers about energy sources and definitions of terms on ecology, sources of pollution, the ozone layer, biodegradable materials and ecology.

At this point, as teacher educators in the field of environmental and sustainability education we have to take into account the previous results noting that knowledge could be considered as a precursor variable for intended behaviour and action (Disinger, 2001). Although it is not plausible to assume that individuals with higher levels of environmental knowledge will engage in environmentally responsible behaviors, the current findings leave us with a critical question; 'how could these science teacher candidates teach complex issues regarding the environment to their pupils?'. To be more specific, the results of this nationwide study implies that it appears difficult to reach the environment or sustainability-related targets of recent movements in middle school science education program since the teacher candidates as the future drivers of the program were lack of sound understandings of environmental issues.

References

Boubonari, T., Markos, A., & Kevrekidis, T. (2013). Greek pre-service teachers' knowledge, attitudes, and environmental behaviour toward marine pollution. *The Journal of Environmental Education, 44* (4), 232-251.

Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on source of environmental sensitivity. *The Journal of Environmental Education, 29* (3), 11-21.

Disinger, J. F. (2001). K-12 education and the environment: Perspectives, expectations, and practice. *The Journal of Environmental Education, 33* (1), 4-11.

Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G., & Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues, 56*, 425-442.

Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practice of student teachers. *International. Research in Geographical and Environmental Education, 19* (1), 39-50.

Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behaviour through environmental education. *The Journal of Environmental Education, 21* (3), 8- 22.

Kaplowitz, M. D. & Levine, R. (2005). How environmental knowledge measures up at a big ten university? *Environmental Education Research, 11*, 143-160.

Karatekin, K. (2013). Comparison of environmental literacy levels of pre-service teachers. *International Journal of Academic Research, 5* (2), 5-14.

Leeming, F. C., Dwyer, W. O., & Bracken, B. A. (1995). Children's environmental attitude and knowledge scale: Construction and validation. *The Journal of Environmental Education, 26* (3), 22-31.

O'Brien, M. (2007). *Indications of environmental literacy: using a new survey instrument to measure awareness, knowledge, and attitudes of university-aged students.* Unpublished master' thesis, Iowa State University (UMI Number: 1446054).

Pe'er, S., Goldman,D., & Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training. Attitudes, knowledge and environmental behaviour of beginning students. *Journal of Environmental Education, 39* (1), 45-59.

Sadık, F. & Sarı, M. (2010). Student teachers' attitudes towards environmental problems and their level of environmental knowledge. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*, 129-141.

Teksoz, G., Sahin, E., & Ertepinar, H. (2010). A new vision for chemistry education students: Environmental education. *International Journal of Environmental & Science Education, 5* (2), 131-149.

Tuncer, G., Tekkaya, C., Sungur, S., Cakiroglu, J., Ertepinar, H., & Kaplowitz, M. (2009). Assessing pre-service teachers' environmental literacy in Turkey as a mean to develop teacher education programs. *International Journal of Educational Development, 29*, 426-436.

UNESCO (1975). The Belgrade charter: A Global framework for environmental education. Retrieved on June 17, 2014 from http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=33037&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTIO N=201.html

Wilke, R. (1985). Mandating preservice environmental education teacher training: the Wisconsin experience. *Journal of Environmental Education, 17* (1), 1-18.

Volk, T. L. (1984). A national survey of curriculum needs as perceived by professional Environmental educators. *Journal of Environmental Education, 16* (1), 10-19.

UNESCO-UNEP (1988). *International strategy for action in the field of Environmental Education and Training for the 1990s*. Nairobi, Paris: UNESCO and UNEP. Retrieved on June 17, 2014, from http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583eo.pdf.

Öğretmenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin Genel Erteleme Davranışlarıyla İlişkisi

The Releation With Teacher's Social Media Addiction Levels and General Procrastination Behaviour

Oğuzhan TEKİN, MEB, Türkiye oguztekinl@hotmail.com

Öz

İnternet ve sosyal medya bağımlılığı son yılllarda araştırmalara konu olmuş ve birçok psikoloji otoritesi tarafından da patolojik bir rahatsızlık olarak kabul edilmiştir. Benzer şekilde erteleme davranışı da bireylerin yaşamlarını olumsuz yönde etkileyen bir rahatsızlık olarak görülmektedir. Sosyal medya bağımlılığı ile erteleme davranışı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenler ile ilgili fazla veri bulunmadığı görülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyelerinin genel erteleme davranışları ile ilişkisi incelenmiştir. Ilişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın verileri "Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği Yetişkin Formu" ve "Genel Erteleme Ölçeği" ile 100 öğretmenden toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans,yüzde, cinsiyet değişkeni için t-testi ve ilişkisel analizler için de regresyon analizi kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık seviyesi $p<.05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin %53'ünün orta ve yüksek derecede sosyal medya bağımlısı olduğu, genel erteleme davranışı eğilimlerinin ortalamanın üzerinde olduğu ve sosyal medya bağımlılık seviyeleri ile genel erteleme davranışı eğilimleri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin etkisine rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Bağımlılık, sosyal medya, erteleme davranışı, öğretmenler

Abstract

The Internet and social media addiction has been the subject of many research in recent years and recognized by many psychological authorities as a pathological disease. Similarly, procrastination behavior is also seen as a disease that affects the lives of individuals in a negative way. When the researches on social media addiction and procrastination behavior are examined, it is seen that there is not very much about teachers. In this study, the relationship between the teachers' general procrastination behaviors of social media addiction levels is examined. Datas of the research that designed relational screening model are collected with "Social Media Addiction Scale" and "General Procrastination Scale". 100 teachers from different secondary schools participated in the research. In the analysis of the data, frequency, percentage, t-test and regression analysis for relational analysis are used. In all analyzes, significance level is accepted as $p <.05$. The findings of the research reveal that; 53% of teachers are social media addicts in the medium and high level, are found to be above the average of the tendencies of general procrastination behavior and there is a strong positive relationship between social media addiction levels and general procrastination behavior. The gender variable was not affected.

Keywords: Addiction, social media, procrastination behavior, teachers.

Giriş

Teknoloji ve iletişim araçlarındaki gelişmeler son yıllarda baş döndürücü bir hıza ulaşmış ve teknolojik araçlar insan yaşamının her alanında vazgeçilmez hale gelmiştir. Özellikle internet ve mobil araçlar alanındaki gelişmelerle birlikte insanların bilgiye ulaşma ve iletişim alışkanlıkları da büyük oranda değişmiştir. İnternet, dünya çapında milyonlarca bilgisayarı birbirine bağlayan uluslararası bir ağ olmakla beraber; milyarlarca insanı ve binlerce sosyal grubu da birbirine bağlamakta ve sürekli büyümekte ve gelişmektedir. Bu özelliğiyle internet ve sosyal ağlar günümüzde iletişim ve bilgiye ulaşım yolu olması sebebiyle oldukça önemlidir.

İnternet ve mobil araçların gelişiminin bir ürünü olan sosyal medya, son yıllarda en önemli iletişim araçlarından biri olarak görülmektedir. Sosyal ağlar, insan makine iletişiminin yanında, geleneksel ortamda yüz yüze iletişimin sağladığı etkiyi sanal ortamda meydana getirerek internetin en önemli uygulamalarından biri olmuştur. Günümüzde internet erişimine sahip ve ortalama bilgisayar kullanıcısı olan her birey herhangi bir sosyal ağa katılabilir. İnsanlar sosyal ağları genel olarak, iletişimde bulunmak, kişisel olarak paylaşım yapmak, ilgi alanlarıyla alakalı haber ve güncelleri takip etmek ve sanal ortamda sosyalleşme aracı olarak kullanmaktadırlar. Bu yönüyle sosyal ağların bir kitlesel iletişim aracı rolünde olduğu söylenebilir. Akar (2010), sosyal ağları daha çok internet ve mobil teknoloji üzerine kurulan, daha derin sosyal etkileşimi, topluluk oluşumunu ve işbirliği projelerini gerçekleştirmeyi sağlayan siteler olarak tanımlamaktadır. Hagel ve Armstrong'a (1997:18-19) göre sosyal ağlardaki etkileşimler insanların dört temel ihtiyacını karşılamak arzusuna dayanmaktadır; ilgi, ilişki, hayal gücü ve işlem yapma. Bu temel ihtiyaçlara odaklanma açısından sanal topluluklar farklılaşacaktır.

Bireylerin sosyal ağları kullanımı kişiden kişiye farklılıklar göstermektedir. Sosyal medya bazıları için sosyalleşmeden kaçtığı, kendi kendine yalnız kaldığı, daha çok izleyici olduğu bir ortam iken, başka bazıları için ise sosyalleşmek, topluluklar içinde takdir edilmek, takip edilmek isteğinin tezahürü şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Tektaş, 2014). Ancak her teknolojik araç kullanımında olduğu gibi sosyal ağların kullanımının da bazı olumsuzlukları vardır. Bunlardan biri ve bazı araştırmacılara göre de en önemlisi sosyal ağ kullanımında kontrolün kaybedilmesi yani bağımlı kullanım faktörüdür.

Bağımlılık, genelde insanların bir madde veya davranış üzerindeki kontrolünü kaybetmesi ve onsuz bir yaşam sürememeye başlaması halidir. Buna benzer olarak sosyal medya bağımlılığı da, bireyin herhangi bir sosyal ağı aşırı şekilde kullanması ve bu kullanım üzerindeki kontrolünü kaybetmesi olarak tanımlanabilir. Sosyal medya bağımlılığı da diğer bağımlılık türelerinde olduğu gibi, insan yaşamını olumsuz yönde etkileyen psikolojik bir rahatsızlık olarak görülmekte ve tedavi edilmesi gerekmektedir (Aydın, 2016). Benzer şekilde, Tutgun ve Ünal (2015), sosyal medya bağımlılığını, "bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçler ile gelişerek kişinin hayatındaki özel, iş, akademik, sosyal alan gibi günlük yaşamının pek çok alanında meşguliyet, duygu durum düzenleme, tekrarlama ve çatışma gibi problemlere yol açan psikolojik bir sorun" olarak tanımlamıştır. Araştırmalara göre, aşırı internet ve sosyal medya kullanımının günlük ve akademik yaşam aktivitelerini olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur (Andreassen, 2012; Suganuma, Kikuchi, Yanagi, Yamamura, Morishima, Adachi, ve diğerleri, 2007; Brunborg, Mentzoni, Molde, Myrseth, Skouverøe, Bjorvatn, ve diğerleri, 2011).

Bireyler yaşamlarının her aşamasında yerine getirmeleri gereken görev ve sorumluklarını zaman zaman ertelerler. Erteleme davranışı alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bunlardan bazılarının kararları erteleme, kişilik özelliği olarak erteleme, rutin işlerde erteleme, kaçınmacı erteleme, durumsal erteleme ve akademik erteleme olduğu görülmektedir (Doğan vd.,2017). Hangi sınıflamada olursa olsun erteleme davranışı genel olarak, tamamlanması ya da bitirilmesi gereken işlerin gerçekçi olmayan sebepler yüzünden ileri atılması (Lay, 1986), ya da kısa vadede elde edilecek ödüllerin, uzun vadede elde edilecek ödüllere tercih edilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Roberts, 1997). Günlük yaşamın her alanını etkileyen bu davranış sorununu yaşayan bireylerin yaptığı planlar ve bunları uygulama davranışı arasında büyük tutarsızlıklar vardır (Kandemir, 2016). Dolayısıyla, performansın ve planlı çalışma gibi özelliklerin önemli olduğu öğretim sürecini yürüten öğretmenlerin erteleme davranışı eğilimlerini belirlemek oldukça önemlidir.

Alanyazında erteleme davranışı sergileyen bireylerin; akademik başarılarında düşüş yaşadıkları (Aydoğan, 2008; Balkıs, 2006; Ellis ve Knaus, 1977; Hill, Chabot ve Barrall, 1978; Howell ve Watson, 2007; Pfister, 2002), motivasyon düzeylerinin diğer bireylere göre daha düşük olduğu (Çakıcı, 2003; Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998; Ferrari ve Scher, 2000) , zaman yönetimi konusunda sorun yaşadıkları (Solomon ve Rothblum, 1984; akt, Balkıs, 2006), iş kaygısı düzeylerinin yüksek olduğu (Ocaktan, Keklik ve Çöl, 2002; Balkıs, 2006) görülmektedir.

Ayrıca, erteleme davranışı ile benlik saygısı ve içsel denetim arasında negatif bir ilişki olduğu da görülmektedir (Aitken, 1982; Beswick, Rruhthblum ve Mann, 1988). Araştırma sonuçlarına göre, erteleme davranışı sergileyen bireylerin akademik hayatlarında problem yaşadıkları ve psikolojik olarak sorunlu bazı davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

Yukarıdaki bilgilere göre, sosyal medya bağımlılığı ve genel erteleme davranışının psikolojik bir sorun olarak kabul edildiği ve bireylerin akademik başarısı, zaman yönetimi, motivasyon seviyeleri, benlik saygısı üzerinde olumsuz etkileri olduğu görülmektedir.

Sosyal medya bağımlılığı ve genel akademik erteleme davranışına ilişkin araştırmalar incelendiğinde; araştırmaların birçoğunun öğrencilere yönelik olduğu ve öğretmenlere yönelik yeterli araştırma olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sosyal medya kullanım seviyelerini ve genel erteleme davranışı eğilimlerini incelemek önemli görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada, icra ettiği meslekler bakımından çok önemli olan öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyelerini ve genel erteleme davranışı eğilimlerini belirlemek ve bu değişkenlerin birbiri ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyelerinin genel erteleme davranışları ile ilişkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma paradigmasına dayalı betimleyici araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama (survey) modeli ile desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişteki veya halen var olan bir durumu, olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2015). Araştırmanın bağımlı değişkeni sosyal medya bağımlılığı puanları, bağımsız değişken ise genel erteleme davranışı puanlarıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Tokat Merkezde farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 100 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 52'si (%52) kadın, 48'i (%48) erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanma araçları olarak Şahin ve Yağcı (2017) tarafından geliştirilen "Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği – Yetişkin Formu" (SMBÖ-YF) ve Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen "Genel Erteleme Ölçeği" (GEÖ) kullanılmıştır. Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği Yetişkin Formu, sanal tolerans ve sanal iletişim olmak üzere iki alt boyut ve 5'li likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,94; alt boyutlardan sanal tolerans için ,92 ve sanal iletişim için ,91'dir. Bu veriler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Şahin ve Yağcı, 2017). Ölçeğin puanlanmasında, 0-34 puan "Bağımlılık Yok", 35-52 puan "Az Bağımlı", 53-69 puan "Orta Derece Bağımlı" ve 70 puan üstü "Yüksek Bağımlı" olarak nitelendirilmiştir.

Genel erteleme ölçeği öğretmenlerin erteleme eğilimlerini ölçmek için Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 18 maddeden oluşan 5'li likert tipi puanlamaya sahip olan ölçek "erteleme" (2., 5., 7., 9., 10., 11., 13., 14., 15., 16., 18.maddeler) ve "zamanı iyi kullanma" (1., 3., 4., 6., 8., 12., 17. maddeler) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Çakıcı (2003) tarafından yapılan analizlerde cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı erteleme alt boyutu için 0.88, zamanı iyi kullanma alt boyutu için 0.85 olarak bulunmuştur. Erteleme ölçeğinden alınan puan yükseldikçe genel erteleme davranışı eğilimi de yükselmektedir.

Verilerin Toplanması

Çalışma grubuna araştırmaya ilişkin bilgilendirme toplantısı yapıldıktan sonra öğretmenlere sırasıyla Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği Yetişkin Formu ve Genel Erteleme Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulaması ortalama 25 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 24 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde demografik özelliklere ilişkin veriler (yaş, cinsiyet) için frekans ve yüzde, değişkenlerin birbirleri ile ilişkisini incelemek için ise korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya, çalışma grubundaki öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyelerini ve genel erteleme davranışı eğilimlerini belirlemekle başlanmış ve daha sonra da araştırma modelini oluşturan sosyal medya bağımlılık seviyeleri ile genel erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemekle devam edilmiştir.

Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyelerini belirlemek amacıyla SMBÖ-YF ölçeğinden elde edilen puanlar analiz edilmiş; ölçekten elde edilen ortalama puan 55,87, en düşük puan 27, en yüksek puan 87 ve standart sapma 16,85 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Seviyeleri

	f	**%**
Bağımlık Yok	15	15,00
Az Bağımlı	32	32,00
Orta Derece Bağımlı	24	24,00
Yüksek Bağımlı	29	29,00
Toplam	100	100,00

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 15'inin (%15) "Bağımlılık Yok", 32'sinin (%32) "Az Bağımlı", 24'ünün (%24) "Orta Bağımlı" ve 29'unun (%29) "Yüksek Bağımlı" profilinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre çalışma grubundaki öğretmenlerin 53'ünün (%53) sosyal medya bağımlısı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin genel erteleme davranışı eğilimlerini belirlemek amacıyla GEÖ'den elde edilen puanlar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Genel Erteleme Davranışı Seviyeleri

Ölçekler	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$
GEÖ	100	53,44	11,60	1,16

Tablo 2 incelendiğinde ortalama puanın 53,44 olduğu görülmektedir. GEÖ'den alınabilecek minimum puan 19 ve maksimum puan 95 olduğu göz önüne alınarak elde edilen ortalamanın (53,44) ölçeğin puan ortalamasından (47,5) yaklaşık 6 puan yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin genel erteleme davranışı seviyelerinin orta seviyenin üzerinde olduğu ve ertelemeci bir davranış sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin GEÖ ve SMBÖ puanlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ilişkisiz gruplar t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre GEÖ Puanları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t Testi*		
						t	*Sd*	*p*
GEÖ	Kadın	47	52,76	11,08	1,61	,545	,004	,951
	Erkek	53	54,03	12,11	1,66			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin GEÖ puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p>,05) görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre SMBÖ Puanları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t Testi*		
						t	*Sd*	*p*
SMBÖ	Kadın	47	55,38	15,91	2,32	,271	1,47	,229
	Erkek	53	56,30	17,77	2,44			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin SMBÖ puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p>,05) görülmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi olan öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyelerinin genel erteleme davranışları ile ilişkisini incelemek amacıyla, korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin SMBÖ Puanları İle GEÖ Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi

Değişkenler	**N**	**r**	**p**
SMBÖ Puanı	100	,823	,000
GEÖ Puanı			

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin SMBÖ ve GEÖ puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (r=,883, p=,000). Bu sonuca göre, öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyeleri yükseldikçe genel erteleme davranışı sergileme eğilimlerinin de yükseldiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler sosyal medya bağımlılık ölçeği yetişkin formundan ortalama 55,87, en düşük 27 ve en yüksek 87 puan almışlardır. Bulgulara göre öğretmenlerin %47'si bağımlı olmayan ve az bağımlı, %53'ü ise orta ve yüksek bağımlı profilindedir. Tonbuloğlu ve İşman (2014) çalışmalarında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sosyal medya kullandığını ve kullanım amaçlarının eğitsel olmadığı, çoğunlukla haber okuma, video, fotoğraf, karikatür, güzel söz paylaşımı gibi konularda kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin GEÖ'den ortalama 53,44 puan aldıkları ve bunun ölçeğin ortalama puanı olan 47,5'tan yaklaşık 6 puan fazla olduğu görülmektedir. Erteleme davranışına ilişkin alanyazında öğretmenlere yönelik pek veri bulunmamasına karşılık, Balkıs (2007), Arif ve Altun (2011) ve Özer (2016) araştırmalarında öğretmen adaylarının ortalamanın üzerinde erteleme davranışı sergilediklerini belirtmişlerdir.

Erkek öğretmenlerin genel erteleme davranışı eğilimleri ve sosyal medya bağımlılık seviyeleri kadınlara göre yüksek olsa da cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Adesina (2011), Özer ve Ferrari (2011) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkeninin erteleme davranışını etkilediğine dair bulgulara rastlanmazken, Çakıcı (2003), Özer (2005), Aydoğan (2008), Akbay (2009), Kandemir (2010), Sarıoğlu (2011), Tanrıkulu (2013) araştırmalarında cinsiyet değişkeninin etkisini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyeleri ile genel erteleme davranışı eğilimleri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Buradan hareketle öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyeleri yükseldikçe genel erteleme eğilimlerinin de yükseldiği söylenebilir. Gürültü ve Deniz (2017) lise öğrencilerine yönelik araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Öneriler

Öğretmenlerin %53'ünün orta ve yüksek derece sosyal medya bağımlısı olduğu bulgusundan hareketle; günümüzde yasaklanması veya kısıtlanması çok zor olan sosyal ağ kullanımının eğitsel amaçla kullanımı teşvik edilebilir. Öğretmenlere sosyal medyanın eğitsel amaçlarla nasıl kullanılabileceğine yönelik hizmetiçi eğitimler düzenlenerek, öğretmenler bu konuda yüreklendirilebilir. Dolayısıyla sosyal ağların daha faydalı kullanılmasına yönelik adımlar atılabilir.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenleri akademik çalışmalara yönlendirebilecek sosyal ağ grupları kurularak sosyal ağlar vasıtasıyla öğretmenlerin akademik gelişimine katkı sağlanabilir.

İcra ettikleri meslek itibari ile oldukça önemli olan öğretmenlerin genel erteleme davranışı eğilimlerinin ortalamadan yüksek çıkması oldukça manidardır. Dolayısıyla başka araştırmalarda öğretmenlerin erteleme davranışı eğilimlerinin nedenlerine yönelik bulgular elde edilmesi faydalı olabilir. Böylece erteleme eğilimine yönelik önlemler alınması için veriler elde edilebilir. Ayrıca yapılacak araştırmalarda genel erteleme davranışı eğilimi yüksek olan öğretmenlerin akademik erteleme davranışı eğilimlerini belirlemek te önemli olabilir.

"Sosyal medya bağımlılık seviyesi arttıkça genel erteleme davranışı eğilimi de artar" bulgusundan hareketle, öğretmenler sosyal medya kullanımının getirebileceği olumsuzluklara ilişkin gerek hizmet öncesi gerekse hizmetiçi faaliyetlerle bilinçlendirilebilir. Eğitim fakültelerinde sosyal ağlar ve bunların eğitsel olarak kullanımına ilişkin dersler okutulabilir.

Sosyal medya kullanımı dışında erteleme davranışının altında yatan nedenlere ilişkin araştırmalar yapılarak erteleme davranışının sosyolojik ve psikolojik nedenleri ortaya konabilir.

Kaynakça

Adesina, O. J. (2011). Influence of personality types and academic procrastination on the academic achievements of senior secondary school adolescents in Ibadan. Ife PsychologIA,19(1).

Aitken, M.E., 1982. A Perosanity Profile of the Collajge Student Procrastinator. Doktoral dissertation, University of Pittsburg.

Akar, E. (2010). *Sosyal medya pazarlaması: sosyal webde pazarlama stratejileri*. Efil Yayınevi.

Akbay, E., S. (2009). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Andreassen, C.S (2012). Development of a facebook addiction scale. *Psychological Reports,* 2012, 110, 2, 501-517.

Arif, Ö. Z. E. R., & ALTUN, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(21), 45-72.

Aydın, İ. E. (2016). ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYA KULLANIMLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 373-386.

Aydoğan, D. (2008). Akademik erteleme davranışlarının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Balkıs, M., 2006. Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzları İle İlişkisi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlamamış Doktora Tezi.

Balkıs, M. (2007). Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(21), 67-83.

Beswick, G., Rothblum, E. D. ve Mann, L., 1988. Psychological Antecedents of Student Procrastination. Australian Psychologist, 23, 207-217.

Brunborg, G. S., Mentzoni, R. A., Molde, H., Myrseth, H., Skouverøe, K. J. M., Bjorvatn, B., & Pallesen, S. (2011). The relationship between media use in the bedroom, sleep habits, and symptoms of insomnia. *Journal of Sleep Research*, 20, 569-575.

Çakıcı, D. Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, T., Kürüm, A., & Kazak, M. (2017). Kişilik özelliklerinin erteleme davranışını yordayıcılığı. *Başkent University Journal Of Education*, *1*(1), 1-8.

Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). Overcoming procrastination. New York: Signet Books.

Gürültü, E., & Deniz, L. (2017). Investigation of the relationship between high school students' academic procrastination behaviors and their use of social media Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ve sosyal medya kullanımları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, *14*(1), 772-788.

Hill, M., Hill, D., Chabot, A., & Barral, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. College Students Personal Journal, 12, 256-262.

Howell, A., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. Personality and Individual Differences, 43, 167–178.

Kandemir, M. (2010). Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kandemir, M. (2016). Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model.

Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi. (28. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ocaktan, M.E., Keklik, A. ve Çöl, M., 2002. Abidinpaşa Sağlık Ocağında Çalışan Sağlık Personelinde Spielberg Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzey. Anakara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, Cilt 55, 1, 21– 28

Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. Journal of Research in Personality, 20, 474-495.

Milgram, N., Mey-Tal, G.ve Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific in college students and their parents. Personality and Individual Differences, 25, 297-316

Özer, B. U. (2005). Academic procrastination: prevalance, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özer, B. U. ve Ferrari, J.R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. Individual Differences Research,9(1), 33-40.

Özer, B. U. (2016). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(32).

Pfister, T. (2002). The Effect of Self-Monitoring on academic Procrastination, Self Eficacy and Achievement. The Florida State University College of Education. ABD, Florida.

Roberts, M.S. (1997). Yaşamı ertelemeyin. (Çev. Levent Kartal). İstanbul: Mavi Okyanus Yayıncılık.

Sarıoğlu, A. F., (2011). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmelliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Scher, S. C.ve Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. Personality in the Schools, 39, 385-398.

Suganuma, N., Kikuchi, T., Yanagi, K., Yamamura, S., Morishima, H., Adachi, H., Kumanogo, T., Mikami, A., Sugita, Y., & Takeda, M. (2007). Using electronic media before sleep can curtail sleep time and result in self-perceived insufficient sleep. *Sleep and Biological Rhythms,* 5, 204-214.

Şahin, C., & Yağcı, M. (2017). Sosyal medya bağımlılığı ölçeği-yetişkin formu: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *14*(1), 523-538.

Tanrıkulu, M. (2013). Ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygılarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tektaş, N. (2014). ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL AĞLARI KULLANIMLARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA. *Tarih Okulu Dergisi*, *2014*(XVII).

Tonbuloğlu, İ., & İşman, A. (2014). Öğretmenlerin Sosyal Ağları Kullanım Profillerinin İncelenmesi (Exploring Teachers' Social Network Usage)..... doi number: 10.14686/BUEFAD. 201416220. *BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ*, *3*(1), 320-338.

Tutgun Ünal, A. (2015). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*

Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğrenmenin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Akademik Başarısı Ve Kalıcılığına Etkisi

Öğrt. Burcu VARLI, Amasya Üniversitesi, Türkiye, burcusezervarli@gmail.com

Doç. Dr. Şafak Uluçınar SAĞIR, Amasya Üniversitesi, Türkiye, safak.ulucinar@amasya.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim fen bilimleri dersinde 5. sınıf "Işığın ve Sesin Yayılması" ünitesinde araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarısı ve kalıcılığa etkisini araştırmaktır. Çalışmada, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırmada evren 2016-2017 eğitim öğretim yılında Samsun'un Havza ilçesinde öğrenim gören 5. sınıf öğrencileridir. Havza'da bir ortaokulda 5. sınıfta öğrenim gören deney grubunda 15 ve kontrol grubu 16 olmak üzere 31 öğrenci ise örneklemi oluşturmaktadır. Deney araştırma sorgulamaya dayalı öğretim etkinlikleri ile, kontrol grubunda ise ders kitabında yer alan etkinliklerle öğretim yapılmıştır. Deney grubunda 6 hafta süreyle araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımına göre araştırmacılar tarafından hazırlanan etkinlikler uygulanırken kontrol grubunda daha önceden sınıfta uygulanan yöntemle konunun öğretimi yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. 33 maddeden oluşan çoktan seçmeli testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,93 bulunmuştur. Uygulamalardan önce, uygulama bittikten sonra her iki gruba da öğrenme düzeylerini belirlemek amaçlı başarı testi uygulanmıştır. Araştırmada yaklaşık 3 ay sonra her iki gruba da kalıcılık testi yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmış, sonuçlar p=0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Ön testlerde gruplar arasında anlamlı fark olduğu için ANCOVA analizi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test başarıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Grup içinde öğrencilerin ön-son-kalıcılık test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Araştırma sorgulamaya dayalı öğretimin yapıldığı grupta ortalamalar sırasıyla öntest 16,86; son test 27,86 ve kalıcılık testi 26,33 bulunmuştur. Kontrol grubunda ortalamalar sırasıyla öntest 13,25; sontest 21,81 ve kalıcılık 20,68 bulunmuştur. Tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda son-ön test ve kalıcık-ön testler arasında anlamlı fark belirlenmiştir (deney grubu $F_{2,28}$=96,083; p<0,05 ve kontrol grubu $F_{2,30}$=39,886; p<0,05). Araştırma sorgulamaya dayalı öğretim öğrenci başarısını ve başarının kalıcılığını etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme, akademik başarı, kalıcılık

Abstract

The aim of this study is to investigate the effects of inquiry-based learning approach on student's academic success and permanence in "Propagation of Light and Sound" Unit at 5th grade Science class. In this study, quasi-experimental design with pre-test-post-test control group was used. The universe in this study is 5th grade students studying in Havza, Samsun Province in 2016-2017 academic year. 15 students in the experimental group and 16 students in the control group constitute the sample. Inquiry-based teaching activities were used in experimental group while in the control group the course was taught with the activities given in course book. In experimental group the activities prepared by researchers according to inquiry-based teaching approach were applied during 6 weeks while the subject was taught with a method which was previously applied in class in control group. In the study, achievement test developed by researchers was used as data collection tool. KR-20 reliability coefficient of the multiple-choice test consisting of 33 questions was 0,93. The achievement test was applied to both experimental and control group before and after the application in order to determine the levels of learning. About 3 months after the survey, permanence test was applied to both groups. In analysis of data, the program SPSS 20.0 was used and the results were assessed at p = 0,05 significance level. ANCOVA analysis was applied because there was a significant difference between the groups in the pre-tests. A significant difference was found between the final test success of the experimental and control groups. It was seen that there was a significant difference between pre-post-permanence test scores of the students in the groups. In the group in which inquiry-based teaching was applied, average scores were 16,86 for pre-test; 27,86 for post-test and 26,33 for permanence test respectively. In control group the average scores were 13,25 for pre-test; 21,81 for post-test and 20,68 for permanence test. The significant difference between the post-pre test and the permanence- pre-test in the experimental and control groups were determined according to repeated measurements ANOVA results (experimental group $F_{2,28}$=96,083; p<0,05 and control group $F_{2,30}$=39,886; p<0,05). Inquiry-based teaching affects student's success and its permanence.

Keywords: inquiry based learning, academic success,success permanency

Giriş

Bilgi ve teknoloji üretebilen bireylerin yetişmesinde fen bilimleri dersinin çok önemli bir yeri olup, ülkelerin gelişmesinde ve ekonomik kalkınmasında da büyük bir katkısı vardır (Ayas, 1995). Fen öğretimi sonucunda; olayları araştırıp, olaylar arasında neden sonuç ilişkilerini kurabilen, bilgileri kendince anlamlandırıp, fikirleri sorgulayabilen ve yeni ürünler ortaya koyabilen bireyler beklenir. İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında bu tür bireylere günden güne artan oranlarda ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple, fen öğretimine gereken önem verilmeli ve fen öğretiminde uygulanması gereken yöntemler bu tür bireyleri yetiştirmeye uygun olmalıdır (Sarıkaya ,Güven ,Göksu ve İnce Aka, 2010). Böylesine hayatımızda önemli yeri olan, soyut bilgiler olarak algılanmaması gereken Fen Bilimleri dersinin temel amacı; bireyin yaratıcı bakış ve farkındalık düzeyini artırmasını sağlamaktır. Yani bireye, hiç kimsenin görmediğini görme, duymadığını duyma, düşünmediğini düşünme becerisini kazandırmaktır, Ayrıca Fen Bilimleri dersi , bireyin edindiği ön bilgilerini harekete geçirerek üst düzey düşünme becerilerini etkili problem çözme basamaklarında kullanmasını, bireye bilimsel bilgiye ulaşma yollarını keşfetme becerilerini kazandırmayı amaçlar. Bireyin merak, araştırma ve sorgulama duygularını her zaman canlı tutmak bu amaçlara ulaşmak için gereklidir(Bayram,2012).

Öğretmenlerin, öğrencilerin istenilen amaçlara ulaşmalarını sağlayabilmeleri için; fen konularının öğretiminde, doğru öğretim stratejilerini seçmeleri çok büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin bilimsel kavramları anlamaları ve içselleştirmeleri doğru öğretim stratejileri ile daha kolay olacaktır (Köseoğlu ve Kavak, 2001). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında öğrenme ve öğretme kuram ve uygulamaları açısından bütüncül bir bakış açısı benimsenmesine rağmen; genel olarak öğrencinin, kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılarak, bilgiyi kendi zihninde yapılandırmaya imkan tanıyan araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisi benimsenmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmen, rehber, öğrenci, bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan ve tartışan birey rolünü üstlenir (MEB,2013). Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisinde önemli olan bilginin öğrencinin zihninde oluşturulmasıdır. Ancak bu yolla iyi öğrenmenin ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşeceği düşünülmektedir (Çeliksöz,2012). Yapılandırmacı kuramın altında yer alan araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı; öğrenci merkezli, soru sormaya, eleştirel düşünmeye ve problem çözmeye odaklanmış etkin bir öğrenme anlayışına sahip olduğu için, öğrencilerin tüm yaşamları boyunca gereksinim duyabilecekleri bilgi ve becerileri, okula başladıkları ilk yıllardan itibaren kazanmalarına ve zaman içinde bunları geliştirmelerine olanak sağlar (Duban,2008). Yapılandırmacılığın tüm amacı, öğrenmenin kalıcılığını sağlamak ve üst düzey düşünme becerilerinin oluşturulmasına katkı sağlamaktır. Rehberlik edilen uygulamalar ve sorgulamaya dayalı deneyimlerle, beceriler içselleşmekte ve bu beceriler öğrencinin bilgi yapısının bir parçası haline gelmektedir. Deneylerin ve araştırmaların yapıldığı sorgulamaya dayalı bir derste, öğrenciler sürekli o derse ait ilkeleri ve süreçleri anlamak için çalışır ve öğrendiklerini içselleştirir. Bu süre içerisinde araştırdığı konuyla ilgili bilgi ve fikir toplar, analiz eder, yorumlar ve uygular (Thier & Daviss, 2001). Yani araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı, herhangi bir olayı gözlemleyerek, o olay hakkında sorular oluşturarak, bu sorular ışığında olayın özünü araştırıp, ön bilgilerle, yeni araştırılıp bulunan bilgileri birleştiren; bulunan bulgular hakkında analiz yaparak, bilgileri anlamlandıran; yeni bulunan bilgileri önceki teori ya da kanunlara dayandırarak tahminlerde bulunulmasını sağlayan;çeşitli ve çok yönlü düşünmeyi gerektiren etkinliklerden oluştuğu söylenebilir (Sözen,2010).

İlköğretim düzeyindeki öğrenciler, henüz tam olarak gelişmiş gözlem yapma, kanıt toplama, tahmin yapma, olası açıklamaları sınama ve bulguları yorumlama becerilerine sahip değildirler. Bu noktada ilköğretim düzeyinde sorgulamaya dayalı fen eğitiminin temel amacı, öğrencilerin sorgulama, araştırma ve süreç becerileri olarak tanımlanan tüm bu becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı; öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmelerinde ve öğrenmeyi öğrenmelerinde temel araç olarak sorgulamayı kullanan, bu süreçte farklı öğretim yöntem ve modellerini kapsayan şemsiye bir kavramdır (Laipply, 2004; Lim, 2001).

Araştırma sorgulama yoluyla fen öğrenirken öğrenciler:

1. Bilimsel sorularla meşgul olurlar;
2. Araştırma planı yaparken ve araştırmalarını yürütürken kanıtlara öncelik verirler;
3. Toplanan kanıtları kullanarak tanımlar, açıklamalar ve tahminler geliştirirler;
4. Kanıtlara ve açıklamalara bağlı kendi bilimsel bilgilerini geliştirirler ve;

5. Prosedürler, kanıtlar ve açıklamalar hakkında başkalarıyla eleştirisel konuşmalarla meşgul olurlar. (NSES,2000)

Araştırma sorgulama temelli öğretim yaklaşımının yapılandırılmış sorgulama, rehberli sorgulama ve açık uçlu sorgulama olmak üzere üç uygulama şekli vardır (NRC, 2000).

Yapılandırılmış sorgulamada, öğretimin bütün aşamaları öğretmen tarafından belirlenir ve öğrenciler bu aşamaları takip ederek öğretmen tarafından yönlendirilip sonuca ulaşırlar.Rehberli sorgulama yaklaşımında, öğrenciler öğretimi kendileri biçimlendirir ve öğretmen bu süreçte rehberlik eder. Açık uçlu sorgulamada öğretim sürecini öğrenciler belirler, öğretmen sürece dahil olmaz, dışarıdan izlerya da öğrencilerin zorlandığı bölümlerde çok az yönlendirme yapar (Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil & Doymuş, 2005).

Eğitimde ezber bilgilerden ziyade, bireyin günlük yaşamında kullanabileceği ve uzun süre kalıcı olan bilgiler olmasına dikkat edilir. Dolayısıyla, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı akademik başarı için önemli bir öğedir. Kalıcılık, öğrenen tarafından öğrenilen bilgilerin belirli bir zaman sonra hatırlanması ve unutulmaması olarak ifade edilebilir (Çalışkan, 2008). Kalıcılık farklı tanımlarda "öğrenilen bilgilerin geçen zaman içerisinde varlığını sürdürmesi" (Gazioğlu, 2006); "bellek sistemine yerleştirilen bilgilerin tekrar geri getirilip kullanılıncaya kadar saklanmasıdır" (Demirel 2005) şeklinde verilmektedir. Araştırmaya dayalı öğrenme faaliyetlerinde, öğrenciler sorular sorar, etkinliklerle araştırma yapar, veriler elde eder, sonuçlara ulaşır ve ulaştıkları sonuçları tartışır ise öğrencilerin öğrendikleri bilgiler daha kalıcı olur (Howe, 1998). Öğrencilerin en çok ölçülen özelliği olan akademik başarı, belli bir süre içerisinde, öğrencilerin işlenen konularla ilgili kazandıkları bilgi ve bu bilgiden doğan zihinsel yetenekler ve beceriler olduğundan, bunları ortaya çıkarmak için en uygun yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bu davranışların ölçülmesinde sınavlar (kağıt-kalem testleri) kullanılır. Sınavlarda sorulan sorular kazandırılmak istenen davranışların ne ölçüde kazanılıp kazanılmadığını belirlemeye çalışır(Çalışkan,2008).

Bu çalışmanın amacı ; araştırmacı tarafından hazırlanan araştırma sorgulamaya dayalı etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve kalıcılığına etkisini araştırmaktır.

Yöntem

Fen bilimleri öğretiminde araştırma sorgulamaya dayalı öğrenmenin etkililiğini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada eşleştirilmemiş gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu tasarımda yansız atama yapılmadan var olan gruplara, bir deney ve kontrol grubuna, ön test uygulaması yapılır; deney grubunda deneysel yaklaşım uygulamasından sonra iki gruba son test uygulanır (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Deneysel olarak yürütülen araştırmalarda çalışmayı yürüten kişinin amacı, neden-sonuç ilişkilerini saptamaktır (Karasar, 2005).

Katılımcılar

Bu araştırmada evren 2016-2017 eğitim öğretim yılında Samsun'un Havza ilçesinde öğrenim gören 5. sınıf öğrencileridir. Havza'da bir ortaokulda 5. sınıfta öğrenim gören deney grubunda 15 ve kontrol grubu 16 olmak üzere 31 öğrenci örneklemi oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Işığın ve Sesin Yayılması Ünitesi Başarı Testi: 2015 Fen Bilimleri dersi öğretim programında 5. sınıf "Işığın ve Sesin Yayılması" ünitesinde 7 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar dikkate alınarak çoktan seçmeli 33 soruluk başarı testi geliştirilmiştir. Testin ortalama güçlüğü 0,58 bulunmuştur. Testin güvenirliği KR-20: 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama

Araştırmada 5. sınıf Fen Bilimleri dersinde "Işığın ve Sesin Yayılması" ünitesinde deney grubu öğrencilerine, araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinlikler ve ders planları ile öğretim yapılmıştır. Kontrol grubunda dersler daha önceden yapıldığı şekliyle öğretmen merkezli olarak yürütülmüştür. Öğretim programındaki kazanımlar dikkate alınarak geliştirilen etkinlikler Tablo 1'de verilmiştir. Uygulamalar altı hafta sürmüştür. Araştırmada sürecin başlangıcında, öğretim sonunda ve üç ay sonra her iki gruba da başarı testi yapılmıştır.

Tablo 1. Geliştirilen Etkinliklerin Kazanımlara Göre Dağılımı

Etkinlik adı	Kazanım
Işığın izlediği yolu keşfedelim	Bir kaynaktan çıkan ışığın her yönde ve doğrusal bir yol izlediğini bilir ve çizimle gösterir.
Maddelerin ışık geçirgenliği	Maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınıflandırır ve örnekler verir.
Tam gölge oluşturup çizelim	Tam gölgenin nasıl oluştuğunu gözlemler ve basit ışın çizimleri ile gösterir.
Tam gölgeyi neler etkiler?	Tam gölgenin durumunu etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin eder ve tahminlerini test eder.
Sesin yayıldığı ortamları tahmin ve test edelim	Sesin yayılabildiği ortamları tahmin eder ve bu tahminleri test eder.
Farklı cisimlerle üretilen sesler aynı mıdır?	Farklı cisimlerle üretilen seslerin farklı olduğunu deneyerek keşfeder.
Aynı ses farklı ortamlarda nasıl duyulur?	Aynı sesin farklı ortamlarda farklı duyulduğunu keşfeder.

Verilerin Analizi

SPSS 20.0 programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılımı çarpıklık- basıklık değerlerinden ve Kolmogorov Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Normal dağılım gösteren verilere parametrik testler uygulanmıştır. t-testi ve ANCOVA varsayımlarının kontrolü yapılmış ve bu testlerin uygulaması uygun bulunmuştur. Sonuçlar p=0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada başarı testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Başarı testi öntest puanlarının karşılaştırılması ilişkisiz örneklemler t-testi ile yapılmış sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Başarı Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması t-testi Sonuçları.

Grup	**N**	$\overline{X}$	**s**	**sd**	**t**	**p**
Deney	15	16,86	5,55	29	2,141	0,041*
Kontrol	16	13,25	3,73			

Deney grubu öğrencilerinin ortalaması 16,86 ile kontrol grubu öğrencilerinden fazladır ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t_{29}=2,141; p<0,05). Son testlerin karşılaştırılmasında ön test başarı puanları kovaryant olarak alınmalıdır. Başarı son test puanlarının karşılaştırılması ANCOVA ile yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3a'da verilmiştir.

Tablo 3.a. Başarı Testi Son Test Puanlarının Betimsel Analizi.

Grup	N	$\overline{X}$	s	Düzeltilmiş
Deney	15	27,86	4,25	26,78
Kontrol	16	21,81	5,33	23,15

Tablo 3.b. Başarı Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması ANCOVA Sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Model	19527,391a	4	4881,848	318,683	0,000	0,979
grup	603,296	2	301,648	19,691	0,000	0,593
ÖnBT	253,925	1	253,925	16,576	0,000	0,380
grup * ÖnBT	4,867	1	4,867	0,318	0,578	0,012
Hata	413,609	27	15,319			
Toplam	19941,000	31				

Deney grubunu son test ortalaması 27,86 düzeltilmiş ortalama 26,78; kontrol grubunun ortalamsı 21,81 ve düzelitlmiş ortalama 23,15 bulunmuştur. Ön test puanları kontrol altına alındığında gruplar arasında son puanları bakımından anlamlı farklılık oluştuğu ($F_{2\text{-}27}$=19,691; p<0,05) görülmektedir. Uygulanan yöntemin etki büyüklüğü %59,3 dır yani puanlardaki değişimin yaklaşık %60ı yöntemden kaynaklanmaktadır.

Uygulamalardan üç ay sonra yapılan kalıcılık testi puanları gruplar içinde karşılaştırılmıştır. Tablo 4'te deney grubu için yapılan tekrarlı ölçümler analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubu Için Tekrarlı Ölçümler Analiz Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Deneklerarası	837,644	14	59,832			
Ölçüm	1064,844	2	532,422	96,083	0,000	sontest-öntest
Hata	155,156	28	5,541			kalıcılık-öntest
Toplam	2057,644	44				

Deney grubunda ön test ortalaması =16,86; son test =27,86 ve kalıcılık testi =26,33bulunmuştur. Tekrarlı ölçüm sonucuna göre testler arasında anlamlı fark vardır ($F_{2,28}$=96,083; p<0,05). Scheffe testine göre göre bu fark sontest-öntest ve kalıcılık-öntest arasındadır.

Kontrol grubu için tekrarlı ölçümler analiz sonucu Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubu Için Tekrarlı Ölçümler Analiz Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Deneklerarası	854,333	15	56,956			
Ölçüm	692,792	2	346,396	39,886	0,000	2-1
Hata	260,542	30	8,685			3-1
Toplam	1807,667	47				

Kontrol grubunda ön test ortalaması =13,25 son test = 21,81 ve kalıcılık =20,68 ve ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F_{2,30}$=39,886; p<0,05).

Grup içinde ve her iki grupta öğrencilerin kalıcılık test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Gruplar arasında kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması için öntest ve son test puanları kovaryant alınarak yapılan ANCOVA analizi Tablo 6.a ve b de verilmiştir.

Tablo 6.a. Kalıcılık testi puanlarının betimsel analizi

Grup	N	$\overline{X}$	s	Düzeltilmiş
Deney	15	26,33	4,86	23,44
Kontrol	16	21,81	5,65	23,39

Tablo 6.b. Kalıcılık testi ANCOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	N^2
Model	839,480	3	279,827	38,931	0,000	0,812
grup	0,016	1	0,016	0,002	0,963	0,000
ÖnBT	11,525	1	11,525	1,603	0,216	0,056
SonBT	282,368	1	282,368	39,285	0,000	0,593
Hata	194,068	27	7,188			
Toplam	18036,000	31				

Kalıcılık testi ortalamaları deney grubunda daha yüksek bulunmuştur. Fakat sontest ve öntest puanları kontrol altına alınarak ortalamalar gruplar arasında karşılaştırıldığında anlamlı fark olmadığı görülmüştür (F_{1-27}=0,002; p>0,05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme etkinliklerinin öğrencinin fen akademik başarısı ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler deney grubu öğrencilerinin akademik başarısını arttırmıştır. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Çalışkan, 2008 ;Ulu, 2011; Bozkurt, 2012; Sağlamer Yazgan, 2013; Germann, Aram & Burke, 1996; Orcutt, 1997; Yetişir, 2016). Ancak Altınay ve Berberoğlu (2012), rehberli sorgulama yöntemini temel alarak geliştirdiği deney föylerininin deney grubu öğrencilerinin başarılarını geliştirmede anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme öğrencilerin kalıcı öğrenmesini sağlamıştır. Araştırma sorgulamaya dayalı hazırlanan etkinliklerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla olduğu şeklindedir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Alouf & Bentley, 2003; Carin & Bass, 2001; Çalışkan, 2008; Howe, 1998). Literatür incelendiğinde araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yönteminin kalıcılığa etkisi ile ilgili yeterince çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma sorgulamaya dayalı hazırlanan etkinliklerde grup içi ve gruplar arası tartışma, araştırma ve düşünmeye sevk eder. Öğrencilerin öğrenme etkinlikleri boyunca grup içinde ve gruplar arasında yapmış oldukları bilgi ve fikir alışverişi, tartışmalar öğrenilen bilgilerin daha sonra hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır.Araştırma sorgulamaya dayalı öğretim, öğrencilerin aktif olduğu derslerde bilginin öğrenci tarafından yapılandırılarak içselleştirilmesi sonucu öğrencilerin bilgi kalıcılıklarını sağlamada etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımında; derslerin öğrencilerin ilgilerine hitap etmesi, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katılması, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamaktadır. Bu yaklaşımda araştırma sorularının hazırlanması, hipotez kurmadan sonuç çıkarmaya tüm aşamalarda öğrenci geleneksel yaklaşımdan çok daha aktif olarak çalışır ve bilgiyi anlamlı öğrenir.

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin kendi başlarına ya da arkadaşları ile birlikte yaptıkları etkinlikler, deneyler ve buluşlar bilginin anlamlı ve kalıcı olmasına yardım eder" (Tatar & Kuru, 2009). Araştırma sorgulamaya dayalı etkinlikler fen bilimleri dersinde etkili şekilde

kullanılması sağlanarak akademik başarı arttırılabilir ve bilgilerin kalıcılığı sağlanabilir. Bunu gerçekleştirmek için öğretmenler geleneksel anlayıştan vazgeçmelidir. Ders kitapları öğretmen için iyi bir kılavuz olmalıdır. Araştırma sorgulamaya dayalı yaklaşım öğrenciye yeni bir şeyler bulmada yol göstermeye imkan sağlayarak, yaratıcılığı ortaya çıkarmaktadır. Bu yaklaşımın etkililiği ile ilgili bir çok çalışma yapılıp yayınlanmasına rağmen öğretmenler geleneksel inanış ve uygulamalarından vazgeçememektedirler. Öğretmenlere bu konuda eğitimler verilerek, araştırma sorgulamanın etkililiği ve gerekliliği anlatılmalıdır.

Kaynakça

Alouf, L. J. ve Bentley, L. M. (2003). Assessing The Impact of Inquiry-Based Science Teaching in Professional Development Activities, PK-12. A Paper Presented at the 2003 Annual Meeting Of The Association of Teacher Educators

Altınay, A ve Berberoğlu, G. (2012). Rehberli Sorgulama Deneylerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazandırılmasına, Başarıya Ve Kavramsal Değişime Etkisi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde (http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2523- 31_05_2012-04_00_43.pdf)

Arı, E , Alaca, Ö . (2015). Kuantum öğrenme modelinin, fen bilimleri dersinde başarı, tutum, kalıcılık üzerine etkileri ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. E-AJI (Asian Journal of Instruction), 3 (1), 30-49. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/aji/issue/1540/18882

Ayas, A. (1995). Fen Bilimleri Eğitiminde Program Geliştirme Ve Uygulama Teknikleri Üzerine Bir Çalışma: İki Çağdaş Yaklaşımın Değerlendirilmesi. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 149 -155.

Aydın, A , Kömürkaraoğlu, S . (2016). Investigation of the effect of jigsaw technique on continuance level of knowledge ın teaching light and sound unit and students' opinions about this technique. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 24 (1), 335-352. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/kefdergi/issue/22606/241608

Aydın, S , Ural Keleş, P , Ürün, N . (2016). Süreç değerlendirme yönteminin 7. Sınıf "güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi" ünitesinde öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılık düzeylerine etkisi. Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 11-17. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/turkead/issue/29457/315661

Büyüköztürk, Ş. (2001). Deneysel desenler: öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi. Ankara: Pegama Yayıncılık.

Bozkurt, O. (2012). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi, 9(18). 187-200.

Carin, A. A. ve Bass. J. E. (2001). Teaching science as inquiry. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Upper Saddle River.

Cohen, L., Monion, L. & Morrison, K. (2000). Research methods in education. London: Routledge / Falmer, Taylor And Francis Group.

Creswell, J. W. (1994). Research design qualitative & quantitative approaches. London: Sage Publications.

Çalışkan, H. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi. Yayımlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çalışkan, H , Turan, R . (2008). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (4), 603-627. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26110/275090

Çalışkan, İ , Kaptan, F . (2014). Fen öğretiminde performans değerlendirmenin bilimsel süreç becerileri, tutum ve kalıcılık açısından yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43 (43), . Retrieved from http://dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7795/102017

Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y. & Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 155–185.

Çeliksöz, M. (2012). Farklı düzeylerdeki sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin başarı, tutum, bilimsel süreç becerisi ve bilgi kalıcılıklarına etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Edirne.

Duban, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: Bir eylem araştırması.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, R . (2016). Beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak işlenen din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3 (4), 137-164.

Demirel Ö. 2005. Eğitim Sözlüğü. Pegem A yayıncılık, 236 s., Ankara.

Gazioğlu, G. (2006). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin basınç konusunu kavramada çoklu zekâ tabanlı öğretimin öğrenci başarısı, tutumu ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Germann, J.P., Aram, R. ve Burke, G. (1996). Identifiying Patterns and Relationships Among The Responses of Seventh Grade Students To The Science Process Skills of Designing Experiments. Journal of Research in Science Teaching, 33(1), 79-99.

Howe, A.C. (1998). Turning Activities Into Inquiry Lessons. Science Activities.

Karasar, N. (2000). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köseoğlu, F ve Kavak, N. (2001). Fen Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım. Gazi Üniversitesi Gazi Egitim Fakültesi Dergisi, 21(1),139-148.

Laipply, R.S. (2004). A Case Study of Self-Efficacy and Attitudes Toward Science in An Inquiry-Based Biology Laboratory. PhD Thesis, Akron University.

Lim, B. (2001). Guidelines For Designing Inquiry-Based Learning On The Web: Online Professional Development of Educators. PhD Thesis, Indiana University.

MEB(2013).İlköğretim Fen Bilimleri Dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.

Mehrens, Williams A. And Irvin J. Lehmann. (1987). Using Standardized Tests in Education. London: Longman Inc.

NRC, 2000, Inquiry and National Science Educational Standards, Washington, D.C.: National Academy Press.

NSES, 2000, Inquiry and The National Science Education Standards: A Guide For Teaching and Learning, Center for Science, Mathematics, and Engineering Education (CSMEE), URL: http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=9596&page=1.

Orcutt, C.B.J. (1997). A Case Study on Inquiry-Based Science Education and Students' Feelings of Success. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of San Jose State.

Özerbaş, M , Öztürk, Y . (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. TÜBAV Bilim Dergisi, 10 (2), 102-110. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/http-dergipark-gov-tr-tubav/issue/27937/318248

Sağlamer Yazgan, B. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin araştırmasorgulama becerilerine ve çevreye karşı tutumlarına etkisi, Yayınlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sarıkaya, M., Güven, E., Göksu, V. ve İnce Aka, E .(2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi. İlköğretim Online, 9(1), 413-423.

Savaş, E , Gülüm, K . (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16 (1), 183-202. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/trakyasobed/issue/30214/326155

Sözen, K. (2010). Sorgulayıcı Öğrenme Ve Programlı Öğretim Yöntemlerine Göre İşlenen Biyoloji Laboratuvarı Uygulamalarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.

Tatar, N. ve Kuru, M. (2009). Açıklamalı Yöntemlere Karşı Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı: İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 142-12.

Thier H.D. & Daviss, B. (2001). *Developing Inquiry-Based Science Materials. A Guide For Educators.* Newyork: Teachers College Press.

Ulu, C. (2011). Fen öğretiminde araştırma sorgulamaya dayalı bilim yazma aracı kullanımının kavramsal anlama, bilimsel süreç ve üstbiliş becerilerine etkisi. Yayımlanmış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yetişir, M. (2016). Rehberli araştırma-sorgulamaya dayalı fizik öğretimi: Öğretmen adaylarının akademik başarıları ve uygulama hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 49(1), 159-182.

Kolektif Öğretmen Yeterliliklerinin Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi

Dr. Öğretim Üyesi Tuncay Yavuz Özdemir Fırat Üniversitesi tyozdemir@firat.edu.tr

Arş. Gör. Yusuf Celal Erol Fırat Üniversitesi yusufcelalerol@gmail.com

Öğr. Gör. Murat Demirkol Fırat Üniversitesi mdkol@hotmail.com

Doç. Dr. Muhammed Turhan Fırat Üniversitesi muhammedturhan66@gmail.com

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerinin, kolektif öğretmen yeterlilikleri ile ilgili algılamalarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma ile araştormacılar "ne" sorusu yerine "nasıl" sorusuna cevap arar. Bu araştırmada, öğretmenlerin kolektif yeterlilik algılarını ortaya koymak amacıyla araştırma amaçları doğrultusunda literatür taraması yapılarak, yedi sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmış, görüşlerini açık bir şekilde ifade edeceklerini belirten öğretmenlerin seçimine özen gösterilmiştir. Bu şekilde Elazığ ilinde görevli 48 öğretmen belirlenerek çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin analiz edilmesiyle katılımcı görüşleri kodlanıp, kodlar kategorilere ayrılmış ve son aşamada oluşturulan kategoriler uygun temalara yerleştirilmiştir. Eğitim faaliyetlerinin niteliğinin artırılması için öğrenme ortamına, öğrencilere ve öğretmenlere yönelik etkinliklerin olduğu ve bazı katılımcı görüşleriyle ise bu amaca yönelik herhani bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenin performansını en fazla öğrencilerin etkilediğini ifade eden katılımcılar öğrencilerin dışında velilerin tutumları, özel hayatları, okul yönetimi ve çalışma ortamının da etkili olduğunu belirtmişlerdir. Birlikte çalıştıkları mesleki yeterlikleri iyi olan öğretmenlerin kendileri için bir güven kaynağı, motivasyon kaynağı, kişisel ve mesleki gelişişmlerine katkı sağlayan bir rol-model oldukları ifade edilmiş olması dikkat çekicidir. Okulların hedeflenen amaçlarını gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin işlerine yönelik motivasyonlarının yüksek olmasının önünde ki engellerin kaldırılması önemli görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kolektif yeterlilik, öğretmenlerin kolektif yeterliliği, öğretmen performansı,

Abstract

In this study, the content analysis method of qualitative research methods was used to determine the perceptions of teachers about their collective teacher competencies. Qualitative research tries to find an answer to "how" instead of "what". In this research, a semi-structured interview form consisting of seven questions was used in order to reveal the perceptions of the teachers' collective qualifications Preliminary interviews with the teachers included in the study group were made and the selection of teachers who indicated that they would express their views clearly were only included in the study. In this way, 48 teachers working in Elazığ province were identified and included in the study group. In the next stage, each participants opinion was examined and similar opinions were grouped and themes were formed. By analyzing the data obtained from the participants, the participants' opinions were coded, the codes were divided into the categories and the categories created at the last stage were placed in appropriate themes. It has been determined that there are activities for the learning environment, for the students and teachers, and for some participants, there is no work for this purpose in order to increase the quality of the training activities. Participants who stated that the performance of the teacher was the most influenced by the students stated that the attitudes of the parents besides the students, private life, school management and working environment were also influential. It is noteworthy that teachers with good vocational competencies they are working with are expressed as role-models that contribute to a source of trust, motivation, personal and professional development for them. It is important to remove obstacles to the high motivation of teachers who have an important role to play in achieving their goals.

Keywords: Collective teacher, collective teacher qualifications, teacher performance

Giriş

Çağımızda sürekli bir değişim olmakta ve bu değişime toplumdaki her kurumun uyum sağlaması gerekmektedir. Toplumları etkileyen bu değişimde eğitim kurumlarının da bu sürece ayak uydurduğunu ve dönüştüğünü görmekteyiz (Turan & Yaraş, 2014). Eğitim kurumlarında belirli plan ve programlar çerçevesinde öğrencilerin değişime ayak uydurması için çeşitli uygulamalar yapılmaktadır (Yörük & Akdağ, 2010, s. 66). Toplumların var olabilmesi ve varoluşunu sürdürebilmesi yeni gelen nesillerin eğitimine bağlıdır (Aksoy, 2006). Değişimin meydana geldiği eğitim ve eğitimin gerçekleştiği okullarda bu sürecin en önemli parçasını öğretmenler oluşturmaktadır (Balcı, 2007; Özdemir, 2000).

Öğretmenlik bireyin karakteri ve mesleki açıdan kendisini adamasını gerektiren bir iş olduğunu söyleyebiliriz (Püsküllüoglu, 1986; akt. Hotaman, 2011). Öğretmenlik toplumların geleceğini inşa eden temel yapı taşlarından biridir, ayrıca öğretmenlerin mesleklerini icra ederken işlerini gönülden yapmaları gerekmektedir (Bishay, 1996; Ekici, 2015). Eğitim-öğretim çalışmalarında öğrencilerin beklentiler doğrultusunda şekillenmesini sağlayan en önemli bireyler öğretmenlerdir (Şişman, 2007). Öğretmenler öğrencilerin toplumda ileriki yaşamlarında nasıl bireyler olacaklarını belirlemede önemli role sahiptirler (Aktürk, 2012; Recepoğlu, 2013). Öğretmenler, öğrencilerde anlamlı öğrenmeyi sağlayan ve öğrenmeye rehberlik eden kişilerdir (Çakır & Akkaya, 2017).

Öğretmenlik meslek olarak toplumdaki bireylerdeki potansiyelin dışarıya aktarılmasında, bireylere rehberlik ve rol model olarak onların kendilerini geliştirmelerine ve sonucunda toplumdaki refah düzeyinin ve kalkınmanın oluşmasında önemli bir buluşma noktasıdır (Tedmem, 2014). Öğretmenlik mesleği zaman içerisinde çağın gereksinimleri doğrultusunda kendini güncelleyen aktif bir yapıya sahiptir (Ekici, 2017) Öğretmenlerdeki değişimin etkileri toplum üzerine de yansımaktadır (TED, 2009). Öğretmenlerin kendini geliştirmeleri, çağın getirdiği yeniliklere ayak uydurmaları ve okullardaki başarım düzeylerini etkileyen önemli faktörler öğretmenlerin öz yeterlilikleri (Büyüköztürk, Akbaba, Altun ve Yıldırım, 2010) ve kolektif yeterlilik (Cooper, 2010) düzeyleridir (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012).

Bandura (1986) tarafından öz yeterlilik ve kolektif yeterlik kavramları sosyal bilişsel kuramında oluşmuş kavramlardır. Sosyal bilişsel kuram ile meydana çıkan "yeterlik inancı" kavramı farklı araştırmalarda önemli görülerek ele incelenmeye başlanmıştır (Kurt, 2009; s.13). Kolektif yeterlik inancı öz yeterlik kavramına dayalı olarak öz yeterlik kavramından sonra ortaya çıkmıştır. Öz yeterlik inancı Bandura (1986,1997) tarafından dört bilgi kaynağı olarak ifade edilir. Bunlar; uzmanlık deneyimleri, başkalarının deneyimleri, sözel ikna ve duygusal durum olarak açıklanır. Bu kaynaklar kolektif yeterlik inancının da temelini oluşturmaktadır (Goddard, Hoy & Woolfolk, 2000; s. 484). Kolektif yeterlik kavramı Bandura (1993) tarafından birey boyutundan kapsamı arttırılarak grup boyutuna alınarak kolektif yeterlik kavramı üretilmiştir. Daha sonra grup kapsamını genişleterek Bandura (2002) toplumlar ve ulusların bir özelliği olarak kolektif yeterlik kavramını tanımlamıştır.

Kolektif yeterlik kavramı bireylerin, meslektaşlarıyla birlikte çalışabilmeleri inancı ve algısı olarak tanımlanabilir. Bu kavram, eğitim örgütleri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin için, kolektif öğretmen yeterliği olarak tanımlanır. Öğretmenler için okullarda görevlerini yaparken önemli bir unsur olmaktadır (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Öz yeterlilik düzeyi yüksek öğretmenler öğrencilerinin gelişimi noktasında kolektif şekilde çalışmaları birçok araştırmaya göre mümkündür (Yılmaz & Turanlı, 2017). Bir eğitim kurumunda öğretmenlerin başarıyı teşvik etmeleri ve birlikte aynı duyguyla hareket etmeleri öğrenciler üzerinde olumlu etki oluşturacak bu da akademik başarıyı etkileyecektir (Bandura 1997, Goddard et al. 2000). Ayrıca kolektif yeterliğin okullardaki öğrenim düzeyine olumlu yönde etkileri olduğu yapılan araştırmalarda gözlemlenmiş, bunun öğrencilerin okul başarıları ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Goddard et al., 2000; Schumacher, 2009; Knobloch, 2007; Burcham, 2009; Jackson, 2009).

Goddard vd. (2000), öğretmenlerin etkinlik inançlarını sadece kendi ustalık deneyimlerine dayandırmadıklarını, aynı zamanda da farklı öğretmenlerin deneyimlerden öğrendiklerini ileri sürmektedirler. Bu vesayetli deneyimler, diğer öğretmenlerin veya diğer okulların başarı hikâyeleri olabilir (Kımav, 2010).

Ayrıca, etkili okulların nitelikleri üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenler ve okullar için modelleri temsil etmektedir, bu nedenle, Huber'in (1991) örgütlerin birbirlerini gözlemledikleri ve öğrendikleri iddiasıyla desteklenen, etkili deneyimlerin kolektif etkinlik geliştirme kaynaklarını sağlayabilmektedirler. Sosyal ikna, okuldaki öğretmenlerin kolektif etkinlik inançlarını güçlendiren bir başka kaynaktır. Müzakereler, çalıştaylar, mesleki gelişim fırsatları ve başarıyı takip eden geribildirimler gibi mesleki gelişim faaliyetleri kolektif etkinlik

inançları üzerinde etkili olabilir. Bununla birlikte, bazen sözel ikna etkili bir kaynak değildir ve aynı zamanda bir okuldaki öğretmenlerin kolektif etkililiğini etkilemek için ustalık ve anlamlı deneyimlere eşlik etmelidir. Tek başına sözlü ikna etkili değildir, bunun güçlü bir kaynak olmadığı anlamına gelmez. İkna yoluyla, öğretmenler başarılı olabilmek için ısrar edebilir ve daha fazla çaba gösterebilirler (Goddard, et al., 2000).

Dahası, duygusal durumlar bireyler için olduğu gibi kollektif etkinlik inançlarının kaynağı olabilir. Okullar strese ve işlevlerini etkileyebilecek diğer faktörlere tepki gösterir. Daha güçlü bir kolektif etkinlik hissine sahip olan kurumlar, baskıya katlanmakta ve olumsuz güçler ile uyum sağlama ve bunlarla başa çıkma sayesinde, ciddi sonuçlara yol açmadan sürekli çaba sarf etmeye devam etmektedir. Diğer taraftan, daha düşük kolektif etkinlik hissine sahip olan kuruluşlar, negatif kuvvetlere işlevsel bir şekilde tepki gösteremez ve bu da başarısızlık şanslarını artırır. Bu kuruluşlar olumsuz faktörlerin neden olduğu duygusal durumu yanlış yönlendirebilir ve kararlı bir reaksiyon paterni göstermeyebilirler (Goddard, et al., 2000).

Yöntem

Bu araştırmada öğretmenlerin, kolektif öğretmen yeterlilikleri ile ilgili algılamalarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar "ne" sorusu yerine "nasıl" sorusuna cevap aramaya çalışır (Dey, 1993). Katılımcıların gerçek hayatta yer alan belli bir konu üzerinde nasıl düşündüklerini anlamada nitel araştırma yöntemleri kullanılır. Nitel araştırma yöntemlerinden Olgubilim deseninde gerçek yaşamda var olan bir olgunun katılımcı görüşleriyle tanımlanması amaçlanılır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bir başka ifadeyle olgubilim deseni ile günlük yaşamda varlığı bilinen ancak hakkında yeterince bilgi sahibi olunmayan olgulara odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Veri Toplama Araçları

Nitel veriler üzerinde derinlemesine çalışma imkanı sağladığından, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Nitel bir araştırmada katılımcıların belirlenmesinde en önemli unsur görüşme sorularına mümkün olduğunca doyurucu cevaplar verebilecek kişilerin seçilmesidir. Amaçlı örnekleme gücünü bilgi yönüyle ayrıntılı durumları kapsamasından alır (Patton, 2002). Ayrıntılı durumlar, nitel araştırmaların amacı açısından hayati öneme sahip detayları derinlemesine öğrenme imkanı sağladığından son derece önemli olduğundan (Merriam, 2013), bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmış, görüşlerini açık bir şekilde ifade edeceklerini belirten öğretmenlerin seçimine özen gösterilmiştir. Bu şekilde Elazığ ilinde görevli 48 öğretmen belirlenerek çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1.

Cinsiyet	Kadın	19
	Erkek	29
Görev yapılan okul türü	İlkokul	13
	Ortaokul	16
	Lise	19
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	12
	6-10 yıl	9
	11-15 yıl	18
	16-20 yıl	9

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmenlerin 29'u (~ %60,42) erkek ve 19'u (~ %39,58) kadın, çalıştıkları kurumlara göre 13 öğretmen (~ %27,09) ilkokullarda, 16 öğretmen (~ %33,33) ortaokullarda ve 19 öğretmen (~ %39,58) ise liselerde görev yapmaktıkları, 12 öğretmen (%25) 1-5 yıl, 9 öğretmen (%18,75) 6-10 yıl, 18 öğretmen (%37,50) 11-15 yıl ve 9 öğretmenin (%18,75) 16-20 yıl kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen verileni analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi görüşme metinlerinin analizinde, katılımcı görüşlerinin yoğunlaştığı ana unsurları ve vurguladıkları anlamları açıklamak için kullanılır (Patton, 2002, s. 453). İçerik analizi üç aşamadan oluşur Robson (2015), bunlar:

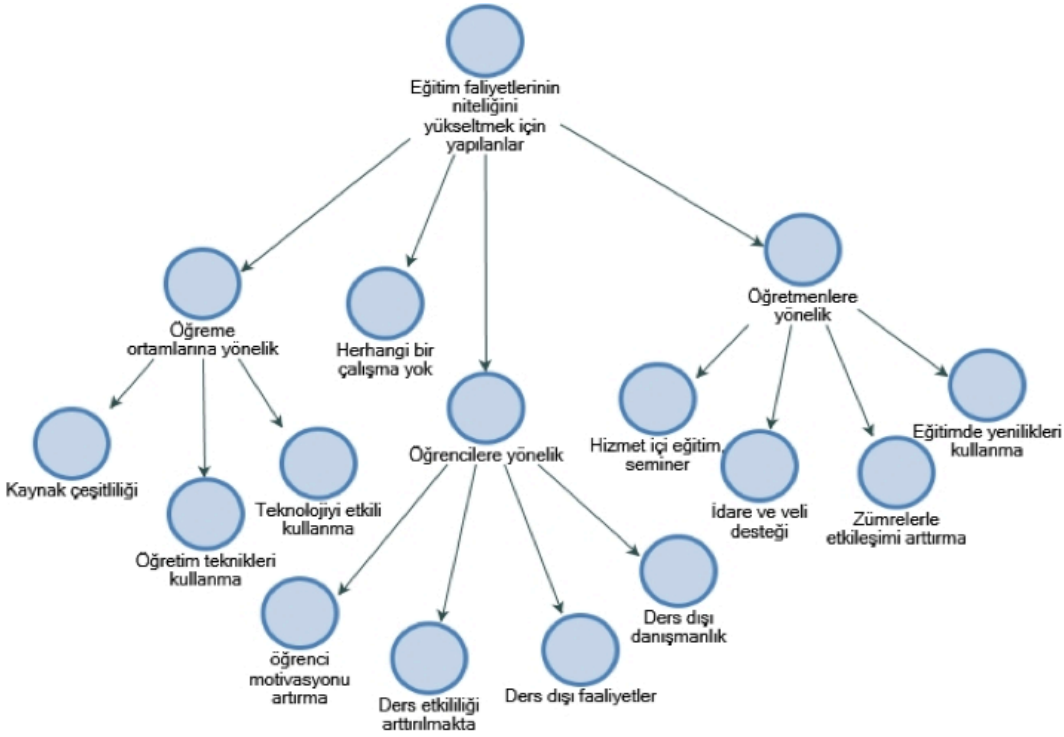
- Kodlama
- Kodları kategorilere ayırma
- Kategorilerin temalara uyumunu belirleme

Verilerin analizinde Robson'un (2015) belirttiği aşamalar kullanılmıştır. Her bir katılımcı görüşü incelenerek benzer görüşler gruplanmış ve temalar oluşturulmuştur. Her bir katılımcı görüşü anlamca yakın olan tema ya da temalara yerleştirilmiştir. Bir ya da birden fazla temaya yerleştirilecek içerikte olan katılımcı görüşlerinden dolayı toplam görüş sayısının katılımcı sayısından fazla olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularının güvenirliğini artırmak için katılımcı görüşlerinden dikkat çekici olan görüşler, özüne sadık kalınarak verilmiştir.

Araştırmanın güvenirliğini belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği "Uzlaşma Yüzdesi (P) = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formül kullanılmıştır. Katılımcı görüşlerinin yerleştirildiği temalara uyumlu olup olmadıklarını belirlemek üzere uzman görüşüne başvurularak, bütün katılımcı görüşlerini araştırmacılar tarafından belirlenen temalara yerleştirmeleri istenmiştir. Bu işlem sonrasında katılımcıların ileri sürdüğü 168 görüşten 14 görüşün, uzmanlar tarafından farklı kategorilere yerleştirildiği belirlenmiştir. "uzlaşma Yüzdesi" formülüne göre bu araştırmanın güvenirliği %93 olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmalar için uzlaşma yüzdesi formülünden elde edilen değerin %70 ve üzerinde olması (Miles ve Huberman, 1994), araştırmanın güvenilir olduğunu gösterdiğinden, bu araştırmanın yeterli düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Katılımcı görüşleri analiz edilerek gruplandırılmış ve temalar oluşturularak yorumlanmıştır. İlk soruda katılımcılara "Okulunuzda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini yükseltebilmek için siz ve diğer öğretmenler tarafından neler yapılmaktadır?" sorusu yöneltilerek katılımcıların bu kapsamda yürüttükleri faaliyetler hakkında bilgi alınmaya çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri ile temalar oluşturularak Şekil.1'de verilmiştir.



Şekil 1. Eğitim öğretim çalışmalarının niteliğini arttırmaya yönelik yapılan çalışmalar.

Katılımcı görüşleri öğrenme ortamlarına yönelik (n=51), öğrencilere yönelik (n=35), öğretmenlere yönelik (n=37) ve yapılan herhangi bir çalışma olmadığı (n=2) şeklinde kategorilendirilmiştir. Öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerde katılımcılar, öğretmenlerin öğretimin kalitesini artırmak adına farklı kaynaklardan faydalanmaya çalıştıklarını, teknolojik imkânlardan faydalanarak derslerin verimliliğini arttırmaya çalıştıkları ayrıca farklı öğretim teknikleri uygulayarak öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki ilgisini arttırmaya çalıştıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilere yönelik faaliyetler araştırmacılar tarafından dört ayrı temaya yerleştirilmiştir. Öğrencinin güdülenerek, motivasyonlarının arttırılmaya çalışıldığı (1), öğrencilerle ortak aktiviteler yapılarak derslerin etkililiğini artırmaya çalışıldığı (2), kurslarla, gerçekleştirilen okuma saatleriyle, teknik gezilerle, düzenlenen münazaralar ve konferans gibi ders dışı faaliyetlerle öğretim niteliğinin artırılmaya çalışıldığı (3), ayrıca öğrencilere ders dışı zamanlarda birebir görüşmelerle rehberlik edildiği, yapılan proje ve ödevlerde öğrencilere danışmanlık yapıldığını (4) belirtmişlerdir.

Katılımcılar, eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılması için Öğretmenlere yönelik etkinliklerin düzenlendiğini de belirtmişlerdir. Bunlar; öğrenme ortamında daha etkili olabilmek adına hizmet içi eğitim kursların düzenlendiğini, öğrencilerle ilgili olarak idare ve velilerle işbirliği içerisinde çalışmalar yaptıklarını, okuldaki zümre öğretmenler kurulu ile öğretim kalitesini arttırmaya yönelik toplantılar yaptıklarını ve eğitimde son gelişmeleri yakından takip ederek, uygulamaya geçirildiği şeklinde özetlenebilir.

Öğretim konusunda herhangi bir faaliyetin yapılmadığını belirten katılımcılar ise eğitim kurumlarındaki işleyişin monotonlaştığını ve eğitim ortamlarındaki farklı problemlerden ötürü bu tür faaliyetlerin gerçekleştirilmediğini belirtmişlerdir. Mevcut görüşlerden bazılarına aşağıda yer almıştır.

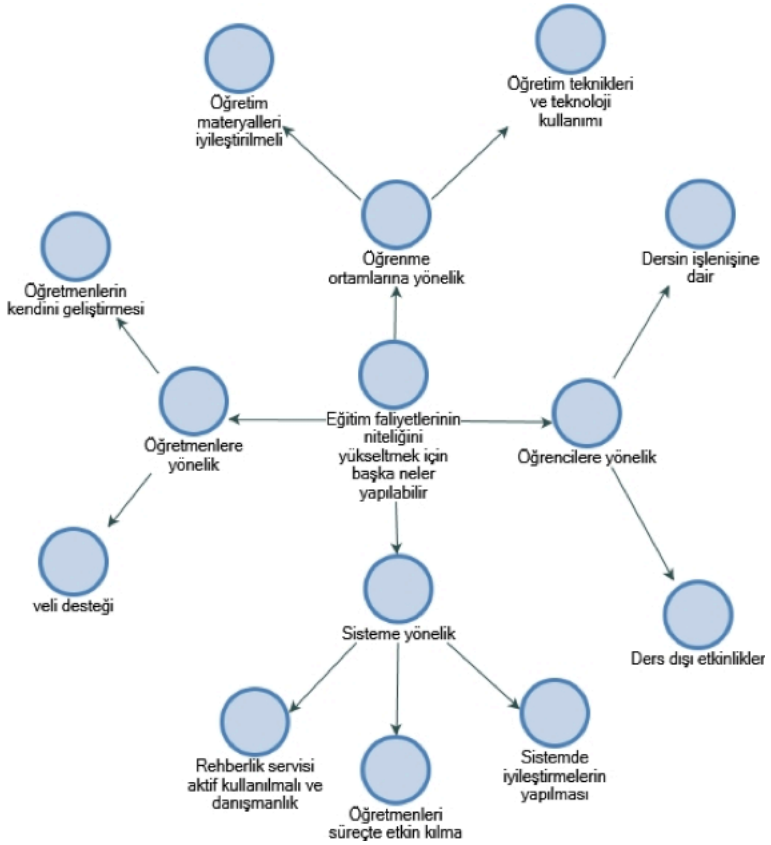
K3: *Öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edilmeye çalışılıyor. Görseller, akıllı tahta, karikatürler, film, belgesel izletiliyor. Yaparak-yaşayarak öğrenmeleri için imkân sunuluyor. Birde çağdaş eğitim metotlarından kullanmaya çalışılıyor. Örneğin istasyon yöntemi, çoklu düşünme, balık kılçığı gibi.*

K4: *Branş denemeleri yapılmaktadır. Kitap okutarak yazılılarda sorarak bunu alışkanlık haline getirmeye çalışıyoruz. Konuşma yeteneklerini geliştirmek için münazara çalışmaları yapıyorum.*

K1: *Ayda bir şube ve zümre öğretmenlerle fikir alışverişi yapılır. Özellikle 12. Sınıflar için çeşitli çözüm yolları üretiriz.*

K34: *Mümkün olduğunca velilerle iletişime geçerek, okul veli işbirliğini arttırmaya, idare ile koordineli çalışarak sınavlara hazırlık için öğrencilere yönelik ek dersler verilmektedir.*

Katılımcıların yapılan bu faaliyetler dışında tavsiyelerini ve önerilerini almak adına yöneltilen, "Bu yapılanların dışında farklı nelerin yapılması gerekir?" sorusuna verilen cevaplar, öğrencilere yönelik (n=22), öğrenme ortamlarına yönelik (n=9), öğretmenlere yönelik (n=10) ve sisteme yönelik (n=24) olarak 4 grupta toplanarak Şekil.2 de gösterilmiştir.



Şekil 2. Eğitim faaliyetlerinin niteliği arttırmak için tavsiyeler.

Katılımcılardan alınan görüşlerin analiz edilmesiyle, eğitim faaliyetlerindeki niteliğin artırılması adına yapılması gerekenler, eğitim sisteme yönelik düzenlemeler (n=24), öğrencilere yönelik etkinliklerin yapılması (n=22), öğretmenler için tavsiyeler (n=10), ve öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi başlıkları altında gruplara ayrılmıştır.

Sisteme yönelik olarak katılımcıların rehberlik servisinin daha aktif kullanılması gerektiğini, öğrencilere ve velilere danışmanlık yapılarak bilinç düzeylerinin artırılmasının sağlanmasını, öğretmenlerin eğitim sistemindeki rolü düşünülerek fikirlerinin alınmasını ve değerlendirilmesini, sınav kaygısının olumsuzluklarının ortadan kaldırılması için çalışmalar yapılması ve meslek seçiminde rehberlik sisteminin daha aktif kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilere yönelik olarak yapılması gerekenleri, okullardaki sosyal aktivite, faaliyetlerin arttırılması, akademik düzeyde okullarda konferanslar verilmesi, kültürel gezilerin daha fazla düzenlenmesinin faydalı olacağını, ayrıca derslerin işlenirken öğrenci merkezli olarak işlenmesinin, derslerde mümkün oldukça yaparak yaşayarak öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının ve teknolojik imkânlardan yeterince kullanılması gerektiğinin önemini vurgulamışlardır.

Öğretmenlere yönelik olarak verilen tavsiyelerde, öğretmenlerin kendilerini geliştirmek adına hizmet içi eğitim ve seminerlere katılmalarının faydalı olacağını, yeni gelişmeleri takip edersek müfredatta bu yeniliklere yer vermelerini, velilerle iletişimin arttırılmasının, veli öğretmen bağının güçlendirilmesinin öğrenciler üzerinde önemli etkileri olacağını dile getirmişlerdir.

Öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi için öğrencilerin dersleri uygulama alanları ve imkânlarının artırılması gerektiğini, öğrenmeyi etkili kılmak için yeni metotların ve kaynakların kullanılmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bu kapsamda öne çıkan bazı görüşler şunlardır.

K25: *Sınav sistemi engelli olmasa çok farklı şeyler yapılabilir. En azından çocuk gerekli olan bilgiyi sadece alabilse, geriye kalan zamanda hayata hazırlansa, sorumluluk bilinci kazandırılsa, bunlara yönelik çalışmalar yapılsa daha faydalı ve nitelikli olur.*

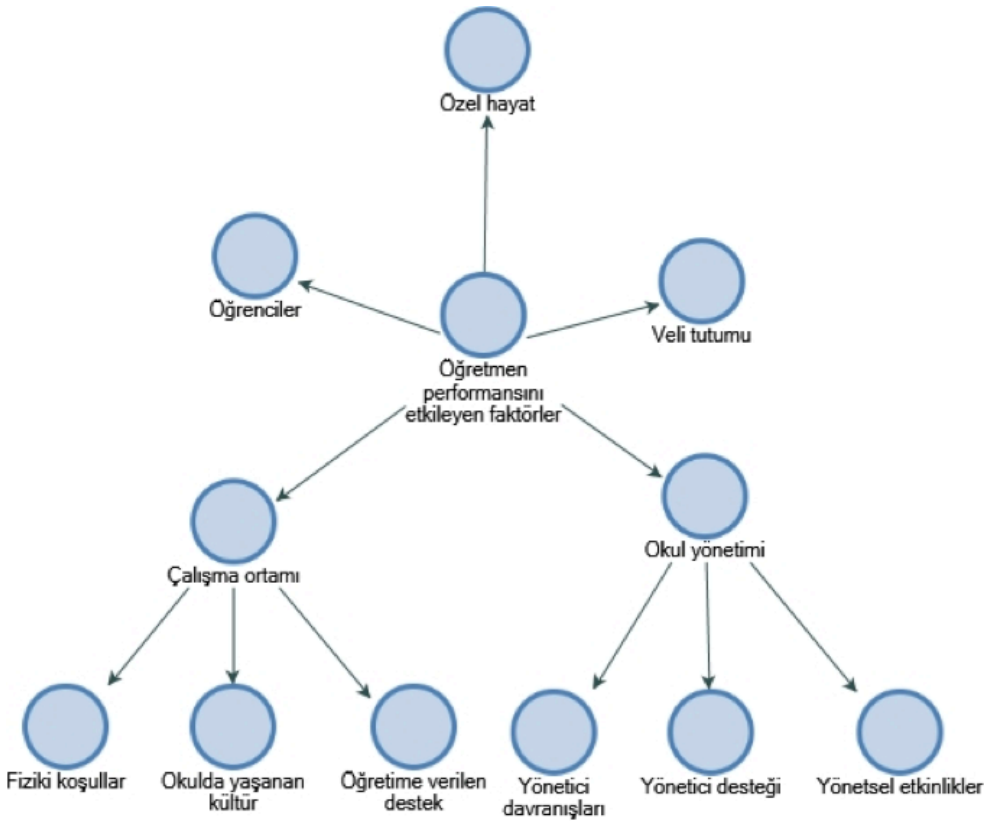
K41: *Ortaokullardaki öğrencilere lise tercihleri konusunda daha iyi rehberlik yapılmalı, meslek liselerine her seviyeden öğrencilerin gelmesi sağlanmalıdır. Maalesef bugün gelinen noktada meslek liseleri hiçbir yere giremeyen öğrencilerin gelip kayıt yaptığı bir okula döndü. Meslek lisesinin önemi artırılmalı.*

K23: *Üniversiteden hocaların gelip okulda konferans vermeleri niteliği arttırabilir. Farklı ülkelere ve ülkemize seyahatler düzenlenebilir. Başarılı okullar ziyaret edilebilir.*

K14: *Ailelerin okulda yaptıkları etkinliklere artırılmasını sağlayarak çocukların eğitimini noktasında okulda da etkili olmaları sağlanmalı, veli öğretmen işbirliği ön plana çıkarılmalıdır.*

K20: *Eğitimde her zaman farklı şeyler yapmak öğrenmeyi zevkli kılar. Bu noktada çağın bir gerekliliği olan teknolojiyi kullanarak yeni şeyler üretmek ve tasarlamak fayda sağlayacaktır. Yenilikleri takip edilerek aktif şekilde kullanılmaya gayret gösterilmeli.*

Öğretmenlerin performansını etkileyen faktörlerin belirlenmesi adına katılımcılara, "Öğretim sürecindeki okulunuzdaki öğretmenlerin performansını etkileyen unsurlar (okul-idare-veli-öğrenci…) nelerdir? Lütfen açıklayınız." Sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar temalara ayrılarak Şekil.3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğretmen performansını etkileyen unsurlar.

Katılımcı görüşlerine göre öğretmen performansını etkileyen beş temel faktörün olduğu belirlenmiştir. Bunlar: Öğrenciler (n=27), okul yönetimi (n=25), çalışma ortamı (n=11), özel hayat (n=10) ve velinin tutumu (n=5) olarak kategorilendirilmiştir. Öğrencilerin derste hazırbulunuşluk düzeylerinin, derse karşı olan ilgi ve isteklerinin fazla olmasının ayrıca derse katılım düzeylerinin öğretmen performansını etkileyen en önemli unsur olduğu görülmüştür. Bu yöndeki katılımcı görüşleri Öğrenciler temasına yerleştirilmiştir. Okul yönetiminin öğretmelere eşit ve adil davranmasının, ders programları hazırlanırken öğretmen isteklerinin ve ders içeriklerinin dikkate alınması gerekliliğinin, öğretmenler tarafından yapılan etkinliklerin desteklenmesinin ve yapılan çalışmaların takdir edilmesinin önemi üzerinde durmuşlardır. Bu şekilde özetlenebilecek katılımcı görüşleri *Okul Yönetimi* temasına yerleştirilmiştir. Çalışma ortamı açısından derslerde kullanılacak öğretim materyallerinin yeterli düzeyde olmasının, olumlu okul kültürünün oluşturulmasının ve okulun temizliğinin öğretmenler üzerinde olumlu etkileri olacağı şeklinde özetlenebilecek katılımcı *görüşleri* Çalışma ortamı temasına konmuştur. Öğretmenlerin fiziksel ve ruhsal sağlığının, okul içerisindeki arkadaşlık ilişkilerinin ve ekonomik problemlerinin öğretmen performansını etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Bu yöndeki katılımcı görüşleri Özel hayat temasında temsil edilmiştir. Ayrıca velilerin öğretmenlere karşı olan tutumlarının, öğretmene kendisine, fikirlerine düşüncelerine gösterdikleri saygının öğretmen performansı üzerinde etkileri olduğunu yönündeki katılımcı görüşleri *veli* tutumu temasına yerleştirilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir.

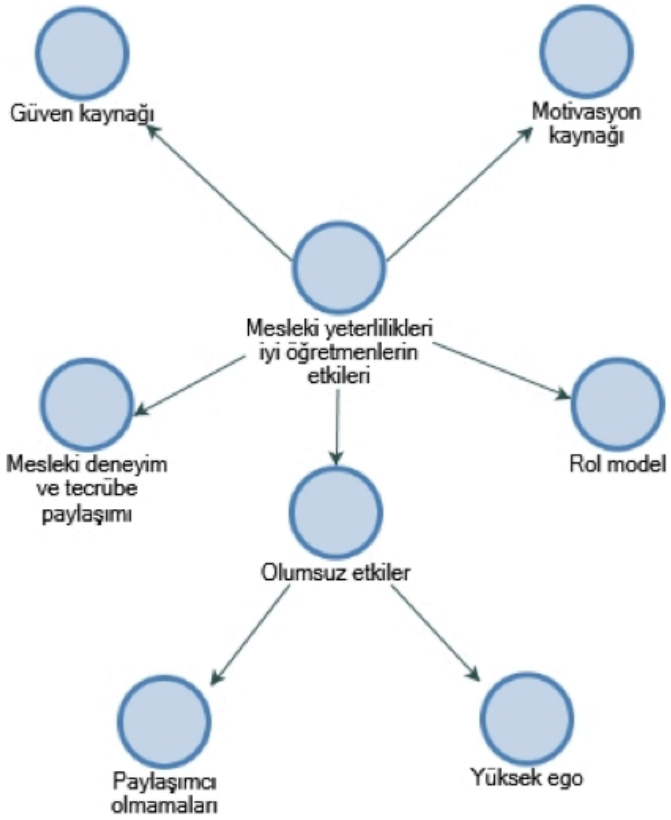
K17: *Öğrencilerin istekli ve arzulu olmaları öğretmenlerin performanslarına olumlu anlamda etkiler. Öğrenci tutumları, öğretmenlerin kişilik algıları ve yaşam koşullarındaki farklılıklar oldukça etkendir.*

K18: *Sınıf seviyesinde değişkenlik gösteriyor. Branş gereği TM sınıflarında öğrencinin beklentisi doğrultusunda daha verimli ders işleniyor, daha fazla performans gösteriyoruz. Sayısal sınıflar sadece sınava yönelik verilenleri almaya meyilli olduğu için değişkenlik gösteriyor.*

K9: *Yönetimin adaletli olması, Her türlü fikre açık olması, Sıkıntısı olan öğretmenleri makamına çağırıp konuşması, Yönetici olan kişilerin de okul için elinden geleni yapmaları, model olmaları gerekir.*

K12: *Okulumuzda öğretmenlerin sorunları ile ilgilenilmesi öğretmenin motivasyonunu arttıran unsurlardandır. Ayrıca sms ve whatsapp kanalları aracılığı ile okul yönetimi ve öğretmenler ayasında iletişim imkânlarının arttırılması, önemli günlerde toplun etkinliklerin ve kutlamaların yapılması, düğün-taziye gibi zamanlarda mutlulukların ve acıların paylaşılması da öğretmenin okula ve işine karşı motivasyonunu arttıran diğer bir sebeplerdir.*

Araştırma kapsamında katılımcılara "Mesleki yeterliği yüksek olan öğretmenlerin okulunuzda olması, siz ve diğer öğretmenler üzerinde nasıl etki oluşturuyor?" sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplara yönelik oluşturulan temalar Şekil.4 te verilmiştir.



Şekil 4. Mesleki yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğretmenler üzerindeki etkisi.

Mesleki yeterlilikleri yüksek öğretmenlerin meslektaşları üzerindeki etkileri için verilen cevaplar, rol model olmaları (n=25), mesleki deneyim ve tecrübe paylaşımı (n=18), motivasyon kaynağı olma (n=15), güven kaynağı olmaları (n=4) ve olumsuz etkileri olarak gruplandırılmıştır. Yapılan analizlere göre mesleki yeterlilikleri yüksek öğretmenlerin, meslektaşlarına örnek oldukları *(Rol model)*, eksikliklerini fark etmeleri ve kendilerini geliştirmeleri noktasında etkili oldukları *(Mesleki deneyim ve tecrübe paylaşımı)* ve öğrencilerle birlikte öğretmenlerin güdülendikleri *(Motivasyon kaynağı)* belirlenmiştir. Bunun yanı sıra mesleki tecrübelerinin kendilerini geliştirmede önemli bir faktör olduğunu, çalışma ortamında oluşturdukları iklim ile meslektaşlarını ve öğrencilerinin motivasyonlarını arttırdıklarını, okul ortamındaki tecrübeli meslektaşlarının olmasının bazı öğretmenlere güven verdiğini dile getirmişlerdir *(Güven kaynağı)*. Fakat bazı katılımcılar ise mesleki yeterlilik düzeyi yüksek olan meslektaşlarının bilgi ve deneyim paylaşımına kapalı olduklarını *(Olumsuz etkiler – Paylaşımcı olmamaları)* ve yüksek bir egoya sahip oldukları *(Olumsuz etkiler – Yüksek ego)* için olumsuz etkileri olduğundan bahsetmişlerdir. Verilen cevaplarda öne çıkan bir kaçı şöyledir.

K15: *Mesleki yeterliliği yüksek ve deneyimli öğretmenler ile çalışmak kendi mesleki yetersizliği mi fark edip bu konularda kendime geliştirmeme yardımcı oluyor. Kendileri çalıştıkları gibi bazen bizleri de çalıştırıyorlar.*

K21: *Elde ettiği olumlu sonuçlarla kazandırdığı davranışlardan ilham almak, derslerimizde örnekleri kullanmak açısından faydalı olmaktadır.*

K20: *Onların tecrübe ve bilgi birikimlerinden yararlanma diğer öğretmenlerin de gelişimine katkıda bulunmaktadır.*

K37: *Branşında yüksek lisans, doktora yapan ve alanda kendimi güncel bilgilerle donatmış, tecrübeli ve dinamik arkadaşların varlığı, genç öğretmenler için motivasyon kaynağı olmaktadır.*

K42: *Mesleki yeterliği yüksek olan öğretmenler bu deneyimlerini (özellikle sınıf yönetimi ile ilgili) pek fazla paylaşmıyorlar. Herkesin faydası kendine oluyor. Bize bir etkisi yok. Özel sınıflar oluşturulmasına sebep oluyor*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kolektif yeterliliklerinin öğretmenlerin öğretim stratejilerine ve öğrenci disiplinine yansımalarının olup olmadığını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırma olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanıp uzman görüşleriyle nihai haline ulaşılan dört görüşme sorusunun yer aldığı görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elazığ ilinde görevli 48 öğretmen amaçlı örnekleme yöntemiyle çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılması için görevli oldukları okullarda öğrenme ortamlarına, öğrencilere ve öğretmenlere yönelik uygulamaların olduğu ve bazı katılımcı görüşleriyle herhangi bir etkinliğin olmadığı belirlenmiştir. Eğitim-öğretim niteliklerini artırmaya yönelik üç önemli bileşen olduğu araştırma bulguları ile belirlenmiştir. Öğrenme ortamlarında farklı biçimlerde hazırlanmış, farklı duyu organlarına hitap eden öğrenme materyallerinin, internet tabanlı öğrenme içeriklerinin, öğretmenlerin derslerini monotonluktan kurtarmak için farklı öğretim tekniklerini kullanmaları gerektiğinin ve eğitimde teknoloji kullanımının önemi ortaya konmuştur. Eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılması için öğrencilere yönelik yapılan uygulamalar incelendiğinde öğrencileri derste istekli tutabilmek, bir yönüyle başarabileceklerini göstererek dersin amaçları doğrultusunda öğrenme odaklı motivasyonlarını yükseltmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Eğitim-öğretim ortamında hedeflenen amaçlara ulaşmada öğrenci motivasyonu son derece önemli olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin dersleri daha etkili kılabilmek adına ders dışı zamanlarda öğrencilerle birlikte vakit geçirdikleri ve rehberlik yaptıkları belirlenmiştir. Bu sayede öğretmeni tarafından ders dışında ilgilenilen öğrencinin aslında öğretmeni için değerli oldukları hissi uyanacağından, kendilerinden beklenen görev sorumluluklarını yerine getirme çalışacaklardır. Bu sayede öğretimsel hedeflerin gerçekleşmesine pozitif katkı sağlanacağı bir gerçektir. Araştırmada katılımcı görüşleriyle ulaşılan bu sonuç okul etkililiğinin sürdürülmesi açısından son derece önemlidir. Eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğini artırma amacıyla katılımcılar eğitim alanında yaşanan gelişmelerden haberdar olunması için öğretmenlere hizmetiçi eğitim ve seminerlerin düzenlendiğini, zümre öğretmenleri toplantılarınsan zümre öğretmenleri arasında etkileşimin artırılmaya çalışıldığını okul yönetimi ve öğrenci velileri tarafından öğretmenlerin sürekli desteklendiğini belirlenmiştir. Öğretmenlerin bilimsel içerikli seminerlere katılması, bilimsel bir bakış açısının kazanılması açısından önemlidir. Bunun yanında öğretmenlerin okul yönetimi ve veliler tarafından destekleniyor olması da önemlidir. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek içsel motivasyonlarını artıracaktır.

Katılımcıların, eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğinin artırılması için ileri sürdükleri görüşleri; öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve sisteme yönelik olmak üzere dört temada toplandığı belirlenmiştir. Öğretmenlere yönelik olarak yapılması gereken eylemler velilerin desteği ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri şeklinde kategorilendirilmiştir. Mesleki gelişim, her meslek için olduğu gibi öğretmenlik mesleği içinde hayati öneme sahiptir. Çünkü dünün diplomaları ile bugün öğretmenlik yapmak (Turan, 2016) oldukça zordur. Öğrenme ortamlarında Türk eğitim sisteminde halen teknoloji kullanımında sorunlar olduğu görülmektedir. FATİH projesine rağmen öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımı konusunda sorunların olması dikkat çekici bir durumdur. Öğretim materyallerinin yetersiz olduğu ve bu materyallerin güncellenmesi gerektiği araştırmanın bulgularıyla ulaşılan bir diğer sonuçtur. Aslında öğretmenlerin teknoloji kullanımı noktasında sorunları giderilmesi durumunda MEB'in web tabanlı materyal desteği kullanılarak bu sorun aşılabilir. Araştırma bulguları; sınıfların gerçek anlamda birer öğrenme ortamı olabilmesi için öğrenci farklılıklarının göz önünde bulundurulmasının, dersin tek düzelikten kurtarılmasının ve ders dışı etkinliklerin önemli olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim öğretim etkinliklerinin niteliğinin artırılması için yapılan ve yapılmasını gerekli gördükleri konular üç ana başlıkta toplandığı belirlenmiştir. Bu noktada okullarda yapılan etkinliklerinin daha nitelikli bir şeklide yapılması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte araştırma bulguları öğretimsel hedeflere ulaşmada eğitim sistemine dair rehberlik servisinin olduğundan daha aktif bir şekilde işlemesi, öğretmenlerin süreçte etkin olması gerektiği belirlenmiştir. Rehberlik servisinin işlevselliğinin artmasıyla öğrencilerin motivasyonlarının artacağı, ders ve okulun amaçlarına odaklanacakları beklenebilir.

Okulların hedeflerine ulaşmasında önemli etkenler arasında öğretmenler önemli bir yer teşkil etmektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerden beklenen performansı etkileyen unsurlar; öğrenci, veli, çalışma ortamı, okul yönetimi ve öğretmenin özel hayatı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin görev ve sorumluluklarının bilincinde olması, derse hazırlıklı gelmeleri ve dersi takip etmeleri öğretmenlerin performanslarını olumlu etkilerken, bu unsurların olmayışı veya yetersiz oluşu, öğretmenlerin performanslarını

olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde velilerin de öğretmenlere karşı sergiledikleri tavır ve tutumları, öğrencilerin ders ve davranış sorunlarıyla ilgilenme düzeyleri, eğitimin önemli bir paydaşı olduklarının farkında olmaları öğretmenlerin performanslarını artırdığı belirlenmiştir. aynı zamanda velilerin yukarıda belirtilen davranış ve tutumları sergilememeleri durumunda öğretmenlerin performanslarının olumsuz etkilendiği ortaya çıkmaktadır. Okulların etkili açısından araştırma ile elde edilen bu sonuçlar son derece önemlidir. Bunların yanında öğretmenlere okul içerisinde sunulan fiziki koşullar, okul kültürü ve öğretmene sağlanan destekler de önemlidir. Araştırma bulguları ile okullarda öğretmenler odası ve sınıfın fiziki koşullarının iyileştirilmesi öğretmenlerin performansları açısından gereklidir. Bu koşulların iyi olması bir noktada öğretmenlere verilen değerin bir göstergesi olarak algılanabilir. Bu bakış açısıyla koşulların iyi olması ile okul yöneticileri; "öğretmenim, kurumum için siz önemlisiniz" mesajı verilmektedir. Kendine verilen değer ve önemle öğretmenlerin performanslarının artması beklenen bir durumdur. Benzer şekilde öğretmenlere sağlanan örgütsel destek, öğretmenlerin performanslarını etkileyen bir diğer önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak öğretmenlerin performanslarını etkileyen unsurlar arasında okul yönetimi kaynaklı uygulamaların olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin öğretmenlere karşı davranışları, öğretmenleri desteklemeleri ve yönetsel etkinliklerin önemli olduğu belirlenmiştir. Özellikle yöneticilerin adil olmaları, okul içerisinde görev ve sorumlulukların dağıtımında öğretmenlere eşit davranmaları gerekmektedir. Örgütsel adaletin sağlanması için yöneticilerin bu davranışları sergilemeleri önemlidir. Örgütsel adaletin inşa edilmesiyle öğretmenlerin performanslarının artması beklenmektedir.

Mesleki yeterlikleri yüksek olan öğretmenleri kendilerine güven sağladığı belirlenmiştir. Bu durum, mesleki yeterliği yüksek olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere, eğitim-öğretim hedeflerinin ulaşılabilir olduğunu göstermiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu sayede mesleki anlamda kendine güveni artan öğretmenlerin mesleğe dair motivasyonlarını arttığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi açısından hayati öneme sahiptir. Aynı zamanda öğretmenler tarafından birer ol-model olmaları ve mesleki deneyimlerinin paylaşılıyor olması dikkat çekicidir. Bir yönüyle mesleki yeterliği yüksek olan öğretmenler, diğer öğretmenlere iş başında yetişme imkanı sağladığı söylenebilir. Bu sonuçlar ışığında mesleki yeterlikleri yüksek düzeyde olan öğretmenlerin sisteme katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Tüm olumlu durumlardan farklı olarak araştırma ile mesleki yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin yüksek egoya sahip oldukları ve mesleki anlamda yeterlik düzeylerini nasıl artırdıklarının paylaşmak istemedikleri sonucu üzerinde durulması

Kaynakça

Aksoy, E. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 13(3), 283-297.

Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme* (4. bs). Ankara: Pegem A.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28 (2), 117–148.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. Journal of Applied Psychology: An International Review, 51, 269–290.

Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3,147-154.

Burcham, M.W. (2009). The impact of collective teacher efficacy on student achievement in high school science. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gardner-Web University.

Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). TALIS Türkiye ulusal raporu. MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Ankara. http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD /TALIS_tr_ Rapor.pdf adresinden 27 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.

Çakır, S., & Akkaya, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve öğretmenlik eğitimi ile ilgili beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17(1).

Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., Kılınç, A.Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4),2487-2504.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları. M. Sever, (Çev.). A. Aypay (Ed). Araştırma yöntemleri desen ve analiz içinde (ss. 400-433). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cooper, J. D. (2010). Collective efficacy, organizational citizenship behavior, and school effectiveness in Alabama public high schools (Doctoral dissertation). *Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database* (UMI: 3422943).

Dey, I. (1993). Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists. London: Routledge

Ekici, F.Y. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 7(35), 658-665.

Ekici, G. (2017). Sınıfta zamanın etkili yönetimi. *Pegem Atıf İndeksi*, 155-177.

Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2000) Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on Student achievmennt. American Education Research Journal, 37, 479-507.

Hotaman, D. (2011). Eğitim fakülteleri kendi öğrencilerini seçebilir mi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(1), 126136.

Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. Organization Science, 2(1), 88-115.

Jackson, J.C. (2009). Organizational citizenship behaviors, collective teacher efficacy,and student achievement in elementary schools. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Virginia: The College of William and Maryin Virginia.

Kımav, A. U., (2010). In partial fulfillment of the requirements for the degree of master of arts in the department of teaching english as a foreign language. Yayımlanmamış doktora tezi, Bilkent University, Ankara.

Knobloch, S. F. (2007). Teacher particıpation in decision making and collective efficacy. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Virginia: University of Virginia.

Kurt, T. (2009) . Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stillleri ile Öğretmenlerin Kolektif Yeterliliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişki. T.C.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora Tezi, Ankara.

Merriam, S.B. (2013). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber, (Çev.Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.

Miles, M., B., and Huberman, A., M. (1994). Qualitative data analysis: An expended sourcebook (2nd ed). California: Sage Publications.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (5. bs). Ankara: Pegem A.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal of Education)*, 311-326.

Robson, C. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri, gerçek dünya araştırması. Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu (Çev.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Schumacher, D. F. (2009). Collective teacher efficacy and student achievement. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Mzcomb: Western Illinois University.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). Kollektive Selbswirksamkeit Erwartung, In R. Schwarzer; Jerusalem, M. (Hrsg.) Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen, Berlin: Freie Universitaet, ISBN 300-003708-X.

Şişman, M. (2007). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TED (Türk Eğitim Derneği). (2009). Türk Eğitim Derneği Öğretmen Yeterlikleri. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.

Tedmem (2014). Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği Rapor Dizisi: 3. [Erişim Adresi] https://tedmem.org/download/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi?wpdmdl=968

Turhan, M & Yaraş, Z. (2014). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi,* 39, 175-193 ,DOI: 10.15285/EBD.2014397404

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, M., & Turanlı, N. (2017). Öğretmenlerin kolektif yeterlik algilarinin incelenmesi: Altindağ ilçesi örneği. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 151-158.

Yörük, S. & Akdağ, G.A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1): 66-92.

Öğretmenlerin Karar Sürecine Katılma Düzeyleri

Hüseyin ASLAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, huseyarslan@yahoo.com

Mehmet Nusret ÖZTÜRK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, mnusretozturk@gmail.com

Öz

Bu çalışmada öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılma düzeyleri incelenmiştir. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2015–2016 eğitim öğretim yılında Samsun ili Ayvacık ve Vezirköprü ilçelerinde çalışan öğretmenlerdir. Bu genel evren içinde 150 öğretmen basit örneklem alma yoluyla belirlenmiştir. Araştırma verileri "Kişisel Bilgi Formu" ve "Karara Katılım Ölçeği" ile toplanmıştır. "Karara Katılım Ölçeği"nde aldıkları puanların cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu yaş, kıdem ve branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi, diğer değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), gruplar arasında fark bulunduğunda Scheffé testi, elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows ver: 20.0" programında çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır:

Öğretmenlerin karara katılım ölçeği puanlarının cinsiyet, öğrenim durumu, okuldaki çalışma süresi mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bekar öğretmenlerin karara katılım algılarının evlilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

25 yaş ve altı grup ile 36-45 yaş grubu arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. 25 yaş ve altında olan grup kararlara daha yüksek oranda katıldığını belirtmektedir. 36-45 yaş grubu ise en düşük karara katılım algısına sahiptir.

Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla karara katıldıkları ve bu konudaki algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Karar, Karar Alma, Karara Katılım, Eğitim

Abstract

In this study, the level of participation of teachers in decision-making processes is examined. The relational screening model is used in this study. The population of the research is the teachers working in Ayvacık and Vezirköprü districts of Samsun province in 2015-2016 school year. In this general population, 150 teachers are identified through simple sampling. The research data is collected by "Personal Information Form" and " Scale of participation in decision" Independent group t test is used to determine whether the scores of the teachers in "Scale of participation in decision" differ according to gender, marital status, education age, seniority and branch variable. One-way analysis of variance (ANOVA) is used for other variables, Scheffé test is used when there is difference among the groups. The obtained data is analyzed in the program "SPSS for Windows ver: 20.0" on the computer. Findings obtained as a result of the research are:

There is no significant difference in the scores of the teachers in "Scale of participation in decision" according to the gender, educational status, duration of study in the school, and professional seniority variable

It is seen that the perception of participation in decision making of single teachers is higher than the perception of participation of married teachers

It is determined that there is a difference between the age group of 25 years and below and the age group of 36-45 years. While The group, aged 25 years or younger, indicates that they are participating in decision making at higher levels, The 36-45 age group has the lowest perception of participation in decision making.

It is found that class teachers participate in decision making more than branch teachers do and they have higher perception on this point.

Key Words: Decision, decision making, participation in decision, education

Giriş

Yönetim bir süreç olarak incelendiğinde, yönetim süreçlerinin özünde karar verme süreçleri olduğu ön plana çıkmaktadır. Bir örgütün yapısında ve işleyişinde değişiklik yapılması gerektiğinde, örgütte yaşanan çatışmaların önlenmesinde, örgütü oluşturan kişileri belirlenen ortak amaçlara doğru yöneltmede karar verme süreci kullanılmaktadır (Gürsel, 2007). Bu çerçevede eğitim örgütleri olan okullarda sürekli değişen durum ve olaylar karşısında öğretmenin alınan kararlara katılımını sağlamak onun okulu sahiplenmesinde ve alınan kararların uygulanmasında önemli bir adım olmasını sağlayacaktır.

Örgütsel ortam çalışanın karara katılmasını sağlayarak kendisini değerli hissetmesine olanak sunmak durumundadır. Örgütsel ortam çalışanın yönetime ve karar verme süreçlerine katıldığı bu çerçevede adil, bilimsel bir performans değerlendirmenin yerleşmiş olduğu bir sistem üzerine kurulmalıdır (Keser, 2013). Öğretmenin karara katılımı kendisini değerli hissetmesini sağlayacaktır. Farklı fikirlerin problem çözümüne sağlayacağı katkı düşünüldüğünde de karara katma ayrı bir önem taşımaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin karara katılma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Karar verme, diğer yönetim süreçlerini doğrudan etkilediğinden, yönetsel açıdan örgütlerin en hayati parçasıdır (Gürsel, 2007). Çalışan performansına yönelik pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımların ortak noktası performansın bireysel beklentilerle ve örgütün amaçları ile ilişkili oluşudur Bir çalışanın performansı örgütün amaçlarına ulaşmasında gösterdiği gayret ile ilgilidir. Çalışanlar gerek sayısal gerekse niteliksel olarak performans değerlendirmesinde tabi tutulurlar. Bunun için çalışana teşvik edici ücret ve kariyer geliştirme olanakları sağlanır, kendisine örgütsel destek verilir, karara katılımı teşvik edilir ve kendisini gerçekleştirmesi için olanaklar sağlanır (Keser, 2013). Görülüyor ki çalışanın performansını artırmanın yollarından biri onu karara katmadır. Ancak günümüzde bu bilgilere rağmen çalışanlar ne kadar yönetime ve karara katılmaktadır? Eğitim örgütleri olan okullarda çalışan konumundaki öğretmenler karara ne düzeyde katılmaktadırlar? Eğitim sistemine ilişkin görüşleri dikkate alınmakta mıdır? Bu konudaki algıları nasıldır? Bu kapsamda daha sorulabilecek birçok soru bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Yönetici, "sorun çözücü" bîr insandır. Buna göre de yönetim kısaca "sorun çözme süreci" olarak tanımlanır. Karar verme, bir sorun çözme süreci olup yönetim sürecinin merkezinde yer alır (Şişman, 2010). Okulda alınan kararlara öğretmenlerin katılımıyla, okul açısından istenen yenilikler daha kolay bir şekilde gerçekleştirilebilir. Özellikle eğitsel kararlarda öğretmenlerin kararlara katılımı son derece önemlidir. Öğretmenlerin kararlara katılması okulu geliştirmenin bir sonucu olarak kabul edilmektedir. Özellikle gelişim ve yenileşme ile ilgili kararlar alınmasına yönelik takımların oluşması, buluşması temelde büyük etkiler yapmaktadır. Okulda bir kişi kararlara saygı duyuyor, uzlaşmacı davranışlar sergiliyor alınması gereken karara ilişkin fikir yürütüyor ve katkı sağlıyor, düşüncelerini açıkça ifade ediyorsa bu yeniliğin ve yenileşmenin göstergesidir (Kaygısız, 2012). Öğretmenlerin karara katılımını destekleyen bir okul yönetimi gerekli örgütsel şartları değer, yapı ve süreç değişkenleri içinde hazırlamak durumundadır. Karara katılması gereken öğretmenin, mesleğine karşı sorumlu ve güdülenmiş olması gerekmektedir (Yılmaz ve Babaoğlan, 2012).

Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmenlerin iş yaşamında karar sürecine katılma düzeylerinin saptanmasıdır. Bu sebeple araştırmanın problem cümlesi "Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin okullarında kararlara katılım düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin karara katılım düzeyleri nedir?

2. Öğretmenlerin karara katılım düzeyleri cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Yeni nesli geleceğe hazırlayan en önemli kurum okullardır. Okullar eğitimin amaçları doğrultusunda nesli geleceğe hazırlarlar. Bu önemli amaçlara ulaşmak için eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Olumsuz tavır ve uygulamalarla eğitim yönetiminde bulunulması, gerek öğretmenler çalışma koşullarında olumsuzluklar yaşamakta gerekse öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum ve tavırlar sergileyebilmektedir. Bu bağlamda verimli bir eğitim öğretim uygulamaları için öğretmenlerin alınan kararlara katılması gerekmektedir. Çalışma ile yönetici, öğretmenler ve öğrencilerle iletişim ve etkileşimlerinin geliştirilmesi açısından katkıları olacaktır.

Öğretmenlerin karara katılmayarak oluşabilecek çalışma koşullarındaki olumsuzluklar iş verimine de yansımakta bu da eğitim öğretim kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu çalışma ile öğretmenlere karar katılımlarına yönelik çıkarımlarda bulunarak eğitim etkinliklerinin niteliğinin arttırılmasına katkı sağlanması yönüyle önemlidir. Böylece karara katılmaya ilişkin bilimsel analiz sonuçlarının, planlayıcılara, konunun anlaşılması ve çözüm üretilmesinde katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Varsayımlar

1. Bu araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacına, konusuna ve problemine uygundur.
2. Araştırmaya katılanlar, veri toplama aracını içtenlikle cevaplamışlardır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2015-2016 Eğitim-öğretim yılı ile,
2. Araştırmaya katılan öğretmenler ile,
3. Kullanılan istatistiksel çözümleme yöntemleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Karar Verme: Karar verme, kişi ya da kurumları amaç ve hedeflerine ulaştıracak yollar, yöntemler, teknikler, araçlar, imkanlar ve kaynaklar arasında seçim yapma işlevini içeren tüm duygusal, düşünsel ve zihinsel fonksiyonların toplamıdır (Güney, 2012).

Karara Katılım: Okullarda yönetsel kararların uygulanmasını kolaylaştıran, okulun yapısını oluşturan tüm bireylerin iş doyumunu artıran, bir örgüt olarak okulun etkililiğini artıran karar alma sürecidir (Balcı, 2001).

Örgütlenme: Kuruluş amaçlarına götürecek en uygun yapının kurulması sürecidir (Balcı, 2006).

Yönetim: Yönetim örgütün hedefleri dikkate alınarak örgütsel kaynakların örgütlenmesi, eşgüdümlemesi, yöneltilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerini kapsar (Balcı, 2006).

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde karar verme kavramı, karar verme süreci, karara katılım, eğitim yönetimi, öğretmenlerin karara katılımı ilgili araştırmalar bağlamında ele alınmıştır.

Karar Verme Kavramı

Karar verme davranışı inisiyatif kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Aklı ve iradeyi kullanmayı gerektirir. Karar vermek seçenekleri değerlendirmektir. En uygun olanın seçimidir. Karar vermeden önce durum tespiti yapılır, karar vermek için bir sorunun olması gereklidir. "Karar" sözcüğü bir problem üzerinde düşünmek, değerlendirmek, seçenekler arasından uygun olanı belirlemektir. Karar alma sadece örgütlenişi değil insanların günlük yaşamında sürekli kullandıkları bir eylemdir. Çünkü hepimiz her zaman önemli veya önemsiz birçok konuda kararlar veririz. (Tengilimoğlu, 2012). Karar verme, bireysel ve örgütsel anlamda olabilir. Bu nedenle her iki boyutu da kapsayacak genel bir tanımı şöyle yapmak mümkündür. Karar verme, kişi ya da kurumları amaç ve hedeflerine ulaştıracak yollar, yöntemler, teknikler, araçlar, imkanlar ve kaynaklar arasında seçim yapma işlevini içeren tüm duygusal, düşünsel ve zihinsel fonksiyonların toplamıdır. Kısaca, karar verme seçim ya da tercih sürecidir (Güney, 2012).

Eğitim örgütleri olan okullarda öğretmenin karşılaştığı durumlarla ilgili özgürce karar vermesini sağlamak, yönetimin aldığı kararlarda fikrini sormak öğretmenin kendisini değerli hissetmesini sağlayacaktır. Farklı fikirlerin problem çözümüne sağlayacağı katkı düşünüldüğünde de karara katma ayrı bir önem taşımaktadır. Eğitim örgütleri olan okullarda sürekli değişen durum ve olaylar karşısında öğretmenin alınan kararlara katılımını sağlamak onun okulu sahiplenmesinde ve alınan kararların uygulanmasında önemli bir adım olmasını sağlayacaktır.

Karar Verme Sürecinin Aşamaları

Karar vermeye ilişkin yetki dağılımı örgüt yapısının şekillenmesinde etkilidir. Örgütsel düzen buna göre biçimlenecektir. Bu nedenle bir örgütün kontrol mekanizmalarından çok karar vericiler önemlidir. Örgütsel karar üst yönetimin örgüt genel amaç ve politikalarını belirleyici kararlar alması; alt basamaktakilerin ise uygulamaya ve göreve ilişkin kararlara katkısı söz konusudur. Yönetim, kararla başlar, kararla sürer ve kararla biter. Dolayısıyla yönetici, her an sürekli kararlar veren insandır (Şişman, 2010). Karar almak bir süreçtir. Örgütsel yapı karar almak üzerine kuruludur. Alınan kararlar örgütsel verimliliği etkileyen temel unsurlardandır. Karar alma süreci dört aşamada değerlendirilebilir. Bunlar (Tengilimoğlu, 2012):



Durum Tespiti: Karar verme basit bir tanımla alternatifler arasından seçim yapmaktır. Ancak başarılı bir karar verme süreci doğrudan alternatiflerden başlamaz. Karar verme süreci amaç belirleme ile ya da var olan bir sorunun tanımlanmasıyla başlar. Kendisinden sonra gelen aşamaları şekillendiği için bu aşamanın karar verme sürecinde hayati önemi vardır. Amaçlar ve sorunlar net bir şekilde tanımlanmalıdır. Amaç gelecekte ulaşılmak istenen durumu ifade ettiği için geleceğe yöneliktir. Bunlara karar verme sürecinin ilk aşamasında karar verilir. Bu aşama da kendi içinde kararlardan oluşmaktadır (Koçel, 2011). Kararın taşıdığı risk ve belirsizlik karar vericinin doğru ve yeterli bilgileri elde etmesi ile azaltılabilir (Sağır, 2006).

Seçeneklerin Belirlenmesi: Belirlenen alternatifler irdelenirken doğru değerlendirme faktörleri kullanılmalıdır. Sürecin bu aşamasında belirlenen alternatiflerin, sahip olunan kaynakları dikkate alınarak, önem sıralaması yapılır (Bennet ve Bennet, 2008). Seçeneklerin belirlenmesi kararın, mümkün olduğunca objektif ve adil olması, içindir. Tüm bunlar kurumun genel amaçlarına hizmet etmek içindir. Verilen karar kesinlik içermelidir. Yoruma açık olmamalıdır. Anlaşılabilirliği kolay olmalıdır. Mümkün olduğunca tüm üyelerin katılımı teşvik edilmeli ve bu uygulama ve üyelerce benimsenmelidir. Ayrıca kararda hızlılık da önemlidir. Tüm bunlar üyelerin karara ilişkin pozitif bakışını destekleyecek, içselleştirerek uygulanmasına yönelik olacaktır (Şişman, 2010).

Seçenekler Arasından Tercih: Seçenekler arasından tercih yapılması en uygun olanın yani en etkin ve ucuz olanın seçilmesidir (Ertürk, 2009). Alternatifler arasından en uygunun seçilmesinde kriterler söz konusudur. Örneğin alternatifin maliyeti, gerektirdiği ek kaynak, gerçekleşme süresi vs. gibi kriterler dikkate alınarak en uygun alternatifin seçimi yapılabilir. Seçim kriteri objektif ve rakamsal olarak hesaplandığında alternatifler arasından seçim yapmak nispeten daha kolaydır. Bazı durumlarda üst yöneticinin beklentileri, sezgileri, daha önce yaşanılmış önemli olaylar, tecrübeler, insan ilişkileri, subjektif ve rakamlara dayanmayan kriterler de en uygun alternatifin seçiminde kullanılabilir (Koçel, 2011).

Kararın Uygulanması ve Sonucun Değerlendirilmesi: Bir kararın uygulanması, kararın programlanması anlamına gelir (Koçoğlu, 2010). Örgüt kararları hukuki olarak uygulanmak durumundadır. Bu uygulama, aynı zamanda yönetim açısından bir görev olarak kabul edilir (Bursalıoğlu, 2002). Kararın uygulatılmasında yöneticinin kullanabileceği yöntemler şöyle sıralanabilir (Ilgar, 2005):

- Kararı, uygulayacak astlara zorla benimsetmek. Yöneticinin kararın uygulanabilmesi için, emir vermesi, cezayla korkutması ve zorla benimsetmesi,
- Yöneticinin babacan rolü oynayarak; sadakat, görev, güven gibi duyguları uyandırarak benimsetmesi,
- Kararın iyi, doğru, yararlı yanlarını belirterek, astların o kararı uygulatması için kişisel çıkarları vurgulayarak ikna etmesi ve benimsetmesi,
- Kararın alınmasında astların tartışmasını sağlayan ancak son kararın yine yöneticiye bırakılmış olduğu danışma yöntemi.

Uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere değerlendirme yapılır. İlki modelin güvenilirliğini, ikincisi ise tercih edilen yöntemin en iyi sonucu verip vermediğini gösterecektir (Bursalıoğlu, 2012).

Kararlara Katılma Kavramı

İngilizce'de "Participation" kelimesi Türkçe'de katılma veya katılım olarak çevrilir. Yönetici çalışanların saygısını kazanmayı düşünüyorsa onların da karara katılımını sağlamalıdır. Her çalışanın belli alanlarda yeteneği olabilir. Bu yetenekli olduğu alanlarda yönetici onlardan istifade yoluna gitmelidir. Karara katma onlara olan güvenin bir göstergesi olabilir. Karara katma yöneticinin çalışanları etkileme yollarındandır (Aydın, 2000).

Yöneticinin yönetim becerisi okulların başarısını etkileyecek bir durumdur. Yöneticilerin kişiliği yönetim becerilerini destekler nitelikte olmalıdır. Bu bir çeşit bilgidir. Müdürün belli alanlarda bilgisi vardır. Sahip olduğu bu bilgiler kadar kişiliği de önemlidir. Yöneticinin başarısı okulun başarısı olacaktır. Okullara yön veren öğretmenleri motive eden kişi yöneticidir (Çağlayan, 2002). Bu açıdan yönetim süreçlerinden biri olan karar verme aşamasında başarılı olmak istiyorsa öğretmenlerin fikrini sormalı ve birlikte karar vermelidir. Bu öğretmene olan güvenin göstergesidir. Karara katmak öğretmenin o kararı sahiplenmesini sağlar. Böylece öğretmen alınan kararları sahiplenir. Tüm bunlar ortak akılı devreye sokmak ve sonuçta okul başarısını artırmaktır.

Karar Almaya Öğretmenlerin Katılımı

Çağdaş okul yöneticisi okulunu, herkesin fikrini rahatlıkla söyleyebileceği bir ortamı hazırlamak durumundadır. Çağdaş okul ne katı kuralların uygulandığı tam bir mekanik-bürokratik yapılanma ne de denetimsiz ve kontrolsüz bir "gevşek yapılanmak" durumundadır. Okulda bürokratik yapının artırılması ast-üst ilişkilerinin güçlendirilmesi, denetim mekanizmalarını çok yoğun çalıştırılması verimi olumsuz etkileyecektir. Yöneticinin destekleyici tavrı önemli eşgüdümleme aracıdır (Balcı, 2006).

Okul yöneticisi, öğretmenlerin ve öğrencilerin bütünleşerek, istekli birlikteliklerini, eğitim sürecine zevkle katılmasını destekleyecek ortamlar hazırlamalıdır. Araştırmacılar, eğitim öğretim kalitesini, iyi program hazırlanmasına, niteliği ve becerisi yüksek öğretmene ve yeterli materyal desteğinin sağlanmasına bağlı olduğunu belirtmektedirler. Bunların dışında da eğitim öğretim kalitesini etkileyen birçok unsur vardır. Ancak en önemlisi okul ikliminin olduğu söylenebilir (Şişman, 2010).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çerçevede öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılma düzeyleri incelenmiştir. Tarama modeli yöntemiyle yapılan araştırmalar, durumun ne olduğunu, nerede olduğunu, ne yapılmak istendiğini, nereye, hangi yöne gidilmek istendiğini, oraya nasıl ulaşılacağını bulmaya çalışır. Bunun için mevcut zamandaki veriler dayanak olarak kullanılır (Kaptan, 1998).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2015–2016 eğitim öğretim yılında Samsun Ayvacık ve Vezirköprü ilçelerinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerdir. Bu genel evren içinde 150 öğretmen basit örneklem alma yoluyla belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri "Kişisel Bilgi Formu" ve "Karara Katılma Anketi" ile toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğretmenlerin demografik (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, okuldaki çalışma süresi, kıdem, branş) özellikleri ile ilgili soruları içeren bir formdur. Bu form aracılığıyla istenen kişisel bilgiler araştırmacı tarafından öğretmenlerden alınmıştır.

Karara Katılma Anketi

Karara katılma düzeylerini ölçmek amacıyla 27 maddeden oluşan Köklü (1994) tarafından geliştirilen "Karara katılma Anketi" yer almaktadır. (Ek2). Böylece öğretmenlerin kişisel değişkenleri ile ilgili 6, kararlara katılma düzeyini ölçen 27 olmak üzere toplam 33 madde ankette yer almaktadır. Köklü (1994) Karara Katılma Anketi ilk 10'u öğretimsel ve kalan 17'si yönetimsel karar maddelerinin bulunduğu iki kısımdan oluşmaktadır. Öğretmenlerin karara katılma düzeylerini saptamaya yönelik olarak hazırlanan anket maddelerinin karşısında, "Bu konudaki kararların alınmasına ne kadar katılmaktasınız?" sorusu ve bu soruya cevap olacak şekilde "Hiçbir Zaman" (1), "Nadiren" (2), "Bazen" (3), "Çoğu zaman" (4) "Her zaman" (5) seçeneklerini içeren beşli likert olarak uygulanmıştır.

Karara Katılma Anketi Aralık Katsayısına Bağlı Olarak Gruplandırma

1-1.80 (Çok düşük/Hiçbir zaman)

1.81-2.60 (Düşük/Nadiren)

2.61-3.40 (Ortalama/Bazen)

3.41-4.20 (Ortalama Üstü/Çoğu zaman)

4.21-5.00 (Yüksek/Her zaman)

Verilerin Çözümlenmesi

Öğretmenlere ölçek uygulandıktan sonra veriler SPSS veri analizi programına girilmiştir. Program ile demografik bilgilere ilişkin frekanslar alınmış yeterli çoğunluğun olmadığı gruplarda bir alt veya bir üst grupla birleştirilerek analiz farklılaşma analizlerini yapabilecek anlamlı birleştirmeler yapılmıştır. Ayrıca; "Karara Katılma Anketi" nde aldıkları puanların cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi, mesleki kıdem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), gruplar arasında fark bulunduğunda Scheffé testi, eğitim durumu, yaş, okuldaki çalışma süresi, için Kruskal Wallis-H testi, yapılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows ver: 20.0" programında çözümlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılanların demografik bilgileri ile farklılaşma analizleri verilmiştir.

Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine, medeni durumlarına, öğrenim durumlarına, yaşlarına, bulunduğu okuldaki çalışma sürelerine, mesleki kıdemlerine ve branş değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları tabloları verilmiştir.

Tablo 1.

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	72	48
	Erkek	78	52
Medeni Durum	Evli	90	60
	Bekâr	60	40
Mezuniyet	Ön Lisans	8	5.33
	Lisans	136	90.67
	Yüksek Lisans	6	4
Yaş	25 yaş ve altı	16	10.67
	26-35	100	66.67
	36 ve üzeri	34	22.67
Okuldaki çalışma süresinde	1-5 yıl	128	85.33
	6-10 yıl	14	9.33
	11-15 yıl	8	5.33
Kıdem	1-5 yıl	83	55.33
	6-10 yıl	37	24.67
	11-15 yıl	30	20
Branş	Sınıf Öğretmeni	42	28
	Branş Öğretmeni	108	72
	Toplam	150	100

Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeyleri

Öğretmenlerin karara katılım düzeyleri tablo 4.2.1'de verilmektedir.

Tablo 2.1 Karar Katılım Ölçeğinin Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Madde Sayısı**
Öğretimsel Karara Katılım	150	36.34	7.67	10
Yönetimsel Karara Katılım	150	54.29	15.66	17
Toplam Karara Katılım	150	90.63	20.68	27

Tablo 2.1 incelendiğinde öğretmenlerin karara katılım ölçeğinin toplam puanların ($\overline{X}$ =90.63, ss=20.68) olduğu ve madde sayısına bölündüğünde genel ortalamanın 3.36 olduğu görülmüştür. Bu durum karara katılıma ilişkin öğretmen algısının ortalama/bazen katılıyorum seviyesinde olduğunu göstermiştir. Öğretimsel karara katılım alt boyutu puanlarının ($\overline{X}$ =36,34, ss=7,67) olduğu ve madde sayısına bölündüğünde genel ortalamanın 3.63 olduğu görülmüştür. Bu durum karara katılıma ilişkin öğretmen algısının çoğu zaman katılıyorum seviyesinde olduğunu göstermiştir. Yönetimsel karara katılım alt boyutu puanlarının ($\overline{X}$ =54.29, ss=15.66) olduğu ve madde sayısına bölündüğünde genel ortalamanın 3.19 olduğu görülmüştür. Bu durum karara katılıma ilişkin öğretmen algısının bazen katılıyorum seviyesinde olduğunu göstermiştir. En yüksek karara katılım seviyesi öğretimsel kararlara katılımda çıkmıştır.

Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeylerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin karara katılım düzeyleri demografik bilgiler ile karşılaştırılmış ve aşağıda verilmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karara Katılım Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karara katılım düzeyleri tablo 3.1.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1.1. Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi T Testi Sonuçları.

Puan	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Öğretimsel Karara Katılım	Bayan	72	38.50	7.045	3.432	148	.001
	Bay	78	34.35	7.722			
Yönetimsel Karara Katılım	Bayan	72	57.64	15.674	2.566	148	.011
	Bay	78	51.19	15.090			
Toplam Karara Katılım	Bayan	72	96.14	20.094	3.235	148	.001
	Bay	78	85.54	20.006			

Tablo 3.1.1' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin karara katılım ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre toplam ölçek ile alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuş farklılığın bayanlar lehine p<.01 düzeyinde olduğu görülmüştür. Bayanlar erkeklere göre daha yüksek oranda kararlara katılmaktadırlar.

3.2. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Karara Katılım Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre karara katılım düzeyleri tablo 3.2.1'de verilmiştir.

Tablo 3.2.1. Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Değerlendirilmesi T Testi Sonuçları

Puan	Medeni Durum	N	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Öğretimsel Karara Katılım	Evli	90	36.06	8.043	-.555	148	.580
	Bekar	60	36.77	7.115			
Yönetimsel Karara Katılım	Evli	90	53.97	16.240	-.306	148	.760
	Bekar	60	54.77	14.865			
Toplam Karara Katılım	Evli	90	90.02	21.557	-.437	148	.663
	Bekar	60	91.53	19.420			

Tablo 3.2.1' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin karara katılım ölçeği puanlarının medeni durum değişkeni için yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karara Katılım Düzeyleri

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre karara katılım düzeyleri tablo 3.3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.3.1. Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Değerlendirilmesi Kruskal Walis-H Testi Sonuçları.

Puan	Öğrenim	N	$\overline{X}_{sıra}$	x^2	P
Öğretimsel Karara Katılım	Ön Lisans	8	97.06	3.271	.195
	Lisans	136	75.12		
	Yüksek Lisans	6	55.42		
	Toplam	150			

Yönetimsel Karara Katılım	Ön Lisans	8	93.63	4.040	.133
	Lisans	136	75.71		
	Yüksek Lisans	6	46.67		
	Toplam	150			
Toplam Karara Katılım	Ön Lisans	8	96.25	3.894	.143
	Lisans	136	75.40		
	Yüksek Lisans	6	50.00		
	Toplam	150			

Tablo 3.3.1' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin karara katılım ölçeği puanlarının öğrenim durumu değişkeni için yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.3.4. Öğretmenlerin Yaş Durumlarına Göre Karara Katılım Düzeyleri

Öğretmenlerin yaş durumlarına göre karara katılım düzeyleri tablo 3.4.1'de verilmiştir.

Tablo 3.4.1 Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeylerinin Yaş Durumlarına Göre Değerlendirilmesi Kruskal Walis-H Testi Sonuçları.

	Yaş	N	$\overline{X}_{sıra}$	x^2	P
Öğretimsel Karara Katılım	25 yaş ve altı	16	89.28	2.534	.282
	26-35	100	71.99		
	36 yaş ve üzeri	34	79.34		
	Toplam	150			
Yönetimse lKarara Katılım	25 yaş ve altı	16	91.47	2.477	.290
	26-35	100	73.08		
	36 yaş ve üzeri	34	75.12		
	Toplam	150			
Toplam Karara Katılım	25 yaş ve altı	16	92.78	3.036	.219
	26-35	100	72.46		
	36 yaş ve üzeri	34	76.32		
	Toplam	150			

Tablo 3.4.1' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin karara katılım ölçeği puanlarının öğrenim durumu değişkeni için yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.5. Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresine Durumlarına Göre Karara Katılım Düzeyleri

Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre karara katılım düzeyleri tablo 3.5.1'de verilmiştir.

Tablo 3.5.1 Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeylerinin Okuldaki çalışma Süresine Göre Değerlendirilmesi Kruskal Walis-H Testi Sonuçları.

Puan	**Çal.Süresi**	**N**	$\overline{X}_{sıra}$	**x^2**	**P**
Öğretimsel Karara Katılım	1-5 yıl	128	76.70	2.256	.324
	6-10 yıl	14	59.71		
	11 yıl ve üzeri	8	84.00		
	Toplam	150			
Yönetimsel Karara Katılım	1-5 yıl	128	73.89	1.201	.548
	6-10 yıl	14	84.46		
	11 yıl ve üzeri	8	85.56		
	Toplam	150			
Toplam Karara Katılım	1-5 yıl	128	74.68	.597	.742
	6-10 yıl	14	76.57		
	11 yıl ve üzeri	8	86.81		
	Toplam	150			

Tablo 3.5.1' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin karara katılım ölçeği puanlarının okulda çalışma süresi durumu değişkeni için yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karara Katılım Düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre karara katılım düzeyleri tablo 3.6.1'de verilmiştir.

Tablo 3.6.1 Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi ANOVA testi sonuçları

f, $\overline{x}$ ve ss Değerleri					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	Mesleki Kıdem	N	$\overline{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öğretimsel Karara Katılım	1-5 yıl	83	37.28	7.205	G.Arası	248.640	2	124.320	2.147	.121
	6-10 yıl	37	34.16	7.665	G.İçi	8513.020	147	57.912		
	11yıl veüz.	30	36.43	8.593	Toplam	8761.660	149			
	Toplam	150	36.34	7.668						
Yönetimsel Karara Katılım	1-5 yıl	83	54.88	15.596	G.Arası	212.808	2	106.404	.431	.651
	6-10 yıl	37	52.22	16.488	G.İçi	36319.865	147	247.074		
	11yıl veüz.	30	55.20	15.073	Toplam	36532.673	149			
	Toplam	150	54.29	15.658						
Toplam Karara Katılım	1-5 yıl	83	92.16	20.369	G.Arası	892.460	2	446.230	1.045	.354
	6-10 yıl	37	86.38	20.293	G.İçi	62800.633	147	427.215		
	11yıl veüz.	30	91.63	21.936	Toplam	63693.093	149			
	Toplam	150	90.63	20.675						

Tablo 3.3.1' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin karara katılım ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkeni için yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.7. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Karara Katılım Düzeyleri

Öğretmenlerin branşlarına göre karara katılım düzeyleri tablo 3.7.1'de verilmiştir.

Tablo 3.7.1 Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeylerinin Branşlarına Göre Değerlendirilmesi t Testi Sonuçları.

Puan	Branş	N	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Öğretimsel Karara Katılım	Sınıf Öğretmeni	42	38.40	7.711	2.079	148	.039
	Branş Öğretmeni	108	35.54	7.535			
Yönetimsel Karara Katılım	Sınıf Öğretmeni	42	56.07	18.757	.870	148	.386
	Branş Öğretmeni	108	53.59	14.314			
Toplam Karara Katılım	Sınıf Öğretmeni	42	94.48	24.010	1.427	148	.156
	Branş Öğretmeni	108	89.13	19.138			

Tablo 3.7.1' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin karara katılım ölçeği puanlarının branş değişkenine göre öğretimsel karara katılma alt boyutunda anlamlı farklılık görülürken toplam ölçek ile yönetimsel karara katılma alt boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğretimsel karara katılma alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla karara katıldıkları görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

1.Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin öğretimsel karara katılım alt boyutu için çoğu zaman katılıyorum düzeyinde olduğu, yönetimsel karara katılım alt boyutu için bazen katılıyorum düzeyinde olduğu, toplam ölçeğe göre karara katılımın bazen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonucu destekler nitelikte Aksay (2005) öğretmenler öğretimsel kararlara "Genellikle", yönetimsel kararlara ise "Çok Az" düzeyinde katılmakta sonucu vardır. Turgut (2010) öğretmenler, öğretimsel kararlara "Çoğu zaman", yönetimsel kararlara ise "Ara sıra" düzeyinde katıldıkları görüşündedir. Baştan (2014) öğretmenlerin, okullarda karar verme düzeylerinin biraz düzeyinde olduğu, öğretimsel kararlara yönetimsel kararlardan daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Yine Açıkgöz (1984), Köklü (1994) ve Başyiğit (2009) öğretmenlerin öğretimsel kararlara yönetimsel kararlara göre daha çok katıldıklarını tespit etmişlerdir. Gürkan (2006) öğretmenler okul düzeyinde alınmakta olan kararlara çok az katıldığını tespit etmiştir. Bilge (2008) öğretmenlerin alınan kararlarda karar sürecine katılımlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Karagöz (2009) öğretmenler okul düzeyinde alınmakta olan kararlara çok az katılmaktadırlar. Öğretmenler okul düzeyinde alınmakta olan öğretimsel kararlara yönetimsel kararlardan daha fazla katılmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenler okul düzeyinde alınmakta olan öğretimsel kararlara yönetimsel kararlardan daha fazla katılmak istemektedirler.

2.Öğretmenlerin karara katılım ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ile alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuş farklılığın bayanlar lehine $p<.01$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Bayanlar erkeklere göre daha yüksek oranda kararlara katılmaktadırlar. Bu bulguya karşın Köklü (1994)'nün "öğretmenlerin kararlara katılma durumlarına iliskin algılarında erkekler lehine olan anlamlı farklılık bulgusuyla farklılık göstermektedir. Yine bu bulgudan farklı olarak Bilge (2008) vee Karagöz (2009) öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılım düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Turgut (2010) cinsiyet, branş, sendikalılık durumu ve mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

3.Öğretmenlerin karara katılım ölçeği puanlarının medeni durum, öğrenim durumu, yaş, okuldaki çalışma süresi, kıdem, değişkenlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ile alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulguları destekler nitelikte Acet (2006) öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri toplam hizmet sürelerine, yaşlarına ve alanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aksay (2005) öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, Başyiğit (2009) kıdem

ve eğitim durumu değişkenlerine göre, Baştan (2014) yaşlarına ve çalışma süreleri değişkenlerine göre Köklü (1994) kıdem değişkenine göre öğretmenlerin karara katılma düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmişlerdir. Yine Uygun Takmaz (2009) İlköğretim Okulu öğretmenlerinin, yönetimsel karara katılma davranışı, okuldaki öğretmenlerin öğrenim durumlarına ve yaşlarına göre farklılaşmamaktadır. Bu bulgulardan farklı olarak Gürkan (2006) öğretmenlerin okul düzeyinde alınmakta olan kararlara katılma durumları ile ilgili algıları; mesleki kıdem, okul kıdemi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bilge (2008) öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılım düzeyleri arasında yaşa ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Karagöz (2009) öğretmenlerin okul düzeyinde alınmakta olan kararlara katılma istekleri ile ilgili algıları; meslek kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Turgut (2010) öğretmenlerin yaş ve hizmet süresi değişkenlerine göre karara katılımlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

4.Öğretmenlerin karara katılım ölçeği puanlarının branş değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında öğretimsel karara katılma alt boyutunda anlamlı farklılık görülürken toplam ölçek ile yönetimsel karara katılma alt boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğretimsel karara katılma alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla karara katıldıkları görülmüştür. Bu bulguyu kısmen destekler nitelikte Kaygısız (2012) öğretmenlerin okul düzeyinde alınmakta olan kararlara katılma düzeyleri tüm alt boyutlarda ve toplam puanda branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde kararlara katıldığı görülmüştür. Köklü (1994) çalışmasında "öğretmenlerin kararlara katılma durumlarına ilişkin algıları, branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir" tespit etmiştir. Yılmaz'ın (2005) Ankara ilinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin eğitim öğretim ve yönetimle ilgili kararlara katılma düzeyleri branşlarına göre bir farklılık göstermemiştir.

Öneriler

Yönetimi süreç olarak ele aldığımızda süreçlerden biri karar vermedir. Bunun için yöneticiler öğretmenleri karar katmak zorundadırlar.

Okulda alınan kararlara öğretmenlerin katılımıyla, okul açısından istenen yenilikler daha kolay bir şekilde gerçekleştirilebilir. Özellikle eğitsel kararlarda öğretmenlerin kararlara katılımı son derece önemlidir.

Öğretmenlerin kararlara katılması okulu geliştirmenin bir sonucu olarak kabul edilmektedir. Özellikle gelişim ve yenileşme ile ilgili kararlar alınmasına yönelik takımların oluşması, buluşması temelde büyük etkiler yapmaktadır. Bu durum eğitim öğretim kalitesini artıracak bir özellik taşımaktadır. Bunu sağlayacak olan eğitim sistemi ve yöneticilerdir. Okul yapısını öğretmenin karara katılımını teşvik edici demokratik bir yapıya dönüştürmek gerekmektedir.

Okulda her şeyi bir kurala, bağlayarak ast-üst ilişkilerini belirtip katı bürokratik kuralları uygulamak, böylece de verim beklemek mümkün değildir. Eğitim çalışanlarının kendilerini eğitim hizmetlerine adamalarının sağlanması, örgütle bütünleştirilmeleri, onların alınacak kararlara katılmaları ile mümkün olacaktır.

Karara katılım aidiyet duygusunu artıran önemli bir unsur olarak görülmektedir. Karara katılımın okul yönetiminin işlerini de kolaylaştıracak bir unsur olduğu yöneticiler tarafından kavranmalı ve alınacak kararlarda öğretmenin görüşünü de alan bir yönetim tarzı belirlenmeli.

Eğitim sisteminin yapılanmasında öğretmenin fikirlerine de değer verildiğinin göstergesi olan uygulamalar yapılmalı.

Yönetici olarak atanacakların öğretmenin karara katılımı konusunda eğitimler verilmeli.

Bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre ve sınıf öğretmenlerinin de branş öğretmenlerine göre karara katılım düzeylerinin neden daha yüksek olduğu yapılacak çalışmalarla araştırılabilir.

Kaynakça

Aksay, O. (2005). *Ortaöğretim okullarında karara katılma ve öğretmen morali (Bolu İli Örneği),* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarinda örgüt iklimi ile karara katilma süreci arasindaki ilişki,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*. Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.

Balcı, A. (2006). *Türk Eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları bildiriler kitabı* Eğitimciler Birliği Sendikası www.egitim-birsen.org.tr s.249-266.

Balcı, A. ve Aydın İ. P. (2001). *Anadolu öğretmen liseleri için eğitim yönetimi*, OSTİM Mesleki Eğitim Merkezi, Ankara.

Baştan, Ö. (2014). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarda alinan kararlara katilma durumlari ve kocaeli-körfez ilçesi örneği*, Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Türkçe İşletme Programı.

Bennet, A. and Bennet, D. (2008). The Decision-Making Process in a Complex Situation. Burstein, F. and Holsapple, C.W. (Eds), *In Handbook on Decision Support Systems 1 - Basic Themes,* Springer, Berlin.

Bilge, C. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katilma ve iş doyum düzeyleri arasindaki ilişki (Ankara ili, Altindağ ilçesi örneği),* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bursalıoğlu, Z, (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış,* Pegem A. Yayıncılık, 13.Basım, Kasım, Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış,* Pegem A. Yayıncılık, Ankara.

Büyüköztürk Ş. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri,* Pegem A. Yayıncılık, Ankara.

Can, H. ve Güney, S. (2007). *Genel işletme, ilkeler, kavramlar, kuramlar,* Arıkan Basım Yayın, İstanbul.

Çağlayan, A. (2002). *İlköğretimlerde eğitimde yönetim ve yönetimde kalite,* İstanbul: Bilge.

Ertürk, M. (2009). *İşletme yönetimi ve organizasyon*, Beta Yayınları İstanbul.

Gürkan, M. (2006). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gürsel, M. (2007*). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi,* (Yedinci Baskı). Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi ve sınıf yönetimi, 3. Baskı,* Beta Basım Yayınları, İstanbul.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştirma ve istatistik teknikleri, 11. Basım,* Tekışık Web Ofset, Ankara.

Karagöz, M. E. (2009). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaygısız, A. G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlilik düzeyleri ve karara katilma durumlari arasindaki ilişki Kütahya örneği,* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Keser, A. (2013). *Çalışma psikolojisi,* (Ed. Bilgin, L. Ve Özdemir, A.) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2756, Eskişehir.

Koçel, T. (2011). *Stratejik yönetim ve işletme politikasi,* Beta, 8. Basım, İstanbul.

Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği, (Onuncu Baskı).* Arıkan Basım Yayım Dağıtım, İstanbul

Koçoğlu, E. (2010). *İşletmelerde yöneticilerin karar verme süreci ve bu süreçte bilişim sistemlerinin kullanımı: Ankara İli Örneği,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Köklü, M. (1994). *Ortaöğretim okullarında öğretmenlerin kararlara katılım,* Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etiğin önemi: uygulanabilir bir araştirma,* Basılmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Şişman, M. (2010). *Eğitim ve okul yönetimi* (TEYÖ-601 Karip, E.). http://www.gokhandokuyucu.com/yl/eoy.pdf erişim tarihi:06.05.2016.

Uygun, Takmaz, Ş. (2009). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışları arasındaki ilişki,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tengilimoğlu, D. (2012). *Yönetici asistanlığı*, (Ed. Başpınar, N. Ö.). Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2515 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1486, Eskişehir.

Turgut, B, (2010). *Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Karar Verme Sürecine Katılma Düzeylerinin Değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Değişen Dünyada Problem Durumları Ve Teknoloji Tasarım Eğitimi Araştırmaları

Gülümser Şentürk Akkoyun, Konakkuran Ortaokuluı, Türkiye, senturkgulumser@gmail.com

Öz

Dünya her geçen gün değişmektedir. Teknoloji ve bilimin bütünleşmesi, yeni ihtiyaçlara zemin hazırlamıştır. İhtiyaçlar çoğalması da, çözüm bekleyen problemler yığınına sebep olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmadaki amaç, değişen dünyada problemlere alternatif çözümler bulmak ve sürdürülebilir bir gelecek sunmaktır. sürdürülebilir geleceğin öngörüsü ve uygulama aşamaları ise teknoloji ve tasarım dersiyle mümkün görülmüştür. Teknoloji ve tasarım eğitiminin, eğitim- öğretim kurumlarında geliştirilerek uygulanması hedef alınmıştır. teknoloji ve tasarım dersi, bireysel öğrenme ve işbirlikli öğrenme yöntemleri ile desteklenmesi gereken, yenilikleri hedef alan bir disiplindir. Araştırma geliştirme, gözlem, literatür tarama, tanılayıcı ve geliştirici nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Değişen dünyada problemler; icatlar sayesinde keşfedilerek tasarımla somutlaşmış, yenileşme hareketleri ile de genişleyerek önem kazandığı tespit edilmiştir. Hayal gücünün araştırma ve geliştirmedeki etkisi fark edilmiş, nasıl üretelim, neden üretelim, niçin üretelim sorularına cevap aranmıştır. Böylece teknoloji tasarım dersinin bilgi çağına ayak uyduran, sorunlara çözümler bulan, proje odaklı tasarımlar sunan, stem eğitiminde içinde olması gereken, yol gösterici bir ders olduğu tespit edilmiştir. Nitelikli hayal gücünü destekleyen, gözlem yaparak özümsemeyi sağlayan, yaparak yaşayarak öğretim imkanı sunan, fikir- tasarım, ürün- teknoloji ilişkisini sunan kapsamlı bir disiplin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Hayal Gücü, Yaratıcılık,Bilgi Çağı, Teknoloji-Tasarım,STEM

Abstract

The world is changing day by day. The integration of technology and science has laid the groundwork for new needs. The proliferation of needs has also led to a mass of problems pending solution. For this reason, the aim of the study is to find alternative solutions to the problems in the changing world and to present a sustainable future. the predictions of the sustainable future and the implementation phases are seen in technology and design lessons. Technology and design education was developed and implemented in education-training institutions. technology and design is a discipline that targets innovations that need to be supported by individual learning and collaborative learning methods. Research and development, observation, literature search, diagnostic and developer qualitative research methods were applied. Problems in the changing world; it has been discovered that it has been explored through inventions and has become more important by expanding it with its design and embodied innovation movements. The effect of imagination on research and development has been realized, and answers have been sought for how to produce, why to produce, why to produce. Thus, it has been determined that the technology design course is a guiding course that fits into the information age, finds solutions to problems, presents project-oriented designs, and should be involved in stem education. It has been seen that it is a comprehensive discipline that supports quality imagination, provides insight by observing, offers learning by living, offering the idea-design, product-technology relationship.

Keywords: Imagination, Creativity, Information Age, Technology-Design, STEM

Giriş

Sürekli değişen ve genişleyen dünyadaki problem durumları bu çalışmanın içeriğini oluşturmaktadır. Değişim, gelişim nedir? İhtiyaçlar nelerdir? Eğitime yansımaları nasıl olmuştur gibi sorulara cevap aranmıştır. Çalışmada öncelikle merak edilen dünyadaki problemler ile problemlere getirilen çözüm önerilerinin, boyutları ve işe yararlılığıdır. Bu problemler tüm insanlığı ilgilendiren genel çerçevede toplamak mümkündür. İklim değişikliği, sel, küresel ısınma, doğal afetler, yangınlar, çevre düzenleme ve inşa, mimari yapılar, deformasyon, güvenli internet kullanımı vb... Teknoloji ve tasarım dersi de kazanımları gereği bu problemleri konu edinen, çözüm üreten, araştıran ve tanıtan yapıdadır. Bu nedenle teknoloji ve tasarım dersi; uygulamaya dönük, özgün fikirler ortaya koyan, hayal gücünü destekleyen yenilikçi forma sahiptir.

Değişen Dünyanın Sorunları Ve Teknoloji Tasarım Dersi İlişkisi

- Atık Madde Değerlendirme,
- Geri Dönüşüm,
- Doğal Afet,
- Yenilenebilir Enerji Kaynakları,
- Yeni Yaşanılabilir Mimari Mekan Tasarımları,
- İklim Değişikliğine Çözüm Odaklı Tasarılar Geliştirme,
- Yapay zeka tasarımları,
- Gürültü kirliliği yalıtımları tasarımları,
- Daha iyi eğitim tasarıları… vb.

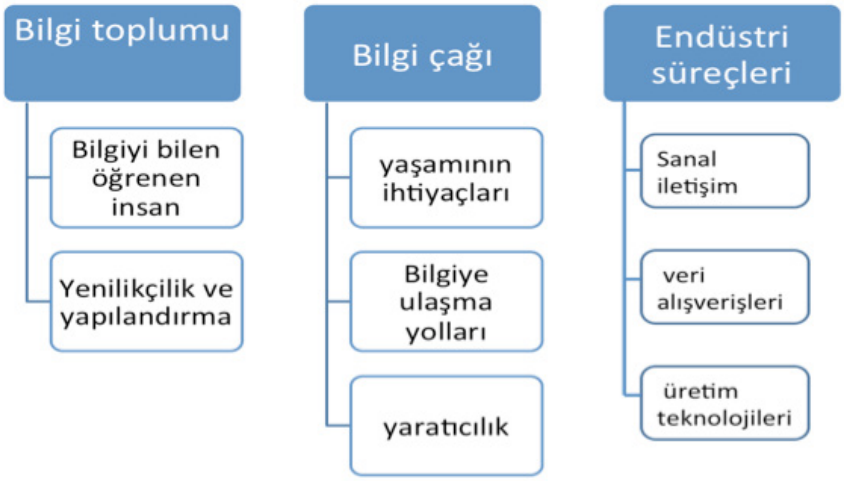
Gelişen dünyadaki bu problemlere teknoloji tasarım dersi pratik, çözüm odaklı tercihler sunar. Yaratıcılık ile hayal gücünü birleştirerek ürün oluşmasına katkı sağlar. Bu nedenle teknolojinin özü olan Değişim ve gelişimden şu şekilde bahsetmek mümkündür. TDK'de (1978) 1. Bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Gelişim ise,TDK'ye göre: bir olayın ardışık evreler biçiminde oluşuma doğru ilerlemesi şeklinde tanımlanmıştır.

Yöntem

Araştırma; teknoloji ve tasarım dersinin bilgi çağı, endüstri 4.0 ilişkisini inceleyip stem eğitiminde deyer almasını sağlamaktır. Araştırma nitel olup, literatür taraması şeklindedir. Veri olarak tablo ve şekillerden yararlanılmıştır.

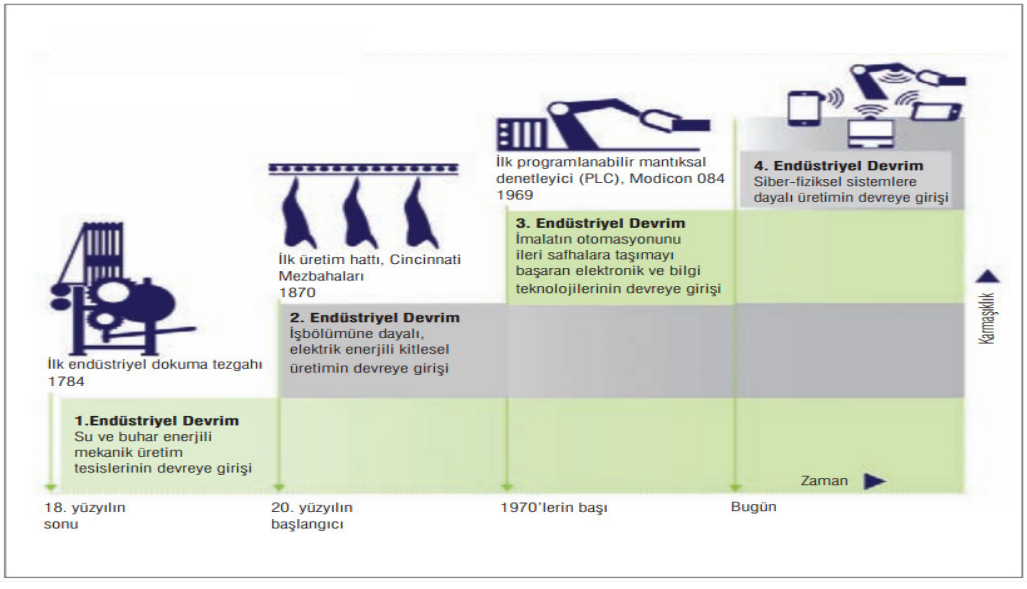
Günümüz Bilgi Çağı Ve Yeni Endüstri Devrimi Etkileri

Günümüz 21. yüzyıl bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Değişen dünyadaki başta gelen gelişmelerden biri, bilgi toplumu süreçleridir. Bilgiyi bilen, doğru kullanan insan yetiştirme gündeme gelmiştir. Yenilikçi, bulan, araştıran, keşfeden ve uygulayan eğitim araştırmaları yapılmış ve günümüzde kullanılan yapılandırmacılık yaklaşımı ön plana çıkmıştır. Bilgiyi verimli kullanma sonucu, bilgi çağı oluşmuştur.İnsan ihtiyaçlarının artması, yaşamı kolaylaştırma çalışmaları gibi nedenlerden dolayı en kısa yoldan bilgiye erişim ve kullanmanın yolları geliştirilmiştir. Bilgi toplumunda endüstriye geçiş süreci aşağıda yorumlanmıştır.



Şekil 1: Değişen Dünya Durumları. (http://bilgitoplumu.blogspot.com.tr/2006/10/bilgi-anda-bilgi-toplumu-ve-bilgi.html).

Bilgiyi arama ve ihtiyaçları geliştirme sürecininin teknoloji ile birleşimini öncelikle sanayi devrimine bağlayabiliriz. Buharlı makinelerin, su gücünün keşfi mekanik üretimleri geliştirmiştir. İkinci sanayi devriminde ise elektirik gücünün kullanımı, üretim, seri makine işlevleri gibi durumlar oluşmuştur. Üçüncü sanayi devriminde ise bilgi teknolojileri gelişmiş, dijital devrim oluşmuştur. Günümüzde ise dördüncü sanayi devrimiyle 4.0 nesnelerin interneti, bilişim sektörü, akıllı robotlar, yapay zeka gibi oluşumlara sahne olmuştur. Üretim esnek, kolay, çevre dostu ürünlerin sürdürülmesine olanak vermiştir. Bu nedenle bilgi çağında endüstri 4.0'a paralel öğrenci yetiştirme gündeme gelmiştir. Günümüzde becerilerde meydana gelen değişim veya yeni becerilerin ortaya çıkmasında önemli noktalardan biri de dördüncü sanayi devrimi'dir. Dördündü sanayi devrimi fiziksel dünya ile dijital yapılar- sistemler ve biyolojik varlıklar içinde olduğu ve bilgi teknolojilerini kullanarak aklımıza gelebilecek her şeyin birbiri ile ilişkilendirildiği ağlar oluşturmaktadır (Karip, E. (2016). Endüstinin gelişimini incelemek gerekirse;



Şekil 2: Endüstri'nin Tarihsel Gelişimi. (http://www.endustri40.com/endustri-tarihine-kisa-bir-yolculuk/).

... bilgi ve teknolojideki gelişim ve değişim paralel olarak, kişilerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerde de değişiklikler yaşanmaktadır.Erdem (Demirel'in 2002) belirttiği gibi hızlı bir değişim içinde bulunan dünyada, eğitimdeki yenilik ve gelişmeleri kavrayan, kendilerine düşen görevin farkında olan ve bu görevini bilinçli olarak yerine getiren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Başka bir ifadeyle, bilgi çağının kendine özgü koşulları, kritik düşünebilen, sorun çözmede farklı yaklaşımlar getirebilme becerisi kazanmış bireylerin yetiştirmesini gerekli kılmaktadır (akt: Çepli,S.& Ormancı, Ü. 2017, sf :2.. Dağ, 2016). görüldüğü gibi teknoloji tasarım dersi bilgiyi güncel problemlere dayalı olarak harmanlayan bir yapı çizmektedir.

Yine ,21. yüzyıl bireyinin gerek eğitim yaşamında gerekse iş yaşamında başarılı olabilmesi için yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, başkaları ile işbirliği yapabilen problem çözücü ve yüksek iletişim becerilerine sahip, gerekli bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, bilgiye ulaşırken teknolojiyi kullanabilen, yeni fikirlere açık, esnek ve uyumlu sorumluluklarını bilen, öz- yönetimli ve inisiyatif sahibi, sosyal ve kültürel becerileri gelişmiş, üretken ve liderlik becerilerine sahip bir birey olması gerekmektedir. ((akt: Çepli,S.& Ormancı, Ü. 2017, sf :7. Uluyol &Eryılmaz, 2015). Teknoloji tasarım dersi kazanımları itibariyle de yaratıcılık sürecinde ürün oluşturuken aşağıdakilerden yararlanmaktadır:

Yaratıcılık Sürecinde

- Problem Odaklı Düşünme,
- Gereksinimler,
- Pratik Düşünme,
- İnovasyon,
- Ergonomi,
- Nanoteknoloji
- Antropometrik Çözümler
- Çözüm Bulma,
- İlk Örnekleme,
- Yenilenme,
- Estetik,
- Özgün Model Ve Maket Tasarımları

Bireyler, gereksinimlerin neler olduğunun farkına varma sürecini problem odaklı düşünme sayesinde gerçekleştirir. Pratik düşünme, örnekleme, estetik ürünler geliştirme problem odaklı yenilikçi disiplinlerle mümkündür. Bu nedenle fark edilen belirlenen sorunlara, bireylerin farklı özgün ve yaratıcı çözümler sunması teknoloji tasarım dersinin özünü oluşturmaktadır. insan ihtiyaçlarını göz önüne alan ergonomik , antropometrik kavramlarını aktaran bir içeriğe sahiptir. TDK (2007)'ye göre ergonomi; İnsanı ve çevresini iyi tanımayı ve işi çalışana uygun hale getirmeyi konu edinen bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Antropometri, ise Korkut (2017) şöyle açıklar; bireysel farklılıklara odaklanan ve çeşitli tasarım disiplinleri için önemli referanslar ve girdiler sağlayan ergonomi uygulamalarının hayati bir parçasıdır. Koltuklar, konsollar, ATM, araç iç hacimleri, cep telefonları, gamepadlar gibi insan vücudu ölçüleri içeren ürünler için ana tasarım çalışma konularından biridir. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak ortaöğretim çağındaki bireylerin, günümüz şartlarına uygun fikir üretmek,ürün tasarımı yapmak ve problemlere çözüm bulmak gibi becerilerin temelinde teknoloji ve tasarım dersinin olduğu söylemek mümkündür. Nanoteknoloji: TDK (2004)'ye göre; Atom veya molekül temelinde küçük parçacıkların biraraya getirilerek farklı işlevler görebilen madde veya malzemenin üretilmesi için geliştirilen teknolojidir. Kaldıki örneğin değişen dünyadaki güncel terim olan nanoteknolojiden yola çıkarak giyilebilen kıyafet üretmek, yanmalara karşı dayanıklı ürünler üretmek bu dersin unsurları arasındadır.

O halde TÜİK'in yıllara göre bilgi toplumun gelişim süreci izlenmelidir.

Tablo 1: TÜİK, Girişimlerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması, Hanelerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması.

Bilgi toplumu istatistikleri, 2004-2017
Information society statistics, 2004-2017

(%)

	2004	2005	2006 (*)	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Girişimlerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı ICT Usage in Enterprises														
Bilgisayar kullanımı - Computer usage	-	87,8	-	88,7	90,6	90,7	92,3	94,0	93,5	92,0	94,4	95,2	95,9	97,2
İnternet erişimi - Internet access	-	80,4	-	85,4	89,2	88,8	90,9	92,4	92,5	90,8	89,9	92,5	93,7	95,9
Web sitesi sahipliği - Having website	-	48,2	-	63,1	62,4	58,7	52,5	55,4	58,0	53,8	56,6	65,5	66,0	72,9
Hanelerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı ICT Usage in Households and Individuals														
Bilgisayar kullanımı (Toplam)- Computer usage (Total)	**23,6**	**22,9**	**-**	**33,4**	**38,0**	**40,1**	**43,2**	**46,4**	**48,7**	**49,9**	**53,5**	**54,8**	**54,9**	**56,6**
Erkek - Male	31,1	30,0	-	42,7	47,8	50,5	53,4	56,1	59,0	60,2	62,7	64,0	64,1	65,7
Kadın - Female	16,2	15,9	-	23,7	28,5	30,0	33,2	36,9	38,5	39,8	44,3	45,6	45,9	47,7
İnternet kullanımı (Toplam) - Internet usage (Total)	**18,8**	**17,6**	**-**	**30,1**	**35,9**	**38,1**	**41,6**	**45,0**	**47,4**	**48,9**	**53,8**	**55,9**	**61,2**	**66,8**
Erkek - Male	25,7	24,0	-	39,2	45,4	48,6	51,8	54,9	58,1	59,3	63,5	65,8	70,5	75,1
Kadın - Female	12,1	11,1	-	20,7	26,6	28,0	31,7	35,3	37,0	38,7	44,1	46,1	51,9	58,7
Hanelerde İnternet erişimi - Households with access to the Internet	7,0	8,7	-	19,7	25,4	30,0	41,6	42,9	47,2	49,1	60,2	69,5	76,3	80,7

TurkStat, Use of Information and Communication Technology (ICT) in Enterprises, Survey on Information and Communication Technology (ICT) Usage Survey in Households and by Individuals

(*) İlgili yılda araştırma yapılmamıştır.

(*) The surveys were not conducted in 2006

Bulgular

Değişen Dünyada İhtiyaçlar ve Tasarım Oluşturma Biçimleri

Değişen dünyadaki ihtiyaçların oluşumu yaratıcılığı doğru kullanma ile mümkün olmuştur. Yaratıcılık, merak, yenileşme hareketleri tasarımların şekillenmesine neden olmuştur. Aşağıdaki şekilde incelendiği üzere keşifler icatları doğurmuş ve sonunda tasarım yani ürün oluşum basamaklarını oluşturmuştur. Aşağıdaki şekilde dünyadaki yenileşme hareketlerinin yaratıclığa ve tasarıma etki süreçleri aktarılmıştır.



Şekil 3: Değişen Dünyadaki Tasarım Oluşturma Aşamaları.

Aşamalara göre teknoloji ve tasarımı şöyle açıklayabiliriz; teknoloji "araç- gereçleri,kaynakları ve sistemleri kullanmak, problemleri çözmek, insan şartlarını geliştirmek için bir çaba içerisinde doğal ve doğal olmayan çevre üzerindeki kontrolü ilerletmek için insanlara yardım edebilecek yaratıcı yöntemler ve yapabilmek bilgisi olarak tanımlamıştır."(Akt, Hakan Ayvacı, 2012, sf:1. UNESCO 1985 The United Nations Education, Social And Organization). Tasarım ise"günlük hayatımızda bize eşlik eden hayatımıza renk katan, hayatımızı kolaylaştıran her türlü ürün veya ürün parçaları hep birer tasarımdır. Telefonlarımızı, hesap makinelerimizi, giysilerimizdeki desenleri,sandalyemizi, arabamızı, trafik levhalarını,saatimizi, su içtiğimiz bardağı tasarıma birer örnek olarak verebiliriz." (Akt, Hakan Ayvacı, 2012, sf:16. Endüstriyel Tasarım, TPE, 2007).

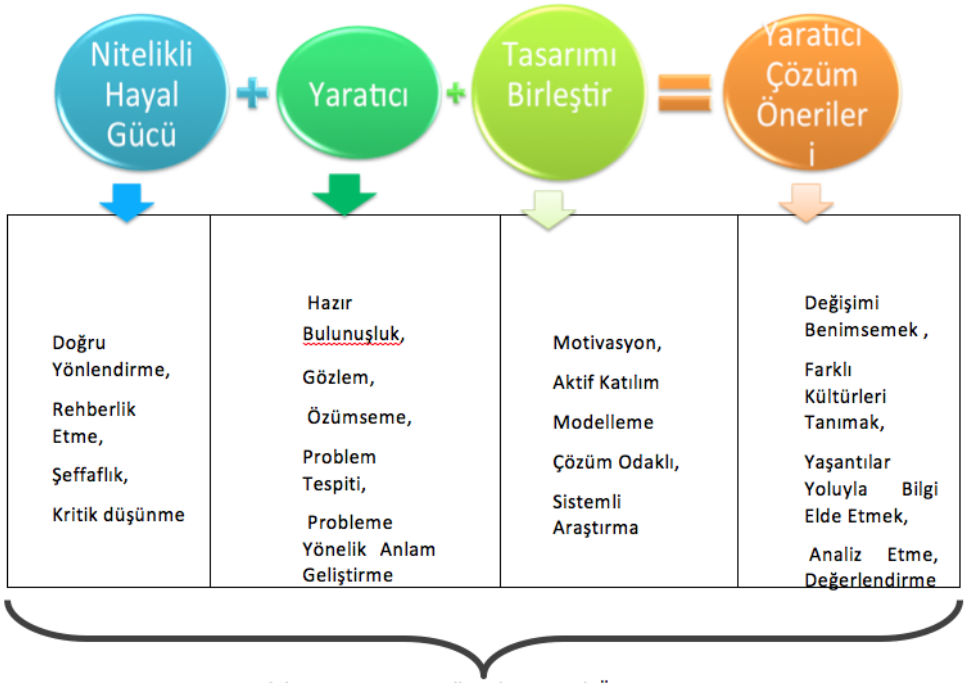
Yaratıcı çözüm önerilerinin tasarımla birleşmek, hayal etmek ile ilişkilidir.Hayal Gücü: TDK'de, Geçmiş yaşantılara özgü ögelerle şimdiki yaşantı arasında bağ kurma gücü olarak ve Bir nesneyi, o nesne karşımızda olmaksızın tasarımlama yetisi şeklinde ele almıştır. En genel ifadeye göre de Hayal gücü:Zihindeki imgelerin sembolleşmesi, anlamlandırılması, aktarılması, özgünleşmesi, temel algının dönüşümü,öngörü işlemlerini kapsamıdır. Yaratıcılığı ele aldığımızda ise TDK: Her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık şeklide aktarmıştır. Yaratıcılığın örnekleri ise dünyada gelişen farklı akımlar yoluyla irdelenebilir.

Tablo 2: Çeşitli Ekol Ve Akımların İçerikleri

Pürizm	**Fütürizm**	**Op Art Pop Art Tasarıları**	**Bauhaus**	**Kontrüktivizm**
Ölçü ve uyumun sayısal değerleri ile mühendislik tasarımları	Makine, Teknoloji Kullanımı	Renk Ve Slogan Tasarımları	Mimari özellikler	Yapısalcılık/ Oluşturmacılık/ Yapılandırmacılık/ Yapıcılık/ İnşacılık/ Kurgulamacılık Mantık, Akıl, Teknoloji Ve Endüstri Tasarımları Ağırlıklı

Tablo 2'deki akımlar, yaratıcılığın farklı alanlarda somutlaşmış örneklerini oluşturmaktadır. O halde yaratıcılık, çağdaş değerlere açıklık, kurgulama, çoğaltma, işleme, özgün ifadeler, eleştiri,yoğurma işlemlerinin bütünü, yeni değer oluşturma süreci olarak düşünmek mümkündür.

Kısaca teknoloji tasarım dersi değişen dünyadaki stem uygulamalarına katkıyı şöyle saylayabilir; geliştirilen nitelikli hayal gücünü, yaratıcı ve özgün fikirlerle harmanlayıp, tasarım oluşturarak, problemlere çözümü, farklı boyutlarda üretmektedir.



Şekil 3: Yaşama Dair Kullanışlı Ve Pratik Ürün Tasarımı Süreci

Sonuçlar/Tartışmalar /Öneriler

- Teknoloji ve tasarım dersi , güncel problemlere özgün çözümler bulmak ve yenilikleri sürdürebilir kılmak için gerekli bir derstir.
- Güncel problemlere farklı ve alternatif çözüm yolları tasarlamak ,teknoloji ile ilişkilendirerek çağın gereklerine uygun hale getirmek için derstir.
- Tasarımı çok yönlü multidisipliner yapıda ele alarak farklı fonksiyonlar önermek üzerine odaklanan bir derstir.
- Pazarlama, markalaştırma, üretim kavramlarını tartışan bir derstir.
- Fikir –tasarım, ürün – teknoloji ilişkisi irdeleyen bir derstir.
- Yaparak yaşayarak- uygulayarak, somut yaşantılar elde etme imkanı sunan proje ağırlıklı bir derstir.
- Yenilikçi problem çözme becerileri kazandırdığı görülmüştür.
- Kuram, Tartışma, Açıklama, Deneyim Odaklı Çalışma Oluşturmada etkin olduğu görülmüştür.
- Deneyimleri paylaşmada, özgün fikirleri sunmada kolaylık sağladığı görülmüştür.
- Salt yetenek bazlı değil, her türlü güncel durumun ifadesinde rahatlıkla kullanılabileceği görülmüştür.
- Sosyal iletişim ve ifade gücünün geliştiği görülmüştür.
- Öğrenme ve uygulamada somut veriler elde edildiğinden ortaöğretim ve ortaokullardaki kademelerde okutulmalıdır.
- Entegrasyon (bir araya getirme) uygulamaları genişletilmelidir
- Teknoloji Ve Tasarım dersi yaşam ve kariyer becerileri kazandırmada etkin kullanılmalıdır.
- Çağdaş sorunlar ve bakış açıları dersi gibi ek içerik sağlayan ve tamamlayıcı derslerin konulması gerekmektedir.
- Okullarımızda ek atölye ya da tasarım derslikleri, maker derslikleri gibi aktivite ağırlıklı ortamlar sunulmalıdır.
- Kuramlardan uygulamaya STEM ağırlıklı içerik genişletilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Ayvacı,H,Ş. (2012). *Teknolojik Proje Tasarımı*.Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çepli,S.& Ormancı, Ü. (2017).*Geleceğin Dünyası*. In.

Çepli,S. (Ed), *Kurumdan Uygulamaya Stem* $^{+A}_{+E}$ Eğitimi. (Ss. 1-32). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güler, K,H. & Ülger, B,B. (2016).*Pısa, Tımss Ve Teog Sınavlarının Temel Aldığı Öğrenme Kuramları.*In.

Çepli, S. (Ed), *Pısa Ve Tımss Mantığını Ve Sorularını Anlama*. (97- 138). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kurzweil,R. (2016). İnsanlık 2.0. İstanbul: Alfa Bilim.

Karip, E. (2016*).Dördüncü Sanayi Devrimi ve Eğitim*. 8 Mart 2018 tarihinde https://tedmem.org/vurus/dorduncu-sanayi-devrimi-egitim alınmıştır.

Korkut,S. (2017). *Antropometri Nedir?*4 Mart tarihinde http://www.serdarkorkut.com/2017/08/08/antropometri-nedir/ alınmıştır.

Selek, A. (2017). *Endüstri Tarihine Kısa Bir Yolculuk.* 21 Şubat 2018 tarihinde http://www.endustri40.com/endustri-tarihine-kisa-bir-yolculuk/ alınmıştır.

Tekin, M & Çiçek E. (2006). *Bilgi Çağında Bilgi Toplumu Ve Bilgi Ekonomisi.* 5 Mart 2018 Tarihinde http://bilgitoplumu.blogspot.com.tr/2006/10/bilgi-anda-bilgi-toplumu-ve-bilgi.html alınmıştır.

TDK. (1983).*Gelişim*. 2 Mart tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b2295daefb586.72123956 alınmıştır.

TDK. (2004). *Nanoteknoloji*, 2 MART tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b229de1eb6683.53719046 alınmıştır.

TDK.(2006).*HayalGücü*.2Mart2018tarihindehttp://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=hayal%20g%C3%BCc%C3%BC&guid=TDK.GTS.545835240e1385.86349971 alınmıştır.

TDK. ( )*Yaratıcılık***.** 2 Mart 2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=338951 alınmıştır.

TDK. ( ).*Değişim*. 2 Mart tarihinde

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b2295d2b1b5c8.27859917 alınmıştır.

TDK. (2007). *Ergonomi.* 2 MART tarinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b229dda42b1a0.78130482 alınmıştır.

TUIK. (2017). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması.* 24 Şubat 2018 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 alınmıştır.

Ortaokul İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Uzman Nazlı DÖNMEZ, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye,nazlidonmez@hotmail.com

Prof. Dr. Gürbüz OCAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye,gurbuzocak@gmail.com

Öz

Bu çalışma, Ortaokul İngilizce öğretim programını, Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alınarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde Ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili 2004-2017 yılları arasında yayınlanan toplam 23 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 9 tanesi tez ve 14 tanesi makaledir. Ulaşılan çalışmalardan nitel araştırma modellerinden içerik analizi yöntemi ile programın boyutlarına ilişkin sorunlar tespit edilmiştir. İkinci aşamada ise bu sorunlar vasıtası ile geliştirilen bir görüşme formu ile Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alınarak bu sorunların devam edip etmediği araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler en fazla öğretim programının uygulanması aşamasında ders saatlerinin yetersiz olduğu ve ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerinin yetersiz olduğu konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Bunun yanında, öğretmenler dört temel dil becerisinin de eşit şekilde kullanılabileceği içerik sağlanması konusunda değişikler yapılması gerektiği üzerinde ihtiyaç belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler, "Ders saati yetersizliğini", programın uygulanması aşamasında karşılaştıkları en büyük sorun olarak görmektedirler. Tüm bunların yanında; öğretmenler, program hedefleri ile ilgili değişiklik yapılmaması gerektiği, içeriğin yaş seviyesine ve ilgi alanlarına göre düzenlenmesi gerektiği, konuşmaya yönelik etkinliklerin arttırılması gerektiğini, süreci içine alan çalışmaların değerlendirilmesine dayalı etkinliklerin oluşturulması ve dört temel becerinin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Programları, İngilizce Öğretmenleri, Değerlendirme

Abstract

This study aims to evaluate secondary school English curriculum by taking the opinions of secondary school English teachers. The study consists of two parts. In the first part, a total of 23 studies related to the secondary school English curriculum were reached between the years 2004-2017. 9 of these studies are theses and 14 of them are articles. Problems related to the dimensions of the program have been identified through the content analysis method from the qualitative research models. In the second stage, a questionnaire was developed with these problems and the opinions of the secondary school English teachers were investigated to determine whether these problems persisted. According to the findings of the research, teachers are having difficulty in the teaching hours and the techniques and methods of assessment and evaluation are inadequate during the application of the curriculum. In addition, teachers have expressed the need for changes in the provision of content that can be used equally by all four basic language skills. In addition, teachers view "the inadequacy of the classroom time" as the greatest challenge they encounter in the implementation of the program. Besides all these; teachers indicated that the program objectives should not be changed, the content should be adjusted according to the age and interests, the activities for the speech should be increased, the activities based on the evaluation of the studies involving the process should be established and the four basic skills should be evaluated separately.

Key Words: English Curriculum, English Teachers, Evaluation

Giriş

Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Ertürk (1998), değerlendirmeyi, yetişek geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamaktadır. Program değerlendirme, genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verebileceği bilgileri içermektedir. Bloom ve arkadaşları, değerlendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermenin olanaksız olduğunu ortaya koymakta ve değerlendirmenin işgörüsünü, hedeflerle belirlenen değişmelerin olup olmadığını, olmuşsa gerçekleşme derecesini belirleyen kanıtların toplanıp yargılanması olarak belirtmektedir (Bloom, 1971: Akt. Demirel, 2015). Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir.

Program değerlendirmenin birçok amacı vardır. Ancak en temel amaç, programların etkinliğinin ölçülmesi, aksaklıklarının giderilmesi, açığa çıkan eksiklikler ile ilgili iyileştirmeler yapılarak programın sürekliliğinin sağlanmasıdır. Bu iyileştirmeler yapılamıyorsa yani aksaklıklar giderilemiyorsa da programın işlevinin son verilmesine karar vermek için program değerlendirme yapılır(Worthen, Borg, White, 1993). Erden(2007)'e göre ise program değerlendirme ya öğrenci başarılarını değerlendirmek ya da programın etkinliğine karar vermek için yapılır. Yıldırım(1999) ise program değerlendirmenin amacının, yukarıda bahsedilen öğrenci ve program etkililiğini bir araya getirerek, eğitim ile ilgili yapılan tüm çalışmaların etkinlik derecesini belirlemek ve bu etkililiği arttırıcı önlem alınmasını sağlamak olduğunu vurgular.

Türkiye de program geliştirme çalışmaları 1950'li yıllarda başladı. Bu dönemlerde programlar daha çok dersler ve konular listesi olarak ele alındı.1960'lı yıllarda ise daha çok ilkokul programları ile ilgili değerlendirilmelerin yapıldığı görülmüştür. 1961 yılında kabul edilen 222 Sayılı İlköğretim Kanunu ile ilk kez eğitim programlarının değerlendirilmesi zorunlu hale getirildi(Demirel, 1992).

Ancak Özdemir(2009) 1960'lı yıllardan itibaren görülen program değerlendirme çalışmalarının dar kapsamlı olarak deneme okulları ile sınırlı kaldığını ve sadece bu deneme okullarında uygulanan programların değerlendirilmesini kapsadığı söylemiştir. Ayrıca yapılan bu çalışmaların, uzun süreli, sistematik ve bilimsel çalışmalar içermediğini vurgulamıştır.

1990'lı yıllara doğru Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirmeye verilen önem artmaya başlamıştır. Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonları toplantısında 12 farklı komisyon oluşturulmuş ve her komisyon serbest bırakılarak kendi ders programlarını hazırlamaları için bir yıllık süre tanınmıştır. Buradan programların geliştirilmesinde standart programlar oluşturmak yerine çeşitliliğe gidildiği görülmüştür (Yüksel, 2010).

1990 yılında Dünya Bankası'ndan alınan destek ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi başlatılmıştır. Bu proje ile Türk Eğitim Sistemini 2000'li yıllara hazırlamak amaçlanmıştır ve proje 1999 yılında tamamlanmıştır. Proje ile tek bir Milli Eğitim Bakanlığı Program Geliştirme Modeli oluşturulmuş ve bir program geliştirilirken göz önünde bulundurulması gereken esaslar detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Güven ve İleri, 2006).

MEB tarafından geliştirilen programların pilot denenmesi sırasında yapılan değerlendirmelerin dışında, 2005-2006 yılından beri uygulanan ilköğretim programları ve 2008-2009 yılından beri uygulanan ortaöğretim programlarının kapsamlı ve sistematik bir değerlendirilmesine dair çalışmalar yapılmamıştır (Özdemir, 2009). Bugüne kadar yapılmış çalışmaların genellikle üniversitelerdeki yüksek lisans veya doktora tezleri ile makaleler ve kongre bildirileri şeklinde olduğu görülmüştür.

Günümüzdeki modern eğitim programlarının küreselleşen dünyada çabucak değişen bilgi dünyasının içinde yabancı dile önem veren eğitim programları olması şarttır. Yeni çağa uygun olan program geliştirme çalışmaları, program değerlendirme modellerini de etkilemektedir.

2006 yılından beri, dünyada her yönden meydana gelen değişimlere ayak uydurmak için İngilizce diliprogramı bazı değişikliklere maruz kalmıştır. Son değişimlerle, Türk eğitim sistemi 8+4 eğitim sisteminden 4+4+4 eğitim sistemine geçmiştir. 25.06.2012 tarihli ve 69 sayılı kararla ilkokulların haftalık ders programlarında değişiklikler yapılmıştır. Bu program 2013-2014 eğitim yılından beri uygulamadadır.

Demirel (1992; Akt: Kaya ve Ok, 2016), günümüzde Türkiye, başta Birleşmiş Milletler örgütü olmak üzere Avrupa Konseyi, NATO, OECD ve daha birçok uluslararası organizasyonlara üye olduğu ve bu uluslararası

organizasyonlarda ortak iletişimaracı olarak "İngilizce"nin kullanılmasından, "İngilizce" bilmek veya öğrenmek bize uluslararası düzeyde kolaylık sağlayacağını vurgulamaktadır.

Buradan yola çıkılarak İngilizce dil eğitiminde, yenilenen programlarda İngilizce programının 4. sınıftan itibaren değil de 2. sınıftan itibaren uygulanmasını gerektiği vurgulanmış, bundan dolayı 2. ve 3. sınıfları da kapsayan bir program geliştirilmiştir (MEB, 2015). Bu değişiklikle beraber 2. sınıf öğrencileri sınıf öğretmenleri ya da İngilizce öğretmenlerinin rehberliğinde haftada 2 saat İngilizce eğitimi almaya başlamışlardır.

Yeni program tasarlanırken Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programına (AODKÇP) uyulmuştur. AODKÇP, "Avrupa çapında dil müfredatları, sınavlar, ders kitapları vs. için ortak bir temel oluşturur. Dil öğrenenlerin dili iletişim amacıyla kullanmak için ne öğrenmeleri gerektiğini, etkili bir şekilde hareket edebilmek için hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklar" (AODKÇP, 2001, p. 1). AODKÇP "eylem odaklı yaklaşımı benimser (AODKÇP, 2001, p. 9) ve akıcılık, yeterlik ve dilin kalıcılığını sağlamak amacıyla özellikle öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatta uygulamalarını vurgular(MEB, 2015).

AODKÇP dil öğrenmeyi hayat boyu devam eden bir atılım olarak gördüğü için ilk safhadan itibaren İngilizce'ye karşı olumlu tutum geliştirmek gereklidir, bundan dolayı yeni program çocuk yaştakiİngilizce öğrencilerinin kendilerini bütün öğrenme süreci boyunca rahat hissedecekleri eğlenceli vemotive edici bir öğrenme ortamı geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2015). İngilizce'nin iletişimseldoğasını vurgulamak için gerçekçi araç-gereçler, tiyatro ve uygulamalı etkinlikler önerilmektedir. 3. ve 4.sınıfta sadece konuşma ve dinleme becerileri vurgulanırken, okuma ve yazma becerilerinin 7. ve 8.sınıflarda geliştirilmesi önerilmektedir (AODKÇP, 2001). Daha somut bir şekilde ifade etmek gerekirse,ağırlıklı olarak iletişimsel dil yeterliğini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu programın ana yaklaşımı hedefdili sadece öğretilecek bir ders değil de başkalarıyla iletişim kurmak için bir araç olarak gören; grameryapıları ve dilsel işlevleri değil de gerçek anlamı meydana getirmek için dilin etkileşimli bir ortamdagerçekçi kullanımını vurgulayan iletişimsel yaklaşımdır (MEB, 2015).

Bu yaklaşıma paralel olarak, öğrenciler önceden hazırlanmış etkinlik ve araç-gereçleri prova etmekyerine, grup olarak akranlarıyla ve öğretmenleriyle gerçekçi iletişimi gerektiren bir oyun geliştirip onu daha sonra sınıf arkadaşlarıyla oynamalarını sağlayan etkinliklere katılırlar (MEB, 2015).

İngilizce için yeni bir program modeli tasarlarken, özel bir öğretim stratejisi belirlenmemiştir. Bunun yerine, AODKÇP'nin 3 ilkesi olan öğrenen özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliği sevme dikkate alınarak günümüz eğitim araştırmalarında ve uluslararası öğretme standartlarına dayanan eylem odaklı yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2015).

Geliştirilen ve uygulamaya konulan yeni İngilizce dersi öğretim programı ile birlikte değişen öğretmen ve öğrenci rollerinin yanı sıra derslerde kullanılan materyal ve ölçme değerlendirme araçları da farklılaşmıştır. Programın getirdiği bu farklılaşmalar, yeni programın etkililiğini görebilmek için değerlendirilmesini de gerekli kılmaktadır.

Yapılan çalışmalarda programda karşılaşılan birçok sorun bulunduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu sorunların başında, programların içerik yoğunluğu ve uygulamada ise ders saatlerinin yetersizliği konusunda sıkıntılar yaşadıkları belirtilmektedir (Demirtaş ve Erdem,2015; Er, 2006; Cihan ve Gürlen,2013; Zehir-Topkaya ve Küçük, 2010; Büyükduman, 2005; Arı, 2013; Paker,2006; Haznedar, 2010; Aktaş,2005; Kozikoğlu, 2014;Orakçı, 2012;Dinçer, 2013;Yörü, 2012; Dönmez, 2010;Merter, Kartal ve Çağlar, 2012; Sak,2008; Karakoyun,2008; Örmeci,2009;Yanık,2007).

Araştırmadaki esas amaç, yapılan araştırmalardan yola çıkılarak Ortaokul İngilizce programında ortaya çıkan sorunları belirlemek ve bu sorunların günümüzdeki programlarda da devam edip etmediğini ortaya çıkararak ortaokul İngilizce öğretim programını değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. 2004-2015 yılları arasındaki Ortaöğretim İngilizce program değerlendirme çalışmalarından elde edilen sorunlar nelerdir?

2.Mevcut Ortaokul İngilizce programını uygularken ders saatleri yeterli midir? Öğretmenler, İngilizce programını uyguladıkları mevcut ders saatlerini nasıl değerlendirmektedir?

3. Mevcut Ortaokul İngilizce öğretim programının ölçme değerlendirme teknik ve yöntemleri yeterli midir? Öğretmenler, uyguladıkları mevcut programdaki ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerini nasıl değerlendirmektedir?

4. Mevcut Ortaokul İngilizce programında yapılması gereken değişikleri öğretmenler nasıl değerlendirirler?

5. Mevcut Ortaokul İngilizce programının uygulanması aşamasında öğretmenler karşılaştıkları sorunları nasıl değerlendirirler?

6. Mevcut Ortaokul İngilizce öğretim programının hedef, içerik, etkinlikler, değerlendirme boyutları açısından yapılması gereken değişiklikleri öğretmenler nasıl değerlendirirler?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Ortaokul İngilizce programının değerlendirilmesi amacıyla araştırmacının kendisi tarafından uygulanacak yeni bir model oluşturulmuştur.

Modelin ilk aşamasında, 2004-2015 yılları arasında yapılan Ortaokul İngilizce öğretim programı değerlendirme çalışmalarına ulaşılmıştır. Bu aşamada, çalışmalara ulaşmak için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinin esas amacı, araştırmaya dahil olan popülasyonun karakteristik özelliklerini ortaya çıkarmaktır (Frankel&Wallen, 2006). Çalışmalara ulaşmak için, anahtar kelimeler "ortaokul", "ingilizce" ve "öğretim programı" anahtar kelimeleri kullanılarak Ulakbim, EBSCO, Türk Eğitim İndeksi ve Yök Tez Tarama veri tabanları taranmıştır. Tarama sonucunda, 2004-2015 yılları arasında 24 çalışmaya (makale, tez) ulaşılmıştır.

Elde edilen çalışmalardan, içerik analizi yöntemi ile programın boyutlarına ilişkin sorunlar tespit edilmiştir. Araştırmanın bu aşaması, nitel araştırma modellerinden içerik analizi yaklaşımı esasına dayanmaktadır. İçerik analizi, metinlerin içerisinde gizli kalmış anlamların, belli bir sistematik izlenerek kavramlar ve kategoriler şeklinde ortaya konarak nicel veya nitel olarak analiz edilmesidir(Güler, Halıcıoğlu, Taşgın; 2015). Programlardan elde edilen sorunlar aşağıdaki tabloda yıllara göre belirtilmiştir.

Tablo 1. Ortaokul İngilizce Öğretim Programındaki Sorunların Yıllara Göre Dağılımı.

Yıl	Sorun	F	%
2004	Ders saatinin yetersizliği	1	0,74
	Değerlendirme yöntemlerinin yetersizliği	1	0,74
	Öğretmen sayısının yetersizliği	1	0,74
	Özel hedeflere ulaşmada yetersiz olması	1	0,74
2005	İçerik yoğunluğu	1	0,74
	Ders saatinin yetersizliği	1	0,74
	Ders kitaplarının uyumsuzluğu	1	0,74
	4 temel becerilerinin eşit gerçekleştirilmemesi	2	1,48
2006	Ders saatinin yetersizliği	1	0,74
	Öğrenme-öğretme süreçlerinin uygulanabilir olmaması	2	1,48
	Değerlendirme yöntemlerinin yetersizliği	1	0,74
	Yetersiz araç gereç	2	1,48
	Öğrenci motivasyonu eksikliği	1	0,74
	Öğretmen sayısının yetersizliği	1	0,74
	Özel hedeflere ulaşmada yetersiz olması	1	0,74

2007	İçerik yoğunluğu	1	0,74
	Ders saatinin yetersizliği	1	0,74
	Ders kitaplarının uyumsuzluğu	1	0,74
	4 temel becerilerinin eşit gerçekleştirilmemesi	4	2,96
	Değerlendirme yöntemlerinin yetersizliği	1	0,74
	Yetersiz araç gereç	1	0,74
	Öğretmen sayısının yetersizliği	1	0,74
	Özel hedeflere ulaşmada yetersiz olması	1	0,74
2008	Ders kitaplarının uyumsuzluğu	1	0,74
	Hizmet içi eğitim çalışmalarının eksikliği	1	0,74
	Değerlendirme yöntemlerinin yetersizliği	2	1,48
	İçeriğin gerçek yaşama uygun olmaması	2	1,48
	4 temel becerilerinin eşit gerçekleştirilmemesi	1	0,74
	Sınıfların kalabalık olması	1	0,74
	Öğretmen sayısının yetersizliği	1	0,74
	Yetersiz araç gereç	1	0,74
	Özel hedeflere ulaşmada yetersiz olması	1	0,74
2009	İçerik yoğunluğu	1	0,74
	Ders saatinin yetersizliği	3	2,22
	Ders kitaplarının uyumsuzluğu	1	0,74
	Hizmet içi eğitim çalışmalarının eksikliği	1	0,74
	4 temel becerilerinin eşit gerçekleştirilmemesi	1	0,74
	Değerlendirme yöntemlerinin yetersizliği	1	0,74
	İçeriğin gerçek yaşama uygun olmaması	1	0,74
	Yetersiz araç gereç	2	1,48
	Etkinliklerin içerik ile tutarsız olması	2	1,48
	İçerik temalarının öğrenmeyi kolaylaştırmaması	2	1,48
	Sınıfların kalabalık olması	2	1,48
	Özel hedeflere ulaşmada yetersiz olması	1	0,74
2010	İçerik yoğunluğu	2	1,48
	Ders saatinin yetersizliği	2	1,48
	Ders kitaplarının uyumsuzluğu	2	1,48
	Hizmet içi eğitim çalışmalarının eksikliği	3	2,22
	4 temel becerilerinin eşit gerçekleştirilmemesi	3	2,22
	Değerlendirme yöntemlerinin yetersizliği	1	0,74
	İçerik temalarının öğrenmeyi kolaylaştırmaması	2	1,48
	Sınıfların kalabalık olması	1	0,74
	Öğrencilerin motivasyon eksikliği	1	0,74
	Özel hedeflere ulaşmada yetersiz olması	1	0,74
2011	Özel hedeflere ulaşmada yetersiz olması	1	0,74

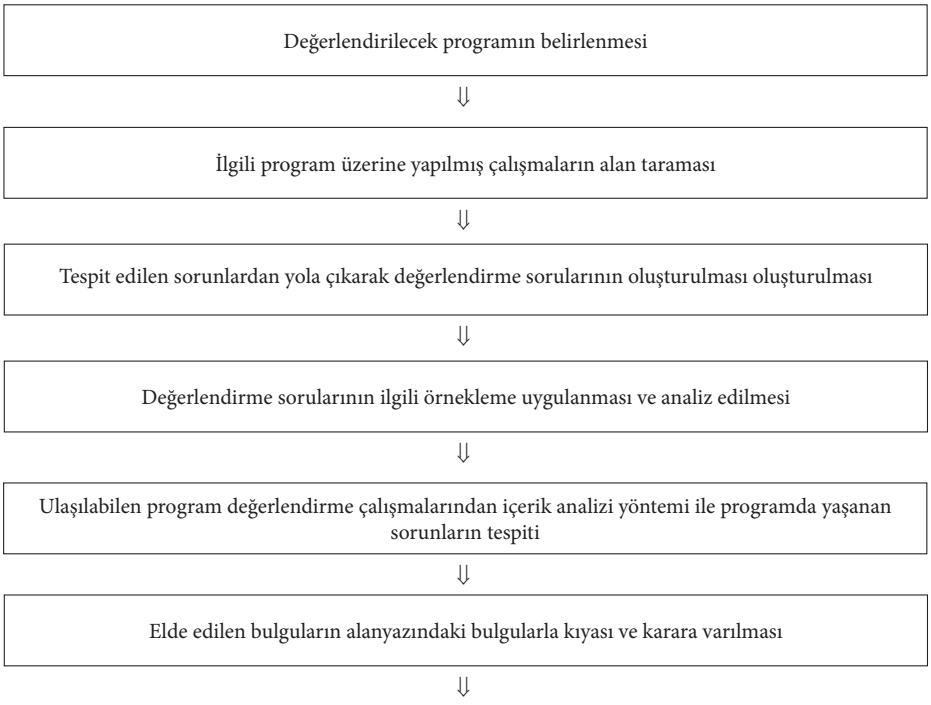
2012	Ders saatinin yetersizliği	3	2,22
	Özel hedeflere ulaşmada yetersiz olması	3	2,22
	Öğrenme-öğretme süreçlerinin uygulanabilir olmaması	2	1,48
	Değerlendirme yöntemlerinin yetersizliği	2	1,48
	İçeriğin gerçek yaşama uygun olmaması	5	2,22
	4 temel becerilerinin eşit gerçekleştirilmemesi	1	0,74
	Etkinliklerin içerik ile tutarlı olmaması	2	1,48
	İçerik temalarının öğrenmeyi kolaylaştırmaması	1	0,74
	Sınıfların kalabalık olması	2	1,48
	Öğrenci motivasyonu eksikliği	1	0,74
2013	İçerik yoğunluğu	3	2,22
	Kazanım sayılarının fazla olması	1	0,74
	Ders saatinin yetersizliği	3	2,22
	Ders kitaplarının uyumsuzluğu	2	1,48
	Değerlendirme yöntemleri yetersizliği	1	0,74
	İçeriğin gerçek yaşama uygun olmaması	1	0,74
	4 temel becerilerinin eşit gerçekleştirilmemesi	1	0,74
	İçerik temalarının öğrenmeyi kolaylaştırmaması	1	0,74
	Sınıfların kalabalık olması	1	0,74
	Yetersiz araç gereç	3	2,22
	Öğrenci motivasyonu eksikliği	3	2,22
	Özel hedeflere ulaşmada yetersiz	1	0,74
2014	Ders saatinin yetersizliği	1	0,74
	Değerlendirme yöntemlerinin yetersizliği	1	0,74
	İçeriğin gerçek yaşama uygun olmaması	2	1,48
	4 temel becerilerinin eşit gerçekleştirilmemesi	1	0,74
	Yetersiz araç gereç	2	1,48
2015	İçerik yoğunluğu	1	0,74
	Kazanım sayılarının fazlalığı	1	0,74
	Ders saatinin yetersizliği	1	0,74
	Ders kitaplarının uyumsuzluğu	1	0,74
	Hizmet içi eğitim çalışmalarının eksikliği	1	0,74
	4 temel becerilerinin eşit gerçekleştirilmemesi	1	0,74
	Öğrenme-öğretme süreçlerinin uygulanabilir olmaması	1	0,74
	Değerlendirme yöntemlerinin yetersizliği	1	0,74
TOPLAM		135	100

Tablo-1 incelendiğinde, Ortaokul İngilizce programı ile ilgili 2004 yılında yapılan değerlendirme çalışmalarından programla ilgili 4 sorun bulunmuşken, 2005 yılında 5 sorun, 2006 yılında 9 sorun, 2007 yılında 11 sorun, 2008 yılında 11 sorun, 2009 yılında 18 sorun, 2010 yılında 19 sorun, 2011 yılında 1 sorun, 2012 yılında 22 sorun, 2013 yılında 18 sorun, 2014 yılında 7 sorun ve 2015 yılında da 8 sorun tespit edilmiştir.

Programlarla ilgili 16 tane temel sorun saptanmış ve bu sorunların tekrarlanma sıklıklarından yüzde değerler oluşturulmuştur. Bu sorunların içerisinde;toplamda %12,6 ile "Ders saatinin yetersizliği" en büyük sorun olarak görülmüştür. Bunun yanında, %11,1 "4 temel becerilerinin eşit gerçekleştirilmemesi", %8,9 ile "Değerlendirme yöntemlerinin yetersizliği", % 8,1 ile "Yetersiz araç gereç / İçeriğin gerçek yaşama uygun olmaması", %6,7 ile "Özel hedeflere ulaşmada yetersiz olması/ İçerik yoğunluğu/ Ders kitaplarının uyumsuzluğu", %5,2 ile " Sınıfların kalabalık olması", %4,4 ile "Öğrenci motivasyonu eksikliği / Hizmet içi eğitim çalışmalarının eksikliği / içerik temalarının öğrenmeyi kolaylaştırmaması", %3,7 ile "Öğrenme öğretme süreçlerinin uygulanabilir olmaması", %3 ile "Öğretmen sayısının yetersizliği / Etkinliklerin içerik ile tutarsız olması" ve %1,5 ile "Kazanım sayılarının fazlalığı" sonuçları yer almaktadır.

Çalışmanın bu aşamasında, önceki bölümde elde edilen İngilizce programına ait sorunlarla ilgili bir görüşme formu araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiştir. Bu görüşme formu, 2004-2015 yılları arasında yapılmış program değerlendirme çalışmalarından elde edilen sorunlar esas alınarak oluşturulmuştur.

Görüşme formunda, öncelikle 2004-2015 yılları arasında yapılmış program değerlendirme çalışmalarından elde edilen sorunlar ilgili bilgilendirmeye yer verilmiştir. Bunun yanında, önceki programda yer alan sorunların mevcut programlarda da halen devam edip etmediklerini değerlendirmek amacıyla, öğretmenlere programlarla ilgili sorular yöneltilmiştir.



Şekil 1. Uygulanan Modelin İşlem Basamakları

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla seçilmiş Uşak ili merkezinde çalışan toplam 10 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. . Kolay durum örneklemesinde, araştırmacılar kendilerine yakın ve kolaylıkla ulaşabilecekleri durumu seçmektedirler (Yıldırım ve Şimşek,2008). Bu nedenler araştırmada kolay ulaşılabilen okullarda görev yapmakta olan öğretmenler seçilmiştir. Önceden planlanan zamanlarda yapılan yarımşar saatlik görüşmeler sonunda araştırma için gerekli olan veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın ilk aşamasında son 2004-2015 yılları arasında yapılan Ortaokul İngilizce öğretim programı değerlendirme çalışmalarından 24 çalışmaya (makale, tez) ulaşılmıştır.

Tablo 2. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı.

Kategori	F	%
2004	1	4.2
2005	1	4.2
2006	2	8.3
2007	1	4.2
2008	2	8.3
2009	3	12.5
2010	2	8.3
2011	1	4.2
2012	4	16.6
2013	3	12.5
2014	3	12.5
2015	1	4.2
Toplam	24	100

Tablo 2. incelendiğinde Ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili çalışmaların 4 çalışma ile en çok 2012 yılında yapıldığı, 2009, 2013 ve 2014 yıllarında 3'er çalışma, 2006, 2008 ve 2010 yıllarında 2'şer çalışma yapıldığı ve diğer yıllarda 1 'er çalışma yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3. Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı.

Kategori	F	%
Tez	9	37.5
Makale	15	62.5
Toplam	24	100

Tablo-3 incelendiğinde, Ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili 24 çalışmanın 15'inin makale olarak 9'unun tez olarak çalışıldığı görülmektedir.

Tablo 4. Çalışmaların Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı.

Kategori	F	%
5. Sınıf	6	25
6. Sınıf	3	12.5
7. Sınıf	3	12.5
8. Sınıf	3	12.5
Ortaokul	9	37.5

Tablo-4 incelendiğinde, Ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili 24 çalışmadan 9 tanesinin tüm "Ortaokul" sınıflarını içeren çalışmalar olduğu, 6 tanesinin sadece 5. sınıf, 3 tanesinin sadece 6.sınıf, 3 tanesinin 7. sınıf ve 3 tanesinin de sadece 8.sınıf olarak çalışıldığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak, önceki bölümde elde edilen İngilizce programına ait sorunlarla ilgili bir görüşme formu araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiştir. Bu görüşme formu,2004-2015 yılları arasında yapılmış program değerlendirme çalışmalarından elde edilen sorunlar esas alınarak oluşturulmuştur. Görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, metinlerin içerisinde gizli kalmış anlamların, belli bir sistematik izlenerek kavramlar ve kategoriler şeklinde ortaya konarak nicel veya nitel olarak analiz edilmesidir (Güler, Halıcıoğlu, Taşgın; 2015).

Görüşme soruları:

1. Ortaokul İngilizce öğretim programını uygularken ders saatlerin yetersiz olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce ders saatinin yetersiz olması programın etkililiğini nasıl etkiler? Açıklayınız.
2. Ortaokul İngilizce öğretim programında yer alan değerlendirme yöntemlerini yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.
3. Sizce Ortaokul İngilizce Öğretim programlarında yapılması gereken değişiklikler neler olmalıdır?
4. Ortaokul İngilizce programının uygulanması aşamasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Yazınız.
5. Ortaokul İngilizce öğretim programının (hedef, içerik, etkinlikler ve değerlendirme gibi boyutları açısından) revize edilmesi/gözden geçirilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz? Programda yapılması gereken değişikliklerin hangi açılardan yapılması gerektiğini nedenleri ile açıklayınız.

Bulgular

1. Mevcut Ortaokul İngilizce programını uygularken ders saatleri yeterli midir? Öğretmenler, İngilizce programı uyguladıkları mevcut ders saatlerini nasıl değerlendirmektedir?

Tablo 5. Ortaokul İngilizce Öğretim Programının Uygulanması Aşamasında Ders Saatleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri.

Öğretmen No	Kategoriler	Ders Saatleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri
1. Öğretmen	Yetersiz	Ders saatinin yetersizliği, konuların pekişmeden geçilmesine neden olur ve programın hedeflerine ulaşılmasına engel olur.
2. Öğretmen	Yetersiz	Dersler hızlı işlenildiği için öğrencilerin tam anlamıyla öğrenememesine sebep oluyor.
3. Öğretmen	Yetersiz	Öğrencilerin dört dil becerisini etkin olarak öğrenmesine engel olmaktadır.
4. Öğretmen	Yetersiz	Öğrencilerin etkin katılımını kısıtlıyor.
5. Öğretmen	Yetersiz	Öğrenciler, 4 dil becerisini öğrenmeye fırsat vermediği için pratik olmadan teorik sınavlara hazırlandıkları için dili kullanamıyorlar.
6. Öğretmen	Yetersiz	-
7. Öğretmen	Yetersiz	Programın hedeflerine ulaşılmasını zorlaştırır, aktivitelerin yüzeysel işlenilmesine sebep oluyor.
8. Öğretmen	Yetersiz	Ders saatlerinin yetersiz olması, öğrenciler için verimsiz oluyor.
9.Öğretmen	Yeterli	Seçmeli ders saatlerinde de, müfredat konularının işlenilmesi sayesinde ders saatleri konusunda sıkıntı yaşanmamaktadır.
10.Öğretmen	Yetersiz	Ders kitaplarındaki içerik yoğunluğundan, dil öğretiminin temeli olan speaking ve listening aktivitelerine zaman kalmamaktadır.
11.Öğretmen	Yeterli	Seçmeli ders saatlerinde de, müfredat konularının işlenilmesi sayesinde ders saatleri konusunda sıkıntı yaşanmamaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde, Ortaokul İngilizce öğretim programının uygulanması aşamasında "ders saatleri" yetersiz(f:9) bulduğu sonucuna varılmıştır ve sadece 2 öğretmen seçmeli derslerde de müfredat konuları işleyerek ders saatleri konusunda sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

"Dersler hızlı işlenildiği için öğrencilerin tam anlamıyla öğrenememesine sebep oluyor."

"Ders kitaplarındaki içerik yoğunluğundan, dil öğretiminin temeli olan speaking ve listening aktivitelerine zaman kalmamaktadır."

"Seçmeli ders saatlerinde de, müfredat konularının işlenilmesi sayesinde ders saatleri konusunda sıkıntı yaşanmamaktadır."

2. Mevcut Ortaokul İngilizce öğretim programının ölçme değerlendirme teknik ve yöntemleri yeterli midir? Öğretmenler, uyguladıkları mevcut programdaki ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerini nasıl değerlendirmektedir?

Tablo 6. Ortaokul İngilizce Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Teknik ve Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Öğretmen No	**Kategoriler**	**Ölçme Değerlendirme Teknik ve Yöntemleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri**
1. Öğretmen	Yetersiz	Klasik olarak yazılı ve testlerle değerlendirme yapıldığı için değerlendirme yöntemlerini yeterli bulmuyorum.
2. Öğretmen	Yetersiz	Yeterli ders saati olmadığı için değerlendirme yöntemlerini uygulama fırsatı bulamıyorum.
3. Öğretmen	Yetersiz	Performans ödevleri amaca hizmet etmiyor.
4. Öğretmen	Yetersiz	4 (konuşma, yazma, dinleme, okuma) dil becerisinin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekir.
5. Öğretmen	Yetersiz	Dil öğretiminin vazgeçilmez parçası olan dinleme ve konuşma becerilerine yönelik değerlendirme yapılmamaktadır.
6. Öğretmen	Yetersiz	Değerlendirme, 4 dil becerisini de eşit ölçecek şekilde yapılması gerekir.
7. Öğretmen	Yeterli	Ders saatleri ve müfredat programına göre yeterli buluyorum ama program değiştiği takdirde farklı değerlendirme yöntemleri eklenmelidir(konuşma, yazma, dinleme, okuma).
8. Öğretmen	Yeterli	-
9.Öğretmen	Yetersiz	Ders saati yetersizliği nedeniyle değerlendirme yöntemlerinin tümü sınıflarda uygulanamamaktadır.
10.Öğretmen	Yetersiz	Değerlendirme, 4 dil becerisini de eşit ölçecek şekilde yapılması gerekir.
11.Öğretmen	Yetersiz	Değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, bütün becerileri ölçtüğünü düşünmüyorum.

Tablo 6 incelendiğinde, Ortaokul İngilizce öğretim programının uygulanması aşamasında "ölçme değerlendirme teknik ve yöntemleri" ni yetersiz (f:2) bulduğu sonucuna varılmıştır ve sadece 2 öğretmen, programın uygulanması aşamasında ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerini yeterli bulduğu görülmüştür.

"Dil öğretiminin vazgeçilmez parçası olan dinleme ve konuşma becerilerine yönelik değerlendirme yapılmamaktadır."

"Değerlendirme, 4 dil becerisini de eşit ölçecek şekilde yapılması gerekir."

"Değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, bütün becerileri ölçtüğünü düşünmüyorum."

3. Mevcut Ortaokul İngilizce programında yapılması gereken değişikler hakkındaki öğretmen düşünceleri nelerdir?

Tablo-7. Ortaokul İngilizce Öğretim Programında Yapılması Gereken Değişiklikler İle İlgili Öğretmen Görüşleri.

No	Programla İlgili Yapılması Gereken Değişiklikler	F	%
1.	Dört temel dil becerisinin de eşit kullanılabileceği içerik sağlanmalı,	6	28,6
2.	2 saat olan seçmeli ders saatleri ile 4 saat İngilizce ders saatlerinin 6 saat olarak birleştirilmeli,	3	14,4
3.	Konu başlıkları azaltılmalı,	2	9,5
4.	İçerik konuları, pekiştirme imkanı sağlayan alıştırmalar sunan kaynaklarla desteklenmeli,	2	9,5
5.	Ders saatleri arttırılmalı,	2	9,5
6.	Dört temel beceriye yönelik değerlendirme teknikleri uygulanmalı,	2	9,5
7.	Öğrencilere çağa uygun, güncel konuları içeren, eğlenceli bir içerik hazırlanmalı,	2	9,5
8.	Gerçek yaşama uygun ve işlevsel bir program uygulanmalı,	2	9,5
TOPLAM		21	100

Tablo-7 incelendiğinde, öğretmenlerin programda yapılması gereken değişiklikler ile ilgili düşüncelerinin "dört temel becerinin de eşit şekilde kullanılabileceği içerik sağlanması" (f: 6) konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanında, İngilizce ders saatinin seçmeli ders saati ile birleştirilerek arttırılması(f:3) gerektiği düşüncesi de belirtilmiştir.

Genel olarak bakıldığında, programda yapılması gereken değişiklikler ile ilgili, 11 öğretmen 8 farklı görüş bildirmiştir. Bu 8 görüş içerisinde, en çok dikkat çeken görüş "Dört temel dil becerisinin de eşit kullanılabileceği içerik sağlanmalı" görüşüdür. Genel yüzdelik dağılımında %28,6 ile en çok yapılması gereken değişiklik olarak görülmüştür. Bunun yanında "konu başlıklarının azaltılması, ders saatlerinin arttırılması, 4 temel beceriye yönelik değerlendirme tekniklerinin uygulanması, öğrencilere güncel ve eğlenceli içerikler hazırlanması" gibi dikkat çeken yapılması gereken değişikliklerde öğretmenler tarafından yazılan cevaplardandır.

4. Mevcut Ortaokul İngilizce programının uygulanması aşamasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Tablo-8. Ortaokul İngilizce Öğretim Programının Uygulanması Aşamasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar.

No	Uygulama Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar	F	%
1.	Ders saatine göre yoğun bir müfredat olması,	6	33,3
2.	Kitapların gerçek yaşantıya uygun içeriklere sahip olmaması,	3	16,5
3.	Dersin öğrenciler açısından sadece sınav odaklı çalışılması,	2	11
4.	Öğrencilerin derse karşı takındıkları olumsuz tutumlar,	2	11
5.	Okullardaki donanım yetersizliği,	1	5,5
6.	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması,	1	5,5
7.	Etkinlikler konusunda öğretmenlere kılavuz sunulmaması,	1	5,5
8.	Ders kitaplarında yer alan aktivitelerin program hedefleriyle uyumlu olmaması,	1	5,5
9.	"Herhangi bir sorunla karşılaşmadım."	1	5,5
TOPLAM		18	100

Tablo-8 incelendiğinde, uygulama aşamasında karşılaşılan sorunlar içerisinde en önemli sorun %33,3 ile "Ders saatine göre yoğun bir müfredat olması" sorunudur."Kitapların gerçek yaşantıya uygun içeriklere sahip olmaması" sorunu da %16,5 ile öğretmenler tarafından en çok yazılan ikinci sorun olmuştur.

5. Mevcut Ortaokul İngilizce öğretim programının hedef, içerik, etkinlikler, değerlendirme boyutları açısından yapılması gereken değişiklikler hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Tablo 9. Ortaokul İngilizce Öğretim Programı İle İlgili Hedef/İçerik/Etkinlik/Değerlendirme Boyutları İle İlgili Yapılması Gereken Değişiklikler Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri.

	Programın Hedef/İçerik/Etkinlik/Değerlendirme Boyutları İle İlgili Yapılması Gereken Değişiklikler	**F**	**%**
Hedefler	Yazma becerisine yönelik hedefler yazılmalı,	1	2,2
	4 temel beceriyi de eşit düzeyde destekleyici ve geliştirici olmalı,	2	4,3
	Hedef sayısı azaltılmalı,	1	2,2
	Hedefler, daha ayrıntılı şekilde birbirinin tekrarı olmadan yeniden yazılmalı,	1	2,2
	"Hedefler ile ilgili değişiklik yapılmasına gerek duymuyorum."	4	8,7
İçerik	Yoğun gramer yerine günlük iletişime dayalı içerik oluşturulmalı,	3	6,5
	Küçük sınıfların içerikleri azaltılmalı(6.sınıf),	3	6,5
	Güncel, ilgi çekici ve yaş seviyelerine uygun içerikle eğlenceli hale getirilerek geliştirilmeli,	5	10,8
	"İçerik ile ilgili değişiklik yapılmasına gerek duymuyorum."	2	4,3
Etkinlikler	Etkinlikler konusunda çeşitlilik sunulmalı ,	1	2,2
	Grup çalışmasına yönelik çalışmalar arttırılmalı,	1	2,2
	Konuşmaya yönelik etkinlikler arttırılmalı,	4	8,7
	Sınıf ortamında uygulanması kolay olmalı,	2	4,3
	Öğrencilerin araştırarak öğrenmelerine fırsat vermeli,	1	2,2
	Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmelidir,	3	6,5
	"Etkinlikler ile ilgili değişiklik yapılmasına gerek duymuyorum."	1	2,2
Değerlendirme	Süreci içine alan çalışmaların değerlendirilmesine dayalı etkinliklerle değerlendirme olanağı sunulmalı,	3	6,5
	4 temel beceri ayrı ayrı değerlendirilmeli,	2	4,3
	Sadece sınav odaklı değerlendirme yapılmamalı,	2	4,3
	Kalabalık sınıflar düşünülerek değerlendirmeler ya sadeleştirilmeli ya da gruplandırılmalı,	2	4,3
	"Değerlendirme ile ilgili değişiklik yapılmasına gerek duymuyorum."	2	4,3
TOPLAM		46	100

Tablo-9 incelendiğinde, programın 4 temel öğesi olan hedef, içerik, etkinlikler, değerlendirme boyutları açısından yapılması gereken değişiklikler hakkında öğretmenlerin görüşleri listelenmiştir. Bu tabloya göre, 11 öğretmenden 2 tanesi tüm bu başlıklarla ilgili değişiklik yapılmasına gerek duymadığını belirtmiştir.

Geriye kalan 9 öğretmenin verdiği cevaplar incelendiğinde, 4 öğretmen hedefler ile ilgili değişiklik yapılmasına gerek duymadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında 2 öğretmen hedeflerin " 4 temel beceriyi de eşit düzeyde destekleyici ve geliştirici olması", 1 öğretmen "Yazma becerisine yönelik hedefler yazılması", 1 öğretmen "Hedef sayısı azaltılması" ve 1 öğretmen de "Hedefler, daha ayrıntılı şekilde birbirinin tekrarı olmadan yeniden yazılması" gerektiği konusunda görüşünü belirtmişlerdir.

İçerik ile ilgili yapılması gereken değişiklerle ilgili verilen cevaplar incelendiğinde, 5 öğretmen "Güncel, ilgi çekici ve yaş seviyelerine uygun içerikle eğlenceli hale getirilerek geliştirilmesi", 3 öğretmen "Yoğun gramer yerine günlük iletişime dayalı içerik oluşturulması," 3 öğretmen "Küçük sınıfların içerikleri azaltılması(6.sınıf)" gerektiğini belirtmişken 2 öğretmen "İçerik ile ilgili değişiklik yapılmasına gerek duymuyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Etkinlikler ile yapılması gereken değişikliklerle ilgili verilen cevaplar incelendiğinde, 4 öğretmen" Konuşmaya yönelik etkinlikler arttırılması", 2 öğretmen etkinliklerin " Sınıf ortamında uygulanması kolay olması", 3 öğretmen "Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmesi", 1 öğretmen "Etkinlikler konusunda çeşitlilik sunulması", 1 öğretmen "Grup çalışmasına yönelik çalışmalar arttırılması", 1 öğretmen de "Öğrencilerin araştırarak öğrenmelerine fırsat vermesi" konusunda görüşlerini belirtmişken sadece 1 öğretmen ""Etkinlikler ile ilgili değişiklik yapılmasına gerek duymuyorum." şeklinde görüş bildirmiştir.

Son olarak, değerlendirme ile ilgili verilen cevaplar incelendiğinde, 2 öğretmen "Değerlendirme ile ilgili değişiklik yapılmasına gerek duymuyorum." şeklinde görüş bildirmişken, 3 öğretmen "Süreci içine alan çalışmaların değerlendirilmesine dayalı etkinliklerle değerlendirme olanağı sunulması", 2 öğretmen "4 temel beceri ayrı ayrı değerlendirilmesi", 2 öğretmen "Kalabalık sınıflar düşünülerek değerlendirmeler ya sadeleştirilmeli ya da gruplandırılması" ve 2 öğretmen de "Sadece sınav odaklı değerlendirme yapılmaması" şeklinde görüşlerini belirmişlerdir.

Sonuç Ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, Ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmalarda tespit edilen sorunları, Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alarak öğretim programını değerlendirmektir.

Araştırmalardan elde edilen sorunlarda, ders saatinin yetersizliği en büyük sorun olarak görülmüştür. Bunun yanında, değerlendirme yöntemlerinin yeterli olmaması ve sınıfta uygulanamaması, içerik yoğunluğu olması, ders kitabının programa uygun olmaması, öğrenme- öğretme sürecinde etkinliklerin uygulanmasında dört temel becerinin de eşit oranda geliştirilmemiş olması, programların özel hedeflere ulaşmada yetersiz olması, içeriğin eğlenceli ve gerçek yaşama uygun olmaması, okullarda fiziki donanım ve materyal eksiklikleri olması, öğrenme-öğretme süreçleri uygulanabilir olmaması, öğretmenler tarafından programın anlaşılması için yeteri kadar bilgilendirici hizmet içi eğitim çalışmasının olmaması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, programda seçilen temaların kolayca öğrenmeyi gerçekleştirilebilecek seviyede olmaması, öğrencilerin motivasyon eksikliğinin olması, programlarda önerilen yöntem ve tekniklerin programın amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olmaması, öğrenme öğretme süreci etkinlikleri içerik ile tutarlı olmaması, öğretmen sayısının yetersiz olması, programda kullanılması önerilen araç-gereçlere okullarda ulaşılamaması, eğitim yaşantılarının programın anlayışına uygun olmaması ve son olarak programın kazanım sayılarının fazla olması gibi sorunlar da görülmüştür.

Mevcut programı değerlendirmek için 11 öğretmen ile görüşülmüş ve bu 11 öğretmen, mevcut Ortaokul İngilizce programının uygulanması aşamasında ders saatleri ile ilgili, ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleri ile ilgili, programda yapılması gereken değişiklikler ile ilgili ve uygulama aşamasında karşılaştıkları sorunları ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Elde edilen verilerden yola çıkarak, Ortaokul İngilizce öğretim programının uygulanması aşamasında "ders saatleri" ile ilgili, 11 öğretmenden 9'unun ders saatlerini yetersiz bulduğu sonucuna varılmış ve sadece 2 öğretmen seçmeli derslerde de müfredat konuları işleyerek ders saatleri konusunda sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir.Yörü (2012), Dinçer(2013) Orakçı(2012) Arı(2013), Güneş (2009), Erkan(2009), Örmeci(2009), Zehir-Topkaya ve Küçük, (2010), Er(2006), Sarıgöz, Cengiz ve Özkara (2014), Demirtaş ve Erdem(2015), Dönmez (2010) ve Cihan ve Gürlen (2009)'nin araştırmaları da, yukarıdaki sonucu destekler nitelikte, öğretmenlerin programın uygulanması aşamasında zaman bakımından sıkıntı yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Bunun yanında Şahin(2013)'in eğitim müfettişlerinin görüşlerinden yararlanarak ortaya çıkardığı program değerlendirme çalışmasında da "ders saatlerinin azlığı" bir sorun olarak vurgulanmıştır.Bu çalışmalarda, öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesi ve pekişmesi için ders saatlerinin arttırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırma verilerinden elde edilen diğer bir bulguya göre, Ortaokul İngilizce öğretim programının uygulanması aşamasında "ölçme değerlendirme teknik ve yöntemleri" ile ilgili, 11 öğretmenden 9'unun ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerini yetersiz bulduğu sonucuna varılmış ve sadece 2 öğretmen, programın uygulanması aşamasında ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerini yeterli bulduğu görülmüştür. Bu sonuca paralel olarak, Güneş(2009), Demirtaş ve Erdem(2015), Örmeci(2009), Sarıgöz, Cengiz ve Özkara (2014) Dönmez(2010) ve Er (2006) de, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin yeterli olmadığı sonucuna varmışlardır. Cihan ve Gürlen (2009)' in araştırmasında da, programın önerdiği ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğretmenlerce tam olarak anlaşılamadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında Şahin(2013)'in

eğitim müfettişlerinin görüşlerinden yararlanarak ortaya çıkardığı program değerlendirme çalışmasında da "öğretmenlerin değerlendirme konusunda yetersiz olması" eğitim müfettişlerinin en çok dile getirdikleri sorundur.

Bunun yanında, araştırma sonucunda, öğretmenlerin programda yapılması gereken değişiklikler ile ilgili düşüncelerinin "dört temel becerinin de eşit şekilde kullanılabileceği içerik sağlanması" konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. "Dört temel dil becerisinin de eşit şekilde kullanılabileceği içeriğin sağlanması" düşüncesi, 11 öğretmenden 6'sı tarafından belirtilmiştir. Her ne kadar, Güneş(2009) araştırmasında, İlköğretim 5. sınıflara uygulanan İngilizce öğretim programı hedeflerinin dört temel beceriye eşit derecede yer verecek nitelikte olduğu buldukları sonucuna varmışsa da,Er(2006), Zehir-Topkaya ve Küçük, (2010) veBüyükduman(2005) araştırmalarında da programların dört temel beceriyi eşit şekilde kullanılabileceği içerik sağlanmadığını belirmişlerdir.

Ayrıca, Ortaokul İngilizce öğretim programının uygulanması aşamasında öğretmenlerin karşılaştıkları 9 sorun belirlenmiştir. Bu 9 sorun içerisinde en çok yazılan sorun, "Ders saatine göre yoğun bir müfredat olması" sorunudur. Zaten 2004-2015 yılları arasında yapılan araştırmalar incelendiğinde de programlarla ilgili 21 tane temel sorun saptanmış ve bu sorunların içerisinde; "Ders saatinin yetersizdir." en büyük sorun olarak görülmüştür. Bu konuda,Yörü (2012), Dinçer(2013) Orakçı(2012) Arı(2013), Güneş (2009), Erkan(2009), Örmeci(2009), Zehir-Topkaya ve Küçük, (2010), Er(2006), Sarıgöz, Cengiz ve Özkara(2014), Demirtaş ve Erdem(2015), Dönmez (2010) ve Cihan ve Gürlen (2009) de öğretmenlerin programın uygulanması aşamasında zaman bakımından sıkıntı yaşadıkları sonucuna varmışlardır.

Son olarak, Ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili programın hedef/içerik/etkinlik/değerlendirme boyutlarında yapılması gereken değişiklikler hakkında öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, "hedef" boyutunda 11 öğretmenden 4'ünün hedefler konusunda değişiklik yapılmasına gerek duymadıklarını ancak 2 öğretmenin, Er(2006), Zehir-Topkaya ve Küçük, (2010) ve Büyükduman(2005)'ın da belirttiği gibi "dört temel beceriyi de eşit düzeyde destekleyici ve geliştirici" şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İçerik boyutunda ise, Merter, Kartal ve Çağlar(2012) ve Yörü (2012) ' nün araştırmalarında belirtildiği gibi, yaş seviyesine uygun ve ilgi çekici olarak düzenlenmelidir.Etkinlikler boyutunda da, 11 öğretmenden 4'ü"Konuşmaya yönelik etkinlikler arttırılması" şeklinde düzenleme yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Kozikoğlu(2014)'nun araştırmasında da, dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerine pek yer verilmediği sonucuna varılmıştır. Değerlendirme boyutunda ise, Güneş(2009), Demirtaş ve Erdem(2015), Örmeci(2009), Sarıgöz, Cengiz ve Özkara(2014), Dönmez(2010) ve Er (2006)'in araştırmalarındaki gibi, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin yeterli olmadığı ve süreci içine alan çalışmaların değerlendirilmesine dayalı etkinlikler oluşturulması ve dört temel becerinin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

KAYNAKÇA

Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti**.** ***Journal of Language and Linguistic Studies*****, 1/1, 89-100.**

Arı, A.(2013). Teacher opinions about evaluation of 6th grade english lesson curriculum in primary schools. ***Kuramsal Eğitimbilim Dergisi***, 7(2), 172-194.

Büyükduman, F.İ. (2005). İköğretim okullarında ingilizce öğretmenlerinin birinci kademe ingilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. ***Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*** 28,55-64.

Cihan, T. ve Gürlen, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf ingilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. ***Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,*** *13* (1), 131-146.

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. ***Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*** 7(7), s. 27-43.

Demirel, Ö.(2015). Eğitimde program geliştirme(24. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık

Demirtaş, Z. ve Erdem, S.(2015).5. sınıf ingilizce dersi öğretim programı: güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması **ve programa ilişkin öğretmen** görüşleri. ***Sakarya University Journal of Education*****,** 5(2), 55-80.

Dinçer, B. (2013*). 7. sınıf ingilizce öğretim programının stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün(cıpp) modeline göre değerlendirilmesi*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.

Dönmez, Ö. (2010).*Implementatıon of the new eıghth grade englısh language currıculum from the perspectıves of teachers and students*. Mıddle East Technıcal Unıversıty,Department Of Educational Sciences, Ankara.

Erden, M. (2007). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Arkadaş Yayın Evi

Ertürk, S. (1998). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Meteksan Yayınları.

Er, K. E. (2006). Evaluation of english curricula in 4th and 5th grade primary schools. ***Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences,*** *39* (2), 1-25.

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşğın, S.(2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Güven, B.,& İleri, S. (2006). Program değerlendirme kavramı ve ilköğretimde program değerlendirme çalışmalarına kuramsal bir bakış. ***Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi***, *10*(1-2), s. 141-163.

Haznedar, B. (2010). *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, 2010 Antalya, 747-755.

Karakoyun, S.(2008). **İköğretim II.** *kademe yabancı dil dersi öğretim programının değerlendirilmesine iliskin öğretmen görüşleri (Adapazarı örneği*). Sakarya **Üniversitesi, Sosyal** Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

Kaya, S. ve Ok, A. (2016) The second grade english language curriculum: theory-practicecongruence**. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, 6(4), 2016, 491-512.

Merter, F., Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012)Ortaöğretim ingilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. ***Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***, 23, 43 – 58.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi(2,3,4,5,6,7ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Paker, T. (2006). *Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Çal Sempozyumu, 1-3 Eylül 2006 Denizli, 684-690.

Sak,Ö.(2008). İl*köğretim I. kademe ingilizce programının* **ö***ğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstit**üsü** Eğitim Programları Ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Yüksek lisans Tezi, Bolu.

Orakçı, Ş. (2012). İlköğretim 7. Sınıflar için uygulanan 2006 ingilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine *göre değerlendirilmesi.* Yükseklisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.

Örmeci, D., N. (2009).*An evaluatıon of englısh language currıculaımplemented at the4th, 5th, and 6th gradesınrespect of teachers' opınıons.* Trakya Unıversıty Instıtute Of Socıal Scıences Foreıgn Languages Teachıng Department Dıvısıon Of Englısh Language Teachıng, Edirne.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. ***Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi****,* 6(2), s. 126-149.

Worthen, B. R.,Borg, W. R., & White, K. R. (1993). Measurement and evaluation in theschools. New York: Longman

Yanık, A.,E. (2007). *A study of englısh language currıculum* **ımplementatıon ın 6th, 7th** *and 8th grades of publıc prımary schools through teachers' and students' perceptıons*. Middle East Technical University, Department Of Educational Sciences, The Degree Of Doctor Of Phılosoph, Ankara.

Yıldırm, C.(1999). Eğitimde Ölçme Değerlendirme. Ankara: ÖSYM Yayınları

Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Kitabevi.

Yörü, B.(2012).**İlköğretim** *sekizinci sınıf ingilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Eskişehir örneği).* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması,* Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Zehir Topkaya, E. ve Küçük, Ö.(2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. İlköğretim Online**,** 9(1), 52-65.

What Makes Good Education: Perspectives of Learners

Süleyman ÜNAL, National Defense University, Turkey, Sunal@hho.edu.tr

Öz

Eğitim her geçen gün önem kazanmaktadır. Eğitimin başarısı birçok faktöre bağlıdır. Çeşitli araştırmacılar, eğitimin başarısını değerlendirmek için belirli kriterler oluşturmaya çalıştılar. Bu çalışmanın amacı, bir devlet üniversitesindeki öğrencilerin bakış açıları ile eğitimi başarılı kılan kriterler oluşturmaktır. Bu çalışma nitel bir çalışmadır. Araştırmanın odak noktası, tüm katılımcıların başarılı eğitim için ortak olanlarını tanımlamak olduğu için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojinin çalışmaya uygun olduğu düşünülmüştür. Mevcut çalışma, dört yıllık üniversite düzeyinde eğitim sunan bir kamu kurumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına ulaşmak için 20 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme oturumları düzenlenmiştir. Çalışmanın tüm katılımcıları, kurumun özelliği nedeniyle erkektir. Seçilen öğrencilerin amaç için daha uygun olduğu düşünüldüğünden, amaçlı örnekleme yöntemi çalışma için seçilmiştir. Öğrencilerin başarılı eğitim konusundaki algılarını belirlemek için görüşmeden nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrenenlerin perspektifleri ışığında, eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olan öğrenciler ışığında gerekli önlemlerin alınması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim ,Kriter , Algı.

Abstract

Education is gaining significance day by day. Success of education is depended on many factors. Various researchers tried to form certain criteria to evaluate the success of education. Purpose of this study is to form criteria that make education successful through the perspectives of learners in a state university. This study is a qualitative study. Phenomenological Research was thought to be appropriate for the study since focus of the research was to describe what all participants have in common for successful education. The current study was implemented in a public institution offering four-year university level education. In order to reach the aim of the study, semi structured interview sessions were held with 20 learners. All the participants of study are male because of the unique feature of the setting. Purposive sampling method was chosen for the study since the chosen learners was thought to be more appropriate for the purpose. The qualitative data from the interview were analyzed to determine the perception of learners on successful education. As a result of the study, It may be suggested that necessary precautions should be taken in the light of learners perspectives sine learners are the one of the most important component of the education system.

Keywords: Education, criteria, perception.

Introduction

Education is gaining significance day by day. Success of education is depended on many factors. Various researchers tried to form certain criteria to evaluate the success of education. World has been changing with dizzying speed , however education has not kept pace with the innovations, structures, and demands of the 21st century (Mishra, Koehler & Henricksen, 2011). There is a gap between what is learned in the school and what is expected and used in the life after school. Educators face the stark reality that students are graduating without the requisite skills to be globally competitive in a world where the career fields of yesterday are rapidly disappearing (Koenig, 2011)

Although technology and its integration have influenced daily life greatly, without appropriate planning, structures and supports, many educators are unable to integrate technology to support student 21st century skill acquisition and deeper learning (Topper & Lancaster, 2013). In 21st century , there are new skills to be learned and used. These skills include creativity, collaboration, communication, critical thinking, self-directed learning, and global citizenship (Fullan & Langworthy, 2014).

All the components of education are quite sure about these skills , however , few have provided a detailed explanation of the requisite instructional strategies necessary to support student acquisition of these skills (Saavedra &Opfer, 2012).The purposeful integration of technology has the potential to support student collaboration, communication, creativity, and critical thinking skills, which are requisite for the 21st century (Groff, 2013).

Importance of education and integration of technology and 21st century skills into education is an irrefutable reality. Learners, as a most important component of education, should be listened. Purpose of this study is to form criteria that make education successful through the perspectives of learners in a state university. What makes good education from the perspectives of learners were tried to be identified in this study.

Method

This study is a qualitative study. Phenomenological Research was thought to be appropriate for the study since focus of the research was to describe what all participants have in common for successful education.

Setting and Participants

The current study was implemented in a public institution offering four-year university level education where the learners are academically educated on four major engineering departments, i.e. aeronautical, electronics, industrial, and computer. Although the medium of instruction of the school is not English, it is given special attention and quite an important amount of time in the curriculum due to the necessity of the prospective careers of the learners. In order to reach the aim of the study, semi structured interview sessions were held with 20 learners. All the participants of study are male because of the unique feature of the setting. Purposive sampling method was chosen for the study since the chosen learners was thought to be more appropriate for the purpose. Participants were selected based on experiences with the phenomenon and the ability to share that knowledge on education.

Data Collection

In order to reach the aim of the study, semi structured interview sessions were held with 20 learners. The individual interviews consisted of open-ended and in-depth questions about their perceptions on successful education. An interview guide was prepared by the researcher and later revised by three experts on the field of Education Sciences. The questions in the interview guide were used as a starting point for further discussion about learners' perceptions of successful education during the interviews. For the reliability and validity of the interview questions, three experts' opinions were taken and the questions were revised accordingly. These questions were applied to three learners as a pilot study and questions were finalized before the actual interviews took place. Semi-structured focused group interviews were held in learners' native language, which is Turkish, to have more valid results and not to cause misunderstanding. The interviews lasted approximately 25-30 minutes. Interviews took place in school cafe for the learners and in the office for the teacher for the convenience of

participants. Learners answered questions about their perception of successful education on a voluntary base. Audio record of the interview was obtained for data analysis procedure. Two researchers took notes at the time of the interview to compare it with audio record of the interview. The participants were informed about the research process and assured that the information they give would be kept confidential.

Data Analysis

After getting data from semi structured focused–group interviews, researcher examined and read the audio recordings and notes taken by researchers many times and focused on the important statements and comments of learners and teachers to identify the themes. Notes of the two researched at the time of the interviews were compared with each other notes and the audio recording. After interpreting the data, two other colleagues examined the interpretation and themes were revised again for the trustworthiness of the analysis.

Results

The qualitative data from the interview were analyzed to determine the perception of learners on successful education. Responses of the learners were categorized as follows:

- Facilities of School
- Curriculum
- Teachers
- Management

Facilities of School

Learners expressed their opinion about the theme "facilities of school". As a theme "the facilities of school" included providing technological equipment and necessary learning environment for education. Learners expressed that since they lived in 21st century, technology is indispensible element of education. Therefore schools should be well equipped with technological devices and application. For example, S1 expressed that "it is a must to have technology in our school". As technological equipment for education, learners mostly mentioned the internet access for 24 hours in a day, smart boards and its application, sufficient numbers of computers and laptops per learners, designated areas for self-study. S3 stated that "Internet is the most important component of the 21st education. We need to be in contact with the world"

Curriculum

Learners expressed their opinion about the theme "curriculum". Curriculum meant why, what, how and how much of the education. Learners expressed that the thing they learn change in two years time so they need to learn not the information itself but how to use this information. It can be deduced that they need to learn 21st century skills like creative thinking, positive thinking, problem solving etc. Learning must be not like a transition from teacher to learner or any device to learner but like a construction and interaction between a teacher and leaner. For example, S5 said that "everything has been changing and education shouldn't be apart from this change." S8 expressed that " we must learn what it is needed to go on our life in 21st century, not in 20th century".

Teachers

Learners expressed their opinion about the theme "teachers". For the theme "Teachers", learners expressed qualities of good teachers like dedication, having communication skills and showing empathy. Teachers are most important component of the education. Importance of teachers has been increasing day by day. The roles of the teachers have been changing as well. Teachers who devote their life to education and the learners are more valuable and needed than before. What the learners expect from their teachers is that they should have communication skills and empathy. For example, S12 stated that "I need a teacher who helps me when I need and is always with me". S15 expressed that "the teacher should really understand us and what we are going through".

Management

Learners expressed their opinion about the theme "management". For the theme "Management" learners expressed qualities of good management system in education including management's provision of the freedom of expression, right to objection, logistical help and management's open to change. Learners stated that they should be in decision –making process in a school because they are the groups who are directly impacted from the school and education itself. They think that management should renew themselves and their point of view as parallel to 21st century and change in this century. S7, for example said that "we are young but we have thoughts and ideas and we need to tell them freely". S18 stated"management should be open to change because it can't ignore the development and change of technology, education"

Discussion, Conclusion and Recommendations

Purpose of this study is to form criteria that make education successful through the perspectives of learners in a state university. Four themes were formed after data collection and analysis process. Learners expressed their ideas about what bring success to educational areas. Their beliefs are compatible with the literature. For example, learners expressed their belief strongly about the integration of technology and Groff (2013) suggested the purposeful integration of technology has the potential to support student collaboration, communication, creativity, and critical thinking skills, which are requisite for the 21st century.

Trentin (2012) suggested that curriculum of schools should go hand with the change in the world and technology, which is also suggested by learners in semi-structured interview. Another issue stressed in the literature which was put forward by learners is teachers and their approach to learners. Zhao (2012) expressed, teacher and their developments are really crucial for the success of the education. They must have necessary skills to understand learners and their attitudes.

As a result of the study, it can be deduced that learners are aware of what bring success for educational system and expressed their opinion frankly. Learners' opinions are worth to evaluate. It may be suggested that necessary precautions should be taken in the light of learners' perspectives since learners are the one of the most important component of the education system. For the betterment of the education, followings are suggested.

- Facilities of the school should be improved with the wireless internet access and better computers
- Classrooms should be equipped with better technological devices.
- Learners should be involved in the decision-making process of curriculum.
- Curriculum should be designed as parallel to 21st century skills.
- Necessary training for the teacher should be planned as in-service training to increase their awareness on learners and their emotional pattern.
- Management should let students express themselves and share its power by allowing them to be involved in decision-making process.

References

Fullan, M. &, Langworthy, M. (2014). A rich seam: How new pedagogies find deep Learning, London: Pearson.

Groff, J. (2013). Technology-rich innovative learning environments. Paris, France: OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd.org/edu/ceri/TechnologyRich%20Innovative%20Learning%20Enviro nments%20 by%20Jennifer%20Groff.pdf

Koenig, J. A. (2011). Assessing 21st century skills. Washington, D.C., National Academies Press.

Mishra, P., Koehler, M. J., & Henriksen, D. (2011). The seven trans-disciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st century learning. Educational Technology, 22- 28.

Saavedra, A., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching.Phi Delta Kappan, 94(2), 8-13.

Topper, A., & Lancaster, S. (2013). Common challenges and experiences of school districts that are implementing one-to-one computing initiatives. Computers in the Schools, 30(4), 346-358. doi: 10.1080/07380569.2013.844640

Trentin, G. (2012). Educational technology diffusion in organizations: A call for systemic vision and organizational development. Educational Technology, 52(1), 54-60.

Zhao, Y. (2012). World class learners: Educating creative and entrepreneurial students.Thousand Oaks, CA: Corwin.

Ortaokul Öğrencilerinin Fen -Teknoloji-Mühendislik-Matematik (FETEMM) Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Mustafa KAHYAOĞLU, Siirt Üniversitesi, Türkiye, mustafa.kahyaoglu56@gmail.com

Ali ÇETİN, Siirt Üniversitesi, Türkiye, alicetin@siirt.edu.tr

Öz

Gelecekte FeTeMM etkinliklerinin en önemli uygulayıcıları konumunda olan ortaokul öğrencilerinin FeTeMM anahtar kavramlarını zihinlerinde nasıl algıladıklarını ortaya koymak FeTeMM uygulamaları ve dolayısıyla fen eğitimi için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin FeTeMM'in anahtar kavramları olan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları incelenmiştir. Çalışmada, araştırma soruna bağlı olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim araştırma deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 yılında Kalkınma Bakanlığı Sosyal Destek programı (SODES) çerçevesinde desteklenen ve Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde yürütülen Çocuk Üniversitesi projesine katılan ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada verilerin elde edilmesinde "Kelime İlişkilendirme Testi (KİT)" kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans tablolarından yararlanılmıştır. Oluşturulan frekans tablolarından yararlanılarak kavram ağları oluşturulmuştur. Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik anahtar kavramlarıyla ilgili olarak bilişsel yapılarında yeterince ilişki kuramadıkları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında FETEMM kavramıyla ile ilgili olarak ortaokul öğrencilerinin FeTeMM disiplinleriyle ilgili bilişsel yapıları daha detaylı bir şekilde ortaya koymak için kelime ilişkilendirme testi dışında farklı veri toplama araçları kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: bilişsel yapı, fen, teknoloji, mühendislik, matematik

Abstract

It is thought that it is very important for science education to reveal how the middle school students who will be the most important practitioners of STEM activities in the future perceive STEM key concepts in their minds. In this study, the cognitive structures of STEM key concepts of science, technology, engineering and mathematics were investigated by middle school students. In the study, one of the qualitative research methods, phenomenology research design was used. The working group of the study is composed of a total of 100 students in the 6th grade secondary school which is supported by the Ministry of Development Social Support Program (SODES) in the academic year of 2017-2018 and participated in the project of the University of Children's University in Siirt University. The Word Association Test (QOL) was used as a data collection tool in the study. The data obtained from the study were analyzed according to the content analysis method. In the analysis of the data, detailed frequency charts were prepared and concept networks were created by using the created frequency chart. According to the findings of the study, it was determined that middle school students could not sufficiently relate to cognitive structures related to science, technology, engineering and mathematical key concepts. According to the findings obtained, different data collection tools besides the word association test can be used to reveal the cognitive structures related to the STEM disciplines of middle school students in relation to the STEM concept in more detail.

Key word: Cognitive structure, science, technology, engineering and mathematic

GİRİŞ

Son yıllarda bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ışığında çağın gerisinde kalmamak ve gelişmiş ülkelerle etkin rekabet edilebilmek için gelişmiş ülkeleri başarıya götüren örnek yaklaşımların incelenmesi gelişmekte olan ülkelerin geleceği açısından önemlidir. İçinde bulunduğumuz dönemde bilgiyi tüketen bireylerden ziyade bilgiyi üreten veya var olan bilgiyi yorumlayıp karşılaştığı sorunları çözebilecek becerilere sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı fen bilimleri dersi öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen alana özgü becerilerde bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri ve mühendislik ve tasarım becerileri olarak açıklamıştır. Mühendislik ve tasarım becerilerinde, fen bilimlerini matematik, teknoloji ve mühendislik disiplinleriyle bütünleştirerek, disiplinler arası bakış açısıyla buluş ve inovasyon yapabilme seviyelerine ulaştırmak olarak belirtmiştir (MEB, 2018). Bu becerilerin kazanımında hiç kuşkusuz FeTeMM etkinlerinin oldukça önemli rolü vardır. Buna göre FeTeMM etkinliklerini uygulanacak ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini içeren kavramlara yükledikleri anlamın ortaya konulması fen bilimleri eğitimi açısından önemlidir.

Williams (2011) FeTeMM kavramını öğrencilerin fen ve matematik öğrenmelerini geliştirmek ve desteklemek için mühendislik ve teknolojinin kullanıldığı ortak bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Chute (2009) ise öğrencilerin gerçek dünya sorunlarını çözdükleri ve fırsatlar yarattıkları öğretim şartlarına sahip yenilik peşinde koşan bir eğitim sistemi olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte FeTeMM eğitiminde fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini bütünleştiren, öğrenci merkezli ve işbirliğine dayalı ilkokuldan üniversite düzeyine kadar desteklenmesi ve güçlendirilmesi hedeflenen programlar şeklinde açıklanmaktadır (Ceylan, 2014). FeTeMM fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri arasında ilişki kurarak gerçek yaşam problemlerinin çözümlenmesini amaçlanmaktadır (Yamak, Bulut & Dündar, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından hazırlanan stratejik plan ve yatırım çalışmaları raporunda, belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi için FeTeMM eğitiminin yaygınlaştırılması ve bu eğitimi temel alan öğretim ortamlarının tasarlanmasının gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle FeTeMM eğitimi, fen bilimleri alanında söz sahibi olmak, bilimsel ve ekonomik büyümeyi sağlamak için önemli görülmektedir (Lacey & Wright, 2009). Çorlu ve ark. (2012) inovasyon kabiliyetine sahip bir nesil yetiştirmek için izlenen yeniliklerin merkezinde yer alan FeTeMM öğretiminin her okul düzeyinde irdelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Lederman & Niess (1997) "*elementlerin bir araya gelip bileşik oluşturduklarında kendi özelliklerinden farklı özellikler ortaya koydukları gibi farklı disiplinlerin bir araya getirilip, bir ahenk içerisinde kullanılması durumunda tek başlarına ifade ettiklerinden daha zengin, daha net bir görüntü ortaya koyarlar*" tespiti farklı disiplinler kullanılarak öğretim ortamları oluşturulmasını daha anlamlı kılmaktadır.

Yapılan araştırmalar eğitimde bütüncül bir programın geliştirilmesi ve uygulanmasının öğrencilerin disiplinler arasında bağlantı kurmalarını, öğrenmeye karşı isteklerini ile matematik ve fen sınavlarındaki başarılarını artırdığını göstermektedir (Özdilek & Özkan, 2009; Satchwell & Loepp, 2002). Judson ve Sawada (2000) matematik ile fen bilimleri derslerini bütünleştirilmesi üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin istatistiksel anlamda başarılarının arttığını, çalışmaya katılan katılımcıların FeTeMM disiplinlerinin bütünleştirilmesini matematik dersindeki başarıyı olumlu yönde etkilediği görüşlerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bingolbali, Monaghan & Roper (2007) ise FeTeMM ile bütünleştirilmiş proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin FeTeMM'e karşı olan tutumları ile gelecekteki meslek seçimleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Şahin, Ayar & Adıgüzel (2014) ise FeTeMM içerikli okul dışı etkinliklerin öğrencilerin işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve onları fen ve mühendislik disiplinlerini içeren meslekleri tercih etmelerine teşvik ettiğini belirtmiştir. Duran & Şendağ (2012) FeTeMM programının kapsamı üzerine yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini etkili olduğunu belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından hazırlanan öğretim programlarında, uygulanması istenen etkinliklerle bütüncül bir bakış açısı ile öğrencilerin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı, bilginin zihninde yapılandırmasına, öğrendiği bilgiyi günlük hayatta kullanarak karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilmesine olanak tanıyan, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejilerinin benimsendiği görülmektedir (MEB, 2018). Bu stratejinin temeli yapılandırmacılığa ve bütüncül bir anlayışa dayanan FeTeMM eğitimiyle son derece örtüşmektedir (Ceylan, 2014). Israel, Maynard, Williamson (2013) teknoloji çağının gerektirdiği disiplinler arası bakış, eleştirel düşünme, analitik düşünme ve problem çözme becerileri kazandırmada etkili olan FeTeMM eğitiminin sıklıkla tercih edilmesinin gerekli olduğu vurgulamışlardır.

Bu durumda gelecekte FeTeMM eğitimi etkinliklerinin en önemli uygulayıcıları olacak ortaokul öğrencilerinin FeTeMM disiplinleri anahtar kavramlarını zihinlerinde nasıl algıladıklarını ortaya koymak fen bilimleri eğitimi ve dolayısıyla FeTeMM eğitimi için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin FeTeMM anahtar kavramları olan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri ile ilgili olarak bilişsel yapılarının ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, araştırma soruna bağlı olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 yılında Kalkınma Bakanlığı Sosyal Destek programı (SODES) çerçevesinde desteklenen ve Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde yürütülen Çocuk Üniversitesi projesine katılan ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılarak elde edilmiştir. Bu testi oluşturmak amacıyla FeTeMM'i oluşturan dört anahtar kavram (Fen, Teknoloji, Mühendislik Mühendislik) seçilmiştir. Veri toplama aracı FeTeMM anahtar kavramları her biri bir sayfaya gelecek şekilde aşağıdaki örnekte olduğu gibi düzenlenmiştir.

Fen……

Fen……

Fen……

Fen……

Fen……

İlgili Cümle……...

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere Kelime İlişkilendirme Testine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilere her bir kavram için bir dakika olmak üzere toplam dört dakika süre verilmiştir. Öğrencilerin bu süre içerisinde anahtar kavramla ilgili olduğunu düşündükleri kelimeleri yazmaları istenmiştir. Her bir anahtar kavram alt alta sayfa boyunca yazılmıştır. Bu durum zincirleme cevap yazma riskini önlemeye yöneliktir. Her bir anahtar kavrama karşılık verilen cevap sonunda "***ilgili cümle***" kısmı bulunmaktadır. Bu bölüme ise öğrencilerin anahtar kavramla ilgili zihinlerine gelen cümleyi yazmaları istenmiştir. İlgili cümle tek bir cevap kelimeye göre daha kompleks ve üst düzey yapıda olduğundan cümlenin bilimsel olup olmaması, farklı nitelikte kavram yanılgıları içerip içermediği gibi durumların değerlendirmesi sürecinde etkili olduğu belirtilmektedir (Ercan, Taşdere & Ercan, 2010).

Veri Analizi

Kelime ilişkilendirme testi sonuçlarını analiz etmek amacıyla anahtar kavramlara verilen cevaplar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Her bir anahtar kavram için kelime veya kavramların kaç kez tekrarlandığını gösteren ayrıntılı frekans tablosu hazırlanmıştır. Oluşturulan frekans tablosundan yararlanılarak kavram ağı oluşturulmuştur. Kavram ağı oluşturma işleminde Bahar ve ark. (1999) tarafından ortaya konulan kesme noktası tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte frekans tablosundaki herhangi bir anahtar kavram için en fazla verilmiş cevap kelimenin belirli bir değer aşağısı kesme noktası olarak belirlenir. Bu değerin üstündeki kavramlar kavram ağının ilk kısmını oluşturur. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklar ile aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında çıkıncaya kadar işleme devam edilir. Çalışmada kesme noktası tekniği kullanılarak oluşturulan kavram ağları yardımıyla kavramlar arasındaki ilişkilendirmelere ve yeni üretilen kelimelere bakılarak veriler

yorumlanmıştır. Bu teknik kullanılarak veri analizinde 30 üstü, 20-29, 10-19, 5-10 kesme noktalarına göre kavram ağları oluşturulmuştur.

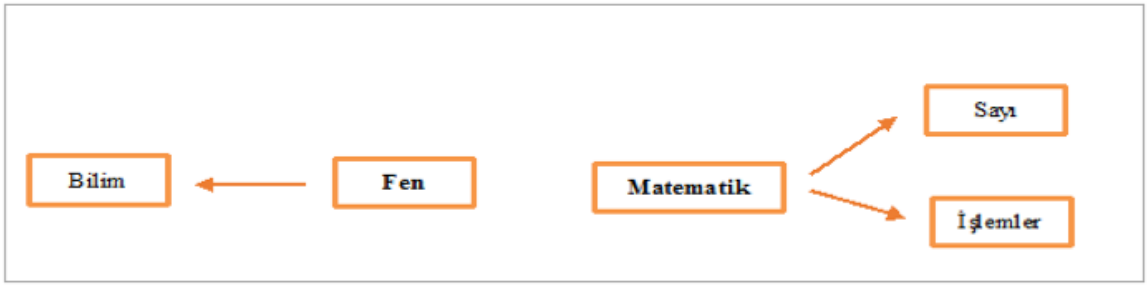
Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerine uygulanan kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen anahtar kavramlar için üretilen kelime sayıları Tablo-1'te sunulmuştur.

Tablo-1. Her bir anahtar kavram için üretilen kelime sayıları

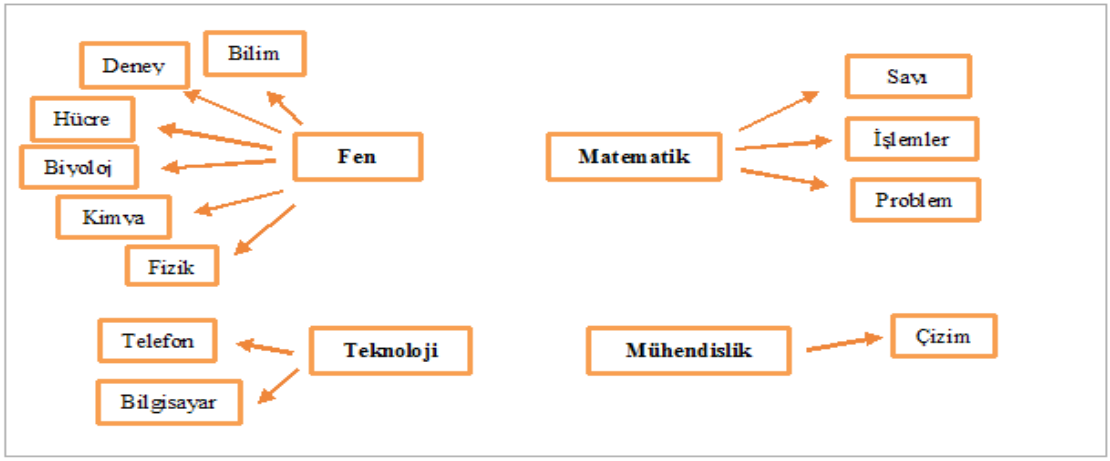
Anahtar Kelimeler	**Kelime Sayısı**
Fen	83
Teknoloji	103
Mühendislik	87
Matematik	99
Toplam	372

Tablo-1'de görüldüğü gibi FeTeMM anahtar kavramlarıyla ile ilgili olarak öğrenciler tarafından toplam 372 kelime üretmiştir. Anahtar kavramlar incelendiğinde en çok 103 kelime sayısı ile teknoloji kavramı bunu sırasıyla 99 kelime sayısı ile matematik, 87 kelime sayısı ile mühendislik ve 83 kelime sayısı ile fen anahtar kavramları takip ettiği belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin bilişsel yapılarında en fazla teknoloji kavramıyla ilgili kelimelere sahip oldukları söylenebilir. FeTeMM anahtar kavramlarıyla ilgili olarak kelime sayısı 30 ve üzeri için oluşturulan kavram ağı Şekil-1'de verilmiştir.



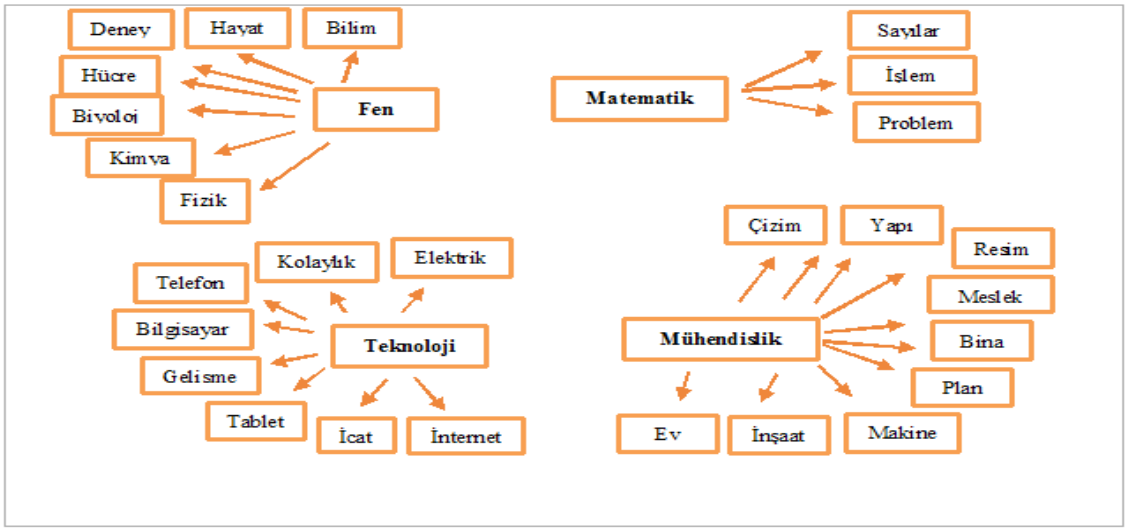
Şekil-1. Kesme noktası 30 ve üzerine için oluşturulmuş kavram ağı

Şekil-1'de görüldüğü gibi kesme noktası 30 ve üstü için öğrencilerin bilişsel yapılarında fen anahtar kavramıyla ilgili "*bilim*" ve matematik kavramı ile ilgili olarak "*sayı*" ve "*işlemler*" kelimeleri ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu kesme noktasında öğrenciler fen ve matematik anahtar kavramları arasında herhangi bir ilişki kuramadıkları ve bilişsel yapılarında bu kavramların ilişkisiz oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrenciler 30 ve üstü kesme noktası için teknoloji ve mühendislik kavramlarıyla ilgili bu sayıda kelime üretemedikleri belirlenmiştir. Kesme noktası 20-29 aralığı için öğrenciler tarafından üretilen kelimelere ilişkin oluşturulan kavram ağı Şekil-2'de verilmiştir.



Şekil-2. Kesme noktası 20 – 29 aralığına göre oluşturulmuş kavram ağı

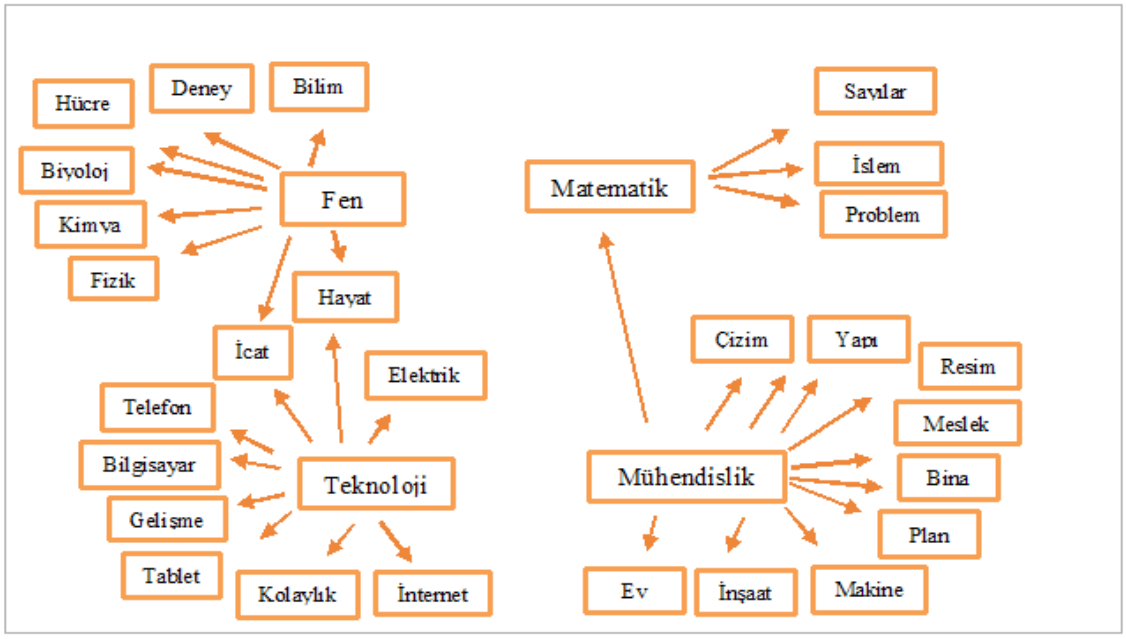
Şekil-2'de görüldüğü gibi bu kesme noktası aralığında bir önceki aralığa göre öğrencilerin bilişsel yapılarında Teknoloji ve Mühendislik anahtar kavramları ile ilgili kelime ürettikleri belirlenmiştir. Öğrenciler Teknoloji kavramını "*bilgisayar*" ve "*telefon*", Mühendislik kavramını ise "çizim" kelimeleriyle ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler Fen anahtar kavramını "*deney*", "*hücre*", "*biyoloji*", "*kimya*" ve "*fizik*" kelimeleri ile Matematik kavramını ise "*sayı*" ve "*işlemler*" kelimesi dışında "*problem*" kelimesi ile ilişkilendirdiği tespit edilmiştir. Yine bu kesme aralığında öğrencilerin FeTeMM anahtar kavramlarını birbirleri ile ilişkilendirmedikleri ve bilişsel yapılarında birbirinden kopuk ve ilişkisiz olduğu saptanmıştır. Kesme noktası 10-19 aralığı için üretilen kelimelere ilişkin oluşturulan kavram ağı Şekil-3'de verilmiştir.



Şekil-3. Kesme noktası 10 – 19' a göre oluşturulmuş kavram ağı

Şekil-3'de görüldüğü gibi bu kesme noktası aralığında öğrenciler fen anahtar kavramını diğer üretilen kelimelerin dışında "*hayat*" kelimesi ile ilişkilendirdikleri, matematik anahtar kavramını yeni bir kelime üretmedikleri belirlenmiştir. Buna karşın teknoloji kelimesini "*elektrik*", "*kolaylık*", "*gelişme*", "*tablet*", "*icat*" ve "*internet*" gibi yeni kelimelerle ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Mühendislik anahtar kavramını ise "çizim" kelimesi dışında "*yapı*", "*ev*", "*resim*", "*meslek*", "*bina*", "*plan*", "*makine*" ve "*inşaat*" kelimeleri ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğrenciler hala bu kesme aralığında FeTeMM anahtar

kavramlarını bilişsel olarak hala ilişkilendiremedikleri belirlenmiştir. Kesme noktası 5-9 aralığı için üretilen kelimelere ilişkin oluşturulan kavram ağı Şekil-4'de verilmiştir.



Şekil-4. Kesme noktası 5 – 9' a göre oluşturulmuş kavram ağı

Şekil-4' de görüldüğü gibi bu kesme aralığında öğrenciler fen anahtar kavramını "*icat*" kelimesi ile teknoloji anahtar kavramını ise "*icat*" ve "*hayat*" kelimeleri ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenciler fen ve teknoloji anahtar kavramlarını bu kesme aralığında ilk defa bilişsel yapılarında ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Mühendislik kelimesini ise matematik kelimesi üreterek bilişsel yapılarında mühendislik ile matematik arasında bir ilişki kurdukları belirlenmiştir. Buna karşın fen ile matematik ve mühendislik, teknoloji ile matematik ve mühendislik arasında bilişsel yapılarında ilişkilendiremedikleri tespit edilmiştir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Son yıllarda fen eğitiminde fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin birbiriyle entegre bir şekilde öğretilmesini içeren ve ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm eğitim basamaklarını kapsayan FeTeMM adı verilen yeni bir eğitim yaklaşımı ortaya çıkmıştır. FeTeMM, tasarım odaklı fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına ait bilgi ve becerilerin bütünleştirilmesini savunan bir eğitimdir. Öğrencilerin bir mühendis gibi disiplinler arasında bir iş birliğine yöneltilerek, iletişime açık, sistematik düşünebilen, yaratıcı, etik değerlere sahip ve problemlere en uygun çözümü bulabilecek bireyler olarak yetiştirmesini amaçlamaktadır (Bybee, 2010; Dugger, 2010; Guzey ve ark. 2014; Rogers & Porstmore, 2004 akt: Gencer, 2015). Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin FeTeMM anahtar kavramlarıyla ile ilgili sahip oldukları bilişsel yapıları kelime ilişkilendirme testiyle incelenmiştir. Kelime ilişkilendirme testi, öğrencilerin bilişsel yapısını ve bu yapıda kavramlar arasındaki bağları açıklayan ve uzun süreli hafızadaki kavramlar arası ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan alternatif bir ölçme değerlendirme tekniğidir (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999). Bu durum FeTeMM etkinliklerinin eğitim ortamlarında en büyük uygulayıcılarından biri olan ortaokul öğrencilerinin FeTEMM anahtar kavramlarını bilişsel yapılarında nasıl ilişkilendirmelerini belirlemek açısından önemlidir.

Yapılan çalışmada, ortaokul öğrencileri FeTeMM anahtar kavramlarıyla ile ilgili olarak toplam 372 kelime ürettikleri belirlenmiştir. En çok üretilen kelimelerin 103 adet ile teknoloji anahtar kavramına ait olduğu en az üretilen kelime çeşidinin ise 83 kelime ile fen anahtar kavramı ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bahar ve ark. (2006) bir kavramla ilişkilendirilen kelimelerin sayısının o kavramın anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemekte

kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu durum FeTeMM anahtar kavramları ile ilişkilendirilen kelimelerin çeşidi, sayısı ve nitelikleri içinde söylenebilir. Yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin 30 ve üstü kesme aralığında FeTeMM ile ilgili olarak en sık ürettikleri kelimeler incelendiğinde fen kavramı için bilim, matematik kavramı için ise sayı ve işlemler kelimelerini ürettikleri buna karşın teknoloji ve mühendislik anahtar kavramları ile ilgili kelimeler üretmedikleri belirlenmiştir. Daha sonraki kesme aralığında ortaokul öğrencileri teknoloji anahtar kavramını bilgisayar ve telefonla mühendislik anahtar kavramını ise çizim kelimeleri ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. FeTeMM ile ilgili kelime ilişkilendirme testinde sadece anahtar kavramlara verilen kelime çeşitlerinin sayısı yeterli olmayıp aynı zamanda anahtar kavramlara verilen ortak kelimelerin sayısı, çeşidi ve bunların üretilme sırası da önemlidir. FeTeMM ile ilgili anahtar kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler incelendiğinde, kesme aralığı 20-29 ve 10-19 arasında üretilen kelimelerin sayısında ve çeşidinde bir artış olduğu tespit edilmiştir. Ancak ortaokul öğrencilerinin bilişsel yapılarında hala anahtar kavramlarla ilgili bir ilişki oluşmadığı belirlenmiştir.

Kesme aralığı 5-9 arasında üretilen kelimeler incelendiğinde, üretilen kelime sayısı ve çeşidinde bir artış olduğu belirlenirken ortaokul öğrencilerinin bilişsel yapılarında fen kavramını teknoloji ile mühendislik kavramının ise matematik anahtar kavramları ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Buna karşın öğrencilerin bilişsel yapılarında hala fen ile matematik, fen ile mühendislik, matematik ile teknoloji ve teknoloji ile mühendislik arasında bilişsel olarak herhangi bir ilişki kuramadıkları belirlenmiştir. Bu durum FeTeMM etkinliklerinin uygulanması ve algılanması açısından oldukça önemlidir. Diğer bir ifade ile yapılan çalışmada sonucunda, ortaokul öğrencilerinin FeTeMM anahtar kavramlarında yer alan fen ile mühendislik, fen ile matematik, teknoloji ile matematik ve teknoloji ile mühendislik arasındaki ilişkileri bilişsel yapılarında kopuk bir şekilde yer aldığı veya FeTeMM kavramlarının öğrencilerin bilişsel yapılarında bir bütün olarak algılanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Oysa FeteMM eğitimi, fen, matematik, mühendislik ve teknoloji bilgilerinin disiplinler arası bir yöntemle öğretmesi anlamı geldiği belirtilmektedir (Çolakoğlu ve Gökben, 2017).

Elde edilen bulgular ışığında FeTeMM kavramıyla ile ilgili olarak aşağıdakiler önerilebilir.

- Ortaokul öğrencilerinin FeTeMM disiplinleriyle ilgili bilişsel yapılarını daha detaylı bir şekilde ortaya koymak için kelime ilişkilendirme testi dışında daha farklı veri toplama araçları kullanılabilir.
- Bu çalışma Siirt il merkezde yer alan ortaokul öğrencileri ile sınırlı olup daha büyük örneklemde çalışmanın tekrarlanması ulaşılan sonuçların teyitti için önemli olabilir.

Kaynakça

Bahar, M., Johnstone, A.H. & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, *33,* 134-141.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.

Bingölbalı, E., Monaghan, J. & Roper, T. (2007). Engineering students' conceptions of the derivative and some ımplications for their mathematical education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology,* 38(6), 763–777.

Ceylan, S. (2014). *Ortaokul fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma.* Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Chute, E. (2009). *STEM education is branching out: focus shifts from making science, math accessible to more than just brightest*. Pittsburg. 22 Nisan 2016 tarihinde http://www.post-gazette.com/news/education/2009/02/10/STEM-education-isbranching-out/stories adresinden alınmıştır.

Çolak, M.H. & Gökben, A.G. (2017). Türkiye'de eğitim fakültelerinde FeTeMM (Stem) çalışmaları. *Informal ortamlarda Araştırmalar Dergisi.* 3, 45-69.

Çorlu, M. A., Adıgüzel, T., Ayar, M. C., Çorlu, M. S. & Özel, S. (2012). *Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (BTMM) eğitimi: disiplinler arası çalışmalar ve etkileşimler*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde.

Duran, M. & *Şendag*, S. (2012). A preliminary *ınvestigation* into critical thinking skills of urban high school students: Role of an IT/STEM program. *Creative Education,* 3 (2), 241-250.

Ercan, F., Taşdere, A. & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 136-154.

Gencer, S. A. (2015). Fen eğitiminde bilim ve mühendislik uygulaması: Fırıldak etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi,*5(1), 1-9.

Judson, E. & Sawada, D. (2000). Examining the effects of a reformed junior high school science class on students' math achievement. *School Science and Mathematics,* 100 (8), 419–425.

Israel, M., Maynard, K. & Williamson P. (2013). Promoting literacy- embedded, authentic STEM ınstruction for students with disahilities and other struggling learners. *Teaching Exceptional Children,* 45 (4), 18-25.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Lacey, T. A., & Wrıght, B. (2009). Occupational employment projections to 2018. *Monthly Labor Review,132*(11), 82-123.

Lederman, N. G., & Niess, M. L. (1997). Less is more? More or less. *School Science and Mathematics,* 97(7), 341-343.

Özdilek, Z. & Özkan, M. (2009). The effect of applying elements of instructional design on teaching material for the subject of classification of matter. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET),* 8 (1), 84-96.

Satchwell, R., & Loepp, F. (2002). Designing and implementing an integrated mathematics, science, and technology curriculum for the middle school. *Journal of Industrial Teacher Education,* 39 (3), 41-66.

Şahin, A., Ayar, M.C. & Adıguzel, T. (2014). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 297-322.

Williams, J. (2011). STEM education: Proceed with caution. *Design and Technology Education: An International Journal,* 1(16), 26-35.

Yamak, H., Bulut, N. & Dündar, S. (2014). 5. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.

Kırsal Ve Kentsel Yerleşim Merkezlerinde Yaşayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının (5-6 Yaş) Çevreye Yönelik Algılarının Resim Yoluyla İncelenmesi

Burcu COŞANAY, İnönü Üniversitesi, Türkiye, burcucosanay@gmail.com

Ayşegül ULUTAŞ, İnönü Üniversitesi, Türkiye, aysegul.ulutas@inonu.edu.tr

Öz

Doğduğumuz andan itibaren içinde bulunduğumuz ve hayatımızı etkileyen çevre geçmişi çok eskiye dayanmasa bile günümüzde dünya genelinde önemli konularından biri haline gelmiştir. Eğitimin her kademesinde mutlaka yer verilmesi gereken çevre eğitiminin istendik bir çevre farkındalığının ilk oluştuğu dönem olan okul öncesi eğitim döneminde mutlaka verilmeye başlanması gerekmektedir. Çevreye verilen önemin artması ile son yıllarda ülkemizde çevre konulu çalışmalarda da aynı oranda artış görülmektedir. Bu çalışmada ise okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik algılarının resim yoluyla incelenerek kırsal ve kentsel yerleşim merkezlerinde okul öncesi eğitime devam eden çocukların yerleşim alanlarına göre çevre algılarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim ve öğretim yılının bahar yarıyılı döneminde Malatya ilinde kırsal yerleşim merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 30 çocuk ve kentsel yerleşim merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 30 çocuk olmak üzere 5-6 yaş grubu 60 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseninde gerçekleştirilen çalışmanın verileri çiz ve anlat tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna katılan çocuklara resim kâğıtları ve boya kalemleri dağıtılarak bir çevre resmi çizmeleri istenmiştir. Çocukların resimleri tamamlandıktan sonra onlarla bireysel görüşmeler yapılarak çizdikleri resimleri anlatmaları istenmiştir. Çocuklarla yapılan bireysel görüşmeler kaydedilmiştir. Araştırmanın very analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuçta; kentte yaşayan çocukların resimlerinde daha çok çarpık kentleşmeyi işaret eden binalar, yapılar ve çevre kirliliği vurgulanırken kırsal kesimde yaşayan çocukların resimlerinde doğal çevrenin daha fazla vurgulandığı, bitki ve hayvanların resimlerde daha fazla yer kapladığı ve canlıların yaşam alanlarının daha geniş, kullanıma elverişli olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, çevre, kırsal alan, kentsel alan.

Abstract

From the moment we were born, environmental history that we are living in and affecting our life has become one of the most important issues in the world today even if it is not based on very old ones. Environmental education, which must be included in every stage of education, must be started to be given in the pre-school education period, which is the first period in which an environmental awareness of an individual has become a priority. In recent years, the increase in the level of the environment has given rise to the same increase in the number of environmental studies in our country. This study aimed to determine whether there is a significant difference in the perception of the environment by continuing to rural residential area and children's pre-school education in urban centers by examining pictures of the perception of the environment for preschool children. The research was carried out with the participation of 60 children aged 5-6 years, including 30 children in pre-school education in rural settlement center in Malatya during the spring semester of 2017-2018 education year and 30 children in pre-school education in urban settlement center. The data of the study performed in the pattern of phenomenology (olgubilim) from the qualitative research designs were collected by drawing and narrative technique. Children who participated in the study group were requested to draw a picture of the environment by distributing picture papers and crayons. After the pictures of the children are completed, they are asked to make individual interviews and describe the pictures they have drawn. Individual interviews with children were recorded. Content analysis method was used in the analysis of the research. After all; more urban sprawl, pointing to buildings in his paintings of children living in urban areas, buildings and environment pollution highlighted the children living in rural paintings more emphasized the natural environment, plants and animals in the pictures take up more space in that and live the lives of larger areas, it was found to be convenient to use.

Keywords: Preschool, environment, rural area, urban area.

Giriş

İnsan, hayatının tüm evresinde eğitime ihtiyaç duyan tek varlıktır. Doğumla başlayan eğitim süreci aile, okul ve sosyal çevre gibi faktörlerle yaşam süresince sürekli olarak bireyin kabiliyetlerini ve ilgi alanlarını şekillendirir, kişiliğini sağlamlaştırır, düşüncelerini geliştirir ve bilincini zenginleştirir (Atasoy, 2015). Bireylerin davranışlarında yaşantıları vasıtasıyla ve maksatlı olarak istendik değişme oluşturma süreci de eğitimin genel tanımı olarak belirtilmiştir (Ertürk, 1972). Eğitim, bireylere olumlu yönde tutum değişikliği sağlamakta bununla birlikte bireylere hayatları boyunca karşılaşabilecekleri sorunlar karşısında nasıl bir çözüm yolu izlemesi gerektiği hakkında yol göstererek problem çözme becerisi kazandırmaktadır (Yücel ve Morgil, 2016). Günümüze bakıldığında çözüm bulunması gereken asıl problemin dünya üzerinde yaşayan tüm canlılar için hayati önem taşıyan çevre sorunu olduğu görülmektedir.

Belirli bir süreç içerisinde bireyi ve toplumu doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen; kişinin maddi ve manevi gelişimini hayat standartlarını belirleyen coğrafi, toplumsal ve biyolojik faktörlerin tamamı çevre olarak adlandırılmaktadır (Cansaran ve Yıldırım, 2014). Geçmişten günümüze bireyler her zaman çevreyle iç içe olmuş fakat zaman içinde bireylerin çevreyle ilişkisi çevreyi bozan, kirleten ve zarar veren bir hal almaya başlamıştır. Plansız kentleşme, hızlı nüfus artışı, endüstrileşme, şehirleşme, teknolojik gelişmeler, sera gazları, küresel ısınma gibi etkenler çevre problemlerinin artmasına neden olmaya başlamıştır. Bireyler ise yaptıkları tahribatın büyüklüğünün farkında olmadan çevreye zarar vermeye devam etmektedir. İnsanoğlunun çevre üzerinde yaptığı faaliyetler sonucunda ormanlar yok olmakta, su kaynakları kirlenmekte, göller kurumakta kısacası doğanın dengesi bozulmaktadır (McKibben, 2015). Çevresel problemlerin en aza indirilmesi için toplumların en önemli sorumluluklarından biri gelecek nesillere çevre bilinci kazandırmak için gerekli bilgi, beceri, davranış ve değeri sunacak bir eğitim vermektir. Bu amaca hizmet eden eğitim ise çevre eğitimidir (Özkubat ve Demiriz, 2013).

Dünyaya geldiğimiz andan itibaren yaşamımızda önemli bir yeri olan çevre ve bu çevreyi gelecekte nelerin beklediği aynı zamanda gelecekte nesillere sağlıklı bir çevre bırakmak amacıyla çevremizi koruma konusunda neler yapabileceğimizi bizlere aktarmak için verilen eğitim çevre eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Ünal ve Dımışkı, 1999). İlk alarak ailede başlayan çevre eğitimi yaşam boyu sürdürülmesi gereken bir eğitimdir. Örgün eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi dönemden itibaren eğitimin her düzeyinde ve alanında verilmesi gerekli olan çevre eğitimi sadece örgün eğitimle sınırlandırılmamalıdır. Yaşamın içinde ağaçların ve bitkilerin nasıl büyüdüğünü, yağmurun kar yağışının nasıl oluştuğunu gören çocuk çevre hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Kişiliğin şekillenmesinde ve gelişimde kritik öneme sahip olan erken çocukluk döneminde verilen çevre eğitimi de çevre bilincine sahip nesillerin yetişmesini sağlamaktadır (Wilson, 1996). Doğar doğmaz yürüme, koşma, pencereden bakma gibi dolaylı ya da doğrudan etkenlerle tabiatla etkileşime giren çocuklar çevreye yönelik olumlu duygular beslemeye başlamaktadır ama daha sonraki dönemlerde çocuklara çevresel tecrübeler sunulmaması, endüstrileşme, kentleşme gibi sebeplerden dolayı tabii çevrenin bozulması, çocukların tecrübe kazanacağı doğal ortamların yetersizliği, ailelerin çevre bilgisi hakkındaki yetersizlikleri, eğitim sürecinde çevreye yönelik bilgilerin sağlıklı bir şekilde verilmemesi çocukların çevreye karşı ilgisinin azalmasına sebep olmaktadır (Atasoy, 2015).

Birey ile bireyin içinde yaşadığı ortam birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken bir bütündür. Bu bütünlük içerisinde insan tabiatla her zaman etkileşim içerisindedir bundan dolayı insanların yaşadığı ortam onların davranış, düşünce, bilgi, tutum ve değerlerini etkilemektedir. Çocukların da içinde yaşadıkları ortamda bulunan çevresel olaylar çevre bilgilerini doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkilemektedir. Hayatlarının ilk dönemlerinden itibaren yaşam deneyimleri çevre ile olumlu şekilde gelişen çocuklarda olumlu çevresel tutumlar, değerler ve davranış kalıplarının temeli oluşmaktadır (Artut, Çakan ve Sadık, 2011). Keşfetme ve merak güdülerinin oldukça fazla olduğu çocukların en iyi öğrenme yöntemlerinin yaparak yaşayarak öğrenme olduğu bilinmektedir ilk dönemlerden itibaren çevreyle ilişki içinde olan çocuklar çevre hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaktadır.

Çevre eğitiminin oldukça önem kazandığı son yıllarda ülkemizde gerçekleştirilen birçok araştırmanın (Ogelman ve Güngör, 2015; Taşkın ve Şahin, 2008; Gülay, 2011; Akçay, 2006; Kesicioğlu, 2008; Şahin, 2008; Şallı, 2011; Buhan, 2006; Koçak Tümer, 2015; Kahriman Öztürk, 2010) çevre bilgisi, çevre eğitimi, okul öncesi dönemde çevre kavramı, çevresel tutum gibi konular üzerinde durduğu fakat bu çalışmalarda kullanılan yöntemlerin genellikle teste dayalı, ölçek, görüş alma ve anket gibi yöntemler olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukları için yaşamlarının ilk dönemlerinde öğrenilmiş kelime ve ifade şekillerinden daha içten, etkili ve yalın bir anlatım dili olan resim çizme yöntemi ise çocukların duygu ve düşüncelerin en iyi ifade edildiği yöntem olarak belirtilmiştir (Isbel ve Shirley, 2003). Çocuklar çizdikleri resimlerde sadece dış dünyanın görsel

yansımasını ortaya koymazlar bununla birlikte düşünsel ve duygusal yaşamlarını, hayallerini, isteklerini, sevinçlerini, heyecanlarını, korkularını yani iç dünyalarının yansımalarını da ortaya koymaktadırlar. Bu nedenle çizdikleri resimler çocukların gündelik yaşamının bir döngüsü olmakla birlikte onların resmettikleri konuyla ilgili sosyo-duygusal ve bilişsel düzeylerinin anlaşılması açısından da kilit bir rol oynamaktadır (Yurtal ve Artut, 2008). Tüm bunlardan yola çıkılarak bu araştırma kapsamında kırsal ve kentsel yerleşim merkezlerinde yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik algı düzeylerinin çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Çocukların yaşadıkları yerleşim yerlerine göre çevre algılarını incelemenin farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocuklara okul öncesi dönemde verilecek çevre konularının seçilip düzenlenmesine, çevreye yönelik ne tür bilgilerin verilmesi gerektiğine ve çocuklara sunulan eğitim programında çevre eğitimine de yer verilmesini sağlama açısından önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın yanıt aradığı sorular şunlardır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının çevre algıları,
   -cinsiyetlerine
   -yaşlarına
   -yerleşim alanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Kırsal ve kentsel yerleşim merkezlerinde yaşayan çocukların resimlerine yansıyan çevre algısı nasıldır?
3. Kırsal ve kentsel yerleşim merkezlerinde yaşayan çocuklar resimlerinde çevre ile ilgili hangi konulara yer vermiştir?
4. Çocukların yaşadığı yerleşim merkezleri çocukların çevre bilgileri düzeyinde farklılık oluşturmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, kırsal ve kentsel yerleşim merkezlerinde yaşayan okul öncesi dönem (5-6 yaş) çocuklarının çevre algılarını yaptıkları resimler aracılığıyla inceleyen nitel araştırma yöntemlerinden olgu-bilim deseni aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma deseninde, belirli bir olguyla ilgili bakış açılarının ya da kişisel algıların ortaya çıkarılarak yorumlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çocukların yaptıkları resimlerin olgu-bilim modeliyle incelenmesinde, farklı anlamlara bu anlamların oluşturduğu yapıya vurgu yapılır (Malchiodi, 2005).

Katılımcılar

Araştırmaya 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında, Malatya ilinde Milli Eğitim'e bağlı kırsal/köy yerleşim alanında bulunan iki ilkokulda (3 şube) ve kentsel/şehir yerleşim merkezinde bulunan bir anaokulunda (2 şube) eğitime devam eden 60 çocuk katılmıştır. Çocukların % 50'si (30 çocuk) kırsal ve % 50'si (30 çocuk) kentsel yerleşim merkezinde eğitime devam eden çocuklardır.

Çalışmaya katılan çocuklarla ilgili sayısal veriler şöyledir:

Tablo 1. Kırsal Yerleşim Merkezinde Yaşayan Çocukların Demografik Bilgileri.

		f	%
Yaş Grubu	5 yaş	19	63,33
	6 yaş	11	36,66
Cinsiyet	Kız	12	40
	Erkek	18	60
Toplam		30	100

Çalışmaya katılan ve kırsal yerleşim merkezinde anaokuluna devam eden çocukların %63,33'ü 5 yaş, %36,66'ı 6 yaş ve %40'ı kız, %60'ı erkektir.

Tablo 2. Kentsel Yerleşim Merkezinde Yaşayan Çocukların Demografik Bilgileri.

		f	%
Yaş Grubu	5 yaş	16	53,33
	6 yaş	14	46,66
Cinsiyet	Kız	13	43,33
	Erkek	17	56,66
Toplam		30	100

Çalışmaya katılan ve kentsel yerleşim merkezinde anaokuluna devam eden çocukların %53,33'ü 5 yaş, %46,66'ı 6 yaş ve %43,33'ü kız, %56,66'ı erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmanın yapıldığı kurum ve sınıflarda masalar etrafına sandalyeler dizilerek yerleşim düzeni hazırlanmış ve çocuklara istedikleri yere oturabilecekleri söylenmiştir. Çocuklardan her birine boya kalemleri ve 25x35 boyutunda resim kâğıtları verildikten sonra bir çevre resmi çizmeleri istenmiştir. Çocuklar resimlerini yaparken öğretmenler ve araştırmacılar sınıf içerisinde yer almışlardır. Çocukların resimleri bittikten sonra resim kâğıtlarının arka yüzüne adları, kaç yaşında oldukları anne ve babalarının eğitim durumları araştırmacı ve öğretmen tarafından yazılmıştır. Resim analizinde en büyük problemlerin başında yer alan konu resimlerin araştırmacılar tarafından kendi bakış açılarına göre yorumlanmasıdır (Leonard, 2006). Bunu önlemek için onlarla bireysel görüşmeler yapılarak çizdikleri resimleri anlatmaları istenmiştir. Çocuklarla yapılan bireysel görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır..

Çalışmaya katılan çocukların resimlerini analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar içerisinde bir araya getirilerek organize edilir. Bundan dolayı çalışmada yaptırılan resimler (60 resim) ilk önce ön incelemeden geçirilmiş ve belirlenen konu dışında veya konusunun anlaşılmadığı resim olup olmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra resimler kodlama güvenirliğinin sağlanması için araştırmacı tarafından anlam açısından incelenerek ilgili alan yazından yararlanılarak hazırlanan kod listesinden yola çıkılarak resimlerde yer alan farklı her konuya bir ad verilmiştir. Analiz sürecinde oluşturulan kodlar da belirlenen listeye eklenerek kodlama tamamlanmış ve kodlar ile resimler karşılaştırılmıştır.. Bu karşılaştırma neticesinde "görüş ayrılığı" ile "görüş birliği" sayıları belirlenerek Miles ve Huberman'ın (1994,64) formülüne (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı x 100) güvenirlik formülü kullanılmıştır. Bu araştırmada yapılan güvenirlik çalışması neticesinde güvenirlik oranı %93 olarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre bu değerlendirmede %70 ve üzeri ise sağlıklı bir güvenirlik sağlanmıştır. Resimlerin incelenmesi aşamasında konuya realist bir anlayışla yaklaşılarak estetik kaygılardan ziyade çocukların yaşadıkları yerleşim merkezlerinin çevreye yönelik algılarının resimlere yansıması göz önüne alınmıştır.

Bulgular

Çalışma sonuçlarına göre farklı yerleşim alanlarında yaşayan 5 ve 6 yaş grubu çocukların çevre kavramını algılamaları farklılık göstermektedir. Çalışmada katılımcıların yaşam alanları, cinsiyetleri ve yaş gruplarının çevre kavramını nasıl algıladıkları ile alakalı etkenler arasında gösterilebilir. Çalışma sosyo-ekonomik düzeyleri benzer olan kırsal ve kentsel yerleşim alanlarında anaokuluna devam eden çocuklardan oluştuğu için bu faktör çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Kentsel/Şehir/Merkez Yerleşim Alanlarında Yaşayan Çocukların Resimlerinde Çevre Algıları

Analizler neticesinde çocukların yaptığı resimlerde genellikle çevrelerinde gördükleri konuları resmettikleri belirlenmiş ve resmedilen konular kodlanarak 7 ana tema ile 21 alt tema oluşturulmuştur. Tablo 3, çocukların resimlerinde görülen çevre algılarının yüzdelik ve frekans oranlarını göstermektedir.

Tablo 3. Çocukların (N=30) Resimlerinin Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar.

Temalar ve Alt Temalar	f	%
Taşıt	30	
Araba	24	80
Uçak	5	16,6
Kamyon	1	3,3
Yapı	29	
Apartman	21	70
Tek Katlı Ev	4	13,3
Okul	3	10
Site	1	3,3
Gökyüzü	46	
Güneş	18	60
Bulut	13	43,3
Yıldız, Ay	8	26,6
Gökkuşağı	7	23,3
Bitki	19	
Çiçek	9	30
Ağaç	8	26,6
Çim	2	
Hayvan	13	
Kelebek	7	23,3
Kuş	6	20
İnsan	4	
Aile	4	13,3
Diğer	36	
Çöp Kutusu	14	46,6
Bayrak	11	36,6
Karayolu	10	33,3
Çevre Kirliliği	1	3,3

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların resimlerinde taşıt ana teması altında araba (24 resim), uçak (5 resim) ve kamyon (1 resim) alt temaları yer almakta, yapı ana temasında apartman (21 resim), tek katlı ev (4 resim), okul (3 resim) ve site (1 resim) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Çocukların resimlerinde araba ve apartmandan sonra en fazla yansıyan olgular ise güneş (18 resim), çöp kutusu (14 resim), çevre kirliliği (1 resim), karayolu (10 resim), bulut (13 resim), bayrak (11 resim), çiçek (9 resim), ağaç (8 resim), gökyüzü (yıldız, ay) (8 resim), gökkuşağı (7 resim), kelebek (7 resim), kuş (6 resim) olmuştur. Uçak (5 resim) ve aile (4 resim) çocukların

çizdikleri resimlerde daha az yeralan çevre algılarıyken, resimlerden birinde de çevre denildiğinde çocuğun site resmettiği görülmüştür.

Kırsal/Köy Yerleşim Alanlarında Yaşayan Çocukların Resimlerinde Çevre Algıları

Analizler neticesinde çocukların yaptığı resimlerde genellikle çevrelerinde gördükleri konuları resmettikleri belirlenmiş ve resmedilen konular kodlanarak 7 ana tema ile 21 alt tema oluşturulmuştur. Tablo 4, çocukların resimlerinde görülen çevre algılarının yüzdelik ve frekans oranlarını göstermektedir.

Tablo 4. Çocukların (N=30) Resimlerinin Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar.

Temalar ve Alt Temalar	f	%
Taşıt	8	
Traktör	5	16,6
Araba	3	10
Yapı	18	
Tek Katlı Ev	18	60
Gökyüzü	94	
Güneş	28	93,3
Bulut	24	80
Gökkuşağı	19	63,3
Yıldız, Ay	13	43,3
Yağmur	10	33,3
Bitki	88	
Ağaç	30	100
Çim	29	96,6
Çiçek	27	90
Kiraz Ağacı	1	3,3
Kayısı Ağacı	1	3,3
Hayvan	72	
Kelebek	26	86,6
Kuş	19	63,3
Uğur Böceği	18	60
Arı	9	30
İnsan	23	
Aile	12	40
Arkadaş	11	36,6
Diğer	21	
Çöp Kutusu	16	53,3
Bayrak	4	13,3
Doğum Günü Pastası	1	3,3

Tablo 4 incelendiğinde, ağaç (30 resim) ve çim (29 resim) ile çocukların çevre resmederken resimlerinde en fazla yer verdikleri olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların resimlerinde ağaç ve çimden sonra en fazla yansıyan olgular ise güneş (28 resim), çiçek (27 resim), kelebek (26 resim), bulut (24 resim), gökkuşağı (19 resim), kuş (19 resim), uğur böceği (18 resim), kelebek (18 resim), tek katlı ev (18 resim), çöp kutusu (16 resim), aile (12 resim), gökyüzü (yıldız, ay) (13 resim), arkadaş (11 resim), yağmur (10 resim) olmuştur. Arı (9 resim),

traktör (5 resim) ve bayrak (4 resim) çocukların çizikleri resimlerde daha az yer verilen çevre algılarıyken, birer resimde de çevre denildiğinde çocukların kiraz ağacı, kayısı ağacı ve doğum günü pastası resmettiği görülmüştür.

Analizler sonucunda çocukların resimlerinde genellikle çevrelerinde gördükleri konulara yer verdikleri görülmüş ve cinsiyetlerine göre resimlerinde yer verdikleri temalar belirlenmiştir. Tablo 5, cinsiyetlerine göre temalara çocukların resimlerinde yer verme durumu frekans ve yüzdelik oranlarını göstermektedir.

Tablo 5. Cinsiyetlerine Göre Temalara Çocukların Resimlerinde Yer Verme Durumu

Temalar	**Kırsal**		**Kentsel**	
	Kız	**Erkek**	**Kız**	**Erkek**
Taşıt	1	8	8	16
Yapı	8	10	10	14
Gökyüzü	12	16	11	13
Bitki	12	17	8	5
Hayvan	10	18	9	4
İnsan	11	11	3	1
Diğer (Bayrak, Karayolu, Doğum Günü Pastası, Çöp Kutusu, Çevre Kirliliği)	10	9	9	8
Toplam	12	18	13	17

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaya katılan çocuklardan kırsal yerleşim merkezinde yaşayan kız çocuklarının resimlerinde en az taşıt temasına yer verdiği görülürken en fazla ise gökyüzü ve bitki temalarına yer verdikleri görülmektedir. Kentsel yerleşim merkezinde yaşayan kız çocuklarının ise resimlerinde en az insan temasına yer verdiği görülürken en fazla gökyüzü ve yapı temalarına yer verdikleri görülmektedir.

Çalışmaya katılan çocuklardan kırsal yerleşim merkezinde yaşayan erkek çocuklarının resimlerinde en az taşıt temasına yer verdiği görülürken en fazla ise hayvan ve bitki temalarına yer verdikleri görülmektedir. Kentsel yerleşim merkezinde yaşayan erkek çocuklarının ise resimlerinde en az insan temasına yer verdiği görülürken en fazla taşıt ve yapı temalarına yer verdikleri görülmektedir.

Çocukların Resimlerinde İfade Ettikleri Çevre Algıları

Resimler analiz edildiğinde çocukların çevre kavramını algılamaları yaşadıkları yerleşim merkezlerine ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu çıkarım çocuklardan alınan resimlerle ve çocuklarla yapılan görüşmelerle desteklenmektedir. Görüşme sonuçlarına bakıldığında çocukların genelinin yaşadığı evleri resmettiği görülmektedir. Bununla birlikte resimlere bakıldığında çocukların genelde görmekten mutlu oldukları şeyleri çizdikleri görülmektedir. Çalışma kapsamında verilen yönergenin dışında kendi isteğiyle resim yapan çocukların resimleri kuramsal çerçeveyi desteklemediği için tercih edilmemiştir. Bu çalışmanın sınırlılığını da oluşturmaktadır.

"Bana bir çevre resmi çiz." yönergesinden hareketle farklı yerleşim merkezlerinden ve farklı dört anasınıfından toplanan resimler aşağıda gösterilmektedir.



Resim 1 Anasınıfı A'dan (Kentsel/Şehir/Merkez) alınan örnek resimler

Yukarıdaki örnek resimler incelendiğinde her bir çocuğun hem ortak temaları hem de farklı temaları resmettiği görülmektedir. Araba, apartman, bulut gibi ortak temalar çocukların günlük yaşantılarında çok sıklıkla rastladıkları temalardır. Çocukların çizdikleri resimleri görüşme ile betimlemeleri istenmiştir.

"Çevremde ben bir sürü araba görüyorum bir de kamyonet. Bazen oyun oynarken de uçak sesi duyuyorum hemen bakıyorum uçaklar çok güzel. Çok az da ağaç var bizim evin orada (Mete)."

"Bizim evimiz çok yüksek ve yanında hiç park yok ben hep balkondan bakıyorum ama annem yanımdayken (Ali)."

"Çevremizde kuşlar var bulutlar var bence bulutlar pamuk şeker gibi. Ben evimi çok seviyorum önünden hep başka arabalar geçiyor çünkü kocaman bir yol var önünde (Baran)"

"Ben okula servisle geliyorum bizim okulumuz pembe ben pembe rengini çok severim. Okula gelirken çiçekler, ağaçlar görüyorum yerlerde hep çimler var yeşil renkli çok güzel. Benim bir prenses tacım var baksana çok güzel sarı babam aldı (Ece)."



Resim 2 Anasınıfı B'den (Kırsal/Köy Yerleşim Birimi) alınan örnek resimler

Yukarıdaki örnek resimler incelendiğinde her bir çocuğun genellikle ortak temaları resmettiği görülmektedir. Ağaç, çiçek, kuş, kelebek gibi ortak temalar yanında arkadaş ve doğum günü pastası gibi farklı temalarında resmedildiği görülmektedir. Çocukların çizdikleri resimleri görüşme ile betimlemeleri istenmiştir.

"Bizim bahçede çok güzel kiraz ağaçları var kirazlar olunca babam ve kardeşimle gidip topluyoruz güneş de oluyor. Bahçede çok da çiçek var o yüzden arılarda çok ama ben korkmuyorum (Buse)."

"Bak burada kiraz ağacı var bizim köyde çok kiraz ağacı var bir sürü topluyoruz. Bahçede bir sürü de kelebek görüyorum ben kiraz toplarken renkli renkli bir sürü kelebek onları yakalamaya çalışıyorum ama galiba benden korkuyorlar. Gökkuşağını da görüyorum ben çok güzel renkleri var (Eren)."



Resim 3 Anasınıfı C'den (Kentsel/Şehir/Merkez) alınan örnek resimler

Yukarıdaki örnek resimler incelendiğinde her bir çocuğun genellikle ortak temaları resmettiği bunların yanında farklı temaları da resmettikleri görülmektedir. Apartman, araba, bulut gibi ortak temalar yanında arkadaş ve çevre kirliliği gibi farklı temalarında resmedildiği görülmektedir. Çocukların çizdikleri resimleri görüşme ile betimlemeleri istenmiştir.

"*Araba çok var ve onlardan siyah dumanlar çıkıyor bu yüzden çevremiz kirleniyor (Aydın).*"

"Mavi olan büyüklerin okulu diğeri de bizim okulumuz biz daha küçüğüz ama büyüyünce bizde büyük okuluna gideceğiz. Bu benim kırmızı bir elbisem var ben onu çok severim prenses gibi olurum bak tacımı da çizdim. Bu da bizim okulun servisi ben servisle geliyorum (İdil)."

"Bu bizim evimiz çok yüksek güneş çok yakın evimize (Nisa)."



Resim 4 Anasınıfı D'den (Kırsal/Köy Yerleşim Birimi) alınan örnek resimler

Yukarıdaki örnek resimler incelendiğinde her bir çocuğun genellikle ortak temaları resmettiği bunların yanında farklı temaları da resmettikleri görülmektedir. Ağaç, aile, çim, güneş, bulut gibi ortak temalar yanında arkadaş ve yağmur gibi farklı temalarında resmedildiği görülmektedir. Çocukların çizdikleri resimleri görüşme ile betimlemeleri istenmiştir.

"Öğretmenimiz çevrenin etrafımızda gördüğümüz şeyler olduğunu söyledi. Bende okulun bahçesini çizdim çünkü ben bahçemizi çok seviyorum kayısı ağaçları çiçek açtı uğur böcekleri de bir sürü (Baran)."

"Ben arkadaşlarımla çimenlerde oynamayı çok seviyorum evimizin çevresinde çimler var çöp kutusu da var çöpler çöp kutusuna atılmalı. Çevremizi temiz tutmalıyız (Elif).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Doğduğumuz andan itibaren içinde bulunduğumuz ve hayatımızı etkileyen çevre geçmişi çok eskiye dayanmasa bile günümüzde dünya genelinde önemli konulardan biri haline gelmiştir. İnsan etkileri nedeniyle hızla artan çevre sorunları (su kirliliği, gürültü kirliliği, hava kirliliği, toprak kirliliği vb.) ve bunun neden olduğu küresel ısınma gibi büyük çaptaki sorunlar tüm canlıların içinde yaşadığı çevrenin ekolojik dengesinin bozulmasına neden olmuş bu da dünya üzerindeki devletlerin çevre problemlerini çözme konusunda önlemler alarak politikalar oluşturmaya başlamasını sağlamıştır. Çevre kuşaktan kuşağa aktarılan bir emanet olmasından dolayı her kuşağın bu emanete sahip çıkarak gereken özeni göstermesi gerekmektedir. Çevreye gereken hassasiyet gösterilmelidir ki genç nesillere sağlıklı bir şekilde bırakılabilsin bunun sağlanması için çevre bilincine sahip bireylerin olması gerekmektedir bu da küçük yaşlardan itibaren verilen sağlıklı bir çevre eğitimi ile mümkün olmaktadır. Eğitimin her kademesinde mutlaka yer verilmesi gereken çevre eğitiminin istendik bir çevre farkındalığının ilk oluştuğu dönem olan okul öncesi eğitim döneminde mutlaka verilmeye başlanması gerekmektedir. Okul öncesi dönem, çocukların yaşama dair ilk bilgilerinin, ilk becerilerinin ve ilk farkındalıklarının oluştuğu dönemdir. Çocukların bu dönemde aldıkları eğitimler öğrenmelerinin temelini oluşturmaktadır. Bu dönem çocuklarının en önemli

özellikleri merak ve keşfetme isteklerinin oldukça fazla olmasıdır bundan dolayı da bu çocuklara uygun bir çevre ve zengin uyarıcıların olduğu bir doğa ortamı sağlanarak çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmesine imkân sağlanmalıdır. Yapılan araştırmalara göre çocuklarda çevre bilgisi, çevre algısı ve çevre farkındalıkları okul öncesi dönemde şekillenmeye başlamaktadır ve bu dönemde verilen sağlıklı bir çevre eğitimi ile kazandırılan bir çevre bilinci çocuğun ileri yaşlardaki çevre tutumunun da sağlıklı olmasını etkilemektedir.

Çevreyle ilgili alanda yeterince çalışmaya rastlanmamıştır yapılan çalışmaların genelinin çalışma grubunu ise ilkokul, ortaokul ve üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına göre bireylerin çevre ile ilgili bilgi düzeyleri, çevreye yönelik tutumlarını ve farkındalıklarını etkilemekte bireylerde çevre ile ilgili eylemlerini bu bilgiler neticesinde gerçekleştirmektedirler (Bailey&Watson, 1998; Chawla 1998; Hungerford ve Volk, 1990; Newhouse,1990; Tanner 1990; Yılmaz, Bone &Andersen, 2004). Ahi ve Alisinanoğlu (2016), çalışmalarında okul öncesi eğitim alan çocuklara okul öncesi eğitim programına dahil edilen çevre eğitiminin çocukların çevre kavramına yönelik zihinsel model gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ahi ve Özsoy (2014), araştırmasında öğrencilerin yaşadıkları il, yaşadıkları bölge ve devam ettikleri sınıf düzeyi ile geleceğe yönelik çevre algılarının arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Farklı yerleşim merkezlerinde yaşayan çocukların çevreyi algılamalarında da farklılıklar oluşmaktadır (Shepardson, 2005).

Çalışmada elde dilen bulgular neticesinde yaş grupları ve gelişim özellikleri benzer olmasına rağmen okul öncesi dönem çocuklarının çevre algılarının cinsiyetlerine ve yerleşim alanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kırsal kesimde yaşayan kız çocuklarının gökyüzü ve bitki temalarına resimlerinde daha fazla yer verdiği görülürken taşıta sadece bir kız çocuğunun resminde rastlanılmıştır. Kentsel yerleşim merkezinde yaşayan kız çocuklarının resimlerinde ise en çok karşılaşılan tema olarak gökyüzü ve yapı olarak görülürken en az yer verilen tema insan figürleri olmuştur.

Kırsal kesimde yaşayan erkek çocukların resimlerinde ise hayvan ve bitki temaları en çok çizilen temalar olurken taşıt yine en az çizilen tema olarak saptanmıştır. Kentsel yerleşim merkezinde yaşayan erkek çocuklarının ise resimlerinde en çok taşıtlara yer verirken en az insan figürü çizimi karşımıza çıkmaktadır. Tüm bunlardan hareketle çocukların yaşadıkları yerleşim merkezlerinde ve yakın çevrelerinde gördükleri nesneleri resmettikleri görülmüştür. Bu çocukların görsel gerçekçiliği resimlere yansıttığı şeklinde yorumlanabilir. Doğalcılık ya da görsel gerçeklik şeklinde belirtilen bu özellik, algılama içerisinde yer alan nesnel olguların veya nesnelerin imkanlar neticesinde yansıtılmasını kapsamaktadır (San, 1979).

Araştırma sonucunda kentte yaşayan çocukların resimlerinde daha çok çarpık kentleşmeyi işaret eden binalar, yapılar, taşıtlar ve çevre kirliliğinin vurgulandığı görülmüştür. Bununla birlikte kırsal kesimde yaşayan çocukların resimlerinde doğal çevrenin daha fazla vurgulandığı, bitki ve hayvanların resimlerde daha fazla yer kapladığı ve canlıların yaşam alanlarının daha geniş ve kullanıma elverişli olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları, yaşanılan çevrenin çocukların çevre kavramına yönelik algılarını ve bilgi düzeylerini etkilediğini ifade etmektedir. Bunun neticesinde tüm öğretmenlerin çevreyle ilgili konuları işlerken farklı uygulama yöntemlerini kullanmaları gerekmektedir. Çocukalrın sahip olduğu çevre bilgilerini içinde bulundukları sınıf, okul, mahalle, semt, ilçe, il gibi yakın çevreden başlayıp çevresel farkındalıklarının gelişmesine destek olmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme bireyde var olan beceri ve bilgilerin tecrübelerle harmanlandığı etkili bir süreçtir (Yurdakul, 2004). Tüm bunlardan hareketle tüm öğretmnelerin çocuklara çevre ile ilgili daha fazla deneyim sağlayabilecekleri uygun eğitim ortamı sağlamaları gerektiği söylenebilir. Çalışmadan haeketle çocukların içlerinde bulundukları yerleşim alanlarının çocuklarının çevre bilgi düzeylerini etkilediği söylenebilir bu nedenle kentsel yerleşim alanlarında yaşayan çocukların çevre bilgi düzeylerinin arttırılması için doğa gezileri, çiftlik ziyaretleri, bitki yetiştiriciliği gibi etkinlikler gerçekleştirilmelidir.

Kaynakça

Atasoy, E. (2015). İnsan doğa etkileşimi ve çevre için eğitim. İstanbul: Sentez Yayıncılık.

Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: H.Ü. Yayını.

Yücel, A. S. & Morgil, F. İ. (2016). Çevre eğitiminin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 69-80.

McKibben, B. (2015). Doğanın sonu. (B. Göl ve İ. Mavituna, Cev.). İstanbul: Everest Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1989-2006).

Ünal S. & Dımışkı E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1999, 16*: 142-154.

Wilson RA. (1996). Starting Early: Environmental Education During The Early Childhood Years. *Columbus OH: ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education*.

Sadık, F., Çakan, H., & Artut, K. (2011). Çocuk resimlerine yansıyan çevre sorunlarının sosyo-ekonomik farklılıklara göre analizi. İlköğretim Online, 10(3).

Ogelman HG. ve Güngör H. (2015). Türkiye'deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2015, 12 (32), 180-194.

Taşkın Ö. ve Şahin B. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008, 1*: 1–14.

Gülay H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: Yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi, 2011, 4*:240-5.

Akçay İ. (2006). *Farklı ülkelerde okul öncesi öğrencilerine yönelik çevre eğitimi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Kesicioğlu OS. (2008). *Ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına (60-72 ay) yaşattıkları doğal çevre deneyimleri ve çocukların çevreye karşı tutumları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şahin B.(2008). Büyük Bir Ev İstiyorum" – "Evimde Havuz Olmasını İstiyorum": Okul Öncesi 6 Yaş Grubu Çocuklarının Çevre Kavramını Algılayışları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, On Dokuz Mayıs Üniversitesi: Samsun.

Şallı D. (2011). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile 48-60 Aylık Çocuklara Geri Dönüşüm Kavramının Kazandırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Buhan B. (2006). Okul Öncesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Çevre Bilinci ve Bu Okullardaki Çevre Eğitiminin Araştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Koçak Tümer NB. (2015) Okul Öncesi Çocuklar İçin "Çocuklar İçin Çevre Ölçeği"nin Geliştirilmesi Ve Çevre Eğitim Programının Çocukların Çevreye Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Kahriman Öztürk D. (2010). Preschool Chıldren's Attıtudes Towards Selected Envıronmental Issues (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Tknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Isbel, T. R., Shirley, C. R. (2003). Creativity and the arts with young children. Canada: Delmar Learning.

Yurtal, F., Artut, K. (2008). Çocuklarda şiddeti algılama biçimlerinin çizdikleri resimlerine yansımaları. Çocuk ve Gençlik Ruh Dergisi, 15 (3), 149-155.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Beşinci Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Malchiodi, C. A. (2005). Çocukların resimlerini anlamak. Yurtbay, T. (Çev.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Leonard, M. (2006). Children' s drawings as a methodological tool: Reflections on the eleven plus system in Northern Ireland. Irish Journal of Sociology, 15 (2), 52–66.

Ahi, B. ve Özsoy, S. (2014). İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14 (4), 1557 – 1582.

Shepardson, D. P., 2005. Student ideas: What is an environment?. The Journal of Environmental Education, 36(4), 49-58.

San, İ. (1979). Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 40, Ankara.

Yurdakul, B. (2004). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, Ö., Bone, W. J.& Andersen, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. International Journal of Science Education, 26 (12), 1527–1546.

Mektupla Öğretimden Sanal Sınıf Ortamına Taşınan Uzaktan Eğitim Uygulamaları: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Örnekleminde

Dr. Öğr. Üyesi Esma Esgin Günder, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye, esmaesgin@hotmail.com

Öz

Küreselleşen dünyada, eğitim süreci teknolojik ve ekonomik gelişmelerden bağımsız değerlendirilememektedir. Günümüzde toplumların rekabet gücünde insan kaynaklarının yaratıcılığı ve girişimcilik özellikleri bir avantaj olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle bireylerin yalnızca yaşam kalitelerinin değil aynı zamanda rekabet güçlerinin ve istihdam edilebilirliklerinin arttırılmasında inovatif çalışmalar çerçevesinde eğitim sisteminin ve uygulamalarının yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Eğitimde yeniden yapılanma sürecinde bireylere fırsat eşitliği sağlayan, bilişim teknolojisi sayesinde bağımsız öğrenme ortamları ile yaşam boyu eğitim imkanı sunan bir model olarak uzaktan eğitim uygulamalarından söz etmek mümkündür. Uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasıyla beklenen özellikle yükseköğretimde katılımın artarak bireylerin öğrenim düzeylerinin artmasının yanı sıra nitelikli insan kaynakları ile özellikle hizmetler sektöründe ekonomik kalkınmanın sağlanması hedeflenmektedir. Bu çalışmada yükseköğretim kurumlarının sunmuş olduğu hizmet türlerinden biri olan uzaktan eğitim programının, bu programda öğrenim gören, bu hizmetin alıcıları olan öğrenciler tarafından değerlendirilerek, öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik memnuniyet düzeylerini belirlemeyi ve bu memnuniyet düzeylerini farklı değişkenlerle karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla çalışma Manisa Celal Bayar Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Araştırma Merkezi (CBÜUZEM) Çocuk Gelişimi ön lisans programında öğrenim görmekte olan seksen sekiz öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma modellerinden tekil tarama ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışma kapsamında uzaktan eğitim programında öğrenim görmekte olan öğrencilere SERVQUAL ölçeği kullanılarak geliştirilen bir anket uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS'de analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin yaşı ile öğrenme memnuniyet ifadeleri arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Yükseköğretimde İnovasyon, Hizmet Kalitesi.

Abstract

In the globalizing world, the educational process cannot be evaluated independently of technological and economic developments. Today, the creativity and entrepreneurial qualities of human resources are defined as an advantage in the competitiveness of societies. For this reason, it is necessary to restructure the education system and its practices within the framework of innovative activities not only for improving quality of life but also for improving competitiveness and employability. It is possible to talk about distance education practices as a model that provides independent learning environments and lifelong learning opportunities through information technology, which provides equality of opportunity for individuals in the process of restructuring in education. Expansion of distance education practices is expected to increase participation of higher education in particular and increase the level of education of individuals as well as to provide economic development especially in services sector with qualified human resources. In this study, the distance education program which is one of the types of services offered by higher education institutions is evaluated by the students who are educated in this program and who are the receivers of this service, to determine the satisfaction levels of students for distance education applications and to compare these satisfaction levels with different variables. For this purpose, the study was conducted with eighty eight students studying at Manisa Celal Bayar University Distance Learning and Research Center (CBUUZEM) Child Development associate degree program. A questionnaire developed using the SERVQUAL scale was administered to the students who were studying in the distance education program within the scope of the study which was designed in a single screening and relational screening model among quantitative research models and the obtained data were analyzed in SPSS. As a result of the study, a meaningful relationship was found between the age of the students and the satisfaction of learning.

Keywords: Distance Education, Innovation in Higher Education, Quality of Service.

Giriş

Küreselleşen dünyada, eğitim süreci teknolojik ve ekonomik gelişmelerden bağımsız değerlendirilememektedir. Günümüzde toplumların rekabet gücünde insan kaynaklarının yaratıcılığı ve girişimcilik özellikleri bir avantaj olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle bireylerin yalnızca yaşam kalitelerinin değil aynı zamanda rekabet güçlerinin ve istihdam edilebilirliklerinin arttırılmasında inovatif çalışmalar çerçevesinde eğitim sisteminin ve uygulamalarının yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

"Yeni ve değişik bir şey yapmak" anlamındaki Latince "innovare" kökünden türetilmiş olan inovasyon "bilim ve teknolojinin ekonomik ve toplumsal yarar sağlayacak şekilde yenilenmesi"ne vurgu yapmaktadır (Yamaç,2001). Kavak (2009:618), ürünlerin, sistemlerin ve hatta bireylerin sürekli yenilenmesini gerektiren bu süreci yalnızca yeni bir ürün ya da hizmet üretme süreci olmadığını aynı zamanda bu sürecin beraberinde getirdiği ürün anlamlarına geldiğini öne sürmektedir. Resnick (2012:331) "İnovatif Üniversiteler" adlı çalışmasında üniversitelerin eğitim programları ile inovasyona dayalı değişime uyum sağlamaya çalışırken yaratmış oldukları yenilik kültürü, bilimsel ve teknolojik çalışmalarla da inovasyonu oluşturan sistemin vazgeçilmez bir parçası olduklarını ifade etmektedir. Bu nedenle bilgi toplumu ekseninde yeni bilgiye ulaşmaya yol açan, topluma bilimsel sermaye sağlayan Ar-Ge çalışmaları ile üniversiteler, inovatif çalışmaların çekirdek kurumu olarak düşünülebilirler.

Üniversitelerin günümüzde geleneksel rollerinin değiştiğini, son yıllarda gelişen üniversite-sanayi işbirliği ile bilgi ve teknoloji transferinin hızlandığını, bilimsel bilginin kilit öneme sahip olduğu inovasyon sistemlerinde yükseköğretim kurumlarının daha aktif rol oynadığını vurgulayan Tödtling (2006) üniversitelerin inovasyon sistemlerinde üstlendiği rolleri şu şekilde sıralamaktadır :

- Yerel kurumlar için uluslararası bilgiye erişmede bir "anten" olmak.
- Yüksek nitelikli insan kaynağını yetiştirmek.
- Üniversite-Sanayi işbirliği bilimsel bilgi üretmek.
- Yeni kurulan akademik şirketler için kuluçka merkezi olmak.

Avrupa Komisyonu tarafından 2010 yılında yayınlanan "*Avrupa 2020*" stratejisi belgesinde Avrupa için akıllı, sürdürülebilir ve kapsayıcı büyüme için yükseköğrenime merkezi bir rol vermiştir. Bu strateji belgesinde belirlenen hedeflere ulaşılmasında yükseköğretimde inovatif süreç ve yöntemlerin kullanılması vurgulanırken yine Avrupa Komisyonu tarafından 2014 yılında yayınlanan "*Study on Innovation in Higher Education*" (Yükseköğretimde İnovasyon Çalışmaları) başlıklı proje, dünya çapında yükseköğretimde inovasyonu geliştirici uygulamalardan örnekler sunmaktadır (Brennan vd., 2014:79). Proje kapsamında öğrenme ve öğretmede inovatif uygulamalar olarak **MOOC**lar (Massive Open Online Courses) , yani farklı alanlarda öğrenmeyi destekleyen kitlesel çevrimiçi açık derslerin vurgulanması dikkat çekicidir. Son olarak 2015 yılında Avrupa Komisyonu tarafından yayınlanan "The Education and Training Monitor" (Eğitim ve Öğretim İzleme) raporunda gelişen teknolojik kapasiteler çerçevesinde üniversitelerin uzaktan eğitim sunma fırsatlarının önemli ölçüde değiştiği, geleneksel uzaktan öğrenme sistemleri yerine dijital teknolojilerin kullanıldığı açık ve uzaktan eğitim dersleri ile dijital eğitim kaynakları (MOOC'lar ve OER (Open Educational Resources)'lar) üniversitelerde öğrenenler ve öğretenler için esnekliği sağlayan inovatif uygulamalar olarak ifade edilmektedir (European Commission, 2015:75).

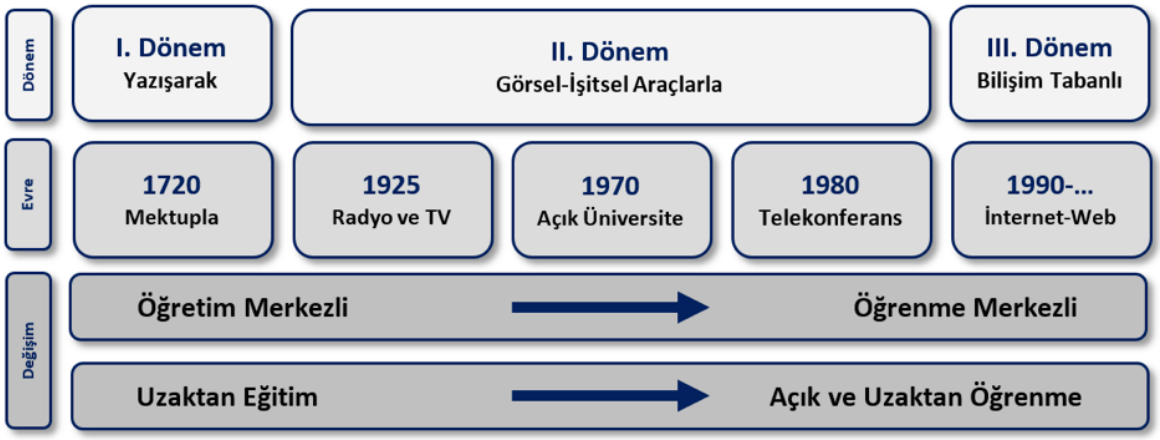
Eğitimde yeniden yapılanma sürecinde bireylere fırsat eşitliği sağlayan, bilişim teknolojisi sayesinde bağımsız öğrenme ortamları ile yaşam boyu eğitim imkanı sunan bir model olarak uzaktan eğitim uygulamalarından söz etmek mümkündür. Uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasıyla beklenen özellikle yükseköğretimde katılımın artarak bireylerin öğrenim düzeylerinin artmasının yanı sıra nitelikli insan kaynakları ile özellikle hizmetler sektöründe ekonomik kalkınmanın sağlanması hedeflenmektedir.

Uzaktan Eğitim

En genel tanımıyla uzaktan eğitim, *geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerindeki sınırlılıklar nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yürütülme olanağı bulunmadığı durumlarda eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir* (MEB). Yalın'a (2001:204) göre uzaktan eğitim, daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürebilmek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek amacıyla farklı mekanlardaki

öğretmen ve öğrencilerin, çeşitli iletişim teknolojileri yardımıyla etkileşimde bulundukları, öğretme-öğrenme faaliyetlerinin karşılıklı olarak gerçekleştirildiği bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Hızal (1983: 21) ise uzaktan eğitimi, geleneksel eğitim uygulamalarının öğretim yaşı, zamanı, yeri, yöntemi, amaçları vb. sınırlılıklarına bağlı kalmaksızın; özel olarak hazırlanmış yazılı gereçler, kitle iletişim programları ve de *kısa süreli yüz yüze öğretimin* bir sistem bütünlüğü içerisinde kullanılması ile yürütülen etkinlikler olarak tanımlayarak uzaktan eğitim sürecinde bazı uygulamalı programlarda öğretim yılı içerisinde belli haftalarda (öğretim yılının başı yada sonunda) öğreten ve öğrenenlerin bir araya geldiği ve doğrudan etkileşim kurduğu durumları da vurgulamıştır. Uzaktan eğitim için yapılan farklı tanımlar ve yorumlar bir araya getirildiğinde tüm tanımların birleştiği nokta, öğretmen ve öğrencilerin zaman ve mekân bakımından birbirinden ayrıldığı ortamlarda bulunmaları ve bilgi paylaşımı için çeşitli kitle iletişim araçlarını (mektup, kitap, radyo, televizyon, sinema filmi, internet vb.) kullanmalarıdır.

Uzaktan eğitim uygulamaları her ne kadar örgün eğitime alternatif olarak düşünülmüşse de zamanla örgün eğitimin tamamlayıcısı olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bugün kullandığımız anlamıyla "uzaktan eğitim", 1960'lı yıllarda Moore'un *üçüncü nesil uzaktan eğitim* adını verdiği yeni öğretim teknikleri ve yeni eğitim kuramlarına yol açan yeni teknoloji ve insan kaynakları düzenleme yöntemleriyle yapılan çalışmalarla başlar. Moore ve Kearsley (2005, akt. O'Neil,2006:1) uzaktan eğitimin tarihsel gelişimini; mektupla öğretim, radyo ve televizyon, açık öğretim, telekonferans ve internet/web şeklinde beş ana başlıkta incelemiştir. Alan yazınında pek çok çalışmada da yer verildiği gibi uzaktan eğitimin milâdı mektupla öğretime dayanmaktadır. 18. Yüzyılda İngiltere ve Amerika'da başlayan "mektupla öğretim"de öğretim içeriği posta yoluyla öğrencilere ulaştırılmaktaydı. Uzaktan eğitimdeki bir sonraki süreç "radyo ve televizyon" yayınları olmuştur. 20. Yüzyılda çeşitli radyo istasyonları kurularak eğitimler verilmiştir. Örgün öğretime alternatif olarak kurulan "açık öğretim" kurumlarından sonra teknolojinin gelişimiyle birlikte ilk kez etkileşimin sağlandığı "tele konferans" süreci başlamıştır. Sonrasına internetin ortaya çıkması ile "internet ve web" süreci başlamıştır (Gülbahar,2012, s:28). Türkiye'de uzaktan eğitim uygulamalarının tarihsel gelişimi incelendiğinde uzaktan eğitimin küresel bağlamdaki dönemlerine paralel aşamalar izlendiği ve her bir dönemin bir önceki dönemi de kapsayarak ilerlediği görülebilir. Bozkurt (2017:87-88), uzaktan eğitim dönem ve evrelerini incelediği çalışmasında her dönemde yaygın olan bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanıldığını ve bu teknolojilerin uzaktan eğitimin dönem ve evrelerini belirlediğini ifade etmektedir (Şekil :1).



Şekil :1 Uzaktan eğitimin küresel bağlamda dönem ve evreleri (Bozkurt, 2017:87).

Uzaktan eğitimin tarihsel gelişiminde "nesil" ya da "kuşak" tanımlarında iletişim teknolojilerindeki (mektup, radyo, televizyon, tele-konferans ve İnternet gibi) gelişimin belirleyici bir rol üstlendiği görülmektedir. Uzaktan eğitimin ilk evresi ve birinci nesli olan "Mektupla Eğitim" yazışarak gerçekleştirildiği için genellikle ders kitabı, yardımcı kitap, alıştırmalar, ders sunum çizelgesi gibi basılı materyaller posta yoluyla öğrencilere ulaştırılıyordu. Eğitim sürecinde etkileşim tek taraflı olduğu için öğrenme sorumluluğu öğrencide toplanmıştır.

"Mektupla Eğitim" ilk defa 1840 yılında, İngiltere'de, bir stenograf olan Pitman'ın, mektupla steno öğretmesiyle başlamıştır. Türkiye de ilk uzaktan eğitim uygulaması 1950'li yıllarda başlatılmıştır. 1958 yılında ise Türk Eğitim Sisteminde uzaktan eğitim uygulamasında ilk önemli adımın atıldığı görülmüştür. Bu önemli adım Millî Eğitim

Bakanlığı bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi kurup dışarıdan okul bitirmek isteyenlere hazırlık kurslarının mektupla verilmeye başlamasıdır (İşman, 2011: 110-111). Fiziki olarak bir sınıf ortamı gerektirmeyen ve örgün eğitime göre daha fazla sayıda öğrenciye ulaşma imkânı sağlayan bu eğitim faaliyeti, daha az maliyetli olsa da yeterli altyapının kurulmaması, örgütsel planlama, strateji geliştirme ve planlama çalışmalarının yapılmaması, eğitim konularıyla ilgilenen kişilerin uzaktan eğitim konusunda yeterince bilgi sahibi olmaması gibi nedenlerle mektupla eğitim başarıya ulaşamamıştır (Bozkurt, 2017:115).

1990'lı yıllarla birlikte bilgisayar ve internet teknolojisindeki gelişmeler sonucunda uzaktan eğitimde üçüncü nesil olan bilişim tabanlı dönem başlamıştır. Günümüzde yeni nesil öğrenme modeli olarak tanımlanan öğrenen ve öğretenlerin etkileşimli teknolojiler kullandıkları e-öğrenme ve m-öğrenme (mobil öğrenme) olarak adlandırılan yeni yöntemler geliştirilmiştir. Öğrenim merkezli anlayışın öğretim merkezli anlayışın yerini almasıyla birlikte artık etkileşim mektupla öğretimde olduğu gibi tek yönlü değil çift yönlü ve hatta öğrenciler arasındaki etkileşim artmasıyla (bloglar ve çevirimiçi topluluklarla) iletişim çok yönlüdür. Mektupla başlayan uzaktan eğitim uygulamaları küresel gelişmeler karşısında yenilikçi teknolojilerin kullanılmasıyla çeşitlenerek, öğrenenler için açık ve esnek öğrenme durumları sunmaktadır.

Yükseköğretim kurumları, internet destekli öğrenme ortamları, e-öğrenme ve mobil öğrenme yöntemleriyle yalnızca üniversite öğrencilerine değil, ilgi duyan, ihtiyaç hisseden bireylere üniversite öğrenimi sonrasında da hızlı ve esnek öğrenme imkanları sunarak yaşam boyu öğrenme imkanlarını arttırmaya yoluna gitmektedirler (Günder,2012:42). Günümüzde pek çok üniversitede kurulan ve sayıları gittikçe artan "Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezleri" (UZEM) uzaktan eğitim talebindeki artışın yalnızca bireysel değil aynı zamanda toplumsal bir ihtiyaç hâline geldiğinin göstergesidir. Kırkan ve Kalelioğlu (2017:91) Türkiye'deki uzaktan eğitim merkezlerinin durumunu irdeledikleri çalışmada 2016-2017 öğretimin yılının ilk yarısında Türkiye'de yirmi dokuzu (29'u) Marmara Bölgesi'nde olmak üzere toplam yüz üç (103) UZEM olduğunu saptamışlardır. Bölgelerdeki üniversite sayıları da göz önüne alındığında UZEM'lerin coğrafi bölgeleri dağılımında Marmara Bölgesini sırasıyla İç Anadolu Bölgesi (18), Karadeniz Bölgesi (17), Ege Bölgesi(14), Doğu Anadolu Bölgesi (11), Akdeniz Bölgesi(8) ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi(6) izlemektedir.

Bilgi toplumunun eğitim anlayışında bilgiye erişmede mekansal ve zamansal sınırların bilişim teknolojileri ile ortadan kalkmasının yanı sıra teknolojik gelişmeler karşısında bilginin güncelliğini yitirme hızının artışı karşısında "öğrenmenin sürekliliği" ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, artık "öğrenmeyi öğrenmek" , her hangi bir bilgiyi öğretmekten daha önemlidir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumları, yaşam boyu öğrenmeyi kendisine ilke edinmiş, bilgiden yeni bilgiler üretebilen, girişimci, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, işbirliğine ve takım çalışmasına yatkın, problem çözme becerisine sahip bireyler yetiştirerek bilgi çağını yakalayabileceklerdir (Günder,2012:44).

Araştırmanın Konusu:

Araştırma, yükseköğretim kurumlarının sunmuş olduğu hizmet türlerinden biri olan uzaktan eğitim programının, bu programda öğrenim görmekte olan önlisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesini konu edinmektedir. Bu çerçevede Manisa Celal Bayar Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Araştırma Merkezi (CBÜ-UZEM) Çocuk Gelişimi ön lisans programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin CBÜUZEM'in kendilerine sunduğu eğitim imkân ve uygulamalarına yönelik memnuniyetleri değerlendirilmektedir.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi'nde 2012-2013 öğretim yılında eğitime başlayan Uzaktan Eğitim ve Araştırma Merkezi (CBÜ-UZEM) tarafından dört önlisans, iki lisans, dört yüksek lisans ve dört sertifika programı uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi UZEM'de dersler öğrencilere senkronize sunulmaktadır. Uzaktan eğitim programında senkronize derslerde öğretim elemanları ve öğrenciler ***eş zamanlı*** olarak sistemde bulunmakta, dersin işlenişinde öğretim elemanı – öğrenci etkileşimi canlı derslerde anında gerçekleştirilmektedir. Senkron derslerin yanı sıra canlı derslerin video kayıtlarının alınması ve kronolojik olarak arşivlenmesi ve ek ders materyalleri ile de ders içeriği öğrencilere asenkron derslerle sunularak pekiştirilmektedir. Ayrıca, CBÜUZEM'de Çocuk Gelişimi programında derslerin %30'u (dört hafta) öğretim yılının sonunda yüz-yüze eğitimle gerçekleştirilmektedir. Derslerin ölçme ve değerlendirmesi de üniversite yerleşkesinde sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Bu çalışmada yükseköğretim kurumlarının sunmuş olduğu hizmet türlerinden biri olan uzaktan eğitim programının, bu programda öğrenim gören, bu hizmetin alıcıları olan öğrenciler tarafından değerlendirilerek, öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik memnuniyet düzeylerini belirlemeyi ve bu memnuniyet düzeylerini farklı değişkenlerle karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Türkiye'de sayıları gittikçe çoğalan Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin, artan ve çeşitlenen programlar aracılığıyla yükseköğretime olan talebi karşılamalarında geleneksel eğitim uygulamalarından farklı ortam ve materyalleri kullanmaları eğitim hizmeti uygulamalarındaki beklenti ve sorunları da değişmiştir. Bu bağlamda araştırma uzaktan eğitim hizmetinin bu hizmetin alıcıları olan öğrenciler tarafından değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir. Öğrencilerin araştırma içindeki sundukları olumlu-olumsuz değerlendirmeleri ile memnuniyet düzeylerinin uzaktan eğitim merkezleri ve öğretim elemanları için geliştirici bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi:

Araştırma kapsamında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (CBÜ-UZEM)'nde öğrenim gören tüm öğrenciler ana kütleyi oluşturmaktadır. Bu ana kütle içerisinden 88 öğrenciyle anketler aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, Çocuk Gelişimi Uzaktan Eğitim Programı'nın öğretim dönemi sonunda yapılan yüz yüze eğitimlerde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada kolay ulaşılabilir ve uygulamaya hazır olması açısından olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden ***uygun örnekleme*** kullanılmıştır. Anket, 2014-2015 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Manisa CBÜ Çocuk Gelişimi Uzaktan Eğitim Programında öğrenim gören 88 birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Yöntem

Nicel araştırma modellerinden tekil tarama ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada uzaktan eğitim programında öğrenim görmekte olan öğrencilere SERVQUAL ölçeği kullanılarak geliştirilen bir anket uygulanmış ve uygulanan anket sonuçları katılımcıların demografik özellikleri ile birlikte değerlendirilmiştir. Bu nedenle çalışma var olan durumun ne ve nasıl sorularıyla betimlenmesini amaçladığı için betimsel tarama çalışmasıdır.

Betimsel ve / veya ilişkisel olsun her araştırmada iyi bir literatür taramasının yapılması ileriye dönük araştırmalara ışık tutmak ve mevcut araştırmayı daha sağlıklı dayanaklar üzerine temellendirmek için önem taşır. Mevcut uygulamanın eksikliklerini belirlemeye dönük durum veya olay araştırmaları, belli bir konuda yapılmış bir grup araştırmanın meta analizi, metodolojik değerlendirme çalışmaları betimsel araştırma türlerindendir (Başol,2008:10)

Veri Toplama Aracı:

Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmede uygulanan anket formu, hizmet kalitesi algısında müşteri memnuniyetinin değerlendirildiği iki ölçeğin (Cronin ve Taylor, 1994; Ismail, Abdullah & Parasuraman, 2009) taranması ve uzaktan eğitim sistemine uyarlanmasıyla elde edilmiştir. Ankette kullanılan sorular geliştirilirken kullanılan SERVQUAL ölçeğinde hizmetler sektöründe müşterilerin hizmete yönelik algı ve beklentileri arasındaki ilişki hizmetin kalitesini oluşturmaktadır. Katılımcıların uzaktan eğitim yoluyla aldıkları eğitime ilişkin memnuniyetlerini değerlendirmek üzere hazırlanan ölçek için yapılan faktör analizi sonucunda ölçek toplam beş faktör ve 22 ifadeden oluşmaktadır. Uygulanan anketin güvenilirlik Cronbach's alpha kat sayısı 0,910'dur.

Uygulanan anket (1) demografik bilgiler ve (2) ***Öğretim Faaliyeti, Destek Hizmet (Sistem), Beklentilere Uygunluk, İletişim ve Materyal boyutlarının*** her biri için katılım düzeylerini ifade ettikleri beşli Likert tipinde 22 maddeden oluşan ölçek olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Anket yoluyla elde edilen verilerin analizinde ilk olarak SPSS ile yüzdeleri hesaplanmış ardından öğrencilerin uzaktan eğitim programına yönelik memnuniyetlerinin ortalamaları hesaplanarak çeşitli çıkarımlar yapılmıştır.

Betimsel Bulgular:

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde öğrencilerin %55.7 (n:49) 19 yaşında, %22.7'si (n:20) 20-24 yaş grubunda ve %21.6'sı (n:19) da 25-30 yaş grubundadır. Çocuk gelişimi uzaktan eğitim programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin tamamı kadındır.

Uzaktan eğitim, dünyada ve Türkiye'de eğitim olanağından yoksun kesimin ağırlıklı olarak kadınlar olması ve uzaklık, zaman gibi sınırlılıkların üstesinden gelmesiyle eğitime daha çok kadın kazandırmanın bir yolu olarak görülmektedir. Örgün eğitim olanağı bulamayan kadınlar, kendilerini geliştirmelerinin bir yolu olarak uzaktan eğitimi tercih etmektedirler**.** Kadınların gelişiminde uzaktan eğitimin önemli bir işlevi vardır. Kadınlar yer ve zaman sınırlılıkları, kaynak yetersizlikleri, evdeki sorumluluklarının erkeklere oranla fazlalığı nedeniyle örgün eğitimden yeterince yararlanamamaktadırlar. Bu nedenle zaman ve mekan sınırlılığı olmayan uzaktan eğitim sistemiyle kadınlara evlerinde ulaşılarak, eğitimden yararlanmaları, yarım kalan eğitimlerini tamamlamaları ve kendilerini geliştirmeleri sağlanabilmektedir (Demiray, 2013:156).

Öğrenim görmekte olan öğrencilerin %85'i (n:75) bekar %15'i (n:15) ise evlidir. Katılımcıların %80'i (n:71) gelir getiren bir işte çalışmazken %20'si (n:17) okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı öğretmenlik yapmaktadır. Araştırmada elde edilen verilere göre Manisa Celal Bayar Üniversitesi uzaktan eğitim programında Türkiye'nin farklı bölgelerinden öğrenciler öğrenim görmektedir. Öğrencilerin ikamet ettikleri şehirlerin dağılımı incelendiğinde Balıkesir (%10.2/n:9) ve İzmir (%26.1/ n:23)'den gelen öğrenci sayılarının yüksek olmasının yanı sıra en fazla katılımın Manisa (%56.8 / n:50) ilinden ve Manisa'ya bağlı Salihli, Turgutlu, Akhisar, Kula ve Demirci ilçelerinden olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısının Manisa İli ve ilçelerinde yüksek olmasının nedeni, Manisa C.B.Ü. Çocuk Gelişimi uzaktan eğitim programındaki sınavların ve derslerin %30'luk kısmının Salihli M.Y.O'da yüz yüze yapılmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Hizmetine Yönelik Memnuniyet Algıları:

Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye yönelik memnuniyetlerini belirleyen pek çok boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar, sınıfların fiziki özellikleri, öğretim materyallerinin çeşitliliği, çevre düzenlemesi, ulaşım imkanları gibi maddi unsurlardan başlayarak sağlık, kültür, sosyal ve sportif faaliyetlerin çeşitliliği gibi hizmetlerle çeşitlenip sıralanmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin görüşlerini ifade ettikleri ölçekte yer alan ***Öğretim Faaliyeti, Destek Hizmet (Sistem), Beklentilere Uygunluk, İletişim ve Materyal boyutlar***da öğrenciler 4.20 ortalama ile uzaktan eğitim programında gerçekleştirilen sanal dersleri yüz yüze eğitim kadar etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeyi 4.10 ortalama ile öğretim elemanları ile yeterli derece ve kolaylıkla sosyal etkileşim içerisinde bulundukları ifadesi izlemiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları endişe ve psikolojik rahatsızlıkların zamanla azalmadığı hatta arttığı iddia edilmişse de sonraları, bu tür problemlerin ancak etkili bir iletişimin sağlandığı etkileşimli bir uzaktan eğitim ile aşılabileceği ortaya konulmuştur. (Brown vd., 1999 akt : İbicioğlu ve Antalyalı,2005). Uzaktan eğitimde akademik başarının yanı sıra beklentilerin karşılanarak memnuniyetin arttırılmasında teknolojik desteğin yanı sıra öğrencilerle kurulacak etkileşimde motivasyonu arttıracak destekleyici iletişimin öğretim elemanları aracılığıyla sağlanması gerekir. Özellikle sanal derslerde öğretim elemanının anlattığı ile öğrencinin anladığı yorumların uyuşmayabileceği alan yazınında rastlanan durumlardır. Kaldı ki bu türden anlam uyuşmazlıkları örgün eğitim ortamlarında da yaşanabilmektedir. Motivasyonun arttırılmasında destekleyici iletişimin yanı sıra öğrencilerin eğitimsel sorunlarına hızlı ve tatmin edici çözümler sunulması gerektiği de çeşitli çalışmalarda ileri sürülmüştür (İbicioğlu ve Antalyalı,2005:327).

Öğrencilerin uzaktan eğitim programının bileşenleri açısından memnuniyet düzeyleri irdelendiğinde hizmet kalitesi algılarının olumlu, memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Tablo:1). Öğrenci görüşlerinin ortalamaları arasında en yüksek ortalamaya sahip boyut *öğretim faaliyetleri*yken en düşük ortalama ise *destek hizmet*i faktörüdür. Bunun yanı sıra öğrencilerin gerek öğretim elemanları gerekse de kendi aralarında kurdukları iletişim etkililiği de en yüksek ikinci ortalamaya sahip boyuttur.

Tablo 1. Ortalamaların Öğretim Faaliyeti, Destek Hizmet (Sistem), Beklentilere Uygunluk, İletişim ve Materyal Boyutlarına Dağılımı.

	Ortalama	Standart Sapma
Öğretim Faaliyeti	4.30	.94
Destek Hizmet	2.71	1.18
İletişim	4.10	.86
Materyal	3.92	.84
Beklentilere Uygunluk	3.68	.93

Öğrenciler 2.71 ortalama ile uzaktan eğitim merkezinin sunduğu destek hizmetinin kısmen yeterli ve süratli olduğunu belirtmişlerdir. Senkronize derslerin işlenişi sırasında sistemde görüntü ve sesin iletilmesinde yaşanan sorunların yanı sıra, harç ücretinin dışında öğrencilerden ayrıca talep edilen materyal ücretinin yüksek bulunması da UZEM'in vaat ettiği hizmetin öğrenciler tarafından kısmen güvenilir bulunmasına neden olmuştur.

Araştırmada son olarak uzaktan eğitim öğrencilerinin yaşı ve çalışma durumları ile beş boyuttaki memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi test etmek için korelasyon katsayısı (r) hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo.2'de paylaşılmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Yaş ve Çalışma Durumları ile Memnuniyet Boyutları Arasındaki İlişki

	Öğretim Faaliyeti	**Destek Hizmet**	**İletişim**	**Materyal**	**Beklentilere Uygunluk**
Yaş (r)	.168**	.019	.061*	.036	.078*
Çalışma Durumu (r)	.086**	.017	.069*	.010	.126**

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

* Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Çocuk Gelişimi Uzaktan Eğitim programı birinci sınıf öğrencilerinin yaşları ile beklentilere uygunluk (r: .078, p<0,05), iletişim (r: .061,p<0,05) ve öğretim faaliyeti (r : .168, p<0,01) boyutları arasında anlamlı ilişki bulunurken diğer boyutlar arasında bir ilişki bulunmamıştır. Uzaktan eğitim öğrencilerinin halihazırda bir işte çalışma duruma ile beklentilere uygunluk (r : .126, p<0,01), iletişim (r : .069, p<0,05) ve öğretim faaliyeti (r : .086, p<0,01) boyutları arasında anlamlı ilişki bulunurken destek hizmet ve materyal boyutlarında arasında bir anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada Manisa Celal Bayar Üniversitesi Çocuk Gelişimi Uzaktan Eğitim programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin uzaktan eğitim uygularına yönelik memnuniyet düzeyleri belirlenmiş ve bu memnuniyet düzeyleri yaş ve çalışma durumu gibi farklı değişkenlerle karşılaştırılmıştır. Uzaktan eğitim öğrencileri eğitim hizmeti açısından en yüksek puanı uzaktan eğitimde gerçekleştirilen öğretimsel faaliyetlere vermişlerdir. Senkronize derslerin yanı sıra öğrencinin ihtiyaç duyduğu durumlarda dersi arşivden tekrar izleyebilmesi, derste kullanılan materyallerin ders öncesinde sisteme yüklenmesi ve yardımcı görsel ek ders materyalleriyle (metin ve videolarla) desteklenmesinin bu boyuttaki memnuniyeti ortalamasını yükselttiği düşünülebilir. Diğer taraftan ölçekte en az puanı UZEM'in öğrencilere sağladığı destek hizmeti almıştır. Öğrencilerin bu boyuttaki memnuniyetsizliğinin ise derslerde kullanılan teknik altyapının yetersiz olması nedeniyle yaşanan sorunlardan ileri geldiği düşünülebilir. Bu konuda bazı öğrenciler de doğrudan UZEM ile ilgili olmasa da dersler esnasında yaşadıkları bağlantı sorunlarını ifade ederek, internet bağlantılarının ve / veya bilgisayarının olmadığını bu nedenle de zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Her ne kadar çocuk gelişimi uzaktan eğitim programına kayıtlanma ön koşulları arasında öğrencilerin Internet erişimli bir kişisel bilgisayarı kullanma olanağına sahip olmaları (ÖSYM, 2018 Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu syf.470) gerekmekteyse

de öğrenciler öğrenim gördükleri üniversitenin kendilerine dizüstü bilgisayar ya da tablet vermesini talep etmektedirler.

Öğrenme ortamını ve zamanını öğrencinin belirlemesi, senkronize derslerin saat:18.00'dan sonra işleniyor olması özellikle evli ve çalışan öğrenciler için beklentilere uygun olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra halihazırda gelir getiren bir işte çalışmayan öğrenciler meslek yüksekokulunda gerçekleştirilen yüz yüze eğitim uygulamaları ile üniversite ortamındaki derslere katılabilmekte böylece Panchabakesan (2011:115)'ın uzaktan eğitimin dezavantajları içinde ifade ettiği ev ortamında yalnız çalışmanın getirdiği kısmi sosyal izolasyonun da önüne geçilebilmektedir.

Manisa C.B.Ü.UZEM'in düzenli olarak haftalık ders takibi yapması ve işlenen dersleri denetlemesi ve program başkanlarına rapor halinde sunması da derslerin işlenişinde yaşanabilecek aksaklıkların önüne geçmektedir. Son olarak araştırmada elde edilen bulgulara göre, gerek öğrencilerin akademik başarısında gerekse uzaktan eğitim hizmetine yönelik beklentilerin karşılanmasında teknik desteğin sağlanması kadar ve hatta daha çok bu eğitim hizmetinin öğrencinin beklentisine uygunluğu ve bu süreçte öğrencinin motivasyonunun arttırılması da son derece önemlidir. Özellikle öğrencilerle kurulacak iletişimle motivasyonun sağlanması noktasında ise öğretim elemanlarına ciddi sorumluluk düşmektedir.

Çalışmanın tek bir programda öğrenim gören öğrencilerle yapılmış olması bu çalışmanın sınırlılığıdır. Uzaktan eğitime ilişkin memnuniyet durumları diğer önlisans, lisans ya da yüksek lisans uzaktan eğitim programlarında yapıldığında farklı sonuçlar elde edilebilir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise katılımcı grubun öğrencilerden oluşmasıdır. Uzaktan eğitime ilişkin memnuniyet durumları öğretim elemanları ile de çalışabilir ki bu da bir başka çalışmanın konusu olabilir.

Kaynakça

Başol, G. (2008).*Bilimsel araştırma süreci ve yöntem*. 05.Ocak.2018 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/292391179_Bilimsel_arastirma_sureci_ve_yontem adresinden alınmıştır.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *AUAd, Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi 3(2), 85-124.*

Brennan, J., Broek, S., Durazzi, N., Kamphuis, B., Ranga, M. ve Ryan, S. (2014). *Study on innovation in higher education: Final report. European Commission Directorate for Education and Training Study on Innovation in Higher Education, Publications Office of the European Union, Luxembourg.* 13.Aralık.2017tarihindehttp://eprints.lse.ac.uk/55819/1/__lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Durazzi%2C%20N_Study%20innovation_Durazzi_Study%20innovation_2014.pdf adresinden alınmıştır.

Cronin, J. J. & Taylor, S. A. (1994). *SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations measurement of service quality*. Journal of Marketing, 58 ,125-131. 18.Kasım.2017tarihinde https://www.researchgate.net/publication/235361370_SERVPERF_Versus_SERVQUAL_Reconciling_Performance-Based_and_Perceptions-Minus-Expectations_Measurement_of_Service_Quality adresinden alınmıştır.

Demiray, E. (2013). Uzaktan eğitim ve kadın eğitiminde uzaktan eğitimin önemi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching ,Cilt:2, Sayı:2, Makale No:18, ISSN: 2146-9199, 155-168.* 24.Mart.2018 tarihinde http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/18._emine_demiray.pdf adresinden alınmıştır.

European Commission. (2015). *Education and training-Monitor.* 15.Aralık.2017 tarihinde http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/monitor15_en.pdf adresinden alınmıştır.

Gülbahar, Y. (2012). *E-öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.

Günder, E. E. (2012). *İnsan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevi ve değişimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

Hızal, A. (1983). *Uzaktan öğretim süreçleri ve yazılı gereçler: eğitim teknolojisi açısından yaklaşım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:122.

Ismail, A., Abdullah, M.M., Parasuraman, B. (2009). E*ffect of service quality and perceive value on customer satisfaction.* International Journal of Management Perspectives, Volume:1, Issue:3 ,29-44. 15.Kasım.2017tarihinde https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30920060/IJMP_1_3_2009.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1535717089&Signature=ZHO0NHM1CzQgxEWpFh6vv249KvA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D Perception_of_work_problems_and_related.pdf#page=35 adresinden alınmıştır.

İbicioğlu, H. & Antalyalı, Ö.L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkan, algı, motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırmalı bir uygulama, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 14, Sayı 2, 325-338*. 25.Mart.2018 tarihinde http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50240 adresinden alınmıştır.

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık, Genişletilmiş 4. Baskı.

Kavak, Ç. (2009). *Bilgi ekonomisinde inovasyon kavramı ve temel göstergeleri*. 15.Mart.2018 tarihinde http://ab.org.tr/ab09/kitap/kavak_inovasyon_AB09.pdf adresinden alınmıştır.

Kırkan,B. & Kalelioğlu, F. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitim merkezlerinin durumu: Betimsel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education,Vol 6, No 3, 88-98.*

MEB, 02.Şubat.2018 tarihinde http://mtegm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=1065 adresinden alınmıştır.

O'Neil, T.G. (2006). *How distance education has changed teaching and the role of the instructor : Paper presented at the E-Leader Conference.* 02.Ocak.2018 tarihinde http://www.g-casa.com/download/ONeil_Distance_Education.doc adresinden alınmıştır.

ÖSYM. (2018). 2018 Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. 10.Ağustos.2018 tarihinde https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KONTKILAVUZ01082018.pdf adresinden alınmıştır.

Panchabakesan, S. (2011). Problems and prospectives in distance education in India in the 21st century. *Problems of Education in The 21st Century, Volume 30, 113-122.* 27.Mart.2018 tarihinde http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol30/113-122.Panchabakesan_Vol.30.pdf adresinden alınmıştır.

Resnick, D. P. (2012). Innovative universities: When, why and how? *Journal of Educational Planning and Administration, Volume XXVI, No. 2, April 2012, pp. 331-341*. 18.Mart.2018 tarihinde https://www.cmu.edu/innovativeuniversity/Innovative-Univs_When-Why-How_2012.pdf adresinden alınmıştır.

Tödtling, F. (2006). *The role of universities in innovation systems and regional economies. Expert meeting on the future of academic research, Vienna, 19-20 October 2006.* 20.Ocak.2018 tarihinde http://www.oecd.org/innovation/research/37592074.pdf adresinden alınmıştır.

Yalın H. İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yamaç, K. (2001). *Nedir bu inovasyon? Güncel Yazılar,* 18.Şubat.2018 tarihinde http://www.kadriyamac.com/tr/yazi/guncel/s/11 adresinden alınmıştır.

Ahlaki Kimlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlamasının Beliren Yetişkinlerde Psikometrik Özellikleri

Hakan SARIÇAM, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye, hakansaricam@gmail.com

İsmail ÇELİK, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye, icelik@agri.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı beliren yetişkinlerde Ahlaki Kimlik Ölçeğinin (AKÖ) Türkçe versiyonunun ön psikometrik özelliklerini incelemektir. Araştırmaya veri elde etmek için gönüllü 608 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonuna ait psikometrik özellikler içinde dil geçerliği, yapı geçerliği, uyum geçerliği, iç tutarlık ve madde analizleri bulunmaktadır. Önem düzeyi olarak p<.01 kriter alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20 ve LISREL 8.54 paket programlarıyla yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinden oluşan 304 katılımcıdan elde edilen verilere uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk katsayısı .91, Bartlett küresellik testi sonucu χ2= 2947.413 (sd=190, p< .001) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin AFA faktör yükleri ahlaki benlik için 50 ile .73, ahlaki sağlamlık için .58 ile .85 arasında değişmektedir. DFA sonuçlarına göre uyum iyiliği değerleri χ2/sd <3; AGFI, CFI, NFI, RFI> .90; SRMR ve RMSEA< .08 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerliğinde, AKÖ'nün bütünü, ahlaki benlik, ahlaki doğruluk alt faktörleri ile Makyavelizm Ölçeği ve Maneviyat Ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .90 ve alt faktörler için sırasıyla .77, .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri .30 ile .74 arasında sıralanmıştır. Ahlaki Kimlik Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 20 maddelik ölçeğin beliren yetişkinler ve yetişkinlerin ahlaki benlik ve ahlaki sağlamlık düzeylerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ahlaki kimlik, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenirlik

Abstract

The purpose of this study is to examine the preliminary psychometric properties of Turkish version of Moral Identity Questionnaire (MIQ). Data was obtained from 608 university students who volunteered to take part in this study. Turkish psychometric properties of MIQ included Content Validity Index, construct validity, concurrent validity, internal consistency, and item analysis. The level of p<.01 was taken as a criteria level of significance. Computer programs SPSS 20 and LISREL 8.54 were used for validity and reliability analyses of the MIQ. As a result of the explanatory factor analysis applied to data from the study conducted on 304 university students, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy was .91 and there was a significant result on Bartlett's test of Sphericity χ^2= 2947.413 (df=190, p< .001). Factor loadings range from .50 to .73 for moral self, and .58 to .85 for moral integrity. According to CFA, the goodness of fit index values of the model were χ^2/ df <3; AGFI, CFI, NFI, RFI> .90; SRMR and RMSEA< .08. In the concurrent validity, significant relationships were found between total MIQ, moral self-factor, moral integrity, Machiavellianism Scale, and Spirituality Scale. Cronbach alpha internal consistency coefficient was .77 for the moral self, and .92 for the moral integrity, and .90 for total MIQ. Corrected item-total correlations ranged from .30 to .74. The findings from the validity and reliability studies for the MIQ show that the 20-item scale adapted into Turkish can be used to assess emerging adults' and adults' levels of moral self and moral integrity in a valid and reliable process.

Keywords: Moral identity, scale adaptation, validation, reliability

Giriş

Neyin ahlaki ya da ahlaksızlık olarak değerlendirilebilmesi tek başına mümkün olmayıp, bir takım ölçütlere ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin dini perspektifte ahlak, insan ve doğaüstü varlık arasındaki ilişkiyle belirlenir. Natüralizme göre ahlak, insan ve doğa arasındaki ilişki tarafından belirlenir. Kişisel olarak ahlak, bireyin kendisiyle olan ilişkisi tarafından belirlenir. Toplumsal olarak ahlak, insan ve toplum arasındaki ilişki tarafından belirlenir. Aslında birçok ahlaki sistem yukarıdaki 4 temel perspektiften oluşur (Rachels & Rachels, 2011). Çoğu ahlak teorisine göre ahlak, toplum içindeki diğer kişilere zarar vermekten kaçınmanın temel bir kaidesidir (Graham, Nosek, Haidt, Iyer, Koleva, & Ditto, 2010).

Ahlak, insanlarla, diğerleriyle ve çevremizle nasıl bir ilişki kurduğumuzu ya da kuracağımızı belirler. Öte taraftan bu ilişkiler sonucu da oluşabilir. Neyin iyi ve doğru olduğunu tanıtmak için birbirimize nasıl davrandığımızla ilgilenir. Bireyin iyi-kötü ya da doğru-yanlış arasındaki ayrımı yapabilmesi için bir inanç ve değerler sisteminin olması gerekir (Sarıçam & Halmatov, 2012). Güngör'e (2010) göre bireye özgü inanç ve değerler sitemi ahlakın temel bileşenlerini oluşturur. Hardy'e (2006) göre ise ahlaki değerlerin, ahlaki amaçların ve ahlaki erdemlerin ne denli önemli olduğu bireyin ahlaki kimliğinin yansıması olarak oluşur. Black ve Reynolds (2016) ahlaki kimlik için başka kişi ya da kişilerin refahını etkileyebilecek kararlara ya da yargılara odaklanarak, bu kararların benlik bağlamında ne derece benimsendiğidir ifadesini kullanmıştır. Bir diğer ifadeyle bireylerin ahlaki yargılar ve eylemleri üzerindeki kontrol kapasiteleri ve üstbilişleri ahlaki kimliğini oluşturur. Hardy ve Carlo'ya (2011) göre bireyin ahlaki olan ya da olmayan davranışlarının üzerinde ahlaki kimliğin önemi büyüktür. Benzer şekilde Yılmaz ve Yılmaz (2015) ahlaki olan davranışların oluşturulması ve arttırılması, ahlaki olmayan davranışların engellenmesinde ahlaki kimliğin önemine dikkat çekmiş, ulusal alanyazında ahlaki kimliği değerlendirecek ölçme araçlarının olmamasına vurgu yapmıştır.

Ahlaki kimlik ile ilgili değerlendirme yapabilecek yabancı alanyazında bir takım ölçekler bulanmaktadır (Aquino, Freeman, Reed, Lim, & Felps, 2009; Aquino & Reed, 2002; Hardy, 2006; Hardy & Carlo, 2005; Narvaez, Lapsley, Hagele, & Lasky, 2006; Schwartz & Howard, 1984). Bu ölçeklerin bir kısmı ahlaki kimlikte bireysel farklılıklar bağlamında ahlaki motivasyonu, bir kısmı sosyal bilişsel bağlamda ahlaki gelişimi, bir kısmı da kimlikten ziyade ahlaklılığı değerlendirmek için geliştirilmiştir. Bu ölçeklerden Aquino ve Reed (2002) tarafından sosyo-bilişsel çerçevede geliştirilen Ahlaki Kimlik Ölçeği Türkçe'ye Yılmaz ve Yılmaz (2015) tarafından uyarlanmıştır. Aquino ve Reed'in (2002) Ahlaki Kimlik Ölçeği ahlaklı bir insanla ilgili bir takım karakter özelliklerini yansıtan ahlaki kimliği merkeze alan bir ölçme aracıdır. Fakat bu ölçek ahlaki hükümler ve ahlaki sağlamlığı yansıtan davranışların önemini göz ardı ettiğinden eleştirilmiştir (Black & Reynolds, 2016). Black ve Reynolds (2016) tarafından geliştirilen Ahlaki Kimlik Ölçeği, amel (eylem) ve niyeti tutarlı kılma isteği ve bireylerin ahlaki ilkelere göre hareket etmelerine nasıl değer kattıklarını belirlediği, ayrıca bireylerin ahlaki olmadaki dürüstlüğünü yansıttığı için diğer ölçeklerden farklılık arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, Black ve Reynolds (2016) tarafından geliştirilen Ahlaki Kimlik Ölçeğinin (AKÖ) Türkçe versiyonunun beliren yetişkinlerde psikometrik özelliklerini incelemektir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Ağrı ve Kütahya illerinden toplamda 608 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır oluşmaktadır. Katılımcıların 316'sı kadın 292'si erkektir. Ayrıca, katılımcılardan 400 kişi Pedagojik formasyon programı öğrencisidir. Katılımcıların yaşları 19 ila 36 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 22.38'dir (SS=2.43).

Veri Toplama Araçları

Ahlaki Kimlik Ölçeği (AKÖ): Ölçeğin orijinali Black ve Reynolds (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali 20 madde ve 2 faktörden (1.Ahlaki benlik, 2.Ahlaki sağlamlık) oluşmaktadır. Maddeler 6'lı (1=Kesinlikle katılmıyorum, …, 6=Kesinlikle katılıyorum) derecelendirme ile puanlanmaktadır. İki faktörlü modele ikinci düzey DFA sonucu uyum indeksi değerleri ilk grup için $\chi^2 = 325$, sd = 169, RMSEA = .059, TLI = .89, PCLOSE = .70, AIC=447 SBC=666 ve SRMR = .058, ikinci grup için $\chi^2 = 325$, df = 169, RMSEA = .058, TLI = .90, PCLOSE = .72, AIC = 447 SBC = 666, and SRMR = .058 olarak bulunmuştur. Faktör yükleri .44 ila .91 arasında değişmektedir.

Ayırt edici geçerlik çalışmasında, AKÖ ile öz-yeterlik arasında AKÖ ile dindarlık arasında ve AKÖ ile sosyal istenirlik arasında sırasıyla r=30, .26, .39 pozitif ilişkiler bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı ahlaki benlik için α=.86, ahlaki sağlamlık için .89 ve ölçeğin bütünü için α=.91 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanarak ölçeğin orijinal formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Makyavelistlik Ölçeği (MÖ): Dahling, Whitaker ve Levy (2009) bireylerin makyavelist kişilik düzeylerini değerlendirmek için MÖ ölçeğini geliştirmiştir. Ölçek 4 faktör (ahlaksızlık, statü ursuzu, kontrol arzusu ve diğerlerine güvenmeme) 16 maddeden oluşmakta, her bir madde 7'li Likert tipinde (1=kesinlikle katılmıyorum-7=Kesinlikle katılıyorum) puanlanmaktadır. Ölçek Türk kültürüne Akın Sarıçam, Akın, Özbay, Adam Karduz ve Yıldız (2014) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin uyum iyiliği değerleri χ^2=185.46, sd=94, RMSEA=.057, CFI=.90, IFI=.90, GFI=.93, AGFI=.90, SRMR=.054 olarak bulunmuştur. Faktör yükleri .26 ila .75 arasında sıralanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için α=.78 bulunmuştur. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .17 ila .54 arasında sıralanmaktadır.

Maneviyat Ölçeği (MÖ): Demirci (2017), maneviyatı değerlendirmek için 6 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. MÖ 5'li Likert (1=Bana hiç uygun değil-5=Bana tamamıyla uygun) tipi puanlamaya sahiptir. Açıklayıcı faktör analizi madde yük değerleri .68 ile .86 arasındadır. DFA uyum iyiliği değerleri χ^2 (8, N = 450) = 20,06, p<.05; CFI = .99; NFI = .98; NNFI = .98; SRMR = .019; RMSEA = .058 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .56 ila .77 arasında sıralanmaktadır

İşlem

Ahlaki Kimlik Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışması için öncelikle ölçeği geliştirenlerden biri olan Jessica E. Black ile 15.03.2017 tarihinde e-mail yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama süreci belirli aşamalar içermektedir. Öncelikle ölçek 9 dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonuna ait psikometrik özellikler içinde dil geçerliği, yapı geçerliği, eşdeğer ölçek geçerliği, iç tutarlık ve madde analizleri bulunmaktadır. Önem düzeyi olarak p<.01 kriter alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20 ve LISREL 8.54 paket programlarıyla yapılmıştır.

Bulgular

Dil kapsam geçerliği

Dil kapsam geçerliği için her madde için 4 dil uzmanından "uygun değil, tekrar gözden geçirilmeli, küçük revizyon gerekli ve uygundur" ifadelerinin yer aldığı bir form verilmiş, gelen dönütlere göre yüzdelikler hesaplanmış ve Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Uzman dönütlerine göre maddelerin uygunluk yüzdeleri

Maddeler	Uygunluk Yüzdesi (%)	Maddeler	Uygunluk Yüzdesi (%)
Madde 1	%100	**Madde 11**	%93.75
Madde 2	%100	**Madde 12**	%81.50
Madde 3	%100	**Madde 13**	%87.50
Madde 4	%100	**Madde 14**	%87.50
Madde 5	%100	**Madde 15**	%87.50
Madde 6	%93.75	**Madde 16**	%93.75
Madde 7	%100	**Madde 17**	%93.75
Madde 8	%81.50	**Madde 18**	%93.75
Madde 9	%87.50	**Madde 19**	%93.75
Madde 10	%93.75	**Madde 20**	%100

Tablo 1'de görüldüğü üzere uzmanlardan gelen dönütlerde en düşük uygunluk değeri %81.50'dir. Uygunluk değeri %93.75'ten düşük olan maddeler üzerinde tekrar incelemeler yapıldıktan sonra dil kapsam geçerliği değerlerine bakılmıştır. Dokuz uzmandan alınan dönütlerde Lawshe tekniğine göre, ölçeğin dil kapsam geçerliği değerleri .80 ve +1.00 arasında sıralanmaktadır.

Yapı geçerliği

Üniversite öğrencilerinden oluşan 304 katılımcıdan elde edilen verilere uygulanan açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk katsayısı .91, Bartlett küresellik testi sonucu χ^2= 2947.413 (sd=190, p< .001). olarak hesaplanmıştır. Maddelerin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler tekniği kullanılmış sonuçlar Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. AFA faktör yükleri

	Bileşen	
Madde no	**1**	**2**
ak1		.727
ak2		.663
ak3		.690
ak4		.683
ak5		.519
ak6		.501
ak7		.610
ak8		.594
ak9	.633	
ak10	.770	
ak11	.700	
ak12	.586	
ak13	.827	
ak14	.831	
ak15	.851	
ak16	.812	
ak17	.779	
ak18	.582	
ak19	.744	
ak20	.729	
Varyans (%)	34.12	16.56

Tablo 2'de görüldüğü üzere, ölçeğin orijinalindeki yapı ile ilişkili olarak 2 faktörlü (ahlaki benlik=8 madde, ahlaki sağlamlık=12 madde) yapı toplam varyansın %50.68'ini açıklamıştır. Ahlaki benlik alt boyutu toplam varyansın %16.56'sını, ahlaki sağlamlık alt boyutu toplam varyansın %34.12'sini açıklamaktadır. Ölçeğin AFA faktör yükleri ahlaki benlik için .50 ile .73, ahlaki sağlamlık için .58 ile .85 arasında değişmektedir.

AKÖ'nün orijinal formunda yer alan ve AFA'dan elde edilen sonuçlarla da desteklenen iki faktörlü yapının Türkçe formda doğrulanıp doğrulanmayacağını test etmek amacıyla DFA'ya başvurulmuştur. İkinci grup 304 kişilik üniversite öğrencisinden elde edinilen verilere uygulanan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucu orijinal forma ait 2 boyutlu model için uyum iyiliği değerleri (χ^2=246.13, N=304, p>.05) χ^2/sd=2.14 (p<.05), AGFI=90, CFI=92, GFI=93, IFI=91, RFI=.93, SRMR=.055 ve RMSEA= .06 çıkmıştır. AKÖ'nün DFA faktör yük değerleri .44 ila .75 arasında sıralanmaktadır.

Uyum geçerliği

Ölçek uyum geçerliğinde, AKÖ, ahlaki benlik, ahlaki doğruluk alt faktörleri ile Makyavelizm Ölçeği ve Maneviyat Ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuş olup sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. AKÖ, Makyavelizm ve Maneviyat arasındaki ilişkilere yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları

Değişken	1.AB	2.AS	3.AK	4.M	5.MK	Ortalama	SS
1.Ahlaki benlik	-	.24**	.56**	.17**	-.16**	39.9309	6.46839
2.Ahlaki sağlamlık		-	.94**	.23**	-.43**	56.2388	15.45505
3.Ahlaki kimlik			-	.26**	-.43**	96.1697	18.12383
4.Maneviyat				-	-.17**	11.5461	9.85963
5.Makyavelist kişilik					-	58.1941	17.96031

**p<.01

Tablo 3'te görüldüğü üzere ahlaki kimlik ile maneviyat arasında *r*=.23 (p<.01) pozitif, ahlaki kimlik ile makyavelist kişilik arasında *r*=-.43 (p<.01) negatif ilişki vardır.

Güvenirlik

Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .90 ve alt faktörler için sırasıyla .77, .92 olarak bulunmuştur.

Madde analizi

Madde analizi için ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının hesaplanmasında her boyutun kendi toplam puanı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. AKÖ'nün düzeltilmiş madde toplam korelasyonları (rjx)

Madde no	1.faktör (r_{jx})	2.faktör (r_{jx})	Tek boyut (r_{jx})
ak1	.588		.397
ak2	.539		.396
ak3	.573		.485
ak4	.563		.410
ak5	.369		.323
ak6	.347		.292
ak7	.469		.298
ak8	.436		.299
ak9		.554	.493
ak10		.710	.646
ak11		.640	.585
ak12		.518	.474
ak13		.767	.691
ak14		.790	.745

ak15	.803	.729
ak16	.776	.740
ak17	.729	.684
ak18	.541	.536
ak19	.708	.696
ak20	.700	.701

Tablo 4'te görüldüğü üzere ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri alt boyutlara göre .30 ile .74 arasında sıralanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ahlaki Kimlik Ölçeğinin Türkçe uyarlamasının psikometrik değerlerini incelemenin amaçlandığı bu ön çalışmada ölçeğin geçerlik, güvenirlik değerleri ile madde analizleri sınanmıştır. İlk olarak dil kapsam geçerliği iki ayrı teknikle değerlendirilmiştir. Her bir maddenin Türkçe ve İngilizceleri için 9 uzmandan alınan değerlerle hesaplanan dil kapsam geçerlik indeks değerleri alanda ölçüt kabul edilen .80'den (Davis, 1992) büyüktür. Ayrıca madde benzerlik yüzdeleri %81.50'den büyüktür. Bir başka ifadeyle ölçeğin Türkçe'ye çevrilmiş maddeleri orijinal içeriği yansıtmıştır. Dolayısıyla ölçeğin dil kapsam geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Yapı geçerliği için iki ayrı veri setine AFA ve DFA yapılmıştır. Field (2013) KMO değeri için 1.00 ≤KMO ≤ .90 arası olduğunda bu veri grubu için örneklem sayısının faktör analizine uygunluğunun mükemmel olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte AFA sonucunda maddelerin faktör yük değerleri alanyazında ölçüt kabul edilen .30'dan (Stevens, 2002) büyüktür. Ayrıca açıklanan varyansın ise %30 ve daha üstü olması seçim için iyi bir ölçüt (Büyüköztürk, 2018) olarak kabul edilmektedir. DFA uyum iyiliği değerlerinin alanyazındaki kabul edilebilir temel ölçütler olan χ^2/sd<3; AGFI, CFI, NFI, RFI> .90; SRMR ve RMSEA< .08 (Kline, 2011; Tabachnick & Fidell, 2014) olarak bulunması madde faktör yapısının doğrulandığını göstermektedir. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında AKÖ'nün Makyavelizm Ölçeği ve Maneviyat Ölçeği ile p<.01 önem düzeyinde .20 ile .40 arasında ilişki katsayılarına sahip olması alanyazında düşük ve kabul edilebilir düzeyde ilişki (Alper, 2006) olarak adlandırıldığından ölçüt bağıntılı geçerliliğinin kısmen sağlandığı söylenebilir. Ölçeğin güvenirlik analizlerinde Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısının .70'ten büyük (Büyüköztürk, 2018) olması iç tutarlık güvenirliğinin psikolojik testlerde kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Madde analizlerinde düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının alanyazında ölçüt olarak bilinen .40'dan yüksek (Kan, 2014) olması her bir maddenin ölçeğin bütünü ile yeteri şekilde tutarlı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik değerlerine göre tek boyutlu modelin güvenirlik değeri yüksek olsa da madde analizi sonuçlarına göre orijinal yapısındaki gibi 2 boyutlu olarak kullanılması önerilmektedir. Gelecek çalışmalar için ahlaki kimlik ile dindarlık, ahlaki olgunluk, öz yeterlik, sosyal istenirlik gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir.

- Test-tekrar test güvenirliği ara tatilin uzun sürmesinden dolayı yapılamamıştır. İleriki çalışmada bu güvenirlik testi yapılabilir.
- İki yarı test güvenirliği hesaplanabilir.
- İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılabilir.
- Güvenirlik değerlerine göre tek boyutlu modelin uyum iyiliği değerlerine de bakılabilir.

Kaynakça

Akın, A., Sarıçam, H., Akın, Ü. Özbay, A., Adam Karduz, F., & Yıldız, B. (2014). *The validity and reliability of the Turkish version of the Machiavellianism Scale*. 3rd International Symposium on Social Studies Education, Ankara.

Aquino, K., & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Personality and Social Psychology, 83*(6), 1423-1440.

Aquino, K., Freeman, D., Reed, A., Lim, V. K. G., & Felps, W. (2009). Testing a socialcognitive model of moral behavior: The interactive influence of situations and moral identity centrality. *Personality and Social Psychology, 97*(1), 123-141. doi: 10.1037/a0015406.

Black, J. E., & Reynolds, W. M. (2016). Development, reliability, and validity of the Moral Identity Questionnaire. *Personality and Individual Differences, 97*, 120-129. doi:10.1016/j.paid.2016.03.041

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum* (24. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dahling, J. J., Whitaker, B. G., & Levy, P. E. (2009). The development and validation of a New Machiavellianism Scale. *Journal of Management, 35*(2), 219-257. doi: 10.1177/0149206308318618

Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research, 5*(4), 194-197. doi: 10.1016/S0897-1897(05)80008-4.

Demirci, İ. (2017). *Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırmayla incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications Inc.

Graham, J., Nosek, B. A., Haidt, J., Iyer, R., Koleva, S., & Ditto, P. H. (2010). Mapping the moral domain. *Personality and Social Psychology, 101*(2), 366-385. doi: 10.1037/a0021847

Güngör, E. (2010). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak* (6. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Hardy, S. A. (2006). Identity, reasoning, and emotion: An empirical comparison of three sources of moral motivation. *Motivation and Emotion, 30*(3), 205-213. doi: 10.1007/s11031-006-9034-9

Hardy, S. A., & Carlo, G. (2005). Identity as a source of moral motivation. *Human Development, 48*, 232-256. doi: 10.1159/000086859

Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives, 5*(3), 212-218. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x

Kan, A. (2014). Ölçme aracı geliştirme. In S. Tekindal (Ed.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme (ss.259-296). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of Structural Equation Modeling.* New York: The Guilford Press.

McMahon, J. M., & Good, D. J. (2016) The Moral Metacognition Scale: Development and validation. *Ethics & Behavior, 26*(5), 357-394. doi:10.1080/10508422.2015.1028548

Narvaez, D., Lapsley, D. K., Hagele, S., & Lasky, B. (2006). Moral chronicity and social information processing: Tests of a social cognitive approach to the moral personality. *Research in Personality, 40*(6), 966-985. doi: 10.1016/j.jrp.2005.10.003

Rachels, J., & Rachels, S. (2011). *The elements of moral philosophy* (7th Edition). McGraw-Hill Education.

Sarıçam, H., & Halmatov, M. (2012). Okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural algılamalarının karşılaştırılması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 33*(4).

Schwartz, S. H., & Howard, J. A. (1984). Internalized values asmotivators of altruism. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski, & J. Reykowski (Eds.), T*he development and maintenance of prosocial behavior: International perspectives on positive development* (pp. 229-255). New York: Plenum.

Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences.* New Jersey: Lawrance Erlbaum Association, Inc.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). USA: Pearson Education Limited.

Yılmaz, F., & Yılmaz, F. (2015). Ahlaki Kimlik Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(4), 111-134. doi: 10.18026/cbusos.35372

Görsel Sanatlar Eğitiminde Dijital Uygulamaların Etkisi

Sevda Ceylan Dadakoğlu, Görsel Sanatlar Eğitimi Öğretmeni, Gazi Üniversitesi,Türkiye, svdeylul@gmail.com

Öz

Görsel sanatlar eğitiminde dijital uygulamaların bir eğitim aracı olarak kullanılmasının araştırıldığı çalışmada sanal materyal kullanma ve bu materyali kullanmanın öğrenci üzerindeki etkileri gözlenmiştir. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında, Ankara Mamak Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem Anadolu Lisesi'nin 11. sınıfında öğrenim gören 200 gönüllü öğrencinin katılımı ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı 16-17'dir. Araştırmada materyal olarak katılımcı öğrencilerin yapmış olduğu illüstrasyonlar ve bunların çeşitlemeleri kullanılmış; anket ve görüşme ile veri toplama yoluna gidilmiştir. Anket sonuçları frekans ve yüzde değerleri üzerinden yorumlanmıştır. Görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. Görsel sanatlar eğitiminde dijital malzemelerden, internetin olanaklarından faydalanma ve dijital uygulamaları kullanarak tasarımlar yapmanın gelecekte en önemli beceriler arasında gösterilen bilişimsel düşünmeye (bilgisayar diline hâkim olma) olumlu etki ettiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin dijital ortamlarda yabancılık çekmediği, 75 farklı tasarım uygulaması keşfettikleri, dijital uygulamalar sayesinde çok sayıda yeniden üretim ve çeşitleme yapabildikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanatlar Eğitimi, Dijital uygulamalar, Sanal ortam

Abstract

In this research, the use of digital applications as an educational tool in visual arts education was investigated. In this context, the use of virtual material and its effects on the student were observed. The research was carried out in the second half of the 2016-2017 academic year with the participation of 200 volunteer students studying at the 11th grade of Ankara Mamak National Education Minister Ali Naili Erdem Anatolian High School. The age range of students participating in the research is 16-17. In the study, illustrations and variants of the participant students were used. In addition, survey and interviews were conducted to collect data. Survey results are interpreted by frequency and percentage values. A content analysis technique was used to analyze the data obtained from the interview form. In visual arts education, it has been seen that using digital materials, utilizing the possibilities of the internet and making designs using digital applications have a positive effect on computational thinking (dominating computer language), which is among the most important skills in the future. In addition, students have become familiar with digital media, discovering 75 different design applications, and using digital applications have resulted in numerous reproductions and variations.

Keywords: Visual Arts Education, Digital Applications, Virtual Environment

Giriş

1971'de ilk mikro bilgisayar Altair 8800'ün üretimi (Digitolog, 2018) ve uzun yıllar yapılan denemeler sonrası 1975 yılında internetin icadıyla (ilkkimicatetti, 2018) beraber hızla gelişen ve gelişmeye devam eden dijital dünya, birçok alanda kullanılmaktadır. Gelişen teknoloji ile beraber, kişisel bilgisayarlar ve internet yaygınlaşmış, ardından cep telefonları ortaya çıkmıştır. Günümüzde toplumun büyük bir kısmının akıllı, dokunmatik telefonlara; tablet vb. cihazlara sahip olduğu bilinmektedir. Teknolojik araçların dijitalleşmesiyle imgeler sayısallaşmakta, taranabilir, simüle edilebilir, tekrar işlenebilir, düzenlenebilir, sonsuz sayıda kopyalanabilir, internet ya da uydu aracılığıyla uluslararası ortamlara iletilebilir hale gelmektedir (Şahin, 2010, s.33). Bu araçlar vasıtasıyla insanlar birçok konuda sınırsız bilgiye erişebilmekte, dijital araç ve ortamlar hayatın her alanında etkin olabilmektedir. Son yıllarda köklü bir gelişme gösteren teknoloji temelli öğrenme ortamları bu alanlardan yalnızca birisidir.

Teknoloji alanındaki gelişmeler öğrenme ortamlarıyla beraber öğrenci profilini de değiştirmektedir. "Z kuşağı" olarak adlandırılan yeni nesil tamamen dijital bir dünyaya doğmuştur. Bu kuşak yani dijital yerliler (dijital native) cep telefonu ve internetin olmadığı bir dünyayı düşünememekte ve teknolojiyi hayatlarının merkezine koymaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu Şubat 2018 verileri incelendiğinde Türkiye nüfusunun %23,6'sı, 0-14 yaş grubundan, dijital yerlilerden oluşmaktadır (Tüik,2018).

Burnett (2008, s.115-116) çağımızın öğrencilerinin video oyunları oynayan, internet vasıtasıyla arkadaşları ve diğer insanlarla bağlantı kuran, ödevlerini bilgisayarda yapan, internette sohbet edip gezinen, cep telefonuyla fotoğraflar çeken, video kullanarak bloglar oluşturan ve bunları video ile ilgili internetteki web sitelerine yükleyebilen kişiler olduklarından bahsetmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin video düzenleyebilen, bilgisayarda müzik oluşturabilen, estetik ve hikâye anlatıcılığıyla ilintili bir dizi oldukça ileri seviyede düşünceler geliştirebilen bir yapıda olduklarını ifade etmiştir. Teknoloji ve internetin Z kuşağının hayatının merkezinde olması, öğrencilerin öğrenme biçimlerini etkilemekte eğitimde teknoloji kullanımının gerekliliği söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla sanat eğitiminde kullanılan yöntemleri, teknolojik gelişmelere uyumlu hale getirmenin kaçınılmaz olduğu görülmektedir.

Eğitimde dijital araçların kullanımı

21. yy da öğrenme ortamları sürekli değişmekte, bilgi ve iletişim teknolojileri birçok yeni öğrenme ve uygulama fırsatları yaratmaktadır. Bu teknolojiler, öğrencilerin öğrenme alanlarını birbirine bağlayabildiği bir ortam anlamına gelmekte, öğrencileri motive edebilecek, onlara özgün katkılar sağlayabilecek bir araç olarak tanımlanmaktadır (Niemi, Harju, Vivitsou, Viitanen, Multisilta, Kuokkanen, 2014, s. 660). Toplumsal değişme ve gelişmelerin yoğun bir şekilde yansıdığı bir kurum olarak eğitim; teknolojik gelişmeleri izlemek, bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanmak ve bu gelişmelere adapte olmak durumundadır.

Gelecekte en önemli beceriler arasında anlamlandırma, sosyal zekâ, kültürler arasılık, bilişimsel düşünme, yeni medya okuryazarlığı, disiplinler arasılık, mevcut duruma uyum sağlama, tasarım zihniyeti yeteneği, bilişsel yük yönetimi ve sanal işbirliği gibi beceriler gösterilmektedir. Ayrıca beceriler ve yetenekler, üst düzey düşünme biçimleriyle açıklanabilmektedir (Niemi vd., 2014, s. 668). Bu bağlamda dijital teknolojileri genelde eğitim, özelde sanat eğitimi ortamlarına dâhil etmek, gelecekte öğrencilerin kazanması gereken beceriler açısından etkin rol oynayacaktır.

Eğitim ortamları, öğrenme açısından oldukça önemlidir. Montessori, "Eğitim, öğretmenlerin çocuklara sözcüklerle anlattıklarıyla değil, çocukların fiziksel ve sosyal çevrede geçirdikleriyle gerçekleşir." demiştir (Çellek, 2003, s.8). Dijital bir çağ olarak adlandırabileceğimiz günümüzde fiziksel ve sosyal çevrenin yanı sıra dijital ortamlardan, teknolojik çevrelerden de bahsetmek mümkün olmaktadır. Bundan dolayı eğitimin genel çerçevesi içerisinde dijital ortam ve araçların kullanılabilmesi imkânı doğmuştur. Gelişen ve aynı zamanda ucuzlayarak erişilmesi daha kolay hale gelen dijital teknolojilerin yarattığı olanakların çeşitliliği, sanat eğitiminde ortam, araç, malzeme açısından bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Dijital teknolojiler bugünün çocukları için yeni bir dil oluşturmuştur (Prensky'den aktaran Avcı, 2015, s.867). Mobil teknoloji, internet tabanlı zengin öğrenme araçları, çeşitli Web 2.0 uygulamaları, sosyal medya ve mevcut tüm dijital kaynaklar öğrenme için güçlü ortamlar sağlamaktadır (Niemi vd., 2014, s. 658).

Kehnemuyi, (1995) öğretmenlerin vazifesinin çocuklara nasıl sanatsal çalışma yapmak gerektiğini göstermek olmadığını belirtmektedir. Öğretmenler, öğrencileri kendi özgür anlatım biçimlerini kullanarak çalışmalar

yapmaya yönlendirmeli ve bunun için ortam sağlamalıdır. Günümüzde ise bu durum çağın gereklerine uygun yönlendirmeler yaparak, çağdaş teknik ve malzeme kullanımını teşvik ederek sağlanabilmelidir.

Teknoloji destekli dijital ortamların olanaklarından faydalanmanın öğrencilerin hayal dünyalarını, görsel algılarını geliştirdiği düşünülmekle beraber ve sanatsal çalışma ve uygulamalarda ciddi kolaylıklar sağladığı görülmektedir. Bununla ilgili olarak Fox & Schirrmacher (2014, s.260) bilgisayar okuryazarlığının, bilgisayarlı sanat etkinliklerinin ve fırsatlarının geleneksel sanat etkinliklerine ilgi duymayan öğrenciler için motive edici olduğunu öne sürmüştür. Bilgisayar ile yapılan sanat etkinlikleri sayesinde akran etkileşimi ve iletişiminin sağlanabileceği, kolaylıkla bazı şeylerin silinebileceği, geri alınabileceği veya eklenebileceği, bilgisayarın kullanıcıya sayısız renk seçeneği sunabileceği ve sanatsal çalışmaya metin ekleme şansı verebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca yaratıcı düşünceyi ifade etme açısından çeşitli fırsatlar sunduğunu belirtmiştir.

Görsel sanatlar alanında kullanılan dijital uygulamalar, teknolojiler, internet ortamı, bilgisayar teknolojileri oldukça geniş bir kullanım kapasitesine sahiptir. Dijital çağın eğitim ortamları yaratıcı gelişmelere elverişli özellikler taşımalıdır. Loveless (2002) öğrencilerin farklı yaratıcı süreçler ve evreler için kullanılabilen bilgi ve iletişim teknolojileri araçları ve ortamlardan bilinçli seçimler yapma fırsatlarına sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Kırışoğlu-Tekin'e (2009) göre öğretim programlarında dijital teknolojilere yer verilmesi kaçınılmaz görünmektedir. Dijital görsel kültür, bilgisayar oyunları, film ve internet gibi her gün gelişen teknolojiler, estetik algıyı çocukların hayatına yansıtmaktadır. Bu doğrultuda öğrenciler bütün bunları eleştirebilmeli, çözümleyebilmeli ve dijital teknolojiler kullanarak yeni yaratımlar oluşturabilmelidir.

Günümüz okullarında sanat öğrencileri resimleri, kompozisyon ve video kayıtlarını, perspektifleri, sembolleri, sahne tasarımlarını, giysileri, renkleri, ışıkları, metinleri vb. tartışmakta; sanat öğretme ve öğrenme kavramlarını incelemektedir. Bu öğrenciler dijital yönergeleri okumayı öğrendikleri gibi kendi web sayfalarını ve dijital dergilerini de (Thomas'tan aktaran Stockrocki, 2011, s.3) yaratmayı öğrenmekte ve bunların hepsi çeşitli öğrenme şekillerini gerektirmektedir. Yükseköğretimdeki sanat eğitimcileri; okulları, sürekli gelişen eğitim biçimlerinin bir kısmını öğrencilerin farklı yollarla erişilemez hale gelen hayal dünyalarını keşfetmeleri ve bunu ortaya çıkarmaları, çeşitli şekillerde benimsemeleri için kullanmakta ve sanat eğitimini diğer teknolojiler ve disiplinler ile uyumlu hale getirmeye çalışmaktadır (Salman'dan aktaran Stockrocki, 2011, s.3). Dijital teknolojiler birçok yeni ifade aracı sunmakta, eğitim ortamlarında bireylerin yaratıcılıklarını ifade etmelerindeki süreçte yardımcı rol oynamaktadır.

Dijital yerliler olarak adlandırılan Z kuşağı, teknolojik araçları kullanma konusunda oldukça yetenekli ve istekli bir profil çizmektedir. Dijital uygulamaların etkinliklerde kullanılması, bu öğrencileri düşünsel anlamda harekete geçirmektedir. Dolayısıyla bu kuşağa gerekli yönlendirmelerin yapılabilmesi, sanat eğitiminde teknolojinin amacına uygun bir şekilde kullanmanın öğretilmesi önem arz etmektedir. Bunun sonucunda öğrencilerin bilişimsel düşünme, tasarım zihniyeti gibi becerilere sahip olmaları ve dünya insanı olma yolunda önemli adımlar atmaları beklenmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışma ile görsel sanatlar eğitiminde dijital uygulamaların bir eğitim aracı olarak kullanılması araştırılmıştır. Bu kapsamda sanal materyal kullanma ve bu materyali kullanmanın öğrenci üzerindeki etkileri gözlenmiştir.

Yöntem

Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında, Ankara Mamak Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem Anadolu Lisesi'nin 11.sınıfında öğrenim gören 200 gönüllü öğrencinin katılımı ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı 16-17'dir. Araştırmada materyal olarak katılımcı öğrencilerin yapmış olduğu illüstrasyonlar ve bunların çeşitlemeleri kullanılmıştır. Ayrıca anket ve görüşme ile veri toplama yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın aşamaları

Araştırmanın dört haftayı kapsayan ders sürecinde, öğrencilere konu ile ilgili sözel ve görsel bilgi aktarımı yapılmış, öğrencilerin araştırmaya dayalı bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak, katılımcı öğrenciler Nasreddin Hoca temalı illüstrasyonlar yapmıştır.

Katılımcı öğrenciler yaptıkları illüstrasyonları, cep telefonları, iPadler, fotoğraf makinaları ve bilgisayarlar gibi farklı teknik cihazlarda kullanabildikleri dijital uygulamalarla çok sayıda doküman, görüntü, ses ve metni çeşitli yollarla birleştirerek farklı bir tasarım ve kompozisyona dönüştürmüşlerdir. Yapılan illüstrasyonlar, dijital ortama aktarılmış, yeniden yorumlanmış ve görsel anlamda zenginleştirilmiştir.

Bu sürecin sonunda öğrencilere Likert tipi bir anket uygulanmış ve onlardan açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Araştırma bulguları uygulanan anket sonuçlarına ve görüşme formlarından elde edilen analizlere dayanılarak değerlendirilmiştir. Görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma süreci sonunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Araştırma süreci tamamlandıktan sonra elde edilen anket ve görüşme verileri sayısal verilere dönüştürülüp tablo halinde aşağıda gösterilmiştir.

Likert tipi anketten elde edilen bulgular

Tablo 1. "Araştırma süresince telefon uygulamaları veya bilgisayar programları kullandın mı?" Sorusuna Verilen Cevaplar.

1- Araştırma süresince telefon uygulamaları veya bilgisayar programları kullandın mı?	
Hayır, kullanmadım	9
Nadiren kullandım	38
Sıkça kullandım	139
Boş cevap	14
Toplam	200

Tablo 1'e göre katılımcıların büyük bir kısmı (177 kişi) uygulama süresince dijital uygulamaları kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum katılımcı öğrencilerin büyük bir kısmının bilgisayar diline hâkim olduğunu, çeşitli uygulamaları indirip uygulayabildiklerini göstermektedir.

Tablo 2. "Hangi programları veya uygulamaları kullandın?" Sorusuna Verilen Cevaplar.

Uygulama adı	Sıklık	Uygulama adı	Sıklık	Uygulama adı	Sıklık
1-Picsart	105	26- Photoshop Edit	3	51- Candy Camera	2
2-Photogrid	54	27- Wall Art Works	2	52- S4 Photo Edit	1
3-Snapseed	31	28- Photo Editor	17	53- PIP Camera	2
4-Instagram	27	29- PhotoLab	17	54- Fotor	5
5-Facebook	14	30- Sony Vegas	1	55- Overlay APK	1
6-Snapchat	14	31- Pro Caps	1	56- Lidow	2
7- Photoshop	8	32- İnShot	1	57- Text on photo APK	1
8-Youcam	11	33- Photo Art	1	58- Samsung Studio	1
9- A. Photoshop C52	2	34- Color Splash	3	59- Be Funky	1

10- A. Photoshop C56	11	35- Photo Collage	8	60- Vinci APK	2
11- Photo Director	5	36- Cymera	4	61- Go Art	1
12- Arista	2	37- Photo Collage Edit	3	62- Aperture	2
13- B612	1	38-Art Filter	4	63- Viva Camera	1
14- Insta Splash	1	39- Instasquare	2	64- No Crop	6
15- Photo Funia	2	40- Prisma	5	65- Lumyer	2
16- Insta Grid	1	41- Instasize	3	66- Pixlr	3
17- Pic Lab	1	42- Filterloop	1	67- Photo Lab	17
18- Caps Yap	6	43- Powercam	1	68- HDR Max	1
19- Square Quick Pro	2	44- Viscocam	2	69- Inshot	1
20- Videochat	2	45- Cameperfect	1	70- Power Cam	1
21- CutePaste	8	46- Retrica	4	71- Lightroom	1
22- Camera 360	1	47- News Paper Photo	1	72- Photoscape	1
23- Sony Studio	1	48- Grid drawing	1	73- Wall Griffiti	1
24- Mimar Image	1	49- Collage	7	74- Bandicam APK	1
25- Cartoon Art	2	50- Photo Effect	2	75- Procaps	1

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere katılımcı öğrenciler 75 farklı tasarım ve düzenleme aracını çeşitli sıklıklarda kullanmıştır.

Birçok dijital uygulamanın kullanıldığı bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin cep telefonları, bilgisayarlar vb. aracılığıyla 75 farklı tasarım uygulaması keşfettiklerini ve bunları tasarımlarında kullanma becerisini ortaya koyabildiklerini göstermiştir.

Tablo 3. "Tasarımını elektronik ortamda, dijital araçlarla biçimlendirmek, dönüştürmek hoşuna gitti mi?" Sorusuna Verilen Cevaplar.

3- Tasarımını elektronik ortamda, dijital araçlarla biçimlendirmek, dönüştürmek hoşuna gitti mi?	
Hayır, hoşuma gitmedi	11
Nadiren hoşuma gitti	72
Çok beğendim	59
Boş cevap	58
Toplam	200

Tablo 3'ten elde edilen bulgular, katılımcı öğrencilerin yarısından fazlasının (131 kişi) dijital uygulamaları tasarımlarında kullanma konusunda olumlu duygulara sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum katılımcı öğrencilerin dijital uygulamaları sanatsal çalışmalarında kullanmaktan ve ortaya çıkan sonuçtan memnun olduklarını düşündürmektedir.

Tablo 4. "Tasarımını dönüştürmek için dijital araçları kullanmanın daha yaratıcı sonuçlar verdiğini düşünüyor musun?" Sorusuna Verilen Cevaplar.

4- Tasarımını dönüştürmek için dijital araçları kullanmanın daha yaratıcı sonuçlar verdiğini düşünüyor musun?	
Hayır, daha yaratıcı olduğunu düşünmüyorum.	8
Kısmen yaratıcı olduğunu düşünüyorum.	87
Kesinlikle yaratıcı sonuçlar ortaya çıktığını düşünüyorum.	95
Boş cevap	10
Toplam	200

Tablo 4 incelendiğinde 182 katılımcının tasarımlarında dijital araçları kullanmanın daha yaratıcı sonuçlar verdiğini düşündükleri görülmektedir.

Görsel sanatlar eğitiminde dijital uygulama ve sanal materyalleri kullanmanın öğrencilerin özgün tasarımlarından yola çıkarak çok sayıda yeniden üretim ve çeşitleme yapmasına olanak sağladığı görülmüştür. Bundan dolayı katılımcı öğrencilerin büyük bir kısmının dijital araçları kullanmayı yaratıcılıkla ilişkilendirdiklerini, elde ettikleri sonuçları daha yaratıcı buldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 5. "Dijital araçları kullanarak yaptığın tasarımları beğendin mi?" Sorusuna Verilen Cevaplar.

5- Dijital araçları kullanarak yaptığın tasarımları beğendin mi?	
Hayır, beğenmedim	9
Bazen beğendim	53
Çok beğendim	129
Boş cevap	8
Toplam	200

Tablo 5 incelendiğinde 182 katılımcının dijital araçları kullanarak yaptıkları tasarımları beğendikleri görülmektedir. Dijital programlar, uygulamalar ve biçimlendirme araçlarının tasarımlar üzerinde yaptığı etkilerin öğrenciler tarafından beğeniyle karşılandığı düşünülmektedir.

Dijital uygulamalar, öğrencinin tasarımı üzerinde büyük değişiklikler yaratmıştır. Örneğin renk değerlerinin düzenlenmesi, doku eklenmesi veya arka plana bir görüntü yerleştirilmesi gibi eylemlerin bu uygulamalar sayesinde çok kolay gerçekleştirildiği gözlenmiştir.

Açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formundan elde edilen bulgular

Katılımcı öğrencilere tek sorudan oluşan bir görüşme formu uygulanmıştır. Bu form öğrencilerin araştırma boyunca elde ettikleri kazanımları belirleyebilmeyi hedeflemiştir. Bu form 200 öğrenciye uygulanmış ve cevaplar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilen cevaplar gruplandırıldığında aşağıdaki tablo ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6. "Bu uygulama sana ne kattı?" Sorusuna Verilen Cevaplar.

Bu uygulama sana ne kattı?	
Dijital araçları kullanmayı öğrendim.	101 Öğrenci
Dijital araçları sanatsal bağlamda kullanmayı öğrendim.	99 Öğrenci
Yaratıcılığım gelişti.	44 öğrenci
Farklı bakış açısı kazandım.	22 Öğrenci
Hayal gücümü geliştirdi.	17 öğrenci
Hiçbir şey öğrenmedim.	14 Öğrenci
Yaptığımız iş faydalıydı.	10 öğrenci
Eğitimde dijital araçların kullanılabileceğini öğrendim	6 Öğrenci
İnternette araştırma yapmayı öğrendim.	4 Öğrenci
Teknolojinin kötü olmadığını öğrendim.	1 Öğrenci
Fikirlerimi aktarmayı öğrendim.	1 Öğrenci

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin yarısının dijital araçları kullanmayı öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bilgisayar dili ile ilgili öğrenmeler gerçekleştirdiklerini düşündürmektedir.

Öğrencilerin yarısı dijital araçları sanatsal bağlamda kullandıklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda dijital araçların bir malzeme olarak kullanılabildiğini keşfettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin yaklaşık dörtte biri yaratıcılıklarının geliştiğini ifade etmiştir. Katılımcı öğrenciler sanatsal çalışmalarında dijital uygulamaları kullanmanın kendilerini daha yaratıcı kıldığını düşünmektedir.

Sonuçlar

Günümüz öğrencilerinin dijital ortamlarda yabancılık çekmediği ve dijital uygulamaları rahatlıkla bir araç ve malzeme olarak kullanabildikleri görülmektedir.

Öğrencilerin cep telefonları, bilgisayarlar vb. aracılığıyla 75 farklı tasarım uygulaması keşfettikleri ve bunları tasarımlarında kullanma becerisini ortaya koyabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin sanatsal çalışmalarında, dijital araçları kullanmalarının gelecekte en önemli beceriler arasında olduğu belirtilen bilişimsel düşünme yani bilgisayar diline hâkim olabilme yetisinin gelişimine olumlu etki ettiği düşünülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin yarısından fazlasının dijital uygulamaları tasarımlarında kullanma konusunda olumlu duygulara sahip olması, öğrencilerin dijital uygulamaları sanatsal çalışmalarında kullanmalarının sonucunda ortaya çıkan sonuçtan memnun olduklarını düşündürmektedir.

Görsel sanatlar eğitiminde dijital uygulama ve sanal materyalleri kullanmanın öğrencilerin özgün tasarımlarından yola çıkarak çok sayıda yeniden üretim ve çeşitleme yapmasına olanak sağladığı görülmüştür. Bundan dolayı katılımcı öğrencilerin büyük bir kısmının dijital araçları kullanmayı yaratıcılıkla ilişkilendirdiklerini, elde ettikleri sonuçları daha yaratıcı buldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık dörtte biri sanatsal çalışmalarında dijital uygulamaları kullanmanın kendilerini daha yaratıcı kıldığını düşünmektedir.

Yapılan bu araştırmada öğrenciler önce özgün çizimlerini elle yapmış, ardından PicsArt, BeFunky, Lidow, PhotoGrid, Photo Editor vb programları kullanarak tasarımlarını görsel anlamda zenginleştirerek farklı görsel ifade yolları aramışlardır. Bu nedenle dijital uygulamaların, yaratıcı düşünceyi ürüne aktarabilmekte bir araç olarak kullanıldığı görülmüştür.

Dijital programlar, uygulamalar ve biçimlendirme araçlarının tasarımlar üzerinde yaptığı etkilerin katılımcı öğrenciler tarafından beğeniyle karşılandığı bilinmektedir. Dijital uygulamalar, öğrencinin tasarımı üzerinde büyük değişiklikler yaratmıştır. Örneğin renk değerlerinin düzenlenmesi, doku eklenmesi veya arka plana bir görüntü yerleştirilmesi gibi eylemlerin bu uygulamalar sayesinde çok kolay gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin başarısızlık duygusunun azalmasına, çalışırken eğlenmesine ve görsel düzenlemedeki estetik algılarının gelişmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Katılımcı öğrencilerin yarısının dijital araçları kullanmayı öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bilgisayar dili ile ilgili öğrenmeler gerçekleştirdiklerini düşündürmektedir. Öğrencilerin dijital araçların sanatsal malzeme olarak kullanılabildiğini keşfettikleri görülmektedir. Görsel sanatlar eğitiminde dijital malzemelerden, internetin olanaklarından faydalanma ve dijital uygulamaları kullanarak tasarımlar yapmanın, öğrencilerin sanatsal uygulama yapmaya yönelik algılarını, sanata bakış açılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Günümüzde dijital uygulamalar hayatın her alanında kullanılmakta, dijital teknoloji giderek yükselen bir grafik çizmektedir. Gelecekte dijital teknolojilerin daha da gelişerek hayatımızda var olmaya devam etmesi beklenmektedir. Tüm bunlar dikkate alındığında dijital uygulamalardan görsel sanatlar eğitimi alanında faydalanılmasının bir gereklilik olduğu ve sanat eğitimi programlarında bu konuya yer verilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.









Şekil 1. Araştırma süresince katılımcı öğrenciler tarafından yapılan illüstrasyonlar.

Kaynakça

Avcı, E. (2015). Dijital sanat bağlamında dijital teknolojilerin güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (41), s.(866-882). http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi41_pdf/5egitim/avci_elif.pdf sayfasından alınmıştır.

Bulut, İ. (2014) 21. Yüzyılda Yeni Teknolojilerin Yarattığı Sanat Anlayışları ve Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Eğitim Programlarındaki Yeri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, (uluslararası e-dergi). 4*(1), s.117-132. http://ebad-jesr.com/images/MAKALE_ARSIV/C4_OS1makaleler/EYFOR.07.pdf sayfasından alınmıştır.

Burnett, R. (2008). Learnıng, educatıon, and the arts ın a Dıgıtal World. In Alexenberg M.(Eds.), Educating Artists for the Future: Learning at the Intersections of Art, Science, Technology, and Culture (pp.115-126). Chicago: Intellect Books, The University of Chicago.

Çellek, T. (2003). Sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık. PiVOLKA, 2(8). 3-10. http://elyadal.org/pivolka/08/PiVOLKA_08_01.pdf sayfasından erişilmiştir.

Dijitolog (2018). https://dijitolog.com/dijital-devrim-end%C3%BCstri-4-0-67e72e6aaf55 sayfasından alınmıştır.

Dolunay, A. (2016). Teknolojinin görsel sanatlar ve sanat eğitimine katkısı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9* (42), s. 1208-1213. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi42_pdf/5egitim/dolunay_ahmet.pdf sayfasından alınmıştır.

Ertok-Atmaca, A. (2011). Modern sanat ve bilgisayar destekli sanat çalışmaları (dijital art) *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(37), s.293-302. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70303 sayfasından alınmıştır.

Fox, J. E. & Schirrmacher, R. (2014). Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi. (N. Aral, G. Duman, Çev.). Ankara: Nobel.

İlk Kim İcat Etti (2018). http://ilkkimicatetti.com/interneti-kim-icat-etti-internetin-icadi/ sayfasından alınmıştır.

Kehnemuyi, Z. (1995). Çocuğun görsel sanat eğitimi. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kırışoğlu-Tekin, O. (2009). *Sanat Kültür Yaratıcılık, Görsel Sanatlar ve Kültür Eğitimi- Öğretimi*, Ankara: Pegem.

Loveless, A. M. (2002). Literature Review in Creativity, New Technologies and Learning. Bristol: NESTA Futurelab. Retrieved from https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal00190439/document

Niemi H. , Harju V. , Vivitsou M., Viitanen K. , Multisilta J. , Kuokkanen A. (2014). Digital Storytelling for 21st-Century Skills in Virtual Learning Environments. Creative Education, 5, 657-671. Retrieved from http://file.scirp.org/pdf/CE_2014052611292960.pdf

Sağlamtimur, Z. Ö. (2010). Dijital sanat. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10* (3), 213-238. https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/263/975846.pdf?sequence=1&isAllowed=y sayfasından alınmıştır.

Stokrocki, M. (2011). Visual arts and multiliteracies in a digital age. Part of NAEA report: Learning in a Visual Age: The Critical importance of Visual Arts Education. National Art Education Association: Reston, VA. Retrieved from http://www.arteducators.org/advocacy/whitepapers

Şahin, S. (2010). *Dijital devrim ile birlikte sanatta mekân, beden ve algı değişimi.* (Sanatta yeterlik tezi) https://tez.yok.gov.tr sayfasından alınmıştır.

Türkiye İstatistik Kurumu (2018). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2017. http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=27587 bağlantı adresinden alınmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programıyla Yenilenen Plan Formatı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi ve Planı Kullanım Durumları

Sedef Özet, Mersin Üniversitesi, Türkiye, sedefozet@hotmail.com

Tuğba Yanpar Yelken, Mersin Üniversitesi, Türkiye, tyanpar@gmail.com

Figen Kılıç, Mersin Üniversitesi, Türkiye, figendamla@yahoo.com

Öz

Okul Öncesi Eğitim Programı 2013 yılında güncellenerek beraberinde pek çok değişiklik getirmiştir. Bu değişikliklerden biri de plan formatıdır. Değiştirilen günlük plan formatının öğretmenler açısından uygulama durumlarının ve öğretmenlerin uygulamada zorlandıkları noktaların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada amaca uygun olarak tarama modeline dayalı betimsel çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinde (Çukurova, Sarıçam, Seyhan, Yüreğir) görev yapmakta olup görüşmeyi kabul eden 37 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form iki program geliştirme uzmanı ve bir okul öncesi eğitim uzmanına sunulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış olup iki uzman tarafından yapılan analizin güvenirliğini hesaplamak için ise Miles ve Huberman formülü kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin günlük eğitim akışı, etkinlik planı, aile katılımı ve uyarlama bölümlerine bakış açıları olumlu iken değerlendirme bölümüne karşı olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin etkinlik hazırlama konusunda sıkıntılar yaşadıkları saptanmış ve çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim programı, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi eğitimde plan

Abstract

With the updatemade in it in 2013, Pre-school Education Program has brought about various changes. One of those changes is about plan format. It has beenaimed to identify the degree that teachers use thenewly-changed plan and the points they have difficulty in practicing. There search is descriptive and based on survey model. The focus group of this research consists of 37 pre-school teachers who accepted toparticipate in interviews and who teach in central districts of Adana (Çukurova, Sarıçam, Seyhan, Yüreğir). Personal information form and semi-structured interview forms were designed as data-collection tools forth is research. These forms were recruited to two program development experts and one preschool education expert. Content analysis was carried out to analyze data, and Miles and Huberman formul as were utilized to measure there liability of the analysis by two experts. In the study it was found that the teachers' views on the daily training flow, activity plan, family participation and adaptation sections were positive although their negative attitudes about the evaluation section. It was also observed that the teachers had difficulty in preparing the activities and different solutions were included.

Keywords: Pre-school education curriculum, pre-school teacher, plan in pre-school education

Giriş

0-6 yaş, insan hayatında yer alan diğer dönemlerin temelinin oluştuğu bir zamandır. Bu dönemde çocuklar zihinsel, duyuşsal ve bedensel olarak hızla gelişmektedirler. Hızlı gelişimin bir sonucu olarak çocuklar bu dönemde çevresel etkilere oldukça açıktır (MEB,2013). Çocuğun bu dönemde okul öncesi eğitimde yer almasının maruz kaldığı çevrenin gelişimini olumlu şekilde etkilemesi için fırsat sağlayacağı düşünülmektedir. Bu fırsatın değerlendirilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecini iyi planlaması gerektiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin planlarını hazırlama ve uygulama süreçleri bu bağlamda önem kazanmaktadır. Planlar, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, psiko-motor, dil ve özbakım becerilerinin gelişmesine destek sağlayacak, yaratıcılıklarının gelişmesine fırsat verecek, olumlu sınıf ortamı sağlayarak çocuk ile okul arasındaki bağı kuvvetlendirecek şekilde olmalıdır.

Gelişli ve Yazıcı (2012) gelişimin en hızlı ve en değişken olduğu okul öncesi dönemin iyi bir şekilde değerlendirebilmenin ancak çok iyi planlanmış bir eğitim programıyla gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir. Bundan dolayı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının getirdiği değişikliklerden plan boyutunun ayrıca incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü programların hedeflerine ulaşabilmesi için öğrenme öğretme sürecinin iyi planlanması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin de iyi bir planlama yapması için 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının plan bölümünde gelen yenilikleri iyi anlaması ve uygulaması gerekmektedir.

Araştırmada 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında değiştirilen günlük plan formatının öğretmenler açısından uygulama düzeylerinin ve öğretmenlerin uygulamada zorlandıkları noktaların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planının bölümlerini kullanma düzeyleri nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin planın değerlendirme bölümü hakkında görüşleri nedir ve kullanma durumları nasıldır?
3. Öğretmenlerin planı hazırlarken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada amaca uygun olarak tarama modeline dayalı betimsel çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde Adana ilinin dört merkez ilçesinde (Çukurova, Sarıçam, Seyhan, Yüreğir) yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokullarında görev yapan 37 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan soruları 2 program geliştirme uzmanı ve 1 okul öncesi eğitim uzmanına sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları son halini almıştır. Beş adet sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının birincisi günlük eğitim akışı ve etkinlik planını, ikincisi aile katılımı bölümünü, üçüncüsü uyarlama bölümünü, dördüncüsü ise değerlendirme kısmını içermektedir. Beşinci soruda plan hazırlarken öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve onların çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler araştırma soruları doğrultusunda analiz edilmiştir. Analiz iki uzman tarafından yapılmış olup güvenirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman formülü kullanılmış ve sonuçları aşağıda verilmiştir (Baltacı, 2017).

(Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı))

1. Madde: %86,6

2. Madde: %,84,61

3. Madde: %88,23

4. Madde: %92,3

Birinci soruda öğretmenlerin görüşleri tablolaştırılmış frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. İkinci ve üçüncü sorular iki aşamalı olduğu için öncelikle bu bölümleri kullanma durumları ve sıklıkları tablolaştırılmıştır. Sonrasında ise öğretmenlerin açıklamaları tablolaştırılmış, temaların oluşumunda öğretmenlerin görüşleri, 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Okul Öncesi Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)'den faydalanılmıştır. Dördüncü soruda öğretmen görüşleri birinci soruda olduğu gibi tablolaştırılmıştır. Beşinci soruda ise öncelikle öğretmenlerin plan hazırlarken karşılaştıkları sorunlar tablo haline getirilip frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Sonrasında ise aynı işlem bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerinde yapılmıştır.

Bulgular

1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gün İçerisinde Günlük Eğitim Akışı Ve Etkinlik Planı Hazırlama Konusundaki Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin "Gün içerisinde günlük eğitim akışı ve etkinlik planı hazırlama konusunda fikirleriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtlardan oluşturulan tema, tanım ve yanıtların dağılımı Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Günlük Eğitim Akışı Ve Etkinlik Planı Hazırlamaya İlişkin Tema, Tanım Ve Yanıtların Dağılımı.

Temalar	Tanımlar	Yanıt sayısı	
		f	%
Gerekli olması	Eğitim sürecinin planlı bir şekilde olmasını sağlıyor, eğitim akışı ve etkinlik planı birbirini tamamlıyor, akış ve plan gün içinde rehber oluyor, akışın aile ile paylaşılması etkili oluyor, faydalı ve gerekli buluyorum	26	70,2
Kolaylık	Eğitim akışı formatının kolay hazırlanması, zaman tasarrufu sağlaması, eğitim akışı ile etkinlik planının paralel hazırlanmasından dolayı kolay olması	8	21,6
Nötr görüşler	Fikir sahibi değilim	4	10,8
Olumsuz görüşler	2006 programının plan format daha iyiydi, günlük eğitim akışı ve etkinlik planını gereksiz buluyorum	3	8,1

Okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışı ve etkinlik planı hazırlamalarına ilişkin görüşleri dört ana tema etrafında toplanmaktadır. Eğitim sürecinin planlı bir şekilde olmasını sağlıyor, eğitim akışı ve etkinlik planı birbirini tamamlıyor, akış ve plan gün içinde rehber oluyor, akışın aile ile paylaşılması etkili oluyor, faydalı ve gerekli buluyorum şeklindeki ifadelerin olduğu "Gereklilik" temasına ilişkin olarak öğretmenlerin %70,2'sinin (26 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin "Gereklilik" teması etrafında yoğunlaştığı görülmektedir.

Eğitim akışı formatının kolay hazırlanması, gün içinde zaman tasarrufu sağlaması, eğitim akışı ile etkinlik planının paralel hazırlanmasından dolayı kolay olması şeklinde ifadelerin bulunduğu "Kolaylık" temasında ise öğretmenlerin %21,6'sı (8 kişi) bulunmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin %10,8'i (4 kişi) konu hakkında fikir sahibi olmadıklarını belirterek bu alanda bir eksikliğin olduğunu göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin % 8,1'i (3 kişi) ise 2006 Programının plan formatı daha iyi olduğunu, günlük eğitim akışını ve etkinlik planını gereksiz bulduklarını belirtmektedir.

2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkinlik Planında Yer Alan Aile Katılımıyla İlgili Bölümü Kullanma Durumları Ve Uyguladıkları Etkinlik Türleri

Okul öncesi öğretmenlerinin "Etkinlik planında yer alan aile katılımıyla ilgili bölümü ne sıklıkla kullanıyorsunuz? ve Kullanıyorsanız hangi tür çalışmalara yer veriyorsunuz" sorularına verdikleri yanıtlardan oluşturulan tema, tanım ve yanıtların dağılımı Tablo 2 ve Tabla 3'te verilmektedir.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını kullanmalarına ilişkin temalar, tanımlar ve yanıtların dağılımı.

Temalar	Tanımlar	Yanıt sayısı	
		f	%
Sık sık	Sık sık yer veriyorum, haftada bir kere uyguluyorum, haftada iki kere uyguluyorum	15	40,5
Bazen	İki haftada bir uyguluyorum, ayda iki ya da üç kere uyguluyorum	6	16,2
Nadiren	Nadiren yer veriyorum, ayda bir kere uyguluyorum	5	13,5
Hiçbir zaman	Aktif olarak kullanmıyorum,, genel olarak kullanmıyorum	3	8,1

Okul öncesi öğretmenlerinin % 40,5'i (15 kişi) Aile katılımı bölümünü sık sık, % 16,2'si (6 kişi) bazen uygulamaktadır. Buna karşın öğretmenlerin %13,5'i nadiren uygulamakla birlikte % 8,1'i hiç uygulamadıklarını ifade etmektedir.

Tablo 3. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmalarında yer verdiği etkinliklere ilişkin temalar, tanımlar ve yanıtların dağılımı.

Temalar	Tanımlar	Yanıt sayısı	
		f	%
Evde yapılabilecek çalışmalar	Kazanılanları pekiştirmek için eve tekrar niteliğinde çalışmalar yolluyorum, çocukların evde ebeveynleriyle yapacakları sanat, müzik, Türkçe gibi etkinliklere yer veriyorum	18	48,6
Eğitim etkinliklerine katılım	Sosyal etkinliklerde veli katılımına yer veriyorum, etkinliğe göre veliyi sınıfa davet ediyorum, birlikte kek, turşu vb şeyler yapıyoruz, hikaye okuma, meslek tanıtımı gibi çalışmalara yer veriyorum	18	48,6
İletişim etkinlikleri	Sınıfta yapılanlarla ilgili bilgi kağıdı gönderiyorum, bülten, akış vb şeyleri duyuru panosuna asıyorum, ev ziyareti yapıyorum	10	27,02

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarında yer verdikleri etkinlikler üç ana tema etrafında toplanmaktadır. Kazanılanları pekiştirmek için eve tekrar niteliğinde çalışmalar yolluyorum, çocukların evde ebeveynleriyle yapacakları sanat, müzik, Türkçe gibi etkinliklere yer veriyorum şeklinde ifadeleri içeren "Evde Yapılabilecek Çalışmalar" temasında öğretmenlerin %48,6'sı (18 kişi) yer almaktadır. İkinci ana tema olan "Eğitim etkinliklerine katılım" da aynı orana sahip olmakla birlikte sosyal etkinliklerde veli katılımına yer veriyorum, etkinliğe göre veliyi sınıfa davet ediyorum, birlikte kek, turşu vb şeyler yapıyoruz, hikaye okuma, meslek tanıtımı gibi çalışmalara yer veriyorum şeklinde ifadeleri kapsamaktadır. Üçüncü tema olan "İletişim etkinlikleri" ise % 27 (10 kişi) oranına uygulanmakla birlikte bilgi notları gönderme, bülten, günlük akış gibi şeylerle okulda yapılanları aileye iletme, bireysel görüşmeler ve ev ziyaretlerini içermektedir.

3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyarlama Bölümü Hakkındaki Görüşleri ve Kullanım Durumları

Okul öncesi öğretmenlerinin "Etkinlik planında yer alan uyarlama bölümünü gerekli görüyor musunuz? Sınıfınızda özel gereksinimli öğrenciniz varsa bu bölümü nasıl kullanıyorsunuz?" sorularına verdikleri yanıtlardan oluşturulan tema, tanım ve yanıtların dağılımı Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planında yer alan uyarlama bölümü hakkında görüşlerine ilişkin temalar, tanımlar ve yanıtların dağılımı.

Temalar	Tanımlar	Yanıt sayısı	
		f	%
Gereklilik	Uyarlama bölümünü gerekli görüyorum, özel gereksinimli öğrencilerin gelişim özelliklerine göre etkinliğin uyarlanmasını gerekli görüyorum, öğrencimin gelişim özellikleri gerektiriyorsa kullanıyorum	26	70,2
Olumsuz	Uyarlama bölümünü kullanmıyorum, özel gereksinimli öğrenciye etkinliği aynı şekilde uyguluyorum, uygulamada yer veriyorum plana ayrıca dökmek gereksiz	10	27,02
Belirsiz	Nasıl kullanacağımı bilmiyorum	1	2,7

Etkinlik planında özel gereksinimli öğrenciler için ayrılan uyarlama bölümü hakkında öğretmen görüşleri dört ana temadan oluşmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri uyarlama bölümünün "Gereklilik" teması etrafında yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin % 70,2'si (26 kişi) uyarlama bölümünü gerekli görüyorum, özel gereksinimli öğrencilerin gelişim özelliklerine göre etkinliğin uyarlanmasını gerekli görüyorum, öğrencimin gelişim özellikleri gerektiriyorsa kullanıyorum şeklinde ifadelerde bulunmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin % 27,02'si "Olumsuz" temasında Uyarlama bölümünü kullanmıyorum, özel gereksinimli öğrenciye etkinliği aynı şekilde uyguluyorum, uygulamada yer veriyorum plana ayrıca dökmek gereksiz şeklinde görüş bildirmektedir. Bir öğretmen uyarlama bölümünü nasıl kullanacağını bilmediği yönünde görüş bildirmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin "Sınıfınızda özel gereksinimli öğrenciniz varsa uyarlama bölümünü nasıl kullanıyorsunuz?" sorusuna yönelik verilen cevaplardan örneklere aşağıda yer verilmiştir.

O.Ö.Ö. 5: Öğrencilerin gelişim özelliklerine göre kullanıyorum

O.Ö.Ö. 13: Daha çok materyalle dikkatini çekecek şekilde hazırlıyorum

O.Ö.Ö. 28: Öğrencinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına göre hazırlıyorum

4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Bölümünün Genel Değerlendirme ve Günü Değerlendirme Zamanı Hakkındaki Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin "Değerlendirme bölümünün genel değerlendirme ve günü değerlendirme olarak ayrılması hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlardan oluşturulan tema, tanım ve yanıtların dağılımı Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme bölümünün genel değerlendirme ve günü değerlendirme zamanı olarak ayrılması hakkındaki görüşlerine ilişkin tema, tanım ve yanıtların dağılımı.

Temalar	**Tanımlar**	**Yanıt sayısı**	
		f	**%**
Tek ve genel değerlendirme	Genel değerlendirme yeterli geliyor, günü değerlendirme zamanını kullanmıyorum, genel değerlendirmede zaten çocukların fikirleri de yer alıyor	17	45,9
Olumsuz	Gereksiz olduğunu düşünüyorum, ikisine de aynı şeyleri yazıyorum, zaman kaybı oluyor	17	45,9
Olumlu	Ayrılması değerlendirme açısından daha iyi olmuş, daha detaylı olduğu için değerlendirmenin güvenirliğini artırıyor	6	16,2

Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme bölümünün genel değerlendirme ve günü değerlendirme zamanı olarak ayrılması hakkındaki görüşleri ise üç ana temadan oluşmaktadır. Öğretmenlerin %45,9'u (17 kişi) genel değerlendirme yeterli geliyor, günü değerlendirme zamanını kullanmıyorum, genel değerlendirmede zaten çocukların fikirleri de yer alıyor şeklinde ifadelerle "Tek ve genel değerlendirmeden" yana olduklarını belirtmektedir. "Olumsuz" temasında ise öğretmenlerin %45,9'u bulunmakla birlikte Gereksiz olduğunu düşünüyorum, ikisine de aynı şeyleri yazıyorum, zaman kaybı oluyor şeklinde görüş bildirmektedir.

Değerlendirme bölümünün ikiye ayrılması konusunda "Olumlu" temada yer alan ifadeler ise ayrılması değerlendirme açısından daha iyi olmuş, daha detaylı olduğu için değerlendirmenin güvenirliğini artırıyor şeklindedir. Bu temada öğretmenlerin %16,2'si (6 kişi) yer almaktadır.

5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Planlarını Hazırlarken Karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri

Okul öncesi öğretmenlerinin "Planınızı hazırlarken karşılaştığınız sorun var mı? Varsa bu sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?" sorularına verdikleri yanıtlardan oluşturulan tema, tanım ve yanıtların dağılımı Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışı ve etkinlik planlarını hazırlarken karşılaştıkları sorunlara ilişkin temalar, tanımlar ve yanıtların dağılımı.

Temalar	Tanımlar	Yanıt sayısı	
		f	%
Sorun olmaması	Herhangi bir sorunla karşılaşmıyorum, yok şeklindeki ifadeler	18	48,6
Program	Etkinlik bulmakta hazırlamakta zorlanıyorum, kazanımlara uygun etkinlik hazırlamada zorlanıyorum, seçilen etkinlik kazanımın önüne geçebiliyor, sınıf sayısına uygun oyun etkinliği hazırlamakta zorlanıyorum	6	16,2
Öğrenci	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına\gelişim özelliklerine göre hazırlamada zorlanıyorum	2	5,4
Öğretmen	Zaman yönetimini sağlayamıyorum, eski bilgilerimden dolayı yeni formatta zorlanıyorum	2	5,4
Okul	Etkinlik için gerekli malzemenin toplanmasının zaman aldığı, farklı yaş grubunda olan öğrencilerin aynı sınıfta olması	2	5,4
Hazır plan	Hazır plan kullanıyorum	2	5,4

Plan hazırlarken karşılaşılan sorunlarla ilgili altı tema olduğu görülmektedir. "Sorun olmaması" temasında öğretmenlerin % 48,6'sı yer almakta ve planlarını hazırlarken herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmektedir. "Program" teması, öğretmenlerin % 16,2'sinin (6 kişi) Etkinlik bulmakta hazırlamakta zorlanıyorum, kazanımlara uygun etkinlik hazırlamada zorlanıyorum, seçilen etkinlik kazanımın önüne geçebiliyor, sınıf sayısına uygun oyun etkinliği hazırlamakta zorlanıyorum şeklinde ifadelerinden oluşmaktadır. "Öğrenci" temasında Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına\gelişim özelliklerine göre hazırlamada zorlanıyorum şeklindeki ifadelerle öğretmenlerin % 5,4'ü bulunmaktadır. Aynı orana sahip "Öğretmen" temasında ise Zaman yönetimini sağlayamıyorum, eski bilgilerimden dolayı yeni formatta zorlanıyorum şeklinde ifadeler yer almaktadır.

Etkinlik için gerekli malzemenin toplanmasının zaman aldığı, farklı yaş grubunda olan öğrencilerin aynı sınıfta olması şeklindeki ifadeler ise okulun sağladığı koşulları ifade ettiği için "Okul" teması altında yer almaktadır. Öğretmenlerin % 5,4'ünün (2 kişi) bu temada olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 5,4'ü (2 kişi) ise hazır plan kullandıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yaşadıkları bu sorunlara çözüm önerisi ise esnek bir plan hazırlanmalı, plan önceden hazırlanmalı, taslak bir planın oluşturulup öğretmenlere verilmesi, planların haftalık hazırlanması ve etkinlik havuzu oluşturulması şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının getirdiği değişiklikleri plan boyutuyla ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada planın bölümlerine göre olumlu ve olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır.

- Birinci bölümde yer alan eğitim akışı ve etkinlik planı hazırlama hakkındaki öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin günlük eğitim akışının gün içinde yapılabilecekleri görmelerini ve daha planlı hareket ederek zamanı iyi kullanmalarını sağladığı yönünde görüşleri bulunmaktadır.
- Etkinlik planı hakkındaki öğretmen görüşlerinin olumlu yönde olduğu ve öğretmenlerin etkinlik planını uygulama sırasında planı rehber olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak az da olsa bu konu hakkında fikir sahibi olmayan ya da yanlış bilgilere sahip olan öğretmenler mevcuttur.
- Okul öncesi öğretmenlerin etkinlik planında yer alan aile katılımıyla ilgili bölümü çoğunluğun (%40,5) kullandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimde anne baba eğitiminin, aile katılım çalışmalarının ço-

cuğun eğitimde önemli bir yere sahip olduğu göz önünde bulundurulursa bu oranın düşük olduğu söylenebilir.

- Öğretmenlerin yine büyük bir çoğunluğu (%48,6) aile katılım çalışmaları için evde yapılabilecek çalışma kağıtları ve sanat etkinliği gibi şeyler kullandığını söylemektedir. Bunlar uygulanabileceği gibi aile katılım çalışmaları için tek başına çok yüzeysel kalmaktadır.
- Özel gereksinimli öğrenciler için eklenen uyarlama bölümü ise öğretmenlerin çoğu (%70,2) tarafından gerekli görünmekle birlikte önemli bir kısmı (%27) tarafından olumsuz karşılanmaktadır. Uyarlama bölümünü kullanmayan, özel gereksinimli öğrenciye etkinliği aynı şekilde uyguladığını söyleyen ve ya uygulamada yer verip plana dökmeyi gereksiz bulan öğretmenlerde mevcuttur.
- Öğretmenlerin bir kısmı ise (%2,7) uyarlama bölümünü nasıl kullanacaklarını bilmediklerini belirtmektedir.
- Değerlendirme bölümüne günü değerlendirme zamanının eklenmesi konusunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%45,9) tek ve genel bir değerlendirmeden yana olduklarını belirtmektedir. Yine aynı oranda öğretmenler günü değerlendirme zamanını gereksiz bulduklarını zaman kaybı olduğunu ifade etmektedir. Bu değişikliğin öğretmenler tarafından benimsenmediği olumsuz karşılandığı sonucuna ulaşılmaktadır.
- Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%48,6) planlarını hazırlarken bir sorunla karşılaşmamaktadır. Bu olumlu bir sonuç olarak görülebilir.
- Planlarını hazırlarken sorun yaşadığını söyleyen öğretmenlerimizin en çok etkinlik hazırlama konusunda, kazanımlara, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler üretmekte zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden hazır planlarda yer alan etkinliklere yöneldikleri gözlemlenmiştir.
- • Öğretmenler ayrıca eski bilgilerinin yeni plan formatını uygulama konusuna ket vurduğunu, zaman yönetiminde sorunlar yaşadıklarını ve okulun koşullarından dolayı sorun yaşadıklarını belirtmektedirler.

Sonuç olarak öğretmenlerin yeni plan formatında olumlu ve olumsuz buldukları yanlar olduğu görülmektedir. Öğretmenler plan hazırlarken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sonuçlara yönelik bütüncül olarak aşağıdaki öneriler sunulabilmektedir

- Okul öncesi öğretmenlere 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının bütünüyle ilgili nitelikli bir hizmet içi eğitimin verilmesi gerekmektedir.
- Öğretmenlerin plan hazırlama konusunda ve planın bölümleri ile ilgili (günlük eğitim akışı, aile katılımı, uyarlama, değerlendirme) ayrıca bir hizmet içi eğitime alınmaları gerekmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin bunlarının yanında etkinlik hazırlama konusunda eğitim almaları gerekmektedir. Program kitabının etkinlikler için ek bir kitabı vardır ancak bunun yanında Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik hazırlayıp birbirleriyle paylaştığı bir portal oluşturulabilir.

Kaynakça

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (3),1, 1-15.

Gelişli, Y. & Yazıcı, E. (2012).Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesi Dergisi,* (29), 85-93.

MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara. T. C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Müdürlüğü.

MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi. Ankara. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Paralelkenara İlişkin Yaptıkları Çizimler Bağlamında Kavram İmajları ve Bu Dörtgen için Yaptıkları Tanımlar

Gülcan Bayram, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, glcnbyrm@gmail.com

Asuman Duatepe Paksu, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, aduatepe@pau.edu.tr

Öz

Araştırmanın amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin paralelkenar kavramına ilişkin yaptıkları çizimler bağlamında kavram imajlarını ve paralelkenar için yaptıkları tanımları incelemektir. Araştırma öğrencilerin paralelkenar kavramına yönelik çizim yapma ve tanımlama becerilerinin incelendiği betimsel bir çalışma olup, bir nitel araştırma deseni olan özel durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Denizli'de bir devlet okulunda okuyan 31 kız 34 erkek olmak üzere 65 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Çalışmanın verilerini toplamak üzere dört açık uçlu sorudan oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçekteki birinci soru ortaokul öğrencilerinin paralelkenara yönelik kavram imajını gösterebilecek paralelkenar örneği çizimi, ikinci soru paralelkenarın kritik özelliklerinin açıklanması, üçüncü soru ilk soruda çizilen paralelkenar örneğinden farklı paralelkenar çizimleri yapma, dördüncü soru paralelkenara ait farklı tanımlar yapma ile ilgilidir. Verilerin analizi için öğrencilerin paralelkenara ait tanımlamaları ve yaptıkları çizimleri alanyazında yer alan doğruluk, genellik ve zenginlik ölçütleri (Zazkis & Leikin, 2007) çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin akıllarına ilk gelen paralelkenar çiziminin büyük bir oranda prototip şekillerden ibaret olduğu görülmüştür. Öğrencilerden paralelkenara yönelik daha farklı örnek çizmeleri istediğinde ise örneklerini zenginleştirebilen öğrencilerin oranının ilk soruya göre biraz daha fazla olduğu görülmüştür. Fakat yine de katılımcıların çoğu paralelkenara yönelik prototip örnekler çizmişlerdir. Öğrenciler kavrama ait zengin örnekler çizmede başarısız olmuşlardır. Öğrencilerden paralelkenara ait farklı örnek çizmeleri istendiğinde çizimlerinde kare, dikdörtgen veya eşkenar dörtgen çizen öğrencilerin oranı oldukça azdır. Bu bulgu öğrencilerin dörtgen sınıfları arasındaki ilişkilerini görmedikleri biçiminde yorumlanabilir. Öğrencilerin tanım yapmada gerekli ve yeterli koşulu sağlayan ilkeleri bilmedikleri, paralelkenarın tanımı için paralelkenara ait gerekli ve yeterli özellikleri seçemedikleri, kritik olan ve olmayan özellikleri ayırt edemedikleri görülmüştür. Bu çalışmanın bir diğer sonucu da öğrencilerin paralelkenara yönelik çizim yapmada ve farklı örnek oluşturmada, paralelkenarı tanımlamaya ve kritik özelliklerini açıklamaya göre daha başarılı olmalarıdır.

Anahtar Kelimeler: Sekizinci sınıf öğrencileri, kavram imajı, tanım yapma, paralelkenar

Abstract

This research aims to examine the concept image of the eighth students about parallelogram in terms of their definitions for parallelogram and drawings as examples for parallelogram. The research was a descriptive study of the drawing and defining skills of the eighth grade students in relation to the parallelogram. Among qualitative research method, case study design was used. The study group consists of 65 eighth grade students, 31 girls and 34 boys who attended a public school in Denizli.

A scale consisting of four open ended questions was used as data collection tool. The first question required to draw the parallelogram example that has a potential to imply students' concept image of parallelogram, the second question involved the explanation of the critical features of parallelogram, the third question required to draw parallelograms different from the parallelogram drawn in the first question, and the fourth question asked to write different definitions of parallelogram. For the analysis of the data, students' parallelogram definitions and drawings were examined in the context of correctness, generality and richness (Zazkis and Leikin, 2007).

As a result of the study, it was seen that the parallelogram drawings that first came to the minds of the students consisted of prototype samples. When students were required to draw different samples for parallelogram, they presented richer sample set of parallelograms. Nevertheless, it was seen that most of the drawings were still prototypes for the parallelogram. The students failed to draw rich examples related to parallelogram concept. When students asked to draw different parallelogram, the proportion of students who drew square, rectangle or rhombus was very low. This can be interpreted as an evidence that students do not see relations between the quadrilateral classes. It was seen that students did not know the principles that provide the necessary and sufficient condition to make a definition, could not distinguish necessary and sufficient features of parallelogram, and could not distinguish critical and non-critical features. Another result of this study is that students were more successful in drawing parallelogram and creating different samples compared to describing parallelogram and describing critical features.

Keywords: Eighth grade students, concept image, definition, parallelogram

Giriş

İlk kez Vinner ve Hershkowitz (1980) tarafından kullanılan kavram imajı terimi, kavram ile ilgili bütün ilişkileri, zihinsel resimleri, ilgili özellikleri içeren bir bilişsel yapı anlamına gelmektedir (Vinner & Hershkowitz, 1980'den akt: Fujita & Jones, 2007). Bir kavrama yönelik tanım oluşturabilme, doğası gereği çok karmaşık, mantıksal çıkarım yapmayı gerektiren bir süreçtir. Bu sebeple öğrencilerin bir kavrama yönelik tanımı doğrudan oluşturabilmeleri zor olup, öğrenme sürecindeki akıl yürütmeleri ve daha önceden model olarak kullanılmış farklı tanımlama örnekleriyle bu süreç daha başarılı hale getirilebilir. Bir kavrama yönelik tanımlamalar ve bunların öğrencilere sunulma şekli, o kavramın tanımı ile kavram imajı arasındaki bağı biçimlendirir (Zazkis & Leikin, 2008). Kavrama ilişkin öğrencilere sunulan veya öğrencilerin oluşturduğu örnekler ise kavramların ve kavrama ilişkin prensiplerin görselleştirilmesi (Watson & Mason, 2005) biçiminde kavram imajının şekillenmesinde önemli bir rol oynar.

Tall ve Vinner (1981) kavram imajı ve kavram tanımı modelini, öğrencilerin bir kavrama yönelik düşünme şekillerini belirlemek ve kavramı hangi boyutta algıladıklarını ortaya çıkarmak için kullanmıştır. Bu modele göre aynı kavram öğrenciler tarafından farklı şekilde algılanabilir, bunun nedeni ise öğrencilerin epistemolojik ve psikolojik olarak sahip oldukları farklı özelliklerdir. Burada kavram tanımı bir kavramı diğerlerinden ayırmak için kullanılan ve onu ifade eden kelimeler bütünü iken, kavram imajı ise zihinde kavrama yönelik sahip olunan görsel uyarıcı unsurları içerir. Tall ve Vinner (1981) öğrencilerin daha önceden bilmedikleri bir kavramla karşılaştıklarında daha önceki deneyimlerine dayalı olarak o kavramın tanımı yerine kavram imajını kullanmaya yatkın olduklarını belirtmektedirler.

Diğer taraftan Fischbein'in (1993) "şekilsel kavram" (figüral concept) modeli, geometrik bir kavramın ne kadar iyi kavrandığının o kavrama yönelik sahip olunan kavramsal ve şekilsel iki boyutun arasında oluşturulabilen ilişkinin niteliği ile ilgili olduğunu belirtir. Şekilsel kavramdaki şekilsel boyut duruş, konum, şekil ve büyüklük gibi dinamikleri, kavramsal boyutsa kavrama yönelik fikirler ve genellemeler gibi daha soyut özellikleri içermektedir. Genellikle bireyde bu iki boyut ilişkilidir ancak öğrenciler şekilsel kavram yerine sahip oldukları kavram imajları üzerinden düşünmekte ve matematiksel işlemleri ve düşünmeleri gerçekleştirmektedirler (Vinner, 1983'den akt: Bingölbali, 2016).

Zaman zaman bireylerin kavram imajları prototip olarak adlandırılan bazı belli tipik örneklerden oluşmaktadır. Hershkowitz (1990)' e göre, prototip örnekler bireylerin kavram imajlarını belli bazı tipik örneklere dayanarak biçimlendirmektedir ve geometrik akıl yürütme sürecinde oldukça etkilidir. Bununla birlikte Hershkowitz (1990), bir kavramla ilgili prototip örneğin ana niteliğinin, o kavrama ait kritik olan ve kritik olmayan özelliklerin hepsinin bulunduğu listenin bir alt kümesi olduğunu belirtmiştir. Farklı geometrik kavramların farklı sayıda prototipleri olabilir. Örneğin özellikleri nedeniyle çemberin ve karenin, dikdörtgen ve üçgene göre daha az sayıda prototipinden bahsedilebilmektedir (Clements, Swaminathan, Hannibal & Sarama, 1999).

Kişilerin sahip olduğu prototiplerin her yeni kavram oluşumunda önemli rol oynadığı, şekilleri tanımlama ve sınıflamada güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Fujita & Jones, 2006). Bu sebeple, bir kavram öğretilirken sadece prototip örnekler üzerine durulması genellikle öğrenenlerin sınırlı kavram imajlarına sahip olmalarına neden olabilmektedir. Bazı çalışmalar prototip örneklere aşırı maruz kalmanın öğrencilerin kavramlara ilişkin fikirlerinin gelişmesini engelleyebileceğini ortaya koymuştur (Tsamir, Tirosh & Levenson, 2008). Güven (2002) çalışmasında geometride bir konu işlenirken kavramsal alt yapının çoğunlukla prototip şekiller üzerinden kazandırılmaya çalışıldığını vurgulamıştır. Derslerde geometrik şekillerin hep standart biçimlerde çizilmesi, öğrencilerin bu şekilleri genel örnek olarak kabul etmelerine ve kısıtlı kavram imajlarına sahip olmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler geometrik şekillerle ilgili esnek düşünememektedirler.

Bireylerin kavram imajları, sezgisel olarak prototip örnekleri içermekte ve bireyler bu prototip örnekleri çizimlerine yansıtmaktadırlar. Fujita ve Jones (2006), yaptıkları çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun yamuk hariç dörtgenlerin doğru olarak çizmelerine rağmen, doğru tanımları çok azının verebildiğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan doğru tanımlamayı yapabilen öğrencilerin dörtgenleri temel olarak tipik imajları ile hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Erşen ve Karakuş (2013), çalışmalarında öğretmen adaylarının dörtgenler arasındaki ilişkileri anlayamamaktan kaynaklanan hatalı çizimler yaptıklarını ve dörtgenlere yönelik yanlış kavram imajlarına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Öğretmen adaylarıyla yapılan başka bir çalışma olan, Türnüklü,

Alaylı ve Akkaş'ın (2013) çalışmalarında öğretmen adaylarının özellikle eşkenar dörtgen ve yamuk için hatalı çizimler yaptıkları ifade edilmiştir. Okazaki ve Fujita (2007) öğrencilere eşkenar dörtgen ve dikdörtgenin birer paralelkenar olup olmadığı sordukları çalışmalarında, öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda öğrencilerin dörtgenlere yönelik algılarını şekillerin prototiplerinin ve prototip imajların oluşturduğu özelliklerin etkilediği görülmüştür.

Bir kavramın tanımını formel olarak ifade edebilmek o kavramın tam olarak anlaşıldığını göstermeyebilir. Örneğin paralelkenarın tanımını, karşılıklı kenarları paralel olan dörtgen olarak ezbere bir cümleyle ifade eden ancak bunu anlamlandırmamış olan öğrencinin paralelkenara ait kavram imajı paralelkenar kavramıyla birebir örtüşmeyebilir. Örneğin bütün kenarları ya da açıları eş olan bir dörtgen öğrencinin paralelkenara ilişkin kavram imajında olmayabilir. Öğrencinin kavramın tanımını tam olarak anlamlandırdığının ve kavram imajını bu yönde zenginleştirdiğinin göstergesi, paralelkenar örneği olarak dikdörtgen, kare ve eşkenar dörtgeni düşünebilmesi olur (de Villiers, 1998).

Yöntem

Araştırma sekizinci sınıf öğrencilerinin paralelkenar kavramına yönelik yaptıkları çizimler bağlamında kavram imajlarının ve yaptıkları tanımların incelendiği betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada bir nitel araştırma deseni olan özel durum çalışması kullanılmıştır. Özel durum çalışması, adından da anlaşılacağı üzere özel bir durum üzerine odaklanır ve odaklanılan özel durumda ilişkin yaklaşımlar, inançlar, yorumlar, bilgiler, açıklamalar ve neden-sonuç ilişkileri ve bu durumda yer alan olayları ortaya koymaya çalışılır. Bu yöntemde araştırmacıya çok özel bir konu ya da durum üzerinde yoğunlaşma fırsatının doğması bu yöntemin en önemli avantajlarından birisidir (Çepni, 2009).

Katılımcılar

Çalışma grubu Denizli'de bir devlet ortaokulunda okuyan 31 kız 34 erkek olmak üzere 65 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Seviye olarak sekizinci sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni ise ortaokuldan liseye geçmeye hazır öğrencilerin paralelkenar kavramına yönelik edinimlerinin ne durumda olduğunu görmektir. Aynı zamanda bu seviyedeki öğrenciler sekizinci sınıfa paralelkenarla ilgili tüm özellikleri daha önceki sınıflarda öğrenmiş olarak gelmektedirler.

Ölçme Aracı ve Uygulama Süreci

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından ilgili araştırmalardan yola çıkılarak geliştirilen öğrencilerin paralelkenara ait yaptıkları tanımları ve paralelkenar için yaptıkları çizimleri belirlemek üzere dört açık uçlu sorudan oluşan ölçek kullanılarak toplanmıştır. Ölçekteki birinci soru ortaokul öğrencilerinin paralelkenara yönelik kavram imajını gösterebilecek paralelkenar örneği çizimi, ikinci soru paralelkenarın kritik özelliklerini açıklayabilme, üçüncü soru ilk soruda çizilen paralelkenar örneğinden farklı paralelkenar çizimleri yapma, dördüncü soru paralelkenara ait farklı tanımlar yapma ile ilgilidir. Sorular öğrencilere yazılı olarak verilmiştir ve çözümlerin yapılabilmesi için öğrencilere gerekli açıklamalar yapılıp, yeterli süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

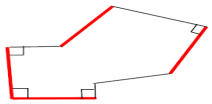
Verileri betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öğrencilerin paralelkenara ait özellikleri belirlemeleri, yaptıkları tanımlamalar ve oluşturdukları örnekler alanyazından faydalanılarak; doğruluk, genellik ve zenginlik ölçütleri (Zazkis & Leikin, 2007) ile incelenmiştir. Tablo 1' de belirtildiği üzere soru tipinde kullanılan ölçütlere göre iki araştırmacı tarafından kodlamalar birbirinden bağımsız olarak yapılmıştır. Belirlenen kodlamalar karşılaştırılıp, fikir birliğine varılamayan kodlamalar üzerinde tartışılmış ve sonuçta ortak bir kodlama ortaya çıkmıştır. Kodlama sonrası ise bulgular araştırmanın amacına ve soru tiplerine göre ayrı ayrı yorumlanmıştır.

Tablo 1. Ölçme Aracında Yer Alan Soruların Tanımlama ve Çizimlerde Kullanılan Ölçütlere Göre Dağılımı.

SORULAR	ÖLÇÜTLER		
	Doğruluk	Genellik	Zenginlik
Paralelkenar çizebilme	✓		✓
Paralelkenarın kritik özelliklerini yazabilme	✓	✓	
Farklı paralelkenar çizimleri yapabilme	✓		✓
Paralelkenar tanımları yapabilme	✓	✓	

1) Doğruluk ölçütü

Bu ölçütte çizimlerin istenilen görevin koşullarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Spesifik olarak, öğrenciler tarafından oluşturulan örneklerin ve bir paralelkenar tanımı için doğruluğunun analizinde, matematiksel ifadenin mantıksal yapısıyla ilişkilendirilmiştir. Bir tanımın doğru mantıksal yapısı, gerekli ve yeterli olan kavram için bir dizi koşul içerir. Gerekli ama yeterli değil ya da yeterli değil ama gerekli olan bir dizi koşulla kavram tanımının örneklendirilmesi, mantıksal zorlukların bir tezahürüdür. Bu tür zorluklar, belirli kavramların ve bunların kritik özelliklerinin anlamanın eksikliği ya da tanım kavramının kendisinin anlaşılmasının eksikliğiyle ilgili olabilir. Örneğin kare için dörtkenarı olan ve dört açısı da 90 derece olan bir geometrik nesne tanımını yapmak gerekli fakat yeterli değildir (farklı yanlış anlaşılmalar doğabilir). Örneğin kare için belirtilen tanımdan aşağıdaki gibi bir çizim yapılabilir (Şekil 1).



Şekil 1. Dört kenarı eşit ve dört açısı 90 derece olan çokgen çizimi (Zazkis & Leikin, 2007, s.136).

Öğrencilerin paralelkenar için belirledikleri özelliklerden, yapmış oldukları tanımlardan ve yaptıkları çizimlerden, kabul edilebilir olan durum içerisinde olanlar yani gerekli ve yeterli şartları sağlayanlar "doğru cevap" olarak, özelliklerin tam olmadığı hatta gereksiz özelliklerin olduğu durumlar "yetersiz" olarak, gerekli özelliklerin hiçbirinin yer almadığı kabul edilemez durumlar ise "yanlış" olarak sınıflandırılmıştır. Paralelkenar için "Karşılıklı kenarları paralel olan dörtgen" tanımı esas alındığında paralelkenarın kritik özellikleri; karşılıklı kenarlarının paralel olması ve dörtgen olması şeklinde belirlenmiştir.

2) Zenginlik ölçütü

Bu kategoride, örneklerin tip ve yapıya göre değişip değişmediği ve belirli bir bağlamda mı yoksa çeşitli bağlamlardan mı çizilip çizilmedikleri dikkate alınmıştır. Spesifik olarak, katılımcı tarafından üretilen örneklerin analizinde, geleneksel-öğretimsel örnek alanını genişleten tanımlar zengin olarak kabul edilmiştir. Kritik özellikleri yazma ve tanım yapma görevlerinde, çizilen örnekler üzerinden özellik ve tanımlar oluşturtulmaya çalışıldığı için bu ölçütle sadece çizimler incelenmiştir.

3) Genellik ölçütü

Bu ölçüt ile kavrama ait belirlenen kritik özelliklerin ve yapılan tanımların genel mi yoksa spesifik mi olduğuna bakılmıştır. Diğer bir deyişle paralelkenara yönelik belirlenen özellikler ve yapılan tanımlar belirli bir paralelkenardan ziyade paralelkenarın genel nesnesi ile ilgili yani tüm paralelkenarlar için genellenebilir olmalıdır. Bu kategoride üç farklı kodlama yapılmıştır. "Özel tanım", paralelkenar için gerekli bütün özellikleri içeren tanım, "özele yakın" tanım paralelkenar için gerekli bütün özellikleri içermeyen ancak doğru olan bazı özelliklerin yer aldığı tanımlar ve "genel tanım" ise gerekli olan hiçbir özelliği içermeyen tanımlar olarak değerlendirilmiştir. Paralelkenar çizmede verilen kategorilere göre kodlama yapmak mantıklı olmadığından bu kategoride sadece paralelkenar için özellikleri yazma ve tanım yapma soruları incelenmiştir.

Aşağıda Tablo 2'de araştırmada kullanılan tüm ölçütlerin değerlendirildiği kategorileri ile birlikte verilmiştir.

Tablo 2. Ölçütlerin Kategorileri.

ÖLÇÜTLER	Doğruluk	Genellik	Zenginlik
KATEGORİLER	Doğru Yetersiz Yanlış	Özel Özele Yakın Genel	Zengin Zengin Olmayan

Bulgular

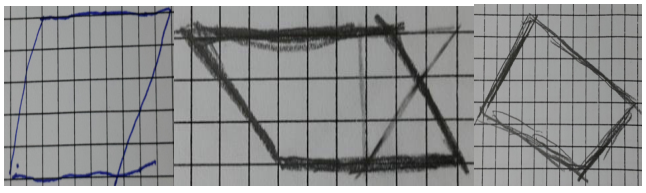
Birinci Soruya İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin birinci soruya yani paralelkenar örneği çizme sorusuna ait verdikleri cevaplar analiz edilip yorumlanmıştır. Katılımcılardan akıllarına ilk gelen paralelkenar örneğini verilen birim kareli bölüme çizmeleri istenmiştir. Bu soruyu değerlendirmede Zazkis ve Leikin'in (2007) ölçütlerinden doğruluk ve zenginlik ölçütlerine göre analiz yapılmıştır. 65 öğrencinin birinci soruya verdiği cevaplar tek tek incelenip, belirlenen ölçütlere göre kodlama yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Birinci soruya ilişkin bulgular.

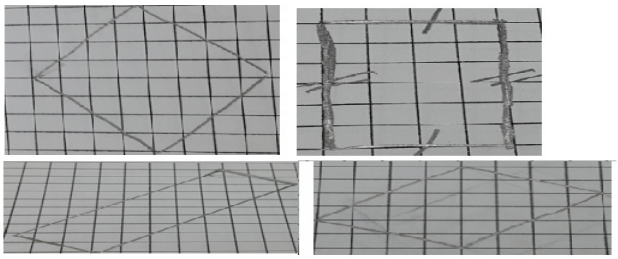
	Doğruluk ölçütü		Zenginlik ölçütü	
1.soru	**Kategoriler**	Öğrenci sayısı	**Kategoriler**	Öğrenci sayısı
Paralelkenar örneği çizme	Doğru cevap	61	Zengin örnek	4
	Yetersiz cevap	-	Zengin olmayan örnek	61
	Yanlış cevap	4		

Birinci soru doğruluk ölçütü açısından incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık % 94'ü (61 öğrenci) doğru şekilde paralelkenar çizebilmiştir. Yanlış çizen dört öğrenci kapalı bir dörtgen çizebilmiş ancak karşılıklı kenarlarını paralel olarak çizmede başarısız olmuşlardır. Yanlış çizen öğrencilerden bazılarının çizimi örnek olarak aşağıda verilmiştir.



Şekil 2. Paralelkenar için çizilen yanlış örnekler.

Birinci soru zenginlik ölçütü açısından incelendiğinde benzer şekilde öğrencilerin yaklaşık % 94'ü (61 öğrenci) paralelkenar için zengin olmayan örnek sınıfına giren bir çizim yapmışlardır. Öğrencilerden yaklaşık % 6'sı (4 kişi) zengin örnek sınıfına giren bir paralelkenar örneği çizebilmiştir. Soru öğrencilerden akıllarına ilk gelen paralelkenar örneğini çizin şeklinde sorulduğu için öğrencilerin paralelkenar kavramına yönelik öğrencilerin kavram imgelerini ortaya çıkarmaktadır. Görüldüğü gibi öğrencilerin akıllarına ilk gelen paralelkenar örneği büyük bir oranda prototip örneklerden ibarettir. Zengin örnek sınıfına giren paralelkenar çizimi yapan öğrenci oranı çok düşüktür. Zengin örnek yapan öğrenci çizimleri aşağıdaki gibidir.



Şekil 3. Paralelkenar için verilen zengin örnekler.

Görüldüğü gibi bu öğrenciler prototip bir çizim yerine tabana paralel olmayacak şekilde çizim yapmışlardır. Ayrıca çizimlerinde eşkenar dörtgen veya dikdörtgen gibi tipik paralelkenar örneğine girmeyen farklı çizimler yapabilmişlerdir. Zengin olmayan örnek sınıfına giren öğrenci çizimleri ise çoğunlukla (47 öğrenci) tabana paralel ve sağa yatık paralelkenar örneğidir. Bazı öğrenciler tabana paralel ve sola yatık paralelkenar çizmiştir. Ancak bunun oranı da çok düşüktür (10 öğrenci). Bu tür çizimler prototip paralelkenar örneği olarak değerlendirilmiştir.

İkinci Soruya İlişkin Bulgular

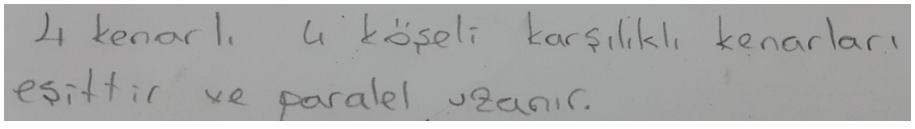
Bu bölümde öğrencilerin ikinci soruya, yani birinci soruda çizdikleri paralelkenar örneği yardımıyla paralelkenarın kritik özelliklerini açıklama sorusuna ait verdikleri cevaplar analiz edilip yorumlanmıştır. Bu soruda öğrencilere kritik özellikle ne denilmek istenildiği açıklanmıştır. Katılımcılardan çizdikleri paralelkenar örneği üzerinden paralelkenarın olmazsa olmaz özelliklerinin ne olduğunu, yani bir paralelkenarı paralelkenar yapan özelliklerin ne olduğunu yazmaları istenmiştir.

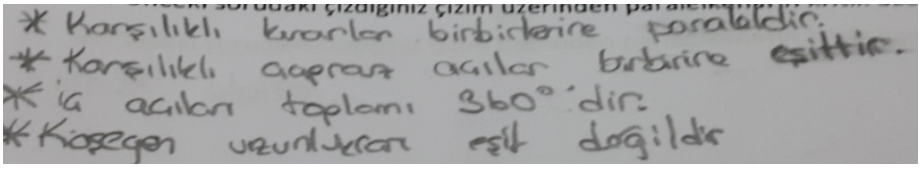
Bu soruyu değerlendirmede Zazkis ve Leikin'in (2007) ölçütlerinden doğruluk ve genellik ölçütlerine göre analiz yapılmıştır. 65 öğrencinin ikinci soruya verdiği cevaplar tek tek incelenip, belirlenen ölçütlere göre kodlama yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

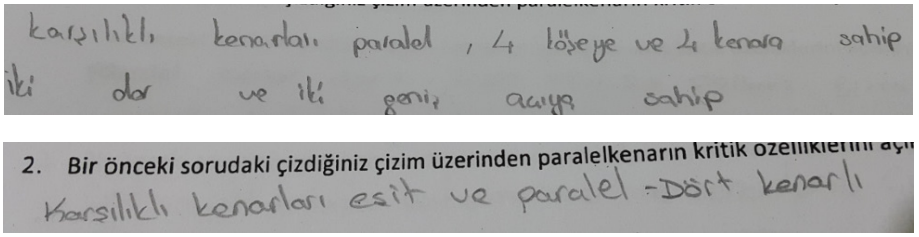
Tablo 4. İkinci soruya ilişkin bulgular.

	Doğruluk ölçütü		**Genellik ölçütü**	
2. soru	**Kategoriler**	Öğrenci sayısı	**Kategoriler**	Öğrenci sayısı
Paralelkenarın kritik özellikleri açıklama	Doğru cevap	6	Özel cevap	6
	Yetersiz cevap	32	Özele yakın cevap	9
	Yanlış cevap	12	Genel cevap	35
	Boş cevap	15	Boş cevap	15

İkinci soruya verilen cevaplar doğruluk ölçütü açısından incelendiğinde 65 sekizinci sınıf öğrencisinden sadece 6 öğrenci (yaklaşık % 9) paralelkenarın kritik özelliklerini tam olarak yazabilmiştir. Aşağıda kritik özellikleri doğru yazabilen öğrenci cevaplarından örnekler verilmiştir.

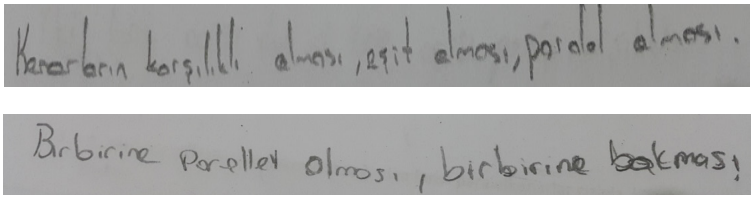






Şekil 4. Paralelkenarın kritik özellikleri için verilen doğru cevaplar.

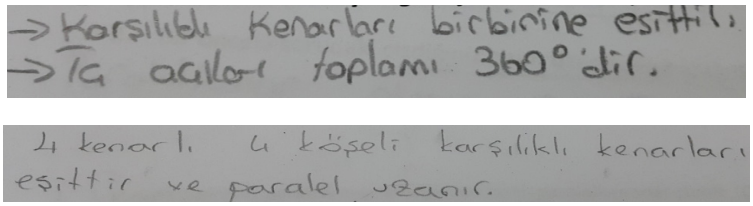
Öğrencilerin yaklaşık yarısı (% 49, 32 öğrenci) paralelkenarın kritik özelliklerini açıklamada yetersiz cevap vermişlerdir. Yani paralelkenarın bazı kritik özelliklerini doğru yazabilirlerken, tam olarak paralelkenarı oluşturacak özellikleri yazmada yetersiz kalmışlardır. Yani kritik özellikleri eksik olarak yazmışlardır. Örneğin karşılıklı kenarların paralel olmasını söylendiği halde şeklin kaç kenarlı olduğu belirtilmediyse bu tür cevap yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda paralelkenarın kritik özellikleri için yetersiz cevap veren öğrencilerin cevaplarından bazı örnekler verilmiştir.



Şekil 5. Paralelkenarın kritik özellikleri için verilen yetersiz cevaplar.

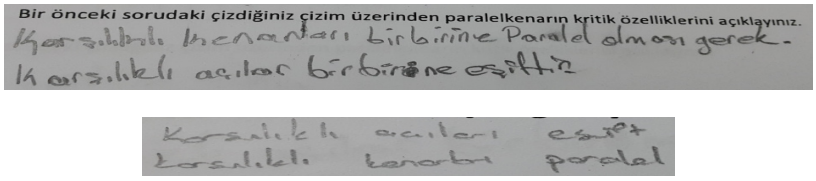
Yanlış cevap veren ve soruyu boş bırakanlar öğrenciler de toplam 27 kişiden oluşmaktadır (Yaklaşık % 42). Görüldüğü gibi öğrencilerin paralelkenarın kritik özelliklerini yazmada büyük sıkıntıları vardır. Tam olarak paralelkenarın kritik özelliklerini yazabilen öğrencilerin oranı oldukça düşüktür.

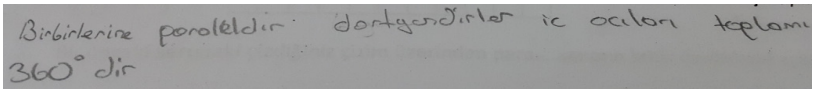
İkinci soruya verilen cevaplar genellik ölçütü açısından incelendiğinde 65 sekizinci sınıf öğrencisinden sadece 6 öğrenci (yaklaşık % 9) paralelkenarın kritik özelliklerini tam olarak yazarak paralelkenara özel tüm özellikleri yazabilmişlerdir. Yani yazdıkları özelliklerden, anlatılan şeklin bir paralelkenar olduğu anlaşılmıştır. Aşağıda paralelkenarın kritik özelliklerini yazmada özel cevap olarak değerlendirilenlere örnek verilmiştir.



Şekil 6. Paralelkenarın kritik özellikleri için özel cevap olarak değerlendirilenlere örnekler.

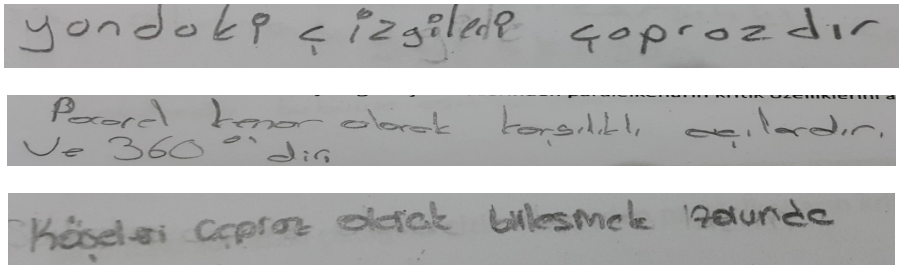
İkinci soruya verilen cevaplar genellik ölçütü açısından incelendiğinde 65 sekizinci sınıf öğrencisinden 9 öğrenci (yaklaşık % 14) özele yakın cevap vermişlerdir. Yani paralelkenara ait bazı kritik özellikleri yazılmakla birlikte, yazılan özelliklerden şeklin paralelkenar olduğu tam olarak anlaşılmadığından bu tür cevaplar özele yakın olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda paralelkenarın kritik özellikleri için özele yakın olarak değerlendirilen cevaplara örnekler verilmiştir.





Şekil 7. Paralelkenarın kritik özellikleri için özele yakın cevap olarak değerlendirilenlere örnekler.

Yazılan özellikler eğer hiçbir kritik özelliği içermiyorsa genel cevap olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (35 kişi, yaklaşık % 54'ü) paralelkenarın kritik özelliklerini yazmada genel cevap vermişlerdir. Yani yazılan özelliklerde herhangi bir dörtgenin de özelliği olabilecek özelliklerden bahsedilmiştir. Bu tür cevaplarda paralelkenarın kritik özelliğini taşıyan hiçbir özellik bulunmamaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak sekizinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (Yaklaşık % 54), paralelkenarın kritik özelliğini yazmada genel cevaplar verdiği yani doğrudan paralelkenarı niteleyen kritik özellikleri yazmada başarısız oldukları söylenebilir. Aşağıda paralelkenarın kritik özellikleri için genel cevap olarak değerlendirilen bazı örnekler verilmiştir.



Şekil 8. Paralelkenarın kritik özellikleri için genel cevap olarak değerlendirilenlere örnekler.

Üçüncü Soruya İlişkin Bulgular

Bu bölümde sekizinci sınıf öğrencilerinin üçüncü soruya verdikleri cevaplar, yani birinci soruda çizdikleri paralelkenar örneğinden farklı paralelkenarları göstermek için oluşturdukları çizimler incelenmiştir. Öğrencilerden ilk soruda çizdikleri paralelkenardan farklı olacak şekilde çizebildikleri kadar birbirinden farklı paralelkenar çizmeleri istenmiştir. Bu soruda öğrencilerin paralelkenara ait kavram imgelerinin zengin olup olmadığına bakılmıştır. Paralelkenara yönelik öğrencilerin verdikleri örneklerin prototip örneklerin dışına çıkıp çıkmadığına bakılmıştır.

Üçüncü soruyu değerlendirmede yukarıda belirtilen sebepten dolayı, Zazkis ve Leikin'in (2007) ölçütlerinden doğruluk ve zenginlik ölçütlerine göre analiz yapılmıştır. 65 öğrencinin üçüncü soruya verdiği cevaplar tek tek incelenip, belirlenen ölçütlere göre kodlama yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Üçüncü soruya ilişkin bulgular.

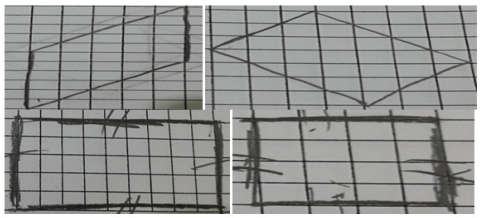
	Doğruluk ölçütü		**Zenginlik ölçütü**	
3.soru	**Kategoriler**	**Öğrenci sayısı**	**Kategoriler**	**Öğrenci sayısı**
Paralelkenar için farklı çizimler	Doğru cevap	54	Zengin örnek	26
	Yetersiz cevap	-	Zengin olmayan örnek	39
	Yanlış cevap	11		

Üçüncü soruya verilen cevaplar doğruluk ölçütü açısından incelendiğinde tablodan da görüldüğü gibi öğrencilerin büyük çoğunluğu (54 kişi, yaklaşık % 83) paralelkenar için farklı örnekler çizmede başarılıdırlar. 11 öğrencinin (yaklaşık % 17) ise paralelkenar örneklerinin içinde en az bir tane yanlış çizim bulunmaktadır. Öğrenciler yanlış örnek olarak çoğunlukla yamuk çizilmiştir. Bunun dışında yanlış örnek kategorisine giren cevaplarda paralelkenarın karşılıklı kenarlarını paralel olarak çizemeyen bu sebeple tam olarak paralelkenar oluşturmada başarısız çizimler bulunmaktadır.

Üçüncü soruya verilen cevaplar zenginlik ölçütü açısından incelendiğinde öğrencilerin %60'ı (39 kişi) paralelkenar için farklı örnekler çizmeleri istendiğinde zengin olmayan örnek kategorisinde çizimler yapmışlardır.

Yani çoğunlukla tabana paralel, sağa veya sola yatık olan kenar uzunlukları farklı paralelkenarlar çizmişleridir. İlk çizdikleri şeklin boyutlarını değiştirerek çizim yapanlar da çoğunluktadır.

Öğrencilerin % 40'ı ise (26) çizimlerinde zengin örnek sayılabilecek paralelkenar örnekleri çizmişlerdir. Bu çizimler prototip çizimlerinden farklı olarak, kare, dikdörtgen veya eşkenar dörtgen olanlar veya tabana paralel olmayan paralelkenar çizimleridir. Bunlardan en az biri çizimlerde varsa zengin örnek kategorisine alınmıştır. Bazı öğrenciler (4 öğrenci) paralelkenar örneği çizimlerine yamuğu da dahil etmiş ancak çizimlerinde dikdörtgen, eşkenar dörtgen veya kare de yapmıştır. Bu gruba giren cevaplar yanlış olarak kodlanmış ancak zenginlik açısından farklı paralelkenar çizimleri olduğundan dolayı zengin örnek olarak kodlanmıştır. Aşağıda farklı paralelkenar çiziminde zengin örnek olarak değerlendirilen bazı çizimler verilmiştir.



Şekil 9. Farklı paralelkenar çizimi için zengin örnek olarak değerlendirilenler.

Dördüncü Soruya İlişkin Bulgular

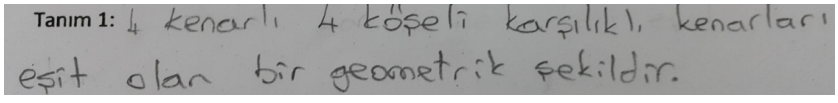
Bu bölümde sekizinci sınıf öğrencilerinin dördüncü soruya verdikleri cevaplar, yani paralelkenar için yaptıkları tanımlar, eğer varsa farklı tanımlar incelenmiştir. Öğrencilerden paralelkenarın tanımı yapmaları, eğer varsa farklı tanım da yapmaları istenmiştir.

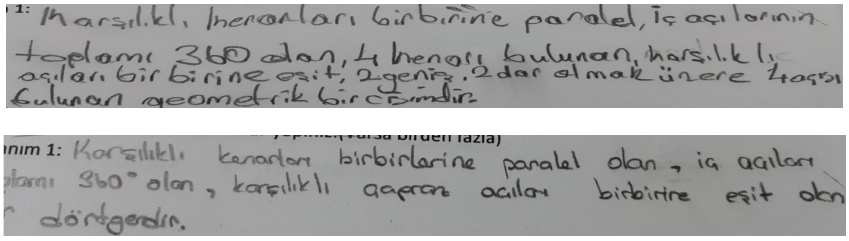
Bu soruyu değerlendirmede Zazkis ve Leikin'in (2007) ölçütlerinden doğruluk ve genellik ölçütlerine göre analiz yapılmıştır. 65 öğrencinin dördüncü soruya verdiği cevaplar tek tek incelenip, belirlenen ölçütlere göre kodlama yapılmıştır. İki tanım yapan öğrencilerin cevapları ayrı ayrı değerlendirilmiştir ve kodlanmıştır (Tanım 1 ve tanım 2). Sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Dördüncü soruya ilişkin bulgular.

		Doğruluk ölçütü		Genellik ölçütü	
		Kategoriler	Öğrenci sayısı	**Kategoriler**	Öğrenci sayısı
4. soru Paralelkenar tanımı yapma	Tanım 1	Doğru cevap	4	Özel cevap	4
		Yetersiz cevap	21	Özele yakın cevap	8
		Yanlış cevap	18	Genel cevap	31
		Boş cevap	22	Boş cevap	22
	Tanım 2	Doğru cevap	0	Özel cevap	0
		Yetersiz cevap	9	Özele yakın cevap	0
		Yanlış cevap	11	Genel cevap	20
		Boş cevap	45	Boş cevap	45

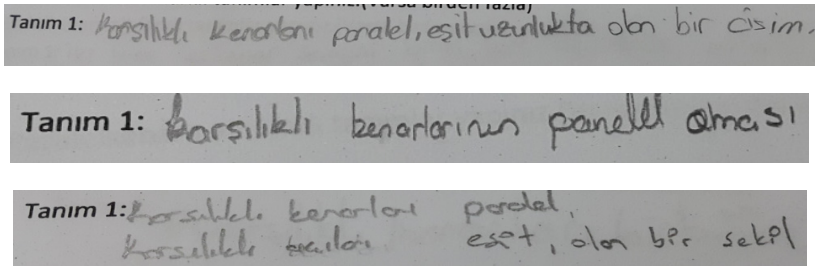
Dördüncü soruya verilen cevaplar doğruluk ölçütü açısından incelendiğinde ilk tanımlar için, 65 sekizinci sınıf öğrencisinden sadece 4 öğrenci (yaklaşık % 6) doğru şekilde paralelkenarı tanımlayabilmiştir. Görüldüğü gibi paralelkenarın tanımı doğru yapabilen öğrenci oranı oldukça düşüktür. Aşağıda doğru cevap olarak kodlanan tanımlara örnekler verilmiştir.





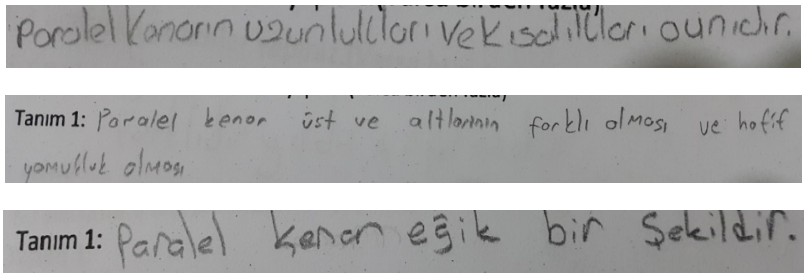
Şekil 10. Paralelkenar tanımı için doğru cevap olarak değerlendirilenlere örnekler.

Dördüncü soruya verilen cevaplarda, örneklemdeki 21 öğrencinin (yaklaşık % 32) ilk tanımları yetersiz cevap olarak değerlendirilmiştir. Yani tanımlamalarında paralelkenarın kritik özellikleri tam olarak bulunmamaktadır. Bu sebeple yapılan tanımdan şeklin paralelkenar olduğu tam olarak anlaşılmamaktadır. Bu gruba giren cevaplara bazı örnekler aşağıda verilmiştir.



Şekil 11. Paralelkenar tanımı için yetersiz cevap olarak değerlendirilenlere örnekler.

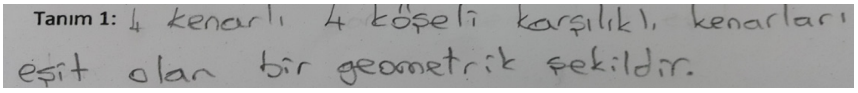
Dördüncü soruya verilen cevaplarda, örneklemdeki 18 öğrenci (yaklaşık % 28) ise paralelkenarı tanımlamada hiçbir kritik özelliği içermeyen yanlış tanımlamalar yapmışlardır. Hiç tanım yapmayıp soruyu boş bırakan öğrenciler de grubun %34'ünü oluşturmaktadır (22 öğrenci). Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin paralelkenar tanımı yapma ile ilgili büyük sıkıntıları olduğu söylenebilir. Aşağıda paralelkenar için yanlış tanım olarak değerlendirilen cevaplara bazı örnekler verilmiştir.



Şekil 12. Paralelkenar tanımı için yanlış cevap olarak değerlendirilenlere örnekler.

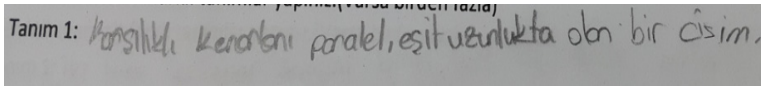
Dördüncü soruda öğrencilerden eğer yapılabiliyorsa paralelkenar için ikinci bir tanım yapılması istenmiştir. İkinci tanımlarda ise doğru tanım yapabilen öğrenci bulunmamaktadır. Tanım yapmaya çalışan 20 öğrenciden 9'u da yetersiz bir tanım yapmıştır. Diğerlerinin tanımı ise yanlış olarak değerlendirilmiştir. Grubun büyük çoğunluğunun paralelkenar için ikinci bir tanım yapma konusunda fikirleri olmadığı görülmüştür (45 öğrenci, yaklaşık % 70). Görüldüğü gibi tanım yapmayan öğrencilerin oranı en fazladır. Yapmaya çalışanların ise başarı oranı oldukça düşüktür.

Dördüncü soruya verilen cevaplar genellik ölçütü açısından incelendiğinde 65 sekizinci sınıf öğrencisinden sadece 4 öğrenci (yaklaşık % 6) yaptıkları tanımda paralelkenarı niteleyen bir tanım yapabilmişlerdir. Aşağıda paralelkenar tanımı için özel cevap olarak değerlendirilen bir tanım verilmiştir.



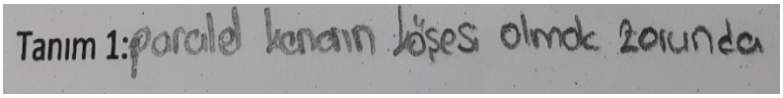
Şekil 13. Paralelkenar tanımı için özel cevap olarak değerlendirilen bir tanım.

Dördüncü soruya verilen cevaplar genellik ölçütü açısından incelendiğinde 8 öğrenci (yaklaşık % 12) özele yakın bir tanım yapabilmişlerdir. Yani yapılan tanımda paralelkenarı anlatmak için gerekli ifadeler bulunmakla birlikte, yapılan tanım paralelkenarı belirtmeye yeterli olmamıştır. Aşağıda özele yakın cevap olarak değerlendirilen bir tanım verilmiştir.



Şekil 14. Paralelkenar tanımı için özele yakın cevap olarak değerlendirilen bir tanım.

Dördüncü soru için 65 sekizinci sınıf öğrencisinin yaklaşık yarısı (% 48, 31 öğrenci) ise paralelkenar tanımı için hiçbir kritik özelliği içermeyen genel ifadeler kullanmışlardır. Görüldüğü gibi öğrenciler paralelkenarı betimleyen bir tanım yapmakta oldukça zorlanmaktadırlar. Çoğunluk paralelkenar için tanım yapmak yerine tanım olarak bile sayılamayacak genel ifadeler kullanmışlardır. Aşağıda paralelkenar tanımı için genel cevap olarak değerlendirilen bir ifade verilmiştir.



Şekil 15. Paralelkenar tanımı için genel cevap olarak değerlendirilen bir tanım.

İkinci tanımlarda ise özel veya özele yakın tanım yapabilen öğrenci bulunmamaktadır. İkinci tanımı yapmaya çalışan 20 (yaklaşık % 31) öğrencinin tanımlarının hepsi genel tanım olarak değerlendirilmiştir. Görüldüğü gibi öğrencilerin çoğu ikinci bir tanım yapmaya dahi çalışmamıştır. Yapanlardan ise özel veya özele yakın bir tanım yapabilen öğrencinin bulunmaması bu konuda yaşanan zorluğu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin zihinlerindeki paralelkenara ait kavram imajlarını oluşturdukları örnekler bağlamında ortaya çıkarmak için kendilerinden paralelkenara ait çizim örneği yapmaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin akıllarına ilk gelen paralelkenar örneğinin büyük oranda prototip örneklerden ibaret olduğu görülmüştür. Paralelkenar için ilk olarak zengin örnek sınıfına girebilecek örnek çizebilen öğrenci oranı çok düşüktür (% 6). Birçok çalışmada benzer şekilde geometrik kavramlarla ilgili öğrencilerin kavram imajlarının prototip örneklerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır (Tsamir et al., 2008; Fischbein, 1993; Aktaş & Aktaş, 2012; Fujita & Jones, 2007; Üstün & Ubuz, 2004; Okazaki & Fujita, 2007; Erşen & Karakuş, 2013; Tsamir, Tirosh & Levenson, 2008; Gökbulut & Ubuz, 2013; Gökbulut & Ubuz, 2015). Birçok çalışmada geometrik kavramların öğretim sürecinde öğrencilerin çoğunlukla o kavramın prototip örneği ile karşılaştıkları iddia edilmektedir (Clements et al., 1999; Hershkowitz, 1989).

Öğrencilerden paralelkenara yönelik daha farklı örnek çizmeleri istediğinde ise örneklerini zenginleştirebilen öğrencilerin oranının ilk soruya göre biraz daha artığı görülmüştür (% 40). Fakat yine de öğrencilerin çoğunluğun paralelkenara yönelik prototip örnekler çizmeye devam ettiği görülmüştür. Öğrenciler kavrama ait zengin örnekler çizmede başarısız olmuşlardır. Bu sonuç benzer çalışmalarda da görülmüştür (Gökbulut & Ubuz, 2013; Gökbulut & Ubuz, 2015). Öğrenciler çoğunlukla ilk çizdikleri paralelkenarın boyutlarını değiştirerek farklı örnekler çizmeye çalışmışlardır. Benzer çalışmalarda da öğrencilerden farklı örnek çizmeleri istendiğinde çizdikleri şeklin boyutlarını değiştirerek çizim yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır (Erşen & Karakuş, 2013). Başka bir çalışmada da öğrencilerin derslerde geometrik kavramların, şekillerinin süreç içinde benzer görünümlerde çizilip gösterilmesi ve özelliklerinin doğrudan verilip ezberletilmesi sebebiyle, geometrik şekilleri ilk öğrenilen biçimi ile hatırladıklarını ve daha sonradan öğrenilen farklı geometrik kavramların özellikleriyle

ilişkilendiremedikleri sonucuna varılmıştır (Akuysal, 2007; akt: Erşen & Karakuş, 2013).

Öğrenciler paralelkenara ait farklı örnek çizmeleri istendiğinde, çizimlerinde paralelkenarın alt sınıfında yer alan kare, dikdörtgen veya eşkenar dörtgen gibi zengin çizim yapabilen öğrencilerin oranı oldukça düşük kalmıştır. Buradan da öğrencilerin dörtgenlerin kendi aralarında olan ilişkileri kullanamadıkları veya göremedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer çalışmalarda da bu duruma dikkat çekilmiştir. Türnüklü vd. (2013) yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının yaptıkları çizimlerde dörtgenlerin ilişkilerini çok fazla kullanmadıkları ve farklı çizim yapmaları istenildiğinde de dörtgenlerin tipik imajlarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, sekizinci sınıf öğrencilerinin paralelkenarın özelliklerinden kritik olanları ve tanımı için gerekli ve yeterli mantıksal koşulları bilmedikleri, tanımlarında paralelkenarın özelliklerinden gerekli ve yeterli olanları kullanamadıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular benzer çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermiştir. Bu çalışmalarda da öğrencilerin matematiksel kavramlara yönelik formel tanım yapmada zorluk yaşadıkları görülmüştür (Baki & Çekmez, 2012; de Villiers, 1998; Gökbulut & Ubuz, 2013; Gökbulut & Ubuz, 2015). Öğrenciler paralelkenarın kritik özelliklerini açıklamada ve tanımını yapmada zorlanmasının bir nedeni öğrencilerin matematik dilini kullanmaya alışkın olmadıklarından kaynaklanıyor olabilir. Bu sonuç Yeşildere'nin (2007) çalışmasının bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının matematiksel dili yeterli düzeyde kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın diğer sonucu öğrenciler paralelkenara yönelik çizim yapmada ve farklı örnek oluşturmada, paralelkenarı tanımlamaya ve kritik özelliklerini açıklamaya göre daha başarılı olduklarıdır. Öğrenciler kavrama yönelik doğru çizimler yapabilmekle birlikte bu kavram imajlarına yönelik doğru tanımlamayı yapmada ve kritik özellikleri açıklamada zorluk yaşamışlardır. Çoğu öğrenci tanımlamayı o kavramın prototip örneğini tarif etme olarak düşünmüşler ve doğru tanımı yapmada başarısız olmuşlardır. Fujita'nın (2012) yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin geometrik şekillerin tipik imajından yola çıkarak tanım yaptığını belirtmiştir. Bu çalışmanın bulgularının aksine Erşen ve Karakuş'un (2013) sınıf öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının dörtgenlerin tanımını yapma konusunda daha başarılı oldukları, tanımı başarılı şekilde yapıp özellikleri açıklayabilmelerine rağmen, yaptıkları çizimlerde ise dörtgenleri tipik imajlarıyla oluşturdukları görülmüştür. Benzer şekilde Aktaş ve Aktaş'ın (2012) onuncu sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında çoğu öğrencinin paralelkenar için doğru tanımı yapabilmelerine rağmen, şekli tipik imajı ile bildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalarda tanımlamada daha başarılı olunmasının sebebi seçilen örneklem grubunun yaş olarak daha üst seviyeden seçilmesi olabilir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak, ortaokul seviyesindeki matematik ve geometri kavramların yönelik ders içeriğinin tanımlama ve örneklendirme açısından tekrar gözden geçirilmesi önerilebilir. Kitaplarda kavramlara yönelik örnekler tek tip olmamalı, farklı şekillerde verilmeye çalışılmalıdır. Böylelikle öğrencilerin kavram imgeleri prototip örneklerden daha kapsamlı olabilir. Bunun dışında o kavrama yönelik örnek olmayan durumlar da gösterilerek öğrencilere yanlış olan örnekler fark ettirilmelidir. Ders sürecinde öğrencilere geometrik kavramlara yönelik tanım yapma ve özellikleri oluşturma etkinlikleri yaptırılıp, öğrencilerin matematik dilini geliştirip kullanmaya yönelik becerileri artırılabilir. Kavramın daha kalıcı ve doğru şekilde öğretilebilmesi için öğretme sürecinde tanımlama ve çizim yapma etkinlikleri birlikte yapılmalıdır. Öğrencilerin bir kavrama yönelik tanım yapabilmeleri o kavramı tam olarak anladıklarını garanti etmeyebilir. Süreç içinde bunu anlamaya yönelik farklı çizim etkinlikleri tasarlanarak o kavramın tanımını ne kadar anlamlandırdıkları ortaya çıkarılabilir.

Kaynakça

Baki, M. ve Çekmez, E. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının limit kavramının formal tanımına yönelik anlamalarının incelenmesi. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 3(2), 81-98.

Bingölbali, E. (2016). Kavram tanımı ve kavram imajı. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat, (Ed.), Matematik eğitiminde teoriler (ss.135-148). Ankara: PEGEM Akademi.

Cansız-Aktaş, M., Aktaş, D.Y. (2012). Öğrencilerin dörtgenleri anlamaları: Paralelkenar örneği. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2), 319-329.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (4. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Clements, D., Swaminathan, S., Hannibal, M., & Sarama, J. (1999). Young children's concepts of shape. Journal for Research in Mathematics Education, 30(2), 192–212. doi:10.2307/749610.

De Villiers, M. (1998). To teach definıtıons in geometry or teach to defıne?, A. Olivier & K. Newstead (Eds), *Proceedings of the 22nd International Conference of the International Group for Psychology of Mathematics Education* (Vol.2, 248-255) Univ Stellenbosch: South Africa.

Erşen, Z. B., & Karakuş, F. (2013). Evaluation of preservice elementary teachers' concept ımages for quadrilaterals. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 4(2), 124-146.

Fichbein, E. (1993). The theory of figural concepts. *Educational Studies in* Mathematics*, 24*(2), 139-162.

Fujita, T. & Jones, K. (2006). Primary trainee teachers' understanding of basic geometrical figures in Scotland. Proceedings of the 30th Conference of the Internatıonal Group for the Psychology of Mathematics Education, 3, 14-21.

Fujita, T. & Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: towards a theoretical framing. *Research in Mathematics Education*, 9 (1&2), 3-20.

Fujita, T. (2012). Learners' Level of Understanding of The Inclusion Relations of Quadrilaterals and Prototype Phenomen. *The Journal of Mathematical Behavior*, *31*, 60-72.

Fuys, D. Gedds, D. Ve Tischler, R. (1988). The Van Hiele Model of thinking in geometry among adolescents. Journal for research in mathematics education, Monograph number 3, Reston Va.NCTM

Güven, B. (2002). Dinamik geometri yazılımı Cabri ile keşfederek öğrenme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Gökbulut, Y. & Ubuz, B. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Prizma Bilgileri: Tanım ve Örnekler Oluşturma. İlköğretim Online, 12(2), 401-412.

Gökbulut, Y., & Ubuz, B. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının piramit bilgileri: Tanım ve örnekler oluşturma. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 16(2). 335-351

Tall, D. O. ve Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics, with special reference to limits and continuity, *Educational Studies in Mathematics*, *12*(2), 151-169.

Okazaki, M. & Fujita,T. (2007) . Prototype Phenomena and Common Cognıtıve Paths in the Understanding ofthe Inclusion Relations Between Quadrilaterals in Japan and Scotland. In J. Woo, H. Lew, K. Park & D. Seo (Ed),Proceedings of the 31st Conference of the Internatıonal Group for the Psychology of Mathematics Education: 4, 41-48.

Türnüklü , E., Akkaş, E. N. ve Gündoğdu-Alaylı, F. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dörtgen algılarına yönelik bir çalışma. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran, Niğde.

Türnüklü, E., Gündoğdu-Alaylı, F. ve Akkaş, E. N. (2013). Investigation of prospective primary mathematics teachers' perceptions and images for quadrilaterals. Educational Sciences: Theory & Practice, 13(2), 1225-1232.

Tsamir, P., Tirosh, D. ve Levenson, E. (2008). Intuitive nonexamples: the case of triangles *Educational Studies in Mathematics*. 69, 81–95.

Vinner, S.(1991). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. In D. Tall (Ed), *Advanced mathematical thinking* (pp. 65-81). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.

Yeşildere, S. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel alan dilini kullanma yeterlikleri. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 24*(2), 61-70.

Zazkis, R. & Leikin, R. (2007). Generating examples: From pedagogical tool to a research tool. *For the Learning of Mathematics, 27*(2), 15-21.

Zazkis, R. ve Leikin, R. (2008). Exemplifying definitions: a case of a square. *Educational Studies in Mathematics*, 69, 131–148.

Üniversite Öğrencilerinin İyimserlik Düzeyleri ve Kariyer Fuarlarına Katılmaları ile İş-Arama Davranışları Arasındaki İlişkide Öz-yetkinliğin Aracı Rolü

Arif Özer, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, arifozer@hacettepe.edu.tr

Tolga Zencir, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, tolga.zencir@hacettepe.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ve kariyer fuarlarına katılmaları ile iş arama davranışları arasındaki ilişkide iş arama öz-yetkinliğinin aracı rolünü incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu Ankara'da bir devlet üniversitesinde 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 140 (44 erkek, 86 kadın) üniversite öğrencisidir. Çalışma grubuna kişisel bilgi formu, İş Arama Öz-Yetkinliği Ölçeği (Başbuğ, 2008), İş Arama Davranışı Ölçeği (Başbuğ, 2008) ve Kariyer Geleceği Ölçeği (Kalafat, 2000) uygulanarak elde edilen veriler, Mplus 8 paket programında aracılık testi yapılarak incelenmiş; dolaylı etkilerin önem ve contrast testleri bootstrap güven aralıkları kullanılarak araştırılmıştır. Yordamaya yönelik ilişkisel modele dayalı gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre, kariyer iyimserliği ve kariyer fuarlarına katılma ile iş arama davranışı (hazırlık ve aktif boyutları) arasındaki ilişki istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur. Ayrıca, kariyer fuarlarına katılma ve iyimserlik düzeyi ile iş arama arasındaki ilişkiye, öz-yetkinlik aracılık etmektedir. Çalışmanın sonuçları, üniversitelerin öğrencileri için kariyerlerini güçlendirmeleri ve mezuniyetlerine hazırlamaları açısından öneriler ile tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İş arama davranışı, iş arama öz-yetkinliği, üniversite öğrencileri, kariyer fuarları, kariyer iyimserliği.

Abstract

This study aims to examine the mediator role of job search self-efficacy on the relationship between career optimism, participation in career fairs and job search behavior on university students. The study performed based on correlational model. The participants are university students (44 males, 86 females) who attended a state university in 2017-2018 education year in Ankara. The data was obtained by administrating the personal information form, Job Search Self-Efficacy Scale (Basbug, 2008), Job Search Behavior Scale (Basbug, 2008) and Career Future Inventory (Kalafat, 2000) to the study group. Mediation analysis was performed through Mplus 8 package program, significance and contrast tests of indirect effects were assessed by using bootstrap confidence intervals. The relationship among the variables is statistically significant. In addition, job search self-efficacy mediates the relationship between the level of optimism, participation in career fairs and job search behaviors. The results of the study were discussed with the suggestions of the universities in terms of strengthening their careers for their students and preparing them for their graduation.

Keywords: Job search behavior, job search self-efficacy, university students, career fairs, career optimism.

Giriş

Bireylerin yaşamındaki en önemli kararlardan biri olarak görülen meslek seçiminin, geliştiği ve belgelendiği duraklardan biri üniversite ortamıdır. Üniversite öğrenimleri boyunca öğrenciler gelecekteki yaşantılarının standartlarını belirleyecek mesleklerini edinmek için çaba gösterirler. Üniversite eğitimi sadece meslek kazandırmakla değil aynı zamanda etkili bir kariyer oluşturma için de öğrencilere imkânlar sunmaktadır. Ayrıca öğrenim sürecinde ve sonrasında, bireylerin kariyer gelişimleri için neler yapabileceklerine ilişkin görevleri vardır. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) 2016-2017 yılı mezun istatistiklerine göre örgün öğretimden mezun sayısı 556.073'tür. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) eğitim durumuna göre iş gücü istatistikleri incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında yükseköğretim mezunu işsiz oranın %12 civarında olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, her yıl mezun olanların yaklaşık 67.000'i işsizdir. TÜİK verilerine göre bu oran bazı bölümlerden mezun olanlar için daha yüksektir ve sosyo-politik faktörlere bağlı olarak da artmaktadır Bu doğrultudan bakıldığında, Türkiye'de işsizlik oranın yüksek olması sebebiyle iş bulmada öğrencilerin bireysel özellikleri veya çabaları daha da önem kazanmaktadır. Bu bireysel faktörlerden birisi de iş arama becerileridir.

Alanyazında iş arama becerilerini/davranışını etkileyen ve geliştiren çeşitli faktörler vurgulanmaktadır. Bu faktörler arasında genel ve işe özgü özyetkinlik (Blau, 1993, 1994; Saks, Zikic ve Koen, 2015), özsaygı (Saks ve Ashforth, 2000; Eden ve Aviram, 1993), maddi gereksinim ve işe özgü öz-saygı (Blau, 1994), problem çözme, karar verme ve sosyal destek (Garcia, Restubog, Bordia, Bordia ve Roxas, 2015), iş arama yoğunluğu (Blau, 1993; Saks, Zikic ve Koen, 2015), kişinin kendini ve çevresel imkanlarını keşfetmesi (Saks, Zikic ve Koen, 2015) iş güvencesinin olmayışı (Caplan, Vinokur, Price ve van Ryn, 1989), proaktif kişilik özelliği (Brown, Cober, Kane, Levy ve Shalhoop, 2006) ve kariyere yönelik iyimserlik ile karamsarlık (Creed, Patton ve Battrum, 2002)yer almaktadır. Bunlardan iş arama davranışını etkileyen "iyimserlik" ve "özyetkinlik" aynı zamanda iş performansını düzeltmek amacıyla ölçülen, geliştirilen ve etkin şekilde yönetilen "psikolojik sermaye" değişkenleri arasında da yer almaktadır (Luthans ve Youssef, 2004). İyimserlik eğilimi, içinde yaşanılan koşullardan ve değişkenlerden bağımsız "genel" geleceğe ilişkin olumlu beklentilere sahip olma şeklinde bir kişilik özelliği olarak tanımlamaktadır (Scheier ve Carver, 1985). Carver ve Scheier'a göre iyimserliğin müdahalelerle değişmesine karşın kalıtsal yanları da bulunmaktadır. Snyder (2000) ise neyin iyi ve neyin kötü olduğunun öğrenilmesine (dünya hakkındaki inançlarına) bağlı olarak iyimserliğin çocukluk yıllarında geliştiğini ifade etmektedir. Snyder'a göre dünyaya ve benliğe ilişkin düşünceler arasındaki bilişsel farklılıklar ise sonraki yıllarda ortaya çıkmaktadır. Shorey, Snyder, Yang ve Lewin (2003) iyimserliğin gelişmesinde çocuğun, bakımını üstlenen kişiyle etkileşiminin önemli olduğunu dile getirmektedirler. Bir diğer yönden, Rand (2009) iyimserliğin bireyin dünya hakkındaki, umudun da kendisi hakkındaki düşüncelerine bağlı geliştiğini, özyetkinliğin umudun özgül bir gösterimi olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak, Rand'i umudun genel, öz yetkinliğin alana ya da kendine özgü bir beklenti olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Hirschi (2014)de iyimserlik düzeyi yüksek üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimlerinde aktif ve yetkin olduklarını ifade etmektedir. Bu kuramsal açıklamalar iyimserliğin daha önce ortaya çıktığını, özyetkinliğin ise daha sonra geliştiğine işaret etmektedir.

Bireyler kendi yeteneklerine dair inançlarına göre kariyer planlarını belirlemektedir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013). Caplan, Vinokur ve Price (1997) iş arama özyetkinliği yüksek bireylerin iş ararken reddedilmeyle ve karşılaştıkları engelle baş edebilmebecerilerinde, düşük iş arama özyetkinliğine sahip olanlara göre daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Saks ve Ashforth (2000) iş arama öz-yetkinliği ile iş arama davranışı arasında yüksek ilişki bulmuşlardır. Benzer şekilde, Moynihan, Roehling, LePine ve Boswell (2003) iş-arama öz-yetkinliğinin iş mülakatına katılmayı ve iş bulmayı etkilediğini belirtmişlerdir. Bu araştırmalar ışığında, özyetkinliğin iş aramada önemli bir değişken olduğu görülmekle birlikte rolünün ne olduğuna dair soru işaretlerinin olduğu düşünülmektedir.

Araştırma değişkenleri kullanılarak yapılan önceki çalışmalar gözden geçirildiğinde, özyetkinliğin aracı rolünün incelendiğine rastlanmaktadır (Holmstrom, Russell ve Clare, 2015; Shen, Yang, Sun, He ve Han, 2013; Yu ve Luo, 2018). Bandura (1994) özyetkinliğin kaynaklarından birinin deneyim kazanma olduğunu, nispeten zor başarılan görevlerin kolay olanlara göre daha fazla özyetkinliği pekiştirdiğini belirtmektedir. Ayrıca davranışları ve düşüncelerini ifade etme şekilleriyle, sosyal modellerin çevresel beklentileri yerine getirme konusunda gözlemcilere etkili becerileri ve stratejileri de öğrettiklerini ifade etmektedir. Bu açıdan ele alındığında kariyer fuarlarına katılma da özyetkinliği artırabilecek bir faktördür.. Şöyle ki kariyer fuarları aktif iş aramaktan ve işe yerleşmekten çok, işveren beklentilerinin öğrenildiği, staj görüşmelerinin gerçekleştirildiği, kariyer gelişim

konferanslarının yapıldığı ve iş görüşmesi simülasyonlarıyla iş arama becerilerinin geliştirildiği organizasyonlardır. Öğrenciler fuarlardaki ilham verici kariyer konuşmalarıyla kendi kariyerlerini planlama konusunda motive olabilmekte, fuar süreci boyunca atölye çalışmalarıyla iş arama becerilerini prova yapabilmektedirler. Dolayısıyla kariyer fuarlarının, öğrencilerin iş bulma gibi zorlu yaşam görevine hazırlanmaları, diğer bir deyişle iş arama becerileri konusunda özyetkinliklerini artıracağı ileri sürülebilir. Sonuç olarak, iyimserliğin önceden gelişen bir kişilik özelliği olması ve kariyer fuarlarının öğrencilere doğrudan ve dolaylı kariyer deneyimleri sunması nedeniyle, bu araştırmada söz konusu değişkenlerin iş arama ile ilişkisinde, özyetkinliğin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma yordamaya yönelik ilişkisel modele dayalı gerçekleştirilmiştir (Frankel, Wallen ve Huyn, 2012). Araştırmanın katılımcıları, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama yolu ve yapılan istatistiksel işlemlere ilişkin bilgiler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar Ankara'da bir devlet üniversitesinde 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında öğrenimlerine devam eden üniversite öğrencileridir. Öğrencilerin 44'ü erkek, 86'sı kadındır. 108'i iktisadi ve idari bilimler fakültesi, 22'si mühendislik fakültesinde öğrenim görmektedirler. 24'ü üçüncü, 106'sı son sınıf öğrencisidir. Bugüne kadar staj yapmayanların sayısı 4 iken, 46'sı bir, 60'ı iki, 20'si üç ve daha fazla sayıda staj yaptıklarını belirtmişlerdir. 56'sı daha önce kariyer fuarına katılmazken, 61'i üç ya da daha az, 13'ü ise 4'ten fazla katılmışlardır. Ayrıca öğrencilerin 24'ü KPSS kursuna devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada İş Arama Davranış Ölçeği, İş Arama Öz Etkinliği Ölçeği, Kariyer İyimserliği Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçme araçları hakkında aşağıda sırasıyla bilgiler verilmiştir.

İş Arama Öz-Etkinliği Ölçeği (İAÖYÖ):

Saks ve Ashforth (1999) tarafından üniversite son sınıf öğrencileri üzerinde iş arama öz yetkinliğini ölçmek üzere geliştirilen İAÖYÖ, Başbuğ (2008) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçekte 10 madde bulunmakta ve maddeler 1 (hiç güvenmiyorum) – 10 (tamamen güveniyorum) arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin İngilizce formuna ait iç tutarlık katsayısı (Cronbach α) .87; Türkçe Formuna ait .82 bulunmuştur. Bu araştırmada α= .90 bulunmuştur. Ölçek maddelerine örnek olarak "2. İş mülâkatlarına çağrılmanızı sağlayacak özgeçmişler hazırlamak." ve "7. *İş arama faaliyetinizde başarılı olmak*." verilebilir**.**

İş Arama Davranış Ölçeği (İADÖ):

Blau (1993) tarafından yetişkinler üzerinde iş arama davranışlarını ölçmek üzere geliştirilmiştir. Ölçekte hazırlık niteliğindeki iş arama davranışları ve aktif iş arama davranışları olmak üzere iki boyutta toplam 12 madde yer almaktadır. Ölçek maddelerinden son ikisi yeni mezunlara uymadığından Saks ve Ashforth (1999) tarafından değiştirilmiştir. Bu çalışmada Başbuğ (2008) tarafından Türkçe'ye çevrilen son hali kullanılmıştır. Katılımcılar son altı ay içindeki yaşantılarını göz önünde bulundurarak ölçek maddeleri 1 (hiç) – 5 (çok sık) aralığında puanlamaktadırlar. Ölçeğin İngilizce formuna ait iç tutarlık katsayıları .80-.83 aralığında iken; Türkçe Formun hazırlık için .60, aktif iş arama için .82'dir. Bu çalışmada ise sırasıyla .81 ve .75'tir. Ölçek maddelerine örnek olarak "8. İş imkânları hakkında arkadaş ya da akrabalarla konuştum" ve "11. *Bir işverenle (telefon, e-posta gibi yollarla) doğrudan bağlantıya geçtim*." verilebilir.

Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL):

Rottinghaus, Day ve Borgen (2005) üniversite öğrencilerinin kariyer planlama tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek Kalafat (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği ve iş piyasalarına ilişkin algılanan bilgi olmak üzere üç alt boyutta toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 kesinlikle katılıyorum) arasında puanlanarak

yanıtlanmaktadır. Bu araştırmada KARGEL'in kariyer iyimserliği alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin İngilizce Formuna ilişkin iç tutarlık katsayıları sırasıyla .85, .87 ve 73 iken; Türkçe Formuna ilişkin güvenirlik katsayılar .82, .82 ve .62'dir. Bu çalışmada iyimserlik boyutuna ilişkin iç tutarlık katsayısı .87'dir. Ölçek maddelerine örnek olarak "8. *Kariyerimdeki başarımı benim çabalarım belirleyecektir.*" ve "10. *Kariyerim üzerinde çok az kontrole sahibim*." verilebilir.

Kişisel Bilgi Formu:

Katılımcıların cinsiyetlerine, fakültelerine, KPSS kursuna gidip gitmediklerine, katıldıkları staj ve kariyer fuar sayılarına ilişkin araştırmacılar tarafından hazırlanan sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi:

Araştırmanın verileri Mplus 8 paket programında aracılık testi yapılarak incelenmiş; dolaylı etkilerin önem ve contrast testleri bootstrap güven aralıkları kullanılarak test edilmiştir. En küçük etki büyüklüğü (iş arama aktif boyutu) için istenen örneklem büyüklüğü 103 bulunmuştur. Güç analizinden elde edilen bu sonuçla, örneklem büyüklüğünün regresyon analizi için yeterli olduğu düşünülmüştür. Veri setinde aykırı değere rastlanmazken; SPSS paket programında eğri tahmin yöntemiyle değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş, en uygun ilişkinin doğrusal olduğu gözlenmiştir. Ayrıca değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları ve tolerans değerleri veride çoklu bağlantı olmadığını ortaya koymuştur. Önem testleri için hata payı en çok .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bağımsız değişkenlerini kariyer iyimserliği ve fuarlara katılma, aracı değişkenini iş arama öz yetkinliği, bağımlı değişkenini ise iş arama (aktif ve hazır olma) davranışı oluşturmaktadır. Modelde yer alan değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Betimsel İstatistikler (, ss, Pearson Korelasyonlar ve Cronbach α Değerleri)

Değişkenler		ss	1	2	3	4	5
1. Kariyer iyimserliği	39.47	7.23	.87[a]				
2. Fuarlara katılma	1.20	1.47	.03				
3. İş arama öz yetkinliği	32.70	7.91	.50**	.20*	.90[a]		
4. İş aramaya hazır olma	12.37	3.60	.29**	.26**	.42**	.81[a]	
5. Aktif iş arama	8.90	3.65	.17*	.40**	.29**	.65**	.75[a]

[a] Köşegen değerleri değişkenlerin Cronbach α katsayılarıdır

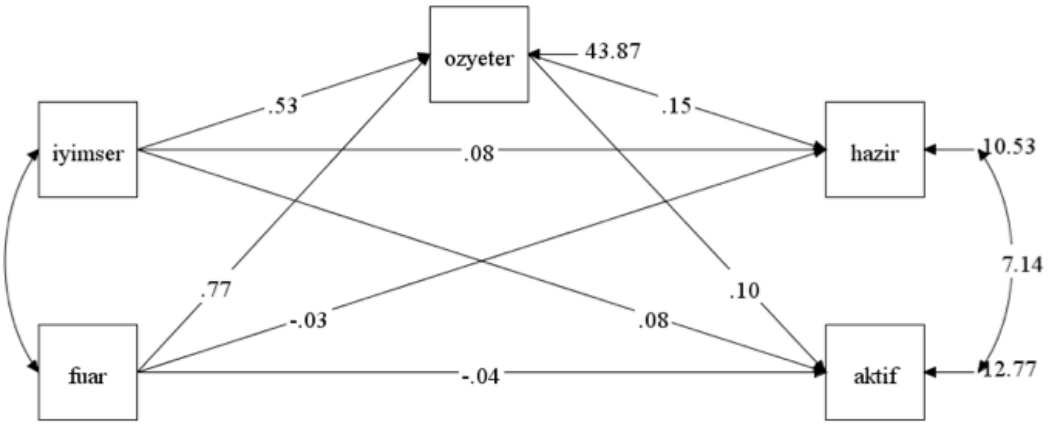
** p< .01

Tablo 1'de, hem kariyer iyimserliği (r= .29 ve .17) hem de kariyer fuarlarına katılmanın (r= .26 ve .40) iş arama boyutlarıyla ilişkileri istatistiksel bakımdan önemlidir. Bağımsız değişkenlerin iş arama öz yetkinliğiyle korelasyonları da pozitif yönde olup istatistiksel bakımdan önemlidir (sırasıyla r= .50 ve .20). Benzer şekilde, iş arama öz yetkinliği ile iş arama boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel bakımdan önemli ilişkiler gözlenmektedir (r= .42 ve .29). Değişkenler arası ilişkilerin ön görülen model kapsamında ne ölçüde açıklandığını incelemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	β	sh	t	*p*	AltGA	ÜstGA
Hazır (Sabit)	4.28		1.66	2.58	.01		
İş arama öz yetkinliği (b_1)	.15	.33	.04	4.07	.00	.09	.22
Kariyer iyimserliği (c_{11})	.08	.18	.05	1.79	.07	.01	.16
Fuarlara katılma (c_{21})	-.03	.-04	.20	-.14	.89	-.14	.30
Aktif (Sabit)	2.68		1.72	1.56	.12		
İş arama öz yetkinliği (b_2)	.10	.20	.04	2.75	.01	.04	.15
Kariyer iyimserliği (c_{12})	.08	.17	.05	1.64	.10	.01	.16
Fuarlara katılma (c_{22})	-.04	-.05	.34	-.13	.90	-.17	.77
İş arama öz yetkinliği (Sabit)	10.95		3.54	3.09	.00		
Kariyer iyimserliği (a_1)	.53	.55	.09	6.21	.00	.39	.67
Fuarlara katılma (a_2)	.77	.42	.20	3.79	.00	.59	1.15
Ek Parametreler							
D_{11} (a_1*b_1)	.08		.02	3.48	.00	.05	.13
D_{12} (a_1*b_2)	.05		.02	2.59	.01	.02	.09
D_{21} (a_2*b_1)	.12		.04	2.68	.01	.06	.19
D_{22} (a_2*b_2)	.07		.04	2.10	.04	.02	.13
TOPD (D11+D12+D21+D22)	.32		.10	3.28	.00	.18	.51
TOP ($D_{11+}D_{12+}D_{21+}D_{22+}c_{11+}c_{12+}c_{21+}c_{22}$)	.41		.54	.75	.45	.07	1.29
DF_1 (D_{11}-D_{12})	.03		.02	1.29	.20	-.00	.07
DF_2 (D_{21}-D_{22})	.04		.04	1.16	.25	-.01	.11
DF_3 (D_{11}-D_{22})	.01		.04	.18	.86	-.05	.07
DF_4 (D_{21}-D_{12})	.07		.04	1.57	.12	.01	.14

Tablo 2'de görüldüğü gibi, kariyer iyimserliğinin ve fuarlara katılmanın iş arama boyutları (hazır ve aktif) üzerindeki direkt etkileri istatistiksel bakımdan önemsizdir. Kariyer iyimserliği ve fuarlara katılmadaki bir birimlik artış, öz yetkinlik puanlarında sırasıyla .53 ve .77 puanlık artışa yol açarken; öz yetkinlik puanlarındaki bir birimlik artış hazırlıkta .15 ve aktifte .10 birimlik yükselmelere neden olmaktadır. Tablonun alt kısmındaki dolaylı etkiler incelendiğinde hem kariyer iyimserliğinin hem de fuarlara katılmanın iş arama üzerindeki dolaylı etkilerinin istatistiksel bakımdan önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, dolaylı etkiler arasındaki farklar istatistiksel bakımdan önemsizdir. Önerilen model puanlardaki değişimin (R^2) iş arama hazırlık boyutunda .19 (f^2=.23)'unu, iş arama aktif boyutunda .10 (f^2=.11)'ununu ve iş arama öz yetkinliğinde .28' (f^2=.39) ini açıklamaktadır. Sonuçlar Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1: Hipotez model (Standartlaştırılmamış Katsayılar)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada kariyer iyimserliğinin ve fuarlara katılmanın, iş arama öz-yetkinliği aracılığıyla iş arama davranışlarını "dolaylı olarak" artırdığı saptanmıştır. Her iki değişkenin iş arama üzerindeki direkt etkileri ise istatistiksel bakımdan önemsizdir. Sonuçlar önceki araştırma bulgularıyla tutarlık göstermektedir (Guan vd. 2013; Holmstrom, Russell ve Clare, 2015; Shen, Yang, Sun, He ve Han, 2013; Yu ve Luo, 2018; Zimmerman vd., 2012). Guan vd. (2013) Çinli üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada kariyer uyumu ile iş arama arasındaki ilişkide, iş arama öz-yetkinliğinin aracı değişken olduğunu; diğer bir deyişle, kariyer uyumunun öz yetkinliği artırdığını, öz yetkinlikteki artışın da iş aramayı artırdığını ifade etmektedirler. Holmstrom vd. (2015) yaptıkları çalışmada işe yeni başlayan, işsiz ve kısmi zamanlı (ya da niteliklerinin altında işlerde) çalışan olmak üzere üç grupta, iş arama ile özsaygı arasındaki ilişkiye özyetkinliğin aracılık ettiğini saptamışlardır. Benzer şekilde, Zimmerman vd. (2012) farklı sektörlerde görev yapan 362 Amerikalı çalışan üzerinde yaptıkları çalışmada dışadönüklük ve nevrotiklik ile iş arama davranışları arasındaki ilişkide, iş arama öz-yetkinliğinin aracı değişkenlerden biri olduğunu dile getirmişlerdir. İş arama davranışında sonuç almaya ve kişilik özelliklerinin iş arama davranışına etkisine, aracılık eden bir değişken olarak iş arama öz-yetkinliği kavramı modellenmiştir (Zimmerman vd. 2012). İş arama öz-yetkinliğini aracı olarak kullanarak, bir kişinin kariyer planında iyi olması, kariyer gelişimi sürecinde kontrolü elinde tutması, değişik kariyer fırsatlarına geçişi ve pozitif kariyer beklentisi gibi faktörleri tutabilecek ve pozitif olarak etkileyecek bir değişken olarak düşünen araştırmalar da yapılmıştır (Guan vd. 2013). Michingan Üniversitesi'nde işsizlik tazminatı ofisinde görev yapan kişilerle İş Arama Beceri Programı (Ryn ve Vineokur, 1992) geliştirilmiş ve deneysel bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada iş arama öz-yetkinliği aracı değişken olarak modellenmiştir. İş arama beceri programı kişilerin iş aramaya yönelik tutumlarını pozitif etkileyecek ve iş aramaya yönelik imkânları/fırsatları bilme adına bilgisi (job search knowledge) artacak şekilde hipotez edilmiştir. Sonuçlarda iş arama öz-yetkinliğinin, bu program ile bireylerde iş arama öz-yetkinliği seviyesini yükselterek bağımlı değişkenlerde etkililik elde edilmiştir. Çalışmanın özeti olarak öz-yetkinliği, iş arama becerisini geliştiren programın etkilerine sade bilişsel bir aracı olarak bulmuştur ve iş arama sürecine sebep olan iş kaybı ya da işsizlik dönemlerinin temel sarsıcı etkilerine uyum sağlayıcı bir şekilde bireyin iş arama becerilerini geliştirerek iş arama öz-yetkinliğine ve bu sayede de iş arama yoğunluğunu, bu da iş arama davranışını olumlu şekilde etkilemektedir (Ryn ve Vineokur, 1992).

Önceki çalışmalarda öz yetkinliğin iş arama üzerindeki etkisinin aracı olduğu görülmektedir. İş arama öz-yetkinliği değişkeninin aracı olarak kullanılması, bireyin öz-düzenleme sürecindeki önemli kaynaklardan biri olarak öz-yetkinliğin görülmesine ve bireyin çok yönlü psikolojik kaynaklarını kullanabilmesine işaret etmesinin sonucudur (Kanfer ve Hulin, 1985). Buradan hareketle üniversite öğrencilerinin iş hayatına girişlerini etkileyecek önemli bir dönem olan iş arama sürecinde, kariyerlerine doğru ve anlamlı bir adım atabilecek kariyer fırsatlarını görebilecekleri şekilde bir üniversite hayatı geçirmeleri ve kişisel-sosyal kazanımlarını geliştirmekte mahir olmaları önem arz etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, kariyer günlerinin öğrencilerin iş aramada

daha etkili adımları ve kaynakları kullanabileceğine dair inançlarını yükselttiği anlaşılmaktadır. Bireyin geçmiş deneyimleri, teşvik edilmesi ve dolaylı yaşantıları, öz yetkinliğini artırmaktadır. Kariyer fuarlarında mülakat simülasyonları, uygun modellerin iş yaşamına ilişkin önerilerini dinleme ve sosyal ağlarını güçlendirme hem staj hem de mezuniyet sonrası için iş görüşmeleri yapma konularında öğrencilerin cesaretlerini, diğer bir deyişle yetkinliklerini artırmaktadır. Şirketlerin kontenjanları sınırlı olması ve adayları bir değerlendirme sürecinden geçirmeleri nedeniyle öğrencilerin birden fazla kuruluşa başvurmaları gerekmektedir. Bandura (1977) erken vazgeçenlerin öz yetkinlik algılarının da düşük olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla iş arama sürecinde yaşanan olumsuzluklar karşısında, kendine güveni, saygıyı kaybetmeden ve yılmadan çaba göstermeye devam etme öz yetkinlikle ilgili görünmektedir. Ayrıca iş arama özellikle son sınıfta ve mezuniyetten sonrasına yönelik bir eylemdir. Ara sınıflardaki öğrenciler için bu uzak bir eylem gibi görünebilir. Modelde iyimserlik ve fuarlara katılmanın iş arama üzerindeki direk etkileri bu nedenle düşük bulunmuş olabilir. Bu bağlamda özellikle ara sınıftaki öğrencilerin fuarlara katılmalarının öz yetkinliklerini artırma açısından yararlı olduğu ileri sürülebilir.

Bu çalışmada kariyer iyimserliğinin iş arama davranışı üzerindeki etkisinin sadece öz-yetkinlik aracılığıyla olduğu, yani iyimserliğin iş arama üzerindeki etkisinin dolaylı olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonuçları Kanfer, Wanberg ve Kantrowitz (2001) tarafından yapılan meta-analiz çalışması sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir. Kanfer vd. bireylerin iyimserlik düzeylerinin iş arama davranışında doğru hamleleri yapabilme ile pozitif yönde önemli bir ilişkisi olup olmadığını incelemişler, iyimserliğin iş arama davranışıyla önemli bir ilişkisi olmadığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, Eryılmaz ve Mutlu (2017) bireylerin iyimserlik düzeyleri ile kariyer gelişimleri arasında olumlu bir ilişki bulunduğu ifade etmektedirler. Eryılmaz ve Mutlu'nun çalışması incelendiğinde, bu saptamanın lise öğrencilerinde kariyer uyumluğu çalışmasına dayandığı görülmektedir. Dolayısıyla, aradaki farklılık bu çalışmanın üniversite öğrencileri üzerinde yapılmasına ve kariyer gelişiminin sadece bir parçası olan iş arama davranışını ele almasına dayandırılabilir.

Araştırmanın sonuçları ışığında, daha iyimser üniversite öğrencilerinin iş yaşamına hazırlandığını ve aktif iş aradıklarını söylemek mümkün görünmemektedir. Üniversitelerin öğrencilerinin iş arama öz-yetkinliği düzeylerini artırarak kariyerlerine olumlu bir başlangıç yapabilmelerine imkân sağlayabileceği vurgusu yapılabilir. Bununla birlikte, üniversite öğrencilerinin kariyer fuarları gibi etkinliklerle desteklenmesi ve psikolojik destekle iyimserlik düzeylerinin artırılması, öğrencilerin iş yaşamına hazırlanmalarını da dolaylı olarak artıracaktır. İş arama öz-yetkinliği seviyesi arttıkça, kariyerinde kendisine uygun işi arama davranışı da daha etkili ve pozitif yönde gelişmektedir. Bu doğrultuda da meslek yaşamının ön hazırlık aşamasında konumlanan üniversitelerin öğrencilerine rehberlik etmesi ve kariyer danışmanlığı noktasında önemi bilinen bir gerçektir. Bu çalışma kapsamında da üniversite öğrencilerinin kariyer sürecine adım atmalarında önemli bir kavram olan iş arama öz-yetkinliği kavramının aracılığı ile iş arama davranışını etkileyen kariyer iyimserliği ve kariyer fuarlarına katılmanın önemi vurgulanmıştır.

Kaynakça

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychology Review,* 84,191–215.

Bandura, A. (1994). Self Efficacy, In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* New York: W. H. Freeman and Company.

Başbuğ, G. (2008). Üniversiteden yeni mezun olan gençlerin iş arama davranışlarının planlı davranış teorisi *bağlamında araştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Blau, G. (1993). Further exploring the relationship between job search and voluntary individual turnover. *Personnel Psychology*, 46, 213–330. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1993.tb00876.x

Blau, G. (1994). Testing a two-dimensional measure of job search behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 59, 288–312. https://doi.org/10.1006/obhd.1994.1061

Brown, D. J., Cober, R. T., Kane, K., Levy, P. E. & Shalhoop, J. (2006). Proactive personality and successful job search: a field investigation with college graduates. *Journal of Applied Psychology*, 91, 717-726. DOI: 10.1037/0021-9010.91.3.717

Caplan, R. D., Vinokur, A. D., Price, R. H., & Van Ryn, M. (1989). Job seeking, reemployment, and mental health: A randomized field experiment in coping with job loss. *Journal of Applied Psychology*, 74, 759–769.

Caplan. R. D., Vinokur, A. D., & Price, R. H. (1997). From job loss to reemployment: Field experiments in prevention-focused coping. In G. W. Albee & T. P. Gullotta (Eds.) Primary Prevention Works. Issues in children's and families' lives (Vol. 6, pp. 341-379). Thousand Oaks: Sage. http://dx.doi.org/10.4135/9781452243801.n15

Creed, P. A., Patton, W., & Bartrum, D. (2002). Multidimensional properties of the Lot-R: Effects of optimism and pessimism on career and well-being related variables in adolescents. *Journal of Career Assessment*, 10, 42–61. http://dx.doi.org/10.1177/1069072702010001003

Eden, D., & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78, 352–360. http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.78.3.352

Eryılmaz, A. & Mutlu, T. (2017). Yaşam boyu gelişim yaklaşımı perspektifinden kariyer gelişimi ve ruh sağlığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9 (2), 227-249. https://doi:10.18863/pgy.281802

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education. (8th ed.)*. Boston: Mc Graw Hill. Leavitt.

Garcia, P. R. J. M., Restubog S. L. D., Bordia, P., Bordia, S. & Roxas, R. E. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 10-18. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.004

Guan, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L., Fu, R., Wang, Y., Zhang, S. & Li, Y. (2013). Career

adaptability, job search self-efficacy and outcomes: a three-wave investigation among Chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 561-570. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.003

Hirschi, A. (2014). Hope as a resource for self-directed career management: Investigating mediating effects on proactive career behaviors and life and job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1495–1512. doi:10.1007/s10902-013-9488-x

Holmstrom, A. J. , Russell, J.C. & Clare, D. D. (2015). Assessing the Role of Job-Search Self-Efficacy in the Relationship between Esteem Support and Job-Search Behavior among Two Populations of Job Seekers, Communication Studies Vol. 66, No. 3, pp. 277–300, DOI: 10.1080/10510974.2014.991043

Kalafat, T. (2012). Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL): Türk Örneklemi için Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 4 (38), 169-179. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/tpdrd/issue/21458/229728

Kanfer, R., Wanberg, C.R. & Kantrowitz, T. M. (2001). Job search and employment: a personality-motivational analysis and meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology,* 86, (5), 837-855. doi:10.1037/0021-9010.86.5.837

Kanfer, R. & Hulin, C.L. (1985). Individual differences in successful job searches following lay-off *Personnel Psychology*, 38, 835-847. http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1985.tb00569.x

Rand, K.L. (2009). Hope and Optimism: Latent Structures and Influences on Grade Expectancy and Academic Performance, *Journal of Personality*, 77(1), 231-260. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00544.x

Luthans F, Youssef CM. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33, 143–160. doi 10.1016/j.orgdyn.2004.01.003

Moynihan, L. M., Roehling, M. V., Lepine, M. A. & Boswell, W. R. (2003). A longitudinal study of the relationships among job search self-efficacy, job interviews, and employment outcomes. Journal of Business and Psychology, 18, 2, 207-233. https://doi.org/10.1023/A:1027349115277

Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. A. (2013). *Career development interventions in the 21st century.* Boston: Pearson.

Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The career futures ınventory: a measure of career related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 3-24. http://dx.doi.org/10.1177/1069072704270271

Ryn, M. V. & Vinokur, A. D. (1992). How did it work? An examination of the mechanisms through which an intervention for the unemployed promoted job-search behavior. *American Journal of Community Psychology,* 20, 577-597.

Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1999). Effects of ındividual differences and job search behaviors on the employment status of recent university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 54(2), 335-349. DOI: 10.1006/jvbe.1998.1665

Saks, A.M. & Ashforth, B. E. (2000). Change in job search behaviors and employment outcomes. Journal of Vocational Behavior, 56, 277-287. doi:10.1006/jvbe.1999.1714

Saks, A. M., Zikic, J. & Koen, J. (2015). Job search self-efficacy: Reconceptualizing the construct and its measurement. *Journal of Vocational Behavior,* 86. 104-144. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.007

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247. http://dx.doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219

Shorey, H. S., Snyder, C. R., Yang, X. & Lewin, M. R. (2003). The role of hope as a mediator in recollected parenting, adult attachment, and mental health. Journal of Social & Clinical Psychology, 22, 685-715. doi:10.1521/jscp.22.6.685. 22938.

Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope*. San Diego: Academic Press

TUİK (2017) 24 Şubat 2018 tarihinde, http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24629 adresinden alınmıştır.

Yu, Y. & Luo, J. (2018). Dispositional Optimism and Well-Being in College Students: Self-Efficacy as A Mediator, *Social Behavior and Personality*, 2018, 46(5), 783–792. https://doi.org/10.2224/sbp.6746

Zikic, J. & Saks, A. M. (2009). Job search and social cognitive theory: the role of career – relevant activities.

Journal of Vocational Behavior, 74, 117-127. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.001

Zimmerman, R. D., Boswell, W. R., Shipp, A. J., Dunford, B. B. & Boudreau, J. W. (2012). Explaining the pathways between approach-avoidance personality traits and employees' job search behavior. *Journal of Management,* 38 (5), 1450-1475. https://doi.org/10.1177/0149206310396376

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Öğrencilerinin Psikolojik Danışman Öz-yetkinliklerinin, Uyumlarının ve İş Değerlerinin İncelenmesi

Arif Özer, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, arifozer@hacettepe.edu.tr

Tolga Zencir, Kafkas Üniversitesi, Türkiye, tolga.zencir@hacettepe.edu.tr

Bünyamin Atay, Hacettepe Üniversitesi, bunyamin.atay@hacettepe.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı öğrencilerinin psikolojik danışman öz-yetkinliklerindeki, mesleki değerlerindeki, kişisel ve sosyal uyumlarındaki sınıf düzeylerine bağlı değişimi incelemektir. Araştırma örneklemi, Ankara'da bir devlet üniversitesinde 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 229 öğrenciden oluşmaktadır. Verileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Psikolojik Danışman Beceri Ölçeği", "İş Değerleri Envanteri" ve "Hacettepe Kişilik Envanteri" kullanılmıştır. Veriler MANOVA analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Post hoc olarak farklı conrast analizi yöntemleri tercih edilmiş; gruplar arası ikili karşılaştırmalarda I. tip hatayı kontrol etmek amacıyla Benjamini ve Hochberg düzeltmesi yapılmıştır. Psikolojik Danışman öz-yetkinliğinin programa girişte yüksekken zaman içinde azaldığı ve son sınıfta tekrar yükselişe geçtiği bulunmuştur. Öğrencilerin kişisel ve sosyal uyumları arasında sınıf düzeylerinde herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Fedakârlık, yönetim, yaratıcılık ve entelektüel teşvik değerleri okulun ilk yılında önemliyken, bu önemin zaman içinde azaldığı gözlenmiştir. Ayrıca, estetik değerine verilen önem zaman içinde artmaktadır. Diğer değerlerin ise değişmediği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Psikolojik Danışma Öz-yetkinliği, İş Değerleri, Kişilik Özellikleri, Sosyal ve Kişisel Uyum, Psikolojik danışmanlık ve Rehberlik Lisans Programı

Abstract

This study aims to examine the change in personal and social adjustment, work values, in psychological counseling self-efficacy of students in the Guidance and Psychological Counseling degree program depending on their grade level. The research sample consisted of 229 students who attended the Department of Guidance and Psychological Counseling at a state university in Ankara during the 2017-2018 academic year. "Personal Information Form", "Psychological Counselor Skill Scale", "Work Value Inventory" and "Hacettepe Personality Inventory" were used to collect the data. Data were analyzed using MANOVA analysis. Post hoc different contrast analysis methods were preferred; Benjaminini and Hochberg corrections were made in order to control type I error in binary comparisons among groups. While psychological counseling self-efficacy was high at the beginning of the program, it is found to decrease in time and then reincrease at the last grade. There were no significant differences in the level of students' personal and social adjustment at the class level. While the values of sacrifice, management, creativity and intellectual incentive were important in the first year of school, it was observed that this importance decreased over time. Furthermore, the significance given to aesthetic value increases over time. It was seen that other values did not shift.

Keywords: Psychological Counseling Self-efficacy, Work Values, Personality Traits, Social and Personal Adjustment, PCG degree program

Giriş

Türkiye'de bir mesleği profesyonel düzeyde yapabilmenin ön koşullarından biri, üniversite mezunu olmaktır. Richie (1990) meslek hayatına geçişte üniversite mezunu olmanın ve üniversitede o meslek ile ilgili uzmanlığın kazanılmasının önemini vurgulamıştır (Akt.Doğan, 2016). Üniversitedeki lisans programlarının amacı da öğrencilerine kuramsal bilgileri vermenin yanında, iş hayatında gerekli olan yeterlilikleri de kazandırmaktır. Bu kapsamda, bireyin yeni bir ortam ve zorluklarla karşılaşma dönemi olan üniversite hayatındaki ve daha sonra mesleki yaşamdaki başarısını etkileyen faktörlerin başında öz-yetkinliğin geldiği söylenebilir. Chemers, Hu ve Garcia (2001) öz-yetkinliğin, bireyin üniversite yaşamındaki akademik başarısının ve psikolojik uyumunun önemli bir göstergesi olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, öz-yetkinlik algısı bireylerin gelecekteki durumları yönetebilmek için gerekli olan süreci düzenleyip yerine getirebilme yeterliğine dair olan inançlarını ifade eder. Bireyin kendi kararlarını alabilecek gücü hissederek hayatını sürdürmesinde, öz-yetkinlik kadar başka hiçbir kavram merkezi bir öneme sahip değildir (Bandura, 1997). Bireylerin duygulanım durumları, güdülenmeleri ve eylemleri, gerçek durumun ne olduğundan ziyade bireylerin onları nasıl algıladıklarına göre şekillenmektedir. Bireyin öz yetkinlik algısı dört ana kaynak aracılığıyla şekillenmektedir: Uzmanlık deneyimi (mastery experiences), dolaylı tecrübeler, sosyal ikna ve fizyolojik ve duygusal durum. Bu kaynaklar içinde öz yetkinlik inancının en sağlam şekilde gerçeklemesini sağlayan uzmanlık deneyimidir. Bir işte sağlanan başarı, bireyin öz-yetkinliğini güçlü bir şekilde pekiştirir (Bandura, 1995; Bandura, 1997; Bandura 1999). Öz-yetkinliği yüksek bireylerin, elindeki işi başlatma ve devam ettirmede etkili olduğu da bilinmektedir (Bandura, 1977).

Belirli durumlarda davranışı yapabilme kapasitesine dair olan inancı ifade eden öz yeterlik kavramının farklı alanlarda araştırma konusu olmaya başlamasıyla birlikte, psikolojik danışmanların öz-yetkinliği de inceleme konusu olmuştur. Bu doğrultuda, Cahswell ve Dooley (2001) alınan süpervizyon eğitiminin, psikolojik danışmanlardaki öz-yetkinliği nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Psikoloji lisans ve lisansüstü öğrencileriyle yapılan çalışma da ise danışmanlığa özgü öz-yetkinliğin; öz saygı, yaşam doyumu ve genel umut düzeyiyle olan ilişkisine bakılmıştır (Goreczny, Hamilton, Lubinski ve Pasquinelli, 2015). Psikolojik danışman öz-yetkinliği, Larson vd. (1992) tarafından *"danışmanların danışma* sürecindeki başarılı danışma yürütme kapasitesine dair olan yargıları ya da danışma sürecindeki başarılarına dair beklentileri" olarak açıklanmıştır. Psikolojik danışman öz-yetkinliğinin etkili bir psikolojik danışma süreci için gerekli olması, psikolojik danışman eğitiminde, psikolojik danışman öz-yetkinliğinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (CACREP, 2016; Halverson, Miars ve Livneh, 2006; Larson ve Daniels, 1998).

Pamukçu (2013) Türkiye'de psikolojik danışman eğitiminde, kuramsal bilgilerin, temel becerilerin ve psikolojik danışma uygulamalarının lisans eğitimi sırasında verildiğini belirtmektedir. Ayrıca aynı eğitimi alan psikolojik danışman adaylarının yaptıkları danışma oturumlarının niteliklerinde farklılık bulunduğunu, bunun da lisans programlarının nitelikli psikolojik danışmanlar yetiştirmede tek başlarına yeterli olmadığını gösterdiğini ileri sürmektedir. İkiz ve Totan (2014) psikolojik danışman eğitiminde öz-yetkinliğin incelenmesinin, danışman eğitiminin geliştirilmesine yönelik önemli bir bilgi kaynağı olacağını ifade etmektedirler. Alanyazında ise psikolojik danışman eğitiminde deneyim, staj ve süpervizyon almanın psikolojik danışman öz-yetkinliğini artırdığı ortaya konmuştur (Cashwell ve Dooley, 2001; Dillon ve Worthington, 2003; Gündüz ve Çelikkaleli, 2009; Ikonomopoulos, Vela, Smith, Dell'Aquila, 2016; Kozina, Grabovari, De Stefano ve Drapeau, 2010; Powers, 2017; Tang vd., 2004; Williams, 2016). Bu tür eğitimlerin ve mesleki gelişimlerin takibiyle, Kaplan ve Gladding (2011) psikolojik danışmanlık mesleğinin geleceğine dair en önemli alanlardan birini danışman kimliğinin güçlendirilmesi olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Psikolojik danışmanların kariyerleri boyunca PDR hizmetlerini yürütürken güçlüklerle karılaştıkları ve bu güçlüklerin de psikolojik danışmanlar üzerinde strese sebep oldukları bilinmektedir (Ceyhan, 2000). Maddux ve Lewis (2005) insanların yardım aramalarının gerisinde duygusal stres olduğunu ve hayatları üzerinde yeterince denetime sahip olamamalarının uyumsuz davranışlara yol açtığını; kontrol'ün ise öz-yetkinlik kuramının temelini oluşturduğunu ifade etmektedir. Öğrenciler üniversiteye başladıkları zaman çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Aktaş, 1997; Dündar, 2009). Hayatlarını denetim altında tutmakta zorlanmaktadırlar. Üniversite öğreniminin yanı sıra, psikolojik danışman adayları için psikolojik danışma diğer bir stres kaynağıdır. Ayrıca psikolojik danışmanlardan da kendi güçlü ve güçsüz yanlarını bilmelerinin ve bu stresle etkili bir şekilde başa çıkmalarının beklendiğini ifade etmektedir.

Psikolojik danışman adaylarının hem üniversite hayatının getirdiği zorluklarla hem de bireyle psikolojik

danışma, süpervizyon ve alan çalışması gibi psikolojik danışma ile ilgili temel derslerle karşılaşmaları, üzerlerinde denetim sağlayamayacakları strese neden olabilir. Buna ek olarak, son sınıfta gelecekte yapacakları işe ilişkin kararsızlık yaşama, geleceğe dönük belirsizlik ve işe girmek için hazırlandıkları sınavlar (örn. KPSS, YDS vb.) öğrenciler için diğer stres kaynaklarını olarak söylenebilir. Stres kaynakları ile öğrencilerin mücadele edemeyecek hale gelmesi uyumsuz davranışları ortaya çıkarabilir. Bu açıdan üniversite öğrencilerinin uyum ve öz yeterlik düzeylerinin boylamsal bir araştırmayla incelenmesinin hem danışman eğitimi hem de danışman sağlığı açısından gerekli olduğu ileri sürülebilir.

Uyum ve öz-yetkinliğin dışında mesleki gelişimi etkileyen diğer bir etken de iş değerleridir (Berings, De Fruyt ve Bouwen, 2004; Karuppaiya, 2007; Kubat ve Kuruüzüm, 2010). İş değerleri kavramı farklı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Super (1970; akt. Pilavcı, 2007) iş değerlerini, bireyin iş hayatında bulmak istediği özellikler olarak nitelendirmektedir. Nord, Brief, Atieh ve Dohorty (1990) iş değerlerini, bireylerin iş ortamında gerçekleştirebilecekleri arzular olarak tanımlamışlardır. Ayrıca ekonomik etkinliklerde kullanılabilecek araçları etkilemesi sebebiyle büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır. Hofstede (1980) ise iş değerlerini, ideal bir işte bulunması gereken niteliklere atfedilen önem olarak kavramsallaştırmaktadır. Super'ın iş değerleri kavramını ortaya atması ile birlikte kavram geniş bir kabul görmüştür ve iş değerlerini ölçmek amacıyla birçok ölçme aracı oluşturulmuştur (Zytowski, 1994).

Busacca, Beebe ve Toman (2010) yardım mesleği olarak psikolojik danışmanların değerleri ve güdülerine odaklanılırken, psikolojik danışman adaylarının üniversiteye girerken değer yönelimlerinin ne olduğuna önem verilmediğini belirtmektedir. Halbuki psikolojik danışman adaylarının programa girerken ki değerlerinin tespiti, psikolojik danışmandan beklenen rollere adayları hazırlamak için önemli bir veri teşkil edecektir. Böylece, danışman adaylarının değer tercihlerinin belirlenmesi değerlerin danışmanın yetişmesindeki aracı rolünü ortaya çıkartacaktır. Ülkemizde psikolojik danışman adaylarının iş değerlerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada belli değerlerin (örn. başarı, bağımsızlık) önemli bir yere sahip olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeylerine göre mesleki değerlere bakıldığında birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri için başarı, bağımsızlık ve yaşam biçimi en üst sırayı almıştır (Bilgin, 2015).

Alan dışından atanan meslektaşlarıyla bir arada çalıştıkları düşünüldüğünde, psikolojik danışman adaylarının sadece bilgilerinin artırılması değil, aynı zamanda istenen tutum ve davranış değişikliğini de gerçekleştirerek mezun olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu gerekçeyle lisans programlarının öğrencilerin mesleki ve kişisel gelişimlerine olan katkılarının incelenmesi önem arz etmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programları da öğrencilerin nitelikli psikolojik danışmanlar olarak mezun olmalarını amaçlamaktadır. Psikolojik danışma becerisi, kişisel ve sosyal uyum ve kişinin iş değerleri, psikolojik danışmanın mesleki yaşam serüvenini etkilemektedir. Bu amaçla, bu araştırmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı öğrencilerinin psikolojik danışman öz-yetkinliklerindeki, mesleki değerlerindeki, kişisel ve sosyal uyumlarındaki sınıf düzeylerine bağlı değişimin incelenmesi planlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nedensel karşılaştırmalı model kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama yolu ve yapılan istatistiksel işlemlere ilişkin bilgiler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar, Ankara'da bir devlet üniversitesinde 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında öğrenimlerine devam eden rehberlik ve psikolojik danışma lisans programı öğrencileridir. Toplamda 229 kişi olan katılımcıların 194'ü kadın (%84,7) ve 35'i erkektir (%15,3). Bu öğrencilerden 54'ü (%23,6) 1. sınıfa, 62'si (%27,1) 2. sınıfa, 79'u (%34,5) 3. sınıfa ve 34'ü (%14,8) 4. sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Psikolojik Danışma Beceri Ölçeği, İş Değerleri Envanteri, Hacettepe Kişilik Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçme araçları hakkındaki bilgiler aşağıda verilmiştir.

Psikolojik Danışma Beceri Ölçeği (PDBÖ)

Larson ve arkadaşları (1992) tarafından Psikolojik Danışman adaylarının danışmayı başarı ile sürdürebilmek için sahip oldukları kapasiteye dair veya danışma esnasındaki başarı beklentilerine ilişkin değerlendirmelerini ölçmek amacıyla geliştirilen PDBÖ, Gençdoğan ve Özpolat (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 5 alt boyuttan oluşan ölçek 19 maddesi ters puanlanmak üzere toplam 37 maddeden oluşmaktadır. 6'lı likert tipine sahip olan ölçekte en az 37 en fazla ise 222 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan bireyin danışma becerilerinde daha yetkin olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında iç tutarlılığı (cronbach alfa) .92 olarak bulunmuştur.

İş Değerleri Envanteri (İDE)

Pilavcı (2007) tarafından geliştirilen İDE, 15 alt boyuttan (fedakarlık, estetik, yaratıcılık, entelektüel teşvik, başarı, bağımsızlık, prestij, yönetim, ekonomik kazanımlar, güvenlik, çevre, aile ilişkileri, arkadaşlar, yaşam tarzı, değişiklik) oluşmaktadır. 5'li likert tipi derecelendirme ile puanlanmaktadır. İç tutarlık katsayısı da .94'tür.

Hacettepe Kişilik Envanteri (HKE)

Özgüven (1992) tarafından bireyin genel uyum düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen Hacettepe Kişilik Envanteri her biri kendi içinde 4 altbölümden oluşan iki alt ölçekten oluşmaktadır. Her bölümde 20 soru bulunmaktadır ve her soru doğru-yanlış olmak üzere iki seçeneklidir. Her bir madde bir puan üzerinden değerlendirilmektedir. Bir bütün olarak envanterin iç tutarlılık katsayısı (cronbach alfa) .86 (Özgüven, 1992), bu çalışmada .87 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyetlerine, sınıflarına, aile gelir düzeyine ve not ortalamalarına dair bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin analizi

Veriler SPSS 24. Paket programında MANOVA analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Post hoc olarak farklı conrast analizi yöntemleri tercih edilmiş; gruplar arası ikili karşılaştırmalarda I. tip hatayı kontrol etmek amacıyla Benjamini ve Hochberg düzeltmesi yapılmıştır.

Bulgular

Aday psikolojik danışmanların algıladıkları psikolojik danışma öz-yetkinlik düzeylerinin sınıf seviyelerine bağlı olarak farklılaştığı bulunmuştur (PT= .99, $F_{(5,192)}$ = 3345.48, p=.000). Manova analiz sonuçlarına göre, adayların sınıf seviyeleri ile öz-yetkinlikleri arasında 'ters' çan eğrisi şeklinde bir ilişki bulunmaktadır. Başka deyişle, adayların yüksek öz-yetkinlikle programa kayıt oldukları, ardından önce öz-yetkinliğin düştüğü daha sonra yükseldiği saptanmıştır. Ayrıca adayların sınıf seviyelerine bağlı olarak uyum düzeyleri değişmezken (PT= .04, $F_{(2,424)}$= 1.35, p=.23); fedakârlık, yönetim, yaratıcılık, entelektüel teşvik ve estetik mesleki değerlerinin farklılaştığı gözlemlenmiştir (PT= .34, $F_{(45,624)}$= 1.76, p=.00). Buna göre, fedakârlık, yönetim, yaratıcılık ve entelektüel teşvik değerleri okulun ilk yılında önemliyken, bu önem zaman içinde azalmaktadır. Bununla birlikte, estetik değerine verilen önem, bu değerlerin tersine zaman içinde artmaktadır. Diğer değerlerin ise değişmediği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf düzeyleri ile psikolojik danışman öz-yetkinliği arasında ters çan şeklinde bir ilişki vardır. Birinci sınıf öğrencilerinin algıladığı öz-yetkinlik düzeyi en yüksektir. Öz-yetkinlik, ikinci sınıflarda düşmektedir ve üçüncü sınıflarda en düşük seviyededir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-yetkinlikleri tekrar yükselmektedir. Bu araştırma sonuçları önceden yapılan çalışmalarla tutarlık göstermektedir (Goreczny, Hamilton, Lubinski ve Pasquinelli, 2015; Sipps, Sugden ve Faiver, 1988). Birinci sınıflar programa kaydolduklarında daha genel-

geçer bilgilere sahiptirler ve terapötik müdahalenin zorluğuna dair bilgiye sahip değildirler. Bu durum Dunning-Kruger Etkisiyle açıklanabilir. Kruger ve Dunning (1999)'a göre yeterlik düzeyi düşük bireyler üst-bilişsel becerilerinin eksikliğinden dolayı becerilerini gerçek anlamda değerlendirememekte ve becerilerini abartmaktadırlar ancak nitelikleri eğitimle artırıldığında gerçeğe daha yakın değerlendirmeler yapmaktadırlar. Bu açıklamalara benzer şekilde, birinci sınıf öğrencileri yüzeysel bilgileri sebebiyle psikolojik danışmanın kolay olacağını düşünebilirler, bu da danışman öz-yetkinliklerini yükseltebilir. İkinci sınıftan itibaren alan dersleri ile tanışmaları ve özellikle üçüncü sınıfta psikolojik danışma teknikleri ve grupla psikolojik danışma ilkeleri gibi temel kuramsal derslerle karşılaşmaları bilgilerinin yeterli olmayacağını görmelerine neden olabilir. Bu durum da öz-yetkinliklerin düşmesini açıklayabilir. Dördüncü sınıfta psikolojik danışman öz-yetkinliğinin arttığı görülmektedir. Bu artışta özellikle psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ve bireysel psikolojik danışma gibi uygulama derslerinde danışma oturumu yapma fırsatı yakalamalarıyla güçlü ve zayıf yanlarını öğrenmeleriyle ilişkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca yaptıkları uygulamalar aracılığıyla kendi performanslarını değerlendirme fırsatı yakalamış ve kendilerini başlangıçta ürküten danışma sürecine etkin bir şekilde katılıp başarı sağlamaları, kendilerine güvenlerini ve öz-yetkinliklerini artırmış olabilir. Bandura'nın uzmanlık deneyimi açısından değerlendirdiğimizde, birey kendinden beklenen davranışı yerine getirerek performansla alakalı bilişsel bir kendilik şeması gerçekleştirmektedir (Bandura, 1995; Bandura, 1997; Bandura 1999; Goreczny, Hamilton, Lubinski ve Pasquinelli, 2015; Sipps, Sugden ve Faiver, 1988). Dördüncü sınıftaki bu artış, psikolojik danışman öz-yetkinliklerinin eğitim, danışma oturumu ve aldıkları süpervizyon ile ilişkili olduğu yorumuyla uyumludur (Cashwell ve Dooley, 2001; Dillon ve Worthington, 2003; Gündüz ve Çelikkaleli, 2009; Ikonomopoulos, Vela, Smith, Dell'Aquila, 2016; Kozina, Grabovari, de Stefano ve Drapeau, 2010; Larson ve Daniels, 1998; Larson vd., 1992; Powers, 2017; Tang vd., 2004; Williams, 2016).

Adayların kişilik özellikleri incelendiğinde ise, sınıf düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan önemli bir fark görülmemektedir. Bu veriler Aktaş (1997) ve Dündar (2009)'ın dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek uyum düzeyi ve sorun çözme becerisine sahip oldukları bulguları ile çelişmektedir. Bulguların istatistiksel bakımdan önemsiz bulunması, psikolojik danışma ve rehberlik programının öğrencilerine, uyumlarını kolaylaştıracak etkinliklerde bulunması (tanışma çayları, topluluk etkinlikleri vb.) ve psikolojik danışmada iyilik hali gibi dersler aracılığıyla da dolaylı olarak katkı sağlaması gösterilebilir. Ayrıca öğrencilerin benzer çevrede yaşamaları, her sınıf düzeyinde uyum düzeylerini etkileyecek farklı sorunlar yaşamaları (ilk sınıfta şehre/okula uyuma karşı son sınıfta kpss sınavları gibi), sınıflar arasındaki uyum farklılıklarını azaltmış olabilir.

İş değerleri kapsamında fedakârlık, yönetim, yaratıcılık, entelektüel teşvik ve estetik değerlerin sınıf düzeyleri arasında bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Fedakârlık, yönetim, yaratıcılık ve entelektüel teşvik değerleri programa girildiğinde daha fazla önem arz etmektedir fakat sınıf düzeyi arttığında bu önem azalmaktadır. Estetik değeri ise zamanla artmaktadır. Pilavcı (2007)'e göre eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler için topluma fayda sağlama ve başkalarına hizmet etme değerleri önem kazanmaktadır. Topluma hizmet ve başkalarına yardım ile alakalı olabilecek değerlerin zamanla azalması, uygulama dersleri kanalıyla öğrencilerin yardım faaliyetlerini iş olarak algılamaya başladığının bir göstergesi olabilir. Ayrıca rapor yazma kurallarını öğrenip buna uygun ödev hazırlama, arkadaşlar arası rekabet, gelişim düzeyleri itibarıyla kendilerini akranlarına beğendirme isteğiyle açıklanabilir.

Kaynakça

Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 107-110.

Bandura A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychology Review,* 84,191–215.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (s.1-45). New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology*, *2*(1), 21-41. https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024

Berings, D., De Fruyt, F. & Bouwen, R. (2004). Work values and personality traits as predictors of enterprising and social vocational interests. *Personality and Individual Differences*, *36*(2), 349-364.

Bilgin, M. (2015). The Investigation of Work Values on Psychological Counseling and Guidance Students. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6(21), 187-198.

Busacca, L. A., Beebe, R. S. & Toman, S. M. (2010). Life and work values of counselor trainees: A national survey. *The Career Development Quarterly*, *59*(1), 2-18. DOI: 10.1002/j.2161-0045.2010.tb00126.x

Cashwell, T. H. & Dooley, K. (2001). The impact of supervision on counselor self-efficacy. *The Clinical Supervisor*, 20(1), 39–47. https://doi.org/10.1300/J001v20n01_03

Ceyhan, E. (2000). Mesleki sorun düzeyleri farklı okul rehber öğretmenlerinin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2*(13), 45-55.

Chemers, M. M. (2001). Academic self-efficacy first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2016). *CACREP standards*. Alexandria, VA: Author. 12 Mayıs 2018 tarihinde, https://www.cacrep.org/for-programs/2016-cacrep-standards/ adresinden alınmıştır.

Dillon, F. R. & Worthington, R. L. (2003). The lesbian, gay, and bisexual affirmative counseling self-efficacy inventory (LGB-CSI): Development, validation, and training implications. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 235–251. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.235

Doğan, S. (2016). Psikolojik danışman eğitiminde akreditasyonun gereği ve bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14).

Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 139-150.

Gençdoğan, B. & Özpolat, A. G. (2007). Psikolojik danışma becerilerini ölçmek için Danışman Beceri Ölçeği. *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 17-19.

Goreczny, A. J., Hamilton, D., Lubinski, L. & Pasqunelli, M. (2015). Exploration of counselor self-efficacy across academic training. *The Clinical Supervisor*, 34, 78-97. DOI: 10.1080/07325223.2015.1012916

Gündüz, B. & Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-133.

Halverson, S. E., Miars, R. D. & Livneh, H. (2006). An exploratory study of counselor education students moral reasoning, conceptual level, and counselor self-efficacy. *Counseling & Clinical Psychology Journal*, 3(1).

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work related values*. Beverly-Hills, CA: Sage.

Ikonomopoulous, J., Vela, J. C., Smith, D. W. & Dell'Aquila, J. (2016). Examining the practicum experience to increase counseling students' self-efficacy. *The Professional Counsellor*, 6(2), 161-173. DOI:10.15241/ji.6.2.161

İkiz, E., & Totan, T. (2014). Etkili psikolojik danışman niteliklerinin değerlendirilmesini ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 269-279.

Kaplan, D. M., & Gladding, S. T. (2011). A vision for the future of counseling: The 20/20 principles for unifying and strengthening the profession. *Journal of Counseling & Development*, 89(3), 367-372. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00101.x

Karuppaiya, S. (2007). *Work values, personalıty traits and career success.* Unpublished Dissertation Thesis. University Sains Malaysia, Malezya.

Kozina, K., Grabovari, N., De Stefano, J. & Drapeau, M., (2010). Measuring changes in counselor self-efficacy: further validation and implications for training and supervision. *The Clinical Supervisor*, 29, 117-127. DOI:10.1080/07325223.2010.517483

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1121.

Larson, L. M. & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 179-218. http://dx.doi.org/10.1177/0011000098262001

Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A. & Toulouse, A. L. (1992). Development and validation of the counseling self-estimate inventory. *Journal of Counseling Psychology*, *39*(1), 105-120. DOI: 10.1037/0022-0167.39.1.105.

Nord, W. R., Brief, A. P., Atieh, J. M. & Doherty, E. M. (1990). Studying meaning of work: The case of work values. In A. P. Brief & W. R. Nord (Eds.), *Meanings of occupational work* (s. 21-64). Lexington, MA: Lexington Books.

Özgüven, İ. E. (1992). *Hacettepe Kişilik Envanteri El Kitabı*. Ankara: Psikolojik Danışma Rehberlik ve Eğitim Merkezi Yayınları.

Pilavcı, D. (2007). *Bilgi çağında değişen kariyer anlayışı ve üniversite öğrencilerinin kariyer tercihlerini etkileyen faktörler üzerine bir uygulama*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.

Powers, D. F., (2017). *The impact of supervision on counselor self-efficacy: Working with suicidal clients*. Unpublished Dissertation Thesis, Alabama, USA.

Sipps, G. J., Sugden, G. J. & Faiver, C. M. (1988). Counselor training level and verbal response type: Their relationship to efficacy and outcome expectations. *Journal of Counseling Psychology*, 35(4), 397. DOI: 10.1037/0022-0167.35.4.397

Tang, M., Addison, K., La-Sure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart-Sicking, J. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education & Supervision*, 44, 70–80. DOI: 10.1002/j.1556-6978.2004.tb01861.x

Williams, J. M. (2016). *An investigation of the relationships between counselor self-efficacy, the supervisory working alliance, and gender*. Unpublished Dissertation Thesis, Capella University, USA.

Zytowski, D. G. (1994). A Super contribution to vocational theory: Work values. *The Career Development Quarterly*, 43, 25-31. DOI: 10.1002/j.2161-0045.1994.tb00843.x

Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu, Memnuniyet Ve Merhamet Düzeylerinin İncelenmesi

Fikret GÜLAÇTI, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye, fgulacti@erzincan.edu.tr

Zeynep ÇİFTCİ, Uzman Psikolojik Danışman, Türkiye, zeynepciftcii@hotmail.com

Amaç: Bu çalışmanın amacı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma (PDR) lisans ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika programına (PFESP) devam eden öğrencilerin cinsiyet ve devam ettikleri program değişkenlerine göre yaşam doyumu, memnuniyet ile merhamet düzeylerinin incelenmesidir.

Üniversiteler toplumların bilimsel, ekonomik, teknolojik, sosyal ve kültürel gelişmelerinde önemli rol oynamaktadır. Üniversite; toplumsal ve bireysel yaşam kalitesini iyileştirmek için bilimsel ve teknik bilgi ile mesleki becerileri sağlayan dinamik bir kurum olarak toplumsal katmanlar arasında geçiş sağlamaktadır. Üniversite yaşamı, hem akademik hem yönetimsel hem de insan ilişkilerini içine alan geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu yaşam alanlarından akademik boyutun temel girdisi öğrencidir. Türkiye'de öğrenciler, zorlu bir yarıştan geçerek, üniversitede öğrenim görmeye hak kazanmaktadır. Bu zor süreç bugünlerde alınan farklı kararlarla daha da zorlu ve bilinmez bir hal almıştır.

İnsanın mutluluğu ve mutluluğunu sağlayan koşulların ne olduğu çok eski zamanlardan beri dikkati çeken bir konu olmuştur. Yaşam doyumu, hâlihazır yaşamdan doyum, yaşamı değiştirme isteği, geçmişten doyum, gelecekten doyum ve kişinin yakınlarının o kişinin yaşamı hakkındaki görüşlerini kapsamaktadır. Yaşam doyumu bir anlamda bireyin belirlediği hedeflere ulaşma derecesidir. Bireysel hedeflere ulaşma düzeyinin artması, yaşam doyumunu artırır. Olumlu duygular ve doyuma ilişkin bilişsel yargılar çeşitli yaşam alanlarına ilişkin olabilmekte ve bunların toplamı genel yaşam doyumunu yansıtmaktadır.

Merhamet kavramı birçok din ve öğreti içerisinde kendisine geniş yer bulan bir kavramdır. Psikoloji alanı ele alındığında merhametin derinlemesine ele alınması çok yakın bir geçmişe dayanmaktadır. Bundan önceleri empati, diğergamlık, yakınlık ve pro-sosyal davranışkavramlarının ekseninde ele alınan merhamet kavramı yapısının karmaşık olması empati ilebenzerliği ve ölçümünün zor olması gibi sebeplerle psikolojiye çok fazla konu olmamıştır. Merhamet, başkasının acısını giderme isteği, acının kaynağını anlamayla ilgili zihinsel süreç ve merhametli eylemlerde bulunmaya dönük davranışsal süreçtir. Kısaca merhamet; güdü, duygu, düşünce ve davranışın etkileşimlerinden oluşan bir birleşim meydana getirir. Merhamet; merhametli (duyarlı) sevgi olarak kavramsallaştırılmıştır. Merhametli (duyarlı) sevgi, diğerlerinin sıkıntılı ve ihtiyaç duydukları zamanlarında onları desteklemeye yönelik, bilişsel, davranışsal ve duygusal bir tutum olarak anlatım bulmuştur.

Yöntem: Bu araştırmanın Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı Erzincan Üniversitesinden Rehberlik ve Psikolojik Danışma Lisans eğitimi ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı (PFESP) alan 158 (50 % 31,6 erkek ve 108 % 68,4 kadın,) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yaşam Doyumu Ölçeği *ve* Merhamet Ölçeği kullanılmıştır. Aileden, arkadaşlardan, kendinden ve okuldan memnuniyet düzeylerinin ölçümünde 7'li likert tipi soru kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin elde edilmesi için kişisel bilgi formu geliştirilmiştir.

Bulgular ve Sonuç: Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yaşam doyumu ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır, aynı zamanda merhameti oluşturan al boyutlardan sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma, bilinçli farkındalık ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet ile okuldan memnun olma arasında da arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. PDR ya da PFESP değişkenleri ele alındığında bağlantısızlık, ilişki kesme, aileden memnun olma, arkadaşlarından memnun olma arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Diğer değişkenlerden cinsiyet ile umursamazlık, bağlantısızlık, ilişki kesme merhamet alt boyutları arasında, yine cinsiyet ile aileden, arkadaşlarından, kendisinden memnun olma değişkenleri arasında, PDR veya PFESP değişkenleri ele alındığında ise yaşam doyumu; merhamet alt boyutlarından sevecenlik, umursamazlık, paylaşımların bilincinde olma, bilinçli farkındalık arasında; kendinden ve okuldan memnun olma arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı (PFESP), Yaşam Doyumu, Merhamet

Examination of Life Satisfaction, Satisfaction and Compassion Levels of University Students

Fikret Gülaçtı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye, fgulacti@erzincan.edu.tr

Zeynep ÇİFTCİ, Uzman Psikolojik Danışman, Türkiye, zeynepciftcii@hotmail.com

Objective: The purpose of this study is to examine the level of life satisfaction, satisfaction and compassion according to the gender and program variables of the students who are continuing the Guidance and Psychological Counseling (PDR) and Pedagogical Formation Education Certificate Program (PFESP).

Universities play an important role in the scientific, economic, technological, social and cultural development of societies. University; as a dynamic institution that provides scientific and technical knowledge and professional skills to improve social and individual quality of life. University life covers a wide range of subjects, including both academic and managerial as well as human relations. The basic input of the academic dimension from these living spaces is the student. Students in Turkey, passing through a challenging race, is entitled to study at university. This difficult process has become even more difficult and puzzling with the different decisions taken today.

What has been the condition of happiness and happiness has long been a remarkable issue. Life Satisfaction includes the already satisfied life satisfaction, the desire to change the life, the satisfaction from the past, the future satisfaction and the opinions of one's close relatives about that person's life. Satisfaction in life is the degree to which the individual achieves the goals determined by the individual. Increasing the level of reaching individual goals increases life satisfaction. Cognitive judgments related to positive emotions and satisfaction can be related to various living areas, and their sum reflects general life satisfaction.

The concept of compassion is one that finds itself in many religions and teachings The concept is. The deeper consideration of compassion in the field of psychology is based on a very recent past. For this reason, psychology has not been the subject of much concern, as the complexity of the concept of compassion, which is centered on the concepts of empathy, otherness, closeness and pro-social behavior, is similar to empathy and difficult to measure. Compassion is the behavioral process of seeking to solve someone else's suffering, to find the mental process of understanding the source of pain and of compassionate actions. Mercy in short; motivation, emotion, thought and behavior. Pity; is conceptualized as compassionate (sensitive) love. Merciful (sensitive) love has found expression as a cognitive, behavioral, and emotional attitude to support them in times of distress and need of others.

Method: The study group of this study is composed of 158 (50% 31.6 male and 108% 68.4 female) students receiving education and training in Psychological Counseling and Guidance and Pedagogical Formation Education Program (PFESP) from Erzincan University in 2017-2018 academic year. The Life Satisfaction Scale and the Compassion Scale were used as data collection tools in the study. Seven Likert type questions were used to measure satisfaction levels from family, friends, self and school. A personal information form has been developed to obtain demographic variables.

Findings and Conclusion: According to the findings, there is a statistically significant difference between the life satisfaction and the sex change of the students. At the same time, there was a meaningful difference between the dimensions of compassion and love, awareness of sharing, conscious awareness and gender. A statistically significant difference was found between gender and satisfaction with school. When the PDR or PFESP variables are addressed, there is a statistically significant difference between disconnection, disconnection, satisfaction with family, and satisfaction with friends. Among other variables, gender and indifference, disconnection, dismissal, and compassion subscales, gender and family, friends, self satisfaction, life satisfaction when PDR or PFESP variables are considered; between compassion sub-dimensions, compassion, indifference, awareness of sharing, conscious awareness; there was no statistically significant difference between self and satisfaction with school.

Keywords: Psychological Counseling and Guidance, Pedagogical Formation Education Certificate Program (PFESP), Life Satisfaction, Compassion

Giriş

Üniversiteler toplumların bilimsel, ekonomik, teknolojik, sosyal ve kültürel gelişmelerinde önemli rol oynayan kurumlardan biridir. Üniversite; toplumsal ve bireysel yaşam kalitesini iyileştirmek için bilimsel ve teknik bilgi ile mesleki becerileri sağlayan dinamik bir kurum olarak toplumsal katmanlar arasında geçiş sağlamaktadır (Scott, 2002). Üniversite yaşamı, hem akademik hem yönetimsel hem de insan ilişkilerini içine alan geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu yaşam alanlarından akademik boyutun temel girdisi öğrencidir. Türkiye'de üniversite öğrencileri, zorlu bir yarıştan geçerek, öğrenim görmeye hak kazanmaktadır.

İnsanın mutluluğu ve mutluluğunu sağlayan koşulların ne olduğu çok eski zamanlardan beri dikkati çeken bir konu olmuştur. Yaşam doyumu, hâlihazır yaşamdan doyum, yaşamı değiştirme isteği, geçmişten doyum, gelecekten doyum ve kişinin yakınlarının o kişinin yaşamı hakkındaki görüşlerini kapsamaktadır (Dost, 2007: 133). Yaşam doyumu bir anlamda bireyin belirlediği hedeflere ulaşma derecesidir. Bireysel hedeflere ulaşma düzeyinin artması, yaşam doyumunu artırır (Şener, 2002: 35). Olumlu duygular ve doyuma ilişkin bilişsel yargılar çeşitli yaşam alanlarına ilişkin olabilmekte ve bunların toplamı genel yaşam doyumunu yansıtmaktadır (Dost, 2004).

Merhamet kavramı birçok din ve öğreti içerisinde kendisine geniş yer bulan bir kavramdır. Psikoloji alanı ele alındığında merhametin derinlemesine ele alınması çok yakın bir geçmişe dayanmaktadır. Bundan önceleri empati, diğergamlık, yakınlık ve pro-sosyal davranış kavramlarının ekseninde ele alınan merhamet kavramı yapısının karmaşık olması empati ile benzerliği ve ölçümünün zor olması gibi sebeplerle psikolojiye çok fazla konu olmamıştır. Merhamet, başkasının acısını giderme isteği, acının kaynağını anlamayla ilgili zihinsel süreç ve merhametli eylemlerde bulunmaya dönük davranışsal süreçtir (Gilbert ve Irons; 2005). Kısaca merhamet; güdü, duygu, düşünce ve davranışın etkileşimlerinden oluşan bir birleşim meydana getirir. Merhamet; merhametli (duyarlı) sevgi olarak kavramsallaştırılmıştır (Sprecher ve Fehr 2005). Merhametli (duyarlı) sevgi, diğerlerinin sıkıntılı ve ihtiyaç duydukları zamanlarında onları desteklemeye yönelik, bilişsel, davranışsal ve duygusal bir tutum olarak anlatım bulmuştur (İşgör : 2017).

Bu çalışmanın amacı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma (PDR) lisans ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika programına (PFESP) devam eden öğrencilerin cinsiyet ve devam ettikleri program değişkenlerine göre yaşam doyumu, memnuniyet ile merhamet düzeylerinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitim sertifika programı öğrencilerinin özgecilik puanları ve yaşam doyumu düzeylerine ilişkin şu anki var olan bir durum betimleneceğinden dolayı tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelleri, "geçmişte ya da günümüzde mevcut olan bir durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır" (Karasar, 2012, s. 77).

Katılımcılar

Bu araştırmanın Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı Erzincan Üniversitesinden Rehberlik ve Psikolojik Danışma Lisans eğitimi ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı (PFESP) alan 158 (50 % 31,6 erkek ve 108 % 68,4 kadın,) öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yaşam Doyumu Ölçeği ve Merhamet Ölçeği kullanılmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu belirlemek amacıyla Diener, Emmans, Lorsen ve Giffin (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği (Satisfaction with Life Scale) Kullanılmıştır. Ölçek beş maddeden oluşmakta ve tek boyutludur. Likert tipi derecelendirmeye sahip ölçekte "hiç uygun değil" ile "çok uygun" arasında değişmek üzere 1'den 7'ye kadar seçenekler bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçeye çevrilmesi ve uyarlanması Köker (1991), tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda; test-tekrar test güvenirlik katsayısı. 85, madde-test korelasyonları ise. 71 ile .80 arasında hesaplanmıştır. Yaşam Doyum Ölçeği kendini değerlendirme ölçeği olup, ölçekten alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 5'tir. Ölçekten alınan yüksek puan memnuniyetin derecesinin yüksekliğini, alınan düşük puan da memnuniyetin derecesinin düşüklüğünü göstermektedir.

Merhamet Ölçeği

Pommier (2011) tarafından geliştirilen Merhamet Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması Akdeniz ve Deniz (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uyarlaması yapılan Merhamet Ölçeğinin çalışma gruplarında; İlk grup 439 (153 kız, 286 erkek, x = 20.6 yaş, Ss = 1,82), ikinci grup ise 510 (238 kız, 272 erkek, x = 21,4 yaş; Ss = 3,29) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Merhamet Ölçeği; Sevecenlik, Umursamazlık, Paylaşımların Bilincinde Olma, Bağlantısızlık, Bilinçli Farkındalık ve İlişki Kesme olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Cevaplama sistemi her ifade için "(5) Her Zaman", "(4) Sık Sık", "(3) Ara Sıra", "(2) Nadiren" ve "(1) Hiçbir Zaman" olarak beşli Likert ölçeği şeklindedir. Her bir maddenin puanları "5 ile 1" arasında değişmektedir. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlara ait maddelerin faktör yükleri; sevecenlik alt boyutu için .61-.74, umursamazlık için .56-.69, paylaşımların bilincinde olma için .54-.83, bağlantısızlık için .51-.73, bilinçli farkındalık için .55- .72 ve ilişki kesme için .58- .68 arasında değişmektedir. Ölçeğin uyum indeksleri (CFI = .97; NNFI = .96; SRMR =.05 ve RMSEA = .06) olarak bulunmuştur. İç tutarlık güvenirlik katsayıları alt boyutlar için .57 ile .77 arasında değişmektedir. Bu çalışma kapsamında yapılan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin toplamı için 0.83 olarak tespit edilmiştir.

Memnuniyet Düzeyi ve Demografik değişkenler

Yaşam memnuniyeti Ölçeği: (Young, Miller, Norton, ve Hill, 1995) kişilerin değişik yaşam alanlarındaki (aile, okul vs.) yaşam doyumlarını belirlemek için kullanılan bir dizi ifadeden oluşmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları, güvenirlik katsayısı .67 olan tek bir faktör olduğunu göstermiştir (Young ve ark., 1995). Aydın (1999) tarafından kullanılan ölçeğin ikili ölçeği tatmin edici bir güvenilirliğe sahip olduğu bulunmuştur (α =. 86). Test-tekrar test güvenilirliği (Şimşek 2005) tarafından .81 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı çerçevesinde cevap aranan araştırma sorularına ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Pedagojik formasyon eğitim sertifika programı ve PDR öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre merhamet düzeyleri alt puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Merhamet Düzeyi Alt Boyutları puanlarına ilişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Sevecenlik	Kadın	108	8.41	3.39	156	-3.58	.00**
	Erkek	50	10.52	3.49			
Umursamazlık	Kadın	108	15.58	3.17	156	1.64	.10
	Erkek	50	14.72	2.85			
Paylaşımların bilincinde olma	Kadın	108	8.29	3.04	156	-2.79	.07*
	Erkek	50	9.86	3.70			
Bağlantısızlık	Kadın	108	15.51	2.85	156	1.46	.15
	Erkek	50	14.80	2.89			
Bilinçli farkındalık	Kadın	108	8.79	2.96	156	-2.85	.01*
	Erkek	50	10.30	3.32			
İlişki kesme	Kadın	108	16.15	2.81	156	1.97	.05
	Erkek	50	15.28	2.06			

p<.01** p<.05*

Tablo 1'de görülen bağımsız örneklemler için t-testi sonucuna göre öğrencilerin sevecenlik puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır (t156=-3.58, p<.01). Erkeklerin ortalaması kızların ortalamasında anlamlı bir şekilde fazladır. Tabloya bakıldığında paylaşımların bilincinde olma puan ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır (t156=-2.79, p<.05). Erkeklerin ortalaması kadınların ortalamasından anlamlı bir şekilde fazladır. Öğrencilerin bilinçli farkındalık puan ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır (t156=-2.85, p<.05). Erkeklerin ortalaması kadınların ortalamasından anlamlı bir şekilde fazladır.

Tablo 2. Bölüm Değişkenine Göre Merhamet Düzeyi Alt Boyutları puanlarına ilişkin t-Testi Sonuçları

	Bölüm	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Sevecenlik	PDR	102	8.83	3.36	156	-1.19	.27
	Formasyon	56	9.53	3.86			
Umursamazlık	PDR	102	15.52	3.00	156	1.20	.23
	Formasyon	56	14.91	3.23			
Paylaşımların bilincinde olma	PDR	102	8.69	3.19	156	-.48	.63
	Formasyon	56	8.96	3.60			
Bağlantısızlık	PDR	102	15.72	2.72	156	2.60	.01*
	Formasyon	56	14.50	2.99			
Bilinçli farkındalık	PDR	102	9.18	3.12	156	-.46	.65
	Formasyon	56	9.42	3.22			
İlişki kesme	PDR	102	16.30	2.39	156	2.79	.01*
	Formasyon	56	15.10	2.86			

p<.05*

Tablo 2'de görülen bağımsız örneklemler için t-testi sonucuna göre öğrencilerin bağlantısızlık puanları ile bölüm değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır (t156=2.60, p<.05). PDR de okuyan öğrencilerin ortalaması Formasyon öğrencilerinin ortalamasında anlamlı bir şekilde fazladır. Tabloya göre bağımsız örneklemler için t-testi sonucuna göre öğrencilerin ilişki kesme puanları ile bölüm değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır (t156=2.79, p<.05). PDR de okuyan öğrencilerin ortalaması Formasyon öğrencilerinin ortalamasında anlamlı bir şekilde fazladır. Yine tabloda görüldüğü üzere diğer alt boyutları ile bölüm değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur (p>.05).

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Aileden Memnun olma düzeyi puanına ilişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Aileden memnun	Kadın	108	3.43	.89	156	-.16	.87
	Erkek	50	3.46	.93			

p>.05

Tablo 3'te görülen bağımsız örneklemler için t-testi sonucuna göre öğrencilerin aileden memnun olma puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05).

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Arkadaştan Memnun olma düzeyi puanına ilişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Arkadaştan memnun	Kadın	108	2.91	1.01	156	-.48	.63
	Erkek	50	3.00	.98			

p>.05

Tablo 4'te görülen bağımsız örneklemler için t-testi sonucuna göre öğrencilerin arkadaşlarından memnun olma puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05).

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Kendinden Memnun olma düzeyi puanına ilişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Kendimden memnun	Kadın	108	3.06	.91	156	.27	.78
	Erkek	50	3.02	.99			

p>.05

Tablo 5'te görülen bağımsız örneklemler için t-testi sonucuna göre öğrencilerin kendisinden memnun olma puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05).

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine göre Okuldan Memnun Olma düzeyi puanına ilişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Okulumdan memnun	Kadın	108	2.66	1.16	156	2.44	.02*
	Erkek	50	2.16	1.31			

p<.05*

Tablo 6'da görülen bağımsız örneklemler için t-testi sonucuna göre öğrencilerin okuldan memnun olma puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır (t156=2.44, p<.05). Kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasında anlamlı bir şekilde fazladır.

Tablo7. Bölüm Değişkenine Göre Aileden Memnun olma düzeyi puanına ilişkin t-Testi Sonuçları

	Bölüm	N	X	S	sd	t	p
Aileden memnun	PDR	102	3.62	.68	156	3.57	.00**
	Formasyon	56	3.10	1.13			

p<.01**

Tablo 7'de görülen bağımsız örneklemler için t-testi sonucuna göre öğrencilerin aileden memnun olma puanları ile bölüm değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır (t156=3.57, p<.01). PDR öğrencilerinin ortalaması Formasyon öğrencilerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde fazladır.

Tablo 8. Bölüm Değişkenine Göre Arkadaşlarından Memnun olma düzeyi puanına ilişkin t-Testi Sonuçları

	Bölüm	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Arkadaştan memnun	PDR	102	3.16	.85	156	3.94	.00**
	Formasyon	56	2.53	1.12			

p<.01**

Tablo 8'de görülen bağımsız örneklemler için t-testi sonucuna göre öğrencilerin arkadaşlarından memnun olma puanları ile bölüm değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır (t156=3.94, p<.01). PDR öğrencilerinin ortalaması Formasyon öğrencilerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde fazladır.

Tablo 9. Bölüm Değişkenine Göre Kendinden Memnun olma düzeyi puanına ilişkin t-Testi Sonuçları

	Bölüm	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Kendimden memnun	PDR	102	3.15	.81	156	1.92	.06
	Formasyon	56	2.85	1.11			

p>.05

Tablo 9'da görülen bağımsız örneklemler için t-testi sonucuna göre öğrencilerin kendinden memnun olma puanları ile bölüm değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05).

Tablo 10. Bölüm Değişkenine Göre Okuldan Memnun olma düzeyi puanına ilişkin t-Testi Sonuçları

	Bölüm	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Okulumdan memnun	PDR	102	2.54	1.16	156	.58	.56
	Formasyon	56	2.42	1.34			

p>.05

Tablo 10'da görülen bağımsız örneklemler için t-testi sonucuna göre öğrencilerin okuldan memnun olma puanları ile bölüm değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05).

Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre Yaşam Doyumu puanına ilişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Yaşam doyumu	Kadın	108	21.75	6.48	156	2.38	.02
	Erkek	50	19.06	6.87			

p>.05

Tablo 11'de görülen bağımsız örneklemler için t-testi sonucuna göre öğrencilerin yaşam doyumu puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır (t156=2.38, p<.01). Kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından anlamlı bir şekilde fazladır.

Tablo 12. Bölüm Değişkenine Göre Yaşam Doyumu puanına ilişkin t-Testi Sonuçları

	Bölüm	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Yaşam doyumu	PDR	102	21.45	6.50	156	1.38	.17
	Formasyon	56	19.91	7.01			

p>.05

Tablo 12'de görülen bağımsız örneklemler için t-testi sonucuna göre öğrencilerin yaşam doyumu puanları ile bölüm değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05).

Tablo 13. Değişkenler arasındaki puanların korelasyon analizi sonuçları

	Sevecenlik	Umursamazlık	Paylaşımların bilincinde olma	Bağlantısızlık	Bilinçli farkındalık	İlişki kesme	Yaşam doyumu	Aileden memnun	Arkadaştan memnun	Kendimden memnun	Okulumdan memnun
Sevecenlik	1										
Umursamazlık	-.27**	1									
Paylaşımın bilincinde	.60**	-.24**	1								
Bağlantısızlık	-.25**	.63**	-.13	1							
Bilinçli farkındalık	.66**	-.26**	.60**	-.22**	1						
İlişki kesme	-.31**	.64**	-.09	.55**	-.21**	1					
Yaşam doyumu	-.15	-.05	-.20*	-.12	-.15	-.03	1				
Aileden memnun	-.31**	.16	-.23**	.16*	-.23**	.13	.30**	1			
Arkadaştan memnun	-.33**	.20*	-.26**	.14	-.09	.19*	.29**	.54**	1		
Kendinden memnun	-.23**	.11	-.23**	.07	-.16*	.02	.48**	.61**	.57**	1	
Okuldan memnun	-.13	.24**	-.18*	.11	-.19*	.12	.48**	.23**	.26**	.35**	1

p<.01** p<.05*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yaşam doyumu ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır, aynı zamanda merhameti oluşturan al boyutlardan sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma, bilinçli farkındalık ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet ile okuldan memnun olma arasında da arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. PDR ya da PFESP değişkenleri ele alındığında bağlantısızlık, ilişki kesme, aileden memnun olma, arkadaşlarından memnun olma arasında

istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Diğer değişkenlerden cinsiyet ile umursamazlık, bağlantısızlık, ilişki kesme merhamet alt boyutları arasında, yine cinsiyet ile aileden, arkadaşlarından, kendisinden memnun olma değişkenleri arasında, PDR veya PFESP değişkenleri ele alındığında ise yaşam doyumu; merhamet alt boyutlarından sevecenlik, umursamazlık, paylaşımların bilincinde olma, bilinçli farkındalık arasında; kendinden ve okuldan memnun olma arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kaynakça

Scott, P., (2002). "Küreselleşme ve Üniversite: 21. Yüzyılın Önündeki Meydan Okumalar". Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2(1), 193– 208.

Dost, M.T., (2007), "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(22); 132- 143.

ŞENER, Emine Taşkın; (2002), Hemşirelerin İş Doyum Düzeyleri İle Genel Yaşam Doyum Düzeyleri İlişkisi (Ankara Atatürk Göğüs Hastalıkları ve Göğüs cerrahisi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Dost, M.T., (2004), Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gilbert, P., ve Irons, C. (2005). Focused therapies and compassionate mind training for shame and self-attacking. Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy, 263-325.

Sprecher, S., ve Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. Journal of Social and Personal Relationships, 22(5), 629-651.

İşgör İsa Yücel, (2017) An Investigation of the Predictive Effect of Attachment Styles and Academic Success on Compassion in University Students Cilt 19 Sayı 1 Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 82-99

Aydın, D. (1999). Social network composition, social support and psychological well-being in first year METU students: A longitudinal investigation. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Young, M. H., Miller, B. C., Norton, M. C., & Hill, E. J. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. Journal of Marriage and the Family, 57, 813-822.

Diener, E., Smith, H., & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. Journal of Personality and Social Psychology, 69(1), 130-141.

Şimşek, Ö. F. (2005). *Ölüm korkusundan öznel iyi oluş haline giden yollar: Terör yönetimi teorisine dayalı bir yapısal eşitlik çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. *ODTÜ* Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.

Yansıtıcı Günlük Yazma Etkinliğine İlişkin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Didem KARAKAYA CIRIT, Munzur Üniversitesi, Türkiye, didemkarakayacirit@munzur.edu.tr

Selçuk AYDEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye, s.aydemir@alparslan.edu.tr

Öz

Yansıtıcı günlükler, bireyin kendi yaptığı eylemler üzerinde düşünmesi ve bunu ifade etme becerisi olarak açıklanabilir. Bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı günlük yazma etkinliğine ilişkin görüşlerindeki değişimi araştırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmaya fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören üç (1 erkek ve 2 kız) Öğretmen Adayı (ÖA1, ÖA2 ve ÖA3) katılmıştır. Çalışma "Özel Öğretim Yöntemi II ve Okul Deneyimi" dersleri kapsamında yürütülmüştür. Özel öğretim yöntemi II dersi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi alanlarını tanımaları ve yapılandırmalarını sağlamak için haftalık olarak çeşitli etkinliklerle sınıf içi yüz yüze tartışmaya dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak, bireysel yarı-yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır. Mülakatlar çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere iki defa yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, üç ana temaya ve alt temalara ulaşılmıştır. Bunlar; 1- kaygı, 2-fayda ve 3- kullanışlılıktan oluşmaktadır. Bulgular, öğretmen adaylarının daha önceden hiçbir ders kapsamında yansıtıcı günlük yazma etkinliğine katılmadığını göstermiştir. Elde edilen bulgular, fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı günlük yazma etkinliğine yönelik süreç boyunca olumlu görüş geliştirdiklerini ve mesleki açıdan gelişmelerine katkı sağladığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı günlük, öğretmen adayları, fen eğitimi.

Abstract

Reflective journals can be defined as the ability to think about one's own actions and express them clearly. This study aims to study the change in science teacher candidates' views about reflective journalling. Participants were three (1 male and 2 female) Teacher Candidates (TC1, TC2 and TC3) studying at a department of science education. The study was carried out in the "Special Education Methods II" and "School Experience" courses. The course "Special Education Methods II" was offered weekly through various in-class face-to-face discussion activities in order to enable teacher candidates to get to know and construct the knowledge areas of the teaching profession. The data collection tool used in the study was individual semi-structured interviews. Interviews were conducted twice at the beginning and end of the study. The data obtained were analyzed by using the content analysis technique, which aims to unveil the concepts and relationships that explain the data. The data analysis stage led to the emergence of three main themes and subthemes: 1- anxiety, 2-benefit and 3- usefulness. The findings showed that the teacher candidates had previously never engaged in reflective journalling in any course. The findings have shown that science teacher candidates developed positive views about reflective journalling over the process and believed that it contributed to their professional development.

Keywords: Reflective journal, teacher candidates, science education.

Giriş

Yansıtıcı günlük, bireyin öğrenme sürecinde kendi öğrenme sorumluluğunu alma, gelişimini izleme ve kayıt altına alma, düşünme becerilerinin gelişimi, öğrenme sürecine aktif katılımı sağlama olarak ifade edilebilir. Yansıtıcı etkinlikler, öğrencilerin ne öğrendikleri ile nasıl öğrendiklerini yansıtmaya fırsat verirken öğrencilere kendi öğrenme gelişimlerinin farkına varmalarına yardımcı olan bir araç olarak düşünülebilir (Haigh,2001; Thorpe, 2004).

Yansıtıcı günlük tutma etkinliğine ilişkin alan yazın incelemesinde öğretmen adaylarına yönelik çeşitli dersler kapsamında (Kozan, 2007; Şahin, 2009) örneğin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında (Şahin, 2009) yansıtma etkinliklerinin yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Oysaki öğretmenlik uygulaması dersi öncesi okul ortamıyla tanışma, öğrenciyle iletişime geçme, okul kültürünü tanıma, gerçek bir sınıf ortamındaki öğretimsel durumları analiz etme/farketme ve deneyimleme açısından uygulama boyutunda "OKUL DENEYİMİ" teorik boyutta ise "ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ II" dersleri önemli bir yer tutmaktadır. Yansıtma kavramı 1980'lerden beri pedagojik tartışmalarda giderek artış göstermekte ve deneyime dayalı öğrenmede merkezdeki bir araç olarak düşünülmektedir (Boud, Keogh ve Walker, 2000). Bu açıdan, okul deneyimi dersi kapsamında öğretmen adaylarının gerçek bir deneyim kazanıp kazanmadığını anlamak için yansıtıcı günlük tutma etkinlikleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu kapsamda ulaşılan alan yazın incelemesinde "Özel Öğretim Yöntemleri II ve Okul Deneyimi" dersinin birlikte ele alındığı ve öğretmen adaylarının görüşlerinin araştırıldığı çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir.

Yansıtıcı düşünen bireyler yani kendi potansiyelinin farkında olan bireylerin yetişmesinde şüphesiz öğretmenler önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü yansıtıcı düşünmeye sahip olan öğretmen kendini mesleki olarak geliştirmek için sürekli öğretim sürecini gözden geçirecektir (Cengiz ve Karataş, 2014). Bundan dolayı yansıtıcı etkinliklere karşı olumlu tutum geliştiren öğretmen/öğretmen adayları bunu gerçek sınıf ortamında da kullanmayı düşünecektir. Dolayısıyla öğretmen/öğretmen adayları için yansıtıcı düşünmeyi geliştirecek etkinliklerin hizmet öncesi ve sonrası yürütülmesi (ör. Yansıtıcı günlük tutma etkinliği, öz yansıtma etkinliği vb.) önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, yansıtıcı günlük tutma etkinliğine ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerindeki değişimi incelemektedir.

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya, biri erkek ikisi kız olmak üzere üç öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada katılımcılar; ÖA1, ÖA2 ve ÖA3 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, bireysel yarı-yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır. Mülakatlar çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere iki defa yapılmıştır. Öğretmen adaylarıyla yürütülen mülakatlar yaklaşık 30-45 dk sürmüştür. Çalışmada kullanılan mülakat protokolünde altı soru yer almaktadır. Bunlara örnek olarak; *(1) Daha önce herhangi bir ders kapsamında yansıtıcı günlük tutma etkinliğine katıldınız mı? Açıklar mısınız? (2) Yansıtıcı günlük tutma etkinliğinin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden* , *(3) Yansıtıcı günlük tutma etkinliğini gelecekteki fen sınıflarında kullanmayı düşünüyor musunuz? Neden* vb. sorular yöneltilmiştir. Ayrıca, uygulama sonrasında aynı mülakat sorularına ek olarak düşüncelerinizde herhangi bir değişim oldu mu? Eğer böyleyse bu değişim neden kaynaklandığını açıklar mısınız? şeklinde sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizindeki amaç, elde edilen verileri açıklayacak kavram ve ilişkileri açığa çıkartmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin analizinde güvenirlik için araştırmacı ile birlikte bağımsız bir araştırmacı tarafından incelenen veriler arasındaki uyum %85 oranında bulunmuştur.

Süreç

Çalışma "Özel Öğretim Yöntemi II ve Okul Deneyimi" dersleri kapsamında yürütülmüştür. Özel öğretim yöntemi II dersi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi alanlarını tanımaları ve yapılandırmalarını sağlamak için haftalık olarak çeşitli etkinliklerle sınıf içi yüz yüze tartışmaya dayalı olarak yürütülmüştür. Okul deneyimi dersi kapsamında ise bu bilgi alanlarının ortaokul fen sınıflarında nasıl/hangi düzeyde yer aldığı ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik farkındalıklarının oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğretmen adaylarına "Okul deneyimi" dersinde (1 saatlik teorik derste) sınıf içi yüz yüze tartışmaya dayalı olarak yansıtıcı günlük yazma etkinliğiyle ilgili eğitimler verilmiştir. Dersin ilk iki haftasında; 1- yansıtıcı günlük tutma, 2- yansıtıcı günlük tutmanın amacı, 3-yansıtıcı günlük yazma etkinliğinin oluşturulma süreci ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken hususlar ve 4- örnek yansıtıcı günlükler incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarıyla birlikte sınıf içi yüz yüze tartışarak yansıtıcı günlük yazma protokolü geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları yansıtıcı günlükler hakkında haftalık olarak kritik yapılmış ve gerekli dönütler verilmiştir. Öğretmen adaylarından "Özel Öğretim Yöntemleri II" dersinde yürütülen uygulamaların ortaokullardaki (Okul deneyimi dersinin 4 saatlik uygulama dersi kapsamında) uygulanmasına yönelik gözlemlerini ve o günün sonunda yaşadığı süreçleri de dikkate alarak yansıtıcı günlükleri oluşturmaları istenmiştir. Örneğin, fen bilgisi dersi öğretimi programının yapısı ve konu alanları, öğrenme alanları, kazanımlar vb. şeklindedir.

Bulgular

Elde edilen verilerin analizinde, üç ana temaya ve alt temalara ulaşılmıştır. Bunlar; 1- kaygı, 2-fayda ve 3-kullanışlılıktan oluşmaktadır. Tablo 1'de çalışmadan elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Günlük Tutmaya İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.

GÖRÜŞ BOYUTU		ÖA1		ÖA2		ÖA3	
		UÖ	US	UÖ	US	UÖ	US
Fayda	Eleştirel düşünme	-	+	-	+	-	+
	İfade etme	-	+	-	+	-	+
	Olayları analiz etme	-	+	-	+	-	+
	Yazma	-	+	-	+	-	+
	Mesleki	-	+	-	+	-	+
Kaygı	İçerik	-	+	-	+	+	+
	Süreç	-	+	-	+	+	+
	Mesleğe yönelik	-	+	-	+	+	-
Kullanışlılık	Gelecekte fen sınıflarında öğrenciler için kullanım	-	+	-	+	-	+
	Gelecekte öğretmen olarak kullanım	-	+	-	+	-	-

UÖ: Uygulama Öncesi

US: Uygulama Sonrası

(- : olumsuz görüş, +: olumlu görüş)

Öğretmen adaylarıyla yürütülen mülakatlar sonucunda bulgular, öğretmen adaylarının daha önce hiçbir ders kapsamında yansıtıcı günlük yazma etkinliğine katılmadığını göstermiştir. Öğretmen adayları; yapılan ön mülakatlarda yansıtıcı günlük yazma etkinliğinin çak faydalı olacağını düşünmediklerini, zaman kaybı ve bir ödev tamamlama olarak gördüklerini belirtirken son mülakatlarda bunun tersi görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları 11 haftalık yazma etkinliğiyle; iyi bir gözlemci olma, eleştirel düşünme, etkili yazma, kendini daha iyi ifade edebilme ve öğretmenlik mesleğine yönelik katkılarının olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarına ait bazı örnek mülakatlar aşağıda sunulmuştur.

ÖA2: *Günlük yazmayı hiçbir derste uygulamadık… İlk olacak… Açıkçası şuan nasıl bir şey olacağını da bilmiyorum… Faydalı olur mu bilmiyorum (ön mülakat). Başlarda yansıtıcı günlük yazma etkinliğinin mesleki olarak bana katkı sağlayacağını düşünmüyordum ama sonlara doğru özel öğretim yöntemleri dersi ile okul deneyimi dersinde gözlemlediklerim arasındaki kurduğum ilişkileri yansıtmamı sağladı… (son mülakat)*

ÖA1: Daha Önce herhangi bir ders kapsamında günlük tutmadım… Şey… *Aslında bu uygulamanın çok faydalı olacağını düşünmüyorum..* (Ön mülakat). İlk söylediğinizde günlük tutmayı sıradan bir şeylerin karalandığı günlükler gibi düşünmüştüm ve çok etkili olacağını düşünmüyordum…. *Immm… Ama hafta hafta her iki dersi de birlikte düşünüp yazmak eleştirel düşünmemi sağladı…*Şeyy.. *Birde… Yazarak kendimi daha iyi ifade edebildiğim için daha çok sevdim bu uygulamayı.. (son mülakat)*

ÖA3: Daha önce böyle bir şey yapmadık ama başka bölümde yapan arkadaşlarımız vardı… Yani… İlk duyduğumda çok merak uyandırmadı bende günlük tutmak bana çok uygun görünmüyordu (ön mülakat). *Hmmm şey… Şuan ilk düşüncelerimle büyük bir çelişki içindeyim çünkü hafta hafta kendi* sürecimi takip ettim ve neredeydim nereye geldim, öğretmen-öğrenci diyaloğu, derslerde gördüğümüz yöntemlerle okullarda derslerin yürütülmesi ve daha bir çok şey bana bunları *farketmem* açısından çok faydalı oldu.. *(son mülakat)*

Öğretmen adaylarından ikisinin (ÖA1 ve ÖA2) ilk mülakatlarda bazı kaygılarının olduğunu görülürken ÖA3'ün ise herhangi bir kaygısının olmadığı belirlenmiştir. Fakat süreçle bu durumun farklılaştığı ÖA1 ve ÖA2'nin kaygılarını atlattıklarını ÖA3'ün ise öğretmenlik mesleğinin kolay olmadığını etkili bir şekilde nasıl yapacağına yönelik kaygılarının oluştuğu görülmüştür (Tablo 1). Öğretmen adaylarına ait bazı örnek mülakatlar aşağıda sunulmuştur.

ÖA1: Günlük *mü dedim… İlk duyduğumda… Kaygılandım…* Şeyy.. Çünkü Her gözlemlediğimi mi yazacaktım*!!! yada okuldaki gözlemlerimle özel öğretim* yöntemi *dersinde gördükleri mi nasıl entegre edecektim diye çok düşündüm (ön mülakat). Belki ilk başlarda kaygılarım devam etti ama zamanla bu kaygılarımı giderdim çünkü birlikte hazırladığımız protokol sayesinde neler yazmam gerektiğini fark ettim ayrıca sizin ve arkadaşların verdiği* dönütlerde çok etkili oldu (son mülakat).

ÖA3: *Immm… Günlük tutacağım diye herhangi bir kaygım yok…* Çünkü nasıl bir şey *bilmiyorum bundan galiba (Ön mülakat). Günlük tutarak aslında öğretmenlik mesleğinin ne kadar zor bir iş olduğunu anladım… Öğrenciye yetişmek, dersini en etkili yöntemle anlatmak, yeni teknolojiler takip etmek ve hakim olmak…. Immm… daha bir çok şey… Yazdıkça her hafta gözlemledikçe… Şuanda çok kaygılıyım bu mesleği etkili bir şekilde yapabilir miyim diye (son mülakat).*

ÖA2: Çok fazla kaygım var… Günlük nasıl tutulur, nelerden bahsetmeliyim, her gördüğüm *ya da her duyduğumu yazmalı mıyım? … ???* Çok *fazla soru işareti var kafamda (ön mülakat). Kaygı mı???? Tabiki hayır… Birlikte hazırladığımız şey günlük protokolü müydü? İşte onun sayesinde bir de… her hafta üzerinde konuşmamız… Ve en önemlisi deneyimlerimi nasıl yansıtacağımı zamanla öğrenmem… (son mülakat)*

Öğretmen adayları yansıtıcı günlüklerin kullanışlılığıyla ilgili olarak ön mülakatlarda olumlu görüş belirtmezken son mülakatta olumlu yönde görüş geliştirdikleri belirlenmiştir. Örneğin, öğretmen adayları ön mülakatlarda günlük yazma etkinliğini gelecekte fen sınıflarında öğrencilerine uygulatmayı düşünmediklerini belirtirken son mülakatlarda kesinlikle uygulanması gerekli olan bir etkinlik olduğunu ve mutlaka mesleki yaşamlarında kullanacaklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarına ait bazı örnek mülakatlar aşağıda sunulmuştur.

ÖA3: Yaniii… İlk düşüncelerime göre çok daha kullanışlı bir şey aslında… Şöyle ki… Katkısı çok ve öğrencilerimde kullanmalı kesinlikle (son mülakat)

ÖA1: Nasıl söylesem… Ben öğrencilerime de uygulatmayı isterim… Hatta bende kişisel ve mesleğimdeki gelişim için kullanmayı düşünüyorum (son mülakat)

ÖA2: Aslında günlük tutmak zor… Disiplin isteyen bir şey… Öğrencilerimin şartlarına okulun şartlarına bakarım eğer uygunsa tabiki isterim… (son mülakat)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular, fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı günlük yazma etkinliğine yönelik süreç boyunca olumlu görüş geliştirdiklerini ve mesleki açıdan gelişmelerine katkı sağladığını göstermiştir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlük tutmanın fayda temasına ilişkin uygulama öncesi olumlu düşünmedikleri fakat uygulama sonrasında birçok olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer sonuçlara alan yazında da rastlanmıştır. Hourigan ve Murray (2010) çalışmalarında yansıtıcı günlük yazmanın bireylerin yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Akkoyunlu, Telli, Menzi Çetin ve Dağhan (2016), ağ günlüğü kullanımının öğretmen adaylarına hem kişisel hem de mesleki olarak katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının birbirinin günlüklerinden faydalandığı ve deneyimlerinden farklı çıkarımlarda bulunduklarını ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlük yazmaya ilişkin başlangıçta bazı kaygılarının olduğu fakat bunun süreç içerisinde giderildiği görülmüştür. Fakat ÖA3'te uygulama sonrasında çeşitli kaygılar oluştuğu, öğretmenlik mesleğinin zorlu bir görev olduğu ve bunun için yeterli donanıma sahip olmadığını belirttiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlük tutma etkinliğini gelecekte sınıflarında öğrencilerine kullanacaklarını belirttikleri görülürken iki öğretmen adayının kendilerinin de mesleki gelişimleri açısından günlükleri kullanacaklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları, şartlar uygun olduğu sürece kendi derslerinde de kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlar Akkoyunlu, et al. (2016)'nun çalışmasında da görülmektedir. Akkoyun, et al. (2016), yapılan ağ günlüğü uygulamasını öğretmen adaylarının atandıktan sonraki süreçte de sürdürdüğünü belirtmiştir.

Sonuçlar öğretmen adaylarının kendi deneyimlerini ifade edebilecekleri, onları kayıt altına alabilecekleri, akranlarıyla deneyimlerini paylaşabilecekleri ve birbirlerinin deneyimlerinden faydalandıkları öğrenme ortamlarının oluşturulmasının gerekliliğini göstermektedir. Özellikle "Özel Öğretim Yöntemleri II, Okul deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması" gibi teorik ve uygulama dersleri arasındaki köprünün kurulması, aradaki boşluğun kapatılması ve uygulama becerilerinin arttırılması için fakülte-okul işbirliği önem arz etmektedir.

Kaynakça

Akkoyunlu, B., Telli, E., Çetin, N. M., & Dağhan, G. (2016). Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *7*(4), 312-330.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (2000). Reflection: Turning experience into learning. New York, NY: Nichols.

Cengiz, C., & Karataş, F. Ö. (2014). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme: Fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yansıtıcı günlük tutma uygulamasının etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching*, 3 *(4),* 120-129.

Haigh, M. J. (2001). Constructing Gaia: Using journals to foster reflective learning. *Journal of Geography in Higher Education*, *25*(2), 167-189.

Hourigan, T. ve Murray, L. (2010). Using blogs to help language students to develop reflective learning strategies: Towards a pedagogical framework. *Australasian Journal of Educational Technology, 26*(2), 209-225.

Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 225-236.

Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: from concept to practice. *Reflective Practice,* 5*(39),* 327-343

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10.Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık

EL YAZISININ KALDIRILMASINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Hande Tosik/YL. Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Türkiye, handetosik@gmail.com

Prof. Dr. Feridun MERTER, İnönü Üniversitesi, Türkiye, feridun.merter@inonu.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazının kaldırılmasıyla ilgili görüşleri alınıp bir değerlendirme yapılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında tesadüfi örnekleme yöntemi ile Malatya ilinden seçilen on beş ilkokuldan, 14 bayan öğretmen, 26 erkek öğretmen olmak üzere toplam 40 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde cinsiyet değişkeni için t-testi ve mesleki kıdem, okutulan sınıf değişkenleri için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi tüm testler için .05 alınmıştır.

Anahtar kelimeler: bitişik eğik yazı, dik temel yazı, öğretmen görüşü

Abstract

The purpose of this research is to make an assessment of the opinions of the class teachers regarding the removal of the adjoining oblique writing. The study group consisted of a total of 40 people from 15 primary schools selected from Malatya, 14 female teachers and 26 male teachers in 2017-2018 educational year with random sampling method. In the research, relational screening model was used from quantitative research methods. In the analysis of the data, t-test and seniority were used for gender variables and one way analysis of variance was used for class variables. Significance level was taken as .05 for all tests.

Keywords: adjacent slant, upright article, teacher vision

Giriş

Türkiye'de 2005 yılında, Türkçe öğretim programı ile yazı öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmasına karar verilmiştir. 2017-2018 öğretim yılında ise, bitişik eğik yazı kaldırılmış, yeni dönemin ise dik yazıyla başlayıp bitişik eğik yazı ile devam etmesi kararı verilmiştir.

Yazma becerisi, ilkokulda kazandırılmaya çalışılan temel becerilerden biridir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde; Türkçe öğretimi yazı programı, öğretmenlerin yazma konusundaki becerileri, fikirleri ve tutumları oldukça önemlidir. Düşünceleri ifade etmede gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilme olarak tanımlanan yazma sürecinde hız ve okunaklılık önemli faktörler olarak vurgulanmaktadır (Akyol, 2005:47). Bu iki farklı, ancak birbiriyle bağlantılı unsurun gerekli seviyede öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığı; harflerin, kelimelerin kolaylıkla üretilebilir olmasıyla ölçülür. Bu iki unsuru gerekli seviyede kazanmış öğrenciler; harfleri, kelimeleri yazarken aynı zamanda yazının kağıt üzerine uygun şekilde yerleştirilmeyi ve fikirleri düzenlemeyi de aynı anda gerçekleştirebilmektedir.

Okunaklılık, okuyucuya sunulan el yazısında harflerin ifade yeterliliğini gösterir ve el yazısı, değerlendirmelerinin önemli bir boyutunu oluşturur. El yazısının okunaklılığının değerlendirilmesinde; eğim, boşluk, büyüklük, biçim, çizgi takibi, çizgi kalitesi ve yazının temizliği gibi ölçütler dikkate alınmalıdır (Ediger, 2001). Koenke'ye (1986) göre okunaklılık, harflerin doğru yazılması, boyutlarının (büyüklük, küçüklük) ve boşlukların (harf, kelime, cümle, kenar) iyi ayarlanması, eğri çizgi ve birleştirmelerin doğru yapılması, yazı çizgisinin takip edilmesiyle ilgilidir (Akyol, 2005: 51).

Bayraktar (2006), Turan (2007), Yurduseven (2007), Bektaş (2007) araştırmalarında bitişik eğik yazının eğikliğinin korunması, okunaklı yazma, harflerin büyüklüklerini ayarlama konusunda problemler olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci yazılarının büyük kısmının okunaklılık bakımından yeterli olmadığı yapılan araştırmalarda (Yıldız ve Ateş, 2007) ortaya çıkmaktadır. Graham ve diğerlerine (1998) göre yazıdaki okunaklılığın gelişimi uzun bir zaman almaktadır ve bazen bu süre içinde gelişim olmamakta ya da çok az olmaktadır.

Yılmaz ve Cımbız (2016) bitişik eğik yazının uygulanabilirliği hususunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini araştırmışlar ve öğretmenlerin çoğunluğunun bitişik eğik yazıyı uygun görmediğini ve kullanılabilir bulmadığını tespit etmişlerdir.

Arslan ve Ilgın da (2010) yaptıkları araştırmaları sonucunda sınıf öğretmenlerinin birinci sınıfta bitişik eğik yazının kullanılmasına olumsuz baktıklarını ve birinci sınıfta yazı öğretimine dik temel yazı ile başlanması gerektiğini savunduklarını ifade etmişlerdir.

Bitişik eğik yazının okuma yazma sürecinde uygulayıcısı konumunda olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı el yazısının kaldırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerini tespit edip değerlendirmektir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Bitişik eğik yazının kaldırılması ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Bitişik eğik yazının kaldırılması ile ilgili öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Bitişik eğik yazının kaldırılması ile ilgili öğretmen görüşleri okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Bitişik eğik yazının kaldırılması ile ilgili öğretmen görüşleri öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Sayıltıları

1. Ankete katılacak öğretmenlerin anketi samimi bir şekilde yanıtlayacakları varsayılmaktadır.
2. Veri toplama aracının ve örneklemin, araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Malatya ilindeki merkez ilköğretim okullarında görev yapan 1, 2, 3, 4. Sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma nicel veri toplama aracı olan anket ile sınırlıdır.
3. Araştırma zaman açısından 2017-2018 yılı ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005, s.81).

Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde yer alan ilköğretim okullarındaki 1, 2, 3, 4. Sınıfları okutan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında tesadüfi örnekleme yöntemi ile Malatya ilinden seçilen on beş ilkokuldan, 14 kadın öğretmen, 26 erkek öğretmen olmak üzere toplam 40 kişiden oluşmaktadır. Her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilerek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme adı verilir (Büyüköztürk, 2013,s.85).

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	**Grup**	**f(Frekans)**	**%(Yüzde)**
Cinsiyet	Erkek	26	65
	Kadın	14	35
	Toplam	40	100
Sınıf	1.sınıf	8	20
	2.sınıf	7	17,5
	3.sınıf	11	27,5
	4.sınıf	14	35
	Toplam	40	100
Mesleki Kıdem	1-10	2	5
	11-20	15	37,5
	21-30	16	40
	31-31 üstü	7	17,5
	Toplam	40	100

Tablo 1.de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunun yüzde 65'i (%65) erkek, yüzde 35'i (%35) kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "El yazısının kaldırılmasına ilişkin anket" kullanılmıştır. Bu anketin geliştirilmesi amacıyla ilk olarak bitişik eğik yazının kaldırılmasına ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sonrası bitişik eğik yazının kaldırılmasına ilişkin 20 soruluk bir anket oluşturulmuştur.

Bu çalışmada öğretmenlerin anket maddelerine verecekleri cevap skalası "Hiç Katılmıyorum"dan

Cevapların karşılığı;

"Hiç Katılmıyorum" için 1 puan

"Katılmıyorum" için 2 puan

"Kararsızım" için 3 puan

"Katılıyorum" için 4 puan

"Tamamen Katılıyorum" için 5 puan şeklindedir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde, her bir madde için frekans ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin, bitişik eğik yazının kaldırılmasına dair görüşlerinde kıdem ve okutulan sınıf bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin, bitişik eğik yazının kaldırılmasına dair görüşlerinde cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testinden yararlanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar sunulmaktadır. El yazısının kaldırılmasında öğretmen görüşleri anketinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2. de gösterilmiştir.

Tablo 2. El Yazının Kaldırılmasında Öğretmen Görüşleri Anketi Frekans Ve Yüzdeleri

Madde	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum			
3.Düz yazı öğrencilerin küçük kas gelişimlerine uygundur.	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{x}$	ss
	20	50	13	32,5	4	10	2	5	1	2,5	4,22	0,99
4.Düz yazı öğrencinin okuma hızını artırmaktadır.	13	32,5	16	40	5	12,5	4	10	2	5	3,85	1,14
7.Öğretmen açısından düz yazının öğretimi daha kolay olmaktadır.	21	52,5	19	47,5	0	0	0	0	0	0	4,52	0,50
8.Düz yazının okunabilirliği daha kolaydır.	21	52,5	19	47,5	0	0	0	0	0	0	4,52	0,50
9.Düz yazı ile yazılan kelimelerin hecelemesi daha kolay olmaktadır.	26	65	12	30	2	5	0	0	0	0	4,60	0,59

10.Bitişik eğik yazı ortaokulda kullanılmadığı için öğrenci düz yazıyı öğrenmek zorunda kalıyor ve öğrendiği düz yazıyı oldukça okunmaz yazıyor.	28	70	10	25	2	5	0	0	0	0	4,65	0,57
11.Öğrencilerin küçük kas gelişimi açısından düz yazı ile eğik yazı arasında fark yoktur.	2	5	3	7,5	7	17,5	15	37,5	13	32,5	3,85	1,12
14.Okunabilirlik açısından düz yazı ile bitişik eğik yazı arasında fark yoktur.	0	0	0	0	1	2,5	19	47,5	20	50	4,47	0,55
15.Öğrenci düz yazıyı eğik yazıya göre daha kolay öğrenmektedir.	26	65	14	35	0	0	0	0	0	0	4,65	0,48
17.Bitişik eğik el yazısı öğrencinin okuma hızını artırmaktadır.	0	0	1	2,5	4	10	25	62,5	10	25	4,10	0,67
20.Bitişik eğik el yazıda harfler arasında boşluk olmadığı için, heceleme daha kolay olmaktadır.	2	5	6	15	1	2,5	16	40	15	37,5	3,90	1,21

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için " t-testi" yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin t-testi sonuçları

Değişken	**Grup**	**N**	**x̄**	**ss**	**t**	**p**
Cinsiyet	Kadın	14	4,40	0,45	-1,03	0,30
	Erkek	26	4,24	0,47		

Tablo 3. incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre; p=0,30; p>0.05 olduğundan dolayı sınıf öğretmenlerinin el yazısının kaldırılması görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Sonuçlarını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde		**N**	**x̄**	**ss**	**p**
3.Düz yazı öğrencilerin küçük kas gelişimlerine uygundur.	1-10	2	2,50	2,12	
	11-20	15	4,40	,73	
	21-30	16	4,06	1,06	
	31-üstü	7	4,71	,48	
	Total	40	4,22	,99	0,02
4.Düz yazı öğrencinin okuma hızını artırmaktadır.	1-10	2	2,50	2,12	
	11-20	15	4,06	,88	
	21-30	16	3,56	1,26	
	31-üstü	7	4,42	,78	
	Total	40	3,85	1,14	0,10

7.Öğretmen açısından düz yazının öğretimi daha kolay olmaktadır.	1-10	2	4,50	,70	
	11-20	15	4,53	,51	
	21-30	16	4,50	,51	
	31-üstü	7	4,57	,53	
	Total	40	4,52	,50	0,99
8.Düz yazının okunabilirliği daha kolaydır.	1-10	2	4,50	,70	
	11-20	15	4,46	,51	
	21-30	16	4,56	,51	
	31-üstü	7	4,57	,53	
	Total	40	4,52	,50	0,95
9.Düz yazı ile yazılan kelimelerin hecelemesi daha kolay olmaktadır.	1-10	2	4,00	,00	
	11-20	15	4,60	,63	
	21-30	16	4,62	,61	
	31-üstü	7	4,71	,48	
	Total	40	4,60	,59	0,51
10.Bitişik eğik yazı ortaokulda kullanılmadığı için öğrenci düz yazıyı öğrenmek zorunda kalıyor ve öğrendiği düz yazıyı oldukça okunmaz yazıyor.	1-10	2	4,50	,70	
	11-20	15	4,80	,41	
	21-30	16	4,50	,73	
	31-üstü	7	4,71	,48	
	Total	40	4,65	,57	0,52
11.Öğrencilerin küçük kas gelişimi açısından düz yazı ile eğik yazı arasında fark yoktur.	1-10	2	4,50	,70	
	11-20	15	3,73	1,03	
	21-30	16	3,62	1,36	
	31-üstü	7	4,42	,53	
	Total	40	3,85	1,12	0,35
14.Okunabilirlik açısından düz yazı ile bitişik eğik yazı arasında fark yoktur.	1-10	2	4,50	,70	
	11-20	15	4,46	,63	
	21-30	16	4,50	,51	
	31-üstü	7	4,42	,53	
	Total	40	4,47	,55	0,99
15.Öğrenci düz yazıyı eğik yazıya göre daha kolay öğrenmektedir.	1-10	2	4,00	,00	
	11-20	15	4,80	,41	
	21-30	16	4,62	,50	
	31-üstü	7	4,57	,53	
	Total	40	4,65	,48	0,14
17.Bitişik eğik el yazısı öğrencinin okuma hızını artırmaktadır.	1-10	2	4,00	,00	
	11-20	15	4,13	,51	
	21-30	16	4,06	,77	
	31-üstü	7	4,14	,89	
	Total	40	4,10	,67	0,98

20.Bitişik eğik el yazıda harfler arasında boşluk olmadığı için, heceleme daha kolay olmaktadır.	1-10	2	4,50	,70	
	11-20	15	3,86	1,06	
	21-30	16	3,81	1,37	
	31-üstü	7	4,00	1,41	
	Total	40	3,90	1,21	0,89

Tablo 4. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçlarında 3.maddede p=0,02 bulunmuştur. Bu değer tablo değeri olan 0,05 değerinden küçük olduğu için sınıf öğretmenlerinin 3. Madde olan "Düz yazı öğrencilerin küçük kas gelişimlerine uygundur" maddesinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılaşma 31-31 üstü yıla sahip öğretmenlerin lehinedir. Çünkü 31-31 üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,71 iken 1-10 mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,50 , 11-20 mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,40 , 21-30 mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,06 bulunmuştur.

Öğretmenlerin okutulan sınıf değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Okutulan Sınıf Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Sonuçlarını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde		**N**	**x̄**	**ss**	**p**
3.Düz yazı öğrencilerin küçük kas gelişimlerine uygundur.	1,00	8	4,75	,46	
	2,00	7	4,28	1,11	
	3,00	11	4,18	,75	
	4,00	14	3,92	1,26	
	Total	40	4,22	,99	0,33
4.Düz yazı öğrencinin okuma hızını artırmaktadır.	1,00	8	4,00	,75	
	2,00	7	3,85	1,34	
	3,00	11	3,54	1,36	
	4,00	14	4,00	1,10	
	Total	40	3,85	1,14	0,77
7.Öğretmen açısından düz yazının öğretimi daha kolay olmaktadır.	1,00	8	4,37	,51	
	2,00	7	4,57	,53	
	3,00	11	4,54	,52	
	4,00	14	4,57	,51	
	Total	40	4,52	,50	0,83
8.Düz yazının okunabilirliği daha kolaydır.	1,00	8	4,37	,51	
	2,00	7	4,42	,53	
	3,00	11	4,63	,50	
	4,00	14	4,57	,51	
	Total	40	4,52	,50	0,67
9.Düz yazı ile yazılan kelimelerin hecelemesi daha kolay olmaktadır.	1,00	8	4,75	,46	
	2,00	7	4,14	,69	
	3,00	11	4,81	,40	
	4,00	14	4,57	,64	
	Total	40	4,60	,59	0,09

10.Bitişik eğik yazı ortaokulda kullanılmadığı için öğrenci düz yazıyı öğrenmek zorunda kalıyor ve öğrendiği düz yazıyı oldukça okunmaz yazıyor.	1,00	8	4,75	,46	
	2,00	7	4,00	,81	
	3,00	11	4,90	,30	
	4,00	14	4,71	,46	
	Total	40	4,65	,57	0,02
11.Öğrencilerin küçük kas gelişimi açısından düz yazı ile eğik yazı arasında fark yoktur.	1,00	8	3,50	1,30	
	2,00	7	4,00	1,15	
	3,00	11	4,27	,90	
	4,00	14	3,64	1,15	
	Total	40	3,85	1,12	0,41
14.Okunabilirlik açısından düz yazı ile bitişik eğik yazı arasında fark yoktur.	1,00	8	4,25	,46	
	2,00	7	4,71	,48	
	3,00	11	4,63	,50	
	4,00	14	4,35	,63	
	Total	40	4,47	,55	0,24
15.Öğrenci düz yazıyı eğik yazıya göre daha kolay öğrenmektedir.	1,00	8	4,50	,53	
	2,00	7	4,57	,53	
	3,00	11	4,72	,46	
	4,00	14	4,71	,46	
	Total	40	4,65	,48	0,70
17.Bitişik eğik el yazısı öğrencinin okuma hızını artırmaktadır.	1,00	8	4,00	,75	
	2,00	7	4,00	1,00	
	3,00	11	4,18	,40	
	4,00	14	4,14	,66	
	Total	40	4,10	,67	0,91
20.Bitişik eğik el yazıda harfler arasında boşluk olmadığı için, heceleme daha kolay olmaktadır.	1,00	8	3,50	1,30	
	2,00	7	4,28	,75	
	3,00	11	3,72	1,61	
	4,00	14	4,07	,99	
	Total	40	3,90	1,21	0,57

Tablo 5. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okutulan sınıf değişkenine göre görüşlerinde 10.maddenin p=0,02 bulunmuştur. Bu değer tablo değeri olan 0,05 değerinden küçük olduğu için sınıf öğretmenlerinin 10.madde olan "Bitişik eğik yazı ortaokulda kullanılmadığı için öğrenci düz yazıyı öğrenmek zorunda kalıyor ve öğrendiği düz yazıyı oldukça okunmaz yazıyor." olan maddesinde okutulan sınıfa göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılaşma 3.sınıfı okutan öğretmenlerin lehinedir.

Çünkü 3.sınıfı okutan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,90 iken, 1.sınıfı okutan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,75 , 2.sınıfı okutan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,00 , 4.sınıfı okutan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,71 bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı on beş ilkokulda çalışan sınıf öğretmenlerinin el yazısının kaldırılmasına dair düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla yapılmış ve araştırmada öğretmenlerin el yazısının kaldırılması hakkındaki görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete bağlı olarak el yazısının kaldırılmasıyla ilgili öğretmen görüşleri anketine verdikleri yanıtların t-testi analizi sonucunda, erkek sınıf öğretmenleri ile kadın sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak el yazısının kaldırılmasıyla ilgili öğretmen görüşleri anketine verdikleri yanıtların tek yönlü varyans analizi sonucunda mesleki kıdem değişkenine göre 3. Madde olan "Düz yazı öğrencilerin küçük kas gelişimlerine uygundur" sorusunda mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0.05$) Bu farklılaşma 31-31 üstü yıla sahip öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okutulan sınıf değişkenine bağlı olarak el yazısının kaldırılmasıyla ilgili öğretmen görüşleri anketine verdikleri yanıtların tek yönlü varyans analizi sonucunda okutulan sınıf değişkenine göre 10.madde olan "Bitişik eğik yazı ortaokulda kullanılmadığı için öğrenci düz yazıyı öğrenmek zorunda kalıyor ve öğrendiği düz yazıyı oldukça okunmaz yazıyor." olan maddesinde okutulan sınıfa göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bu farklılaşma 3.sınıfı okutan öğretmenlerin lehinedir. Bu sonuçlarla benzer şekilde Yılmaz ve Cımbız'ın (2016) bitişik eğik yazının uygulanabilirliği hususunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini araştırdığı ve öğretmenlerin çoğunluğunun bitişik eğik yazıyı uygun görmediği ve kullanılabilir bulmadığı sonucu ile örtüşmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre bitişik eğik yazı kullanımında; okunabilirlik, öğretme zamanı, öğrenme kolaylığı alanlarında sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu sorunlara yönelik sınıf öğretmenlerinin çözüm önerileri ise, 1.sınıftan itibaren eğitim öğretime düz yazı ile başlayıp, ilerleyen yıllarda güzel yazı dersi adı altında öğrencilerin küçük kas gelişimine de uygun olarak yine el yazısının öğretilmesidir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, bu araştırma Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı on beş ilkokul dahil edilerek yapılmıştır, araştırmanın evrenin daha da genişletilmesi ve tekrarlanması, araştırmanın geçerliğini artırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akyol, Hayati (2005). *Türkçe Öğretim Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, Eyyup (2012). "İlköğretim Öğrencileri ile Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Başarı Düzeylerinin Değerlendirilmesi". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 32(3):* 761-776.

Çavuş, Şahin (2014). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri". *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ed. Prof. Dr. Remzi Y. Kıncal. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 112-113.

Güneş, Firdevs (2017). "Bitişik Eğik Ve Dik Temel Yazı Savaşları". *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi 2(3):* 1-20.

Kadıoğlu Ateş, Hatice (2015). "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazılarının Yazma Özelliklerinin İlişkileri Açısından İncelenmesi". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi 3(17):* 200-219.

Karaman, M. Kemal (2008). "İlk Okuma Yazma Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 1(1):* 115-129.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sarikaya, İsmail (2017). "Bitişik Eğik Yazı Yazma Süreçlerinin Beceri ve Görüşler Bağlamında İncelenmesi: Birinci Sınıf Öğretmenleri Örneği". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32(4):* 916-938.

Bitişik Eğik Harfler Ve Dik Temel Harflerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Gülbahar ÇAL/YL. Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Türkiye, gulbahar.cal.44@gmail.com

Prof. Dr. Feridun MERTER, İnönü Üniversitesi, Türkiye, feridun.merter@inonu.edu.tr

ÖZ

Araştırmamızın amacı 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde görev yapmakta olan 1. sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik harfler ile dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmamızın evreni Gaziantep ilinde görev yapmakta olan 1. Sınıf öğretmenleri olup çalışma grubu ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında tesadüfi örnekleme yöntemi ile on beş ilkokuldan seçilen 21 bayan öğretmen, 19 erkek öğretmen olmak üzere toplam 40 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmamızda veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan 40 soruluk '1.sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik harfler ile dik temel harflerin kullanımına ilişkin anket" uygulanmıştır. Verilerin analizinde cinsiyet değişkeni için t-testi ve kıdem, okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenleri için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin hem okuma yazmaya hazırlık aşamasında hem de yazının öğretilmesi aşamasında dik temel harflerle öğretimi daha kolay buldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımının öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemine ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik koşullara göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi tüm testler içi .05 alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: bitişik eğik harfler, dik temel harfler, öğretmen görüşü, okuma, yazma

Abstract

The aim of our research is to examine the opinions of first grade teachers who are working in Gaziantep province in 2017-2018 education year on the use of contiguous slanted letters and upright basic letters. The universe of our research is 1st grade teachers who are working in Gaziantep and the study group consists of a total of 40 people including 21 female teachers and 19 male teachers selected from fifteen primary schools by chance sampling method in 2017-2018 academic year.

In the research, relational screening model was used from quantitative research methods. In our study, 40 questionnaire 'first grade teachers' questionnaire related to the use of adjoining slant letters and upright letters' was applied by the researcher as data collection tool. In the analysis of the data, one-way analysis of variance was used for t-test and seniority for gender variables and socio-economic status variables for school. As a result of the analysis of the data, it has been revealed that the teachers find it easier to teach with the basic letters in the process of preparing for literacy and teaching the text. It has also been determined that the use of adjoining slanted letters and steep basic letters does not differ according to the gender, seniority, and socioeconomic conditions of the school.

Significance level was taken as .05 for all tests.

Keywords: adjoining slanted letters, upright letters, teacher vision, reading, writing

GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğunda beri bir değişim ve gelişim içindedir. Bu gelişmeler insanların hayatlarını tam manasıyla ve bütün yönleriyle etkilemiştir. Özellikle bilim ve teknolojideki gelişmeler tüm insanlığı ve ülkeleri derinden etkilemektedir. Bu etkiye kapılan ülkeler arasında da çağı yakalamak, geri kalmamak adına büyük rekabetler oluşmaktadır.

Teknolojide yaşanan bu ileri düzey gelişmeler insanları hem rahata kavuşturmuş hem de bilgiye kolay ve kısa yoldan erişim sağlamıştır. Aynı zamanda da teknolojiye uygun beceri ve tecrübeleri kazanma gereğini de ortaya çıkarmaktadır.

Eğitimin amaçlarından biri de toplumun çeşitli yönlerden gelişimini sağlamak, hayata ve yaşadığı topluma hazırlamak ve dolayısıyla bireyin topluma uyumunu sağlamaktır. Bireyin topluma uyum sağlaması ve kendini toplumun bir parçası olarak kabul edebilmesi için yeterli bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Bilgi sahibi olabilmesi de gelişmiş okuma ve yazma becerilerine sahip olmasıyla mümkündür. Çünkü çağdaş insan etkin bir okuma ve yazma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bilgi birikimine sahip olamamaktadır.

Türkiye'de 2005 tarihli ilköğretim programına kadar ilk yazma öğretimi dik temel harfler ile gerçekleştirilmekteydi. Bu durum 2005 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (1-5. sınıflar) ilk okuma ve yazma öğretiminde "ses temelli cümle yöntemi" ile birlikte değiştirilmiş ve "ilköğretimin birinci sınıflarında öğrencilere bitişik eğik yazının öğretilmesi ve ilerleyen sınıflarda da bu yazıya devam edilmesi" öngörülmüştür.

Böylece Türk millî eğitim sisteminde bu programla birlikte ilk defa hem ilk okuma hem de ilk yazma öğretim yöntemi birlikte ele alınarak köklü değişikliğe gidilmiştir.

2005 programının revizesi şeklinde yorumlanabilecek 2015 tarihli Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda da yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanılması gerektiği vurgulanmıştır. Her iki programda da bitişik eğik yazının önemine vurgu yapılmış ve bitişik eğik yazı eğitiminin nasıl yürütüleceği, harflerin hangi sırayla öğretileceği (farklı sıralamada olsa da) ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Türkçe programında yazı öğretiminin bitişik eğik yazı ile gerçekleştirilmesinin gerekçeleri şu şekilde belirtilmiştir: "Çocuklar anatomik yapılarından dolayı kalemi eğik olarak tutmaktadırlar ve öğrenciler kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizmektedirler. Ayrıca bitişik eğik yazarken geri dönüşler olmadığından yazı daha akıcı üretilmektedir." (MEB, 2005, 247).

Bazı görüşlere (Boyle ve Scanlon, 2009: 234; Koenke, 1986: 214; Trap-Porter, Gladden, Hill ve Cooper, 1983: 231) göre dik temel yazının, bitişik eğik yazıya göre daha kolay öğrenilmesi, daha okunaklı olması ve dik temel yazının da en az bitişik eğik yazı kadar hızlı yazılabilmesi nedeniyle bitişik eğik yazı öğretimi, dik temel yazı öğretimi gerçekleştirildikten sonra yapılmalıdır. Bu doğrultuda bitişik eğik yazı öğretiminin 2. ve 3. sınıf sonrasına bırakıldığı uygulamalar da bulunmaktadır.

Türkiye'de de 2005 yılı öncesinde, bu görüş doğrultusunda, bitişik yazı öğretimi dik temel yazı öğretimi gerçekleştirildikten sonra yapılmaktayken; 2005 yılından itibaren, ilköğretim programlarının yenilenmesiyle, ilk okuma yazmaya bitişik eğik yazı ile başlanmakta ve bütün yazılar bitişik eğik yazı ile yazılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009: 235). Böyle bir değişikliğe gidilmesinin temelinde son yıllarda önemi daha çok vurgulanan çoklu zekâ, yapılandırmacı öğrenme, beyin temelli öğrenme gibi yeni eğitim yaklaşımları bulunmaktadır (Bay, 2010: 164-165). Ayrıca bu değişikliğin nedenleri arasında çocuğun kişisel, zihinsel, bedensel, sosyal ve psikolojik boyutlardaki gelişim özellikleri (Güneş, 2007: 190) ve bu boyutlardaki araştırma sonuçları gösterilmektedir (Göçer, 2008: 50). Bunlar dışında, bitişik eğik yazıya ilişkin çeşitli avantajlar ve faydalar da bu değişikliğin nedenleri arasında yerini almaktadır:

Bitişik eğik yazının avantaj ve faydalarına ilişkin elde edilmiş çalışma sonuçları ve görüşlerin yanı sıra, bitişik eğik yazının dezavantaj, sınırlılık ve güçlüklerine ilişkin bazı çalışma sonuçları ve görüşler de bulunmaktadır:

Dik temel yazıyı savunan araştırmacılar ve eğitimciler de en çok; iki yazının birlikte öğretilmesini ve özellikle de birinci sınıflara yazı öğretiminde bitişik eğik yazının tercih edilmesini eleştirmektedirler. "Küçük sınıflarda dik yazı öğretilmeli çünkü daha kolay öğrenilmektedir, daha okunaklı ve en az bitişik eğik yazı yazmak kadar hızlıdır" (Koenko, 1986). Koenko' ya göre "dik temel yazının bazı biçimlerinin bitişik eğik yazıya dönüştürülmesi araştırmadan çok gelenekselliğin gerekliliğidir". Enstrom (1969) da bitişik eğik yazıya ancak çocuklar hazır olunca geçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Ülkemizde bitişik eğik yazı ile ilgili 2005 yılından günümüze kadar pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaların neredeyse tamamının yazının üretilmesi ile ilgili olduğu ve bitişik eğik yazının okunması sürecinin göz ardı edildiği gözlenmiştir. Oysa pek çok öğretmen ilk okuma ve yazma sürecinin bitişik eğik yazı ile yürütülmesine rağmen ikinci sınıftan itibaren ders kitapları da dâhil tüm okuma metinleri ve etkinliklerinin dik temel harfler ile hazırlanmış olmasının öğrencilerde ikilik yarattığı ve bu durumun okuma ve yazma süreciyle ilgili sorun oluşturduğu şeklinde görüş bildirmektedirler.

AMAÇ

Araştırmanın amacı 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde görev yapmakta olan 1.sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik harfler ile dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

Bu amaca göre aşağıdaki problem cümlesine ve alt problemlere yanıt aranacaktır:

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ:

Eğitim öğretim sürecinde bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Alt Problemler:

1. Harflerin yazımlarının öğretilmesi sürecinde bitişik eğik harfler ve dik temel harfler okunabilirlik açısından farklılaşmakta mıdır?
2. Harflerin yazımlarının öğretilmesi sürecinde bitişik eğik harfler ve dik temel harfler öğrenme- öğretme kolaylığı açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Harflerin yazımlarının öğretilmesi sürecinde bitişik eğik harfler ve dik temel harfler heceleme kolaylığı açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Harflerin yazımlarının öğretilmesi sürecinde bitişik eğik harfler ve dik temel harfler yazı güzelliği ve estetik açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Harflerin yazımlarının öğretilmesi sürecinde bitişik eğik harfler ve dik temel harfler okuma hızı açısından farklılaşmakta mıdır?
6. Harflerin yazımlarının öğretilmesi sürecinde bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar var mıdır?
7. Harflerin yazımlarının öğretilmesi sürecinde bitişik eğik harf ve dik temel harf stilinin kullanımı öğretmenlik deneyimine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Harflerin yazımlarının öğretilmesi sürecinde bitişik eğik harf ve dik temel harf stilinin kullanımı cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
9. Harflerin yazımlarının öğretilmesi sürecinde bitişik eğik harf ve dik temel harf stilinin kullanımı okulun bulunduğu sosyo-ekonomik konuma göre farklılaşmakta mıdır?

ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI:

1. Anketi uygulayacağımız öğretmenlerin anketi içten bir şekilde yanıtlayacakları varsayılmaktadır.
2. Uygulayacağımız anketin ve örneklemin, araştırmamızın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI:

1. Araştırmamız Gaziantep ilindeki merkez ilköğretim okullarında görev yapan 1.Sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmamız nicel veri toplama aracı olan anket ile sınırlıdır.
3. Araştırmamız 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilk okuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik harfler ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması için nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005, s.81).

ARAŞTIRMA EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gaziantep il merkezinde yer alan ilköğretim okullarındaki 1. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında tesadüfi örnekleme yöntemi ile Gaziantep ilinden seçilen on beş ilkokuldan, 21 bayan, 19 erkek öğretmen olmak üzere toplam 40 kişiden oluşmaktadır. Her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilerek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme adı verilir (Büyüköztürk, 2013,s.85).

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	f(Frekans)	%(Yüzde)
Cinsiyet	Erkek	19	47,5
	Kadın	21	52,5
	Toplam	40	100
Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik konum	İyi	10	25
	Orta	10	25
	Kötü	20	50
Mesleki Kıdem	1-10	12	30
	11-20	22	55
	21-30	5	12,5
	31-31 üstü	1	2,5
	Toplam	40	100

Tablo 1.de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunun yüzde 47,5'i erkek, yüzde 52,5'i kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmanın amacı doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik harfler ve dik temel harflerle yapılan öğretime ilişkin görüşleri belirlenmek istenmiştir. Araştırmamızda veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan 40 soruluk '1.sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik harfler ile dik temel harflerin kullanımına ilişkin anket" uygulanmıştır. Bu anketin geliştirilmesi sürecinde çeşitli yerli ve yabancı kaynakların taraması yapılmış ve literatürdeki çeşitli kaynaklar incelenmiştir. Yapılan literatür taraması sonrası bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin 40 soruluk bir anket oluşturulmuştur.

Bu çalışmada öğretmenlerin anket maddelerine verecekleri cevap skalası "Hiç Katılmıyorum"dan "Tamamen Katılıyorum"a kadardır.

Cevapların karşılığı;

"Hiç Katılmıyorum" için 1 puan

"Katılmıyorum" için 2 puan

"Kararsızım" için 3 puan

"Katılıyorum" için 4 puan

"Tamamen Katılıyorum" için 5 puan şeklindedir.

VERİ ANALİZİ

Verilerin analizinde SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. Veriler SPSS programına yüklenmeden önce ölçekte yer alan sorular olumlu ve olumsuz ifadeler olarak ayrılmış ve bu ifadelere uygun olarak puanlanmıştır. Veriler bu şekilde tanımlanarak SPSS programına girilmiştir.

Verilerin analizi sürecinde, her bir madde için frekans ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin, bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinde kıdem ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik konum bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin, bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testinden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde elde edilen veriler analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular tablolaştırılarak yorumlarına yer verilmiştir.

Bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri anketinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2. de gösterilmiştir.

Tablo 2. Bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri anketinin Frekans Ve Yüzdeleri

Maddeler	**Hiç katılmıyorum**		**Katılmıyorum**		**Kararsızım**		**Katılıyorum**		**Tamamen katılıyorum**			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{x}$	ss
1-)Bitişik eğik yazı dik temel yazıya göre daha kolay öğretilmektedir,	20	50	11	27,5	3	7,5	2	5	4	10	4,02	1,31
3-) Dik temel harfler ile kelime türetmek bitişik eğik harfler ile kelime türetmekten daha hızlı ve kolaydır,	4	10	7	17,5	7	17,5	15	37,5	7	17,5	3,35	1,25
4-) Bitişik eğik yazılarda dik temel yazılara göre harflerin eksik yazılma riski daha düşüktür,	15	37,5	11	27,5	7	17,5	5	12,5	2	5	3,80	1,22
5-) Bitişik eğik harf kullanılarak yazılan yazılar dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha hızlı yazılmaktadır,	11	27,5	13	32,5	5	12,5	8	20	3	7,5	3,52	1,30
6-) Öğrencilerin dik temel harfler ile oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızı bitişik eğik harfler kullanılarak oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızından daha düşüktür,	13	32,5	18	45	5	12,5	3	7,5	1	2,5	3,97	0,99
7-)Dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılar bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha güzeldir,	0	0	4	10	2	5	8	45	16	40	4,15	0,92

8-) Bitişik eğik harf kullanılarak oluşturulan kelimeler/cümleler dik temel harf kullanılarak oluşturulan kelimelere/cümlelere göre daha zor hecelenmektedir,	3	7,5	9	22,5	2	5	19	47,5	7	17,5	3,45	1,23
11-) Dik temel harf kullanılarak oluşturulan kelimeler/cümleler bitişik eğik harf kullanılarak oluşturulan kelimelere/cümlelere göre daha zor hecelenmektedir,	15	37,5	17	42,5	2	5	6	15	0	0	4,02	1,02
12-) Bitişik eğik harfler ile yazılan yazılar dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılardan daha düzensiz durmaktadır,	1	2,5	4	10	2	5	19	47,5	14	35	4,02	1,02
13-) Dik temel yazılarda bitişik eğik yazılara göre harflerin eksik yazılma riski daha düşüktür,	2	5	7	17,5	5	12,5	19	47,5	7	17.5	3,55	1,13
14-) Dik temel yazı bitişik eğik yazıya göre daha kolay öğretilmektedir,	0	0	2	5	2	5	21	52,5	15	37,5	4,22	0,76
15-) Bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılar dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha güzeldir,	10	25	14	35	5	12,5	11	27,5	0	0	3,57	1,15
17-) Bitişik eğik harfler ile kelime türetmek dik temel harfler ile kelime türetmekten daha hızlı ve kolaydır,	12	30	16	40	7	17.5	5	12,5	0	0	3,87	0,99
18-) Dik temel yazı bitişik eğik yazıya göre daha zor öğretilmektedir,	18	37,5	22	55	2	50	1	2,5	0	0	4,27	0,67
19-) Bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılar dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha kötüdür,	1	2,5	7	17.5	4	10	15	37,5	13	32,5	3,80	1,15
20-) Dik temel harfler ile yazılan yazılar bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılardan daha düzensiz durmaktadır,	13	32,5	17	42,5	3	7,5	7	17.5	0	0	3,90	1,05
21-) Bitişik eğik harfler ile kelime türetmek dik temel harfler ile kelime türetmekten daha yavaş ve zordur,	2	5	11	27,5	6	15	12	30	9	22,5	3,37	1,25
22-) Bitişik eğik yazının öğrenilmesi dik temel yazının öğrenilmesine göre daha zordur.	0	0	3	7,5	1	2,5	16	40	20	50	3,25	,19
24-) Bitişik eğik harf kullanılarak yazılan yazılar dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha yavaş yazılmaktadır,	3	7,5	10	25	6	15	16	40	5	12,5	4,32	0,85
25-) Dik temel harfler ile kelime türetmek bitişik eğik harfler ile kelime türetmekten daha yavaş ve zordur,	9	2,5	21	7,5	6	15	3	52,5	1	22,5	3,85	0,94
26-) Dik temel yazının öğrenilmesi bitişik eğik yazının öğrenilmesine göre daha kolaydır,	0	0	2	5	5	12,5	13	32,5	20	50	4,27	0,87
27-) Öğrencilerin bitişik eğik harfler ile oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızı dik temel harfler kullanılarak oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızından daha yüksektir,	9	22,5	19	47,5	5	12,5	7	17,5	0	0	3,75	1,00
28-) Dik temel harf kullanılarak yazılan yazılar bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha hızlı yazılmaktadır,	2	5	8	20	4	10	17	42,5	9	22,5	3,57	1,19
29-) Bitişik eğik yazıların okunabilirliği dik temel yazılara göre daha yüksektir,	15	37,5	17	42,5	3	7,5	1	2,5	4	10	4,32	0,72

30-) Dik temel yazının öğrenilmesi bitişik eğik yazının öğrenilmesine göre daha zordur,	18	45	18	45	3	7,5	1	2,5	0	0	3,95	1,21
31-) Öğrencilerin bitişik eğik harfler ile oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızı dik temel harfler kullanılarak oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızından daha düşüktür,	0	0	11	27,5	6	15	15	37,5	8	20	3,50	1,10
32-) Dik temel harf kullanılarak yazılan yazılar bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha yavaş yazılmaktadır,	7	17,5	18	45	4	10	9	22,5	2	5	3,47	1,17
33-) Bitişik eğik yazıların okunabilirliği dik temel yazılara göre daha düşüktür,	1	2,5	3	7,5	5	12,5	17	42,5	14	35	4,00	1,01
35-) Öğrencilerin dik temel harfler ile oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızı bitişik eğik harfler kullanılarak oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızından daha yüksektir,	1	2,5	6	15	6	15	19	47,5	8	20	3,67	1,04
36-) Bitişik eğik yazılarda dik temel yazılara göre harflerin eksik yazılma riski daha yüksektir,	0	0	14	3,5	7	17,5	7	17,5	12	30	4,17	1,03
37-) Dik temel yazıların okunabilirliği bitişik eğik yazılara göre daha yüksektir,	1	2,5	3	7,5	3	7,5	14	35	19	47,5	3,42	1,25
38-) Dik temel harf kullanılarak oluşturulan kelimeler/cümleler bitişik eğik harf kullanılarak oluşturulan kelimelere/cümlelere göre daha kolay hecelenmektedir,	0	0	6	15	5	12,5	14	35	15	37,5	3,95	1,06
40-) Dik temel yazılarda bitişik eğik yazılara göre harflerin eksik yazılma riski daha yüksektir,	12	30	18	45	7	17,5	3	7,5	0	0	3,97	0,89

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için " t-testi" yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 1.Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin Tutum Puanlarını Gösteren t-testi Sonuçları

		N	x̄	p
Cinsiyet	Kadın	21	3,9163	,354
	Erkek	19	3,7337	,359

Tablo 3. incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre; p=0,35; p>0.05 olduğundan dolayı sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (anova) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo.4. 1. Sınıf Öğretmenlerinin kıdem Değişkenine Göre bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin Tutum Puanlarını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Maddeler		N	x̄	ss	p
1-)Bitişik eğik yazı dik temel yazıya göre daha kolay öğretilmektedir.	1-10 yıl	12	4,1667	1,02986	
	11-20 yıl	22	4,0000	1,41421	
	21-30 yıl	5	3,6000	1,67332	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	4,0250	1,31046	0,76
3-) Dik temel harfler ile kelime türetmek bitişik eğik harfler ile kelime türetmekten daha hızlı ve kolaydır.	1-10 yıl	12	3,2500	1,28806	
	11-20 yıl	22	3,7273	,98473	
	21-30 yıl	5	2,4000	1,51658	
	30 üzeri yıl	1	1,0000	.	
	Total	40	3,3500	1,25167	0,030
4-) Bitişik eğik yazılarda dik temel yazılara göre harflerin eksik yazılma riski daha düşüktür.	1-10 yıl	12	3,4167	1,16450	
	11-20 yıl	22	3,9091	1,26901	
	21-30 yıl	5	4,0000	1,22474	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,8000	1,22370	0,50
5-) Bitişik eğik harf kullanılarak yazılan yazılar dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha hızlı yazılmaktadır.	1-10 yıl	12	3,0833	1,37895	
	11-20 yıl	22	3,7727	1,26986	
	21-30 yıl	5	3,4000	1,34164	
	30 üzeri yıl	1	4,0000	.	
	Total	40	3,5250	1,30064	0,51
6-) Öğrencilerin dik temel harfler ile oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızı bitişik eğik harfler kullanılarak oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızından daha düşüktür.	1-10 yıl	12	3,9167	1,08362	
	11-20 yıl	22	3,9545	,95005	
	21-30 yıl	5	4,0000	1,22474	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,9750	,99968	0,79
7-)Dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılar bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha güzeldir.	1-10 yıl	12	4,3333	,65134	
	11-20 yıl	22	4,0455	,99892	
	21-30 yıl	5	4,0000	1,22474	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	4,1500	,92126	0,64
8-) Bitişik eğik harf kullanılarak oluşturulan kelimeler/cümleler dik temel harf kullanılarak oluşturulan kelimelere/cümlelere göre daha zor hecelenmektedir.	1-10 yıl	12	3,8333	1,02986	
	11-20 yıl	22	3,3636	1,25529	
	21-30 yıl	5	3,4000	1,34164	
	30 üzeri yıl	1	1,0000	.	
	Total	40	3,4500	1,23931	0,15
11-) Dik temel harf kullanılarak oluşturulan kelimeler/cümleler bitişik eğik harf kullanılarak oluşturulan kelimelere/cümlelere göre daha zor hecelenmektedir.	1-10 yıl	12	3,8333	1,19342	
	11-20 yıl	22	4,1818	,79501	
	21-30 yıl	5	3,6000	1,51658	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	4,0250	1,02501	0,45
12-) Bitişik eğik harfler ile yazılan yazılar dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılardan daha düzensiz durmaktadır.	1-10 yıl	12	4,2500	,75378	
	11-20 yıl	22	4,0000	1,06904	
	21-30 yıl	5	4,0000	1,22474	
	30 üzeri yıl	1	2,0000	.	
	Total	40	4,0250	1,02501	0,21

13-) Dik temel yazılarda bitişik eğik yazılara göre harflerin eksik yazılma riski daha düşüktür.	1-10 yıl	12	3,3333	1,23091	
	11-20 yıl	22	3,6364	1,04860	
	21-30 yıl	5	3,4000	1,34164	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,5500	1,13114	0,52
14-) Dik temel yazı bitişik eğik yazıya göre daha kolay öğretilmektedir.	1-10 yıl	12	4,0000	,95346	
	11-20 yıl	22	4,4091	,50324	
	21-30 yıl	5	3,8000	1,09545	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	4,2250	,76753	0,18
15-) Bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılar dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha güzeldir.	1-10 yıl	12	3,5000	1,31426	
	11-20 yıl	22	3,7727	,92231	
	21-30 yıl	5	2,6000	1,34164	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,5750	1,15220	0,11
17-) Bitişik eğik harfler ile kelime türetmek dik temel harfler ile kelime türetmekten daha hızlı ve kolaydır.	1-10 yıl	12	3,6667	1,30268	
	11-20 yıl	22	3,9091	,86790	
	21-30 yıl	5	4,0000	,70711	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,8750	,99195	0,60
18-) Dik temel yazı bitişik eğik yazıya göre daha zor öğretilmektedir.	1-10 yıl	12	4,1667	,93744	
	11-20 yıl	22	4,3636	,49237	
	21-30 yıl	5	4,0000	,70711	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	4,2750	,67889	0,46
19-) Bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılar dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha kötüdür.	1-10 yıl	12	4,3333	,98473	
	11-20 yıl	22	3,6364	1,04860	
	21-30 yıl	5	3,0000	1,58114	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,8000	1,15913	0,08
20-) Dik temel harfler ile yazılan yazılar bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılardan daha düzensiz durmaktadır.	1-10 yıl	12	4,0000	1,20605	
	11-20 yıl	22	3,8636	,88884	
	21-30 yıl	5	3,6000	1,51658	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,9000	1,05733	0,67
21-) Bitişik eğik harfler ile kelime türetmek dik temel harfler ile kelime türetmekten daha yavaş ve zordur.	1-10 yıl	12	3,4167	1,37895	
	11-20 yıl	22	3,3636	1,17698	
	21-30 yıl	5	3,0000	1,41421	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,3750	1,25448	0,56
22-) Bitişik eğik yazının öğrenilmesi dik temel yazının öğrenilmesine göre daha zordur.	1-10 yıl	12	4,0833	1,16450	
	11-20 yıl	22	4,5455	,50965	
	21-30 yıl	5	3,8000	1,09545	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	4,3250	,85896	0,18

24-) Bitişik eğik harf kullanılarak yazılan yazılar dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha yavaş yazılmaktadır.	1-10 yıl	12	3,1667	1,33712	
	11-20 yıl	22	3,1818	1,09702	
	21-30 yıl	5	3,4000	1,34164	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,2500	1,19293	0,51
25-) Dik temel harfler ile kelime türetmek bitişik eğik harfler ile kelime türetmekten daha yavaş ve zordur.	1-10 yıl	12	3,5000	1,24316	
	11-20 yıl	22	4,0000	,69007	
	21-30 yıl	5	3,8000	1,09545	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,8500	,94868	0,30
26-) Dik temel yazının öğrenilmesi bitişik eğik yazının öğrenilmesine göre daha kolaydır.	1-10 yıl	12	4,1667	1,02986	
	11-20 yıl	22	4,4091	,73414	
	21-30 yıl	5	3,8000	1,09545	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	4,2750	,87669	0,42
27-) Öğrencilerin bitişik eğik harfler ile oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızı dik temel harfler kullanılarak oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızından daha yüksektir.	1-10 yıl	12	3,7500	1,21543	
	11-20 yıl	22	3,7273	,88273	
	21-30 yıl	5	3,6000	1,14018	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,7500	1,00639	0,66
28-) Dik temel harf kullanılarak yazılan yazılar bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha hızlı yazılmaktadır.	1-10 yıl	12	3,3333	1,37069	
	11-20 yıl	22	3,5909	1,14056	
	21-30 yıl	5	3,8000	1,09545	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,5750	1,19588	0,57
29-) Bitişik eğik yazıların okunabilirliği dik temel yazılara göre daha yüksektir.	1-10 yıl	12	3,8333	1,46680	
	11-20 yıl	22	4,0000	1,15470	
	21-30 yıl	5	3,8000	1,09545	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,9500	1,21845	0,82
30-) Dik temel yazının öğrenilmesi bitişik eğik yazının öğrenilmesine göre daha zordur.	1-10 yıl	12	4,4167	,90034	
	11-20 yıl	22	4,3636	,65795	
	21-30 yıl	5	3,8000	,44721	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	4,3250	,72986	0,30
31-) Öğrencilerin bitişik eğik harfler ile oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızı dik temel harfler kullanılarak oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızından daha düşüktür.	1-10 yıl	12	3,4167	1,24011	
	11-20 yıl	22	3,5455	1,01076	
	21-30 yıl	5	3,2000	1,30384	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,5000	1,10940	0,52
32-) Dik temel harf kullanılarak yazılan yazılar bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha yavaş yazılmaktadır.	1-10 yıl	12	3,5000	1,24316	
	11-20 yıl	22	3,4091	1,22121	
	21-30 yıl	5	3,4000	,89443	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,4750	1,17642	0,63

33-) Bitişik eğik yazıların okunabilirliği dik temel yazılara göre daha düşüktür.	1-10 yıl	12	4,2500	,75378	
	11-20 yıl	22	4,0000	1,06904	
	21-30 yıl	5	3,2000	1,09545	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	4,0000	1,01274	0,18
35-) Öğrencilerin dik temel harfler ile oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızı bitişik eğik harfler kullanılarak oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızından daha yüksektir.	1-10 yıl	12	3,9167	,90034	
	11-20 yıl	22	3,5909	1,09801	
	21-30 yıl	5	3,2000	1,09545	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,6750	1,04728	0,34
36-) Bitişik eğik yazılarda dik temel yazılara göre harflerin eksik yazılma riski daha yüksektir.	1-10 yıl	12	3,1667	1,19342	
	11-20 yıl	22	3,6364	1,29267	
	21-30 yıl	5	2,8000	1,09545	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,4250	1,25856	0,27
37-) Dik temel yazıların okunabilirliği bitişik eğik yazılara göre daha yüksektir.	1-10 yıl	12	4,1667	1,19342	
	11-20 yıl	22	4,2273	,97257	
	21-30 yıl	5	3,8000	1,09545	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	4,1750	1,03497	0,73
38-) Dik temel harf kullanılarak oluşturulan kelimeler/cümleler bitişik eğik harf kullanılarak oluşturulan kelimelere/cümlelere göre daha kolay hecelenmektedir.	1-10 yıl	12	3,9167	1,16450	
	11-20 yıl	22	4,0455	,95005	
	21-30 yıl	5	3,4000	1,34164	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,9500	1,06096	0,48
40-) Dik temel yazılarda bitişik eğik yazılara göre harflerin eksik yazılma riski daha yüksektir.	1-10 yıl	12	3,8333	1,02986	
	11-20 yıl	22	4,1364	,77432	
	21-30 yıl	5	3,4000	,89443	
	30 üzeri yıl	1	5,0000	.	
	Total	40	3,9750	,89120	0,22

Tablo 4. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçlarında 3.maddede p=0,03 bulunmuştur. Bu değer tablo değeri olan 0,05 değerinden küçük olduğu için sınıf öğretmenlerinin 3. Madde olan "Dik temel harfler ile kelime türetmek bitişik eğik harfler ile kelime türetmekten daha hızlı ve kolaydır." maddesinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılaşma 11-20 mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin lehinedir. Çünkü 11-20 mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3,72 iken 1-10 mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3,25 , 21-30 mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,40 , 30 üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması 1,00 bulunmuştur.

Öğretmenlerin okulun bulunduğu sosyo-ekonomik durum değişkenine göre bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (anova) yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo.5.1. Sınıf Öğretmenlerinin okulun bulunduğu sosyo-ekonomik konum Değişkenine Göre bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin Tutum Puanlarını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Maddeler		**N**	**x̄**	**ss**	**p**
1-)Bitişik eğik yazı dik temel yazıya göre daha kolay öğretilmektedir.	İYİ	10	4,5000	,70711	
	ORTA	10	3,9000	1,59513	
	KÖTÜ	20	3,8500	1,38697	
	Total	40	4,0250	1,31046	0,42
3-) Dik temel harfler ile kelime türetmek bitişik eğik harfler ile kelime türetmekten daha hızlı ve kolaydır.	İYİ	10	3,4000	1,57762	
	ORTA	10	2,9000	,99443	
	KÖTÜ	20	3,5500	1,19097	
	Total	40	3,3500	1,25167	0,41
4-) Bitişik eğik yazılarda dik temel yazılara göre harflerin eksik yazılma riski daha düşüktür.	İYİ	10	3,6000	1,50555	
	ORTA	10	4,0000	,94281	
	KÖTÜ	20	3,8000	1,23969	
	Total	40	3,8000	1,22370	0,77
5-) Bitişik eğik harf kullanılarak yazılan yazılar dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha hızlı yazılmaktadır.	İYİ	10	4,3000	,67495	
	ORTA	10	3,0000	1,33333	
	KÖTÜ	20	3,4000	1,39170	
	Total	40	3,5250	1,30064	0,65
6-) Öğrencilerin dik temel harfler ile oluşturulan kelimeleri/ cümleleri okuma hızı bitişik eğik harfler kullanılarak oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızından daha düşüktür.	İYİ	10	4,4000	,51640	
	ORTA	10	3,8000	,91894	
	KÖTÜ	20	3,8500	1,18210	
	Total	40	3,9750	,99968	0,30
7-)Dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılar bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha güzeldir.	İYİ	10	4,5000	,97183	
	ORTA	10	3,8000	1,22927	
	KÖTÜ	20	4,1500	,67082	
	Total	40	4,1500	,92126	0,24
8-) Bitişik eğik harf kullanılarak oluşturulan kelimeler/ cümleler dik temel harf kullanılarak oluşturulan kelimelere/ cümlelere göre daha zor hecelenmektedir.	İYİ	10	3,4000	1,50555	
	ORTA	10	3,0000	1,24722	
	KÖTÜ	20	3,7000	1,08094	
	Total	40	3,4500	1,23931	0,35
11-) Dik temel harf kullanılarak oluşturulan kelimeler/ cümleler bitişik eğik harf kullanılarak oluşturulan kelimelere/ cümlelere göre daha zor hecelenmektedir.	İYİ	10	3,9000	1,19722	
	ORTA	10	3,9000	,87560	
	KÖTÜ	20	4,1500	1,03999	
	Total	40	4,0250	1,02501	0,75
12-) Bitişik eğik harfler ile yazılan yazılar dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılardan daha düzensiz durmaktadır.	İYİ	10	4,2000	1,22927	
	ORTA	10	4,0000	,81650	
	KÖTÜ	20	3,9500	1,05006	
	Total	40	4,0250	1,02501	0,82
13-) Dik temel yazılarda bitişik eğik yazılara göre harflerin eksik yazılma riski daha düşüktür.	İYİ	10	4,1000	,99443	
	ORTA	10	3,0000	1,15470	
	KÖTÜ	20	3,5500	1,09904	
	Total	40	3,5500	1,13114	0,09
14-) Dik temel yazı bitişik eğik yazıya göre daha kolay öğretilmektedir.	İYİ	10	4,5000	,97183	
	ORTA	10	4,3000	,48305	
	KÖTÜ	20	4,0500	,75915	
	Total	40	4,2250	,76753	0,30

15-) Bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılar dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha güzeldir.	İYİ	10	3,9000	1,19722	
	ORTA	10	3,2000	1,22927	
	KÖTÜ	20	3,6000	1,09545	
	Total	40	3,5750	1,15220	0,40
17-) Bitişik eğik harfler ile kelime türetmek dik temel harfler ile kelime türetmekten daha hızlı ve kolaydır.	İYİ	10	4,3000	,82327	
	ORTA	10	3,6000	1,07497	
	KÖTÜ	20	3,8000	1,00525	
	Total	40	3,8750	,99195	0,26
18-) Dik temel yazı bitişik eğik yazıya göre daha zor öğretilmektedir.	İYİ	10	4,5000	,70711	
	ORTA	10	4,4000	,51640	
	KÖTÜ	20	4,1000	,71818	
	Total	40	4,2750	,67889	0,25
19-) Bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılar dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha kötüdür.	İYİ	10	3,9000	1,37032	
	ORTA	10	3,4000	1,26491	
	KÖTÜ	20	3,9500	,99868	
	Total	40	3,8000	1,15913	0,46
20-) Dik temel harfler ile yazılan yazılar bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılardan daha düzensiz durmaktadır.	İYİ	10	4,3000	1,05935	
	ORTA	10	3,5000	1,17851	
	KÖTÜ	20	3,9000	,96791	
	Total	40	3,9000	1,05733	0,24
21-) Bitişik eğik harfler ile kelime türetmek dik temel harfler ile kelime türetmekten daha yavaş ve zordur.	İYİ	10	3,8000	1,39841	
	ORTA	10	3,1000	1,52388	
	KÖTÜ	20	3,3000	1,03110	
	Total	40	3,3750	1,25448	0,43
22-) Bitişik eğik yazının öğrenilmesi dik temel yazının öğrenilmesine göre daha zordur.	İYİ	10	4,5000	,97183	
	ORTA	10	4,5000	,97183	
	KÖTÜ	20	4,1500	,74516	
	Total	40	4,3250	,85896	0,44
24-) Bitişik eğik harf kullanılarak yazılan yazılar dik temel harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha yavaş yazılmaktadır.	İYİ	10	3,7000	1,15950	
	ORTA	10	3,0000	1,15470	
	KÖTÜ	20	3,1500	1,22582	
	Total	40	3,2500	1,19293	0,37
25-) Dik temel harfler ile kelime türetmek bitişik eğik harfler ile kelime türetmekten daha yavaş ve zordur.	İYİ	10	4,4000	,69921	
	ORTA	10	4,0000	,66667	
	KÖTÜ	20	3,5000	1,05131	
	Total	40	3,8500	,94868	0,038
26-) Dik temel yazının öğrenilmesi bitişik eğik yazının öğrenilmesine göre daha kolaydır.	İYİ	10	4,2000	1,13529	
	ORTA	10	4,3000	1,05935	
	KÖTÜ	20	4,3000	,65695	
	Total	40	4,2750	,87669	0,95
27-) Öğrencilerin bitişik eğik harfler ile oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızı dik temel harfler kullanılarak oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızından daha yüksektir.	İYİ	10	4,0000	1,05409	
	ORTA	10	3,5000	,97183	
	KÖTÜ	20	3,7500	1,01955	
	Total	40	3,7500	1,00639	0,55
28-) Dik temel harf kullanılarak yazılan yazılar bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha hızlı yazılmaktadır.	İYİ	10	4,2000	1,03280	
	ORTA	10	2,9000	1,28668	
	KÖTÜ	20	3,6000	1,09545	
	Total	40	3,5750	1,19588	0,047

29-) Bitişik eğik yazıların okunabilirliği dik temel yazılara göre daha yüksektir.	İYİ	10	3,3000	1,82878	
	ORTA	10	4,0000	1,24722	
	KÖTÜ	20	4,2500	,63867	
	Total	40	3,9500	1,21845	0,13
30-) Dik temel yazının öğrenilmesi bitişik eğik yazının öğrenilmesine göre daha zordur.	İYİ	10	4,4000	,84327	
	ORTA	10	4,6000	,69921	
	KÖTÜ	20	4,1500	,67082	
	Total	40	4,3250	,72986	0,26
31-) Öğrencilerin bitişik eğik harfler ile oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızı dik temel harfler kullanılarak oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızından daha düşüktür.	İYİ	10	3,7000	1,15950	
	ORTA	10	3,0000	1,15470	
	KÖTÜ	20	3,6500	1,03999	
	Total	40	3,5000	1,10940	0,26
	ORTA	10	2,9000	1,37032	
	KÖTÜ	20	3,5500	1,09904	
	Total	40	3,4750	1,17642	0,15
33-) Bitişik eğik yazıların okunabilirliği dik temel yazılara göre daha düşüktür.	İYİ	10	4,0000	1,24722	
	ORTA	10	4,3000	,67495	
	KÖTÜ	20	3,8500	1,03999	
	Total	40	4,0000	1,01274	0,53
35-) Öğrencilerin dik temel harfler ile oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızı bitişik eğik harfler kullanılarak oluşturulan kelimeleri/cümleleri okuma hızından daha yüksektir.	İYİ	10	3,8000	,91894	
	ORTA	10	3,4000	,84327	
	KÖTÜ	20	3,7500	1,20852	
	Total	40	3,6750	1,04728	0,63
36-) Bitişik eğik yazılarda dik temel yazılara göre harflerin eksik yazılma riski daha yüksektir.	İYİ	10	4,0000	1,15470	
	ORTA	10	3,0000	1,24722	
	KÖTÜ	20	3,3500	1,26803	
	Total	40	3,4250	1,25856	0,19
37-) Dik temel yazıların okunabilirliği bitişik eğik yazılara göre daha yüksektir.	İYİ	10	4,4000	,96609	
	ORTA	10	4,4000	,69921	
	KÖTÜ	20	3,9500	1,19097	
	Total	40	4,1750	1,03497	0,39
38-) Dik temel harf kullanılarak oluşturulan kelimeler/cümleler bitişik eğik harf kullanılarak oluşturulan kelimelere/cümlelere göre daha kolay hecelenmektedir.	İYİ	10	4,2000	1,03280	
	ORTA	10	3,9000	1,10050	
	KÖTÜ	20	3,8500	1,08942	
	Total	40	3,9500	1,06096	0,69
40-) Dik temel yazılarda bitişik eğik yazılara göre harflerin eksik yazılma riski daha yüksektir.	İYİ	10	4,0000	,66667	
	ORTA	10	4,0000	,94281	
	KÖTÜ	20	3,9500	,99868	
	Total	40	3,9750	,89120	0,98

Tablo 5. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okulun bulunduğu sosyo-ekonomik konum değişkenine göre görüşlerinde 25.maddenin p=0,038 bulunmuştur. Bu değer tablo değeri olan 0,05 değerinden küçük olduğu için sınıf öğretmenlerinin 25.madde olan "Dik temel harfler ile kelime türetmek bitişik eğik harfler ile kelime türetmekten daha yavaş ve zordur.." olan maddesinde okulun bulunduğu sosyo-ekonomik konuma göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılaşma sosyo ekonomik durumu iyi olan okul lehinedir. Çünkü sosyo ekonomik durumu iyi olan okulun aritmetik ortalaması 4,40 iken, orta olan okulun aritmetik ortalaması 4,00 ,kötü olan okulun aritmetik ortalaması 3,50' dir.

Aynı tabloyu incelendiğinde 28. Maddenin p=0,047 bulunmuştur. Bu değer tablo değeri olan 0,05 değerinden küçük olduğu için sınıf öğretmenlerinin 28.madde olan "Dik temel harf kullanılarak yazılan yazılar bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha hızlı yazılmaktadır." olan maddesinde okulun bulunduğu sosyo-

ekonomik konuma göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılaşma sosyo ekonomik durumu iyi olan okul lehinedir. Çünkü sosyo ekonomik durumu iyi olan okulun aritmetik ortalaması 4,20 iken, orta olan okulun aritmetik ortalaması 2,90 ,kötü olan okulun aritmetik ortalaması 3,60' dır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

2005 ilköğretim programı kapsamında yeniden düzenlenen bitişik eğik yazı ile okuma ve yazma öğretimi uygulamasıyla ilgili olarak günümüzde gerek bakanlık çalışanları, gerekse veli ve öğrenci nezdinde tartışmalar devam etmektedir. Bakanlığın yakın zamana kadar, bitişik eğik yazının kaldırılıp kaldırılmaması konusunda öğretmen, veli ve öğrencilerden görüş talep ettiği görülmektedir.2017-2018 eğitim öğretim yılında ide harf stilinin seçimi ve kullanımı öğretmen inisiyatifine bırakılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet,kıdem ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik konuma bağlı olarak bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri anketine verdikleri yanıtların analizi sonucunda bulgularda verilen maddelerin dışında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan 1. öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşleri anketine verdikleri yanıtların tek yönlü varyans analizi sonucunda mesleki kıdem değişkenine göre 3. Madde olan "Dik temel harfler ile kelime türetmek bitişik eğik harfler ile kelime türetmekten daha hızlı ve kolaydır." sorusunda mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p=0,30$ $p<0,05$)

Araştırmaya katılan 1. öğretmenlerin okulun bulunduğu sosyo-ekonomik konum değişkenine bağlı olarak bitişik eğik harfler ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşleri anketine verdikleri yanıtların tek yönlü varyans analizi sonucunda okulun bulunduğu sosyo-ekonomik konum değişkenine göre 25. Madde olan "Dik temel harfler ile kelime türetmek bitişik eğik harfler ile kelime türetmekten daha yavaş ve zordur." ($p=0,038$) maddesinde ve 28. Madde olan"Dik temel harf kullanılarak yazılan yazılar bitişik eğik harfler kullanılarak yazılan yazılara göre daha hızlı yazılmaktadır." ($p=0,047$) maddesinde anlamlı bir farklılaşma görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilmiştir:

1. Öğretmenlerin bitişik eğik yazı ile okuma ve yazma öğretimi konusunda hangi noktalarda zorluklar yaşadıklarını belirlemek adına yapılan tarama araştırması sayıları arttırılabilir ve dönütlere göre çalışmalar planlanabilir.
2. Eğitim öğretim süresinde etkinlikler ve uygulamalar çocuğa uygun olan harf stiline göre seçilebilir(dik temel harfler) ve bitişik eğik harflerin öğretimi ve yazımı ders dışı veya serbest etkinlikler dersi kapsamında yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (6. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, *3*(1), 164-181.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş ve Demirci F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayınları.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı,* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Kırmızı.F.,Kasap.D.,(2013).İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Bitişik Eğik Yazı Ve Dik Temel Harflerle Yapılan Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish,* Volume 8/8 Summer, p. 1167-1186.

Şahin,A.(2012), Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler, *Eğitim ve Bilim Dergisi, c.37,ssyı.165.*

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Adnan TAŞGIN, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, adnantasgin@mail.com

Fatma GEREZ TAŞGIN, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, fatmagereztasgin.90@mail.com

Öz

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma tarama türünde bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise olasılık temelli olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yolu ile belirlenen 359 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkeni bakımından kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılaştığı, bölüm değişkenine göre ise okul öncesi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf değişkenine göre 3. Sınıf öğretmen adayları lehine farklılaştığı, anne ve baba eğitim durumuna göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki de bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme eğilimi, problem çözme, öğretmen eğitimi

Abstract

In this study, it is aimed to investigate the relationship between critical thinking tendencies and problem solving skills of teacher candidates. This study is in survey model. The population of the study is composed of teacher candidates studying at the faculty of education of a state university. The sample of the study composed of 359 teacher candidates that were determined by convenience sampling from non-probability based purposeful sampling methods. "Critical Thinking Disposition Scale" and "The Problem Solving Inventory" were used as data collection tools in the study. According to the results of the research, it was determined that the problem solving skills of teacher candidates differ significantly in favor of female students in terms of gender variable, and that there was a significant difference in favor of preschool teacher candidates according to department variable. It has been determined that the critical thinking tendencies of teacher candidates differ in favor of third grades in terms of class variable and that there is no significant difference between teacher candidates' critical thinking tendencies and problem solving skills according to mother and father education status. Moreover, there was no significant relationship between teacher candidates' critical thinking tendencies and problem solving abilities.

Keywords: Critical thinking tendencies, problem solving, teacher education

Giriş

Bireylerin çevrelerinde meydana gelen olayları, çeşitli yollardan elde ettikleri verileri bir araya getirerek bir zihinsel süreçten geçirmeleri, onların bu olayları anlamlandırmalarına ve yorumlamalarına olanak sağlamaktadır. Burada sözü geçen zihinsel süreçleri kapsayan ve bireylerin hayatları boyunca verdikleri birtakım kararlarda önemli olan bazı üst düzey bilişsel beceriler bulunmaktadır.

Ülkemizde de 2004 yılında ilköğretim 1. kademe, 2005 yılında da 2. kademe programları yenilenmiştir. Yenilenen öğretim programların tümünde kazandırılması hedeflenen 8 adet ortak temel beceriler belirlenmiştir. Üst düzey nitelikteki bu becerilerin tüm derslerin omurgasında yer alması öngörülmektedir (Gülveren, 2007). Bu beceriler:

1. Eleştirel düşünme becerisi
2. Yaratıcı düşünme becerisi
3. İletişim becerisi
4. Araştırma-sorgulama becerisi
5. Problem çözme becerisi
6. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
7. Girişimcilik becerisi
8. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisidir.

Düşünme türleri yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı ve problem çözme olarak ele alınabilir. Yaratıcı düşünme, bireylere bilginin hazır olarak aktarıldığı ve hazır bilgilerin sürekli tekrar edildiği klasik okul geleneğine tepki gösteren eleştirel pedegojinin doğurguları arasında kabul edilir. Literatürde yaratıcı düşünmeye ilişkin değişik tanımlar yer almaktadır. Bu tanımlar şu şekilde özetlenebilir: Yaratıcı düşünme: Her kişide farklı düzeylerde görülebilen ve kişide zamanla değişebilen bir yetidir (Runco, 1996). Problemlere farklı çözümler üretme yeteneğidir (Senemoğlu, 2005). Olaylar arasında yeni bağlantılar kurma, yeni çözümler ortaya koyma becerisidir (Özözer, 2008). Bilgi ve tecrübelerden yararlanarak yeni ürünler ortaya koymaktır (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Yaratıcı düşünme var olmayanı yaratmak değil, birbirinden bağımsız gibi görünen mevcut durumlar arasındaki ilişkiyi görebilme ve yeni bir bağıntı kurma sürecidir (Goodman,1995).

Yansıtıcı düşünme denildiğinde akla John Dewey gelmektedir. Dewey pragmatist felsefe ve eğitimdeki uygulamaları üzerinde yoğunlaşmıştır. Özellikle eğitimin idealleri, amaçları ve anlamı üzerinde durmuştur. Dewey için eğitimde demokrasi önemli bir yere sahiptir. Ona göre öğrenciler okulda demokrasiyi öğrenmeden, yetişkinlerin de ihtiyacı olan problem çözme becerilerini öğrenemezler. Demokratik okullarda problem çözme becerisinin kazandırılmasının yanında, yansıtıcı düşünme de geliştirilmesi gereken becerilerdendir. Dewey'e göre yansıtıcı düşünme, herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır (Genç, 2004).

Eleştirel düşünme ise Ennis (2002) tarafından neye inanılacağına ya da ne yapılacağına karar vermeye odaklanmış, mantıklı ve yansıtıcı düşünme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Jones ve Safrit (1994) de Ennis'in tanımını farklı biçimde ifade ederek; eleştirel düşünmeyi inanılacaklara ya da yapılacaklara karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve sorgulayıcı düşünme olarak tanımlamaktadır. Eleştirel düşünme zihinde konuşma ve zihindeki sorulara yanıt verme sürecidir. Eleştirel düşünme, kendisi ile ilişkili bazı kavramlarla değişimli olarak kullanılmaktadır. Bunlar arasında uygulamaya dayanan sorgulama, yansıtıcı düşünme, üst düzey düşünme, diyalektik düşünme, ıraksak düşünme ve yansıtıcı düşünme yer almaktadır.

Bireylerin kullanmayı tercih etmedikleri ya da çok kullanmayı tercih etmedikleri becerileri olabilir. Örneğin, bir birey takla atabilirken, atmamayı tercih edebilir. Benzer biçimde, eleştirel düşünme sürecinde birey ilgili becerilere sahipken, bunları kullanmayabilir. Örneğin; öğrenciler çeşitli sorular sorarak bu beceriye sahip olduklarını gösterebilirler; ancak günlük yaşamdaki her durumda ya da eylemlerinde bu beceriyi kullanmayabilirler. Burada önemli olan bu değerli becerileri alışkanlık haline getirerek birçok bağlamı anlamaya çalışmaktır. Bu nedenle eleştirel düşünme becerisini yalnızca sınıfta kullanmak değil, günlük işlerde ve diğer çalışmalarda da kullanmak gerekir. Benzer biçimde, bu durum Glaser'in eleştirel düşünme tanımında, beceriyi kullanma isteğinin olması olarak ifade edilmiştir (Fisher, 2001).

Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi, eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünme becerileri olarak ikiye ayırmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünmenin niteliği, özellikleri, eylemleri ve davranışlarını ifade etmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi olan birey tez ya da sorun ile ilgili ifade arar, nedenleri araştırır, iyi bilgi ile donanımlıdır, güvenilir kaynakları kullanır, durumu bütünü ile düşünür, ana noktayı, sorunu akılda tutmaya çalışır, seçenekler arar, açık görüşlüdür, taraf tutar ya da eğer kanıtlar yeterli ise taraf değiştirir, konu elverdiği ölçüde derinlemesine inceleme yapar, bütünün parçaları ile düzenli bir biçimde ilgilenir, eleştirel düşünme becerilerini kullanır, düşüncelere, bilginin seviyesine ve diğerlerinin entelektüel derecesine karşı hassas davranır. Facione, Facione ve Sanchez (1994) eleştirel düşünme eğiliminin yedi öğesinden bahsetmiştir. Bunlar doğruyu arama, açık fikirlilik, çözümlemecilik, sistematiklik, kendine güven, meraklılık ve bilişsel olgunluk olarak belirlenmiştir.

Ennis (1985) eleştirel düşünmenin özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

1. Tez ve soruların açık, anlaşılır ifadelerini arama
2. Nedenleri araştırma
3. Yeterli bilgiye sahip olmaya çalışma
4. Güvenilir kaynakları kullanma ve atıfta bulunma
5. Bütün durumları hesaba katma(dikkate alma)
6. Ana noktayla ilgili düşüncesini koruma
7. Asıl temayı akılda tutabilme
8. Farklı seçenekleri arama
9. Açık görüşlü olma
10. Kanıtlar ve sebepler yapmaya yeterli olduğunda doğru tavrı alabilme veya değiştirebilme
11. Konunun izin verdiği oranda araştırabilme
12. Kompleks bütünün parçalarını düzenli bir tarzda ele alabilme
13. Tüm eleştirel düşünme becerilerini kullanma
14. Başkalarının duygularına, bilgi düzeylerine hassas olma

Sternberg ve Baron (1985;42) eleştirel düşünme ile problem çözme arasındaki bağlantıyı ortaya koymuştur. Sternberg ve Baron eleştirel düşünmeyi "tanımlama ve sınıflama, bilgiyi yargılama, problemi çözmeden önce sonuç çıkarma ve akla uygun sonuçlar çıkarma" olarak tanımlamışlardır. Çubukçu (2006), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları ve eleştirel düşünme düzeylerinin arttırılması için, derslerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanmalarını sağlayacak etkinliklerin kullanılması ve öğrencilerin bu etkinliklere katılmasını noktasında desteklenmelerinin önemini vurgulamıştır. Benzer biçimde, Seferoğlu ve Akbıyık (2006) da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanması için yapılması gerekenleri şöyle özetlenmektedir: öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri öğrenme ortamları hazırlanmalı, öğrencilerin düşünme süreçleri, soru sormaları ve sorgulamaları izlenmeli ve yönlendirilmeli, öğrencilere açık uçlu sorular sorulmalı, öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini paylaşabilecekleri ve değerlendirebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalı, öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini değerlendirmelerine yönelik öğrenme öğretme etkinlikleri düzenlenmeli, ikilem durumları içeren konular üzerinde tartışmalar düzenlenmeli ve öğrencilerin karmaşık sorulara yanıt verebilmeleri için onlara yeteri kadar zaman tanınmalıdır.

Alan yazında eleştirel düşünme ile problem çözme kavramlarının zaman zaman karıştırıldığı görülmektedir. Eleştirel düşünme, problem çözmeden farklıdır. Problem çözme doğrusal bir değerlendirme sürecidir, buna karşılık eleştirel düşünme araştırmacıya doğrusal problem çözmenin her aşamasında gerekli kolaylığı sağlamaya izin veren bir beceri takımıdır.

Gittikçe karmaşıklaşan toplum yapısı ve teknolojik gelişmeler, siyasi sosyal ve ekonomik krizler bireye gittikçe artan problemli durumlarla karşılaştırmaktadır. Dolayısıyla problem çözme psikolojide uzun yıllardır ilgi odağı olan önemli bir konudur. Problem bireyin karşılaştığı yeni bir güçlük durumudur. Günlük hayat içerisinde değişik problemlerle yüz yüze kalınır ve sürekli olarak insanlar problem çözmek zorunda kalır. Problem çözme, bireyin kendi yeteneklerini keşfederek gelişmesini ve ihtiyaçlarını karşılamasını kolaylaştırır (Erden ve Akman, 1995).

Kabadayı (1992), problem çözme sürecinin hem zihinsel bir faaliyet ya da beceri hem de eğitimde teknik ya da yöntem olduğunu belirtmiş ve problem çözme sürecinin eğitimde alabileceği boyutları değerlendirmiştir. Ona göre problem çözme,

a) Bilişsel bir özellik ya da davranış,

b) Duyuşsal özellik,

c) Bir yöntem, bir yaşantıdır.

Dewey, problem çözme yöntemini, yansıtıcı düşünme (reflective thinking) teorisinde ortaya koyduğu ilkelere dayalı olarak geliştirmiştir. Dewey'e göre düşünme süreci karmaşık problematik durum ve çözüme bağlanmış durumu kapsamaktadır. Bu iki durum arasında yansıtıcı düşünme sürecinde belirli basamaklar vardır. Bunların belli başlıcaları; imâlar, öneriler, anlama, mantıklı ilişkiler kurma, probleme ait gerekli verileri toplamak için hipotezler kurma, en uygun görülen çözüm için hipotezi geliştirme ve bu hipotezi test etmektir. Dewey, yansıtıcı düşünme teorisinin eğitim amaçlı kullanılmasına problem çözme yöntemi demektedir. Bilimsel problem çözme sürecinde hem tümevarım hem de tümdengelim birlikte kullanılmaktadır, ama baskın olan tümevarımdır. Bu şekilde Dewey, bilimsel yöntemin eğitimciler tarafından uygulanması için gerekli teorik altyapıyı atmıştır (Aksoy, 2003).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır:

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri nasıldır?

- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri nasıldır?
- Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma tarama türünde bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2011). Tarama modeli,

bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla, evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel olarak betimlenmesini sağlar. Bu desende araştırmacı örneklemden elde edilen verilerden hareketle evren hakkında çıkarımlarda bulunur (Creswell, 2013).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise olasılık temelli olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yolu ile belirlenen 359 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği Semerci (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek "Açık fikirlilik (3 madde)", "Sistematiklik (13 madde)", "Esneklik (11 madde)", "Azim ve sabır (8 madde)" ve "üstbiliş (14 madde)" olmak üzere 5 alt temadan ve 49 maddeden oluşmaktadır. Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993, s. 79) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Problem Çözme Envanteri toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; (6) Her zaman böyle davranırım, (5) Çoğunlukla böyle davranırım, (4) Sık sık böyle davranırım, (3) Arada sırada böyle davranırım,(2) Ender olarak böyle davranırım, (1) Hiçbir zaman böyle davranmam olarak derecelendirilen 6'lı likert tipi bir ölçektir. Ölçek, "aceleci yaklaşım", "düşünen yaklaşım", "kaçıngan yaklaşım", "değerlendirici yaklaşım", "kendine güvenli yaklaşım" ve "planlı yaklaşım" olmak üzere 6 faktörden oluşmaktadır. Envanterden alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını, düşük puan ise bireyin problem çözme konusunda kendisini yeterli olarak algıladığını göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde istatistik programından yararlanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sürecinde, öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İki grubun karşılaştırılmasında bağımsız örneklemler t testi (Independent Sample t-test), ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA), ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında değişkenlerdeki verilerin 30'un altında olduğu durumlarda Kruskal Wallis testi, iki değişken arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon katsayısı (Pearson's correlation coefficient) ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri

	N		sd
Eleştirel Düşünme Eğilimi	359	3.63	.48
Problem Çözme Becerileri	359	3.54	.61

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel toplamda "çoğunlukla katılıyorum" şeklinde olduğu, problem çözme becerilerinin ise genel toplamda " ara sıra böyle davranırım" şeklinde olduğu ve problem çözme becerilerinin orta seviyede olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler için t-testi analizi sonuçları tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Farka Yönelik Bağımsız Örneklemler İçin t-testi Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\overline{X}$	SS	t	sd	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kız	246	3.63	.48	-.410	356	.682
	Erkek	112	3.65	.46			
Problem Çözme Becerileri	Kız	246	3.59	.63	1.954	356	.041
	Erkek	112	3.45	.55			

Tablo 2 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre puan ortalamaları arasında farklılık olmadığı [$t_{(356)}$=-.410, p>.05], problem çözme becerileri arasında ise erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının ($\overline{X}$ = 3.45), kız öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\overline{X}$ = 3.59) daha düşük olduğu ve anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(356)}$=1.954, p<.05].

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Sınıf Değişkeni ile Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Farklılığa İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Gruplar Arası	2.353	3	.784	3.500	.016	3. sınıf>2. sınıf
	Gruplar içi	79.567	355	.224			
	Toplam	81.920	358				
Problem Çözme Becerileri	Gruplar Arası	.701	3	.234	.636	.592	
	Gruplar içi	130.399	355	.367			
	Toplam	131.100	358				

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adayının sınıf düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf değişkeni arasında grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenirken ($F_{(3-355)}$ = 3.500, p< 0.05), problem çözme becerileri ile sınıf değişkeni arasında grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F_{(3-355)}$ = .636, p> 0.05). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf değişkeni arasındaki farklılığa ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 3. sınıf öğretmen adayları ($\overline{X}$ = 3.72) ile 2. sınıf öğretmen adayları ($\overline{X}$ = 3.51) arasında 3. Sınıf öğretmen adayları lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç 3. Sınıf öğretmen eleştirel düşünme eğilimlerinin 2. Sınıf öğretmen adaylarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerinin bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Bölüm Değişkeni ile Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Farklılığa İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Gruplar Arası	1.645	5	.329	1.447	.207	
	Gruplar içi	80.275	353	.227			
	Toplam	81.920	358				
Problem Çözme Becerileri	Gruplar Arası	7.289	5	1.458	4.156	.001	Okul Öncesi > Fen Bilgisi; Sosyal Bilgiler> Fen Bilgisi
	Gruplar içi	123.811	353	.351			
	Toplam	131.00	358				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adayının bölümleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve problem çözme becerileri ile bölüm değişkeni arasında grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenirken ($F_{(5-358)}$ = 4.156, p< 0.05), eleştirel düşünme eğilimi ile bölüm değişkeni arasında grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F_{(5-358)}$ = 1.447, p> 0.05). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile bölüm değişkeni arasındaki farklılığa ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın okul öncesi öğretmen adayları ($\overline{X}$ = 3.38) ile fen bilgisi öğretmen adayları ($\overline{X}$ = 3.78) arasında okul öncesi öğretmen adayları lehine olduğu; sosyal bilgiler öğretmen adayları ($\overline{X}$ = 3.37) ile fen bilgisi öğretmen adayları ($\overline{X}$ = 3.78) arasında sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analiz sonuçları tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Anne Eğitim Durumu ile Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken-Gruplar		N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	P
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Okur-yazar değil	57	187.25	6.230	5	.284
	İlkokul mezunu	179	180.15			
	Ortaokul mezunu	61	174.70			
	Lise mezunu	48	182.70			
	Üniversite mezunu	18	151.53			
	Lisansüstü mezunu	2	334.50			
Problem Çözme Becerileri	Okur-yazar değil	51	196.80	10.625	5	.059
	İlkokul mezunu	179	180.94			
	Ortaokul mezunu	61	185.43			
	Lise mezunu	48	150.22			
	Üniversite mezunu	18	166.14			
	Lisansüstü mezunu	2	341.25			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adayının anne eğitim durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri fark olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir [($X^2_{\text{Eleştirel Düşünme Eğilimi (5)}}$ =6.230, p>.05), ($X^2_{\text{Problem Çözme Becerisi (5)}}$ =10.625, p>.05)].

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analiz sonuçları tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Baba Eğitim Durumu ile Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken-Gruplar		N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	P
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Okur-yazar değil	2	279.00	7.959	5	.159
	İlkokul mezunu	111	185.55			
	Ortaokul mezunu	65	189.63			
	Lise mezunu	104	179.56			
	Üniversite mezunu	73	157.16			
	Lisansüstü mezunu	4	248.13			
Problem Çözme Becerileri	Okur-yazar değil	2	180.00	8.704	5	.121
	İlkokul mezunu	111	193.54			
	Ortaokul mezunu	65	172.06			
	Lise mezunu	104	174.81			
	Üniversite mezunu	73	167.46			
	Lisansüstü mezunu	4	297.25			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adayının baba eğitim durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri fark olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir [(X^2 Eleştirel Düşünme Eğilimi (5) =7.959, p>.05), (X^2 Problem Çözme Becerisi (5) =8.704, p>.05)].

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve elde edilen veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları

		Eleştirel Düşünme Eğilimi	Problem Çözme Becerileri
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Pearson Korelasyon		.054
	p		.312
Problem Çözme Becerileri	Pearson Korelasyon	.054	
	p	.312	

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 7'de incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı [r=.054, n=359, p>.01] anlaşılmaktadır.

Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca göre elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir;

1. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel toplamda "çoğunlukla katılıyorum" şeklinde olduğu, problem çözme becerilerinin ise genel toplamda " ara sıra böyle davranırım" şeklinde olduğu ve problem çözme becerilerinin orta seviyede olduğu anlaşılmaktadır.

2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre puan ortalamaları arasında farklılık olmadığı, problem çözme becerileri arasında ise erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının, kız öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha düşük olduğu ve anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

3. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf değişkeni arasında grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenirken, problem çözme becerileri ile sınıf değişkeni arasında grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf değişkeni arasındaki farklılığa ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 3. sınıf öğretmen adayları ile 2. sınıf öğretmen adayları arasında 3. Sınıf öğretmen adayları lehine olduğu anlaşılmaktadır.

4. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile bölüm değişkeni arasında grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenirken, eleştirel düşünme eğilimi ile bölüm değişkeni arasında grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile bölüm değişkeni arasındaki farklılığa ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın okul öncesi öğretmen adayları ile fen bilgisi öğretmen adayları arasında okul öncesi öğretmen adayları lehine olduğu; sosyal bilgiler öğretmen ile fen bilgisi öğretmen adayları arasında sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine olduğu anlaşılmaktadır.

5. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri ile anne ve baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

6. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Kaynakça

Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. Pamukkale *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 83-98.

Creswell, J.W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* (4th Edt.). London: SAGE Publications

Çubukçu, Z. (2006). Türk öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET, 5*(4), 22-36.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership, 43*(2), 44-48.

Ennis, R. H. (2002). Super-streamlined conception of critical thinking. 16 Mart 2018 tarihinde http://faculty.ed.uiuc.edu/rhennis/SSConcCTApr3.html adresinden alınmıştır.

Erden, M., & Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Arkadaş Yayınları.

Facione, N. C., Facione P. A., & Sanchez C. A. (1994) Critical thinking disposition as a measure af competent clinical judgment: The development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education, 33*(8), 345-350.

Fisher, A. (2001). *Critical thinking – An introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Genç, B. (2004). The nature of reflective thinking and its implications for in-service teacher education. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 13*(1), 235-243.

Goodman, M. (1995). *Creative managment.* Cronwall: Prentice Hall International, T.J. Press.

Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri.* Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Heppner, P. P. &Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology, 29,* 66–75.

Jones, J. M., & Safrit, R. D. (1994). Developing critical thinking skills in adult learners through ınnovative distance learning. Paper presented at the International Conference on the Practice of Adult Education and Social Development, Jinan, China.

Kabadayı, R. (1992). Problem çözme süreci, gereği ve eğitimdeki boyutları. *Öğretmen Dünyası, 146*, 32-33.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayınları.

Özözer, Y. (2008). *Ne parlak fikir.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Runco, MA. (1996). *Personal creativity: Definition and developmental issues. New Directions for Child Development, 72*(Summer), 3–30

Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 193-200.

Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (EDE) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik revize çalışması. *Turkish Studies, 11*(9), 725-740.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim; Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Spot Matbaacılık.

Sternberg, R. J. & Baron, J. B. (1985). A statewide approach to measure critical thinking skills. *Educational Leadership, 43*(2), 40-43.

Şahin, N., Şahin, N. H. &Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research, 17*,379-396.

Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 18,* 96-105.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Grupla Çalışma Sürecine İlişkin Algıları

Fatma Karakuş, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, fkaracoban@cu.edu.tr

Melis Yeşilpınar Uyar, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye, melis.uyar@dpu.edu.tr

Öz

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının grupla çalışma sürecine ilişkin algılarının ve grupla çalışma sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenmesidir. Araştırma, olgubilim deseni temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını; yoğunluk örnekleme yöntemine göre belirlenmiş, sınıf öğretmenliği programı dördüncü sınıfta öğrenim gören sekiz öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve öğretmen adaylarının grup çalışmalarına ilişkin algılarına ve deneyimlerine odaklanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise tümevarımsal içerik analizi yaklaşımından yararlanılmıştır. Sonuç olarak araştırmada; katılımcıların ortak sorumluluk ve karar almada, ortak planlama yapmada, liderlik rolünü paylaşmada zorlandıkları ve grup çalışmalarının amaç ve felsefesini tam anlamıyla kavrayamadıkları belirlenmiştir. Bu sorunların bilişsel ve duyuşsal becerilerin eksikliğinden, öğrenme stil ve stratejilerinin grup çalışmasına uygun olmamasından ve etkili planlama içermeyen uygulamalardan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Grup çalışmaları, öğretmen eğitimi, sınıf öğretmeni adayı.

Abstract

The purpose of the study is to determine the perceptions of the preservice elementary teachers on the group work process and the problems they experienced with the group work process. This study was based on phenomenology design. Eight preservice elementary teachers who were determined by using intensity sampling constitute the participants. Interview method was used in data collection. The data were obtained by semi-structured interview form developed by researchers, focusing on the perceptions and experiences of preservice teachers on group work. For analyzing the data, inductive content analysis approach was used. As a result, it was determined that participants had difficulty in joint responsibility, shared decision making, joint planning, sharing leadership roles, and not fully understanding the purpose and philosophy of group work. It was concluded that these problems were derived from the lack of cognitive and affective skills, learning styles and strategies that were inappropriate for group work, and the implementations without effective planning.

Keywords: Group work, teacher education, preservice elementary teacher.

Giriş

Öğrenme sürecinde bireyin merkeze alındığı yöntemlerden biri olan grup çalışması; yapılandırmacılık, bilişsel gelişim, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme gibi pek çok kuram ve yaklaşım kapsamında önemle vurgulanmaktadır (APA [American Psychological Association], 1997; Schunk, 2012; Silberman, 2006). Grup çalışmaları; öğrenme-öğretme sürecinde bilginin öğrenen tarafından yapılandırılmasına, farklı görüşlerin ve bakış açılarının ortaya konmasına ve öğrenciler tarafından ortak anlamlar oluşturulmasına fırsat tanımaktadır (Koç-Erdamar & Demirel, 2010). Öğrencilere sunulan grupla çalışma fırsatları; akademik başarının yanı sıra (Johnson, Johnson & Stanne, 2000; Marzano, Pickering, & Pollock, 2001) üst düzey düşünme becerilerinin (Ekinci, 2010), duyuşsal ve sosyokültürel becerilerin gelişimine de önemli katkılar sağlamaktadır (Leighton, 2011; Johnson et al., 2000; Protheroe, 2007; Silberman, 2006). Bu kapsamda grup çalışmalarının, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinin yanı sıra, yükseköğretim düzeyinde de kullanımı önerilen bir öğretim yöntemi olduğu görülmektedir (Barfield 2003; Chiriac, 2008; Hanusch, Obijiofor & Volcic, 2009; Pauli, Mohiyeddini, Bray, Michie & Street, 2008).

Öğrencilerin grup içerisinde öğrenmeleri işbirliğine dayalı öğrenmenin temeli oluşturmaktadır (Koç-Erdamar & Demirel, 2010). İşbirliğine dayalı öğrenme durumlarında iki veya daha fazla grup halinde çalışan öğrencilerin, karşılıklı olarak anlamlara veya çözümlere ulaşmaları ya da yeni bir ürün ortaya koymaları amaçlanmaktadır (Barkley, Major & Cross, 2014). Işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinin, "öğrenmek için işbirliği yapmak" ve "işbirliğini öğrenmek" olarak tanımlanan iki farklı yönüne dikkat çekilmektedir (Lee, Huh & Reigeluth, 2015). Grupların oluşturulmasını, grup içi rollerin belirlenmesini, bilgilerin, görüşlerin, ya da ödüllerin, paylaşılmasını içeren bu süreçte, öğrenciler toplumsal becerileri kazanmakta ve sürecin temelinde işbirliği yapmayı öğrenmektedirler (Ekinci, 2010). Öğrenciler birbirleriyle nasıl daha iyi işbirliği yapabileceklerini öğrendikleri takdirde grup içi süreçlerin bilgi kazanımına etkili bir şekilde rehberlik etmesi söz konusudur. Ancak öğrenciler arasında kurulan zayıf bir işbirliği ve grup içi çatışmalar sürecin işleyişini olumsuz yönde etkilemektedir (Dawes & Sams 2004; Javenvenja & Javerave 2005 cited in Lee et al., 2015). Bu nedenle bir öğrenme kazanımı olarak öğrenciler arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi ve işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi için işbirliğinin doğasını anlamak önemlidir. (Lee et al., 2015). Bunun yanı sıra öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenmeden üst düzeyde yarar sağlamaları adına grup çalışmalarının etkili bir şekilde planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Koç-Erdamar & Demirel, 2010). Belirtilen bu noktalar grupla çalışma sürecinde istenen verimin elde edilebilmesinin, yöntemin doğru şekilde kullanılıp kullanılmadığıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Grupla çalışma sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için öncelikle öğrencilerin, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çalıştıklarına inanmaları gerekmektedir. Grup çalışmaları, grup üyeleri arasındaki olumlu bağlılığı teşvik edecek şekilde yapılandırılmalı, takım çalışması becerilerinin gelişimi için öğrencilerin, süreç içerisinde bireysel sorumluluk almalarına ve sürecin işleyişine yönelik öz-değerlendirme yapmalına fırsat tanınmalıdır (Felder & Brent, 1996). Bunun yanı sıra, grup büyüklüğü, grubun yapısı, grup amaçları, üyelerin rol ve sorumlulukları gibi sürecin işleyişine yön veren durumlar ayrıntılı bir yapıda planlanmalıdır (Ekinci, 2010; Lee et al., 2015). Grupla çalışma süreci öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmekte ve öğrencilerin sürece aktif katılımını gerektirmektedir. Bu nedenle süreçte kullanılan etkinlikler, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini, oluşturdukları anlamları ve örnekler paylaşmalarını, çözümler üzerinde işbirliği yaparak öğrencilerin birbirlerine rehberlik etmelerini sağlamalı ve beceri kazanımına hizmet etmelidir (Leighton, 2011).

İlgili araştırmaların sonuçları ise öğretim sürecinde kullanılan grup çalışmalarının, kullanım amaçlarına tam anlamıyla hizmet etmediğini göstermektedir. Söz konusu çalışmalarda, grupla çalışma sürecinde birtakım sorunlarla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Bu kapsamda; grup üyeleri arasındaki anlaşmazlık, sorumluluklarını yerine getirmeyen grup üyeleri, grup üyelerinin ön bilgi, beceri ve deneyimlerinin farklılaşması, konuların bölünerek bireysel olarak çalışılması, çalışma kapsamında üyelerin bir araya gelememesi, yalnızca sunu yapacak olan grubun hazırlanarak gelmesi gibi nedenlerin grupla çalışma sürecinin işleyişini engellediği görülmektedir (Koç-Erdamar & Demirel, 2010; Lakkala, Toom, Ilomäki, & Muukkkonen, 2015; Main, 2010; Nyikos & Hashimoto, 1997; Pauli et al., 2008; Ruys, Van Keer & Aelterman, 2010; Yeşilpınar-Uyar, 2016; White, Lloyd, Kennedy & Stewart, 2005). Benzer şekilde, araştırmacıların görev yaptığı yükseköğretim kurumlarında da öğretmen adaylarının grup çalışmalarına yönelik olumsuz tutumlarından hareketle, öğretmen adaylarının grup çalışmaları ile ilgili algılarının ve süreçte yaşanan problemlerin derinlemesine incelenmesine gereksinim duyulmuştur.

Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının grupla çalışma sürecine ilişkin algılarının ve grupla çalışma sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarına göre grupla çalışma ne anlama gelmektedir?
- Öğretmen adaylarının grupla çalışma sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Öğretmen adaylarının grupla çalışma sürecinde yaşadıkların sorunların kaynakları nelerdir?
- Öğretmen adaylarının grupla çalışma sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik önerileri nelerdir?

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, grupla çalışma sürecinde yaşanan sorunların ve bu sorunlara neden olan etmenlerin derinlemesine incelenmesi ve değerlendirilmesi açısından önemli görülmektedir. Araştırmadan, elde edilen sonuçlar aracılığıyla, grupla çalışma süreçlerinin etkili bir şekilde planlanmasına ve uygulanmasına önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada, öğretmen adaylarının grupla çalışma sürecine ilişkin algılarını, sürece ilişkin deneyimleri aracılığıyla kavramsallaştırmak, süreçte yaşadıkları sorunları ve bu sorunların nedenlerini açıklayan kategorilere ulaşmak amaçlandığı için olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim araştırmalarında bireylerin öznel deneyimlerine ve algılarına odaklanılmaktadır (Creswell, 1998; Merriam, 2002). Bu araştırmada temel alınan olgu sınıf öğretmeni adaylarının grupla çalışma sürecine ilişkin algılarıdır. Olgubilim deseninde gerçekleştirilen veri analizi süreci, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu kapsamda verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek kategorilerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Katılımcılar

Katılımcıların seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden yoğunluk örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yoğunluk örnekleme yönteminde ilgilenilen fenomenin en iyi ya da en zengin örneklerine ulaşmak amaçlanmaktadır (Patton, 2002). Bu kapsamda gerçekleştirilen bir ön çalışmayla, sınıf öğretmenliği programı dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, grupla çalışmayı tercih edip etmedikleri ve öğrenme sürecinde kullandıkları öğrenme stratejileri belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda; grupla çalışmayı tercih eden ve etmeyen, farklı öğrenme stratejilerini kullanan, sınıf öğretmenliği programı dördüncü sınıfta öğrenim gören sekiz öğretmen adayı araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri.

Katılımcılar	Cinsiyet	Genel Not Ortalaması	Öğrenme Stratejileri	Grupla Çalışmayı Tercih Etme
Ö1	Erkek	2.60	Çevreyle etkileşim kurma, uzman desteği	Evet
Ö2	Erkek	2.57	Çevreyle etkileşim kurma, tekrar, okunan metni yazma	Evet
Ö3	Erkek	3.25	Okunan metni yazma	Hayır
Ö4	Kadın	3.28	Dikkati odaklama	Hayır
Ö5	Kadın	3.25	Altını çizme	Hayır
Ö6	Kadın	2.91	Altını çizme, not alma, okunan metni yazma	Hayır
Ö7	Kadın	2.96	İlişkilendirme, not alma, bilgi şeması oluşturma	Hayır
Ö8	Kadın	2.76	İlişkilendirme, bilgi şeması oluşturma	Evet

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların üçünün erkek beşinin kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların genel not ortalamalarının ise 2.57 ile 3.25 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenme sürecinde çevreyle etkileşim kurma, uzman desteği, tekrar, okunan metni yazma, dikkati odaklama, altını çizme, not alma, ilişkilendirme ve bilgi şeması oluşturma gibi öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların üçünün grupla çalışmayı tercih ettiklerini görülürken, diğer katılımcıların grupla çalışmayı tercih etmedikleri tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmış, bu kapsamda araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan taslak görüşme formu, eğitim bilimleri alanında görev yapan beş uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda kişisel bilgi sorularına eklemeler yapılmış ve öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinden yola çıkarak öğrenme süreçlerini açıklamalarını gerektiren bir soru taslak forma eklenmiştir. Son hali verilen görüşme formunda, belirtilen bu sorunun yanı sıra, katılımcıların grupla çalışma sürecini nasıl algıladıklarını, süreçte yaşadıkları deneyimleri, süreçte karşılaştıkları sorunları, bu sorunların nedenlerini ve sorunların çözümüne yönelik önerilerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, 19 Şubat 2017- 25 Şubat 2017 tarihleri arasında, araştırmacılardan biri tarafından ilgili araştırmacının ofisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşme öncesinde, görüşme formunda yer alan sorulara yönelik bir görüşme protokolü hazırlanmıştır. Bu kapsamda görüşmenin amacı katılımcılarla paylaşılmış, katılımcıların görüşmeye gönüllü olarak katılıp katılmadıklarını ve ses kaydına izin verip vermediklerini belirtmeleri istenmiştir. Bu süreçte katılımcılar, görüşmeye gönüllü olarak katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen görüşmeler ve görüşme öncesi prosedürler, katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi yaklaşımı (Patton, 2002) kullanılmıştır. Analiz sürecinin ilk aşamasında, katılımcıların grupla çalışma sürecine ilişkin algılarını ve deneyimlerini açıklayan kategoriler belirlenmiştir. Sonrasında bu deneyimler aracılığıyla karşılaştıkları sorunları, bu sorunların nedenlerini ve sorunların çözümüne yönelik önerilerini ilişkilendiren kategoriler ve alt kategoriler tespit edilmiştir. Sonrasında ilişkili kategoriler bir araya getirilerek katılımcıların grupla çalışma sürecine ilişkin algılarını ve deneyimlerini betimleyen modeller oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra ulaşılan kategori ve alt kategoriler, ham veri metinlerinden elde edilen doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Alıntılar gerçekleştirilirken öğrenciler için Ö1, Ö2 gibi kodlar kullanılmış ve her bir alıntının, ham veri metinlerindeki sayfa numaraları belirtilmiştir.

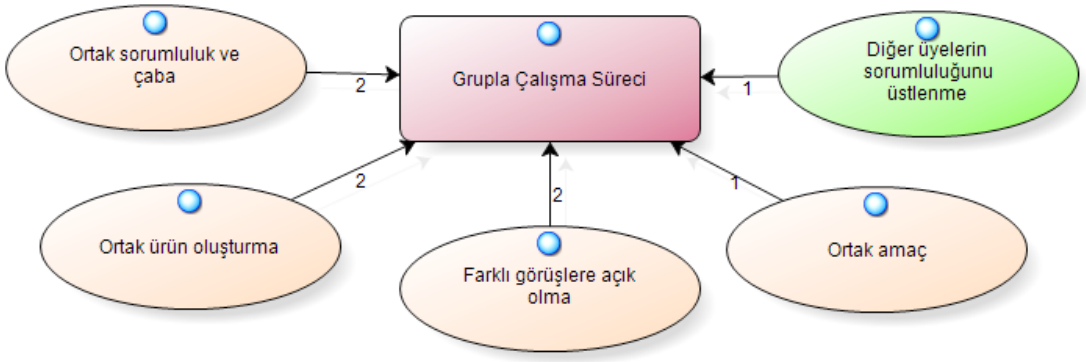
Geçerlik çalışmaları kapsamında öncelikle hazırlanan taslak görüşme formu; kapsam geçerliğini sağlamak adına eğitim bilimleri alanında uzman olan beş öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Bunun yanı sıra gerçekleştirilen teyit incelemesi kapsamında ise (Guba, 1981) nitel araştırma konusunda deneyimli iki uzman tarafından ulaşılan kategori ve alt kategorilerin seçilen ham veri metinleriyle ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmada incelenen ham veri metinlerinin ilişkili olduğu tüm kategori ve alt kategoriler için uzlaşma sağlanmış ancak bazı kategorilerin isimlendirilmesinde değişikliğe gidilmiştir.

Bulgular

Ulaşılan bulgular, öğretmen adaylarının grupla çalışma sürecine ilişkin algılarını, grupla çalışma sürecinde yaşadıkları sorunları, grupla çalışma sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarını ve sürecin iyileştirilmesine yönelik önerileri içerecek şekilde alt başlıklar altında sunularak açıklanmıştır.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Grupla Çalışma Sürecine İlişkin Algıları

Öğretmen adaylarının grupla çalışma sürecine ilişkin algılarını açıklayan kategoriler Şekil 1'de sunulmuştur.



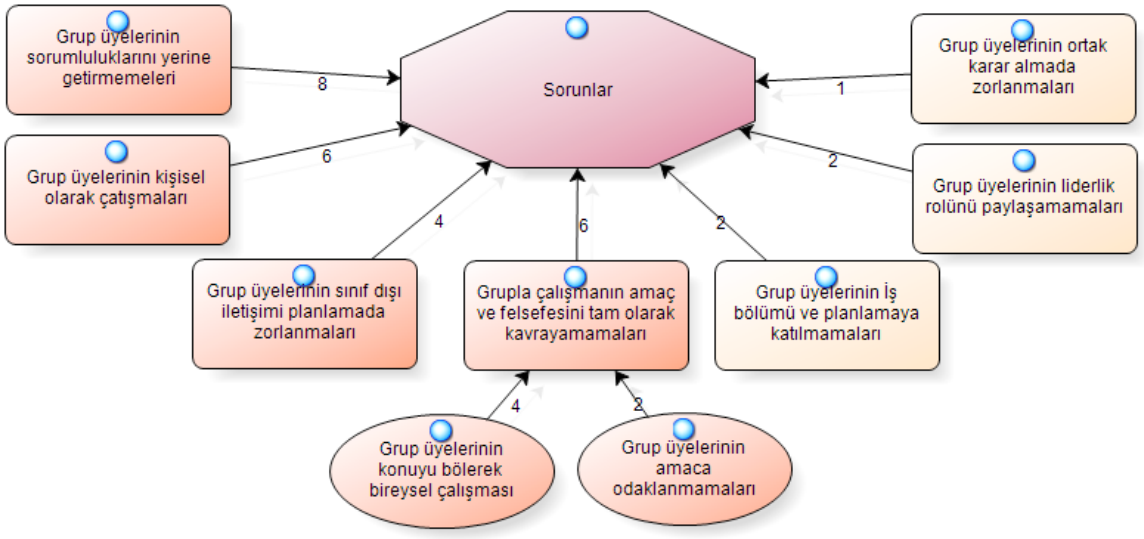
Şekil 1. Öğretmen adaylarının grupla çalışma sürecine ilişkin algıları

Şekil 1'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının grupla çalışma sürecini; ortak sorumluluk ve çaba, ortak ürün oluşturma, farklı görüşlere açık olma ve ortak amaç kavramlarıyla açıkladıkları, bu doğrultuda katılımcıların çoğunluğunun sürece ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Bir katılımcının ise grupla çalışma sürecini diğer üyelerin sorumluluğunu üstlenme olarak algıladığı görülmektedir. Bu kapsamda katılımcıların beşi grupla çalışmayı tercih etmediklerini belirtmelerine rağmen, bu katılımcılardan yalnızca biri *"Bana göre grupla çalışma, farklı insanların da sorumluluğunu almak demek yani sorumluluk bilinci oluşmamış insanların da sorumluluğunu almak gerek (Ö7, s.3)"* şeklinde görüşünü ifade etmiş ve sürece yönelik olumsuz algısını yansıtmıştır. Grupla çalışma sürecini ortak sorumluluk ve çaba algılayan katılımcılardan biri ise bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Grupla çalışma aynı düzeydeki birkaç arkadaşımla beraber, aynı sorumlulukları alarak, herkese eşit sorumluluk eşit emek vererek yapılan bir çalışmadır bana göre grup çalışması (Ö3, s. 2).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Grupla Çalışma Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Öğretmen adaylarının grupla çalışma sürecinde yaşadıkları sorunları açıklayan kategori ve alt kategoriler Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Grupla çalışma sürecinde yaşanan sorunlar

Şekil 2'de görüldüğü üzere, grup üyelerinin sorumluluklarını yerine getirmemeleri katılımcıların tamamı (f:8) tarafından süreçte yaşanan sorunlar arasında dile getirilmiştir. Süreç içerisinde yaşanan diğer sorunlar kapsamında, altı katılımcı grup üyelerinin kişisel çatışmalarına, dört katılımcı ise sınıf dışı iletişimi planlamada zorlanmalarına değinmiştir. Birden fazla katılımcı tarafından ifade edilen diğer sorunlar; grup üyelerinin konuyu bölerek bireysel çalışması (f:4), grup üyelerinin amaca odaklanmamaları (f:2), grup üyelerinin iş bölümü ve planlamaya katılmamaları (f:2) ve grup üyelerinin liderlik rolünü paylaşamamalarıdır (f:2). Grup üyelerinin konuyu bölerek bireysel çalışması ve amaca odaklanmamaları, üyelerin grup çalışmasının amaç ve felsefesini tam olarak kavrayamadıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra bir katılımcı süreçte yaşanan sorunlar arasında grup üyelerinin ortak karar almada zorlanmalarına değinmiştir. Grup üyelerinin sorumluluklarını yerine getirmemelerine değinen katılımcılardan biri bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

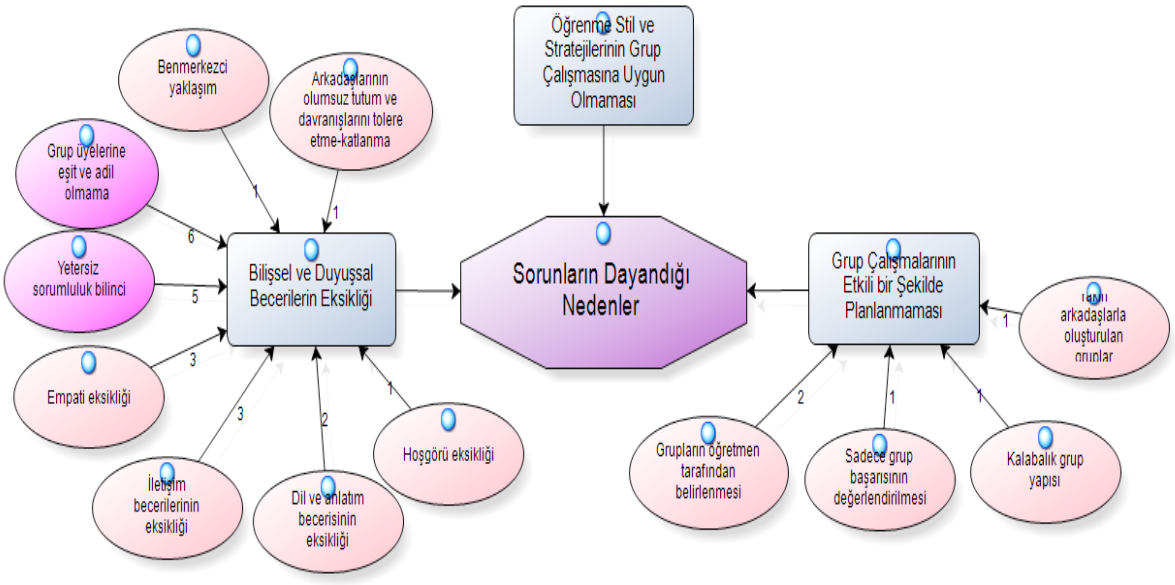
> *Sorunlar şöyle, genelde bireyin üstüne düşen sorumluluğu yerine getirmemesi oluyor. Mesela görev dağılımı yapıyoruz, mesela kimi bilgisayarla genelde sunum ödevleri grup oluyor. Biri bilgisayardan anlıyor, diğeri sunumdan başlangıçta, diğeri işte araştırmadan falan, bazen biri yapmadığı zaman domino taşı gibi, aradan çıkınca dağılıyor. Zaten grup olduğu için bu tarz olumsuzluklar yaşadık (Ö1, s.4).*

Katılımcılardan bir diğeri, grup üyelerinin konuyu bölerek bireysel çalışmalarının uygulama sürecini güçleştirdiğini belirtmiştir:

> *Grupla çalışma şöyle; şimdi genelde şöyle oluyor gruplarda, dört konu varsa, dört kişi varsa herkes bir konuyu alıyor ve üç konudan haberi olmuyor diğerinin. Bu büyük sıkıntı bence. Mesela o gün birinin başına bir aksilik gelse, kimse onun anlatacağı konuyu bilmiyor. Bu yüzden sıkıntılar doğuruyor… Dediğim gibi bana bireysel verilse, bu sefer ben tüm konuyu öğrenirim, grupça verildiği için öbürlerinin konusunu bilmiyorum. Bu açıdan aslında kötü bir şey (Ö2, s. 3).*

Grupla Çalışma Sürecinde Yaşanan Sorunların Kaynakları

Grupla çalışma sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarını açıklayan kategori ve alt kategoriler Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Grupla çalışma sürecinde yaşanan sorunların kaynakları

Şekil 3 incelendiğinde, grupla çalışma sürecinde yaşanan sorunların daha çok bilişsel ve duyuşsal becerilerin eksikliğinden ve grup çalışmalarının etkili bir şekilde planlanmamasından kaynaklandığını görülmektedir. Katılımcılardan biri ise öğrenme stil ve stratejilerinin grup çalışmasına uygun olmamasının, süreçte yaşanan

sorunların kaynağını oluşturduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda grup üyelerine eşit ve adil olmama (f:6), yetersiz sorumluluk bilinci (f:5), arkadaşlarının olumsuz tutum ve davranışlarını tolere etme-katlanma (f:1), hoşgörü eksikliği (f:1) ve benmerkezci yaklaşım (f:1) gibi duyuşsal özelliklerin, empati eksikliği (f:3), iletişim becerilerinin eksikliği (f:3), dil ve anlatım becerilerinin eksikliği (f:2) gibi bilişsel özelliklerin süreçte yaşanan sorunlara kaynaklık ettiği görülmektedir. Grup üyelerine eşit ve adil olmamanın süreçte yaşanan sorunlara temel oluşturduğunu belirten katılımcılardan birinin görüşü şöyledir:

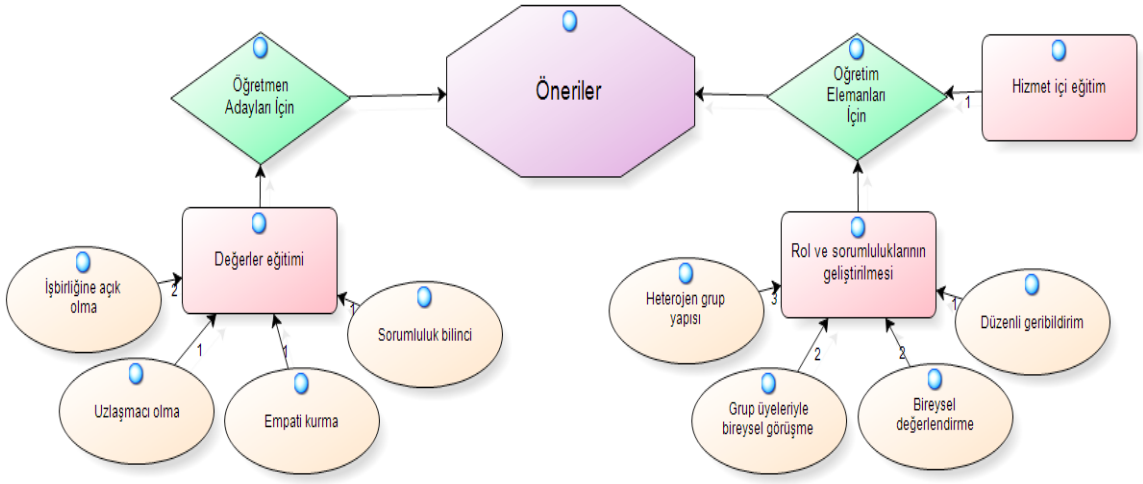
> *Bir de arkadaşlarımla iletişimin iyi olmasına rağmen çoğu insanla grup olamıyoruz, düşünce yapıları uyuşmadığı için insanlar diyor ki düşünce yapım uyuşmuyorsa grup olmanın ne gereği var çünkü bizim sınıfta böyle bir durum var. Bana göre grup çalışması çok farklı bir şey, düşünce yapın uyuşmak zorunda değil, sen eğitimci olacaksın, ileride düşünce yapın uyuşmuyor diye bir öğrenciyle konuşmama gibi bir durumun olamaz. Bundan kaynaklı sınıfta bölünmeler oluyor, insanlar biraz daha ilkel düşünüyor, yani çağdaş düşünemiyorlar (Ö3, s.4).*

Grup çalışmalarının etkili bir şekilde planlanmaması kategorisi altında ise grupların öğretmen tarafından belirlenmesine (f:2), sadece grup başarısının değerlendirilmesine (f:1), kalabalık grup yapısına (f:1) ve yakın arkadaşlarla oluşturulan gruplara (f:1) değinilmiştir. Grupların öğretmen tarafından belirlenmesinin süreçte yaşanan sorunlara neden olduğunu belirten katılımcılardan biri görüşünü şöyle ifade etmiştir:

> *Grupları insanlar kendileri oluşturmalı bence çünkü kimi hocamız kendisi belirlemek istiyor ya da listeden falan seçiyoruz. O şekilde olunca insanlar birbiriyle uzlaşamayabiliyor. Diğer türlü zaten sevdiğin bir arkadaşın, anlaştığın bir arkadaşın, alttan alabiliyorsun, o da seni alttan alabiliyor. Bu şekilde yani. Öğretmenler grup seçimi bence kişilere bırakılmalı diye düşünüyorum (Ö5, s.7).*

Grupla Çalışma Sürecinde Yaşanan Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler

Öğretmen adaylarının grupla çalışma sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerilerini açıklayan kategori ve alt kategoriler Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Grupla çalışma sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik öneriler

Şekil 4 incelendiğinde, grupla çalışma sürecinde yaşanan sorunların çözümü adına, öğretmen adaylarına ve öğretim elemanlarına yönelik önerilere değinildiği görülmektedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının; işbirliğine açık olma (f:2), uzlaşmacı olma (f:1), sorumluluk bilinci (f:1) gibi değerlerin ve empati kurma (f:1) becerisinin kazanımını hedefleyen bir eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir. Empati kurma becerisinin ve uzlaşmacı olma değerinin bir arada kazanımına vurgu yapan katılımcılardan biri, bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Bence grupta en önemli şey hocam, biraz empati ve karşı tarafı dinleme, ortak bir noktaya varma, alttan almak bazen çok önemli çünkü bazı insanlar çok sinirli yapıda olur, uyum sağlayamaz vs. sonuçta o işi yapıp teslim edeceğiz. Biraz alttan almak gerekiyor diye düşünüyorum, çok zıtlaşmamak gerekiyor yani (Ö6, s.6).

Öğretim elemanlarına yönelik öneriler kapsamında ise bir katılımcı öğretim elemanlarının grupla çalışma sürecine yönelik hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Diğer katılımcıların görüşleri doğrultusunda öğretim elemanlarının grupla çalışma sürecine yönelik rol ve sorumluklarının geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Bu rol ve sorumluluklar kapsamında; heterojen grup yapısı oluşturmaya (f:3), grup üyeleriyle bireysel görüşmeye (f:2), grup değerlendirmesinin yanı sıra bireysel değerlendirme yapmaya (f:2) ve düzenli geribildirim vermeye (f:1) değinilmiştir. Bireysel değerlendirmenin önemine vurgu yapan katılımcılardan biri, bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Yapacağımız iş aslında bireysel olarak yapacağımız işte diğer arkadaşlarımızı etkileyecek, bu yüzden daha çok dikkat ederek çalışıyoruz… Hocam aslında şey diyoruz da ilgilenmeyenler oluyor, grup çalışmasında görev almayanlar. Bunları aslında tespit etmemiz gerekiyor aslında. Çünkü yapmayanla yapan aynı notu alınca, gerçekten ikisine de haksızlık. Bunu tespit etmek için de öğretmenler ilgilensin diyeceğiz ama öğretmenler de mesela hocam o kadar grupla mesela tek tek ilgilenemez. Aslında herkesin kendisini organize etmesi gerekiyor, kendi sorumluluğunu kendisi bilmesi lazım (Ö4, s.4-6).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının grupla çalışma sürecine ilişkin algılarının ve süreçte yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Ulaşılan bulguların ilk boyutunu, öğretmen adaylarının grupla çalışma sürecine ilişkin algıları oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu, grupla çalışma sürecini tercih etmediklerini belirtmelerine rağmen sürece ilişkin algılarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda katılımcıların grupla çalışma sürecini; ortak sorumluluk, çaba, amaç ve ürün olarak kavramsallaştırdıkları ve işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin temel özelliklerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların grupla çalışmayı tercih etmediklerini belirtmelerine rağmen süreci olumlu kavramlarla açıklamaları, katılımcıların öğrenme stratejilerinin grupla çalışma sürecine uygun olmamasından kaynaklanmış olabilir. Katılımcıların kişisel bilgileri incelendiğinde de daha çok bireysel öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu kapsamda çevreyle etkileşim kurma ve uzman desteği gibi öğrenme stratejilerinin grupla çalışmayı tercih eden iki katılımcı tarafından belirtilmiş olması da bu görüşü destekler niteliktedir. Ancak süreçte yaşanan sorunların nedenleri arasında bu durumun tek bir katılımcı tarafından dile getirilmesi dikkati çekmektedir. Bu durum katılımcıların öğrenmeyi öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalıklarının da yetersiz düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Daha genel bir yapıda değerlendirildiğinde ise bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Marzano'nun (2001) eğitim amaçlarını sınıflandırdığı yapıda yer alan bilişsel farkındalık sistemi, bilgi kazanımı sürecinde amacı belirlemeyi, bu sürecin işleyişini, ulaşılan anlamın netliğini ve doğruluğunu izlemeyi içermektedir. Bu sistem, bilgiyi niçin ve nasıl izleyeceğine ilişkin amaçların yanı sıra (Marzano, 2001) bireyin kendi biliş yapısının ve öğrenme özelliklerinin de farkında olmasını gerektirmektedir (Demir & Doğanay, 2009). Ulaşılan bulgular ilgili alanyazın ışığında değerlendirildiğinde, süreçte yaşanan sorunların en aza indirgenmesi için öğretmen adaylarının kendi öğrenme özelliklerinin farkına varmaları gerekmektedir. Bu kapsamda bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine hizmet eden grupla çalışma sürecine hazırlık uygulamalarına gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Ulaşılan bulguların diğer bir boyutunda, grup üyelerinin sorumluluklarını yerine getirmemeleri, kişisel olarak çatışmaları, sınıf dışı iletişimi planlamada ve ortak karar almada zorlanmaları, iş bölümü ve planlamaya katılmamaları, liderlik rolünü paylaşamamaları, konuyu bölerek bireysel çalışmaları ve çalışma amacına odaklanmamaları gibi sorunlarla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Ulaşılan bu bulgular katılımcıların ortak sorumluluk, planlama ve karar almada, liderlik rolünü paylaşmada zorlandıklarını ve grup çalışmalarının amaç ve felsefesini tam anlamıyla kavrayamadıklarını göstermektedir. Alanyazındaki benzer çalışmalarda; grup üyeleri arasındaki anlaşmazlık, grup üyelerinin sınıf dışında bir araya gelememesi, konuyu bölerek bireysel çalışmaları,

grup liderlerinin diğer üyelerin etkin rol almasını engellemesi, sorumluluklarını yerine getirmeyen grup üyeleri, eşit olmayan iş bölümü gibi etmenlerin uygulamaları güçleştirdiği belirlenmiştir (Çakmak, 2014; Felder & Brent, 1996; Koç-Erdamar & Demirel, 2010; Main, 2010; Nyikos & Hashimoto, 1997; Pauli et al., 2008; Ruys, et al., 2010; Yeşilpınar-Uyar, 2016; White et al., 2005). Farklı çalışmalardan elde edilen bu sonuçların araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir. Bununla birlikte işbirliğine dayalı öğrenmenin önemli bir boyutunu oluşturan grupla çalışma süreçlerinde, grup amaçlarına ulaşmak için üyelerin işbirliğine dayalı çaba göstermeleri ve gruba katkıda bulunmaları gerekmektedir (Ekinci, 2010). İşbirliğine dayalı uygulamaların başarıya ulaşması için, bu sürecin olumlu bağlılık, bireysel ve grup düzeyinde sorumluluk, yüz yüze destekleyici iletişim, kişilerarası ve grup becerileri şeklinde sınıflandırılan dört temel özelliğe sahip olması beklenmektedir (Leighton, 2011). İşbirliğine dayalı uygulamaların en önemli unsuru olarak tanımlanan olumlu bağlılık; her öğrencinin görevin sadece kendine ait kısmından sorumlu olmadığını ve diğer üyeler olmadan başarıya ulaşamayacağını algılamasını ve ortak çabayı koordine etmesini gerektirmektedir (Gillies, 2003). Bu sürecin koordinasyonu için, her bir grup üyesinin kendi çabasıyla grup üyelerinin çabasını bütünleştirmesi ve kaynakları paylaşarak tüm üyelerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarması gerekmektedir (Ekinci, 2010). Geleneksel grup yapılarında ise grup süreci ve grup üyeleri arasında olumlu bağlılıktan söz edilememektedir. Paylaşılan liderlik yerine görevlendirilmiş tek bir liderden oluşan geleneksel gruplarda, her üye kendisinden sorumludur (Johnson, Johnson & Smith, 1991). Bu nedenle öğrencilerin süreç içerisinde kişisel olarak çatışmaları, ortak karar almada, liderlik rolünü paylaşmada ve planlamada zorlanmaları, konuyu bölerek bireysel çalışmaları grup üyeleri arasında paylaşım ve olumlu bağlılığın olmadığını göstermektedir. Bu durumda gerçekleştirilen grup çalışmalarının işbirliğine dayalı öğrenmenin temel özelliklerini barındırmadığı ve geleneksel grup çalışmaları yapısıyla sınırlı olduğu düşünülmektedir.

Grupla çalışma sürecinde yaşanan bazı sorunların, bilişsel ve duyuşsal becerilerin eksikliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Grup üyelerine eşit ve adil olmama ve yetersiz sorumluluk bilinci, katılımcıların çoğunluğu tarafından tekrarlanan duyuşsal becerilerdir. Bu kapsamda katılımcıların sürece yönelik ön bilgi ve becerilerinin sürecin işleyişine yön veren önemli bir boyutu oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle grupla çalışma süreçlerinin kullanımı öncesinde, öğrencilerin grup çalışmaları ve uygulamaları konusunda bilgilendirilmesi ve çalışma sürecinde öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik edilmesi gerekmektedir (Çakmak, 2014; Koç-Erdamar & Demirel, 2010). Bu sorunların çözümüne yönelik önerilerde ise öğretmen adaylarının sorumluluk bilinci, işbirliğine açık olma ve uzlaşmacı olma gibi değerleri kazanmaları gerektiği belirlenmiştir. Grupla çalışma becerileri incelendiğinde; problem çözme, kişilerarası ve özedönük iletişim ve öz-değerlendirme gibi bilişsel becerilerin yanı sıra gruba bağlılık, sorumluluk, uzlaşmaya varma ve öz güven gibi duyuşsal özelliklerin kazanımına vurgu yapıldığı görülmektedir (Ekinci, 2010; Main, 2007). Bu kapsamda katılımcıların sürecin iyileştirilmesine yönelik önerileri, ilgili alanyazında önemle vurgulanan noktalarla paralellik göstermektedir. Koç-Erdamar ve Demirel (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmada grup çalışmalarının etkililiğini artırmak için öğretmen adaylarının sorumluluk duygusunun geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Grupla çalışma sürecinde gereksinim duyulan bu değerler, grup verimliliğine katkıda bulunan bilişsel ve sosyal becerilerin harekete geçirilmesi adına da önemli görülmektedir.

Grupla çalışma sürecinde yaşanan sorunlara neden olan diğer bir boyutun etkili olmayan planlanma süreçlerine dayandığı belirlenmiştir. Planlama süreci kapsamında grupların öğretmen tarafından belirlenmesine ya da yakın arkadaşlarla oluşturulan gruplara, sadece grup başarısının değerlendirilmesine ve kalabalık grup yapısına değinilmiştir. Bu sorunların çözümüne yönelik önerilerde ise öğretim elemanlarının süreçteki rol ve sorumluluklarının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Koç-Erdamar ve Demirel (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da grup çalışmalarının etkililiğini artırmak için bireysel değerlendirmeye yer verilmesi gerektiği belirlenmiş ve öğretmen adaylarının eğitim bilimleri derslerinde yapılan grup çalışmalarını daha etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu durumu, eğitim bilimleri bölümü dışında görev yapan bazı öğretim elemanlarının grup çalışmalarına rehberlik etme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlamışlardır. Çakmak'ın (2014) araştırma sonuçları da grup çalışmalarının etkililiğinin büyük ölçüde yapılan hazırlıklara bağlı olduğu göstermektedir. Farklı araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar, öğretim elemanlarının grupla çalışma süreçlerinin planlanması ve uygulanmasına yönelik rol ve sorumluluklarının önemini göz önüne sermekte ve ulaşılan bulguları desteklemektedir.

Sonuç olarak araştırmada; katılımcıların ortak sorumluluk ve karar almada, ortak planlama yapmada liderlik rolünü paylaşmada zorlandıkları ve grup çalışmalarının amaç ve felsefesini tam anlamıyla kavrayamadıkları belirlenmiştir. Bu sorunların bilişsel ve duyuşsal becerilerin eksikliğinden, öğrenme stil ve stratejilerinin grup

çalışmasına uygun olmamasından ve etkili planlama içermeyen uygulamalardan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan bu sonuçlar, sekiz katılımcının görüşleriyle sınırlı olmakla birlikte, öğretmen adaylarının grupla çalışma sürecine ilişkin bilişsel ve duyuşsal becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu kapsamda değerler eğitimiyle bütünleştirilmiş bir öğretmen eğitimi sürecine yer verilmesi ya da grup çalışmalarından önce grup kimliği oluşturmayı hedefleyen kısa süreli etkinliklerin planlanması gerektiği düşünülmektedir. Ulaşılan sonuçların diğer bir boyutu, öğretim elemanlarının grup çalışmalarını planlama ve uygulama süreçlerine ilişkin rol ve sorumluluklarının geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Kaynakça

APA [American Psychological Association]. (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school redesign and reform*. 10 Ekim 2016 tarihinde, https://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf. adresinden alınmıştır.

Barfield, R. L. (2003) Students' perceptions of and satisfaction with group grades and the group experience in the college classroom, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *28* (4), 355-369.

Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Chiriac, E. H. (2008). A scheme for understanding group processes in problem-based learning. *Higher Education*, *55*(5), 505-518.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Çakmak, M. (2014). Grup çalışmasına yönelik yansımalar: Öğretmen adaylarının düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, *39*(174), 338-347.

Demir, Ö., & Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *15*(4), 601-624.

Ekinci, N. (2010). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (ss. 93-109). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Felder, M., & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student centered instruction. *College Teaching, 44*(2), 43-47.

Gillies, R. M. (2003). Structuring co-operative learning experiences in primary school. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (Eds.), *The social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 36-53). London: Routledge.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual Review Paper*, *29* (2),75-91.

Hanusch, F., Obijiofor, L., & Volcic, Z. (2009) Theoretical and practical issues in team teaching a large undergraduate class, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education,* 21(1), 66-74.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4). Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. 8 Nisan 2016 tarihinde, https://pdfs.semanticscholar.org/93e9/97fd0e883cf7cceb3b1b612096c27aa40f90.pdf. adresinden alınmıştır.

Koç-Erdamar, G., & Demirel, H. (2010). Öğretmen adaylarının grup çalışmalarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11* (3), 205-223.

Lakkala, M., Toom, A., Ilomäki, L., & Muukkonen, H. (2015). Re-designing university courses to support collaborative knowledge creation practices. *Australasian Journal of Educational Technology*, *31*(5), 521-536.

Lee, D., Huh, Y., & Reigeluth, C. M. (2015). Collaboration, intragroup conflict, and social skills in project-based learning. *Instructional Science*, *43*(5), 561-590.

Leighton, M. S. (2011). Cooperative learning. In J. M. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skills* (9th ed.) (pp. 252-295). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

Main, K. (2010). Teamwork—teach me, teach me not: A case study of three Australian preservice teachers. *The Australian Educational Researcher*, *37* (3), 77-93.

Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R.J. (2001). A new taxonomy of educational objectives. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds*: *A Resource book for teaching thinking* (pp. 181-189). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Merriam, S. (2002). Assessing and evaluating qualitative research. In S. Merriam (Ed.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (pp.18-36). San Francisco: Jossey-Bass.

Nyikos, M., & Hashimoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *Modern Language Journal*, 506-517.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.

Pauli, R., Mohiyeddini, C., Bray, D., Michie, F., & Street, B. (2008). Individual differences in negative group work experiences in collaborative student learning. *Educational Psychology*, *28*(1), 47-58.

Protheroe, N. (2007). What does good math instruction look like? *Principal, 7*(1), 51-56.

Ruys, I., Van Keer, H., & Aelterman, A. (2010). Collaborative learning in pre-service teacher education: an exploratory study on related conceptions, self-efficacy and implementation. *Educational Studies*, *36*(5), 537-553.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Silberman, M. (2006). T*raining the active training way: 8 strategies to spark learning and change.* San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

White, F., Lloyd, H., Kennedy, G., & Stewart, C. (2005). *An investigation of undergraduate students' feelings and attitudes towards group work and group assessment*. *Research and Development in Higher Education*, *28*, 618-623.

Yeşilpınar-Uyar, M. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir öğretim programı geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

GeoGebra Kullanılarak Oluşturulan Matematiksel Görevlerin Bilişsel Talep Düzeylerinin İncelenmesi

Ahmet Oğuz AKÇAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, aoakcay@ogu.edu.tr

Emre Ev ÇİMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, evcimen@ogu.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, lisans öğrencilerinin GeoGebra yazılımı kullanarak oluşturdukları matematiksel görevleri bilişsel talep düzeyleri açısından incelemektir. Araştırmaya Orta Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 20 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilerin her birinden GeoGebra yazılımını kullanarak verilen kazanımlara uygun üçer tane matematik ders planı hazırlamaları istenmiştir. İkinci aşamada, uzman akademisyenler tarafından matematiksel görevler ve bilişsel talep düzeyleri hakkında katılımcılara üç saatlik bir eğitim verilmiştir ve bu eğitim sırasında farklı bilişsel talep seviyeleri olan matematiksel görevler öğrencilere örnek olarak verilmiştir. Eğitimlerden sonra, katılımcılardan GeoGebra yazılımını kullanarak ve bilişsel talepleri göz önünde bulundurarak verilen kazanımlara uygun üçer tane ders planı daha oluşturmaları istenmiştir. Böylelikle, katılımcıların eğitim öncesi ve sonrası oluşturduğu toplam 120 ders planı ve 76 tanesinde yer verilen matematiksel görevler, bu araştırmanın veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu görevler, Stein ve arkadaşları tarafından hazırlanan "Etkinlik Analiz Rehberi" kullanılarak bilişsel talep seviyelerine göre analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasında hazırladıkları ders planlarındaki matematiksel görevlerin bilişsel talep düzeylerinde bir fark olmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel görevler, bilişsel talep düzeyi, geogebra,

Abstract

The purpose of this study is to examine levels of cognitive demand of the mathematical tasks that undergraduate students created by using the GeoGebra software. Twenty third grade students attending the department of mathematics education participated in this research. In the first phase of the research, each student was asked to prepare 3 mathematics lesson plans by using GeoGebra software. In the second phase, three-hour training was provided to participants by expert academicians about mathematical tasks and cognitive demand levels. Various mathematical tasks with different levels of cognitive demand were presented during this training. After the training, each participant was asked to prepare 3 lesson plans by considering levels of the cognitive demands by utilizing the GeoGebra software. Thus, a total of 120 lesson plans created by the participants served as the data source of this research. Of these lesson plans, 76 mathematical tasks were defined to analyze for this study. The levels of the cognitive demands of mathematical tasks were analyzed using the Task Analysis Guide specified by Stein et al. The results show that there was no difference in the levels of cognitive demands of the mathematical tasks in the lesson plans that the students produced before and after the training.

Keywords: Mathematics education, mathematical tasks, cognitive demand level, Geogebra software

Giriş

Matematik, birçok ülkede ilkokuldan yükseköğrenime kadarki eğitim sürecinde temel ve önemli derslerden biridir. Bununla birlikte matematik öğrenciler tarafından zor bir ders olarak algılanmakta ve bunun doğal bir sonucu olarak birçok öğrenci matematik dersinde başarısız olmaktadır (Işık & Tarım, 2009). Öğrencilerin matematik öğrenmede yaşadıkları zorlukları anlamak için matematiksel görevlerin rolünü ayrıntılı olarak anlamak gerekmektedir (Ubuz & Sarpkaya, 2014). Matematiksel Görev (Mathematical Task) kavramı hakkında net bir tanım olmamakla birlikte; Stein ve arkadaşları (1996) tarafından matematiksel görev, öğrencilerin ilgisini belirli bir matematik düşüncesine, kavramına veya becerisine yoğunlaştıran sınıf içi etkinlikler olarak ifade edilmektedir. Başka bir deyişle, matematiksel görev, öğrencilerin sınıf içinde neyi, nasıl öğreneceklerini bizlere gösteren içeriklerdir. Yapılan araştırmalar sonucunda, öğrencinin matematiksel görevde başarılı olması için birtakım bilişsel süreçlerden geçmeleri gerektiğinden bahsedilmiştir ve matematiksel görevlerin bu bilişsel süreçlere sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, bilişsel istem ya da bilişsel talep (cognitive demand) ön plana çıkmaktadır. Bilişsel talep, öğrencilerin matematiksel görevi başarılı bir şekilde yürütmek ve çözmek için ihtiyaç duydukları düşünce seviyesi ve çeşidi olarak tanımlanmaktadır (Stein, Smith, Henningsen ve Silver, 2000). Bilişsel talep düzeyi "düşük düzey" ve "yüksek düzey" olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmıştır ve her ana kategori iki alt düzeye sahiptir. Ezberleme (memorization) ve ilişkilendirmeye dayanmayan matematiksel yöntem (procedures without connections) düşük düzey bilişsel talep içerisinde yer almaktadır ve ilişkilendirmeye dayanan matematiksel yöntem (procedures with connections) ve matematik yapma (doing mathematics) yöntemleri ise yüksek düzey bilişsel talep düzeyleridir. Yapılan çalışmalarda yüksek seviyeli bilişsel talep düzeyine sahip matematiksel görevlerle karşılaşan öğrencilerin daha başarılı oldukları vurgulanmıştır (Stein ve Lane, 1996).

Ezberleme düzeyinde öğrencilerin formülleri veya kuralları hatırlaması yeterlidir ve öğrencilerden sadece doğru cevaplar sunması istenmektedir. İlişkilendirmeye dayanmayan matematiksel görevler için öğrencilerin fikirlerini açıklaması veya desteklemesi gerekli değildir ve öğrenciler sadece doğru cevap elde etmek için işlemi doğru bir şekilde yürütmeye odaklanırlar. Bu düzeyde öğrenciler, kullandıkları yöntem ve kavramlar arasında ilişkilendirme yapmazlar. İlişkilendirmeye dayanan matematiksel görevlerde ise öğrenciler, matematiksel işlemler için anlam yaratırlar ve kullandıkları yöntem ile kavramlar ve prosedürler arasında ilişkilendirme yaparlar. Öğrenciler bu düzeyde çoklu gösterimlerden yararlanırlar. Matematik yapma görevlerinde ise öğrenciler, karmaşık ve algoritmik olmayan düşünce kullanırlar, ayrıca matematiksel kavramların, prosedürlerin ve ilişkilerin doğasını anlarlar (Stein, Smith, Henningsen, & Silver, 2009).

Teknolojinin hızlı gelişiminin yol açtığı değişiklik hayatımızın birçok noktasını etkilemektedir. Özelikle teknolojinin gelişimi eğitim sistemini de etkilemiştir (Garda & Temizel, 2010). Matematik eğitimi dünyada olduğu gibi ülkemizde de bilişim teknolojilerinin gelişimiyle birlikte değişim geçirmektedir. Bilgisayarlar, eğitim yazılımları, uygulamalar, grafik hesap makineleri, mobil araçlar ve akıllı tahtalar gibi çeşitli teknolojik araçlar ilkokuldan yükseköğretime kadar matematik eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır (Wachira & Keengwe, 2011).

Alanyazın incelendiğinde, teknoloji kullanımı ve bilişsel talep seviyeleri arasında ilişkiyi inceleyen kısıtlı sayıda çalışma vardır (Akcay, 2016; Polly,2014; Schultz, 2009; Sherman, 2011). Örneğin, Sherman (2011) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin hazırlamış olduğu matematiksel görevlerin bilişsel talep düzeyi ile teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve öğretmenlerin teknoloji kullanarak hazırladıkları görevlerin çoğunluğunun yüksek seviyeli bilişsel düşünme istemleri düzeyinde olduklarını bulmuştur. Schultz (2009), öğretmenlerin öğretim sırasında teknolojiyi kullanarak matematiksel görevlerini nasıl seçip uyguladıklarını incelemiştir. Üç lise öğretmeni gözlemlemiş ve teknolojinin kullanımının matematiksel görevlerin bilişsel talep seviyesine nasıl etkilediğini araştırmıştır. Schultz yapmış olduğu bu çalışmada birinci ve üçüncü öğretmenlerin genel olarak düşük seviyeli bilişsel talep seviyesinde olan görevleri seçtiğini ve ikinci öğretmen düşük ve üst düzey görevler seçtiğini bulmuştur.

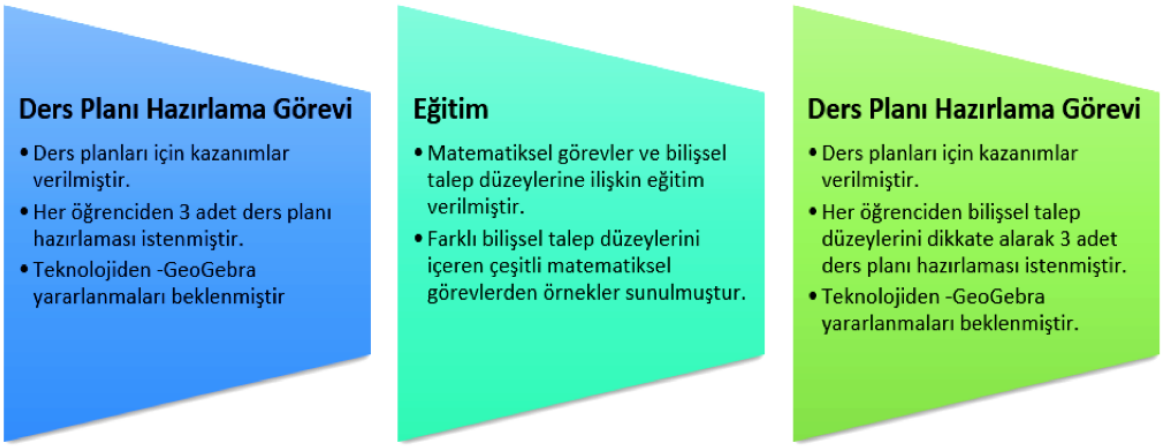
Yazılım teknolojisinin gelişmesiyle her gün yeni programlar kullanıcılara sunulmaktadır, GeoGebra yazılımı da son zamanlarda matematik eğitimde kullanılan yazılım teknolojilerinin başında gelmektedir. Ücretsiz açık kaynak kodlu GeoGebra programı, hem bilgisayar cebiri sistemlerinin özelliklerini hem de dinamik geometri yazılımı özelliklerini bir arada barındırması, kullanım kolaylığı ve çeşitli dillere çevrilmesi yönleriyle de matematik öğretiminde önemli bir yer teşkil etmektedir. GeoGebra cebir ve geometriyi birleştiren, ilköğretimden üniversiteye matematik öğretme ve öğrenme faaliyetlerinde etkin kullanım alanlarına sahip olan bir teknolojik

araçtır. Yazılımın ücretsiz olması, sürekli olarak kendini yenileyebilmesi, hem arayüz olarak hem de komutlarıyla Türkçe'ye çevrilmiş olması bu yazılımın matematik öğretiminde ve sınıf içi uygulamalarda tercih edilmesinde önemli etkenlerdendir.

Teknolojinin ve Geogebra programının matematik öğretiminde kullanımının önemi ve alanyazında teknoloji kullanımı ile bilişsel talep düzeylerinin entegre edildiği çalışmaların yeterli sayıda olmayışı bu araştırmanın hareket noktasını oluşturmuştur. Bu bakış açısı ile, bu çalışmanın amacı matematik öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin GeoGebra dinamik yazılımını kullanarak oluşturmaları istenen ders planlarında yer alan matematiksel görevlerin bilişsel talep düzeyleri açısından incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmaya İç Anadolu bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde üçüncü sınıfta öğrenim gören toplam 20 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın süreci aşağıda Şekil 1 ile özetlenmiştir.

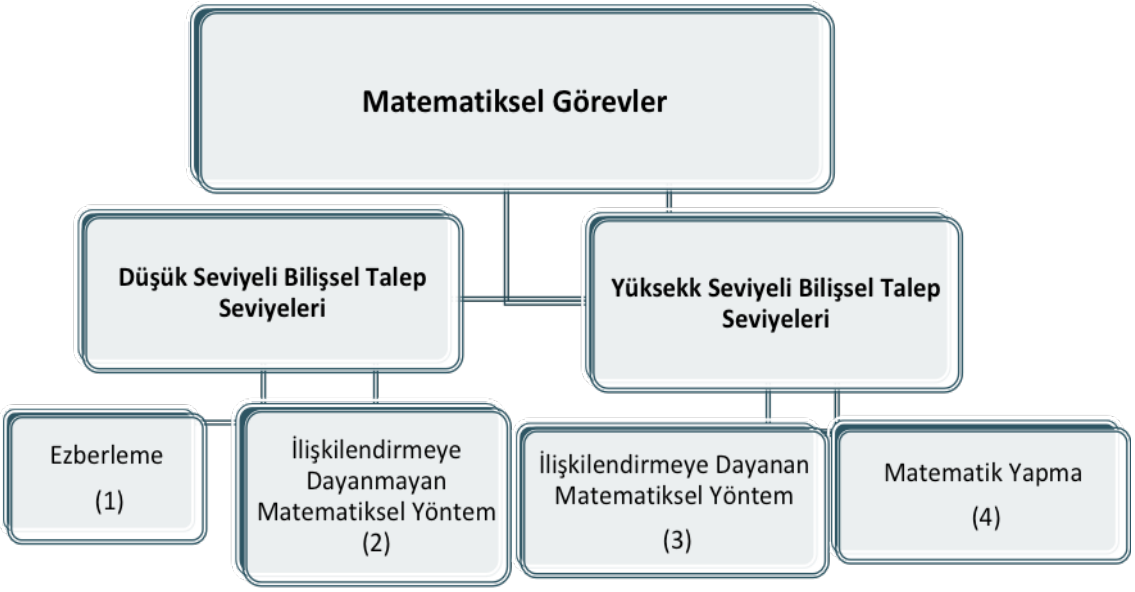


Şekil 1. Araştırma süreci

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarından ilk olarak verilen kazanımlara uygun olarak teknolojiyi de kullanarak üçer tane ders planı hazırlamaları istenmiştir. Sonrasında, öğrencilere matematiksel görevler ve bilişsel talep düzeylerine ilişkin uzman akademisyenler tarafından üç saat süren bir eğitim verilmiştir ve bu eğitim kapsamında farklı bilişsel talep düzeylerine uygun çeşitli matematiksel görevlerden örnekler sunulmuştur. Öğrencilerin matematiksel görev ve bilişsel talep kavramlarını anlamalarına yönelik soru sormalarına fırsat verilmiştir. Verilen eğitimden sonra, öğrencilerden matematik derslerinde kullanabilecek ve matematiksel görevlerin bilişsel talep seviyeleri göz önünde bulundurarak yine teknoloji kullanarak verilen kazanımlara uygun üçer adet ders planı daha hazırlamaları istenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın verileri -GeoGebra dinamik yazılımı kullanılarak oluşturulması istenen- toplam 120 adet (60 tanesi eğitimden önce, 60 tanesi eğitimden sonra) ders planından oluşmaktadır.

Verilerin analizi

Öğrenciler tarafından oluşturulan ders planlarındaki matematiksel görevlerin analizinde nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Stein ve arkadaşları (2000) tarafından belirtilen "Etkinlik Analiz Rehberi" kullanılarak ders planlarında yer alan matematiksel görevler bilişsel talep seviyelerine göre analiz edilmiştir (Şekil 2). Etkinlik Analiz Rehberi doğrultusunda matematiksel görevler ezberleme (memorization), ilişkilendirmeye dayanmayan matematiksel yöntem (procedures without connections), ilişkilendirmeye dayanan matematiksel yöntem (procedures with connections) ve matematik yapma (doing mathematics) olarak kategorize edilmiştir. (Ezberleme 1, ilişkilendirmeye dayanmayan matematiksel yöntem 2, ilişkilendirmeye dayanan matematiksel yöntem 3 ve matematik yapma 4 olarak kodlanmıştır).



Şekil 2. Bilişsel talep seviyelerine göre matematiksel görevler

Ders planları ve içeriklerinde yer verilen GeoGebra kullanılarak hazırlanan matematiksel görevler alanında uzman akademisyen tarafından analiz edilmiş ve güvenirlik ve geçerliğini sağlamak amacıyla analiz sürecinde rastgele seçilen 16 adet (tüm matematiksel görevlerin %20`si) matematiksel görevi bu konuda eğitim alan diğer araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Daha sonra, yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve fikir birliği sağlayana kadar iki araştırmacı tarafından tartışılmıştır. Her iki araştırmacı tarafından kodlanan matematiksel görevlerin güvenilirliğinin % 80'den fazla olduğu tespit edilmiştir.

Ders planında verilen ve bir dizi sorudan oluşan problem durumu bir tek cebirsel görev olarak alınmıştır (Şekil 3).

Örnek: Aşağıdaki üslü işlemlerin değerlerini hesaplayınız?

a)13 b) 22 c) 44 ç) 34 d) 63 e) 25 f) 104

Şekil 3. Örnek matematiksel görev (Ubuz & Sarpkaya, 2014).

Ders planlarındaki matematiksel görevleri belirlerken, soru kökünden sonra gelen her biri için ayrı bir bilişsel düşünme sürecine girilebilecek seçenek verilen matematiksel görevler her bir seçenek aynı cebirsel görevi ifade ettiği için tek bir görev olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında hazırlanan toplam 120 ders planından, 76 ders planında (38 tanesi eğitimden önce, 38 tanesi eğitimden sonra) GeoGebra kullanılarak hazırlanan matematiksel görevlere rastlanmıştır. 44 ders planında (22 tanesi eğitimden önce, 22 tanesi eğitimden sonra) ise, GeoGebra programı ders sunumda ve derse girişte öğrencilere konu anlatmak için kullanılmış ve her hangi matematiksel görev sunumu ilgili program kullanılarak yapılmamıştır.

Öğretmen adaylarının eğitim öncesi hazırlamış oldukları ders planında yer alan matematiksel görevlerin bilişsel talep seviyelerine göre dağılımı Tablo 1' de verilmiştir.

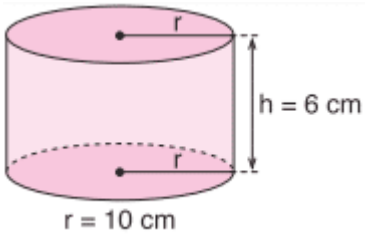
Tablo 1. Eğitim öncesinde hazırlanan görevlerdeki bilişsel talep seviyeleri

Rubrik	Ortalama	Her bir kodlamadaki görev sayısı			
		1 (Ezberleme)	2 (İlişkilendirmeye dayanmayan Matematiksel Yöntem)	3 (İlişkilendirmeye Dayanan Matematiksel Yöntem)	4 (Matematik Yapma)
Görevler	1,87	9 (%23,7)	25 (%65,8)	4 (%10,5)	0 (%0)

Eğitimden önce, GeoGebra dinamik yazılım kullanılarak hazırlanan ders planlarında yer alan 38 matematiksel görevin dokuz tanesi (%23,7) ezberleme, 25'i (%65,8) ilişkilendirmeye dayanmayan matematiksel yöntem, dördü (%10,5) ilişkilendirmeye dayanan matematiksel yöntem olarak tespit edilmiştir. Eğitimden önce hazırlanan ders planlarında matematik yapma kategorisinde hiçbir göreve rastlanmamıştır. Eğitim öncesi hazırlanan 38 görevin ortalaması 1,87 olarak bulunmuştur ve bu öğretmen adaylarının seçmiş olduğu görevlerin ezberleme ve ilişkilendirmeye dayanmayan matematiksel yöntem seviyelerinde olduğunu göstermektedir.

Aşağıda verilen Tablo 2`de düşük ve yüksek seviyeli matematiksel görevler için örnek verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim öncesinde hazırlanan görevlerdeki bilişsel talep seviyeleri örnekleri

Örnek	
Aşağıda verilen dik dairesel silindirin yüzey alanını bulalım ($\pi = 3$).  Dik dairesel silindirin yüzey alanı: Taban alanları toplamı + Yan yüz alanı Alan = $2\pi r^2 + 2\pi r.h$	Düşük seviyeli matematiksel görev GeoGebra kullanılarak hazırlanan bu görevde, öğrenciler yalnızca önceden verilen talimatları yerine getirmeleri istenmiştir ve başka bir matematik anlam veya kavramla ilişkilendirmeleri ve bağlantı kurmaları istenmemiştir. Verilen formülde sadece rakamların yerleştirilmesi istenmiştir.
Grafiği eksenleri kesen bir doğru denklemi yazınız ve çiziniz.	Yüksek seviyeli matematiksel görev Bu görevde, öğrencileri karmaşık düşünme ve akıl yürütmeye yönlendirmektedir. Ayrıca kavramlar ve/veya ilişkiler için anlam oluşturmaları istenmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim sonrası hazırlamış oldukları ders planında yer alan matematiksel görevlerin bilişsel talep seviyelerine göre dağılımı Tablo 3' te verilmiştir.

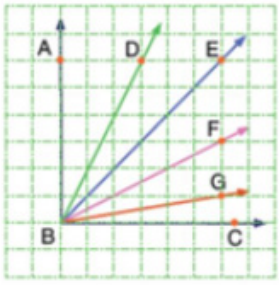
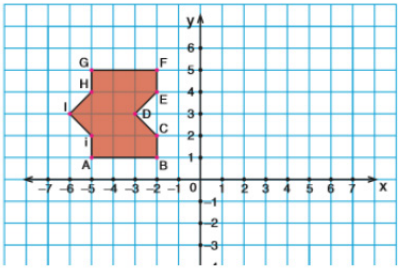
Tablo 3. Eğitim sonrası hazırlanan görevlerdeki bilişsel talep seviyeleri

Rubrik	Ortalama	Her bir kodlamadaki görev sayısı			
		1 (Ezberleme)	2 (İlişkilendirmeye dayanmayan Matematiksel Yöntem)	3 (İlişkilendirmeye Dayanan Matematiksel Yöntem)	4 (Matematik Yapma)
Görevler	2,30	4 (%10,5)	20 (%52,6)	12 (%31,6)	2 (%5,3)

Eğitimden sonra, GeoGebra dinamik yazılımı kullanılarak hazırlanan ders planlarında yer alan 38 matematiksel görevin dört tanesi (%10,5) ezberleme, 20'si (%52,6) ilişkilendirmeye dayanmayan matematiksel yöntem, 12'si (%31,6) ilişkilendirmeye dayanan matematiksel yöntem ve iki tanesi (%5,3) matematik yapma türü olarak belirlenmiştir. Eğitim sonrası hazırlanan 38 görevin ortalaması 2,30 olarak bulunmuştur ve bu öğretmen adaylarının seçmiş olduğu görevlerin ilişkilendirmeye dayanmayan matematiksel yöntem ve ilişkilendirmeye dayanan matematiksel yöntem seviyelerinde olduğunu göstermektedir.

Aşağıda verilen Tablo 4`te düşük ve yüksek seviyeli matematiksel görevler için örnek verilmiştir.

Tablo 4. Eğitim sonrası hazırlanan görevlerdeki bilişsel talep seviyeleri örnekleri

Örnek	Kodlama
2  **Aşağıdakilerden hangisi yukarıda verilen ABC açısının açıortayıdır?** A) [BD B) [BE C) [BF D) [BG	Düşük seviyeli matematiksel görev Bu görev, öğrencilerden daha önceden verilen kuralı uygulamasını istiyor. Ayrıca görev, başka bir matematik kavramla bağlantı kurmayı gerektirmiyor.
Yandaki koordinat sisteminde verilen şekil, orijin etrafında saat yönünde 270° döndürülerek oluşturulmuştur. Başlangıçtaki görüntüyü çiziniz. 	Yüksek seviyeli matematiksel görev Bu görevde, öğrencileri karmaşık düşünme yönlendirmekte ve matematiksel kavramlar, prosedürler ve/veya ilişkiler için akıl yürütmeleri istenmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinin eğitimden önce ve eğitimden sonra GeoGebra dinamik yazılımını kullanarak oluşturdukları ders planlarında yer alan matematiksel görevlerde bilişsel istem/talep düzeyleri açısından çok fark bulunmamıştır. Eğitimden önce incelenen 38 ders planında katılımcılar genel olarak düşük düzeyli matematiksel görev (ortalama 1,87) seçmişlerdir. Aynı şekilde, eğitimden sonra hazırladıkları 38 ders planlarındaki matematiksel görevlerin bilişsel talep seviyeleri de (ortalama 2,3 olup) genel olarak düşük çıkmıştır.

Sonuçlar, ilköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin genel olarak düşük seviyeli bilişsel düşünme istemleri düzeyindeki görevleri seçme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin aday öğretmen oldukları göz önünde bulundurulduğunda, ders planlarındaki bu yaklaşımlarının sınıf içi ortamlarda öğretim kalitesini olumsuz etkileyeceği ve düşük olabileceği kaygısını doğurmaktadır. Alanyazın, öğrencilerin sınıf içinde yüksek seviyeli bilişsel düşünme istemleri olan görevler ile karşılaşmalarının öğrenim kalitesinin iyileştirilmesinde ve öğrenimin daha kalıcı hale getirilmesinde etkisinin olduğunu göstermektedir (Stein & Lane, 1996). Bu araştırmanın sonucunun aksine, Johnson (2012) ve Sherman (2011) de yapmış oldukları araştırmalarda

öğretmenlerin seçmiş oldukları görevlerin çoğunluğunu yüksek seviyeli bilişsel düşünme istemleri düzeyinde bulmuşlardır.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çoğunluğu var olan hazır matematiksel görevler seçmişlerdir ve bu görevlerin birçoğu ders kitaplarından seçilmiştir. Öğretmen adayları kendileri özgün matematiksel görevler oluşturmamışlardır. Ders kitaplarında ya da başka basılı materyallerde yer alan matematiksel görevleri yapılandırma yoluna da gitmeyip, öğrencilerin matematiksel görevleri doğrudan alma ve sunma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik öğretmen adaylarına üniversite eğitimlerinde gerekli rehberlikle birlikte, nasıl yüksek seviyeli bilişsel düşünme istem görevi oluşturulacağı ve görevlerin sınıf içinde nasıl uygulanacağı konusunda gerekli eğitim verildiği takdirde; öğretmen adaylarının ileride sınıflarında bunu kolaylıkla uygulayabilecekleri düşünülmektedir. Üniversite öğrenim sürecinde kazanılan pozitif deneyimler ileride sınıf içi uygulamalarında kolaylıkla transfer edilebilmektedir (Browing & Klespis, 2000).

Öğretmen adaylarının GeoGebra yazılımı kullanarak oluşturulan matematiksel görevlerin bilişsel talep seviyelerinin incelendiği bu araştırmadan hareketle, matematiksel görevlerin matematik öğretiminde fiilen nasıl uygulandığı ve öğretim ortamında bu matematiksel görevlerin nasıl değişeceği gelecekteki araştırmalarda incelenebilecek bir konu olarak önerilebilir. Öğrencilerin hazır görevleri ders planlarına aktarma eğilimi göz önünde bulundurularak, yazılı materyallerin özellikle ders kitaplarının hazırlanırken farklı bilişsel düzeydeki matematiksel görevler göz önünde bulundurulması ve yüksek bilişsel düzeydeki etkinliklere yer verilmesi önemli görülmektedir. Çünkü ders kitapları öğretmenler tarafından matematik eğitiminde temel kaynak olarak kullanılmaktadır (Semerci, 2004). Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına matematiksel görevlerin bilişsel talep seviyeleri hakkında eğitim verilmeli ve öğretmen adaylar bu konuda bilinçlendirilmelidir. Çünkü yüksek seviyeli bilişsel talep düzeyine sahip matematiksel görevlerle karşılaşan öğrencilerin daha başarılı oldukları yapılan araştırmalarla ortaya konmuş bir durumdur (Stein ve Lane, 1996).

Kaynakça

Akcay, A. O. (2016). *An examination of pre-service mathematics teachers' integration of technology into instructional activities using a cognitive demand perspective and levels of technology implementation* (Order No. 10109522). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1796235859). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1796235859?accountid=16716

Browning, C.A., & Klespis, M. (2000). A reaction to Garofalo, Drier, Harper, Timmerman, and Shockey. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *1* (2). Available from http://www.citejournal.org/vol1/iss2/currentissues/mathematics/article1.htm.

Garda, B., & Temizel, M. (2016). BİIlgi Çağında Eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (12), 23-43.

Işık D., & Tarım, K. (2009). The effects of the cooperative learning method supported by multiple intelligence theory on Turkish elementary students` mathematics achievement. Education Research Institute, Seoul National University, 10, 465-474. doi: 10.1007/s12564-009-9049-5.

Johnston, C. J. (2012). Technology choices of pre-service elementary teachers while planning for mathematics instruction. International Journal of Technology in Mathematics Education, 20(4), 133-144.

Polly, D. (2014). Elementary school teachers' use of technology during mathematics teaching. *Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research, 31*(4), 271-292. DOI: 10.1080/07380569.2014.969079

Schultz, K. T. (2009). Cognitive demand and technology use in high school mathematics teachers' selection and implementation of tasks. (Doctoral dissertation, University of Georgia, GA). Retrieved from https://getd.libs.uga.edu/pdfs/schultz_kyle_t_200912_phd.pdf.

Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve Matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28*(1), 49-54.

Sherman, M. (2011). An examination of the role of technological tools in relation to the cognitive demand of mathematical tasks in secondary classrooms. (Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh). Retrieved from http://d- scholarship.pitt.edu/9185/1/ShermanDissertationDocument.pdf

Stein, M. K., & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation, 2,* 50-80.

Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. American Educational Research Journal, 33, 455-488.

Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M., & Silver, E. A. (2000). Implementing standards- based mathematics instruction: A casebook for professional development. New York: Teachers College Press.

Ubuz, B. ve Sarpkaya, G. (2014). İlköğretim 6. sınıf cebirsel görevlerin bilişsel istem seviyelerine göre incelenmesi: Ders kitapları ve sınıf uygulamaları. İlkogretim Online, 13(2), 594-606.

Wachira, P., & Keengwe, J. (2011). Technology integration barriers: Urban school mathematics teachers perspectives. *Journal of Science Education and Technology, 20*(1), 17-25.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yeni Uygulamalar: Çocuk Kulüpleri

Sedef Özet, Mersin Üniversitesi, Türkiye, sedefozet@hotmail.com

Figen Kılıç, Mersin Üniversitesi, Türkiye, figendamla@yahoo.com

Tuğba Yanpar Yelken, Mersin Üniversitesi, Türkiye, tyanpar@gmail.com

Öz

26.07.2014 tarihinde yürürlüğe giren Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile okul öncesi eğitim kurumlarında tam gün eğitim uygulaması kaldırılmış ve gerekli şartlar sağlanması halinde yarım günlük eğitime ek olarak Çocuk Kulüplerinin açılabileceği yer almıştır. Araştırmada yeni bir uygulama olan Çocuk Kulüplerinin okul öncesi eğitim kurumlarında açılması, hazırlık süreci, uygulanması, değerlendirilmesi ve verimliliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bir duruma ait özellikleri belirleme amacına uygun olarak tarama modeline dayalı betimsel araştırma tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili Yenişehir ilçesinde bulunan bünyesinde Çocuk Kulübü açılmış 4 anaokulu ve bu okulda görev yapan 4 Çocuk Kulübü Koordinatörü ile 16 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çocuk Kulübü koordinatörlerine ve Çocuk Kulüplerinde görev alan öğretmen/usta öğreticilere uygulanmak üzere iki ayrı soru havuzu oluşturulmuştur. 2 program geliştirme uzmanı ve 1 okul öncesi eğitim uzmanından alınan görüşler sonrasında iki adet yarı yapılandırılmış görüşme soruları formu oluşturulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış olup iki uzman tarafından yapılan analizin güvenirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman formülü kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda Çocuk Kulüplerinde yer alan sanat ve spor etkinliklerinin içeriği zenginleştirdiğine, öğretmenlerin planlarını hazırlarken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat ederek hazırladıklarına ancak değerlendirme boyutunun yetersiz olduğu ile kulüplerde görev alan öğretmen\usta öğreticile okul öncesi yeterliliklerinin belirsiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Çocuk kulüpleri, Okul öncesi eğitimde yeni uygulamalar.

Abstract

With the new regulation on Pre-school Educaton and Primary Education Institutions, which was issued on 26.07.2014, full-time schooling has been annulled, and it has been declared that kids clubs may be added to half-day schooling if required conditions are established. It has been aimed in this research to reveal the need to issue kids clubs at school and their efficiency as well as to consider the processes in which to make preparations and evaluations. Descriptive research type based on scanning model was applied in accordance with the purpose to identify the qualities of a situation. The focus group of this study consists of4 coordinators and 16teachers working in 4 pre-schools where kids clubs have been practiced. As data collection tools used in this research, two question pools were constituted and aimed to be utilized on kids clubs coordinators, teachers and qualified instructors performing in these clubs. Two semi-structured interview questions were prepared after comments and suggestions from 2program development and 1 pre-school education experts. Content analysis technique was used for the analysis of data, and Miles and Huberman Formula was utilized to measure there liability of the analysis, carrie doutby two experts. As a result of the study, it was determined that the arts and sports activities in the kids clubs enriched the content and the teachers paid attention to children's interests and needs while preparing their plans, but also it was seen that the evaluation dimension was inadequate and pre-school qualifications of teachers/qualified instructors in clubs were unclear.

Keywords: Pre-school education, Kids club, New applications in pre-school education

Giriş

Okul öncesi eğitim, doğumdan ilkokula kadar olan süreci kapsayan, çocukların, zihinsel, bedensel, psikomotor, dil ve duygusal açıdan gelişimlerini destekleyen, özdenetimlerini sağlayabilmesine, yaratıcılıklarını geliştirebilmesine ve akıl yürütme becerilerini kullanmasına olanak sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir. Bu süreç kapsadığı yıllar itibariyle önemli görülen bir dönemdir.

26.07.2014 tarihinde yürürlüğe giren Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yer alan "Anaokulu ve anasınıflarında günde ellişer dakikalık aralıksız altı etkinlik saati süre ile ikili eğitim yapılır." İfadesi ile okul öncesi eğitim kurumlarında tam gün uygulaması kalkmıştır(MEB, 2014a). Bu uygulamanın kalkmasının bir sonucu olarak çalışan anne ve babalar çalışma saatlerine göre çocuklarını, okula bırakma ya da almada ve okul dışında kalan vakitlerde çocuğun bakımı konusunda sıkıntılar yaşamaları kaçınılmazdır. Buna bir çözüm önerisi olarak Milli Eğitim Bakanlığı aynı yönetmelikte Çocuk Kulüpleri uygulamasına yer vermiştir.

Çocuk Kulüpleri Yönergesine göre "Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında; velilerin istemeleri, personel ve fiziki imkanların yeterli olması halinde çocukların\öğrencilerin eğitimlerinin ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla eğitim saatleri dışındaki zamanlarda faaliyet göstermek üzere çocuk kulüpleri kurulabilir" (MEB, 2014b).

Çocuk kulüplerine geçmeden önce hala Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan ancak yönergeyle uygulamadan kaldırılan tam gün uygulamasına kısaca yer verilecektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan yarım günlük eğitim akışında güne başlama, oyun, kahvaltı, etkinlik, günü değerlendirme zamanları bulunmaktadır. Uygulamadan kaldırılan tam gün uygulamasının eğitim akış formatında ise güne başlama, oyun, kahvaltı, etkinlik, öğle yemeği, dinlenme, kahvaltı, etkinlik, oyun ve günü değerlendirme zamanları bulunmaktadır. Burada iki etkinlik zamanının arasında bir dinlenme zamanının olduğu görülmektedir(MEB, 2013).

Okul Öncesi Eğitim Programında dinlenme zamanında çocukların kendi tercihlerine göre dinlendirici etkinliklerle (kitap inceleme, resim yapma, dinlendirici müzik dinleme vb.) vakit geçirecekleri gibi ihtiyaç duydukları zaman uyuyabilecekleri belirtilmiştir. Özmert (2006) çalışmasında yetersiz uykunun çocukta davranış sorunlarına eğilim oluşturabileceğini uyku, yeme ve diğer bakım düzenindeki değişikliklerinde öfke nöbetlerini artıracağını belirtmiştir. Tam gün olan okul öncesi eğitim kurumlarında günlük rutin olarak dinlenmenin ve ya uykunun yer almasının (çocukların ihtiyacına göre) bu tür sorunları önlemek açısından önemli görülmektedir.

Çocuk Kulüpleri

Çocuk Kulüpleri Yönergesinde, çocuk kulübü, eğitim/ders saatleri dışında; çocuklarda güven, sorumluluk duygusu ile mevcut ilgi alanlarını geliştirmeye ve yeni ilgi alanları oluşturmaya, beceriler kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerin yapılması amacıyla istekli velilerin çocukları için kurulan kulüpler olarak tanımlanmaktadır. Aynı yönergede çocuk kulüplerinde, öğretmen ve usta öğreticilerin görev yapabilecekleri belirtilmektedir. (MEB, 2014b).

Çocuk kulüplerinin amaçlarına genel olarak bakıldığında, okul öncesi eğitimin amaçlarına uymaktadır. Ancak çocuk kulübünün ücretli oluşu, okul öncesi eğitimin şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak amacına ters düşmektedir. Bu açıdan bakıldığında tam gün uygulaması, çocuk kulübü uygulamasına nazaran velilerin bütçeleri için daha tercih edilebilir durmaktadır.

Çocuk kulüplerini uygularken dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise okulda çocuk kulübü kurulabilmesi için boş dersliğin ya da uygun bir salonun olmasıdır. Kulübe yer açmak için mevcut anasınıflarının kapatılamayacağı yönergede belirtilmektedir. Yönergede ayrıca öğrencilerin yaş ve gelişimsel durumlarına göre çocuk kulübü etkinliklerinde; bilim olimpiyatları ve proje çalışmaları, güzel sanatlar, beden eğitimi ve spor çalışmaları, halk oyunları, geleneksel çocuk oyunları, yabancı dil ile ilkokullarda günlük eğitim ve öğretimi destekleyici çalışmalar yapılabileceği belirtilmektedir (MEB, 2014b).

Çocuk kulübüne kayıt kabul ise eğitim ve öğretim yılı ile başlayıp, eğitim öğretim yılı süresince devam etmektedir. Bu da velilerin, yıl içinde gerek duyduğu zaman çocuklarının kayıtlarını yapmalarına imkan vermektedir. Kayıt sırasında belli önceliklerin olduğu yönergede belirtilmektedir. Bu öncelik sırası şu şekildedir.

a) Çalışan anne babaların okula kayıtlı çocukları,

b) Okula kayıtlı diğer çocuklar,

c) Çocuk kulübü kurulamayan okullardaki anne babası çalışan çocuklar,

ç) Çocuk kulübü kurulamayan okullardaki diğer çocuklar

Öncelik sırasında önde yer alan çocuklarında müracat sayılarının fazla olması durumunda kayıt kabul için velilerin huzurunda öğrenciler kura yoluyla seçilmektedir(MEB, 2014b).

Çocuk kulübünde görevlendirilecek usta öğretici/öğretmen ve gerekmesi hâlinde koordinatör öğretmen, yönetim kurulunca tespit edilmektedir. İhtiyaçtan fazla başvuru olması hâlinde, görevlendirme işlemlerindeki öncelik; diploma, sertifika, iş deneyimi ve benzeri hususlar belgeye dayalı olarak yönetim kurulunca belirlenerek seçim yapılmakta ve dosyasında bulundurulmaktadır. Alan dışından görevlendirilen usta öğreticilere, rehberlik ve gözetim faaliyetlerini yürütmek üzere üç gruba kadar 1 koordinatör öğretmen görevlendirilmektedir. Çocuk kulübünde görevlendirilen usta öğretici/öğretmen ve koordinatör öğretmen, yapılacak etkinliklerle ilgili aylık/yıllık çerçeve planı hazırlamaktadır. Hazırlanan çerçeve planları ancak okul müdürlüğünce onaylandıktan sonra uygulanması gerekmektedir. (MEB,2014b).

Milli Eğitim Bakanlığının Çocuk Kulüpleri Yönergesi doğrultusunda kulüplerin kuruluş, çalışma, usul ve esasları ortaya konmuştur. Uygulamaya yönelik bilgi, Türkiye'de yer alan devlet okullarında Çocuk Kulüpleri uygulamasına çok yer verilmediğinden ve alan yazında yapılmış bir çalışmaya rastlanılmadığından verilememiştir. Çocuk Kulüpleri uygulamalarında hangi etkinliklerin yer aldığı, planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinin nasıl olduğu, bu süreçte kimlerin yer aldığını belirlemesi açısından araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada Çocuk Kulüplerinin okul öncesi eğitim kurumlarında açılması, hazırlık süreci, uygulanması, değerlendirilmesi ve verimliliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda problem cümlesi olarak "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çocuk Kulüpleri Uygulamaları Nasıldır?" sorusu belirlenmiş ve aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Çocuk kulüplerinde açılan etkinlik türleri nelerdir?
2. Çocuk kulüplerinin açılış süreci nasıldır?
3. Çocuk kulüplerinde uygulanan programların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirme süreci nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk kulüpleri uygulamalarının nasıl olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bundan dolayı bireylerin, grupların ya da bir fiziksel ortamın (okul gibi) özelliklerinin (yetenekler, tercihler, davranışlar vb) belirlemesini sağlayan tarama modeline dayalı betimsel araştırma (Büyüköztürk et al., 2014) tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde Mersin ili Yenişehir ilçesinde yer alan bünyesinde Çocuk Kulübü açılmış olan 4 anaokulunun Çocuk Kulüplerinde görev alan dört kulüp koordinatörü ve 16 öğretmen/usta öğretici oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Çocuk Kulübü koordinatörlerine ve Çocuk Kulüplerinde görev alan öğretmen ve usta öğreticilere uygulanmak üzere iki ayrı soru havuzu oluşturulmuştur. İki program geliştirme uzmanı ve bir okul öncesi eğitim uzmanından alınan görüşler sonrasında iki adet yarı yapılandırılmış görüşme soruları formu oluşturulmuştur. Bu iki formda Çocuk Kulübü koordinatörlerine dört, öğretmenlere yönelik üç soru bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler araştırma soruları doğrultusunda analiz edilmiştir. Analiz iki uzman tarafından yapılmış olup güvenirliği hesaplamak için Miles ve Huberman formülü kullanılmış ve sonuçları aşağıda verilmiştir (Baltacı, 2017).

Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)

Koordinatör Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Madde: % 100
2. Madde: % 85,71
3. Madde: % 100
4. Madde: % 85,71

Çocuk Kulüplerinde Görev Alan Öğretmen/Usta Öğreticilere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Madde: % 91,6
2. Madde: % 88,8
3. Madde: % 86,6

Belirlenen kodlar doğrultusunda oluşturulan temalar ve bu temalara ilişkin frekans ve yüzdeler tablolaştırılmıştır.

Bulgular

1. Alt problem olan "Çocuk Kulüplerinde açılan etkinlik türleri nelerdir?" sorusuna ilişkin bulgular

Yenişehir ilçesinde bünyesinde çocuk kulübü bulunan 4 anaokulunda uygulanan kulüp etkinlik çeşitleri aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çocuk Kulüplerinde Uygulanan Etkinlik Çeşitleri.

Temalar	Tanımlar	Yanıt sayısı	
		f	%
Görsel sanatlar	Görsel sanatlar, resim	3	75
Müzik	Müzik, orf	3	75
İngilizce	İngilizce	3	75
Bedensel çalışmalar	Halk oyunları, modern dans, ritim çalışmaları, jimnastik	3	75
Satranç	Satranç	2	50
Bilim	Bilim	1	25
Drama	Drama	1	25

Çocuk kulüplerinin dördünde de 4 farklı etkinlik türü uygulanmaktadır. Bu etkinlik türleri çeşitlilik göstermekle birlikte en çok görsel sanatlar, müzik, İngilizce ve bedensel çalışmalar yer almaktadır. Bedensel çalışmalar dört kulüpten üçünde değişik başlıklar halinde yer almaktadır. Bunlar; modern dans, modern dans ve jimnastik, halk oyunları şeklindedir. Bu etkinliklerin dışında satranç, bilim ve drama çalışmaları da yer almaktadır.

2. Alt problem olan "Çocuk Kulüplerinin açılış süreci nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular

Çocuk Kulüplerine kayıt kabulde okulların uyguladıkları kriterlere ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çocuk Kulüplerine Kayıt Kabulde Okulların uyguladıkları kriterler.

Temalar	Tanımlar	Yanıt sayısı	
		f	%
Anne babanın çalışma durumu	Anne babanın çalışıyor olması, çalışmayı planlıyor olmaları	4	100
Yaş düzeyi	48 aydan büyüklere öncelik tanınması	2	50
Kayıt sırası	Başvuru sırasına gore öncelik tanınması	1	25

Çocuk Kulübü Yönergesinde de belirtildiği gibi anne ve babanın çalışıyor olması bütün çocuk kulüplerine kayıtta birinci öncelikli sebep olarak uygulanmaktadır. Anne babanın çalışmasının yanında çalışma hedeflerinin de öncelik sebebi olarak kabul edildiği bir kulüp tarafından belirtilmiştir. Yönergede öncelik sırasında yer almayan 48 aydan büyük çocuklara öncelik tanınması okulların yarısında uygulanmaktadır. Bunun dışında kayıt sırası da öncelik olarak bir kulüp tarafından uygulanmaktadır. Ancak yönergede kaydın fazla olması durumunda velilerin huzurunda kura çekilmesi gerektiği yer almaktadır.

Çocuk Kulüplerinde görev alacak öğretmen\usta öğreticilerin seçiminde okulların dikkat ettikleri kriterler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çocuk Kulübünde görev alacak öğretmen\usta öğreticilerin seçiminde dikkat edilen kriterler.

Temalar	Tanımlar	Yanıt sayısı	
		f	%
Diploma/Sertifika	Birinci öncelik olarak lisans diploması olması, ikinci olarak alanda sertifikaya sahip olması	7	100

Çocuk kulüplerinin tamamı yönergede geçtiği gibi ilk olarak alanla ilgili lisans programından mezun olma şartı aramaktadır. Bu mümkün değilse alanla ilgili sertifikaya sahip olması da yeterli görülmektedir.

3. Alt problem olan "Çocuk kulüplerinde uygulanan programların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirme süreci nasıldır?" sorusuna yönelik bulgular

Çocuk Kulüpleri koordinatörlerinin kulüp programlarının hazırlatılması, uygulanması ve değerlendirilmesinde dikkat ettikleri noktalar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çocuk Kulüpleri, Kulüp Programının Hazırlatılması, Uygulanması ve Değerlendirilmesinde Dikkat edilen noktalar.

Temalar	Tanımlar	Yanıt sayısı	
		f	%
Yaş grubu	Öğrencilerin yaş grubuna uygun olması	4	100
Öğrenci merkezli	Öğrenci merkezli eğitime uygun olması	2	50
Çocukların ihtiyacı	Çocukların ihtiyacını karşılamaya yönelik olması	1	25

Çocuk kulübü koordinatörlerine yöneltilen "Kulüp programlarının hazırlatılması, uygulanması ve değerlendirilmesinde nelere dikkat ediyorsunuz?" sorusunda bütün cevaplarda yaş grubuna uygun olması yanıtı görülmektedir. Kulüp etkinliklerinde görev alan okul öncesi öğretmeni dışında uzman öğreticilerin okul öncesi alanda yeterliliklerinin tartışılabilir olduğu göz önünde bulundurulursa programın yaş grubuna uygun olmasına ayrıca dikkat edilmesi gerektiği görülebilmektedir. Öğrencilerin düzeylerine uygun olmasının yanında programın öğrenci merkezli eğitime uygun olmasına da dikkat edildiği belirtilmiştir. Bunların dışında bir programın hazırlanma aşamasında ilk adım olan ihtiyaç analizine yakın olarak sadece bir okul 'öğrencilerin ihtiyacını karşılamaya yönelik' yanıtını vermiştir.

Kulüp koordinatörlerinin 3'ü planın değerlendirilmesi ile ilgili yanıt vermemişlerdir. Bir koordinatör de "Değerlendirme çalışması yapmıyoruz" şeklinde yanıt vermiştir. Bu da çocuk kulübü uygulamasının verimliliği hakkında dönüt almaya bir engel oluşturmaktadır.

Öğretmen/usta öğreticilerin Çocuk Kulübü etkinliklerini hazırlama ve uygulamada kullandıkları kaynaklara ilişkin bilgiler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Çocuk Kulübü etkinliklerini hazırlama ve uygulamada kullanılan kaynaklar.

Temalar	**Tanımlar**	**Yanıt sayısı**
		f
Görsel sanatlar	Milli eğitim kaynak kitapları 1	4
	Hazır bilgisayar programları 1	
	İnternet 1	
	Öğretmenlerin kendi hazırladığı kaynaklar 1	
Müzik	MEB Okul Öncesi Eğitim Programı 3	8
	Kaynak kitaplar 1	
	Çocuk şarkıları arşivi 3	
	İnternet 1	
İngilizce	İnternet 1	5
	Video ve oyun arşivleri 2	
	İngilizce çocuk şarkıları arşivi 2	
Bedensel çalışmalar	İnternet 1	3
	Öğretmenlerin kendi hazırladığı etkinlik arşivi 2	
Satranç	Hazır bilgisayar programları 1	1
Bilim	Okul öncesinde fen deneyleri hakkında kitaplar 1	1
Drama	MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik kitabı 1	2
	İnternet 1	

Çocuk kulüplerinde etkinliklerin planını hazırlamakla sorumlu olan öğretmen ve usta öğreticilere yöneltilen "Çocuk Kulübü etkinliklerinin hazırlanmasında ve uygulanmasında hangi kaynakları kullanıyorsunuz?" sorusuna cevaplar Tablo 6'da verilmiştir. Çocuk Kulüpleri Yönergesinde temel kaynak olarak MEB Okul Öncesi Eğitim Programı gösterilmektedir. Çocuk kulüplerinin anaokullarında uygulandığı, içerisinde 36-72 aylık çocukların yaşlara göre gelişim özelliklerinin, kazanım ve göstergelerin, etkinliklerin ve eğitim süreci hakkında diğer her şeyin yer aldığı göz önünde bulundurulursa öğretmen ve usta öğreticilerin kulüp programını hazırlarken ve uygularken bunu temel alması gerektiği görülmektedir. Tabloya bakıldığında öğretmenlerin sadece 3'ü program kitabını kullandığı kaynaklar arasında belirtmiştir.

İki öğretmen MEB program kitabının eklerini kaynak olarak kullandığını belirtmiştir. Üç öğretmende kendi hazırladığı kaynakları kullanmaktadır. İki öğretmen uygulama sürecini hazır bilgisayar programları ile zenginleştirirken 7 öğretmen de şarkı, oyun ve etkinlik arşivlerinden faydalanmaktadır. Ayrıca 5 öğretmen kullandığı kaynaklar arasında internete yer vermiştir. İnternetten yararlanırken çocukların yaşına uygunluğuna, materyalin içeriğine ve eğitsel yanı olup olmadığına ayrıca dikkat etmek gerekmektedir.

Çocuk Kulübü planlarının hazırlanması hakkında öğretmen ve usta öğreticilerin cevaplarına ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen ve usta öğreticilerin çocuk kulübü planlarının hazırlanması hakkındaki yanıtları.

Temalar	**Tanımlar**	**Yanıt sayısı**	
		f	**%**
Yaş grubuna	Çocukların yaş grubuna gore hazırlarım, çocukların düzeylerine gore hazırlarım	9	56,25
Çocukların ihtiyacı	Çocukların ihtiyacına gore	4	25
Olumsuz	Plan hazırlamıyorum	1	6,25

16 öğretmen\usta öğreticiden 9'u kulüp planlarını hazırlarken çocukların yaş grubuna dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. 4 öğretmen\usta öğretici ise çocukların ihtiyacına göre hazırladıklarını belirtmişlerdir. 1 öğretmende plan hazırlamadığını söylemiştir.

Çocuk Kulübü planlarının değerlendirmesi hakkında öğretmen ve usta öğreticilerin cevaplarına ilişkin bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen ve usta öğreticilerin çocuk kulübü planlarının değerlendirmesi hakkındaki yanıtları.

Temalar	**Tanımlar**	**Yanıt sayısı**	
		f	**%**
Dönüt	Çocuklardan aldığım dönütlerle	10	62,5
Gözlem	Gözlem yapıyorum	5	31,2
Olumsuz	Değerlendirme yapmıyorum	1	6,25

Çocuk kulübü planlarının değerlendirilmesi konusunda 10 öğretmen\usta öğretici çocuklardan aldıkları dönütlerle 5 öğretmen yaptıkları gözlemlerle değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. 1 öğretmen ise değerlendirme yapmadığını belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocuk kulüpleri uygulamasına sadece etkinlikler açısından bakıldığında tam gün uygulamasına kıyasla öğrencilere bilimsel, sanatsal ve sportif açıdan daha zengin bir eğitim süreci sağlaması beklenmektedir. Çocukların okulda bilim, görsel sanatlar, müzik, dans ve sporla ilgilenmesi okulu daha çekici hale getirebilmektedir. Böylece çocuklar mevcut ilgi alanlarını geliştirebilir ve yeni ilgi alanları oluşturabilir. Aynı zamanda çocukların eğitim ortamında bol uyaranla karşılaşması onların gelişimi açısından önemli görülmektedir. Bunun için kulüplerin herhangi bir sınıf ortamında değil etkinliğe göre düzenlenmiş bir sınıf ortamında uygulanması daha etkili sonuçlar çıkarabilir. Bunlar göz önünde bulundurulursa kulüpler verimli bir şekilde uygulandığında çocuklara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Ancak uygulamaya bakıldığında çocuk kulübünde görev alan öğretmen ve usta öğreticilerin çoğunun okul öncesi açısından yeterlikleri tartışılabilir boyuttadır. Bu kulüplerde görev yapan kişilerin okul öncesi eğitim açısından yeterliklerinin incelenmesinin kulüplerin verimliliğine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuk kulübü uygulamasının, sosyo-ekonomik açıdan gelişmiş bir ilçede bile uygulama oranı çok düşüktür. Bunun sebebi olarak:

- Çocuk kulübünün kurulması ve yürütülmesi okula ayrıca bir külfet getirmekte, çocuk kulübü için ayrı bir bütçe oluşturulmakta ve bütçe hesaplarının okul tarafından yapılması gerekmektedir. Bunlara karşılık okula kulüp için ayrıca bir personelin görevlendirilmemesi ve var olan okul personeline ek bir görev olarak verilmesi,
- Çocuk kulübünün, tam gün uygulamasına nazaran velilere maddi olarak daha fazla bir yük oluşturması
- Anaokulları sayılarının az olmasından dolayı okul öncesi çağ nüfusunun ihtiyacını ikili öğretim olarak karşılayabilmesi ve buna bağlı olarak çocuk kulübü açmak için yeterli dersliğin olmayışı gibi sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu sebeplerin geçerli olup olmadığı ya da bunların haricinde bir sebebin varlığının araştırılması çocuk kulüplerinin yaygınlaştırılması açısından önemli görülmektedir.

Kaynakça

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (3),1, 1-15.

Büyüköztürk et al. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara. Pegem Akademi.

MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara. T. C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Müdürlüğü.

MEB. (2014a). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Ankara. T. C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Müdürlüğü.

MEB. (2014b). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi. Ankara. T. C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Müdürlüğü.

Özmert, E. N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-III: Aile Çocuk Sağlığı Dergisi. (49), 256-273

Gazete Haberlerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanımı: Sosyal Sorunların Analiz Sürecine Öğrenciyi Katmak

Yücel KABAPINAR, Marmara Üniversitesi, Türkiye , ykabapinar@marmara.edu.tr
Gül TUNCEL, Marmara Üniversitesi, Türkiye , gltuncel2@gmail.com
Cemal Gökhan OL, Marmara Üniversitesi, Türkiye, c.gkhn.ol@hotmail.com

Öz

Çağın değişen eğitim anlayışına göre insanlar artık bilgi depolanan kişiler olarak görülmekten çıkmış ve bireylere bilgi ile birlikte beceri de kazandırılmasına önem verilmeye başlanmıştır. 2005 yılından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan öğretim programlarında bu değişimin etkileri görülmektedir. Yeni eğitim anlayışında öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme, farklılıklara/farklı görüşlere saygı duyma, empati yapabilme, etkili iletişim kurabilme gibi beceriler kazandırılması ön plana çıkarılarak, öğretim süreci sonunda öğrencilerin aktif vatandaşlar haline gelmeleri hedeflenmiştir. Bu noktada öğretimin gerçekleştiği ortamın, öğrencilerin bu becerileri kazanmasını teşvik edici bir nitelik taşıması gerekmektedir. Gazete haberleri, Sosyal Bilgiler dersleri özelinde, bahsedilen ortamı oluşturmada etkili olabilecek nitelikteki yardımcı araçlardan sadece biridir. Gazete haberlerine dayalı olarak hazırlanan etkinlikler, öğrencileri farklı düşünmeye, gazete haberi üzerinden sunulan örnek olaydaki kişilerle/durumla empati kurmaya ve durumu/olayı analiz etmeye yöneltmektedir. Gazete haberleri sayesinde tartışmalı ve güncel konularla karşı karşıya kalan öğrenciler toplumsal problemlere daha fazla ilgi duymaya başlamakta ve problemlere çözüm ararken sorumluluk almayı öğrenmektedir. Bu çalışmayla, Sosyal Bilgiler dersinde gazete haberlerine dayalı etkinlikler hazırlanması, hazırlanan etkinliklerin uygulanması ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Avrupa yakasındaki bir devlet okulunda 6. sınıfa devam eden 31 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları olarak öğrenci ön ve son algı anketi, öğretmen algı anketi, ders kitabı incelemesi, çalışma yaprakları ve rubrikler, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ve kamera kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersinde gazete haberlerinin kullanılmasının, konuları öğrenmelerini kolaylaştırdığını ve daha iyi anlamalarını sağladığını, aynı zamanda dersi daha eğlenceli hale getirdiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Gazete, Güncel konular, Problem çözme

Abstract

According to the changing educational attitude, people are no longer seen as information stores, and importance is given to giving individuals the skills to acquire knowledge as well. The effects of this change are seen in the curriculum launched in line with the constructivist education concept since 2005. In the new educational concept, it is aimed that the students gain skills such as problem solving, critical thinking, respect for differences / different opinions, empathy and effective communication, and the students are aimed to become active citizens at the end of the teaching process. The environment in which this teaching takes place needs to encourage students to acquire these skills. Newspaper news is only one of the auxiliary tools that can be effective in creating the mentioned environment, in the case of Social Studies classes. Activities based on newspaper reports lead students to think differently, to empathize with the person / situation that is presented through newspaper news, and to analyze the situation / event. Students who face controversial and up-to-date issues through newspaper reports are becoming more interested in social problems and learn to take responsibility when seeking solutions to problems. With this study, it was aimed to prepare activities based on newspaper news in the social studies course, to apply the prepared activities and to evaluate the application results. In this study, action research of qualitative research designs was used. The study group of the study consisted of 31 students attending 6th grade in a public school near Istanbul city. As the data collection tools of the research, preliminary and final perception questionnaire, document analysis, worksheets and rubrics, student and researcher notes and camera records were used. As a result of the research, the students stated that using the newspaper news in the Social Studies lesson facilitates the learning of the topics and provides better understanding and at the same time makes the lesson more enjoyable.

Keywords: Newspaper, Current issues, Problem solving

Giriş

Eğitimin, yeni nesillerin yetiştirilmesinde, hem bireyin kişisel ihtiyaçlarına, hem de toplumun beklentilerine cevap verebilecek bir niteliğe sahip olması önem arz etmektedir. Son yıllarda yaşanan anlayış değişimiyle beraber, eğitimin öğrencilerin sadece bilgi edinmesini sağlayan işlevi artık yetersiz görülmekte, günümüz eğitim anlayışında öğrencilerde beceri gelişimi ve davranış değişiklikleri de hedeflenmektedir. Bu anlayışa göre, topluma uyum sağlamakta zorluk yaşamayan, çevresindekilerle iletişimi güçlü, zamanında ve doğru kararlar alan, ülkenin temel değerlerini ve ahlak anlayışını benimsemiş kişilerin, bireysel ve toplumsal beklentileri karşılayabilen "iyi bir vatandaş" haline gelebilecekleri öngörülmektedir. Sosyal Bilgiler dersi bu amaçların gerçekleştirilmesinde önemli bir role sahiptir. (Deveci, 2005; Kabapınar, 2014)

Sosyal Bilgiler dersi toplumsal yaşamla yakından ilişkili bir derstir. Öğrenciler bu derste yakın çevreden başlayarak, yaşadığı toplumu ve dünyayı tanır, geçmişten günümüze hatta geleceğe dair bilgiler edinir. Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerde konuşma, yazma, gözlem yapma, bilgi toplama, araştırma, iletişim gibi becerilerin gelişimi için imkanlar sunar. Derste milli ve insani değerlerin geliştirilmesinin yanında, problem çözme, demokratik düşünme, karar alma gibi, dersin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı temel beceriler de ortaya çıkar. Sosyal etkinliklerle yaparak yaşayarak öğrenen öğrenciler, öğrendiklerini günlük yaşamda kullanır ve alışkanlık haline getirir. Öğrencilerin düşünme yeteneğini geliştiren, çevresiyle iletişimini güçlendiren, öğrencilere toplumla uyumlu bir vatandaşın sahip olması gereken becerileri ve davranışları öğreten bu dersin içeriğinin güncel olaylardan ve konulardan oluşması, dersin bahsedilen amaçlarını ve işlevini yerine getirmesini kolaylaştırmaktadır. (Deveci, 2005) Sosyal Bilgiler dersinin konularıyla güncel olaylar arasında benzerlikler bulunmaktadır. Dolayısıyla güncel olayların derslerde kullanılması işlenen ünitelerin daha etkili bir şekilde öğretimine katkıda bulunacaktır. (Gedik, 2005) Güncel olayların kullanımı, öğrencilerin işlenen konuları somutlaştırması ve toplumsal olayları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmesi gibi fırsatlar da sunmaktadır. (Köse & Eryılmaz, 2017) Bu süreçte derslerde kullanılan güncel olaylar konularla doğrudan ilişkili olmasa da öğrencilerin güncel olayları değerlendirirken analiz becerileri gelişecek, öğrenilenlerle günlük yaşam arasında bağlar kurulacaktır. (Gedik, 2005) Sonuç olarak araştırma, sorgulama, eleştirel gözle bakabilme gibi becerilere sahip, neden ve nasıl öğrendiğini bilen, olayları farklı perspektiften değerlendirebilen öğrencilerin yetiştirilmesi için güncel olayların derslerde kullanılması gerekmektedir. (Deveci & Arın, 2008)

Güncel konuların biraraya geldiği kaynaklardan biri olan gazeteler, ucuz olması, konu kısıtlılığı taşımaması, yakın ve uzak çevre hakkında doyurucu ve ilgi çekici bilgiler içermesi gibi özellikleri sayesinde Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılabilecek ideal öğretim materyallerinden biridir. (Deveci, 2005) Gazete haberleri öğrencileri öğrenme ortamında gerçek hayata dair sosyal problemlerle karşı karşıya getirmektedir. Öğrenciler bu sosyal problemler karşısında kendi kişisel duruşlarını ve görüşlerini ortaya koyabilmekte, gazete haberinde geçen kişilerle ve durumlarla empati kurabilmekte, olaylar hakkında düşünsel ve ahlaki değerlendirmeler yapabilmektedir. Gazete haberlerinin oluşturduğu sınıf içi tartışma ortamında kendi görüşlerinin ve duygularının dışında görüşler ve duygularla karşılaşan öğrenciler, daha önce fark etmedikleri bakış açılarından olayları değerlendirebilmektedir. Sosyal problemlerin tek bir çözümü olamayacağını öğretim süreci içinde fark eden öğrencilerde sosyal problemleri analiz edebilme, çok yönlü düşünme, kendi görüşünü savunabilme ve görüşüne yeni gerekçeler üretebilme, farklı/zıt görüşlere açık ve hoşgörülü hale gelme, görüşlerinde kendi isteğiyle değişim sağlayabilme gibi beceriler ortaya çıkabilmektedir. (Kabapınar & Baysal, 2004) İçinde yaşadığı topluma ve dünyaya dair gazete haberlerini derslerde okuyan, eleştirel gözle değerlendiren öğrencilerde toplumsal problemlerin çözümüne ilgi duyma, sorumluluk sahibi olma, duyarlılık gibi olumlu özellikler de gelişebilmektedir. (Deveci, 2005) Gazete haberlerinin öğretim sürecine eklemlenmesi temelde problem çözme becerisinin gelişimine kapı açmaktadır. Bu becerinin gelişimiyle öğrenciler gerçek hayatta karşılaştıkları problemler karşısında daha mantıklı düşünebilecek, akılcı çözümler üretebilecek ve doğru kararlar alabilecek niteliğe sahip olacaktır. Bu sayede içinde yaşadığı toplumla uyumlu, gerçek hayata hazır ve karşılaştığı sosyal problemlerin çözümü noktasında aktif bireyler yetiştirilebilecektir. Öğrenme ortamının gerçek hayata yakınlığının artmasını sağlayan gazete haberleri, öğretim sürecinin temel amaçlarından biri olan öğrencileri hayata hazırlama işini daha iyi başarabilme imkanı sunmaktadır. Ayrıca öğrencinin kendi düşünceleriyle ve duygularıyla bizzat dahil olduğu bir öğretim süreci öğrencide kalıcı izler oluşturabilmektedir. (Kabapınar & Baysal, 2004) Sonuç olarak gazete haberleri sayesinde gündemi takip eden, sorgulayan, eleştiren, yorum yapabilen öğrenciler yetiştirilmesi ve görsel açıdan zengin materyallerle desteklenen eğlenceli bir ders ortamı oluşturulması sağlanır. (Yelken & Uygur, 2010)

Geçmiş dönemlerin eğitim felsefelerinin etkisiyle şekillenen 2005 öncesi Sosyal Bilgiler öğretim programları ve ders kitapları öğrencilere öğütler veren, öğrencilerin yapmaları gereken davranışları sıralayan, neden sonuç ilişkisi barındırmayan bir yapıya sahipti. Bu eğitim anlayışında öğrencilerden beklenen davranışların öğrencilerce uygulamalı ve yaşama dönük olarak öğrenilmesinden ziyade, davranışların bilgisinin öğrenilmesine ağırlık verilmektedir. Öğrenciler de öğretim sürecinde kendilerine yönelik bu açık ve örtük beklentiler doğrultusunda kitaplarda yer alan bilgileri ve öğretmen otoritesinin ağzından çıkan her sözü mutlak doğrular kabul etmeye ve bunları ezberlemeye yönelmekteydi. Bu durum öğretim sürecinde öğrencileri pasifleştirmekte, öğrencilerin sorgulama, eleştirel düşünme, farklı görüşlere açık olma gibi becerilerinin gelişmeden körelmesine sebep olmaktaydı. Ayrıca öğrencilere derslerde sunulan kesin ve alternatifsiz doğrular, ideal ve sorunsuz bir dünya tasarımı, sürekli olumlu davranışlardan ve iyi insan modellerinden bahseden eğitim anlayışı, gerçek hayatın çok katmanlı yapısıyla uyuşmamakta, öğrenciler gerçek hayatta karşılaştıkları problemler karşısında derslerde öğrendikleri bilgilerin çözüm açısından yetersiz kaldığını bizzat fark etmekteydi. (Kabapınar & Baysal, 2004)

2005 öğretim programıyla beraber öğretim programlarımızda etkisi görülmeye başlanan yapılandırmacı anlayış, öğrenciye bilgiyi öznelleştirme ve kendisi açısından anlamlı hale getirebilme noktasında aktif bir rol yüklemiştir. (Yelken & Uygur, 2010) Bu aktif rolün gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin hedeflenen becerileri kazanabilmesini sağlamak adına, gazete haberlerinin derslerde kullanılması gereği ve önemi ortaya çıkmıştır. 2005 öğretim programıyla beraber eğitim anlayışında yaşanan değişim sonucunda gazete haberlerinin öğretim programındaki yeri ve önemi artmıştır. (Çelikkaya & Yakar) 2005 öğretim programında Sosyal Bilgiler dersine dair ön plana çıkarılan yönlerden biri gazete haberlerinin derslerde kullanılmasıdır. Araştırma, okuduğunu anlama, bilgiyi bulma, kullanılabilir biçimde planlama ve yazma, kanıt kullanma, sebep-sonuç ilişkisini belirleme, yazılı anlatım, olgu ve düşünceleri ayırt etme, basılı ve görsel kaynakları kullanma ve değerlendirme gibi doğrudan kazandırılması beklenen becerilerde gazete haberlerinden yararlanılması gerektiğinden bahsedilmiştir. (MEB, 2005)

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2008 yılında yayınladığı "İlköğretim 4-8. Sınıf Öğretim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Gazete Kupürlerinden Yararlanma" başlıklı öğretim programı ilavesinde gazetelerin öğretimdeki önemi şu şekilde açıklanmıştır: "Gazeteler, güncel bilgiye ulaşılabilecek en kolay kaynaklardan biri olması açısından öğrenme-öğretme amaçlı kullanılabilmektedir. Gazeteler içerdikleri farklı konulardaki (şehir, ülke, dünya, ekonomi, sağlık, bilişim, kültür-sanat, spor, eğitim vb.) haberler, zengin görsel unsurlar (resim, fotoğraf, şema, grafik, harita vb.) ve her düzeyde (okul öncesinden, yükseköğretime) içerdikleri bilgilerle her derste kullanılabilecek bir araçtır." (TTKB, 2009) Gene aynı ilavede gazete 'Her gün yenilenen bir kitap' şeklinde nitelenmiştir. Ayrıca gazetenin, hedeflenen becerilere ulaşmada zengin içerik/görsellere sahip olmasının katkısından ve ders kitabından daha ekonomik özellikler taşımasından bahsedilerek öğretmenlere derslerinde gazete kullanımını artırmalarına yönelik önerilerde bulunulmuştur. (TTKB, 2009)

2017 Öğretim Programında da uygulamada dikkat edilecek hususlar kısmında 'Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir şeklinde bir madde bulunmaktadır.' Bu madde gazete haberlerinin niteliğiyle örtüşmektedir. (MEB, 2017)

Yöntem

Bu çalışma ile Sosyal Bilgiler dersinde yeri ve önemi açıklanan gazete haberlerine dayalı etkinlikler hazırlanması, hazırlanan etkinliklerin uygulanması ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi planlanmıştır. Çalışmanın sonucunda gazete haberlerine dayalı etkinliklerle işlenen derslerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi hakkındaki duygu ve düşüncelerine etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca gazete haberlerinin Sosyal Bilgiler derslerinde nasıl kullanılabileceğine, kullanıldığında nasıl sonuçlar ve değişimler doğurabileceğine dair araştırmacı, öğretmen ve öğrenci görüşlerini kapsayan bir değerlendirme ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırmada var olan bir durum üzerinde yaşanan değişim ve etkilerin incelenmesi sebebiyle yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması seçilmiştir.

"Eylem araştırması modeli uygulama ve araştırmayı bir arada yürüten ve araştırmada elde edilen sonuçların uygulamaya kolaylıkla aktarıldığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşım esnek yapısı sayesinde araştırmacıya veriye yakınlık, araştırma sürecini yakından tanıma ve yaşama imkanı tanımaktadır." (Yıldırım & Şimşek, 2008)

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Avrupa yakasındaki bir devlet okulunda 2016-2017 eğitim öğretim yılında altıncı sınıfa devam eden 14 kız, 17 erkek, toplam 31 öğrenci ve bir araştırmacı oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak öğretmen algı anketi, ders kitabı incelemesi, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, çalışma yapraklarının analizi, sınıf içi iletişimin kamera kayıtları, ön algı son algı anketleri kullanılmıştır.

Öğretmen Algı Anketi

Araştırmanın başlangıcında durum tespiti yapabilmek amacıyla öğretmenlere yönelik algı anketi uygulanmış ve 12 Sosyal Bilgiler öğretmeninden görüş alınmıştır. Gazete haberlerinin Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılıp kullanılamayacağına, nasıl ve hangi konularda kullanılabileceğine, kullanılma sıklığına ve gazete haberlerini derslerde kullanmanın olası faydalarına dair görüşleri ortaya çıkarmaya yönelik dört temel soru ve bu sorularla ilişkili alt sorular barındıran ankete verilen cevaplar kodlanarak içerik analiziyle değerlendirilmiştir.

Ders kitabı incelemesi

Milli Eğitim Bakanlığının onayladığı güncel Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ve çalışma kitaplarında yer alan gazete haberleri niteliksel ve niceliksel olarak incelenmiştir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarının incelenmesinde 4. Sınıf düzeyinden 7. Sınıf düzeyine kadar kullanılan tüm ders kitapları araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma kitaplarının analizinde ise 4. Sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler Çalışma kitabının mevcut olmaması ve 5. Sınıf düzeyinde MEB kararıyla artık çalışma kitabı kullanılmayacak olması sebepleriyle sadece 6. ve 7. sınıf düzeylerindeki çalışma kitapları değerlendirilmiştir.

Öğrenci ve Araştırmacı Günlükleri

Araştırma süresince yaşanan değişimi daha belirgin ortaya koyabilmek amacıyla araştırmacı ve öğrenciler tarafından tutulan günlükler içerik analiziyle değerlendirilmiştir.

Çalışma Yapraklarının Analizi

Öğretim sürecinde gazete haberlerine dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin doldurdukları çalışma yaprakları süreç sonunda öğrencilerden teslim alınmıştır. Çalışma yapraklarının değerlendirilmesi amacıyla her bir etkinliğe ait çalışma yaprağı için ayrıca rubrik geliştirilmiştir. Rubriklerde alt boyutlar şeklinde isimlendirilen üç ila beş arasında değerlendirme kriterleri oluşturularak öğrenci çalışmalarının daha doğru bir şekilde analiz edilmesine çalışılmıştır. Öğrenci çalışmaları çok nitelikli, nitelikli, ortalama, geliştirilebilir, boş/anlamsız dereceleri üzerinden puanlanmıştır. Puanlamanın güvenirliği açısından başka bir uzmanın da etkinlikleri puanlaması sağlanmıştır.

Sınıf İçi İletişimin Kamera Kayıtları

18 ders saati süren etkinliklerde öğretim süreci kamerayla kayıt altına alınmıştır. Kamera kayıtları daha sonradan izlenerek öğretim sürecinde gerçekleşen tüm sınıf içi iletişim (tartışmalar, soru cevap etkinlikleri vb.) niceliksel ve niteliksel olarak analiz edilmiştir.

Ön Algı ve Son Algı Anketleri

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden, öğretim süreci öncesinde ve sonrasında gazete haberlerinin Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılması hakkında ne düşündüklerine dair görüş alınmıştır. Ön algı anketi yedi, son algı anketi ise dokuz sorudan oluşmaktadır. Öğretim süreci gerçekleştikten sonra yaşanan değişimi tespit edebilmek amacıyla son algı anketine iki soru ekleme yapılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar kodlanarak içerik analiziyle değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın başlangıcında gazete haberlerinin Sosyal Bilgiler öğretimindeki yerine dair fikirleri ve sayısal verileri ortaya çıkarmanın araştırmanın geleceğini yönlendirmek noktasında önem arz ettiği düşünülerek ve durum saptaması yapmak amacıyla öğretmenlere yönelik algı anketi uygulanmış ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının niteliksel ve niceliksel incelemesi yapılmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda eylem araştırması sürecine geçilmiştir. Öncelikle gazete haberlerine dayalı olarak işlenecek bir öğretim süreci planlanmıştır. Ders kitaplarında niceliksel olarak en çok gazete haberinin yer aldığı ve konu olarak da gazete haberlerine en uygun niteliği taşıyan sınıf düzeyinin altıncı sınıf düzeyi olduğuna karar verilerek, altıncı sınıf öğretim programında gazete haberlerinin kullanılabileceği kazanımların belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada altıncı sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda gazete haberlerinin kullanımı açısından uygun altı adet kazanım belirlenmiştir:

Tablo 1. Gazete temelli etkinliklerde seçilen kazanımların dağılımı

Gazete Haberlerine Dayalı Hazırlanan ve Uygulanan Etkinliklerde Dikkate Alınan Kazanımlar Tablosu (6. Sınıf Öğretim Programı)	**Ünite**
Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.	(Ülkemizin Kaynakları)
Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesini tartışır.	(Ülkemizin Kaynakları)
Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü	(Demokrasinin Serüveni)
Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.	(Elektronik Yüzyıl)
Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.	(Elektronik Yüzyıl)
Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.	(Elektronik Yüzyıl)

Kazanımlar belirlendikten sonra sırasıyla kazanımlara uygun gazete haberlerinin bulunması, öğretim sürecinde öğrencilere sorulabilecek düşünsel, ahlaki ve empatik değerlendirmeye imkan tanıyan soruların hazırlanması ve gazete haberlerini temel alan etkinliklerin hazırlanması aşamalarından geçilmiştir. Bu aşamalara bağlı olarak planlanan ve uygulanan öğretim süreci iki ana bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, işlenecek konu hakkında ön bilgi verildikten sonra konuyla ilgili gazete haberleri öğrencilere sunulmuş, soru cevap ve tartışma yöntemleri ekseninde öğrencilerin gazete haberleri hakkında düşünsel, ahlaki ve empatik değerlendirme yapmaları sağlanmıştır. Dersin ikinci bölümünde ise önceden hazırlanmış gazete haberlerine dayalı etkinlikler öğrencilere dağıtılmış bu etkinliklere dair çalışma kağıtları sınıfta doldurularak ortaya çıkan ürünler sınıfa sunulmuştur. Ulaşılan sonuçlar ve ilkeler öğretim sürecinin sonunda ortaya konulmuştur. Altı hafta devam eden öğretim süreci, toplamda 18 ders saatinde tamamlanmıştır.

Bu çalışmada yer sınırlılığından ötürü çalışmanın bir boyutu hakkında bulgular ortaya konulacaktır. Araştırma sürecinde uygulanan ön algı ve son algı anketleri ve öğrenci günlüklerinden yola çıkılarak çalışmanın sonucuna dair genel bir çerçeve çizilecektir.

Bulgular

Size göre gazete haberleri kullanılarak Sosyal Bilgiler dersi işlenebilir mi? Görüşünüzü gerekçeleriyle açıklayınız.

Tablo 2'de ön algı ve son algı anketlerinde bu soruya yönelik olarak öğrencilerin verdiği cevapların toplam sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Gazete haberlerinin kullanımına dair öğrenci görüşleri.

Sosyal Bilgiler Dersi gazete haberleri kullanılarak işlenebilir mi?	Ön Algı (f)	Son Algı (f)
Evet	19	26
Hayır	6	-
Kararsız	1	-
Katılmayan	5	5
Toplam	**31**	**31**

Tablo 2'ye göre ön algı anketinde öğrencilerin 19'u gazete haberleriyle Sosyal Bilgiler derslerinin işlenebileceğini düşünürken, 6 öğrenci olumsuz görüş belirtmiştir. 1 öğrenci ise kararsız kalmıştır. Öğretim sürecinden sonra uygulanan son algı anketine göre ise öğrencilerin tamamı gazete haberleriyle Sosyal Bilgiler dersinin işlenebileceğini düşünmüştür.

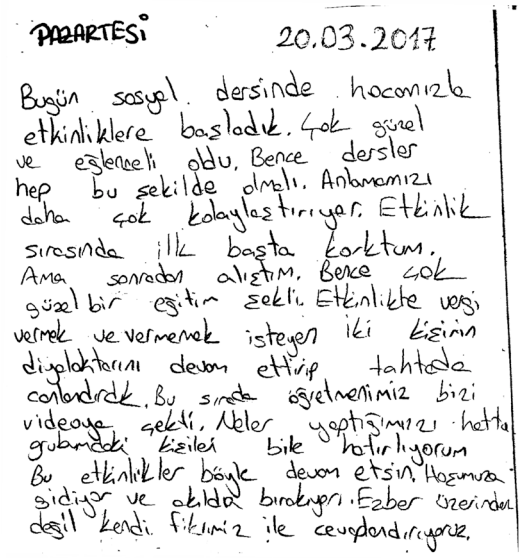
Tablo 3. Olumlu düşünceye sahip öğrencilerin gerekçeleri.

Evet, gazete haberleri kullanılabilir diyenlerin gerekçeleri?	Ön Algı (f)	Son Algı (f)
Konuyu daha iyi anlamaya yardımcı olması	1	10
Gazete haberlerinin ders konularıyla benzer/ilgili olması	9	7
Öğrenilen konuyu detaylandırması / geliştirmesi	-	3
Öğrenilenlerin kalıcılığını artırması	-	2
Bilinmeyen konular hakkında bilgilendirmesi	-	2
Diğer ders işleme uygulamalarına göre daha iyi/güzel olması	-	2
Öğrenilen konuyu örneklendirmesi	1	1
Ülkemizde ve dünyada olan gelişmelerden haberdar olmamızı sağlaması	1	1
Ekonomi hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlaması	3	1
Düşüncelerimizi ortaya çıkarması/açıklama imkânı sunması	1	1
Bizi etkileyebilecek toplumsal olaylar hakkında bilgilendirmesi	1	-
Tarihimizi/geçmişimizi öğrenmemize katkısı olması	1	-
Gazete haberlerini öğrenmenin hayatımızı kolaylaştırması	-	1
İnsan haklarının nasıl korunabileceğine dair bilgilendirmesi	-	1
Toplam	**18**	**32**

Tablo 3'e göre gazete haberlerinin "konuyu daha iyi anlamaya yardımcı olması" gerekçesi ön algı anketinde 1 öğrenci tarafından belirtilirken, son algı anketinde bu gerekçe 10 öğrenci tarafından ortaya konulmuştur. Gazete haberlerinin ders konularıyla benzerliği ön algı ve son algı anketlerinde ortak gerekçe olarak yer almıştır. Ayrıca son algı anketinde gazete haberlerinin öğrenilen konuyu detaylandırması, öğrenilenlerin kalıcılığını artırması, yeni bilgiler öğrenilmesini sağlaması gibi farklı gerekçelerle derslerde kullanılabileceğinden bahsedilmiştir. Son algı anketine göre öğrencilerden 2 tanesi gazete haberlerine dayalı olarak işlenen derslerin diğer ders işleme metotlarına göre daha güzel olduğunu söylemişlerdir. Gazete haberlerini öğrenmenin hayatımızı kolaylaştırması da 1 öğrenci tarafından son algı anketinde gerekçe olarak belirtilmiştir.

Gazete haberlerine dayalı olarak işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin çalışma grubunda oluşturduğu izlenimleri ortaya koymak amacıyla öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin isimleri gizli tutulmuş, isimlerin yerine numara verilerek kodlama yapılmıştır. Aşağıda Ö10 şeklinde kodlanan bir öğrencinin günlüğünden ve araştırmacı günlüğünden birer örnek yer almaktadır.

Ö10'un günlüğünden bir örnek.



PAZARTESİ 20.03.2017

Bugün sosyal dersinde hocamızla etkinliklere başladık. Çok güzel ve eğlenceli oldu. Bence dersler hep bu şekilde olmalı. Anlamamızı daha çok kolaylaştırıyor. Etkinlik sırasında ilk başta korktum. Ama sonradan alıştım. Bence çok güzel bir eğitim şekli. Etkinlikte vergi vermek ve vermemek isteyen iki kişinin diyaloklarını devam ettirip tahtada canlandırdık. Bu sırada öğretmenimiz bizi videoya çekti. Ödevler yaptığımızı hatta gubumdaki kişileri bile hatırlıyorum. Bu etkinlikler böyle devam etsin. Hoşuma gidiyor ve aklıda bırakıyor. Ezber üzerinden değil kendi fikrimiz ile canlandırıyoruz.

Araştırmacı günlüğünden bir örnek.

Öğrencilerde gazete haberlerinin ilgi uyandırdığını ve dersi takip konusunda daha önceden yoğunlaşma sorunları yaşayan öğrencilerin daha dikkatli biçimde dersi takip ettiklerini gözlemledim. Gazete haberlerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan soru cevap etkinliği sırasında öğrencilerin kendi görüşlerini ifade etme konusunda istekli olduklarını gördüm. Bu da dersi daha hareketli ve akıcı bir hale getirdi. İç içe geçen soru cevap ve tartışma etkinliklerinden sonra dersin ikinci saatinin ortalarına doğru daha önceden hazırladığım etkinliklere geçtik. Vergi vermek ile alakalı bir drama çalışmasıyla etkinliklere başladık. Drama çalışmasında öğrencilerin çok eğlendiklerini, vergi vermekle alakalı espriler yapacak kadar konuyu içselleştirdiklerini fark ettim. Öğrencilere video kaydın neden yapıldığını açıklamama rağmen, öğrencilerin video kayıt altına alınmaktan ötürü ders boyunca genel olarak tedirgin ve heyecanlı olduklarını söylemeliyim.

Ö10 kod isimli öğrenci gazete haberlerine dayalı olarak işlenen Sosyal Bilgiler dersini güzel ve eğlenceli bulduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenci bu şekilde ders işlemenin anlamasını kolaylaştırdığından, öğrendiklerinin kalıcılığından ve yüksek hatırlama düzeyinden, öğretim sürecinde kendi fikirlerini ortaya koyabildiğinden bahsetmiştir.

Araştırmacı ise günlüğünde gazete haberlerinin öğrencilerde derse ilgiyi ve dikkati artırdığından bahsetmiştir. Ayrıca öğretim sürecinin öğrencilerin derse katılım göstermesini sağlayan bir yapıya sahip olduğu, öğrencilerin etkinlikler sırasında eğlendiği ve konuların iyi özümsendiği vurgulanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre gazete haberlerinin Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin konuları daha kolay öğrenmesine katkıda bulunduğu, gazetelerin güncel ve ilgi çekici konular içermesinden ötürü gazete haberlerinin kullanıldığı derslerde, öğrencilerin derse katılımlarında ve ilgilerinde artış olduğu, ayrıca öğrencilerin gazete haberlerine dayalı dersleri daha eğlenceli bulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla beraber gazete haberleri kullanılan derslerde oluşturulan tartışma ve soru cevap süreci öğrencilerde analiz etme, farklılıklara saygı duyma, kendi görüşünü savunma, farklı görüşlere katılma/katılmama, empati kurma gibi becerilerin gelişimini teşvik etmektedir. Öğrencilerin toplumsal problemlere ilgi duymasını sağlayan ve bu problemlere yönelik çözümler üretmesini teşvik eden gazete haberleri, Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından biri olan problem çözme becerisi yüksek vatandaşların yetiştirilmesine hizmet edebilecek bir öğretim materyali niteliği taşımaktadır. Bu bulgulara göre;

Öğrencilerin hedeflenen becerileri kazanması amacıyla gazete haberlerinin ders kitaplarının dışında da kullanılması sağlanmalıdır. Bu amaçla öğretmenler öğrencileri kazanımlara ve konulara uygun olarak gazete haberleri bulup sınıfa getirmeye teşvik etmeli, bulunan gazete haberleri üzerinden sınıfta tartışma ortamları oluşturulmalıdır.

Öğretmenler konulara, kazanımlara ve görev yapılan okulun bulunduğu yerin sosyoekonomik ve sosyokültürel yapısına uygun olarak kendi gazete haberi seçkilerini oluşturmalı, derslerinde bu seçkiden yararlanmalıdır.

Gazete haberlerinin kullanımına yönelik planlama önceden yapılmalı, öğrencilerin gazete haberlerine yönelik düşünsel, ahlaki, empatik değerlendirmeler yapmasını sağlayacak değerlendirme soruları hazırlanmalıdır.

Hazırlanacak yeni ders kitaplarında gazete haberlerinin, öğrencileri analiz etmeye ve empati kurmaya yönlendirecek şekilde daha işlevsel kullanımı için çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Çelikkaya, T. & Yakar, H. (2015). Sosyal bilgiler programında gazete, dergi ve internet haberlerinin kullanılması. *Journal of Turkish Studies, 10* (3), 251-270.

Deveci, H. (2005). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - Tojet*. *4* (3), 159-166.

Deveci, H. & Arın, D. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde güncel olayların kullanımının öğrenci başarısına ve hatırda tutma düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7* (26), 170-185.

Gedik, H. (2010). Güncel olayların ilköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanımı ve öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 11* (2), 97-118.

Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kabapınar, Y. & Baysal, Z. N. (2004). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimine yaşamın kendisini taşımak: gazete haberlerinin kullanıldığı bir öğretimin tasarlanması ve değerlendirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi,* (39), 384-419.

Köse, T.Ç. & Eryılmaz, Ö. (2017). Sosyal bilgiler dersinde güncel olay kullanımının öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16* (62), 985-1000.

MEB (2005). *Millî eğitim bakanlığı talim ve terbiye kurulu başkanlığı ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. sınıflar).* Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2017). *Millî eğitim bakanlığı talim ve terbiye kurulu başkanlığı sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).* Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB TTKB. (2008). *İlköğretim 4-8. sınıf öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreçlerinde gazete kupürlerinden yararlanma*. Ankara: http//ttkb.meb.gov.tr adresinden 24.03.2008 tarihinde indirilmiştir.

Yelken, T.Y. & Uygur, M. (2010). Sosyal bilgiler dersinde grup çalışmasıyla gazete küpürlerinden poster oluşturma tekniğinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Milli Eğitim Dergisi, 39* (185), 314-327.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Lise Öğrencilerinin Fizik Dersindeki Uzman ve Acemi Problem Çözme Becerileri ve Üst Biliş Farkındalıkları

Zeynep DÜLGER, Marmara Üniversitesi, Türkiye, z_dlger@hotmail.com

Prof. Dr. Feral OGAN BEKİROĞLU, Marmara Üniversitesi, Türkiye, feralogan@yahoo.com

Öz

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin fizik dersindeki uzman ve acemi problem çözme becerileri ile üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışma Aydın ilinde bulunan ve erkek öğrencilerden oluşan bir Anadolu meslek lisesininde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ise bu lisenin 11. sınıfında okuyan 95 erkek öğrenciden seçilmiştir. Çalışmada karma araştırma modeli kullanılmıştır (Creswell, 2008). Çalışmanın verileri karma yöntem ile nicel ve nitel olarak analiz edilmiştir. Çalışmada öğrencilere ilk olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen 'Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE)' uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre öğrenciler gelişime açık, orta ve üst olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan rastgele seçilen 30 öğrenciye beş adet fizik problemi uygulanmıştır. Bu problemlerin çözümleri sırasında katılımcılara yüksek sesle düşünme yöntemi de uygulanmıştır. Elde edilen veriler nitel olarak analiz edilmiştir.Verilerin analizi sonucunda öğrenciler uzman ve acemi problem çözücüler olarak ikiye ayrılmıştır ve üst bilişsel davranışları tanımlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üst bilişsel farkındalık, problem çözme becerileri, fizik,

Abstract

The purpose of this research was to examine students' physics problem solving skills and their metacognitive awareness. Mixed-method research design was carried out for the study (Creswell, 2008). Both qualitative and quantitative methods were used to collect and analyze the data. Participants of the study were eleventh graders studying in an Anatolian Vocational School in Aydın. The Metacognition Awareness Inventory (Schraw & Dennison, 1994) was administered to all 95 eleven graders during their physics classes. The students were divided in three groups based on their metacognitive awareness levels as low, medium and high. 30 students were selected randomly from 95 students. They were asked to solve five authentic open-ended physics problems. Think-aloud protocol was used and the students were video recorded as they were solving the problems. The students' verbalizations of their thinking and their written solutions for the problems were used to code them as experts and novices. Their metaognitive behaviours were determined.

Key Words: Metacognitive awareness, problem solving skills, physics.

Giriş

Son yıllarda özellikle fen bilimleri ve teknolojide meydana gelen hızlı değişimler ve gelişmeler eğitim alanında yeniden yapılanmalara sebep olmuştur. Özellikle günümüz bilgi toplumunda bireylerin karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri, düşünen ve sahip olduğu bilgiler arasında bağlantı kurabilmeleri ve öğrenme sorumluluğunu alabilmeleri beklenmektedir. Fen bilimleri içinde fizik bilimi çok öemli bir yere sahiptir. Fiziğin hayatımızın her alanında bulunmasına, hayatımızı düzenlemesi ve kolaylaştırmasına rağmen, gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalar öğrencilerin fizik dersindeki başarılarının yüksek olmadığını göstermektedir (Gök ve Sılay, 2008). Uluslararası alanda önemli yeri bulunan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi sınavlarda Türkiye alt sıralarda bulunmaktadır. PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlarda elde edilen sonuçlar, öğrencilerin fen bilimleri alanında öğrendikleri bilgileri, problem çözme ve günlük hayatla ilişkilendirebilme ve transfer edebilme konularında zorlandıklarını göstermektedir (Tortop ve Eker, 2014). Bu bağlamda, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmesi ve kendi öğrenmelerinin farkında olmasını destekleyen üst bilişsel farkındalık kavramı da önem kazanmaktadır (Karaman, Şahin ve Durukan, 2014).

Birey üst bilişi ile kendi bilişinin farkında olur ve bilişini kontrol ederek üst düzey zihinsel becerilerini kullanabilir. Diğer taraftan, problem çözme birçok bilişsel aşamaya sahiptir. Bu değişkenler arasında; muhakeme, kavramsal bilgi, kısa süreli bellek kapasitesi, problemi transfer edebilme ve üst biliş becerileri bulunmaktadır. Yapılan literatür taraması sonucunda, üst düzey zihinsel becerilerden biri olan problem çözme ile üst biliş arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin fizik dersindeki problem çözme becerileri ile üst biliş becerilerini araştıran az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin fizik dersindeki uzman ve acemi problem çözme becerileri ile üst biliş farkındalıklarını incelemektir.

Üst Bilişsel Farkındalık

Üst bilişsel farkındalık kavramı ile ilgili son kırk yılda yapılan çalışmalar, öğrencilerin üst biliş becerilerini geliştirmek ve öğrenmenin bilişsel teoriler ile olan ilişkisini ifade etmek üzerine odaklanmıştır. Üst bilişsel farkındalık kavramı ilk olarak 1970'li yıllarda Flavell 'in metamemory (Yürütücü Biliş) kavramı üzerindeki çalışmaları ile ortaya çıkmıştır (Georghiades, 2004). Üst bilişsel farkındalık kavramının en genel tanımı, bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesi, izlemesi, denetlemesi ve düzenlemesi için yaptığı işlemler olarak ifade edilmektedir (Brown, 1987; Flavell, 1987; Metcalfe ve Shimamura, 1996).

Araştırmacılara göre üst bilişsel farkındalık kavramı, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki temel boyuttan oluşur (Brown, 1987; Flavell, 1987; Metcalfe ve Shimmura, 1994; Schraw ve Dennison, 1994; Schraw ve Moshman, 1995). Üst bilişsel farkındalık kavramı ile çalışan araştırmacılar, bu iki temel boyut altında yer alan alt boyutlar konusunda farklılık göstermektedir. Buna göre Schraw ve Dennison (1994), Brown (1987)'un ortaya koyduğu modele dayanarak üst bilişsel farkındalığı, biliş bilgisi ve biliş düzenlemesi olmak üzere iki boyuta ayırmışlardır. Bu boyutlar altında açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, bilgi yönetimi ve değerlendirme olmak üzere sekiz alt boyut yer almaktadır.

Uzman ve Acemi Problem Çözücüler

Bireyler problem çözme sürecinde, problemin çözümü için gösterdikleri davranışlara göre uzman ve acemi problem çözücüler olmak üzere iki gruba ayrılır. Uzman problem çözücüler ile acemi problem çözücüler arasında, özellikle izledikleri problem çözme basamakları ve geçirdikleri bilişsel süreçler konularında farklılıklar vardır.

Son yıllarda yapılan araştırmalara göre, uzman problem çözücüleri tanımlayan bazı davranışlar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Uzman problem çözücüler, oldukça kapsamlı ve bütüncül bir alan bilgisine sahiptirler.

Uzman problem çözücüler, alan problemlerinin altında yatan yapıyı etkili bir şekilde tanımlarlar.

Uzman problem çözücüler, ellerindeki problem için uygun problem çözme prosedürlerini seçerler ve uygularlar.

Uzman problem çözücüler, küçük bir bilişsel çabayla, sahip oldukları ilgili alan bilgisini geri çağırabilirler.

Uzman problem çözücüler, bir görevi tamamladıkları zaman, kendi süreçlerini izlemek için üst bilişsel yeteneklerini kullanırlar. (Zhang, Liu ve Krajcik, 2006).

Uzman ve acemi problem çözücüler arasındaki önemli farklardan birisi, özel alan bilgisinin yapılandırılmasıdır. Problem çözme konusu ile ilgili fizik, matematik ve kimya alanlarında yapılan araştırmalar, uzman ve acemi problem çözücülerin bilişsel yapılarındaki farklılıkları ortaya koymuştur. (Chi, Felthovich ve Glaser, 1981; Kozma ve Russel, 1997; Larkin, Heller ve Greeno, 1980a; Schoenfeld, 1985). Uzman problem çözücüler, fizik dersindeki temel konuları ve konu bilgisini hiyerarşik olarak örgütleyebilmektedir. Acemi problem çözücüler ise bilgi yapılarını kavramsal çerçevelerden öte, yüzeysel özelliklere dayandırır (Larkin, McDermott, Simon ve Simon 1980b; Reif ve Heller, 1982). Uzman problem çözücüler, problem çözme sürecinde, probleme ait uygun denklemleri kullanarak problemin çözümüne ulaşmaya çalışırlar. Çünkü uzman problem çözücüler her bir problemi, önceki deneyimlerinden yola çıkarak tanımlamaktadırlar (Sweller, 1988). Ayrıca, uzman problem çözücüler problemin çözümü için nitel analiz yaparken, acemi problem çözücüler bu basamağı atlayarak direkt çözüme ulaşmaya çalışmaktadırlar (Larkin, 1979).

Yöntem

Araştırma modeli olarak karma yöntem kullanılmıştır (Creswell, 2008). Veriler nitel ve nicel olarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma Aydın ilinde bulunan bir Anadolu meslek lisesinde okuyan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Lisenin 11. Sınıfında okuyan 95 öğrenciye "Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri" uygulanmıştır. Envanter Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlaması Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından yapılmıştır. Bu envanter bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki ana alt boyut altında toplanan beşli Likert tipi 52 maddelerden oluşmaktadır. Katılımcıların envanterden aldıkları puanların aralığı 52-260'tır. Envanterin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .91 olarak bulunduğu için yüksek iç tutarlığa sahiptir. Öğrenciler üst biliş farkındalıklarına göre gelişime açık, orta ve yüksek olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Farklı üst biliş farkındalık seviyesine sahip öğrenciler ile çalışabilmek amacıyla, gruplardan rastgele seçilen 30 öğrenciye beş adet otantik ve açık uçlu fizik problemi sorulmuştur. Öğrencilerden problemleri çözerken yüksek sesle düşünmeleri istenmiştir ve video kayıtları alınmıştır. Katılımcılar literatüre dayalı olarak belirlenen özelliklere göre uzman ve acemi olarak sınıflandırılmışlardır. Uzman ve acemi problem çözücülerin üst bilişsel davranışlarını ortaya çıkarabilmek amacıyla, ile üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki, Artz ve Armour-Thomas (1992)'e bağlı olarak Eric ve Mansoor (2007) tarafından hazırlanan bilişsel ve üst bilişsel farkındalık taksonomisi ile Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri'nin (Schraw ve Dennison, 1994) alt basamaklarının birleştirilmesiyle bir model oluşturulmuştur. Bu model; bilişin bilgisi, planlama, izleme, değerlendirme ve kritik düşünme boyutlarından oluşmaktadır. Model için geliştirilen rubriğin her basamağından alınabilecek en yüksek puan 5'tir.

Bulgular

Katılımcılar içerisinde 11 öğrenci uzman problem çözücü ve 19 öğrenci acemi problem çözücü olarak belirlenmiştir. Bununla beraber elde edilen sonuçlara göre uzman problem çözücülerin yüksek üst bilişsel farkındalık puanına sahip olduğu da belirlenmiştir.

Bazı uzman ve acemi problem çözücülerin problemleri çözme sırasında gösterdikleri üst bilişsel davranışlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. ÜFE ve Sınıflandırma Ölçeği Bazı Öğrenci Verileri.

Öğrenci Numarası	Bilişin Bilgisi	Planlama	İzleme	Değerlendirme	Kritik Düşünme	Toplam	ÜFE puanı	Grup
(Ö5)Uzman	0	2	1	4	0	6	4.40	Yüksek
(Ö7)Uzman	2	5	2	5	1	15	3.98	Yüksek
(Ö9)Uzman	2	1	0	4	0	7	4.17	Yüksek
(Ö10) Acemi	0	0	0	1	0	1	3.94	Orta
(Ö3)Acemi	0	0	0	0	0	0	2.73	Gelişime Açık
(Ö27) Acemi	0	1	0	1	0	2	2.77	Gelişime Açık
(Ö30) Acemi	0	0	0	0	0	0	3.33	Gelişime Açık
(Ö8)Uzman	1	4	0	3	0	8	3.04	Gelişime Açık
(Ö24) Uzman	0	5	0	3	0	8	3.52	Orta
(Ö25) Uzman	1	5	1	5	0	12	3.75	Orta

Bilişin Bilgisi: Bilişin bilgisi boyutu, bireyin bilişsel bilgisini, bireyin bilişsel süreçlerini ve öğrenmede kullanılan stratejileri ile bu stratejilerin hangi durumlarda daha verimli olacağını ifade eden boyutudur (Akın et al., 2007). Bu boyutta davranış gösteren uzman problem çözücü öğrencilerin (Ö7, Ö9,) problemleri çözmeden önce problem ile ilgili nasıl bir yol izleyecekleri ve problem ile ilgili fikirlerini beyan ettikleri belirlenmiştir. Öğrenciler bu basamakta iki davranış gösterdikleri için 2 puan almışlardır. Bununla beraber bu boyutta davranış gösteren diğer öğrencilerin üst bilişsel farkındalık puanlarına göre yüksek veya orta düzey grupta bulunduğu belirlenmiştir.

Uzman problem çözücüler, problemin çözümü için problem çözme stratejilerinden uygun olanını seçer ve bu stratejiyi problemin çözümüne uygularlar (Zhang et. al., 2005). Acemi problem çözücüler ise problem çözme stratejilerinden çok fazla yararlanmazlar. Uzman problem çözücüler problemin çözümü için ayrıntılı plan yaparlar. Eğer öğrenciler problemin çözümü için plan yapmıyorlarsa probleme aşinadırlar. Bu öğrenciler ayrıntılı plan yaparak problem durumunda çeşitli noktalarda olabilecek durumları tahmin etmek için nitel bilgiyi elde eder (Çalışkan, Selçuk ve Erol, 2006). Acemi problem çözücüler ise, yüzeysel plan yaparlar (Chi et al., 1981). Uzman problem çözücüler, plan yaparken şekil çizme, zihinde canlandırma, sembol ve anahtar kavram kullanma gibi problem çözme stratejilerini gösterirler. Ö5 no 'lu öğrenci: "Bize hocamız şöyle bir şifre vermişti: "KATSAYAMAM" diye. Aşağıya indikçe enerji fazlalaşır ve yoğunluğu artar diye…." ifadesi ile anahtar kavram kullandığını kullandığını göstermiştir. Böylece problemin çözümüne başlamadan önce anahtar kavram kullanarak nitel bilgiye geçişini kolaylaştırmaktadır.

Uzman problem çözücüler, planlama yaparken kapsamlı ve konular arasında ilişkili bir alan bilgisine sahip olduklarını gösterirler (Zhang et al., 2005). Acemi problem çözücüler ise aksine, yüzeysel bir alan bilgisine sahiptir. Bu sebepten dolayı acemi problem çözücüler konular arasında ilişki kurmakta zorlanmaktadırlar (Çalışkan et al., 2006). Ayrıca uzman problem çözücüler özellikle problem anlama konusunda ve planlama basamağında ayrıntılı düşünürler. Acemi problem çözücüler ise "problemi anlama ve planlama" basamağında düşünme eylemini fazla gerçekleştirmezler (Larkin et al., 1980b). Buna göre Ö7 no 'lu öğrencinin ifadesi: "Foto elektrik olayı fotonlar daha doğrusu soruda bahsettiği gibi foton paketleri halinde oluşur. Ve ışık tanecikleri…Işık tanecikleri yerine başka bir şey olsaydı mesela örneğin su, taş, toprak ve benzeri şeyler olsaydı…ışığın içinde bulunan fotonlar gibi… her elementin işlevi farklı olduğu için fotoelektrik olay gerçekleşmezdi." İfadesi ile öğrenci konu ile ilgili alan bilgisini kullanarak ve zaman zaman duraksayarak da problemdeki farklı değişkenler arasında ilişki kurmaya çalışmıştır.

Uzman problem çözücüler, problemin her boyutunda sağ duyuya sahiptir (Dhillion, 1998). Ayrıca bu öğrenciler bilişsel aktiviteler arasında problemi analiz etme davranışını da gösterirler (Kohl ve Finkelstein, 2007). Ö4 no 'lu öğrenci: "Fotoselli devreler….şöyle şeklini çizersek..fotoselli devreler normal bir alışveriş merkezinde kapılarda oluyordu. Girdiğimizde bizi algılıyordu, çarpıyordu heralde. Işıklar böyle… Ondan sonra açılıyordu kapılar…" şeklindeki ifadesiyle problemi analiz edebilme davranışını göstermiştir.

İzleme: Uzman problem çözücüler, problemi çözdükten sonra kendi süreçlerini izleyebilmek için üst bilişlerini iyi kullanırlar (Zhang et al., 2005). Uzman problem çözücüler, kendi girişimlerini izleme ve düzenleme konusunda acemi problem çözücülere göre daha iyidirler (Lester, 1994). Bu öğrenciler aynı zamanda yeniden yapılandırma yani tekrar tekrar kavrayabilme yeteneğine sahiptirler (Dhillion, 1998). Acemi problem çözücüler, düşük izleme becerisine ve problem çözme çabasına sahiptirler (Lester, 1994). Ö10 no 'lu öğrencinin: "Hocam mor ışık katota düşürüldüğü zaman daha fazla şey oluyordu, ama ne ne oluyordu? Daha mı elektronlar toplanıyordu? Hatırladığım, bildiğim kadarıyla…." ifadesi ile öğrenci, kendi bilişsel yapısının ve ne bildiğinin farkında değildir. Bu sonuç öğrencinin üst bilişsel farkındalığını kullanamadığını göstermektedir.

Değerlendirme: Uzman problem çözücüler problemin çözümünü hızlı yaparlar. Acemi problem çözücüler ise problemin çözümünü yavaş yaparlar (Larkin et al., 1980b). Bununla beraber uzman problem çözücüler geçmiş deneyimlerinden faydalanırlar (Dhillion, 1998). Bu çalışmada yapılan analiz sonucunda acemi problem çözücülerin problemleri daha hızlı çözdüğü belirlenmiştir. Fakat soruların çözümlerinin birçoğunun doğru olmadığı için sürelerinin kısa olması önem teşkil etmemektedir. Bu duruma örnek olarak Ö3 no 'lu öğrenci: "….frekansına…Çünkü hocam mesela frekansı küçük olsaydı ışık…Hımmm akım daha az olurdu. Mesela şey frekansı büyükse o zaman akımı daha büyük olur…" cümleleri verilebilir. Öğrenci soruyu çok kısa sürede ve çok hızlı çözmüştür. Fakat sorunun cevabı doğru olmadığı için bu durum öğrenciye olumsuz olarak yansımıştır. Tablo 1'de verilen yüksek ve orta düzey grupta bulunan öğrencilerin bu basamaktan aldıkları puanlar, bu basamakta gösterdikleri davranış sayılarının yüksek olduğunu göstermiştir.

Kritik Düşünme: Öğrencilerin yüksek sesle düşünme transkriptleri analiz edildiğinde, öğrencilerin bütün fizik problemlerini çözmek için çaba harcadığı belirlenmiştir. Bireylerin problem çözme sürecinde üst bilişsel farkındalık ve üst bilişsel becerinin kullanabilmesi, çözüm planlarını kontrol edebilme ve stratejilerini kullanabilme konusunda yardımcı olmaktadır. Bununla beraber çözüm sürecinde hataları ayıklayabilme ve sahip olunan bilgiyi de yönetebilme davranışları da kritik düşünme içinde yer almaktadır. Bu çalışmada da az da olsa kritik düşünme davranışı bulunmaktadır. Bu davranışı genel olarak uzman problem çözücüler tarafından gösterilmiştir. Bu öğrencilerin aynı zamanda üst bilişsel farkındalık puanlarının yüksek olması beklenen bir sonuç olarak ifade edilebilmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada, uzman problem çözücülerin hemen hemen bütün problemlerde, acemi problem çözücülere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Acemi problem çözücüler ise sadece problem çözerken hızlı olabilme konusunda başarı göstermiştir. Fakat öğrencilerin problemlerin çözümlerini yanlış yapması bu durumu olumsuz etkilemiştir. Elde edilen bu sonuçlar, Kohl ve Finkenstein'in (2007) yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Buna göre bu çalışma, üniversitede fizik eğitimi alan öğrenciler ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

Uzman ve acemi problem çözücüler arasındaki en büyük farklar her basamakta görülmektedir. Bu araştırmada da öğrenciler özellikle planlama ve değerlendirme basamaklarında birbirleriyle farklılık göstermektedir.

Uzman problem çözücüler, zamanlarını planlama basamağında problemi anlamak için kullanmaktadır. Ayrıca problemi keşfetmek için de zaman harcamaktadır.

Planlama basamağında problemin analiz edilmesi ile problemin daha iyi anlaşılmasını sağlayan sistematik bir çaba görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin davranışlarının analiz sonuçlarına göre, uzman problem çözücü öğrencilerin yüksek ve orta düzeyde üst bilişsel farkındalığa sahip olan öğrencilerden meydana geldiği belirlenmiştir. Larkin ve diğerleri (1980b) uzman problem çözücülerin genellikle problemleri daha kısa sürede çözdüklerini ifade etmiştir, ancak bu araştırmada da acemi problem çözücülerin de problemleri çok kısa sürede çözdükleri belirlenmiştir. Buna benzer

bir sonuç Kohl ve Finkelstein'ın (2007) yaptığı araştırmada da gözlenmiştir. Bu araştırmaya göre, acemi problem çözücüler de problemleri çok hızlı çözmüşlerdir. Uzman ve acemi problem çözücüler arasındaki en büyük farklar, problemi anlama, analiz etme ve değerlendirme davranışlarında gözlenmiştir. Bununla beraber uzman problem çözücülerin, zamanlarının büyük bir kısmını problemi anlamak için kullandıkları da belirlenmiştir. Özellikle uzman problem çözücülerin yaptıkları analizlerin genelde nitel analizler olduğu saptanmıştır. Gaigher, Rogan ve Braun'a (2006) göre uzman problem çözücüler özellikle nitel analize önem vermekte ve nitel analiz için zaman harcamaktadırlar. Bu sonuç, çalışmanın bu çalışma sorusunda ortaya çıkan bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir: Öğretmenler ders işlerken ve problem çözme sürecinde, öğrencilere model olarak üst bilişsel davranışlar sergileyebilirler. Örneğin, bir öğrenme faaliyetinde öğretmen üst biliş farkındalığını kullanarak kendisinin nasıl en iyi şekilde öğrenebildiğini örnekler ile öğrencilere ifade edebilir. Bununla beraber öğretmenler derslerinde özellikle problem çözme etkinliklerinde üst bilişsel etkinliklere yer vererek, öğrencilerin bu etkinliklere aktif katılımını sağlayabilirler. Böylece öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımaları ve geliştirebilmelerine imkan sağlanabilir.

Yapılacak araştırmalara yönelik de bazı öneriler geliştirilmiştir: Bu çalışmada uzman ve acemi problem çözücüler ile üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki, fizik dersine ait problemler ve yüksek sesli düşünme yöntemiyle açıklanmaya çalışılmıştır. Üst bilişsel farkındalığın belirlenmesinde farklı öğretim yöntemlerini kullanan araştırmalar yapılabilir. Bu çalışma genel üst bilişsel farkındalık davranışları ile özel fizik alanına ait uzman ve acemi problem çözücülerin davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Fizik dersinde üst bilişsel farkındalığa ait etkinliklerden oluşan çalışmalar yapıldıktan sonra elde edilecek fiziğe özel üst bilişsel farkındalık becerileri ile öğrencilerin özel fizik problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenebilir. Böylece her iki kavrama ait veriler özel fizik alanına ait olacaktır.

Kaynakça

Akın, A., Abacı, R. & Çetin, B. (2007). Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(2), 655-680.

Artz, A. F. & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction, 9*(2), 137-175.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinart & R. Kluwe, Eds., *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Chi, M. T. H., Feltovich, P. J. & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science, 5*, 121-152.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd. Ed.): Pearson Education, pp. 640.

Çalışkan, S., Selçuk, G. S. & Erol M. (2006). Fizik öğretmeni adaylarının problem çözme davranışlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 73-81.

Dhillon, A. S. (1998). Individual differences within problem solving strategies used in physics. *Journal of Science Education, 82*, 379-405.

Eric, C. C. M. & Mansoor, N. (2007). Metacognitive behaviours of primary 6 students in mathematical problem solving in a problem-based learning setting.

Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding,* 21-29. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gaigher, E., Rogan, J. M. & Braun, M. W. H. (2006). The effect of a structured problem solving strategy on performance in physics in disadvantaged South African schools. *African Journal of Research in SMT Education, 10*(2), 15.

Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: Three decades of metacognition. *International Journal of Science Education, 26*(3), 365-383.

Gök, T. & Sılay, İ. (2008). Fizik eğitiminde işbirlikli öğrenme gruplarında problem çözme stratejilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,34,* 116-126.

Karaman, P., Şahin, Ç. & Durukan, H. (2014). Üst bilişin Öğrenme, Öğretme ve Ölçme - Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 187-202.

Kohl, P. B. & Finkelstein, N. D. (2007). Expert and novice use of multiple representations during physics problem solving. *Physics Education Research Conference Proceedings (AIP, Melville, New York), 951*, 132.

Kozma, R. B. & Russell, J. (1997). Multimedia and understanding: Expert and novice responses to different representations of chemical phenomena. *Journal of Research in Science Teaching, 34*(9), 949-968.

Larkin, J. H. (1979). Processing information for effective problem solving. *Engineering Education,* 285-288.

Larkin, J. H., Heller, J. I. & Greeno, J. G. (1980a). Instructional implications of research on problem solving. In W. J. Mckeachie (Ed.), *Cognition, College teaching and Student Learning* (pp. 51-66). San Francisco- Jossey-Bass.

Larkin, J. H., McDermott, J., Simon, D. P. & Simon, H. A. (1980b). Expert and novice performance in solving physics problems. *Science,* 208, 1335.

Lester, F. K. (1994). Musings about mathematical problem-solving research: 1970-1994.*Journal for Research in Mathematics Education, 25*(6), 660-675.

Metcalfe, J. & Shimamura, A. P. (1996). *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge, MA: MIT Press7Brandford.

Reif, F. & Heller, J. I. (1982). Knowledge structure and problem solving in physics. *Educational Psychologist, 17*(2), 102-127.

Schoenfeld, H. A. (1985). *Mathematical problem solving.* Orlando, FL: Academic Press

Schraw, G. & Dennison R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 460-475.

Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review, 7*(4).

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*, 257-285.

Tortop, H.S. & Eker, C. (2014). Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlilikleri İle Fen Öğrenimi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 168-184.

Zhang, B., Liu, X. & Krajcik, J. S. (2006). Expert models and modeling processes associated with computer-modeming tool. *Science Education, 90*(4), 579-604.

The Investigation of Secondary School Students' English Vocabulary Learning Strategies

Hasan Güner BERKANT, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey, hgberkant@gmail.com

Özgür Kürşad DERER, Elbistan Secondary School, Turkey, derer_ous@windowslive.com

Nuriye BATMAZ DERER, Elbistan Secondary School, Turkey, nurderer@windowslive.com

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenme stratejileri kullanımlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada, betimsel yöntem kullanılmıştır ve Kahramanmaraş İli Elbistan İlçesi'nde uygun örnekleme modeli ile seçilen bir ortaokuldan 210 öğrenci ile 2017-2018 döneminde gerçekleştirilmiştir. Kelime öğrenme stratejileri kullanımı açısından kız öğrenciler lehine ve 6,7 ve 8. sınıflara kıyasla 5.sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin İngilizce öğrenimlerinde kurs, etüt gibi destekleyici derslere katılıp katılmamalarının kelime öğrenme stratejileri kullanımlarında anlamlı düzeyde bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Kelime öğrenme stratejileri kullanımı açısından hiç sözlük kullanmayanlara kıyasla nadiren, sık sık ve her zaman kullananlar lehine ve günlük hiç İngilizce çalışmayanlara kıyasla günlük 3 ila 5 saat çalışanlar lehine anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, kız öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme stratejilerini kullanma olasılıkları erkek öğrencilere nazaran daha yüksektir. Sınıf düzeyi yükseldikçe ortaokul öğrencileri İngilizce kelime öğrenme stratejilerini daha az kullanmaktadır. Öğrencilerin kurs ve etüt gibi ekstra derslere katılmasının kelime öğrenme stratejilerini kullanımlarında bir etkisi bulunmamaktadır. Öğrenciler sözlükleri daha sık kullandıkça ve günlük İngilizce eğitim için daha fazla zaman harcadıkça, İngilizce kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Öğrencileri, İngilizce Dersi, Kelime Öğrenme Stratejileri.

Abstract

The main purpose of this study is to examine the secondary school students' English vocabulary learning strategies in terms of various variables. The study is a descriptive research based on correlational survey model. The research was realized in 2017-2018 semester with 210 students from a secondary school chosen by convenience sampling model in Kahramanmaraş City Elbistan District. There is a significant difference in favour of female learners and also in favour of 5th grade students in comparison with the 6th, 7th and 8th grades in terms of the use of vocabulary learning strategies. No significant difference is found in terms of whether students receive support (extra course, etude, etc.) for learning English or not. There is a significant difference in the use vocabulary learning strategies while learning English vocabulary in favour of those who use dictionary "rarely, frequently and always" in comparison with those who "never" use and also in favour of students who study English 3-4 and 5 hours a day, compared to those who never study English a day. According to the results of the study, girls are more likely to use English vocabulary learning strategies than boys. Secondary school students are less likely to use English vocabulary learning strategies as class level increases. The situation of whether students get extra courses, etude, etc. or not does not affect their use of vocabulary learning strategies. As learners use dictionaries more frequently and spend more time for studying English a day, the use of English vocabulary learning strategies increases.

Keywords: Secondary School Students, English Lesson, Vocabulary Learning Strategies.

Introduction

In order to be able to keep pace with the rapid developments experienced in the world and to benefit from developments, it is necessary to establish good communications with other people around the world. In this context, to make an effective communication one should know other nations' languages well and so, the importance of learning foreign languages is increasing (Gencel, 2005). Vergili (1993) argues that foreign language learning has various benefits for individuals and it makes possible for people to be open to a social status, a better job and earning possibility, a wider and deeper perspective on people, innovation and development. Mc Carthy (1990) states that in a second language learning, vocabulary is one of the four basic elements of foreign language learning. For people who learn a second language and foreign language, vocabulary plays a very important role in speaking, listening, writing and reading.

According to Ghazal (2007), while learning a foreign language, one of the biggest difficulties that students face is learning vocabulary. David Wilkins explains the importance of word learning as follows; without grammar knowledge it may be possible to convey thoughts too little, but without vocabulary knowledge nothing can be transmitted (Thornbury, 2002). Therefore, knowledge of vocabulary plays an important role in using a foreign language effectively (Rasekh & Ranjbary, 2003). Children learn how to read a word and understand what it means in a foreign language; vocabulary is the key part in getting knowledge and skills. English word teaching should not only teach certain words, but also it is necessary to equip students with the strategies needed to develop vocabulary knowledge (Gahazal, 2007). Vocabulary knowledge of students has a vital importance for a better communication they establish in foreign language. It is important to identify some strategies in vocabulary teaching and to apply them on students and to receive their feedbacks (Karahan Üzülmez, 2015). Nation (2001) reported that vocabulary learning strategies are an important part of language learning strategies that are part of general learning strategies. As Oxford (1990) points out, language learning strategies encourage learners to self-learn, take on the responsibilities of their own learning, and grow independent students who gain confidence, participation and competence over time. This is done by learning vocabulary learning strategies. Therefore, students need to learn the vocabulary learning strategies they need most.

Vocabulary Learning Strategies

According to Cameron (2001), vocabulary learning is not a simple task that is at a site and is completed only in one pace. Vocabulary learning strategy development involves more than learning vocabulary. In addition to learning, the forms also include patterns, special expressions, and uses of words. There are strategies for learning vocabulary that make learning easier and learners have a connection between their own learning paths and their learning goals. On teaching vocabulary learning strategies which is an important part of language learning, Schmitt (1997) has emphasized that students should learn vocabulary learning strategies they most need to learn languages. Schmitt argues that most learners use strategies while learning vocabulary. According to him, memorization, repetition and taking notes on vocabulary are commonly used vocabulary learning strategies. At the end of all his studies, Schmitt developed a new list of vocabulary learning strategies based on Oxford's (1990) classification of language learning strategies. Schmitt (1997) has listed the vocabulary learning strategies as follows.

Strategies which are used to discover the meaning of a new word:

Determination Strategies

- Analyzing the part of the speech and analyzing the roots.
- Checking words from the same origin in the native language, analyzing any existing pictures or movements.
- Predicting meaning from textual context.
- Using a bilingual and monolingual dictionary.
- Making word lists.

Social Strategies

- Asking to teacher the meaning or synonym of a new word.
- Asking to classmate the meaning of word.
- Asking to teacher a sentence made with new words.
- Discovering a new meaning of word in group work.

Schmitt (1997) described strategies, determination and social strategies used to discover the meaning of a new word. These are the strategies that students first apply when they see a new word. When the student encounters a new word, the strategies he/she uses are important as the strategies that must be done first to recognize the word. In order to remember the words and make students use them effectively Schmitt (1997) has given some strategies.

Strategies which are used to maintain the permanence of a word once learned:

Social Strategies

- Studying the meaning of the word in the group.
- The teacher controls students ' vocabulary lists or picture cards for accuracy.
- Communicating with people with a native English (or learned language).

Memory Strategies

- Studying meaning of the word with its illustrated presentation.
- Illustrating meaning of the word.
- Learning words with their synonyms and antonyms.
- Studying by grouping words.
- Using the new word in sentence.
- Memorizing the meaning of the word.
- Studying the written form of the word.
- Remembering the word from the last conversation.
- Using meaning maps.

Cognitive Strategies

- Making oral and written repetition.
- Creating word lists.
- Using picture cards.
- Listening vocabulary list from tape or cd.
- Keeping wordbook.

Metacognitive Strategies

- Using English media (songs, movies, news, etc.).
- Doing self-word tests.

When literature is reviewed, following researches may be seen: Somuncuoğlu and Yıldırım (2000) examined the factors that affect the learning strategies used by the students. Şahin (2003) conducted a thesis study to introduce students to various strategies they could use to find the meaning of a belief that they met for the first time and to determine the effects of teaching vocabulary learning strategies on students' thinking about word learning and strategy use. Şener (2003) aimed to examine the relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary knowledge. Maria and Catalan (2003) used Schmitt's (1997) classification of vocabulary learning strategies as a survey, with 581 Spanish university students and researchers added 2 items to investigate the gender difference in the use of vocabulary learning strategies. Peacock and Ho (2003) studied with 48 university students from different fields to measure language learning strategies. Hancıoğlu (2004) aimed to determine

the vocabulary learning strategies known by Adana Anatolian Teacher High School students. Arsal and Özen (2006) investigated the language learning strategies used by the English teacher candidates. Ay (2006) aimed to investigate the relationship between word learning strategies and personal characteristics of students in graduate study. Evcim (2008) has undertaken a postgraduate study aimed at determining the language learning strategies used by college preparatory English learners and their impact on vocabulary knowledge. Oflaz (2008) investigated learning strategies used by German teacher candidates in language learning. Şerabatır (2008) defined the vocabulary learning strategies used by 6th and 7th grade students in elementary school in their study of English. Mizumoto and Takeuchi (2009) investigated the effectiveness of teaching vocabulary learning strategies in their study. Gözoğlu (2009) studied with 211 sixth grade students in the study aiming to determine the vocabulary learning types of 6th grade students. In order to determine the ability to use vocabulary types, subjects such as gender, race and age, and educational status of the family were surveyed in the questionnaire. Uğurluer (2010) aimed to determine whether teaching the vocabulary learning strategies to the students contributes to their vocabulary development. Yang (2010) conducted a PhD study to determine which strategies were used more frequently by Korean university students who learned English as a foreign language, and to examine the relationship between language expertise and gender with these strategies. In his study, Asgari and Mustapha (2011) conducted a study on the use of vocabulary learning strategies of Putra University students in Malaysia (TESL) (Teaching English as a Second Language). Nalkesen (2011) examined the effect of teaching vocabulary strategies on vocabulary knowledge and autonomous vocabulary learning.

Different from these studies above, in this study, secondary school students' English vocabulary learning strategies in terms of various variables were investigated. In this context, the problem of the study can be defined as "What are vocabulary learning strategies of secondary school students in terms of various variables?"

Purpose of the Study

The main purpose of this study is to examine the secondary school students' English vocabulary learning strategies in terms of various variables. In accordance with this main purpose answers were searched for the following questions:

1. Is there a meaningful difference among the secondary school students' English vocabulary learning strategies in terms of ;
   a. Gender,
   b. Grade levels,
   c. Whether they receive educational support (courses. etudes etc.)
   d. Frequency of using a dictionary,
   e. Duration of daily English studying time.

Method

In this section, model of study, sample, data collection tools, data collection process and analysis are given.

Model of the Study

The study is a descriptive study based on correlational survey model. The survey model is a research approach aimed at describing a past or present situation as it exists (Karasar, 2011).

Sample

The research was realized during 2017-2018 semester with 210 students from a secondary school chosen by convenience sampling model in Kahramanmaraş City Elbistan District. 100 of these students are females and 110 are males. 5, 6, 7 and 8th grade students participated in study. 60 students from 5th grade, 50 students from 6th grade, 43 students from 7th grade and 37 students from 8th grade were included in the study.

Data Collection Tools

The Foreign Language Vocabulary Learning Scale (Kocaman & Cumaoğlu, 2014) was used as data collection tool in the study. There are six sub-dimensions in the scale: *Memory strategies* are used to remember and keep information; *Cognitive strategies* are required to understand and use the language; *Complementary strategies* are needed to overcome the language learning limitations; *Metacognitive strategies* are used for planning and monitoring the learning; *Affective strategies* are required to control emotions and motivation; *Social strategies* are needed to work with others during the language learning process. The Cronbach Alpha coefficient for the scale calculated by the data of this study was determined respectively to be .74, .67, .71, .72, .64, .62. and for overall scale .89. These results prove the reliability of data.

Data Collection Process and Analysis

The data of the study was collected from the scales filled by the students in their classrooms. Independent groups t-test, one-way ANOVA, LSD test, Kruskal Wallis H-test and Mann Whitney U-test were applied to analyze the collected data.

Findings

In this section, the findings of the analysis on Vocabulary Learning Scale for the sub-purposes of the research are included.

Independent group t-test results of secondary school students' vocabulary learning strategies in dimensions according to gender are given in Table 1.

Table 1. Independent Groups T-Test Results of Secondary School Students' Vocabulary Learning Strategies in Dimensions According to the Gender.

Dimensions	Gender	N	X	SS	Sd	t	p
Memory strategies	Girls	100	24.00	5.99	208	2.343	.020*
	Boys	110	22.07	5.91			
Cognitive strategies	Girls	100	16.24	4.60	208	2.717	.007*
	Boys	110	14.55	4.37			
Complementary strategies	Girls	100	12.24	3.92	208	1.902	.059
	Boys	110	11.24	3.64			
Metacognitive strategies	Girls	100	14.29	3.46	208	2.394	.018*
	Boys	110	13.14	3.45			
Affective strategies	Girls	100	21.20	4.46	208	3.140	.002*
	Boys	110	19.13	5.00			
Social strategies	Girls	100	18.23	5.38	208	.617	.538
	Boys	110	17.77	5.33			

*p< .05

Table 1 shows that, there is a significant difference in favor of female learners in terms of using memory strategies, cognitive strategies, metacognitive strategies, and affective strategies during English vocabulary learning. In addition, there is no significant difference between using complementary strategies and social strategies during English vocabulary learning in terms of gender variable.

ANOVA test results of secondary school students' vocabulary learning strategies according to the class level are given in Table 2.

Table 2 indicates that significant difference is found in favor of 5th grade students in comparison with the 6th, 7th and 8th grades in terms of the use of memory strategies, cognitive strategies, metacognitive strategies in

learning English vocabulary. In addition, there is no significant difference between students' use of complementary and affective strategies in terms of their grade levels.

Table 2. ANOVA Test Results of Secondary School Students' Vocabulary Learning Strategies According to the Class Level.

Dimensions	Source of Variance	Sum of squares	sd	Mean squares	F	p	Significant difference
Memory strategies	Between groups	928,588	3	309,529	9,536	.000*	5-6th grades
	Within groups	6621,392	204	32,458			5-7th grades
	Total	7549,981	207				5-8th-grades
Cognitive strategies	Between groups	190,888	3	63,629	3,144	.026*	5-6th grades
	Within groups	4128,343	204	20,237			5-7th grades
	Total	4319,231	207				5-8th-grades
Complementary strategies	Between groups	102,826	3	34,275	2,394	.069	-
	Within groups	2920,097	204	14,314			
	Total	3022,923	207				
Metacognitive strategies	Between groups	9110,426	3	3036,809	7,207	.000*	5-6th grades
	Within groups	85965,09	204	421,398			5-7th grades
	Total	95075,51	207				5-8th grades
Affective strategies	Between groups	143,491	3	47,830	2,043	.109	-
	Within groups	4776,740	204	23,415			
	Total	4920,231	207				

*p< .05

Kruskal Wallis H-test results of secondary school students' secondary school students' vocabulary learning strategies according to class level in social strategies dimension were given in Table 3.

Table 3. H-Test Results of Secondary School Students' Secondary School Students' Vocabulary Learning Strategies According to Class Level in Social Strategies Dimension.

Method	N	Mean Ranks	Sd	x2	p
5th grades	60	127.7	3	15.83	.001*
6th grades	69	87.31			
7th grades	43	108.15			
8th grades	36	94.15			

*p< .05

Table 3 shows that, significant difference is found in favor of 5th grade students in comparison with the 6th, 7th and 8th grades in terms of the use of memory strategies, cognitive strategies, and metacognitive strategies in learning English vocabulary. There is significant difference in the use of social strategies in favor of 5th grade students in comparison with 6th and 8th grade students, and in favor of 6th grade students in comparison with the students of 7th grade.

Mann Whitney U test are given to determine which groups have significant differences in Table 4.

Table 4. U-Test Results of Secondary School Students' Secondary School Students' Vocabulary Learning Strategies According to Class Level in Social Strategies Dimension.

Dimensions	Class Levels	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Social Strategies	5th grades	60	78.33	4700.0	1270.0	.000*
	6th grades	69	53.41	3685.0		
	5th grades	60	56.78	3406.5	1003.5	.055
	7th grades	43	45.34	1949.5		
	5th grades	60	53.67	3220.0	770.0	.019*
	8th grades	36	39.89	1436.0		
	6th grades	69	51.59	3560.0	1145.0	.042*
	7th grades	43	64.37	2768.0		
	6th grades	69	52.38	3614.5	1199.5	.774
	8th grades	36	54.18	1450.5		
	7th grades	43	42.44	1825.0	669.0	.300
	8th grades	36	37.08	1335.0		

*p< .05

Table 4 indicates that, there is significant difference in the use of social strategies in favor of 5th grade students in comparison with 6th and 8th grade students and in favor of 7th grade students in comparison with the students of 6th grade.

T-test results of secondary school students' vocabulary learning strategies according to receiving support are given in Table 5.

Table 5. T-test Results of Secondary School Students' Vocabulary Learning Strategies According to Receiving Support.

Dimensions	Receiving Support	N	X	S	Sd	t	p
Memory strategies	Yes	55	22.7455	5.78	207	.371	.71
	No	154	23.0974	6.12			
Cognitive strategies	Yes	55	15.3455	4.60	207	.062	.95
	No	154	15.3896	4.55			
Complementary strategies	Yes	55	11.9636	4.03	207	.50	.61
	No	154	11.6623	3.72			
(Table 5. Cont.) Metacognitive strategies	Yes	55	13.5636	3.50	207	.39	.69
	No	154	13.7792	3.47			
Affective strategies	Yes	55	20.3636	5.42	207	.37	.70
	No	154	20.0779	4.63			
Social Strategies	Yes	55	18.5636	5.13	207	.92	.35
	No	154	17.7857	5.44			

ANOVA test results of secondary school students' vocabulary learning strategies according to using dictionary are given in Table 6.

Table 6. ANOVA Test Results of Secondary School Students' Vocabulary Learning Strategies According to Using Dictionary.

Dimensions	Source of Variance	Sum of squares	sd	Mean squares	F	p	Significant difference
Memory strategies	Between groups	592,198	3	197,399	5,82	.001*	Never-rarely Never-often Never-always
	Within groups	6975,783	206	33,863			
	Total	7567,981	209				
Cognitive strategies	Between groups	369,364	3	123,121	6,38	.000*	Never-rarely Never-often Never-always
	Within groups	3970,850	206	19,276			
	Total	4340,214	209				
Complementary strategies	Between groups	194,376	3	64,792	4,70	.003*	Never-Always
	Within groups	2836,048	206	13,767			
	Total	3030,424	209				
Metacognitive strategies	Between groups	116,776	3	38,925	3,28	.022*	Never-often
	Within groups	2442,105	206	11,855			
	Total	2558,881	209				
Affective strategies	Between groups	328,950	3	109,650	4,90	.003*	Never-always
	Within groups	4601,074	206	22,335			
	Total	4930,024	209				
(Table 6. Cont.) Social Strategies	Between groups	226,135	3	75,378	2,69	.047*	-
	Within groups	5759,846	206	27,960			
	Total	5985,981	209				

*p< .05

Table 6 shows that, there is a significant difference in the use of memory strategies, cognitive strategies, complementary strategies, metacognitive strategies while learning English vocabulary in favor of those who use dictionary "rarely, frequently and always" in comparison with those who "never" use. In addition, there is a significant difference in favor of those who use dictionary "always" in comparison with who use "rarely" about using complementary strategy in learning English vocabulary. Among students' use of affective strategies, there is a significant difference in favor of those who "always" use dictionary in comparison with those who "never, rarely and frequently" use. There is also a significant difference about using affective strategies in favor of those who use dictionary "rarely and always" in comparison with those who "never" use while learning English vocabulary. There is a significant difference about using social strategies in favor of those who "always" use dictionary in comparison with those who "never" use.

ANOVA test results of secondary school students' vocabulary learning strategies according to the duration of daily English studying time are given in Table 7.

Table 7. ANOVA Test Results of Secondary School Students' Vocabulary Learning Strategies According To The Duration of Daily English Studying Time.

Dimensions	Source of Variance	Sum of squares	Sd	Mean squares	F	p	Significant difference
Memory strategies	Between groups	420,572	2	210,286	6,090	.003*	Never-2 hours-3-4 hours
	Within groups	7147,409	207	34,529			
	Total	7567,981	209				
Cognitive strategies	Between groups	179,538	2	89,769	4,466	.013*	Never-2 hours-3-4 hours
	Within groups	4160,676	207	20,100			Never-2 hours-5 hours and more
	Total	4340,214	209				
Complementary strategies	Between groups	98,255	2	49,127	3,468	.033*	Never-2 hours-3-4 hours
	Within groups	2932,169	207	14,165			
	Total	3030,424	209				
(Table 7. Cont.) Affective strategies	Between groups	88,515	2	44,257	1,892	.153	
	Within groups	4841,509	207	23,389			
	Total	4930,024	209				
Social Strategies	Between groups	165,684	2	82,842	2,946	.055	-
	Within groups	5820,297	207	28,117			
	Total	5985,981	209				

*p< .05

According to Table 7, there is a significant difference between the students' use of memory strategies and cognitive strategies when learning English vocabulary in favor of students who study English 3-4 and 5 hours a day, compared to those who never study English a day. There is significant difference in the use of complementary strategies in favor of those who study English 3-4 hours a day in comparison with those who never study English a day.

Kruskal Wallis test results of secondary school students' vocabulary learning strategies according to the duration of daily English studying time in metacognitive dimension are given in Table 8.

Table 8. Kruskal Wallis Test Results of Secondary School Students' Foreign Language Learning Anxieties According to the Duration of Daily English Studying Time in Metacognitive Dimension.

Method	N	Mean Ranks	Sd	x2	p
Never-2 hours	114	92.89			
3-4 hours	66	118.71	2	11.001	.004*
5 hours and more	30	124.33			

*p< .05

There is a significant difference between the students' use of metacognitive strategies when learning English vocabulary in favor of students who study English 3-4 and 5 hours a day, compared to those who never study English a day.

Results, Discussions and Proposals

According to the results obtained from the findings of the study:

1. Girls are more likely to use English vocabulary learning strategies than boys.
2. Secondary school students are less likely to use English vocabulary learning strategies as the class level increases.
3. The situation of whether students get help such as extra courses, etude, etc. or not do not affect their use of vocabulary learning strategies.
4. As learners use dictionaries more frequently while working in English, the use of English vocabulary learning strategies also increases.
5. As learners spend more time for studying English a day, the use of English vocabulary learning strategies increases.

Discussions

There is a significant difference in the use of vocabulary strategies by secondary school students according to their gender. Accordingly, it is seen that female students use vocabulary strategies more than male learners. In research results of Peacock and Ho (2003), Somuncuoğlu and Yıldırım (2000), Maria and Catalan (2003), Oflaz (2008) and Şerabatır (2008), they found that the use of strategies was in favor of girls. This finding of the research is consistent with the findings of previous researches mentioned above. In contrast, Arsal and Özen (2006), Ay (2006), Kılıç and Padem (2014) and Karahan Üzülmez (2015) found that the use of language learning strategies did not show a significant difference according to gender. The reasons for using the vocabulary learning strategies for girls are most likely to be that they are more likely to mature than the boys and improve their learning skills earlier than boys.

It was found that the students' use of word strategies did not lead to a significant difference according to getting help such as extra courses, etude, etc. This finding is consistent with Şerabatır's (2008) research. Secondary school students especially 7th and eighth graders attend extra courses or etudes in order to be successful in high school entrance exam. The number of English questions asked in this exam and the coefficient to be multiplied by the number of correct questions are less than in other lessons and this may lead to less attention to English lessons. For this reason, there may not be a difference between the vocabulary learning strategies used by students who attend extra courses, etude and those who do not.

It was found that secondary school students are less likely to use English vocabulary learning strategies as the class level increases. Yaman and Dağtaş (2014) and Altan and Deniz (2016) studied attitudes of secondary and high school students in the use of dictionaries in Turkish and they found that students used dictionaries less as class level increased. In this respect this research's finding is compatible with findings of the studies mentioned above. The reason for using dictionary less as class level increases is most likely to be that as students get higher grades their vocabulary knowledge improve so they can guess the meaning of unknown words from contexts.

Dictionary is commonly used among learners in order to determine the meaning of unknown words. According to research finding as students use dictionaries, they use vocabulary learning strategies more. Many studies have shown that using dictionaries could improve vocabulary development. In Summers's (1988) study, English learners using a dictionary receive a higher score on both post reading comprehension and vocabulary tests. Hsien-Jen (2001) found that when a dictionary was available to the Intermediate Spanish learners, it was one of the most preferred sources that they used to solve their vocabulary problems.

It was found that as learners spend more time for studying English a day, the use of English vocabulary learning strategies increases. The reason for this finding is most likely to be that as students study English more, they become eager to learn unknown words in order to be successful In English so they use different kinds of vocabulary learning strategies. This finding is consistent with Kovanen's (2014) findings. She found that as students improved their English, they could use more and complex vocabulary learning strategies than others.

Based on the results of the study, the following proposals are presented in two subheadings for practical and research purposes:

Proposals for Practice

1. Students need to be guided and convinced of the importance of various strategies so as to put them into practice. Therefore, certain steps need to be taken for promoting students' implementation of vocabulary learning strategies. In order to encourage the use of the strategy, it may be suggested to organize classrooms to support active participation and to organize activities such as drama, inter-school competitions and to award students who use strategies.
2. It is important for children to learn vocabulary learning strategies from their early ages in order to develop English vocabulary and it has been seen that female students use strategies more than male learners. In this respect, teachers can prepare appropriate educational situations in their classes to help and model each other in the use of strategies.
3. Curriculum designers might try to include strategy training parts in textbooks in English classes as it would prove to be much more beneficial for vocabulary leraning for students. At all grade levels, the words given in English textbooks should be particularly strategy-based. A unit devoted to vocabulary strategy education can be created in textbooks.
4. Dictionary usage promotes students' using vocabulary learning strategies so teachers can organize classroom applications that encourage students to use dictionaries more often.

Proposals for Researchers

1. This study was conducted with secondary school students. Studies on vocabulary learning strategies can be done with high school and university students.
2. Experimental studies can be done to investigate the effectiveness of the applied process by teaching the strategies of vocabulary learning to the students.
3. An in-service training needs assessment study targeting teachers to teach vocabulary learning strategies can also be done.
4. Studies should be conducted on how much English language teachers have taught vocabulary strategies in their lessons.
5. Studies aiming at getting the opinions of English teachers and students about vocabulary learning strategies should also be done.

References

Altan, C., & Deniz, E. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(210), 319-336.

Arsal, Z., & Özen, R. (2006). *The language learning strategies of ELT teacher canditates.* The 10th International INGED ELT Conference on the Subject of Practice and Progress, Konya, Turkey.

Asgari, A., & Mustapha, G. B. (2011). The Type of Vocabulary Learning Strategies Used by ESL Students in University Putra Malaysia. *English Language Teaching, 4*(2), 84-90.

Ay, A. (2006). *The vocabulary learning strategies employed by ninth graders and relations with their personal characteristics*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Cameron, L. (2001). *Teaching language to young learners.* UK: Cambridge University Press.

Evcim, H. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri yoluyla kelime bilgisinin arttırılması*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Gencel, U. (2005). Türkiye'de yabancı dil öğrenme ve yabancı dil yoğun eğitimlerin ekonomik ve sosyal maliyetleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 50-72.

Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in efl contexts through vocabulary learning strategies. *Novitas-Royal, 1*(2), 84-91.

Gözoğlu, E. (2009). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kelime türlerini kullanma becerileri.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hancıoğlu, S. (2004). *Vocabulary learning strategies employed by preparatory class students at Anatolian teacher training high school.* Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Hsien-Jen, C. (2001). *The effects of dictionary use on the vocabulary learning strategies used by language learners of Spanish.* Paper presented at the Annual Meeting of the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages.

Karahan Üzülmez, Y. (2015). *Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumlarının ve İngilizce kelime öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi-Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Anakara: Nobel Yayınevi.

Kılıç, A., & Padem, S. (2014). the examination of the language learning strategies of university preparatory class students with respect to various variables. *Elementary Educatıon Online, 13*(2), 660-673.

Kocaman, O., & Cumaoğlu, G. (2014). Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 293-303.

Kovanen, M. (2014). *Vocabulary learning strategies employed by Finnish high school EFL students.* Master's thesis. University of Jyväskylä Department of English Language, Jyväskylä.

Maria, R., & Catalan, J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics, 13*(1), 54-77.

Mc Carthy, M. J. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research, 13*(4), 425–449.

Nalkesen, Y. (2011). *The effects of vocabulary strategy training on vocabulary learning and autonomy: a case study of Turkish EFL students. Yüksek lisans tezi*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language. Cambridge University Press.*

Oflaz, A. (2008). Almanca öğretmeni adaylarının dil öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi, 1*(3), 278-300.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know.* New York: Newbury House.

Peacock, M., & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics, 13*(2), 179-200.

Rasekh, Z. E., & Ranjbary, R. (2003). Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *Teaching English as A Second or Foreign Language, 7*(2), 1-17.

Schmitt, N. (1997). *Vocabulary learning strategies.* Vocabulary: Description Acquisition and Pedagogy. Cambridge University Press.

Somuncuoğlu, Y., & Yıldırım, A. (2000). Öğrenme stratejileri kullanımının çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim, 25*(115), 57-64.

Summers, D. (1988). *The role of dictionaries in language learning.* In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), Vocabulary and language teaching. London: Longman.

Şahin, Ö. (2003). *Yabancı dil İngilizce eğitiminde kelime öğrenme stratejilerinin öğretimi.* Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Şener, S. (2003). *The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary size of Turkish EFL students*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Şerabatır, S. (2008). *İlkögretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri.* Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Pearson.

Uğurluer, Y. (2010). *Strateji eğitiminin öğrencilerin kelime gelişimine etkisi.* Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Vergili, A. (1993). *Özel ortaöğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminde benimsenen ilkeler ile uygulanan teknik ve yöntemlerin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yaman, H., & Dağtaş, A. (2014). Sözlüklere yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(24), 15-27.

Yang, M. (2010). *Language learning strategies of english as a foreign language university students in Korea*. Doctoral Dissertation. Indiana State University, Terre Haute.

Türkiye'de Eğitim ve Öğretim Konusunda Yazılmış "Kadın" Konulu Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu İncelemesi

Necati Cemaloğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye, necaticemaloglu@hotmail.com

Hatice Kılınç, Araştırmacı, Türkiye, haticekilinc82@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, Eğitim ve Öğretim (Education and Training) konusunda 2017 yılına kadar hazırlanan "Kadın" konulu lisansüstü tezleri; konularına, yapıldığı yıllara, türüne ve tezleri hazırlayanların cinsiyetine göre sınıflandırarak değerlendirmektir. Araştırma betimsel düzeyde bir çalışma olup, araştırmada nitel analiz yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için yapılan kaynak taramasında YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılmıştır. Tarama yapılırken tez adı bölümüne "kadın" yazılarak tarama yapılmış, çıkan sonuçlardan Eğitim ve Öğretim konusunda yazılmış olanlar ayrılmıştır. Yapılan tarama sonucu 74 lisansüstü tez belirlenmiş, tezler; konusuna, yılına, türüne ve tezi yapanın cinsiyetine göre listelenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bulgular incelendiğinde; tezlerin konu başlıkları içerisinde en yüksek oranı "kariyer engelleri" ve "yöneticilik" hakkındaki çalışmaların oluşturduğu, tezlerin hazırlanma yılına bakıldığında en çok tezin 2010-2017 yılları arasında yazıldığı, hazırlanan tezlerin 69'unun yüksek lisans, 5'inin doktora tezi olduğu, lisansüstü tezleri hazırlayanların 58'inin kadın, 16'sının erkek olduğu görülmüştür. Bulgular incelenerek elde edilen sonuçlardan hareketle bu alanda çalışan araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kadın, Eğitim ve Öğretim, Lisansüstü Eğitim Tezi

Abstract

The purpose of this study is to evaluate graduate dissertation on "Woman" in Education and Training until 2017; to the subjects, to the years, to the type (master or doctoral), to gender of the person who made them. The research is a descriptive study and document analysis method was used in qualitative analysis methods. The National Thesis Center of YÖK database was used in the search of the source for the research. In the name of the thesis "woman" was written by searching. The results of education and training were separated from the results. A total of 74 graduate theses have been identified. The theses are listed according to the; subject, year, type and gender of person who made the thesis. When the findings are examined; the highest proportion of the topics covered in theses is the work done by the studies on "career barriers" and "management", when the year is examined, most of the theses are written between the years 2010-2017, 69 of the graduate, 5 of the doctorate thesis, of the thesis writers, 58 were female and 16 were male. Proposals have been made for the researchers working on this area, based on the results obtained by analyzing the findings.

Keywords: Woman, Education and Training, Graduate Dissertation

Giriş

Hem dünya hem de Türkiye nüfusunun yaklaşık yarısını oluşturmasına rağmen kadınların toplumsal ve ekonomik özellikleri erkeklere eşit değildir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri de bu hususta belirleyici olsa da, genellikle her toplumda kadınlar erkeklerin gerisinde kalmıştır. 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonraki ilk on yılda Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde gerçekleştirilen devrimler ve çıkartılan yasalar ile bir taraftan kadının vatandaş olarak kabul edilmesi, diğer taraftansa Türk toplumunun yeniden yapılanması sağlanmıştır. Yapılan düzenlemeler ile kadının lehine büyük bir toplumsal değişim gerçekleştirilmiştir (Dinç, 2002). Durakbaşa'ya (2002, s.141) göre "kadın haklarındaki reformlar Türk kimliğinin tamamlayıcı bir karakteri olmuştur." Ve tam da bu nedenle "kadınlar grup olarak Cumhuriyet rejimi için merkezi bir öneme sahiptir." Bu reformlar, kadına bakış açısındaki değişimler, batıyı örnek alma ve diğer bir çok nedenlerle Türkiye'de kadının yeri toplumsal yapıya bağlı olarak gelişmiş ve değişmiştir. Yine de kadınlar, uzun yıllar boyunca üretimin her aşamasında olmalarına ve üretime katkıda bulunmalarına rağmen kalkınmadan pay alamadıkları gibi dünyada yoksulluktan erkeklerden daha fazla etkilenmişlerdir (Kocacık & Gökkaya, 2005, s.195).

19. yy'ın başından itibaren kadınların bilgi gerektiren görevlerde yer almaya başladığı görülmektedir. Bunun nedeni bilginin cinsiyetten bağımsız olması ve bilgiye erişimin her iki cinsiyet açısından eşit erişilebilirlik taşıması olabilir. Bu kapsamdaki ilk görevin ise özellikle Birinci Dünya Savaşı sonrasında ivme kazanmaya başlayan öğretmenlik mesleğinde olduğu dikkat çekmektedir (Drucker, 2009, s.244). Türkiye'de de öğretmenlik, kadınlar için en eski meslek geleneğine sahip alanlardan biridir ve bilindiği kadarıyla kadınlar tarafından yapılan ilk kamusal meslek özelliği taşımaktadır (TÜSİAD, 2000, s. 59). Türkiye'deki eğitim kurumları incelendiğinde öğretmenlerin %54,3'ünü kadınların oluşturduğu görülmekte olup, bu oran temel eğitimde %60,6'dır (MEB, 2017). Kadınların yoğun olarak yer bulduğu eğitim kurumları düşünüldüğünde, eğitim ve öğretim alanında "kadın" konusunda hangi sorun sahalarının ne sıklıkla çalışma konusu olduğu sorusu akla gelmektedir.

Bilimsel araştırmalar gerçeği ortaya çıkarma veya anlama çabalarıdır. Amaçları gerçeği aramak ve yaşadığımız dünyaya ait bilgi üretmek olan araştırmacılar araştırma yöntemlerini ve bulgularını bilim insanları ile paylaşmaktadırlar (Neuman, 2008). 1990'ların kadın değerleri ve kadın perspektiflerini ön plana çıkartan "Megatrends for Women" kitabı 1990'larda spordan politikaya, eğitimden yönetime kadınların aşması gereken engelleri ve bunların yollarını konu almaktadır (Naisbitt & Abufere, 1992). Kadınların hak ettikleri yerde olmadıklarını problem olarak gören yazarlar, bu sorunun çözüm yollarını bizlere sunmuştur. 2018 yılına geldiğimizde kitapta konu olan birçok engelin kadınlar için problem olmaktan çıktığını görmekteyiz.

Bir alanda problemlerin doğru tespit edilmesi ve problemlere doğru çözümler üretilmesi için o alanda bilimsel çalışmalar yapılması gerekir. Bu çalışmada Türkiye'de Eğitim ve Öğretim konusunda yazılmış adında "kadın" ifadesi geçen lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırılan konuda durum saptamayı amaçlayan bu araştırma betimsel düzeyde bir çalışmadır. Araştırmada kullanılan veriler; dokümanlardan elde edildiğinden, çalışmada nitel analiz yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek; 2011).

YÖK Tez arşivindeki 2017 (dâhil) yılına kadar yazılmış Eğitim ve Öğretim (Education and Training) konusundaki, adında "kadın" ifadesi geçen tezler; konusuna, yılına, türüne ve tezi yapan kişinin cinsiyetine göre incelenmiştir. Tamamlanan yüksek lisans ve doktora tezleri bağlamında yapılan araştırmaların hangi konularda yaygınlaştığının, hangi konuların ihmal edildiğinin, hangi türde ne kadar tez yazıldığının, hangi yıllarda yazılan tezlerde yoğunluk ve seyreklik olduğunun, tez yazarlarının kaçının kadın ve kaçının erkek olduğunun belirlenmesi hedeflenmiştir.

Eğitim ve Öğretim konusunda 2017 yılına kadar tamamlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin belirlenmesi YÖK Ulusal Tez Merkezi tez tarama sayfası veri tabanı üzerinden yapılmıştır. Tarama yapılırken tez adı bölümüne "kadın" yazılarak tarama yapılmış, çıkan sonuçlardan Eğitim ve Öğretim konusunda yazılmış olanlar ayrılmıştır. Ulaşılan tezler YÖK Tez Merkezi Tez Tarama Sayfasından tek tek kopyalanarak bilgisayar ortamında hazırlanan

veri sayfasına tezin; yazarının, türünün, adının, yılının bulunduğu bir sayfaya aktarılmıştır. Elde edilen veriler bulgular kısmında tablo ve şekillere dönüştürülerek verilmiştir.

Bulgular

Eğitim ve Öğretim Konusunda 2017 yılına kadar hazırlanan "Kadın" konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi sonucunda bu tezlerle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır. Hazırlanan lisansüstü tezlerin konularına ilişkin sayısal sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Lisansüstü Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Konu	Tez sayısı
Kariyer engelleri	19
Yöneticilik	14
Meslekte yaşanan sorunlar	11
Liderlik davranışları	10
Eğitim	8
Romanlardaki karakter incelemesi	5
Cinsiyet algıları	3
Stres düzeyleri	2
İletişim becerileri	1
Kadın hakları	1
Toplam	74

Tablo 1'de görüldüğü üzere Eğitim ve Öğretim Konusunda 2017 yılına kadar hazırlanan "Kadın" konulu lisansüstü tezler 10 genel başlıkta toplanmıştır.

Konu başlıkları içerisinde en yüksek oranı kariyer engelleri (%25,67) oluşturmaktadır. Ardından yöneticilik (%18,91) hakkındaki çalışmalar gelmektedir. Kadın hakları ve iletişim konuları en az çalışılan konular olmuştur. İlk yıllarda yazılan tezlerin konuları çoğunlukla kadın eğitimi iken, son yıllarda kadın yöneticiler üzerinde çalışmalarda yoğunlaşma olmuştur.

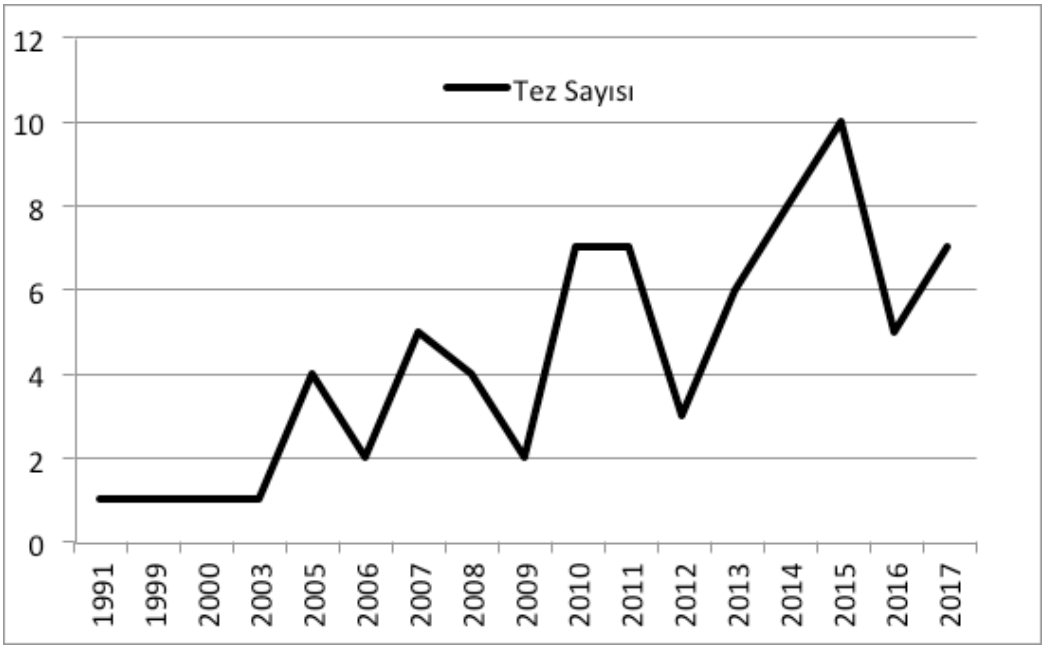
Hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllarına ilişkin sayısal sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Lisansüstü Tezlerin Yazım Yıllarına Göre Dağılımı

Yıl	Tez sayısı
1991	1
1999	1
2000	1
2003	1
2005	4
2006	2
2007	5
2008	4
2009	2
2010	7
2011	7
2012	3
2013	6
2014	8
2015	10

2016	5
2017	7
Toplam	74

Tablo 2'de görüldüğü üzere tezlerin hazırlanma dönemine bakıldığında en çok tezin %71,6 ile 2010-2017 yılları arasında hazırlandığı anlaşılmaktadır. 1991-2009 yılları arasında ise bu oran %28,4'dür.



Şekil 1. 1991-2017 Yılları Eğitim ve Öğretim Konusunda Yazılmış "Kadın" Konulu Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1'deki grafikte tez sayılarının yıllara göre artışı gözlenmektedir. Grafikte, 2003 yılına kadar her yıl sadece 1 tez hazırlandığı, en çok tezin hazırlandığı 2015 yılında ise bir yılda 10 tez hazırlandığı görülmektedir.

Hazırlanan lisansüstü tezlerin türlerine ilişkin sayısal sonuçlar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Tez türü	Tez sayısı
Doktora	5
Yüksek Lisans	69
Toplam	74

Tablo 3'de görüldüğü üzere Eğitim ve Öğretim konusundaki, adında "kadın" ifadesi geçen 74 tezin büyük oranda yüksek lisans (%93,3) düzeyinde hazırlandığı görülmüştür. Doktora (%6,7) düzeyinde hazırlanan tez oranı oldukça düşüktür.

Hazırlanan lisansüstü tezlerin yazarların cinsiyetine ilişkin sayısal sonuçlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Lisansüstü Tezlerin Yazarların Cinsiyetine Göre Dağılımı

Tez türü	Tez sayısı
Kadın	58
Erkek	16
Toplam	74

Tablo 4'de görüldüğü üzere lisansüstü tezleri yapanların yoğunlukla kadın (%78,37), nadiren erkek (%21,63) araştırmacı olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2017 yılına kadar Türkiye'de Eğitim ve Öğretim konusunda yazılmış "kadın" konulu lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu incelenmesini amaçlayan bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Eğitim ve Öğretim konusundaki, adında "kadın" ifadesi geçen tezlerin sayılarının az olduğu görülmektedir. 2010 yılından sonra araştırma sayılarında artış görülse dahi eğitim örgütlerinde "kadın" konusuna yeterince çalışılmadığı değerlendirilmektedir. İncelenen doktora ve yüksek lisans tezlerinde de; eğitim örgütlerinde "kadın" konulu çalışmaların azlığı ve literatür taranırken sıkıntılar yaşandığı ifade edilmiştir.
- Eğitim ve öğretim konusundaki lisansüstü tezlerde konu belirleme eğilimleri kadına bakış açımızı yansıtması açısından önemlidir. Lisansüstü tezlerin konuları incelendiğinde; 1990'ların başında "kadın eğitimi" konusundaki çalışmalar yoğun iken; 2014 yılından sonra kariyer engelleri, yöneticilik, meslekte yaşanan sorunlar ve liderlik davranışları hakkında çalışmalarda yoğunlaşıldığı tespit edilmiştir. 20 yıl içerisinde kadınların toplumdaki yerinin değişiminin ve kadınların kariyer gelişiminin araştırmalara yansıdığı görülmektedir.
- En çok "kariyer engelleri" ve "yöneticilik" hakkında tez hazırlandığı görülmektedir. Kadınların yönetim kademelerinde yer alma oranları, aslında ülkelerin gelişmişlik düzeyleri hakkında bilgi veren önemli bir değişken olarak görülmektedir (Tüzel, 2014). Diğer taraftan, çeşitli ülkelerde yapılan çalışmalar, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde yüksek oranda kadın öğretmen görevli iken, okulların yönetim kademelerinde erkek egemenliğini mevcut olduğunu göstermektedir (UNESCO, 2011, s. 13-14) Milli Eğitim Bakanlığı'nda yüksek sayıda bulunan kadın öğretmenlerin, yönetim kademesinde yer bulma ve temsil edilme oranlarının epey düşük düzeyde olduğu bilinmekle beraber bu durumun "kariyer engelleri" ve "yöneticilik" konusunda yazılan doktora ve yüksek lisans tezlerine de yansıdığı görülmektedir.
- Tezlerin konuları incelendiğinde psikolojik çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Örneğin; incelenen 74 tezin içinde kadın okul yöneticilerinin mobbing (yıldırma) hakkındaki düşüncelerini konu alan yalnızca bir yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Tüzel (2014) kadın okul yöneticilerinin kariyer engelleri hakkındaki doktora tezinin sonucunda, kadın okul yöneticilerinin cinsiyetlerine bağlı olarak üst makamlarla yaşadıkları sorunları; ayrımcılık yapılması, hafife alınma, cinsel içerikli rahatsızlık/imada bulunma, ezmeye çalışma ve informal ilişkilerde ortaya çıkan çeşitli sorunlar olarak belirlediklerini, bu durumun sebebinin kadın okul yöneticilerinin üstlerle ilişkilerinde mobbinge maruz kalmalarının olabileceğini ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin okul içinde öğretmenlerce ve diğer yöneticilerce mobbinge uğradıklarını ortaya koyan çeşitli çalışmalar da bulunduğu (Cemaloğlu ve Ertürk, 2008) göz önüne alındığında ve özellikle son yıllarda eğitim örgütlerinde yapılan yıldırma ve zorbalık çalışmalarının yoğunluğu değerlendirildiğinde, kadın yöneticiler hakkındaki çalışmalarda yıldırma ve zorbalık konulu çalışmaların yok denecek şekilde azlığı dikkat çekmektedir.
- Lisansüstü eğitim tezlerinin hazırlanma dönemine bakıldığında; en çok tezin 2010-2017 yılları arasında hazırlandığı, daha uzun bir dönemi kapsamasına rağmen 1991-2010 yılları arasında daha az tezin hazırlandığı görülmektedir. En çok tez ise 2010 yılında yazılmıştır. 1980'lerden sonra Türkiye'de ikinci dalga feminizm hareketinin kazandırdığı ivme ile kadın çalışmaları önem kazanmıştır. Ağırlıklı olarak sosyoloji, siyaset bilimi, edebiyat, tarih gibi sosyal alanlarda kadın bakış açısından kadınları merkeze alan çalışmalar, zamanla eğitim bilimleri disiplinine de nüfuz etmiştir (Dilek, 2012). Bu konuda yazılmış ilk tezin tarihinin 1991 yılı olduğu değerlendirildiğinde, kadınların iş hayatında daha çok yer bulmaya başlaması ile eğitim ve öğretim alanındaki çalışmalarda da yer bulduğu ve eğitim ve öğretim alanında cinsiyet konusunun son dönemde öneminin kavrandığı görülmektedir. 1990 yılında dünya genelinde istihdam edilen kadınlar toplam işgücünün %35 seviyesindedir ve 2009 yılına kadar ki yaklaşık 20 yıllık süreç içerisinde bu oran %40'a yükselmiştir (UN, 2011). 20 yıllık bir dönemde kadınların

iş gücündeki %5 oranındaki artışın eğitim kurumlarına da yansıdığı ve kadın konulu çalışmaların 2009 yılından sonraki artışında etkisi olabileceği düşünülmektedir.

- Lisansüstü eğitim tezlerinin türlerine ait dağılım sonuçlarına göre tezler büyük oranda yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır. Öğrenci sayıları karşılaştırıldığında yüksek lisans tez oranının doktora tez oranından fazla olması beklenen bir sonuçtur. Tez sayısı konunun alanda problem sahası olarak görülüp görülmediğinin göstergesi olmaktadır. Ayrıca, konunun akademik yaygınlık kazandığını doktora tezlerinin sayısı belirlemektedir. İncelenen doktora tezlerinde de "kadın" konusunda alanda daha çok araştırma yapılması önerilmiştir (Dilek, 2012; Tüzel, 2014; Kılınç, 2017). Tüzel (2014)'in kadın okul yöneticilerinin kariyer engelleri hakkında hazırladığı doktora tezinde de; bu konuda yapılan tez çalışmalarının yüksek lisans düzeyinde yoğunlaştığı, yeterince detaylandırılamadığı ve çeşitli alt disiplinlerin konuya ilişkin sunduğu yaklaşımların, mevcut sorunun analizi kapsamında bütüncül bir biçimde ele alınamadığı ifade edilmiştir.
- Tezleri hazırlayan kadın araştırmacıların sayısının erkek araştırmacılardan fazla olduğu görülmüştür. Guerrero (1999) ve Thompson (1992)'ye göre; araştırmacı ve araştırılan arasındaki bağlılık ve eşitlik duygusunun, duygu, sezgi vb. nedenlerle kadınları bilme yollarına değer vermenin, araştırmacının kendisini yansıttığı katılımcı süreçlerin, kadınların özgürlüğüne katkıda bulunacak bilgiler ile ilgilenme sebeplerinin (Akt. Patton, 2014 s.129) kadın araştırmacıları feminist bir bakış açısı ile kadın konulu çalışmalara itmiş olabileceği değerlendirilmektedir. Ancak tez yazarlarının büyük çoğunluğunun kadın olması "kadın konusuna kadın çalışır algısı" oluşturmaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler şu şekilde özetlenebilir:

- Kadın yöneticilere yönelik çalışmalarda yoğunlaşma kadınların yönetim kademelerinde temsilinin arttığının göstergesi olmak ile beraber, özellikle son yıllarda hazırlanan lisansüstü eğitim tezlerinin kariyer ve yöneticilik hakkında çalışmalar olduğu ve bu çalışmaların birbirinin tekrarı olarak görülebileceği değerlendirildiğinden, alanda "kadın" konulu daha farklı çalışma konuları belirlenebilir. Örneğin; yıldırma, zorbalık, örgütsel sessizlik, yabancılaşma gibi psikolojik çalışmalar yapılabilir.
- Lisansüstü eğitim tezlerinde kadın konulu çalışmalar 10 başlıkta toplanmıştır. Ancak hem konu olarak hem de sayı olarak az çalışma yapıldığı ortaya çıkmıştır. Eğitim ve öğretim alanında çeşitli konularda cinsiyet çalışmaları yapılabilir.
- Doktora düzeyinde daha çok çalışma yapılması alanı zenginleştirebilecektir.
- Kadın konusunun erkek araştırmacılar tarafından daha çok çalışılması araştırmaları çeşitlendirebilecektir.

Kaynakça

Cemaloğlu, N. ve Ertürk, A. (2008). Öğretmen ve müdürlerin maruz kaldıkları yıldırmanın yönü. *Bilig, 46,* 67-86. Dilek, G. (2012). *Tarih Öğretiminde Toplumsal Cinsiyet: 6. Sınıf Öğrencilerinin Perspektifinden Tarihsel Süreçte Kadın Hakları ve Kadın İmgesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiye.

Dinç, M. (2002). Çalışma hayatında kadın ile ilgili hukuki düzenlemeler. 18.05.2018 tarihinde http://www.kamu-is.org.tr/pdf/636.pdf adresinden alınmıştır.

Drucker, P. (2009). Büyük değişimler çağında yönetim. (Çev. Zülfü Dicleli). İstanbul: Optimist Yayınları.

Durakbaşa, A.(2002). (Halide Edip, Türk Modernleşmesi ve feminizm (2.bs.). İstanbul: İletişim.

Kılınç, H. (2017). *Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Türkiye.

MEB. (2017). Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim (2016-2017).

Kocacık, F. & Gökkaya, V. B. (2005). Türkiye'de Çalışan Kadınlar ve Sorunları. *Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *6*(1), 195-219.

Naisbitt, J. & Aburfene, P. (1992). Megatrends for Women-Kadınların Önlenemez Yükselişi. İstanbul: Form Yayınları.

Neuman, W.L. (2008). Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar. İstanbul: Yayınodası. Cilt 2.

Patton, M.Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Tüzel, E. (2014). *Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Kariyer Engellerinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği).* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Türkiye.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK Tez Merkezi, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp

UN. (2011). The millenium development goals report 2011. New York.

Öğrencilerin Gözünden Ev Ödevleri Ve Ailelerin Ödevlere Katılım Durumları

Mustafa Talha Soysal, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, mustafatalhasoysal@gmail.com

Canan Laçin Şimşek, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, csimsek@sakarya.edu.tr

Feray Sağdıç, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, feraykaya6@hotmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin ödevler konusundaki düşüncelerini belirlemek ve ailelerinin ödevlerine katılma durumlarını tespit etmektedir. Çalışma fenomenolojik bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ili merkez ilçesinde öğrenim gören 20 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilere ev ödevleri ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerden, ortaokul öğrencilerinin eğlenceli, üst düzey bilişsel becerilerini kullandıkları ödevlerden hoşlandıkları; çok zaman alan, akademik olarak zorlandıkları ödevlerden hoşlanmadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler ev ödevlerine ailelerinin katılımından memnun olduklarını, özellikle proje ödevlerinde beceri gerektiren konularda yardım aldıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ev ödevi, Aile katılımı, Öğrenci, Öğrenci düşünceleri.

Abstract

The purpose of this study is to determine the attitudes of thesecondaryschoolpupilsaboutthehomeworksandtoparticipate in the homework of their families. The work is a phenomenological study. The study group of the study is composed of 20 middle school students studying in thecentralprovince of Sakarya. Semi-structured interview questions about homework were asked to the students. Data collected through interviews were analyzed by content analysis. From the data obtained, middle school students enjoyed fun, high-level cognitive skills, time-consuming, academically challenged assignments. Students stated that they were happy with their participation in homework, especially in project assignments, and that they were receiving help in matters requiring skill.

Keywords: Homework, Family involvement, Student, Student thoughts.

Giriş

Bireylerin öğrenme süreci içerisinde etkin bir role sahip olan ödevler, derslerin verimliliği açısından büyük bir öneme sahiptir. Ödevler, öğrencinin normal ders zamanının dışında ailesinin yardımını alarak, arkadaşlarıyla ya da kendi kendine yaptığı, derse hazırlanmayı sağlayan ya da önceden kazanılmış olan bilgi ve beceriyi tekrar etmesine, yeni bir problem üzerinde uygulamasına fırsat veren, yeni bilgi ve becerileri daha iyi kavramasına yardımcı olan okul dışı araçlardan biri olarak tanımlanmaktadır (Arıkan &Altun, 2007; Ergün & Öztaş, 1997; Saban & Şeker, 2010). Aynı zamanda, ödevler, öğrencilerin bilgi ve yeteneklerinin farkına varmalarını sağlayan, kişisel gelişim, öz disiplin ve öğrenme sorumluluklarına katkıda bulunan çalışmalardır (Şentürk, 2013).

Okullarda verilen ödevleri dört başlık altında toplamak mümkündür: Öğrencilerin özel becerileri kazanmasına yardım ederek, öğrendiklerini pekiştirme imkanı veren Uygulama Ödevleri; öğrencilerin bir sonraki derste öğrenecekleri hakkında bilgi edinmelerini sağlayan ve kullanılacak materyalleri tanımalarına imkan veren Hazırlık Ödevleri; sürekli öğrenme çabası içinde olan öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçlayan ve kendilerini geliştirme fırsatı veren Geliştirme Ödevleri ve son olarak öğrencilerin tek bir görev için farklı beceriler kullanmasını gerektiren Bütünleştirici Ödevler (Deveci, 2011). Ödevlerin istenilen olumlu etkiyi göstermesi için ödevin verilme amacı çok iyi belirlenmelidir (Warton, 1997). Ev ödevlerinin niteliği önemlidir. Yaş gruplarına göre ödevlerin süresi belirlenmelidir (Deveci, 2011). Özcan ve Erktin (2015) çalışmalarında üst bilişsel sorularla zenginleştirilmiş ödevlerin özellikle kişisel gelişimi desteklediği vurgusu yapmışlardır.

Ödevler uzun zamandır ülkemizde tartışma konusu olmuştur. Yapılan çalışmaların ev ödevlerinin öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde etkilediği görüşünü yeterince desteklemediği, temel eğitim ikinci kademe düzeyinde günlük ödev sıklığındaki artışın akademik başarı ile ilişkinin çıkmadığı ve ödevi daha az vurgulayan öğretmenlerin öğrencilerinin, çok ödev veren öğretmenlerin öğrencilerinden TIMSS sınav sonuçlarının daha başarılı çıktığı sonucuna varılmıştır (Altun, 2007; Berberoğlu, 2005; Cooper, Robinson&Patall, 2006; Jann, 2006). Diğer yandan amaçları iyi tasarlanmış ev ödevlerinin,öğrencinin derste öğrendiği bilgiyi pekiştirmesine, özümsemesine, yeni bilgilerle eski bilgileri düzenlemesine, yaratıcılıklarını ortaya koyarak bir ürün çıkarmasına katkı sağladığının tespit edildiği çalışmalar da bulunmaktadır (Babadoğan, 1990). Ödevlerin öğrenci başarısını artırdığına, günlük hayatta karşılaştığı problemleri daha iyi yorumlama ve çözümleme yetisine ulaşmalarına ve sosyalleşmelerine katkı sağladığına, kişilik gelişimlerini olumlu yönde etkilediğine dair çalışmalar da bulunmaktadır (Bayrakci, 2007; Deveci,2011; Özben & Gündoğan, 2006; Şentürk, 2013).

Öğrenme sürecinde katkı sağladığı gözlemlenen ödevlerin belirtilen amaçlarına ulaşabilmesi için öncelikle ödevi yapacak öğrencilerin gözünde olumlu bir algı yaratması gerekmektedir. Öğrencinin okul dışındaki zamanlarını ayırmalarını gerektirmesi nedeniyle, ödevler makul, konularla ilişkili, faydalı ve cazip olmalıdır (Bozkurt, Aslanargun& Akın, 2014). Aksi taktirde öğrencide ödevi yapmak için gerekli motivasyon oluşmayacak, oluşsa dahi burada edindiği bilgi kalıcı ve etkin olamayacaktır. Bu nedenle öğrencilerin ödevlere bakışının ve ödeve dair görüşlerinin anlaşılması ve ödevlerin buradan gelen geri besleme ile iyileştirilmesi, ödev etkinliğinin artırılması için elzem gözükmektedir.

Ev ödevlerinin öğrenci eğitimi açısından amaca ulaşmasında okul, öğretmen ve ailenin sorumlulukları vardır. Ailelerin çocuklarının eğitimine katılımı çocuklarıyla olumlu bir iletişim içinde olmaları, öğrencilerin derslerindeki akademik başarıya olumlu katkı sağlamaktadır. Eğitim açısından destekleyici yaklaşım içerisinde olan ailelerin çocuklarında okul başarısının daha yüksek olduğu ve okuldaki eğitim etkinlikleri evde anne-babalar tarafından desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmanın çok zor olduğuna dair çalışmalarda bulunmaktadır (Çelenk, 2003; Hasan 2008;Ilgar, 2005; Satır, 1996; Şad, 2012).

Okul dışı bir etkinlik olması nedeniyle, ödevlerin yapılmasında öğrencinin kendisinden sonra destek alabileceği en önemli ve yakın kaynaklar, sosyal çevrelerini oluşturan arkadaşları ve aileleri olmaktadır. Aile, rol model olmasından ötürü, öğrencinin herhangi bir derse ilgi duymalarında ve bu derste başarılı olmalarında temel faktörlerden biri olarak görülmektedir. Ailenin ödevlere ve okul dışı uygulamalara aktif katılımı ve olumlu yaklaşımı, çok küçük yaşlardan beri merak duygusuyla ailesine sorular yönelten çocukta öğrenme isteğini artıracak ve öğrenmeyi pekiştirecektir. Dolayısıyla ailenin bu konudaki yaklaşımı çocuğun eğitim öğretim süreci içerisinde sorumluluklarını yerine getirme biçimini şekillendirmede etkili olacaktır. Ailenin öğrenci başarısına katkıda bulunacak doğru yaklaşım tarzını geliştirebilmesi için okul ile işbirliği yapmasının ve eğitilmesinin faydasını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Çelenk, 2003; Yavuzer, 1996; Dönmez & Yıldırım, 2008).

Buna ek olarak, Gür (2003) yaptığı çalışmada, ailenin öğrenciyi doğru yönlendiremediği durumlarda, evde öğrenmenin verimli biçimde gerçekleşemeyebileceğini ifade etmiştir. Bu sebeplerden ötürü, okul dışı çalışma ortamlarında ailelerin doğru yaklaşımla ödevlere katılımı, öğrenmeye katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı öğrencilerin ödevler konusundaki düşüncelerini belirlemek ve ailelerinin ödevlerine katılma durumlarını öğrencilerin gözünden tespit etmektedir.

Yöntem

Araştırma, birfenomenoloji (olgubilim) çalışmasıdır. Fenomenolojikaraştırmalar, farkındaolunan, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 1999).

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu Sakarya ili Yenigün Ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında okuyan, 10 kız 10 erkek olacak şekilde beşer öğrenci seçilerek toplam 20 öğrenci yer almıştır.

Veri toplama aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında, öncelikle çalışmanın amacı dikkate alınarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu havuz içerisinden, bir taslak form oluşturulmuştur. Bu taslak form fen eğitimi alanında uzman üç ve eğitim bilimlerinden bir öğretim üyesine sunularak, soruların geçerliliği ile ilgili fikirleri alınmıştır. Gelen öneri ve eleştiriler doğrultusunda, sorular yeniden düzenlenerek, görüşmede sorulacak ana sorular belirlenmiştir.Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulan sorular aşağıda verilmiştir:

1.Derslerinizde size ödev veriliyor mu?

2. Ödev verilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?

3. Öğretmeniniz sizlere neden ödev veriyor?

4. Ne tür ödevleri yapmaktan hoşlanıyorsunuz?

5. Ne tür ödevleri yapmaktan hoşlanmıyorsunuz?

6. Sizce ödevler nasıl olmalıdır?

7. Ödevler size ne kazandırmalıdır?

8.Ödevleri yaparken ailenizden yardım alıyor musunuz? Neden?

9.Ödevleri yaparken aileniz size nasıl yardımcı oluyor?

10.Ailenizle birlikte ödev yapmak size nasıl hissettiriyor?

11. Aileniz ile birlikte ödev yapmanın olumlu yanları var mıdır?

12. Aileniz ile birlikte ödev yapmanın olumsuz yanları var mıdır?

Görüşmeler ses kaydı ile kayıt edilmiştir. Ses kaydı için öğrencilere bilimsel bir çalışma olduğu, verilerin bir araştırmada kullanılacağı ve isimlerinin kullanılmayacağı bilgisi verilerek izin istenmiştir. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Ses kayıtları, hiçbir düzeltmeye gidilmeden aynen transkript edilmiştir. Yapılan transkriptler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak içerik analizi ile analiz edilmiştir. Önce kodlar oluşturulmuş, bu kodlar içinde anlamlı bütünler oluşturanlar bir araya getirilerek temalandırılmıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek kodlamaları karşılaştırmışlardır. Fikir ayrılığı olan kodlar yeniden incelenerek kontrol edilmiş, yapılan tartışmalar sonunda ortak karara varılmıştır. Hemfikir olunan kodlar aynen alınmıştır. Sıklıkları belirlenen kodlar anlaşılırlığı kolaylaştırmak için tablolar halinde sunulmuştur.

Kodlara ilişkin örnek ifadeler, tablolar altında sunulmuştur. İfadeler verilirken, öğrenciler yeniden isimlendirilmiştir. İsimlendirmeler, görüşme sırası, cinsiyet ve sınıf düzeyi kodlanarak yapılmıştır. Örneğin, üçüncü görüşülen beşinci sınıfa giden kız öğrenci 3K5 şeklinde isimlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar incelenip değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular sunulmuştur.

"Ödev Verilmesi Konusunda Ne Düşünüyorsunuz?" Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 1. Ev Ödevlerinin Verilmesine Yönelik Öğrenci Görüşleri.

Ödev verilmesi ile ilgili değerlendirme		Sıklık (N=20)
Olumlu	Tekrar yapmayı/pekiştirme yapmayı sağlıyor	8
	Başarılı olmayı sağlıyor	2
	Anlamayı sağlıyor	2
	Derslere zamanında çalışmayı sağlıyor	2
	Kendini geliştirmeyi sağlıyor	1
Olumsuz	Verilmese daha iyi olur	5
	Çok veriliyor	2
	Kendine vakit kalmıyor	2

Öğrencilerin ev ödevleri verilmesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla sorulan soruda öğrenciler olumlu (15) ve olumsuz (9) yönde düşüncelerinin olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin ödevlerle ilgili olumlu olan düşünceleri, pekiştirme (8), başarı (2), anlamayısağlama (2), derse zamanında çalışma (2) ve kendini geliştirme (1) olarak gruplandırılmıştır. Öğrencilerin ev ödevlerinin ile ilgili olumsuz düşünceleri ise kendine vakit kalmaması (2), çok olması (2), verilmemesinin daha iyi olacağı (5)şeklindedir. Örnek öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

(8K5)Bence iyi bir şey tekrarlıyoruz yaptıklarımızı okulda.

(5K5) Ödev verilmesi bizim konuyu daha iyi anlayabilmemizi sağladığı için bence güzel.

(9E5) Derslerimizi pekiştirebiliyoruz. Ondan sonra sınavlarda daha başarılı olmamızı sağlıyor.

(19E8) Gerekli de çok fazlası şey mesela bir dersten çok fazla ödev verilince diğer derse şey kalmıyor çalışacak vakit kalmıyor evde de. Öyle biraz işte zor oluyor. Ödev az olsa daha iyi olur çünkü hem ödev yaparız hem konu çalışırız hem o konudan test çözeriz daha iyi olur benim için.

(4K7) Bence çocuklar ödev yapmamalı. Çünkü daha çok çalışmaya yönelmeli ödeve değil. Şahsen ben ödev yapmayı sevmiyorum daha çok çalışmayı seviyorum.

(15K7) Ödev verilmesi konusunda aslında okulda yapılsa daha iyi olur diye düşünüyorum. Çünkü arkadaşlarımızla hem tartışıyoruz o zaman iyi oluyor. Evde verilince evde bir kendimize ayıracağımız zaman oluyor. O zaman dilimini de ödeve ayırmak biraz zor oluyor bizim için.

" Öğretmeniniz Sizlere Neden Ödev Veriyor? " Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 2. Neden Ev Ödevi Veriliyor Sorusuna Yönelik Öğrenci Görüşleri.

Neden ödev veriliyor?		Sıklık
Ders ile ilgili	Pekiştirme/tekrar yaptırmak için	9
	Konuyu daha iyi anlamak için	3
	Yetişmeyen konuları evde tamamlamak/tekrar etmek için	2
	Öğrendiklerini unutmamaları için	1
Kişisel gelişimleri için	Başarılı olmalarını sağlamak için	5
	Çalışmalarını sağlamak için	2

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin ev ödevlerinin neden verildiğine yönelik görüşlerini almak için sorulan soruda derse (15) ve kişisel gelişimlerine (7) yönelik cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Öğrenciler,verdikleri cevaplarda ders ile ilgili olarak pekiştirme/tekrar (9), konuyu daha iyi anlama (3) üzerinde durdukları, kişisel gelişim ile ilgili olarak ise başarılı olmayı sağlamak (5) ve çalışmalarını sağlamaktan (2) bahsettikleri tespit edilmiştir. Öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

(7E6) Evde bilgilerimizi pekiştirmek için.

(5K5) Konuyu daha iyi anlamamız için olabilir.

(9E5) Derslerimizi pekiştirebiliyoruz. Ondan sonra sınavlarda daha başarılı olmamızı sağlıyor.

(10K6) Faydalı olarak düşünüyorum. Faydalı bir şey. Daha çok tekrar yapmamızısağlıyor. Derslerden sonra mesela derslerimiz olmadığında şey çalışmıyoruz. Benböyle düşünüyorum.

(15K7) Ödev verilmesinin nedeni evde tekrar yapıp bir daha okula hazırlıklı gelmekoluyor ama aslında okulda yapılsa daha iyi olur bence.

(4K7) Galiba çalışmamız için. Daha çok pekiştirmemiz için.

"Sizce Ödevler Nasıl Olmalıdır? " Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 3. Ev Ödevi Nasıl Olmalı Sorusuna Yönelik Öğrenci Görüşleri.

Ödevler nasıl olmalı?		Sıklık
Nitelik olarak	Eğlenceli	5
	Ne kolay ne zor	3
	Görseli bol/renkli	3
	Fotokopi olmamalı	2
	Kolay	2
	Düşünmeyi sağlayıcı	1
	Kişiye özel	1
	Kitaptakilerden farklı	1
Tür olarak	Açık uçlu	3
	Test	3
	Etkinlik	3
	Proje ödevi	1

Tablo 3'de görüldüğü gibi, öğrenciler ödevlerin eğlenceli (5), ne kolay ne zor (3), görseli bol/ renkli (3) olmasını istemekte renksiz fotokopi olmasını istememektedirler. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı bu ödevlerin açık uçlu (3) ve etkinlik (3) şeklinde olmasını isterken bir kısmı ise test (3) olmasını istemektedirler. Örnek ifadeler şu şekildedir:

(6K7) Bence ödevler daha eğlenceli hale getirilebilir. Mesela fotokopi veriyorlar fotokopiler renksiz çıkıyor onları renkli hale getirebilirler yada soruları daha eğlenceli bir şekilde sorabilirler. Mesela 2 çocuk birbirine soru sorarken şey kullanabilirler mesela yazılarda arada komiklikler olabilir.

(11K7) Böyle ya konuyla böyle orta derece nasıl diyeyim orta derecede olsun böyle zor olmasın. Böyle anne, babamızdan yardım almayalım. Yani konuyu pekiştirmemiz için daha kolay böyle anlayabilelim yani öyle.

(20K6) Ödevler açık uçlu olmalı bence. Test zaten evde çözüyoruz. Yani ben kendi adıma söyleyeyim çözüyorum. Açık uçlu olursa düşüncelerimizi daha iyi yansıtabiliriz. Bu da daha iyi olur. Tabi matematikte falan onlar daha çok şıklı olsa daha iyi oluyor ama sözel derslerde en azından açık uçlu olması lazım bence.

(4K7) Ödevler bence etkinlikli olmalı. Eğlenceli olmalı. Çok sıkmamalı genelde. Fotokopi verilmemeli bence.

"Ne Tür Ödevleri Yapmaktan Hoşlanıyorsunuz?" Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 4. Hangi Tür Ödevleri Yapmaktan Hoşlanıyorsun Sorusuna Yönelik Öğrenci Görüşleri.

Hangi tür ödevler yapmaktan hoşlanıyorlar?		**Sıklık**
Nitelik	Eğlenceli	1
	Görselliği olan	1
	Sevdiği dersle ilgili	1
Tür	Şiir/kompozisyon	5
	Problem çözme	4
	Etkinlik (kes,yapıştır)	4
	Test	2
	Açık uçlu	2
	Resim çizme	1
	Proje	1

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin şiir/kompozisyon yazma (5), problem çözme (4) ödevlerinden hoşlandıkları, etkinlik (4) yapmayı sevdikleri görülmektedir. Örnek ifadeler şu şekildedir:

(2K8) Türkçe hocası şiir yazma veriyor. Bir de fen hocası yazı yazma veriyor. Onlar çok hoşuma gidiyor.

(9E5) Problem çözmekte ondan sonra yapıştırmakta proje yapmakta.

(20K6) En çok hoşlandığım dediğim gibi açık uçlu mesela kompozisyon yazmayı seviyorum kendi düşüncelerimin olduğu.

"Ne Tür Ödevleri Yapmaktan Hoşlanmıyorsunuz?" Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 5. Hangi Tür Ödevleri Yapmaktan Hoşlanmıyorsun Sorusuna Yönelik Öğrenci Görüşleri.

Hangi tür ödevler yapmaktan hoşlanmıyorlar?		**Sıklık**
Nitelik	Yazı yazmayı gerektiren ödevler	8
	Zor olanları	4
	Karmaşık	3
	İlgi duymadıkları derslerin ödevleri	1
	Uzun olan	1
Tür	Proje	3
	Test	1
	Kompozisyon yazma	1
	Problem çözme	1
	Okuma	1

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin yazı yazmayı gerektiren (8), zor ve karmaşık olan (4), ilgi duymadıkları derslerin ödevlerinden (1)ve uzun olan ödevlerden (1) hoşlanmadıkları görülmektedir. Örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

(19E8) Mesela İnkılap Tarihi'nde ya da fende arada şu konu bir tane konu var işte defterde yazıyor o konunun açıklaması o konuyu deftere yazmaktan, yazmayı pek sevmiyorum.

(20K6) Proje ödevi sevmiyorum. Çünkü el becerilerim ona yatkın değil ama onun dışında her ödevi yaparım. Yani eğer yapabileceğim türdense.

(13E8) Sıkıcı, uzun okumalı. Nasıl diyeyim? Böyle uzun olan. Sıkıcı olan ödevlerden.

"Ödevler Size Ne Kazandırmalıdır?" Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 6. Ev Ödevleri Ne Kazandırmalı Sorusuna Yönelik Öğrenci Görüşleri.

Ödevler ne kazandırmalıdır?		**Sıklık**
Dersle ilgili	Daha iyi anlamayı/öğrenmeyi sağlamalı	7
	Konu tekrarı/pekiştirme	5
	Notların daha iyi olmasını sağlamalı	4
	Daha çok ders çalışmayı sağlamalı	2
	Okulda öğrenilenleri hatırlatmalı	1
Kişisel gelişim ile ilgili	Daha akıllı/bilgili olmayı sağlamalı	2
	Zihni açmalı	1
	Sorumluluk duygusunu kazandırmalı	1
	Okuma becerisini arttırmalı	1

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin ödevlerin kendilerine ne kazandırmasını gerektiği ile ilgili görüşlerinin dersle (19) ve kişisel gelişimle (5) olmak üzere iki başlık altında toplandığı görülmektedir. Öğrenciler, ödevlerin daha iyi anlamayı/öğrenmeyi (7), konu tekrarını/pekiştirmeyi (5), daha bilgili olmayı sağlaması (2), zihni açması (1), sorumluluk duygusunu kazandırması (1), okuma becerisini artırması (1) gerektiğini ifade etmişlerdir. Örnek öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

(1E6) Daha çok ders çalışmayı, daha ödevi hani. Notlarımızın daha iyi olmasını.

(11K7) Böyle konuyu daha iyi anlayabilelim. Anlamamızı sağlamalı.

(12E8) Bize anlamadığımız konuları filan tekrarlamamız için onları kazandırıyor.

(7E6) Bize sorumluluk şeyini duygusunu kazandırmalı. Bir de yani öğrenme duygusunu bence öyle yani.

(4K7) Bence ödevler bize akıl kazandırmalı. Yani daha çok zihnimizi açmalı diye düşünüyorum.

(17E6) Ödevler gün içinde yaptıklarımızı en iyi şekilde hatırlatmalı.

"Ev Ödevlerinde Ailenizden Yardım Alıyor Musunuz?" Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 7. Ev Ödevlerinde Öğrencilerin Aile Yardımı Alma Durumlarına Yönelik Görüşleri.

Aileden yardım alma durumu	Sıklık
Bazen/biraz	14
Evet	4
Hayır	1

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin ev ödevlerini yaparken çoğunlukla ailelerinden yardım aldıkları görülmektedir. Örnek ifadeler şu şekildedir:

(4E5) Yani biraz. Anlamadığım yerlerde.

(2K8) Evet. Annemle abimden.

(1E6) Birkaç tane soru yapamadığımda, anlamadığımda.

"Ödevleri Yaparken Aileniz Nasıl Yardım Ediyor?" Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 8. Ev Ödevlerinde Aile Nasıl Yardım Ediyor Sorusuna Yönelik Öğrenci Cevapları.

Aile nasıl yardım ediyor?		**Sıklık**
Yardımcı olma	Anlatma	8
	Birlikte yapma	1
Ödevi yapma	Doğru cevabı söyleme	8
	Yazı yazma	1
	İşlemi çözme	1
Yönlendirme	Örnek vererek	3
	İpucu vererek	2
	Mantık kurdurarak	1
	Birlikte yapma	1
Beceri gerektiren işlerde destek olma	Maket yapımına yardım	4
	Kesme, yapıştırma	3
	Müzik	1

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin ev ödevlerini yaparken ailelerinden aldıkları desteğin yardımcı olma (9), ödevi yapma (10), yönlendirme (7) ve beceri gerektiren işlerde destek olma (8)gruplandığı görülmektedir. Aileler en çok anlatma (8), doğru cevabı söyleme (8), yönlendirme ve örnek verme (3) şeklinde destek olmaktadırlar. Öğrenci ifadeleri ağıda yer almaktadır:

(2K8) Yani ben anlamıyorum anneme gösteriyorum annemde söylüyor bende yazıyorum.

(5K5) İşlemler konusunda olabilir. Problem genellikle….şey yapıştırma etkinlikte kesme.

(17E6) Bilmediğim kelimeleri açıklıyorlar. Yapmadıklarımı, yapamadıklarımı söylüyorlar.

(3K8) Anlatıyor babam öyle

(10K6) Kağıda bana anlatarak, ipucu vererek, örnek vererek yaptırıyorlar.

"Ödevleri Yaparken Neden Ailenizden Yardım Alıyorsunuz? " Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 9. Ev Ödevlerini Yaparken Aileden Neden Yardım İstiyorlar Sorusuna Yönelik Öğrenci Görüşleri.

Neden yardım istiyorlar?		**Sıklık**
Desteğe ihtiyaç duyduğundan	Beceri gerektiren durumlar olduğundan	7
	Zorlandığı için	6
	Cevabı bulamadığında/hatırlayamadığında/yapamadığından	5
	Anlamadığı için	3
	Tek başına yetiştiremeyeceği/bitiremeyeceği için	2
	Yanlış yapmaktan korktuğundan	2
Kişisel gelişim	Daha başarılı olmak için	1
	Doğru yapmak için	1

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin ev ödevlerini yaparken ailelerinden neden yardım istediklerini belirlemek amacıyla sorulan soruda, desteğe ihtiyaç duydukları (25)ve kişisel gelişim (2) için cevaplarını verdikleri görülmüştür. Öğrenciler, beceri gerektiren durumlar olduğundan (7), zorlandıkları için (6), anlamadıkları için (3), cevabı bulamadıkların/hatırlayamadıklarından (5), tek başlarına yetiştiremeyecekleri/bitiremeyecekleri (2) ve yanlış yapmaktan korktukları (2), için yardım istediklerini belirtmişlerdir. Örnek öğrenci ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

(20K6) Çünkü zaten çok yapmıyorum ama babam annemin sözeli daha iyi babamın da sayısalı daha iyi yapamadığım soruları illa ki soruyorum çünkü yapamadığım soruları sorarsam hani yapamayınca yapamamış oluyorum ama sorunca yapamadığım soruları geliştirmiş oluyorum. Böyle anneme sözeli soruyorum hepsi de bana yardımcı oluyor.

(5K5) Kesme olayını ben pek güzel kesemiyorum. Babam daha güzel kesiyor o yüzden babamdan yardım alıyorum.

(13E8) Yapamıyorum hani yapabildiğim kadarını yapıyorum. Olmayanı destek alıyorum.

(9E5) Çünkü daha başarılı olmak için. Onlar bana yardım edince onlarda bu yoldan geçtiği için ve onlarında yaptıkları için onlarda yardım aldıkları için.

"Ödev Yaparken Ailenizden Yardım Almak Neler Hissettiriyor? " Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 10. Ödevleri Aile Yardımı Almak Neler Hissettiriyor Sorusuna Yönelik Öğrenci Görüşleri.

Aileden yardım almanın hissettirdikleri		**Sıklık**
İyi hissettirme	Hoşuna gitme	7
	Birlikte yapmanın güzel olması	3
	Gurur duyma/şanslı hissetme	1
	Çalışkan hissetme	1
	Daha kolay olması	1
Kötü hissettirme	Bilmediğini düşünme	1
	Tek başına yapma gururunu yaşayamama	1
	Ders çalışmamış gibi hissetme	1
	Arkadaşlarına haksızlık ettiğini düşünme	1
	Beceriksiz hissetme	1
	Kendi başına bir şey yapamıyormuş gibi hissetme	1
	Utanma	1

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin ev ödevlerini yaparken aile yardımı aldıklarında hissettiklerini belirlemek amacıyla sorulan soruda öğrencilerin hissettiklerinin iyi (13) ve kötü (7) temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre iyi hissetmeleri nedeni hoşuna gitme (7), gurur duyma/şanslı hissetme (1), aile birlikte yapmanın güzel olması (3), çalışkan hissetme (1), daha kolay olması (1) olarak gruplandırılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre kötü hissetmeleri nedeni ise bilmediğini düşünme (1), tek başına yapma gururunu yaşayamama (1), ders çalışmamış hissetme (1), arkadaşlarına haksızlık ettiğini düşünme (1), beceriksiz hissetme (1), kendi başına bir şey yapamıyormuş gibi hissetme (1) ve utanma (1) olarak gruplandırılmıştır. Örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

(20K6) Mutlu hissettiriyor, gurur veriyor. Çünkü bazı öğrencilere ailesi yardım etmiyor. Hani bilseler bile yardım etmedikleri için şanslı hissediyorum kendimi gurur veriyor.

(9E5) Bana nasıl hissettiriyor? Ben çok yardım almak istemiyorum ama yanlış yapacağımdan korktuğum için yardım alıyorum.

(11E7) Böyle bazen ne bileyim bazen utanıyor gibi oluyorum böyle sanki yapamayacakmış gibi onlar. Ne bileyim böyle yapamayınca sanki böyle ne bileyim başka bir garip bir duygu geliyor.

(13E8) Biraz kötü şimdi. Bir kendimizin yapıp gururlu olarak yani tek başıma yapmak var bir de yardım alarak yapmak var.

(14E5) Biraz kötü hissettiriyor çünkü ben o kadar bilmediğimi sanıyorum. Kendi içimde.

(15K7) Bazen öyle yapınca kendimi beceriksiz hissediyorum ama yardım edince biraz daha şey hissediyorum böyle yardımcı olduklarında işte hoşuma falan gidiyor böyle. Yardım etmeseler belki ben o soruyu anlamayacağım ve daha da geride kalacağım.

(3K8) Ya bazen kötü hissettiriyor sanki arkadaşlarıma haksızlık yapıyormuşum gibi.

"Aileniz İle Birlikte Ödev Yapmanın Olumlu Yanları Var Mıdır?" Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 11. Aile İle Birlikte Ödev Yapmanın Olumlu Yanlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri.

Aile ile birlikte ödev yapmanın olumlu yanı		**Sıklık**
Ders ile ilgili	Onlar anlattığında daha iyi anlama/daha kalıcı olması	7
	Onların da anlaması/öğrenmesi	3
	Notların daha iyi olmasını/daha başarılı olmayı sağlama	2
Duygularla ilgili	Özel ders gibi hissetme	2
	Mutlu olma	2
	Onlarla daha fazla zaman geçirme	1
	Daha rahat hissetme	1
	Samimi olma	1
	Heyecanlı/keyifli/eğlenceli olması	1
	Kendisinin yorulmaması	1

Tablo 11 incelendiğinde öğrenciler, öğrencilerin ev ödevlerini aile ile birlikte yapmalarının olumlu yanlarına yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin derslerle (12) ve duyguları ile ilgili (9) cevaplar verdikleri görülmektedir. Ders ile ilgili cevaplarda, onlar anlattığında daha iyi anlama/daha kalıcı olması (7), notların daha iyi olasını/daha başarılı olmayı sağlama (2), onların da anlaması ve öğrenmesi (3) olarak gruplandırılmıştır. Duyguları ile ilgili olanlar ise, özel ders gibi hissetme (2), samimi olma (1), onlarla daha fazla zaman geçirme (1), daha rahat hissetme (1), mutlu olma (2), heyecanlı, keyifli, eğlenceli (1) ve kendisinin yorulmaması (1) olması olarak gruplandırılmıştır. Örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

(1E6) Notlarım daha iyi oluyor.

(5K5) Evet. Çünkü daha iyi anlayabiliyorum. Daha güzel anlatıyorlar o yüzden. Kendi başıma sanki ezbere yapmış gibi geliyor. O yüzden annemler anlatınca güzel oluyor.

(14E5) Var. Mesela olumlu yanları ailemle daha çok zaman geçiriyorum hem de daha güzel anlıyorum. O kadar.

(15K7) Bazen öğretmenlerime anlatamıyorum ne anlatacağımı ailemde o yüzden beni anlıyor. Anladığı içinde bana daha çok yardımcı olduğunu düşünüyorum. Yardımcı olduklarında daha çok seviniyorum.

(16E7) Ya normalde nasıl desem benim bilmemle ailemin bilmesi hem onlara şey kazandırıyor bilgi kazandırıyor hem bana kazandırıyor.

(17E6) Güzel oluyor ailemle biraz daha samimi oluyor.

(2K8) Evet. Çünkü ben hiç kafamı yormuyorum annem orada bir düşünüyor bana söylüyor ben sadece yazıyorum.

"Aileniz İle Birlikte Ödev Yapmanın Olumsuz Yanları Var Mıdır?" Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 12. Aile İle Birlikte Ödev Yapmanın Olumsuz Yanlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri.

Aile ile birlikte ödev yapmanın olumsuz yanları		**Sıklık**
Yok		11
Yaklaşımları	Kızılması/bağırılması	1
	Anlamayınca vazgeçmeleri	1
	Hemen cevabın söylenmesi	1
Katkı	Kendinin öğrenmesi gerektiği düşüncesi	3
	Onlarında deneyimsiz/bilgisiz olması	2
	Rahata/kolaya alıştırması	1
	Faydalı değil	1

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğu aile ile birlikte ödev yapmanın olumsuz yanları olmadığı (11) görüşünde oldukları görülmektedir. Olumsuz yanlarından bahseden öğrencilerin kendilerine kızılması/bağırılması (1), anlamayınca vazgeçmeleri (1), hemen cevabın söylenmesi (1)şeklinde memnuniyetsizliklerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciler arasında, ödevleri kendilerinin öğrenmesi gerektiğini düşünenler (3), ailelerinin deneyimsiz ve bilgisiz olduğunu (2) belirtenlerde bulunmaktadır. Örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

(10K6) Çünkü faydalı olmadığını düşünüyorum. Belki bizim annemiz, babamız veya bir büyüğümüz anlatırken şey o kadar hocalar gibi anlatmadığını düşünürüm. Sonra tekrar amaçlı onlar belki tekrar bana anlatamaz. Ben kendi çalışmamı daha çok şey iyi görüyorum.

(6K7) Çünkü ailemizden birine bunu sorduğumuzda o bize direkt söylüyor bizde yazarız. O zaman biz ondan hiçbir şey anlamayız araştırmadığımız için.

(19E8) Rahata alıştırır bazılarını. Mesela bugün annem yapar zaten ben yapmayayım, anneme söylerim yardım eder yaparız beraber daha kolay olur öyle öyle gittikçe daha çok yaptırmaya çalışır yani rahata alıştırır.

(2K8) Bağırıyor yanlış yazınca.

(20K6) Olumsuz yanı işte dediğim gibi proje ödevimi yapamadığım zamanlarda annemlerden yardım alamıyorum. Çünkü hani onlarda yapamıyorlar.

(8K5) Ya mesela anlatıyorlar bazı şeylerini anlamıyorum. Ya sonra onlarda anlatmaktan vazgeçiyorlar artık. O yüzden bazı olumsuz yönleri de var.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, öğrencilerin ödevler konusundaki düşüncelerini belirlemek ve ailelerinin ödevlerine katılma durumlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgura dayalı olarak yapılan analiz sonuçları öğrencilerin ev ödevlerinin verilmesi ile ilgili değerlendirmede çoğunlukla olumlu görüşe sahip oldukları, ödevlerin akademik başarılarına ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını düşündüklerini göstermektedir.Yapılan çalışmalarınbirçoğunda da, ödevler ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişkinin tespit edildiği belirtilmiştir (Bempechat, 2004; Cooper, 2008; Kaplan, 2006; Olufemi; 2014; Üstünel 2016).

Öğrencilerin gözünden ev ödevleri; okulda anlatılanları tekrar etme amacıyla verilmekte ve öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlamaktadır. Diğer yandan, çok ödev verilmesinden ve sosyal yaşantılarında kendilerine ayıracak zaman kalmamasından şikayet ederek ödev verilmemesini isteyen öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrenciler şiir, kompozisyon ödevleri, problem çözmeden hoşlanmakta ve ödevlerin eğlenceli olmasını

istemektedir. Proje ödevlerinden hoşlanan öğrenciler olduğu gibi hoşlanmayan öğrenciler de bulunmaktadır. Duru ve Çöğmen (2017) yaptıkları çalışmadaise öğrencilerin proje ödevlerinden hoşlandıkları bulgusu yer almaktadır. Öğrencilerin çoğu yazı yazmayı gerektiren ödevlerden hoşlanmamaktadır.

Çalışma sonuçları öğrencilerin zor, karmaşık ve uzun zaman alan ödevleri yapmaktan hoşlanmadıklarını; eğlenceli, üst düzey bilişsel becerilerini kullanabildikleri ödevlerden hoşlandıklarını göstermektedir. Dolayısıyla verilen ödevlerin niteliği öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlenmeli, öğrencilerin yaşları ve yetenek düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır (Kazmierzak, 1994; Shaughnessy&Siegel, 1993). Thomas (1992) ve Wildman (1968) tarafından yapılan araştırmalarda; ev ödevleri belirlenirken öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak, ödevlerin bireyselleştirilmesi gerektiği vurgulanmış ve Murphy ve Decker'in(1989) yaptıkları çalışmada ise; öğrenci özellikleri dikkate alınarak hazırlanan ödevlerin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin çoğunluğu ailelerinin ev ödevlerine yardımcı olduklarını ve bu durumdan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ailelerinden yardım almaları durumlarındakendilerini iyi hissettikleri, aileden yardım almanınakademik başarılara katkı sağladığını düşündüklerini göstermektedir. Öğrenciler genellikle psikomotorbeceriler gerektiren, yapamadıkları, zorlandıklarıödevlerde aile yardımına ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrencilerin çoğu aile yardımı ile daha kolay anladıklarını ve aileleri ile daha çok vakit geçirip eğlendikleri için yardım almanın olumlu ve güzel bir duygu olduğunu ifade etmişlerdir.Öğrenci ifadelerine göre, ailelerin genellikle ödevlerin yapılmasında rehberlik yapmaktan ziyade konuyu öğrenciye olduğu gibi anlattıkları tespit edilmiştir. Bu durumun, yapılandırmacı yaklaşım ile ters düştüğü görülmektedir.Verilen ödevlerin öğrenci seviyesine uygun olarak verilmesi ve ailelerin katılımı rehber rolünde olması gerekmektedir.Bu konuda ailelerin bilgilendirilmesi oldukça önemlidir. Gümüşeli (2004) tarafından yapılan araştırma sonucunda; okulun öğrenciye istenilen davranışları kazandırması yanında ailenin de bu davranışların kazandırılmasında önemli bir katkısı olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer yandan, bu çalışmada,ailelerinden yardım aldıkları için kendilerini beceriksiz, bilgisiz hisseden, bir şey yapmamış gibi hisseden öğrenciler de bulunmaktadır. Ayrıca, yardım almanın kendilerini kolaya alıştıracağını bu yüzden olumsuz olduğunu düşünen öğrenciler de bulunmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun ev ödevleri ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları, ödevleri yaparken ailelerinden yardım aldıklarıgörülmektedir. Ancak, ailelerin yardımlarının öğrenciyi geliştirici katkılardan ziyade ödevin hemen bitmesine yönelik çabalar olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, velilerin çocuklarının ödevlerine nasıl yardım edebilecekleri ile ilgili bilgilendirilmelerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Verilen ödevlerin öğrencilerin seviyelerine ve becerilerine, ilgi alanlarına uygun, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinigeliştirme fırsat veren ödevler olması da oldukça önemlidir. Ev ödevleri, öğretilen konuların pekiştirilmesi amacından ziyade, öğrenme sürecinin bir parçası haline getirilmelidir.

Teşekkür

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulacak sorularla ilgili olarak görüşlerini aldığımız Doç. Dr. Aysun Öztuna Kaplan, Doç. Dr. Fatime Balkan Kıyıcı ve Dr. Öğr. Üyesi Subhan Ekşioğlu'na değerli katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Kaynakça

Altun, A (2007). *Effects of studentandschoolrelatedfactors on themathematicsachievement in Turkey at eightgradelevel.*Unpublishedmaster'sthesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Arıkan, Y. D. &Altun, E. (2007). *A research on preschoolandprimarystudent-teachers' use of onlinehomeworksites. ElementaryEducation Online,* 6(3), 366-376. [Online]. http://www.ilkogretim-online.org.tr/

Babadoğan, C. (1990). Ev ödevlerinin eğitim programı içindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 745-767.

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(10).

Berberoğlu, G. (2005). '*TurkeyEducationSectorStudy*' World Bank Report.

Beydoğan, H. Ö. (2006). Ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik modeller ve yaklaşımlar.*Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1).

Bozkurt, S.,Aslanargun, E., & Akın, S. (2014). İlköğretimde uygulanan proje ve performans ödevlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 157-173.

Cooper, H.,Robinson, J. C., &Patall, E. A. (2006). Doeshomeworkimproveacademicachievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of EducationalResearch*, 76, 1–62.

Cooper, H. (2008). Doeshomeworkimproveacademicachievement?:Ifso, how much is best. *SEDL Letter*, *20*(2).

Çelenk, S. (2003). Okulbaşarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online*, *2*(2).

Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(24).

Deveci, İ. (2011). *Fen ve teknoloji dersi kapsamında ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıflarda verilen ödevler hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri.*Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Duru, S.,& Çöğmen, S. (2017). İlkokul-ortaokul öğrencileri ve velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, *16*(1).

Dönmez, M. C. Y. B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *23*(23).

Ergün, M.,&Özdaş, A. (1997). Öğret*im ilke ve yöntemleri.* İstanbul: Kaya Matbaacılık.

Gümüşeli, A.İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. Özel *Okullar Birliği Bülteni*, 2(6), 14–17.

Gür, H., (2003), E*v ödevi yapma stillerinin akademik başarıya etkisi.* http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=63:evodevi-yapma-stillerinin-akademik-basariya-etkisi-&catid=8:matematik-kosesi-makaleleri&Itemid=172 (Erişim Tarihi: 05.02.2011).

Hasan, D. A. M. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *7*(14), 75-99.

Ilgar, Ş. (2005). Ev ödevlerinin öğrenci eğitimi açısından önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1).

Jaan, M. (2006). Studentshomeworkand TIMSS 2003 mathematicsresults. Paperpresented at TeachingMathematics: ProspectiveandPrespectiv, Estonia, May 12-13, 2006.

Kazmierzak, K. S. (1994). CurrentWisdom on HomeworkandtheEffectiveness of a HomeworkCheckingSystem.

Murphy, J.,&Decker, K. (1989). Teachers' use of homework in highschools. *The Journal of EducationalResearch*, *82*(5), 261-269.

Olufemi, A. S. (2014). Theeffect of homeworkassignment on Mathematicsachievement of Secondary School Students in South West Nigeria. *Journal of EducationandPractice*, *5*(28), 52-55.

Özben-Gündoğan, B. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına ev ödevi çalışmalarının etkisi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özcan, Z. Ç.,&Erktin, E. (2015).Enhancingmathematicsachievement of elementaryschoolstudentsthroughhomeworkassignmentsenrichedwithmetacognitivequestions. *EurasiaJournal of Mathematics, Science&TechnologyEducation,* 11(6), 1415-1427.

Saban, İ. A.,& Şeker, M. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19*(3), 361-390.

Satır, S. (1996). Özel Tevfik Fikret Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne-baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinmelerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Shaughnessy, M. F.,&Siegel, J. (1993). Homework: Royal Road to Reading Well?.

Şad, S.N. (2012). Investigation of parentalınvolvementtasks as predictors of primarystudents' Turkish, Math, andScience&TechnologyAchievement. EgitimArastirmalari - *EurasianJournal of EducationalResearch,* 49, 173-196.

Şentürk, A.(2013). *Ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Talim, M. E. B.,& Başkanlığı, T. K. (2018). İlköğretim fen bilimleri dersi (3,4,5,6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. *MEB, Ankara*.

Thomas, A. H. (1992). Homework: How effective? How muchtoassign? Theneedforclearpolicies. *OSSC Bulletin*, *36*(1), n1.

Türkoğlu, A.,İflazoğlu, A., & Karakuş, M. (2007). İlköğretimde ödev. *İstanbul:* Morpa Yayıncılık.

Üstünel, M. F. (2016*). Ödevin akademik başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması.*Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Yavuzer, H. (1996). Çocuk ve suç (8. Baskı).*İstanbul:*Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri* (ss.43-66). Ankara: Seçkin Yayınları.

Warton, P. M. (1997). Learning aboutresponsibility: Lessonsfromhomework. *British Journal of EducationalPsychology,* 67, 213–221.

Wildman, P.R., (1968, January). Homeworkpressures. *PeabodyJournal of Education,* 45(4), 202-204.

Ortaöğretim öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Ergün RECEPOĞLU, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, erecepoglul@kastamonu.edu.tr

Serpil RECEPOĞLU, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, melekrecepoglu@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde korelasyonel bir çalışmadır. Araştırmanın yordanan-ölçüt değişkenleri öğrencilerin stresle başa çıkmada kullandıkları tarzlardır (kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama). Yordayıcı değişkenler ise, bu öğrenciler tarafından kullanılan mizah tarzlarıdır (kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah). Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ilinde 2014-2015 ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, çeşitli liselerde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak 'Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği' ve 'Mizah Tarzları Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada alt problemlerin çözümlenebilmesi için öncelikle her bir alt ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalama değerleri hesaplanarak o faktör için bir puan hesaplanmıştır. Analizler bu faktör puanları üzerinden yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Bununla birlikte, yordayıcı değişkenlerin yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Araştırma bulguları mizah tarzları ve başa çıkma tarzları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Lise öğrencileri, mizah tarzları, stresle başa çıkma

Abstract

The aim of this study is to analyze the relationship between humor styles and coping styles of high school students. This is a descriptive research in the relational survey model. The predicted variables of the study are students' coping styles with stress (self-confident, optimistic, helpless, submissive and seeking of social support coping styles) and predictor variables are the humor styles of the students (self-enhancing, affiliative, aggressive and selfdefeating humor styles).The study group is students in different high schools of Kastamonu province in 2014-2015 and 2015-2016 Education year. As a data collection instrument "Humor Styles Questionnaire'" and "Scale of Coping with Stress" were used. The 'Scale of Coping with Stress' was developed by Şahin ve Durak (1995). Data analysis was carried out mainly in two stages. In the first stage, the data transmitted to a computer was analyzed in terms of missing or incorrect value, inconsistent and multivariate value. In the second stage of the study, the sub problems were analyzed. In order to analyze the sub problems of the study, primarily by calculating arithmetic mean of the items in each sub-scale, a score for that factor was calculated. Analyses were made on the factor scores. Pearson correlations and multiple linear regression analysis were performed to analyze the data. According to research findings. significant correlation coefficients were found between humor styles and coping styles.

Keywords: high school students, humor styles, coping styles with stress

Giriş

Eğitim ile ilgili problemler stresli bir ortam ortaya çıkarabilir eğitimin etkililiğinin azalmasına neden olabilir. Son yıllarda stresle başa çıkmada mizah da etkili bir araç olarak kullanılmaya başlanmış ve mizah bu bağlamda ilgi çekici bir konu olmuştur. Stresle başa çıkma stratejileri arasında mizahın, özellikle de hangi tarz mizahın nasıl bir rolü olduğunun bilinmesi öğrencilere stresle başa çıkma konusunda yapılacak rehberlik çalışmaları açısından ve genel anlamda eğitim yönetimi bağlamında önemlidir. Çünkü Stresle başa çımada başarısız olan öğrenciler okullarda istenmeyen davranışlara yönelebilir ve okuldaki huzur ortamını olumsuz yönde etkileyebilirler. Bu durum hem sınıftaki hem de okuldaki iklimi olumsuz yönde etkiyebilir.

Ergenlik dönemi, yetişkinliğe geçerken gerekli bilgi ve becerilerin kazanıldığı, önemli bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal değişimlerin yaşandığı ve de önemli gelişimsel ödevlerin yer aldığı kendine özgü özellikleri ve sorunları olan potansiyel olarak stresli bir gelişim dönemidir. Bu dönemin başarıyla geçirilmesi ve gelişim görevlerinin yerine getirilmesinde ergenin stresle başa çıkma becerileri önemli bir rol oynamaktadır. Lise öğrencileri için ise bu döneme özgü sorunlara bir de okulla ilgili stresörler eklenmekte ve ergenin kullandığı bu stresle başa çıkma stratejileri daha da önem kazanmaktadır. Bu nedenle lise öğrencilerinin sahip oldukları başa çıkma tarzlarının saptanması ve alanyazında sıklıkla bir başa çıkma stratejisi olarak ele alınan mizah duygusunun öğrencilerin stres karşısında başvurdukları etkili ve uyumlu stratejilerle mi yoksa etkisiz ve uyumsuz stratejilerle mi ilişkili olduğunun belirlenmesi önemlidir.

Başa çıkma mekanizmalarının stres ve stresin yol açtığı depresyon, kaygı gibi olumsuz sonuçlar arasındaki ilişkiyi düzenlediği ve aynı stresörlerle karşı karşıya olan ancak farklı başa çıkma stratejilerini kullanan kişilerin bu stresörlerden farklı şekilde etkilendikleri düşünülmektedir. Bilişsel değerlendirmeler, kişilerin olayların önemini ne şekilde algıladıkları ve değerlendirdikleri ile ilgilidir. Bilişsel bir stres kuramı geliştirmiş olan Lazarus ve Folkman'a göre (1984), kişinin bir olay karşısında yaşadığı stresin derecesi büyük ölçüde kişinin bu olayı değerlendiriş şekli ile belirlenmektedir.

Mizah duygusu yüksek olan öğrenciler, daha olumlu bir benlik kavramına ve mizah duygusu düşük olanlara göre kendi yaşamları üzerinde daha fazla denetime sahip olmakta ve stres karşısında daha az olumsuz duygular yaşamaktadırlar. Ayrıca mizah puanları yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara oranla daha az depresif duygulanım sergilemektedirler (Kuiper ve Martin, 1993). Erken ergenlik yıllarında çocuklar arasında mizahın bir başa çıkma stratejisi olarak kullanıldığını gösteren bir çalışmada (Führ, 2002) elde edilen bulgular belirsiz ve stresli durumlar karşısında mizahın bir başa çıkma aracı olarak kullanılmasının 12 yaşından sonra anlamlı düzeyde artış gösterdiğini ortaya koymuştur.

Freud (1928); Maslow (1954) ve Allport (1961) mizahı etkili bir başa çıkma stratejisi ya da savunma mekanizması olarak değerlendirmektedir. Mizahın zor durumlarla başa çıkmada işe yaraması çoğunlukla kişinin içinde bulunduğu sıkıntı verici durumdan bir ölçüde uzaklaşarak bu duruma ilişkin daha geniş bir bakış açısına kavuşmasına ve durumun yol açtığı olumsuz duygulardan büyük ölçüde kurtulmasına hizmet etmesiyle açıklanmaya çalışılmıştır (Freud, 1928; May, 1953; Dixon, 1980; Lefcourt ve Martin, 1986).

May'e göre (1953) mizah duygusunun başa çıkmadaki rolü, mizahın kişinin problemlerinden uzaklaşarak bu şekilde kendi sorunu üzerinde bir perspektif kazanmasına yardımcı olmasıdır. Kendini gerçekleştiren insanların temel özelliklerinden birini mizah duygusuna sahip olmak olarak tanımlayan Maslow (1954) kendini gerçekleştiren kişilerin başkalarını küçük düşüren ya da yaralayan şeylere değil, daha çok kendilerine ve genel olarak insanoğluna güldüklerini ifade etmiştir. Böyle bir mizahî anlayış, kişinin bireysel hataları ve insanların genel olarak mantıksız davranışları karşısında daha esnek ve hoşgörülü bir tavra sahip olmasına ve bu durumlardan etkilenmemesine yardımcı olabilmektedir. Dixon (1980) da mizahın stresli durumlar karşısında etkili bir bilişsel strateji olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Mizah bireylere stresli durumu algılayış biçimlerini değiştirebilme şansı vermekte, bu da stres yaratan olaydan duygusal anlamda büyük ölçüde uzaklaşmaya ve bu şekilde olumsuz duyguların ifadesini azaltmaya yaramaktadır.

Lefcourt, Davidson, Shepherd, Phillips, Prachin ve Mills (1995), Freud ve May'in görüşlerinden yola çıkarak mizahı, kişiye kendisini ya da yaşadıklarını daha az ciddiye almak suretiyle yaşadığı olumsuz deneyimlerden uzaklaşma ve bu yolla tehdit edici koşulların neden olacağı olumsuz duygusal tepkileri azaltma fırsatı veren duygu merkezli bir başa çıkma stratejisi olarak tanımlamışlar ve mizahın bu işlevini 'perspektif kazanma mizahı' (perspective taking humor) şeklinde ifade etmişlerdir. Abel (2002), mizah kullanımının kişinin bilişsel olarak

stresli durumu tekrar yapılandırmasına yardımcı olduğunu ve stresli durumun etkisini azalttığını vurgulamıştır. Mizah olumlu alternatiflerin geniş bir bakış açısıyla düşünülmesine izin verir ve daha kapsamlı düşünce ve eylemler yelpazesi oluşturulmasına yardımcı olur. Ayrıca mizahla ilişkilendirilmiş olumlu ruh hali artan endişe, stres ve azalan umutla sonuçlanan problemlerin yaygınlaşmasını engeller (Abel, 2002; Kelly, 2002).

Mizahı kullanan ve onaylayan bireylerin mizahı daha az kullananlara göre daha az fiziki rahatsızlık (baş ağrısı, kas ağrısı ve enerji kaybı gibi) ve daha az kaygı bildirdikleri saptanmıştır (Abel, 1998, 2002; Lefcourt ve Thomas, 1998). Anderson ve Arnoult (1989) mizahı stresli durumlarda kullananların duygusal dengesizliği daha az yaşadıklarını saptamıştır. Mizahı kullanmaya eğilimli olan bireyler aynı zamanda daha az depresyon yaşadıklarını ifade etmektedirler (Nezu, Nezu ve Blisset, 1988).

Mizah ve stres arasındaki ilişki son yıllarda farklı boyutlarıyla ele alınan bir çalışma konusu olmuştur. araştırmaların çoğu mizah ve stresle başa çıkma arasındaki ilişkileri incelemiş ve mizahın stres, depresyon ve kaygı üzerinde düzenleyici bir etkiye sahip olduğu ve mizahın insanlara stresle başa çıkmalarında yardımcı olduğu vurgulanmıştır (Abel, 2002; Abel ve Maxvell, 2002; Martin ve Lefcourt, 1983; Martin ve Dobbin, 1988; Maxvell, 2003; Nezu, Nezu ve Blisset, 1988; Kuiper, Martin ve Olinger, 1993; Moran ve Massam, 1999; Nezlek ve Derks, 2001; Recepoglu,2011; Ventis, Highbee ve Murdoch, 2001). Chapman ve Foot (1996), gülmenin ve mizahın gerilimi azalttığını ifade etmişlerdir. Martin ve Lefcourt (1984) gerçekleştirdikleri çalışmada, mizahın stresli yaşantıların neden olduğu zararlı etkileri azaltmadaki rolünü incelemişlerdir. Bu çalışmada mizah duygusuna sahip kişilerin de stres yaşadıkları fakat stresle daha kolay başa çıkabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Mizahın stres karşısındaki olumlu etkisi, tehdit edici ve stresli durumların bilişsel değerlendirmesinde oynadığı role ve bir başa çıkma stratejisi olarak sergilediği işleve bağlanmaktadır (Abel, 2002).

Mizah duygusunun stres etkilerini azaltmadaki bir başka önemli rolü kişinin sosyal destek ağını zenginleştirmesi yoluyla dolaylı bir biçimde gerçekleşebilir. Kişiler arası çatışmaları ve gerilimleri azaltmak ya da diğer insanların yaşadıkları olumlu duyguları zenginleştirmek amacıyla mizahı etkili bir biçimde kullanan bireyler daha fazla sayıda ve daha doyurucu sosyal ilişkilere sahip olabilirler (Martin, 2004).

Mizahın koruyucu işlevinin altında yatan süreç, kişinin problem durumunu algılayışında yarattığı değişiklikle açıklanmaktadır (Dixon, 1980; Kuiper, Martin ve Olinger, 1993). Mizahın da bir başa çıkma stratejisi olarak kişiye gerçek ya da algılanmış tehdit edici bir durum karşısında olumlu bilişsel değerlendirmeler yapma şansı verdiği ve bu durumun olumsuz duygusal sonuçlarını azaltmada bireye yardımcı olabildiği düşünülmektedir. Dixon (1980) mizahın stresle başa çıkmada etkili bir strateji olduğunu ve kişinin karşı karşıya olduğu problemden bir derece uzaklaşmasını ya da bu problemi daha az ciddiye almasını sağlayarak problem karşısında perspektif kazanmasını sağladığını belirtmektedir. Bununla birlikte mizah kişinin yaşadığı probleme eşlik eden gerilimin azaltılmasında da etkili olmaktadır (Dixon, 1980).

Kişi yaşadığı stres verici bir durum karşısında gülmeyi başarabildiğinde bu duruma eşlik eden fiziksel ve psikolojik gerilim azalmaktadır. Freud (1998) mizahı, bireyin olumsuz bir durum karşısında gerçekçi bakış açısını yitirmeden olumsuz duygulardan kaçınmasına yardımcı olan sağlıklı bir savunma mekanizması olarak tanımlamış, May ise (2000) mizahın; kişinin probleminden yeterince uzaklaşarak bu şekilde kendi sorunu üzerinde bir perspektif kazanmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlere paralel olarak mizahın duygu merkezli bir başa çıkma stratejisi olarak işlev gördüğü de düşünülebilir.

Yakın zamanda geliştirilen ve ampirik olarak da desteklenen, mizahın hem olumlu hem de olumsuz özelliklere sahip çok boyutlu bir kavram olduğunu öne süren kuramsal yaklaşım (Martin ve diğ., 2003) son yıllarda mizah duygusu ve psikolojik sağlık konusunda yapılan araştırmalarda mizah duygusunun olası olumsuz ve sağlıksız boyutlarının da dikkate alınmasını sağlamıştır. Son zamanlarda yapılan araştırmalar bireylerin günlük yaşamlarında mizahı kullanım biçimlerinin sağlıklı ve sağlıksız oluşunun farklı sonuçlara yol açtığını göstermektedir. Bu nedenle mizah duygusunun stresle başa çıkma tarzları ile ilişkisinin mizah tarzları açısından ayrı ayrı incelenmesi mizahın hangi şekilde kullanılmasının stresle başa çıkmada bireye yardımcı olduğunun anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede bu araştırmanın problemi lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu araştırmada temel alınacak mizah duygusu modeli Martin ve diğerleri (2003) tarafından, mizah duygusunun uyumlu ve uyumsuz yönlerinin ele alındığı kuramsal ve ampirik çalışmaların incelenmesi sonucunda geliştirilen ve mizahın günlük kullanımındaki uyumlu ve uyumsuz tarzları açıklayan mizah duygusu modelidir.

Kendini Geliştirici Mizah

Uyumlu kategori içerisinde yer alan kendini geliştirici mizah (self enhancing humor), mizahın intrapsişik ya da kişisel yönlerini kapsar ve bireylerin, aynı zamanda başkalarının ihtiyaçlarını da dikkate alarak, stresle başa çıkmada, sorunlar üzerindeki perspektiflerini değiştirmede ya da olumsuz duyguları azaltmada kullandıkları mizah türünü ifade eder. Bu, birey tarafından algılanan ve başkalarıyla paylaşılması gerekmeyen ve Freud'un bir savunma mekanizması olarak yaklaştığı mizah kavramına en yakın mizah tarzıdır.

Kavramsal olarak mizah yoluyla başa çıkma ile de ilişkilidir. Bu boyut, yaşam karşısında genel olarak mizahi bir bakış açısını, yaşamdaki uyuşmazlıklar karşısında sıklıkla eğlenme eğilimini, stres ve olumsuz durumlar karşısında bile mizahi perspektifini korumayı içerir (Kuiper, Martin ve Olinger, 1993). Başa çıkma mizahı ile yakından ilişkili olan kendini geliştirici mizah tarzı (Martin, 1996) perspektif kazanıcı mizahla (Lefcourt, Davidson, Shepherd, Phillips, Prkachin ve Mills, 1995) ve mizahın bir duygu yönetimi ya da baş etme mekanizması olarak kullanılmasıyla ilişkilidir (Martin, Kuiper, Olinger ve Dance, 1993). Bu, Freud'un bireyin, potansiyel olarak olumsuz bir durum karşısında gerçekçi bakış açısını yitirmeden olumsuz duygulardan kaçınmasına yardımcı olan sağlıklı bir savunma mekanizması olduğu yönündeki tanımına en yakın boyuttur. Mizahi bir bakış açısı ile olumsuz duyguların yönetimi vurgusu dikkate alındığında bu tarzın; üzüntü ve kaygı gibi olumsuz duygularla negatif, deneyime açıklık, benlik saygısı ve psikolojik iyilik durumu ile pozitif yönde ilişkili olacağı beklenmektedir (Martin ve ark., 2003).

Katılımcı Mizah

Uyumlu kategori içerisindeki diğer tarz ise, kişinin kendi ihtiyaçlarını göz ardı etmeden başkaları üzerine odaklandığı katılımcı mizahtır (affiliative humor). Katılımcı mizah, mizahın birey tarafından kendine ve de diğerlerine saygılı bir biçimde kişiler arası ilişki ve etkileşimleri geliştirici biçimde kullanılmasını ifade eder. Bu tarzı yoğun kullanan bireyler, güldürücü şeyler söyleme, başkalarını eğlendirmek için şakalar yapma, ilişkileri kolaylaştırma ve kişiler arası gerilimleri azaltma eğilimlidirler (Martin ve ark., 2003). Bu bireyler başkalarını rahatlatmak için, kendileri hakkında da komik şeyler söyleyerek kendilerini çok fazla ciddiye almadıklarını gösteririler. Ancak kendilerini eleştirirken kendini kabul duygularını da korurlar (Vaillant, 1977; Akt., Martin ve ark., 2003). Bu temel olarak saldırgan olmayan, hoşgörülü, bireyi ve diğerlerini onaylayan ve olasılıkla kişiler arası çekiciliği ve bağlılığı geliştirici tarz mizahtır. Katılımcı mizahın dışadönük, neşeli, benlik saygısı yüksek olmakla, ilişki doyumuyla ve çoğunlukla olumlu duygudurum ve duygularla ilişkili olması beklenmektedir.

Saldırgan Mizah

Uyumsuz kategorideki ilk mizah türü saldırgan mizah (aggressive humor) olarak adlandırılan, kişinin yalnızca kendi üstünlük ve haz duyguları ile ilgili olarak kendi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla mizahı başkaları hakkında sosyal açıdan uygun olmayan bir biçimde kullanmasıdır. Zillman'a (1983, Akt., Martin ve diğ., 2003) göre bu boyut aşağılamayı, alay etmeyi, dalga geçmeyi, yerici ya da küçük düşürücü mizahı içerir. Bireyin mizahı, dalga geçme tehdidi ile diğerlerinin davranışını kendi çıkarlarına uygun biçimde yönetmek için kullanması da saldırgan mizah kapsamına dahildir (Janes ve Olson, 2000). Genel olarak, mizahı, başkaları üzerindeki potansiyel etkisini dikkate almaksızın kullanmayla ilişkilidir ve kişinin söylemekten kendini alamadığı, başkalarını incitecek ya da kişiden soğutacak mizah ifadelerini içerir. Mizahın bu boyutunun saldırganlık, öfke ve düşmanlıkla pozitif yönde; ilişki doyumu, vicdanlılık ve hoşnutlukla negatif yönde ilişkili olması beklenmektedir.

Kendini Yıkıcı Mizah

Kendini yıkıcı mizah (self-defeating) uyumsuz kategori içersinde bireyin, mizahı, kendi ihtiyaçlarını dikkate almaksızın kullandığı tarzdır. Bu tarz mizah, bireyin başkalarını güldürmek için kendisini sürekli mizahi bir yolla kötülemesi, yermesi gibi davranışları kapsar. Bunun yanında kişinin aslında üzgünken kendi gerçek duygularını inkar edip mutluymuş gibi davranması da bu tarz mizaha girmektedir. Bu boyut kişinin kendisini aşırı derecede yerdiği mizah tarzını, onay kazanmanın ya da kendisini sevdirmenin bir yolu olarak kendi aleyhine komik şeyler söyleyerek ya da yaparak başkalarını eğlendirmeye çalışmasını, başkalarının maskarası olmayı kabul etmesini, küçük düşürüldüğünde ya da kendisiyle dalga geçildiğinde diğerleri ile birlikte gülmesini içerir. Kubie (1971, Akt., Martin ve diğ., 2003) mizahın bir savunma yadsıması olarak kullanılmasını, altta yatan olumsuz duyguları gizlemek amacıyla ya da sorunlarla yapıcı bir biçimde baş etmekten kaçınmayı içerdiğini belirtmiştir. Bu mizah boyutundaki bireyler oldukça esprili ya da eğlendirici görünseler de mizahı kullanışlarının altında bir kaçış,

duygusal bir ihtiyaç ya da düşük benlik algısı bileşenleri bulunmaktadır. Bu tarz mizahın üzüntü, kaygı gibi olumsuz duygularla pozitif yönde ilişki doyumu, psikolojik iyilik durumu ve benlik saygısı ile ise negatif yönde ilişkili olması beklenmektedir.

Bu araştırmada temel alınacak Stresle başa çıkma yaklaşımları ise şunlardır: Kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma.

Kendine güvenli yaklaşım, bireyin stresli duruma karşı mücadele etmek istediği, kendine inandığı ve kendini güçlü hissettiği yaklaşımdır. Çaresiz yaklaşım, bireyin stresli bir durumda süreci yönetebileceğine ilişkin inancının kaybolmasını, yaşanan olumsuzlukların nedeni olarak kendini görmesini ve soruna yönelik çözüm üremekte başarısız olmasını ifade eder. Boyun eğici yaklaşımda, birey kaderci bir tutum sergileyerek stres kaynaklı olumsuzlukları yaşamayı kabul eder. İyimser yaklaşım, bireyin stres yaratan durumla ilgili olarak kendini kontrol ettiği ve mantık çerçevesinde olaylara yaklaştığı iyimser bir tutum içinde olduğu yaklaşımdır. Sosyal desteğe başvurma yaklaşımı ise, stres yaratan bir durumun nedenini ortaya koymak ve onunla baş edebilmek için başkalarından yardım alınması gerektiğini savunur (Şahin ve Durak, 1995).

Bu araştırmayla lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiler, mizahın günlük kullanımındaki uyumlu ve uyumsuz tarzları ayırt edebilen bir ölçme aracıyla gerçekleştirilmiş ve bu farklı tarzlar ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır. Mizahın hem kişinin kendisine yönelik hem de diğerlerine yönelik olarak zarar verici bir biçimde kullanılmasının da mümkün olduğu ve bu tarz mizahın stresle başa çıkmada etkili olup olmadığının incelenmesi, stresle başa çıkmada sağlıklı ve etkili olan stratejilerle ilişkili olan mizah tarzlarının saptanması mizah duygusu ve stresle başa çıkma arasındaki ilişkiler açısından ortaya çıkarılması gereken önemli ilişkilerdir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular eğitim yöneticileri açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin hem ergenlik hem de üniversite sınavına hazırlanma gibi stresli ve sıkıntılı dönemleri en az hasarla atlatabilmeleri büyük ölçüde sağlıklı huzurlu ortamlara, olumlu okul ikliminin hâkim olmasına bağlıdır. İşte bu noktada eğitim yöneticilerine büyük iş düşmektedir. Ayrıca eğitim yöneticileri öğrencilere yönelik olarak hazırlanan stresle başa çıkma becerileri kazandırmaya yönelik etkinliklerin ve programların hazırlanmasında ve alanın uzmanlarına uygun ortam ve imkânların sağlanmasında etkin rol alabilir.

Stresle başa çıkma stratejileri arasında mizahın, özellikle de hangi tarz mizahın nasıl bir rolü olduğunun bilinmesi öğrencilere stresle başa çıkma konusunda yapılacak rehberlik çalışmaları açısından ve genel anlamda eğitim yönetimi bağlamında önemlidir. Çünkü Stresle başa çımada başarısız olan öğrenciler okullarda istenmeyen davranışlara yönelebilir ve okuldaki huzur ortamını olumsuz yönde etkileyebilirler. Bu durum hem sınıftaki hem de okuldaki iklimi olumsuz yönde etkiyebilir. Eğitim yöneticileri Stresle başa çıkmada etkili mizah tarzlarının öğrenciler tarafından kullanabilmesine yönelik çalışmalar yapabilir.

Bu araştırmanın amacı Ortaöğretim öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Ortaöğretim öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Ortaöğretim öğrencilerinin mizah tarzları stresle başa çıkmada kullanılan tarzların anlamlı yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde korelasyonel bir çalışmadır. Korelasyonel araştırmalarda, "iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesi" amaçlanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu çalışmada, keşfedici ve yordayıcı korelasyonlar birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın yordanan-ölçüt değişkenleri lise öğrencilerinin stresle başa çıkmada kullandıkları tarzlardır (kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama). Yordayıcı değişkenler ise, bu öğrenciler tarafından kullanılan mizah tarzlarıdır (kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ilinde 2014-2015 ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, çeşitli Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 568 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1`de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Yüzdelikler

Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

	n	%
Cinsiyet		
Erkek	290	51.1
Kadın	278	48.9
Sınıf		
9	146	25.7
10	134	23.6
11	135	23.8
12	153	26.9
Yaş		
14	90	15.8
15	98	17.3
16	183	32.2
17	121	21.3
18	67	11.8
19	9	1.6
TOPLAM	568	100

Araştırmaya katılan 565 ortaöğretim öğrencisinin 290`ı kadın (% 51.1), 278`i (% 48.9) erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 16'dır. Katılımcıların 146`sı (% 25.7) dokuzuncu sınıfta, 134`ü (% 23.6) ise onuncu sınıfta, 135'i (% 23.8) on birinci sınıfta, 153'ü ise (%26.9)12. Sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, lise öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve sınıf gibi demografik değişkenlerine ilişkin kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde lise öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarını belirlemek amacıyla "Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği"; üçüncü bölümde ise lise öğrencilerinin mizah tarzlarını belirlemek amacıyla "Mizah Tarzları Ölçeği" kullanılmıştır.

Stresle Başa çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ):

Araştırmada Folkman ve Lazarus tarafından geliştirilmiş olan, Şahin ve Durak (1995) tarafından kısaltması ve üniversite öğrencilerine uyarlaması yapılan, yeni adıyla "Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği" kullanılmıştır (Şahin ve Durak, 1995). Folkman ve Lazarus (1985) tarafından geliştirilen Başa Çıkma Yolları Envanteri, duruma yönelik ve 66 maddelik, 4'lü likert tipi bir ölçektir. Ölçek ülkemizde daha önce Siva tarafından kullanılmış ve kültüre özgü maddeler eklenerek 74 maddelik bir ölçek haline getirilmiştir (Özden, 2010). Şahin ve Durak (1995) tarafından yapılan kısaltma çalışmaları sonucunda ölçek 30 maddeye indirilmiştir. Stresle Başa Çıkma Tarzlar Ölçeği'nin bu kısaltılmış formun faktör yapısı üç faklı çalışmada ele alınmıştır. Birinci çalışmanın örneklemini 575 üniversite 73 öğrencisi, ikinci çalışmanın örneklemini çeşitli özel ve kamu bankalarında çalışmakta olan 426 kişi ve üçüncü çalışmanın örneklemini ise yetişkin 232 kişi oluşturmuştur. Bu üç çalışma sonucunda ölçeğin, kendine güvenli yaklaşım (8, 10, 14, 16, 20, 23 ve 26. maddeler), çaresiz yaklaşım (3, 7, 11, 19, 22, 25, 27 ve 28.

maddeler), boyun eğici yaklaşım (5, 13, 5, 7, 21 ve 24. maddeler), iyimser yaklaşım (2, 4, 6, 12 ve 18. maddeler) ve sosyal destek arama (1, 9, 29 ve 30. maddeler) şeklinde beş faktörden oluştuğunu saptanmıştır. Ölçek toplam 30 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri "0 = Hiç uygun değil" ve "3 = Tamamen uygun" şeklinde puanlanan dörtlü Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksek olması bu boyutta belirtilen başa çıkma tarzının daha fazla kullanıldığına işaret etmektedir. Üç farklı örneklem verilerine dayanarak elde edilen bulgulara göre, İyimser Yaklaşım alt boyutunun güvenilirlik kat sayılarının a =.68 ile .49 arasında; Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyutu için a=.62 ile .80 arasında; Çaresiz Yaklaşım alt boyutu için a=.64 ile .73 arasında; Boyun Eğici Yaklaşım alt boyutu için a=.47 ile .72; Sosyal Desteğe Başvurma alt boyutu için de a=.47 ile .45 arasında değiştiği görülmüştür (Şahin ve Durak, 1995). Sonuç olarak, 30 maddelik kısaltılmış ve uyarlanmış Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeğinin orijinali ile kıyaslandığında, madde sayısı yarıdan daha az olmasına karşın, depresyon, anksiyete ve diğer stres belirtileriyle ilişkili olan başa çıkma tarzlarının geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğü söylenebilir (Özden, 2010). Bu çalışmada ise Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyutunun Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .78, Çaresiz Yaklaşım alt boyutunun güvenirlik katsayısı .67, İyimser Yaklaşım alt boyutunun güvenirlik katsayısı .69, Boyun Eğici Yaklaşım alt boyutunun güvenirlik katsayısı .63 ve Sosyal Destek Arama yaklaşım alt boyutunun güvenirlik katsayısı .59 olarak bulunmuştur.

Mizah Tarzları Ölçeği (MTÖ):

Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire) Puhlik-Doris ve Martin (1999) tarafından dört farklı mizah tarzını ölçmek amacıyla 60 madde olarak geliştirilmiş; daha sonra Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından revize edilerek madde sayısı 32'ye düşürülmüş bir değerlendirme ölçeğidir. Mizah Tarzları Ölçekte, "1 =Kesinlikle Katılmıyorum" ve "7 = Tamamıyla Katılıyorum" şeklinde puanlanan yedili Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksek olması, ilgili mizah tarzının daha fazla kullanıldığını göstermektedir. Mizah Tarzları Ölçeği'nin ikisi uyumlu, ikisi uyumsuz mizah kullanımını ölçmek üzere tasarlanmış dört alt boyutu vardır. Bu alt ölçekler; Kendini Geliştirici Mizah (Self Enhancing Humor), Katılımcı -Sosyal- Mizah (Affiliative Humor), Kendini Yıkıcı Mizah (Self Defeating Humor) ve Saldırgan Mizah (Aggressive Humor)'tır. Bir bölümü ters puanlanan 8'er maddeden oluşan her bir alt boyutta yer alan sorular, sahip olunan mizah duygusunun belirtilen boyutlar açısından nasıl farklılaştığını ölçmeye yöneliktir (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003). 1-7-9-15-16-17-22-23-25-29-31 maddeler ters yönde puanlanmaktadır.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmaları 2003 yılında, Çukurova Üniversitesi'nin farklı fakültelerine devam eden 1363 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmaları sırasında ön çalışma 530 kişilik bir örneklemde, yapı geçerliliği çalışması 495 kişilik bir örneklemde, ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları 137 ve 138 kişilik iki ayrı örneklemde ve test tekrar test güvenirliği 15 gün arayla 63 kişilik bir örneklemde gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği, ölçüt bağıntılı geçerlik ile iç tutarlık ve test tekrar test güvenirliği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Faktör analizi için, temel bileşenler faktör analizi ve varimaks dönüştürme yöntemleri kullanılmıştır. İç tutarlık katsayılarını belirlemek için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Madde analizi, test tekrar test güvenirliği, ölçüt bağıntılı geçerlik ve ölçüt değişkenleri ile Mizah Yaşantıları Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyonları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin, orijinalindeki gibi dört faktörden oluştuğunu, her bir faktörün orijinal ölçekte yer alan 8 maddeden oluşan dört alt ölçekle eşdeğer olduğunu ortaya koymuştur (Yerlikaya ve İnanç, 2003). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında elde edilen Türkçe formunda yer alan tüm maddelerin orijinal formda yer aldıkları faktörlere .32 ile .75 arasında değişen faktör yükleri olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular ışığında ölçeğin tutarlı bir faktör yapısına sahip olduğundan söz edilebilir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında her bir alt ölçeğe ilişkin olarak elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları Katılımcı - Sosyal- Mizah için .74, Kendini Geliştirici Mizah için .78, Saldırgan Mizah için .69, Kendini Yıkıcı Mizah için .67 olarak belirtilmiştir (Yerlikaya, 2003). Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçlarına göre; ölçeğin Türkçe formu için, 16 ile 30 yaşları arasındaki üniversite öğrencilerinin mizah kullanım tarzlarındaki bireysel farklılıkları belirlemek üzere kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Yerlikaya ve İnanç, 2003). Ölçeğin lise öğrencileri üzerindeki geçerlik ve güvenirliği ise Yerlikaya (2007) tarafından yaşları 14 ile 19 arasında değişen, 229'u kız 242'si erkek toplam 471 lise öğrencisi üzerinde sınanmıştır. Yerlikaya, çalışmasında her bir alt ölçeğe ilişkin olarak elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarını Katılımcı -Sosyal- Mizah için .75, Kendini Geliştirici Mizah için .75, Saldırgan Mizah için .64, Kendini Yıkıcı Mizah için .63 olarak belirtmiştir. Araştırmada okul yöneticilerine ölçeğin Yerlikaya tarafından orjinalinden uyarlanmış formu verilmiştir. Öğretmenler için ise aynı ölçeğin maddeleri, okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi için tekrar düzenlenmiştir.

Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alpha değeri 0.68–0.89 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamı için iç tutarlılık düzeyi de Cronbach Alpha 0.89 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenciler, ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin görüşlerini; "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "biraz katılmıyorum", "kararsızım", "biraz katılıyorum", "katılıyorum", "tamamıyla katılıyorum" kategorilerinden birisini işaretleyerek belirtmişlerdir. Uygulanan likert tipi ölçekte aralıklar olumludan olumsuza doğru seçeneklere ayrılarak, analiz için uygun hale getirilmiştir. Ortalama karşılaştırmalara esas olmak üzere; 6.16-7.00 puan aralığı "tamamıyla katılıyorum"; 5.30-6.15 puan aralığı "katılıyorum"; 4.44-5.29 puan aralığı "biraz katılıyorum"; 3.58-4.43 puan aralığı "kararsızım"; 2.72-3.57 puan aralığı "biraz katılmıyorum"; 1.86-2.71 puan aralığı "katılmıyorum"; 1.85-1.00 puan aralığı "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde puanlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 16 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada alt problemlerin çözümlenebilmesi için öncelikle her bir alt ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalama değerleri hesaplanarak o faktör için bir puan hesaplanmıştır. Analizler bu faktör puanları üzerinden yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Bununla birlikte yordayıcı değişkenlerin yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde değişkenler arası korelasyonlara ve regresyon analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Değişkenler Arası Korelasyonlar

Ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyonlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	$\overline{X}$	*S*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*
Mizah Tarzları											
1. Katılımcı sosyal [a]	4.68	.84	-	.37**	.02	.10*	.28**	.00	-.11*	.09*	.04
2. Kendini geliştirici[a]	4.03	.97		-	-.08	.15**	.20**	-.12**	-.08*	.25**	-.05
3. Saldırgan [a]	2.62	.83			-	.39**	-.20**	.09*	.14**	-.08	.01
4. Kendini yıkıcı [a]	2.99	.94				-	-.20**	.13**	.31**	-.02	.01
Stresle Başa Çıkma Tarzları											
5. Kendine güvenli yak. [b]	2.91	.54					-	-.28**	-.23**	.60**	.12**
6. Çaresiz yak. [b]	2.30	.55						-	.37**	-.43**	.17**
7. Boyun eğici yak. [b]	1.83	.46							-	-.02	.06
8. İyimser yak. [b]	2.66	.60								-	.01
9. Sosyal destek arama	2.65	.44									-

Not: *$p < .05$; **$p < .01$

[a] 7'li Likert (1-7); [b] 4'lü Likert (0-3)

Tablo 2 incelendiğinde, lise öğrencilerinin katılımcı sosyal ($\overline{X}$ = 4.68) ve kendini geliştirici ($\overline{X}$ = 4.03) mizah tarzlarını diğer mizah tarzlarına göre daha yoğun biçimde kullandıkları görülmektedir. Lise öğrencileri tarafından en az sıklıkla başvurulan mizah tarzının ise saldırgan tarz ($\overline{X}$ = 2.62) olduğu anlaşılmaktadır. Mizah tarzları arasındaki ilişkiler incelendiğinde Katılımcı Mizah alt ölçeği ile Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeği

arasında (.37) ve Saldırgan Mizah alt ölçeği ile Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeği arasında (.39) pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları incelendiğinde, en sık kullanılan tarzın kendine güvenli ($\overline{X}$ = 2.91) ve en az kullanılan tarzın boyun eğici tarz ($\overline{X}$ = 1.83) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin stresle başa çıkma tarzlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde sağlıklı başa çıkma tarzlarını ölçen alt ölçek puan ortalamalarının (Kendine Güvenli Yaklaşım, İyimser Yaklaşım ve Sosyal Destek Arama) sağlıksız tarzları ölçen alt ölçek puan ortalamalarından (Çaresiz Yaklaşım ve Boyun Eğici Yaklaşım) daha yüksektir. Stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiler incelendiğinde sağlıklı bir başa çıkma tarzı olan Kendine Güvenli Yaklaşımla yine sağlıklı tarzlar olan İyimser Yaklaşım ve Sosyal Destek Arama puanları arasında pozitif yönde, sağlıksız tarzlar olan Çaresiz Yaklaşım ve Boyun Eğici Yaklaşım arasında negatif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Sağlıksız başa çıkma tarzları olan Çaresiz Yaklaşım ve Boyun Eğici Yaklaşım arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Mizah ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, katılımcı sosyal mizah tarzıyla kendine güvenli (r = .28, p < .01) ve iyimser yaklaşımın (r = .09, p < .05) pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu; boyun eğici yaklaşımla ise (r = -.11, p < .05) negatif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, kendine güvenli yaklaşımla saldırgan (r = -.20, p < .01) ve kendini yıkıcı mizah tarzı arasında (r = -.20, p < .01) negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Kendine Güvenli Yaklaşımın Yordanması

Tablo 3 kendine güvenli yaklaşımın mizah tarzları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3. Kendine Güvenli Yaklaşımın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	*B*	*SE*	β	*t*	*p*
Sabit	2.40	.15		16.23	.00
Katılımcı sosyal	.16	.03	.25	6.02	.00
Kendini geliştirici	.07	.02	.12	2.90	.00
Saldırgan	-.08	.03	-.12	-2.69	.01
Kendini yıkıcı	-.11	.03	-.19	-4.49	.00

R = .39; R^2 = .15; $F(4, 563)$ = 25.58; p < .05

Tablo 3'te mizah tarzlarının kendine güven boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, katılımcı sosyal, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte kendine güvenli yaklaşım arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (R = .39, R^2 = .15, p < .05). Adı dört değişken birlikte, kendine güvenli yaklaşım boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %15'ini açıklamaktadır. Bununla birlikte, araştırma bulguları katılımcı sosyal (β = .25, p < .05) ve kendini geliştirici (β = .12, p < .05) mizah tarzlarının stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşımın pozitif yönde anlamlı yordayıcıları; saldırgan (β = -.12, p < .05) ve kendini yıkıcı (β = -.19, p < .05) mizah tarzlarının ise negatif yönde anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Çaresiz Yaklaşımın Yordanması

Tablo 4 çaresiz yaklaşımın mizah tarzları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4. Çaresiz Yaklaşımın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	*t*	*p*
Sabit	2.42	.16		14.06	.00
Katılımcı sosyal	.03	.03	.05	1.02	.31
Kendini geliştirici	-.09	.03	-.16	-3.49	.00
Saldırgan	.01	.03	.02	.36	.72
Kendini yıkıcı	.09	.03	.15	3.18	.00

$R = .20$; $R^2 = .04$; $F(4, 563) = 5.87$; $p < .05$

Tablo 4'te mizah tarzlarının çaresiz yaklaşım boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, katılımcı sosyal, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte çaresiz yaklaşım arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ($R = .20$, $R^2 = .04$, $p < .05$). Adı dört değişken birlikte, çaresiz yaklaşım boyutundaki toplam varyansın % 4'ünü açıklamaktadır. Bununla birlikte, araştırma bulguları kendini geliştirici mizahın çaresiz yaklaşımı negatif yönde ve anlamlı bir biçimde yordarken ($\beta = -.16$, $p < .05$), kendini yıkıcı mizahın çaresiz yaklaşımın pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ($\beta = .15$, $p < .05$) göstermektedir. Diğer değişkenler, çaresiz yaklaşımı anlamlı bir biçimde yordamamaktadır.

Boyun Eğici Yaklaşımın Yordanması

Tablo 5 boyun eğici yaklaşımın mizah tarzları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5. Boyun Eğici Yaklaşımın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	*B*	*SE*	β	*t*	*p*
Sabit	1.78	.13		13.94	.00
Katılımcı sosyal	-.06	.02	-.11	-2.47	.01
Kendini geliştirici	-.04	.02	-.09	-2.12	.03
Saldırgan	.00	.02	.00	.08	.94
Kendini yıkıcı	.16	.02	.33	7.55	.00

$R = .35$; $R^2 = .12$; $F(4, 563) = 19.41$; $p < .05$

Tablo 5'te mizah tarzlarının boyun eğici yaklaşım boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, katılımcı sosyal, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte boyun eğici yaklaşım arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ($R = .35$, $R^2 = .12$, $p < .05$). Adı dört değişken birlikte, boyun eğici yaklaşım boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %12'sini açıklamaktadır. Bununla birlikte, araştırma bulguları katılımcı sosyal ($\beta = -.11$, $p < .05$) ve kendini geliştirici ($\beta = -.09$, $p < .05$) mizah tarzlarının boyun eğici yaklaşımı negatif yönde ve anlamlı bir biçimde yordadığını, kendini yıkıcı mizah tarzının ise boyun eğici yaklaşımın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir ($\beta = .33$, $p < .05$). Saldırgan mizah tarzı ise boyun eğici yaklaşımı anlamlı bir biçimde yordamamaktadır.

İyimser Yaklaşımın Yordanması

Tablo 6 iyimser yaklaşımın mizah tarzları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5. İyimser Yaklaşımın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	***B***	***SE***	**β**	***t***	***p***
Sabit	2.20	.17		12.82	.00
Katılımcı sosyal	-.00	.03	.00	-.06	.95
Kendini geliştirici	.16	.03	.26	5.74	.00
Saldırgan	-.03	.03	-.04	-.98	.33
Kendini yıkıcı	-.03	.03	-.04	-.96	.34

$R = .26$; $R^2 = .07$; $F(4, 563) = 10.40$; $p < .05$

Tablo 6'da mizah tarzlarının iyimser yaklaşım boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, katılımcı sosyal, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte iyimser yaklaşım arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ($R = .26$, $R^2 = .07$, $p < .05$). Adı dört değişken birlikte, iyimser yaklaşım boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %7'sini açıklamaktadır. Ayrıca, araştırma bulguları iyimser yaklaşımın tek anlamlı yordayıcısının kendini geliştirici mizah tarzı olduğunu göstermektedir ($\beta = .26$, $p < .05$). Diğer değişkenler, stresle başa çıkma yaklaşımlarından iyimser yaklaşımın anlamlı bir biçimde yordamamaktadır.

Sosyal Destek Arama Yaklaşımın Yordanması

Tablo 7 sosyal destek arama yaklaşımın mizah tarzları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 7. Sosyal Destek Arama Yaklaşımın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	***B***	***SE***	**β**	***t***	***p***
Sabit	2.62	.13		20.08	.00
Katılımcı sosyal	.03	.02	.06	1.38	.17
Kendini geliştirici	-.03	.02	-.07	-1.53	.13
Saldırgan	.00	.03	-.01	-.16	.87
Kendini yıkıcı	.01	.02	.01	.29	.77

$R = .08$; $R^2 = .01$; $F(4, 563) = .79$; $p > .05$

Tablo 7'de mizah tarzlarının sosyal destek arama yaklaşımı boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, katılımcı sosyal, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte sosyal destek arama yaklaşımı arasında anlamlı ilişkilerin bulunmadığı görülmektedir ($R = .08$, $R^2 = .01$, $p > .05$). Başka bir ifadeyle, katılımcı sosyal ($\beta = .06$, $p > .05$), kendini geliştirici ($\beta = -.07$, $p > .05$), saldırgan ($\beta = -.01$, $p > .05$) ve kendini yıkıcı ($\beta = .01$, $p > .05$) mizah tarzları, stresle başa çıkma yaklaşımlarından sosyal destek arama yaklaşımının anlamlı birer yordayıcısı değildirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Lise öğrencilerinin kullandıkları mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada, lise öğrencilerinin katılımcı sosyal ve kendini geliştirici mizah tarzlarını diğer mizah tarzlarına göre daha yoğun biçimde kullandıkları görülmektedir. Genel olarak sağlıklı mizah tarzlarını ölçen alt ölçek puan ortalamalarının (Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizah) sağlıksız tarzları ölçen alt ölçek puan ortalamalarından (Saldırgan Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah) daha yüksek olduğu görülmektedir. Lise öğrencileri tarafından en az sıklıkla başvurulan mizah tarzının ise saldırgan tarz olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bulguları Yerlikaya (2003) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen ve Yerlikaya (2007) tarafından lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmarın bulgularıyla tutarlıdır.

Mizah tarzları arasındaki ilişkiler incelendiğinde Katılımcı Mizah alt ölçeği ile Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeği arasında ve Saldırgan Mizah alt ölçeği ile Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Alt ölçekler arasında elde edilen bu ilişkiler Yerlikaya (2003) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen ve Yerlikaya (2007) tarafından lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Lise öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları incelendiğinde, en sık kullanılan tarzın kendine güvenli ve en az kullanılan tarzın boyun eğici tarz olduğu görülmektedir. Öğrencilerin stresle başa çıkma tarzlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde sağlıklı başa çıkma tarzlarını ölçen alt ölçek puan ortalamalarının (Kendine Güvenli Yaklaşım, İyimser Yaklaşım ve Sosyal Destek Arama) sağlıksız tarzları ölçen alt ölçek puan ortalamalarından (Çaresiz Yaklaşım ve Boyun Eğici Yaklaşım) daha yüksektir. Araştırma bulguları Durmuş ve Tezer (2001) tarafından üniversite öğrencileri ve Yerlikaya (2007) tarafından lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiler incelendiğinde sağlıklı bir başa çıkma tarzı olan Kendine Güvenli Yaklaşımla yine sağlıklı tarzlar olan İyimser Yaklaşım ve Sosyal Destek Arama puanları arasında pozitif yönde, sağlıksız tarzlar olan Çaresiz Yaklaşım ve Boyun Eğici Yaklaşım arasında negatif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Sağlıksız başa çıkma tarzları olan Çaresiz Yaklaşım ve Boyun Eğici Yaklaşım arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. . Sağlıklı bir başa çıkma tarzına yüksek düzeyde sahip olan öğrenciler aynı zamanda diğer sağlıklı tarzlara da daha yüksek düzeyde; sağlıksız bir başa çıkma tarzına yüksek düzeyde sahip olan öğrenciler de aynı zamanda diğer sağlıksız tarzlara da daha yüksek düzeyde sahip olma eğilimindedir. Araştırma bulguları Yerlikaya (2007) tarafından lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Mizah ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, katılımcı sosyal mizah tarzıyla kendine güvenli ve iyimser yaklaşımın pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu; boyun eğici yaklaşımla ise negatif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, kendine güvenli yaklaşımla saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzı arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Sağlıklı ve uyumlu mizah tarzlarını ölçen Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeği ile Katılımcı Mizah alt ölçeği arasında ve sağlıksız ve uyumsuz mizah tarzlarını ölçen Saldırgan Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçekleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunması ölçeğin dayandığı kuramsal yapıyla ve beklentilerle tutarlıdır. Elde edilen bu ilişki kendini geliştirici mizah tarzını kullanan bireylerin aynı zamanda kişiler arası ilişkileri kolaylaştırıcı mizah tarzını kullanmaya da eğilimli olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgular sağlıklı ve uyumlu mizah tarzları olan Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizah tarzlarına sahip öğrencilerin aynı zamanda sağlıklı başa çıkma tarzlarına da sahip olduklarını bununla birlikte sağlıksız başa çıkma tarzlarına ise daha az sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzına sahip öğrencilerin aynı zamanda sağlıklı başa çıkma tarzlarına da sahip olma eğiliminde olmaları da bir başa çıkma mekanizması olarak mizahın en etki kullanım biçiminin kendini geliştirici mizah olduğunu göstermektedir. Araştıdma bulguları Erickson ve Feldstein'ın (2007) katılımcı mizah tarzının sağlıklı ve etkili başa çıkma tarzları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu, Kuiper ve diğerlerinin (2004) katılımcı mizah tarzının depresyon ve kaygı ile negatif yönde ilişkili olduğunu, Martin ve arkadaşlarının (2003) ve Yerlikaya (2003) ve N. Yerlikaya'nın (2007) katılımcı mizahın psikolojik sağlıkla pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren bulgularıyla da paraleldir.

Mizah tarzlarının kendine güven boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, katılımcı sosyal, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte kendine güvenli yaklaşım arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Adı dört değişken birlikte, kendine güvenli yaklaşım boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %15'ini açıklamaktadır. Bununla birlikte, araştırma bulguları katılımcı sosyal ve kendini geliştirici mizah tarzlarının stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşımın pozitif yönde anlamlı yordayıcıları; saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının ise negatif yönde anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Mizah tarzlarının çaresiz yaklaşım boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, katılımcı sosyal, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte çaresiz yaklaşım arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Adı dört değişken birlikte, çaresiz yaklaşım boyutundaki toplam varyansın % 4'ünü açıklamaktadır. Bununla birlikte, araştırma bulguları kendini geliştirici mizahın çaresiz yaklaşımı negatif yönde ve anlamlı bir biçimde yordarken, kendini yıkıcı mizahın çaresiz yaklaşımın pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Diğer değişkenler, çaresiz yaklaşımı anlamlı bir biçimde yordamamaktadır.

Mizah tarzlarının boyun eğici yaklaşım boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, katılımcı sosyal, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte boyun eğici yaklaşım arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Adı dört değişken birlikte, boyun eğici yaklaşım boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %12'sini açıklamaktadır. Bununla birlikte, araştırma bulguları katılımcı sosyal ve kendini geliştirici mizah tarzlarının boyun eğici yaklaşımı negatif yönde ve anlamlı bir biçimde yordadığını, kendini yıkıcı mizah tarzının ise boyun eğici yaklaşımın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Saldırgan mizah tarzı ise boyun eğici yaklaşımı anlamlı bir biçimde yordamamaktadır.

Mizah tarzlarının iyimser yaklaşım boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, katılımcı sosyal, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte iyimser yaklaşım arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Adı dört değişken birlikte, iyimser yaklaşım boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %7'sini açıklamaktadır. Ayrıca, araştırma bulguları iyimser yaklaşımın tek anlamlı yordayıcısının kendini geliştirici mizah tarzı olduğunu göstermektedir. Diğer değişkenler, stresle başa çıkma yaklaşımlarından iyimser yaklaşımın anlamlı bir biçimde yordamamaktadır.

Mizah tarzlarının sosyal destek arama yaklaşımı boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, katılımcı sosyal, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları birlikte sosyal destek arama yaklaşımı arasında anlamlı ilişkilerin bulunmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, katılımcı sosyal, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları, stresle başa çıkma yaklaşımlarından sosyal destek arama yaklaşımının anlamlı birer yordayıcısı değildirler.

Yapılan araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Eğitim yöneticileri Stresle başa çıkmada etkili mizah tarzlarının öğrenciler tarafından kullanabilmesine yönelik çalışmalar yapabilir. Mizah tarzları ve başa çıkma tarzları arasındaki bu ilişkiler lise öğrencilerine yönelik stresle başa çıkma becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen grupla psikolojik danışma ve rehberlik programlarının ya da sınıf rehberliği etkinliklerinin içeriğine entegre edilerek öğrencilerin bu konudaki farkındalıkları artırılabilir.

Sağlıklı ve sağlıksız mizah tarzlarının ayrımını vurgulayan ve mizahın bir başa çıkma stratejisi olarak kullanımını hedefleyen grup rehberliği etkinlikleri geliştirilerek lise öğrencilerinin bu konudaki farkındalıkları ve stres karşısında mizahı bir başa çıkma stratejisi olarak kullanma becerileri geliştirilebilir.

Bu çalışmada veri toplamak ve çözümlemek için nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Benzer bir çalışma nitel yöntem ve teknikler kullanılarak da yapılabilir. Bu şekilde daha çok ve değişik bulgulara ulaşmak mümkün olacaktır. Benzer çalışmalar farklı illerde farklı çalışma gruplarına uygulanarak, sonuçların karşılaştırılması fırsatı yaratılabilir.

Bu çalışma lise öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Ancak Mizah Tarzları Ölçeği farklı yaş gruplarına ve farklı eğitim düzeyindeki kimselere uygulanarak geçerlik güvenirliği bu gruplar için de sınanabilir ve mizah tarzları ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiler farklı gruplar üzerinde de incelenebilir.

Kaynakça

Abel, M. H. (1998). Interaction between humor and gender in moderating relationships, stress and outcomes. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 132*(3), 267–276.

Abel, M. H. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor: International Journal of Humor, 15*(4), 365–381.

Abel, M. H. & Maxvell, D. (2002). Humor and effective consequences of a stressful task. *Journal of Social and Clinical Psychology, 21*(2), 165–190.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

Anderson, C. A. & Arnoult, L. H. (1989). An examination of perceived control, humor, irrational beliefs and positive stress as moderators of the relation between negative stress and health. *Basic and Applied Psychology, 10*(2), 101-117.

Chapman, A. J. & Foot, H. C. (Eds.) (1996). *Humor and laughter: Theory, research, and applications.* New Brunswick: NJ, Transaction.

Dixon, N. F. (1980). Humor: A cognitive alternative to stres. In C. D. Spielberger and I. G. Sarason (Eds.), *Anxiety and Stress,* VII, (281-289). Washington, DC: Hemisphere.

Durmuş, Y. ve Tezer, E. (2001). Mizah duygusu ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 47, 25-32.

Erickson, S. J. ve Feldstein, S.W. (2007). Adolescent humor and its relationship to coping, defense strategies, psychological distress and well-being. *Child Psychiatry and Human Development*, *37* (3) 255-271.

Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.

Freud, S. (1928). Humor. *International Journal of Psycho-Analysis*, *9*, 1–6. Web: http//www.pep-web.org/document.php?id=ijp.009.0001a adresinden 02.06.2010 tarihinde alınmıştır.

Führ, M. (2002). Coping humor in early adolescence. *Humor: International Journal of Humor Research, 57*(3) 283-304.

Janes, L. M. ve Olson, J. M. (2000). The behavioral effects of observing ridicule of others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *26*(4), 474-485.

Kelly, W. (2002). An investigation of worry and sense of humor. *The Journal of Psychology, 136*(6), 657.

Kuiper,N.A., ve Martin R. A. (1993). Humor and self-concept. *Humor: International Journal of Humor Research*, 6,251-270.

Kuiper, N. A., Martin R. A., ve Olinger, L. J. (1993). *Coping humor, stress and cognitive appraisals. Canadian Journal of Behavioural Science*, 25, 81-96.

Kuiper,N.A., Grimshaw, M., Leite, C. ve Kirsh, G. (2004). Humor is not always the best medicine: Specific components of sense of humor and psychological well-being. *Humor: International Journal of Humor Research,17*(1-2) 135-168.

Lazarus, R.S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. NewYork: Springer.

Lefcourt, H. M. & Martin, R. A. (1986). *Humor and life stress: Antidote to adversity.* New York: Springer-Verlag.

Lefcourt, H. M., Davidson, K., Shepherd R., Phillips, M., Prachin, K. M. & Mills, D. E. (1995). Perspective taking humor: Accounting for stress moderation. *Journal of Social and Clinical Psychology,* 14, 523–542.

Lefcourt, H. M. & Thomas, S. (1998). Humor and stres revisited. In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (179–202). New York: Mouton de Gruyter.

Martin, R. A. (1996). The situational humor response questionnaire (SHRQ) and the coping humor scale (CHS): A decade of research findings. *Humor: International Journal of Humor Research, 9*(3-4), 251–272.

Martin, R. A. (2004). Sense of humor and physical health: Theoretical issues recent findings. and future directions. *Humor: Intemational Journal of Humor Research, 17*(1-2), 1–19.

Martin, R. A. & Dobbin, J. P. (1988). Sense of humor, hassles, and immunoglobulin A: Evidence for a stress-moderating effects of humor. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, *18*, 93–105.

Martin, R. A., Kuiper, N. A., Olinger, J. L. & Dance, K. A. (1993). Humor, coping with stress, self concept, psychological well-being. *International Journal of Humor Research*, *6*(1), 89–104.

Martin, R. A. & Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology, 45,*1313–1324.

Martin, R. A. & Lefcourt, H. M. (1984). The situational humor response questionnaire: a qualitative measure of sense of humor. *Journal of Personality and Social Pschology*, *47*(1), 145–155.

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P. Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences of uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality, 37*(1), 48–75.

Maslow, A. (1954*). Motivation and Personality*. New York: Random House. Web:http://www.chaight.com/Wk%2015%20E205B%20Maslow%20-%20Human%20Motivation.pdf adresinden 15.03.2010 tarihinde alınmıştır.

May, R. (1953). *Man's search for himself.* New York: Random House.

May, R. (2000), *Kendini Arayan İnsan*, İstanbul: Kuraldışı Yayınları.

Maxvell, W. (2003). The use of gallows humor and dark humor during crisis situation. *International Journal of Emergency Mental Health, 5*(2), 93–98.

Moran, C. C. ve Massam M. M. (1999). Differential influences of coping humor and humor bias on mood. *Behavioral Medicine, 25*(1) 36–42.

Nezlek, J. B. ve Derks, P. (2001). Use of humor as a coping mechanism, psychological adjustment, and social interaction. *Humor: International Journal of Humor, 14* (4), 395-413.

Nezu, A. M., Nezu, M. C. & Blisset, E. S. (1988). Sense of humor as a moderator of the relation between stressful events and psychological distress: A prospective analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(3), 520–525.

Özden Ç. (2010). *Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ile stresle basa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.

Puhlik-Doris, P. ve Martin, R.B. (1999). A new measure of humor: distinguishing adjusted from mal-adjusted humor. Paper presented at the 11th International Society for Humor Studies Conference, Oakland, C.A.

Şahin N. H. ve Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. Türk Psikoloji Dergisi, 10(34), 56–73.

Ventis, W. L., Highbee, G. ve Murdoch, S. A. (2001). Using humor in systematic in desensitization to reduce fear. *Journal of General Psychology, 128*(2), 241–253.

Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah tarzları ölçeği (Humor styles questionnaire) uyarlama çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yerlikaya, E. ve İnanç, B. (2003). Mizah tarzları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması (Özet Kitabı). VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Yerlikaya, N. (2007). *Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ortaokul Öğrencilerinin Zihinsel Risk Alma Davranışları ile Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Alev DOĞAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye, dogan.alev@gmail.com

Esra BENLİ ÖZDEMİR, MEB Satıkadın Ortaokulu, Türkiye, esrabenli86@hotmail.com

Fazilet Seçil GÖK, Gazi Üniversitesi, Türkiye, secilcilingir@gmail.com

Öz

Bu araştırmada ortaokul 5., 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin zihinsel risk alma davranışları ile fen bilimleri dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara ili merkez ilçesinde bir ortaokulda öğrenimine devam eden toplam (n=301) öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımı; beşinci sınıf 66 (% 22), 77 (% 26) altıncı sınıf, 83 (% 27) yedinci sınıf ve 75 (% 25) sekizinci sınıf şeklinde değişmektedir. Araştırmanın verileri "Zihinsel Risk Alma ve Yordayıcılarına İlişkin Algı Ölçeği" ve öğrencilerin son beş döneme ait Fen Bilimleri dersi ağırlıklı not ortalamaları kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizleri, SPSS paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ortaokul öğrencilerinin zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin fen bilimleri dersi dersinde zihinsel anlamda risk almaya eğilimli olduğu ortaya çıkmıştır. Risk almada belirli bir düzeye gelen öğrencilerin motivasyonlarının artmasına ve buna bağlı olarak akademik başarılarının yükselmesini sağladığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel risk alma davranışları, fen bilimleri dersi akademik başarıları, ortaokul öğrencileri.

Abstract

In this research, it is aimed to examine the relationship between the mental risk taking behaviors and the academic achievements of the science course in terms of various variables of the students in the 5th, 6th, 7th and 8th grade of middle school. The study group of the study consists of a total of (n = 301) students who continue to study in a secondary school in the central province of Ankara during the fall semester of 2017-2018 academic year. Distribution of students according to class levels is: The fifth grade is 66 (22%), the sixth grade is 77 (26%), the seventh grade is 83 (27%) and the eighth grade is 75 (25%). The data of the study were collected by using the "Perception Scale on Mental Risk Prevention and Predictors" and students' grade point average of the science courses of the last five semesters. Analyzes of the data were carried out through the SPSS package program. According to the findings obtained from the research; perceptions of mental risk taking and predictors of middle school students are moderate. In particular, it has become clear that students are prone to take risks in the mental sense of the science class. It seems that the motivation of the students who come to a certain level in risk taking increases and accordingly the academic achievement is increased.

Key Words: Intellectual risk taking behaviors, science course achievement, secondary school students.

Giriş

Eğitim hayatının büyük bir çoğunluğu bireylerin öğrenme çabası ve eylemi ile geçmektedir. Bu öğrenme süreci içerisinde her birey kendine özgü farklı davranış, tutum ya da beceri geliştirmektedir. Temelinde öğrenme sürecindeki belirsizliklerin yattığı davranış olan zihinsel risk alma davranışı da öğrenme süreci içerisinde gelişmektedir (Byrnes, 1998; Robinson, 2011).

Alanyazın incelendiğinde, öğrenme süreci içerisinde gelişen zihinsel risk alma davranışlarının farklı tanımlamalarına rastlanmaktadır. Strum'a (1971) göre, zihinsel risk alma davranışı, iddia edilen fikirlerin ve çözüm önerilerinin olumsuz sonuçlanma durumu ihtimali bulunmasına rağmen herhangi bir konu veya soru ile ilgili olarak öğretim ortamında tahmin yürütme eğilimidir.

Genel olarak zihinsel risk alma, öğrencilerin öğrenme zorluk ve güçlükleriyle mücadele etme istekliliği veya isteksizliğini gösteren bir davranış olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel risk alma davranışına sahip bir birey, bireyin öğrenme ortamında karşılaştığı olumsuz deneyimlere karşı güçlü olur ve zor işlemleri tercih etme eğilimi taşır. Bu bağlamda, zihinsel risk alma öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olmakta ve öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyen davranışları içermektedir. Fen eğitiminde akademik başarının arttırılabilmesi için, etrafında yaşanan olayları merak eden, sorgulayan, eleştiren, problemler üreten ve problemlere çözümler oluşturabilen bireyler olması gerekmektedir. Bu bağlamda bireylerin fen akademik başarılarının arttırılması, zihinsel risk alabilmeleri yönündedir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul 5., 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin zihinsel risk alma davranışları ile fen bilimleri dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırmada, öğrencilerin zihinsel risk alma davranışları ile fen bilimleri dersi akademik başarıları betimsel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modeli kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin zihinsel risk alma davranışları ile akademik başarıları arasındaki ilişki ilişkisel tarama modeli kullanılarak incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara ili merkez ilçesinde bir devlet ortaokulunda öğrenimine devam eden toplam (n=301) öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımı; beşinci sınıf 66 (% 22), 77 (% 26) altıncı sınıf, 83 (% 27) yedinci sınıf ve 75 (% 25) sekizinci sınıf şeklinde değişmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yaş ortalaması 12,5 ve sosyoekonomik düzeyleriyse orta seviyededir. Bu araştırmanın örneklemi belirlenirken olasılığı bilinmeyen örnekleme yöntemlerinden kolaylıklı (uygun) örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "Zihinsel Risk Alma ve Yordayıcılarına İlişkin Algı Ölçeği" ve öğrencilerin son beş döneme ait Fen Bilimleri dersi ağırlıklı not ortalamaları kullanılarak toplanmıştır.

Zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin algı ölçeği

Araştırmada öğrencilerin zihinsel risk alma davranışlarını belirlemek amacıyla, 18 maddelik 5'li Likert tipi ve Beghetto (2009) tarafından geliştirilen Yaman ve Köksal (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Zihinsel Risk Alma ve Yordayıcılarına İlişkin Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme aracının dört alt boyutu yer almaktadır: Zihinsel risk alma (1.,2.,3.,4.,5.,6. maddeler), fene yönelik ilgi (7.,8.,9.,10. maddeler), fene yönelik yaratıcı öz-yeterlik (11.,12.,13.,14.,15. maddeler) ve öğretmen desteğine yönelik algılama (16.,17.,18. maddeler). (bkz. Ek-1)

Toplam 18 maddeden meydana gelen ölçeğin alt boyutları ve her birinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı şu şekildedir:

- Zihinsel risk alma (r=,80)

- Fene yönelik ilgi (r=,77)
- Fene yönelik yaratıcı öz-yeterlik (r=,83)
- Öğretmen desteğine yönelik algılama (r=,77).

Ölçme aracının dört boyutuna ilişkin toplam güvenirlik katsayısının ise r=,92 olduğu belirlenmiştir.

Akademik başarı

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersi akademik başarıları ise, e-okul sistemi üzerinden son beş döneme ait Fen Bilimleri dersi ağırlıklı not ortalamalarına göre değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizleri, SPSS paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler ile ilgili her bir alt problem için uygun parametrik istatistik yöntemler belirlenmiştir.

Bulgular

Bulgular bölümünde, araştırma alt problemi kapsamında elde edilen veriler çeşitli istatistiki yöntemler aracılığıyla analiz edilmiş, sonuçta elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, ortaokul öğrencilerinin fene yönelik zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin algı ölçeğine göre puanları incelenmiştir. Tablo 1'de fene yönelik zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin algı ölçeğine ilişkin betimsel değerlerin sonuçları verilmiş ve bu sonuçlar yorumlanmıştır.

Tablo 1. Ortaokul Öğrencilerinin Fene Yönelik Zihinsel Risk Alma ve Yordayıcılarına İlişkin Algı Ölçeğine Göre Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

	N	X	S.S.	Min	Max
Zihinsel Risk Alma	301	3,40	3,442	1,00	5,00
Fene Yönelik İlgi	301	3,97	3,973	1,00	5,00
Fende Yaratıcılık Özyeterliliği	301	3,20	3,201	1,00	5,00
Öğretmen Desteğine Yönelik Algılama	301	3,25	3,259	1,00	5,00
TOPLAM	301	3,45	3,456	1,00	5,00

Tablo 1 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin fene yönelik zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin algı ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamasının X=3,45 olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin fene yönelik zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, ortaokul öğrencilerinin zihinsel risk alma ve yordayıcılarına (ZRAY) ilişkin algı ölçeğine ait toplam puan ortalamalarının, sınıf düzeyine göre manidar farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 2'de sınıf seviyesine gore zihinsel risk alma ve yordayıcılarına (ZRAY) ilişkin ANOVA sonuçları; Tablo 3'de manidar olan farklılığın hangi sınıf seviyeleri arasında olduğunu belirlemek üzere Scheffe testi sonuçları verilmiş ve bu sonuçlar yorumlanmıştır.

Tablo 2. Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin ZRAY Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (SS)	Serbestlik Derecesi (df)	Kareler Ortalaması (MS)	F	p
Gruplararası	88.33	2	44.16	3.48	.03
Gruplariçi	4416.5	298	12.61		
Toplam	4496.5	300			

Tablo 3. ZRAY Ortalama Puanlarının Sınıf Seviyelerine Göre Scheffe Sonuçları

Sınıf Düzeyi	Grup	p
5. Sınıf	6. Sınıf	.03
	7. Sınıf	.02
	8. Sınıf	.02

Tablo 2 ve Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin zihinsel risk alma ve yordayıcılarına (ZRAY) ilişkin algı ölçeğine ait toplam puan ortalamalarının, sınıf düzeyine göre, 5. Sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p<.05).

- Ortaokul öğrencilerinin ***zihinsel risk alma*** alt boyutuna ait puan ortalamalarının, sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak 5. Sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (p<.05).
- Ortaokul öğrencilerinin ***fene yönelik ilgi*** alt boyutuna ait puan ortalamalarının, sınıf düzeylerine göre 5. ve 6. Sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (p<.05).
- Ortaokul öğrencilerinin ***fene yönelik yaratıcı öz-yeterlik*** alt boyutuna ait puan ortalamalarının, sınıf düzeylerine göre 5. Sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (p<.05).
- Ortaokul öğrencilerinin ***öğretmen desteğine yönelik algılama*** alt boyutuna ait puan ortalamalarının, sınıf düzeylerine göre 5. ve 8. Sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (p<.05).

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, ortaokul öğrencilerinin zihinsel risk alma ve yordayıcılarına (ZRAY) ilişkin algı ölçeğine ait toplam puan ortalamalarının, cinsiyete göre manidar farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 4'de cinsiyet değişkenine göre zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin, ilişkisiz örneklemler t-testi sonuçları verilmiş ve bu sonuçlar yorumlanmıştır.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin ZRAY Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	n	M	SD	df	t	p
Kız	156	72.04	7.62	299	-2.58	.001
Erkek	145	63.15	10.2			

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin algı puan ortalamaları arasında ailenin eğitim, meslek ve gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olmazken (p>.05); cinsiyete göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<.05).

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, ortaokul öğrencilerinin zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin algı düzeyleri ile fen akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı

incelenmiştir. Tablo 5'de, araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin, bu iki değişken arasındaki korelâsyon analizi sonuçları sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Zihinsel Risk Alma ve Yordayıcılarına İlişkin Algıları ile Fen Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki Korelasyon

		Zihinsel Risk Alma ve Yordayıcılarına İlişkin Algıları	**Fen Akademik Başarı Düzeyleri**
Zihinsel Risk Alma ve Yordayıcılarına İlişkin Algıları	Pearson Correcalation	1	.58
	p	-	.00
	N	301	301

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin algıları ile fen akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı ($p=0.00<0.01$) ve orta düzeyde ($r=0.30<0.58<0.70$) bir ilişki vardır. Buna göre, öğrencilerin fen öğrenmede zihinsel risk alma algıları arttıkça, Fen Bilimleri dersi akademik başarılarının da arttığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ortaokul öğrencilerinin zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin fen bilimleri dersi dersinde zihinsel anlamda risk almaya eğilimli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin algıları ile fen bilimleri dersi akademik başarıları tüm alt boyut ve toplam puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki (Cohen's $d=0,62>0,50$) olduğu görülmektedir. Bu sonuç, risk almada belirli bir düzeye gelen öğrencilerin motivasyonlarının artmasına ve buna bağlı olarak akademik başarılarının yükselmesini sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin zihinsel risk alma becerilerine yönelik yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar olduğu görülmektedir (Meyer, Turner ve Spencer, 1997; Peled, 1997; Tay, Özkan ve Tay, 2009). Risk alma eğilimi gösteren ve risk almaktan kaçınan ortaokul öğrencilerinin akademik çalışmalarına yönelik projeler içinde yer alma ve bu çalışmaları işbirliği içinde yürütmeye yönelik eğilimlerinin, risk alanların lehine farklılık gösterdiği belirtilmiştir (Meyer, Turner ve Spencer, 1997). Beghetto ve Bexter (2012) öğrencilerin fen bilimlerini anlama düzeyleri ile zihinsel risk alma becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. House (2002) yaptığı çalışmada, risk almada belirli bir düzeyi yakalayan öğrencilerin motivasyonlarının artmasına bağlı olarak akademik başarılarının yükseldiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin zihinsel risk almalarına ilişkin çeşitli faaliyetlerde yer almalarının, fen bilimleri dersi akademik başarılarını arttıracağı düşünülmektedir. Bu nedenle, öğrencilere yönelik zihinsel risk alma düzeylerini arttırıcı etkinler düzenlenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Beghetto, R. A., & Baxter, J. A. (2012). Exploring student beliefs and understanding in elementary science and mathematics. *Journal of Research in Science Teaching, 49* (7), 942-960.

Byrnes, J. P. (1998). *The nature and development of decision-making: A self-regulation model.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

House, D.J. (2002). An investigation of the effects of gender and academic self-efficacy on academic risk-taking for adolescent students. *Unpublished Ph Dissertations,* University of Arkansas.

Meyer, D.K., Turner, J.C., & Spencer, C.A. (1997). Challenge in a mathematics classroom: Students' motivation and strategies in project-based learning. *Elementary School Journal, 97,* 501–521.

Peled, I. (1997). Forms of passiveness encoding and risk taking of poor math learners, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 28*(4), 581-589.

Robinson, L. E. (2011). Academic risk-taking in an online environment. *Unpublished PhD Thesis,* University of Connecticut.

Strum, I. S. (1971). The relationship of creativity and academic risk-taking among fifth graders: Final report. ERIC Document Reproduction Service No: ED046212.

Tay, B., Özkan, D., & Akyürek-Tay, B. (2009). The effect of academic risk taking levels on the problem solving ability of gifted students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 1099–1104.

2007-2017 Yılları Arasında Türkiye'de Yapılan Görsel Algı İle İlgili Araştırmaların İncelenmesi

Sümeyra Arzu Oral Paksoy, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye,arzuoral04@gmail.com

Emel Arslan, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, emelarslan@konya.edu.tr

Öz

Görsel algı erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimi desteklemesi ve öğrenmeye temel sağlayan becerilerden biri olması bakımından erken yaşlardan itibaren desteklenmesi gereken bir beceridir. Bu alanda problem yaşayan çocukların dinleme ve dikkat becerilerinde, beden algısında, denge, koordinasyon ve davranışlarını planlamada, günlük yaşam becerilerinde, akademik becerilerinde başarısız oldukları görülürken aynı zamanda bu başarısızlıkları nedeniyle duygusal ve sosyal açıdan yıprandıkları görülmektedir. Bu nedenle son on yılda görsel algıyla ilgili olarak yapılan araştırmaların derlenmesinin ve görsel algının hangi boyutlarına yönelik olarak araştırmalar yapıldığının incelenmesinin hem var olan durumun resmedilmesi hem de daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından alan yazınına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, 2007-2017 yılları arasında görsel algı ile ilgili olarak Türkiye'de gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır;

- Görsel algı ile ilgili yapılan araştırmaların genel amaçları nedir?
- Görsel algı ile ilgili yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı nedir?
- Görsel algı ile ilgili yapılan araştırmaların araştırma türleri nedir?
- Görsel algı ile ilgili yapılan araştırmalarda veri toplama araçları nedir?
- Görsel algı ile ilgili yapılan araştırma yayınlarının örneklem gruplarına göre dağılımları nedir?

Araştırma betimsel tarama modelindedir ve nitel bir çalışmadır. Araştırmada epistemolojik doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan bu çalışma ile araştırma kriterlerine dayalı olarak 16 yüksek lisans tezi, 6 doktora tezi, 13 hakemli dergilerde yayınlanmış makale ve 5 bildiri olmak üzere toplam 40 araştırma yayınına ulaşılmıştır. Türkiye'de görsel algı ile ilgili araştırmaların 2012 yılından itibaren yaygınlık kazandığı ve son yıllarda artış gösterdiği saptanmıştır. Araştırmaların özellikle okul öncesi dönemi kapsadığı ve görsel algı becerisine etkiyi inceledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görsel algı, görsel algı eğitimi, okul öncesi eğitim

Abstract

Visual perception is a skill that should be supported from an early age in order to support cognitive development in early childhood and to be one of the skills that provide the basis for learning. It is seen that children who are experiencing problems in this area have problems in their listening and attention skills, planning their balance, coordination and behaviors in their perception of the body, their daily life skills, their academic skills, and at the same time they are worn out emotionally and socially due to these failures. For this reason, it is thought that the compilation of the researches about the visual perception in the last decade and the examination of the dimensions of the visual perception will contribute to the field literature in terms of painting both the present situation and the work to be done later.

The purpose of the study, between the years 2007-2017 regarding the research carried out to investigate the visual perception in Turkey. In response to this general objective, the following sub-objectives have been sought;

- What are the general purposes of research on visual perception?
- What is the distribution of research pertaining to visual perception by years?
- What are the research types of research related to visual perception?
- What are the means of collecting data on research related to visual perception?
- What are the distribution of research publications about visual perception according to sample groups?

Research is in the descriptive screening model and is a qualitative study. Epistemological document analysis method was used in the research. In this study, based on the research criteria, 16 master thesis, 6 doctorate thesis, 13 fictional magazine articles and 5 papers have been published. Research on visual perception in Turkey that became widespread from 2012 and was found to have increased in recent years. The research has reached the conclusion that especially the pre-school period covers and effects on the visual perception ability.

Keywords: Visual perception, visual perception education, pre-school education

Giriş

Kişi, içinde bulunduğu çevreye ilişkin izlenimlerinin önemli bir kısmını görme duyusu yoluyla oluşturur. Görme duyusu kişinin çevresini algılamasına, anlamlandırmasına ve çevresiyle ilişki kurmasına yardımcı olan önemli bir boyuttur. Çünkü duyu organları aracılığı ile algıladığımız bilgilerin %80'i görme organımız ile gerçekleşir. Kişi, yaşamının her anında çevresinde pek çok şeyle, durumla, olayla, nesneyle, insanla, başka canlılarla vb. karşılaşır. Kısacası birey, çok çeşitli renklerden, biçimlerden, cisimlerden oluşan bir görüntü kalabalığı ile çevrilidir. Burada bireyin, neyi görmek istediği, kendisini kuşatan görüntü karmaşası içinden neyi görmeye gerek duyduğu görsel algılamanın gerçekleşmesi sürecinde önem taşımaktadır (İnceoğlu, 2010). Kişi görsel algılama esnasında, gördüğü objeye ait bilgiyi anlayabilmek için görsel uyaranları anlamlı olarak organize eder, bu bilgileri sınıflara ayırır ve bu bilgilere ait genellemeler yapar (Erdem, 2006). Scheiman (1997) görsel algıyı, kişi tarafından algılanan görsel bilgiyi, kişinin zihninde yorumlayabilme, anlamlı hale getirebilme ve bu bilgiyi tanımlayabilme becerisi olarak ifade etmiştir. Frostig (1964) görsel algı kavramını, görsel uyarıcıları tanıma, fark etme, gruplama ve eski yaşantılarıyla ilişkilendirip yeniden şekillendirebilme yeteneği olarak açıklanmaktadır. Görsel algının sadece doğru görme yetisi olmadığını, görsel uyarıcıları beyinde yorumlama yetisi olduğunu ifade eder.

Çocuğun okul çevresine uyum sağlama ve öğrenebilme yeteneği üzerinde görsel algı becerisi önemli bir etkendir. Görsel algı becerisi yalnızca görsel yeteneklere sahip olunmasında etkili değildir. Ayrıca çocuğun kavram kazanımında da etkilidir. Dolayısıyla görsel algılamada sorun yaşayan çocukların bilgi edinimleri de sınırlı kalmaktadır (Demirci & Tepecik, 2012). Ayrıca görsel algılama becerisi alanında yaşananzorluklar, okuma, imla, el yazısı ve matematik problemleri dahil olmak üzere çocuklara yönelik mesleki performans ve fonksiyonel beceri alanları üzerinde de bir dizi olumsuz etkiye sebep olmaktadır (Brown, 2008).

Bu bağlamda baktığımızda görsel algı kişinin sadece günlük hayata uyum sağlamasında değil aynı zamanda akademik başarısında da oldukça etkili bir beceridir. Bu becerinin 3 ila 7 yaş dönemlerinde geliştiği ve etkin olarak kullanılmaya başlandığı düşünüldüğünde ise, okul öncesi dönemin ve ilköğretimin ilk yıllarının becerinin desteklenmesi adına ne denli önemli olduğu da ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle görsel algı ile ilgili olarak yapılan araştırmaların derlenmesinin ve görsel algının hangi boyutlarına yönelik olarak araştırmalar yapıldığının incelenmesinin hem var olan durumun resmedilmesi hem de daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından alan yazınına bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

Bu amaçla, 2007-2017 yılları arasında görsel algı ile ilgili olarak Türkiye'de gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır;

- Görsel algı ile ilgili yapılan araştırmaların genel amaçları nedir?
- Görsel algı ile ilgili yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı nedir?
- Görsel algı ile ilgili yapılan araştırmaların araştırma türleri nedir?
- Görsel algı ile ilgili yapılan araştırmalarda veri toplama araçları nedir?
- Görsel algı ile ilgili yapılan araştırma yayınlarının örneklem gruplarına göre dağılımları nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, 2007-2017 yılları arasında görsel algı ile ilgili Türkiye'de gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi amaçlandığı için, araştırma betimsel nitelikte bir tarama çalışmasıdır. Araştırmada belirli kriterler doğrultusunda incelenen yayınlar değerlendirildiğinden nitel özelliktedir. Araştırmada epistemolojik doküman analizi yöntemi kullanılmıştır (Karadağ, 2009).

Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın kapsamı, görsel algı ile ilgili yapılmış 16 yüksek lisans tezi (Altunalan, 2015; Aslıyüksek, 2015; Demirci, 2014; Duru, 2008; Erdem Özat, 2010; Harmancı Başkut, 2014; Harmankaya Maraşlı, 2010; Kalkan, 2014; Kuru Balta, 2016; Oral Paksoy, 2017; Özbalcı, 2014; **Özhamam**, 2007; Şahin Arı, 2007; Türköz Sarp, 2013; Uyanık, 2015; Yüksek, 2009), 6 doktora tezi (Akaroğlu, 2014; Altun, 2017; Demirci, 2010; Dibek, 2010;

Ergin, 2015; Yücelyiğit, 2014), 13 araştırma makalesi (Akaroğlu & Dereli, 2012; *Çetin Sultanoğlu & Aral, 2016;* **Çukur & Güller Delice, 2011;** Ercan & Aral, 2011; Gezer Şen, 2015; Memiş & Harmankaya, 2012; Metin & Aral, 2013; Metin & Aral, 2016; Tekok-Kılıç, Elmastas-Dıkec,ve Can, 2010; Temel, Kaynak, Paslı, Demir, ve Çemrek, 2016; Tepeli, 2013; Yıldırım, Akman, ve Alabay, 2012; Yukay **Yüksel** & Yurtsever Kılıçgün, 2012) ve 5 bildiriden (Abaoğlu, BabakKashefı, Katırcıbaşı, ve Akı, (2017, May); Eran & Öztürk, (2015a, June); Eran & Öztürk, (2015b, June); Özbalcı & Bangir Alpan, (2015, Nisan); Temel, Kanat, Kaynak Ekici, ve Gürbüz, (2017, Nisan) oluşmuştur. Araştırmada yayınlar belirlenirken, 2007-2017 yılları arasında tamamlanmış ve yayın başlığında "Görsel algı", "Görsel algı gelişimi", "Görsel algı eğitimi", "Görsel motor bütünlüğü", "Görsel motor entegrasyonu", "Görsel algı testi" ve "Görsel algı düzeyi" ifadelerinden birinin geçmesi, çalışmanın Türkiye'de ve Türk araştırmacılar tarafından yapılmış olması kriterleri dikkate alınmıştır.

Uygulama

Araştırmanın uygulamasının birinci aşamasını oluşturan dokümanlara ulaşmada; çalışma evreninde yer alan tezler YÖK Başkanlığı Tez Merkezi web sitesinden, araştırma makaleleri ise Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Kütüphanesi elektronik bilgi kaynakları arasında yer alan veri tabanlarından elde edilmiştir. Araştırmalar "Görsel algı", "Görsel algı eğitimi" anahtar kelimeleri kullanılarak aratılmış, ulaşılan araştırma yayınları pdf formatında bilgisayar ortamına kodlanarak aktarılmıştır. İkinci aşamada ise, çalışmalar yıllara, yöntemlerine ve temalarına göre ayrılmıştır. Verilerin çözümlenmesinin son aşamasını ise bulguların yorumlanması aşaması oluşturmuştur. Bu aşamada veriler çözümlenmiş ve betimsel analiz yöntemlerinden frekans ve yüzde dağılımından yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2004).

Bulgular

Çalışmalar incelenirken Yüksek Lisans ve Doktora çalışmalarının bir bölümünün makaleye dönüştürüldüğü görülmüştür. Bu durumlarda öncelikli olarak yalnızca Yüksek Lisans ve Doktora çalışmaları araştırmaya alınmıştır. Ayrıca Yüksek Lisans ve Doktora çalışmalarından bazılarının kendilerine değil özetlerine ulaşım izni olduğundan bunu belirtmenin de faydalı olacağına kanaat getirilmiştir. Bu bağlamda 2007-2017 yılları arasında görsel algı ile ilgili Türkiye'de gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesini amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmış ve araştırma kapsamında incelenen kaynaklar araştırmanın amaçları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Tablo 1'de araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının genel amaçlarına göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Kriterlerine Dayalı Olarak Ulaşılan Araştırma Yayınlarının Genel Amaçlarına Göre Dağılımları.

Genel Amaç	n	%
Görsel algı gelişimine etkiyi inceleyen araştırma yayınları	18	45
Görsel algı ve farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma yayınları	8	20
Görsel algı ile ilgili ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarını yapan araştırma yayınları	6	15
Farklı grupların görsel algılama becerilerini karşılaştıran araştırma yayınları	5	12
Görsel algının öneminden bahseden araştırma yayınları	2	5
Görsel algı düzeyini ölçen araştırma yayınları	1	2
Toplam	40	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının % 45'i görsel algı gelişimine etkiyi inceleyen araştırma yayınları, % 20'si görsel algı ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi

inceleyen araştırma yayınları, % 15'i görsel algı ile ilgili ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı araştırma yayınları, % 12'si farklı iki grubun görsel algıma becerilerini karşılaştıran araştırma yayınları, % 5'i görsel algının öneminden bahseden araştırma yayınları ve % 2'si ise görsel algı düzeyini ölçen araştırma yayınıdır. Bu yayınlar incelendiğinde son on yılda yapılan çalışmaların neredeyse yarısının görsel algı gelişimine etkiyi inceleyen araştırma yayınları olduğu görülmektedir. Görsel algı gelişimine etkiyi inceleyen araştırma yayınlarının incelemiş oldukları etki faktörlerine bakmanın faydalı olacağı düşünülerek tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Görsel Algı Gelişimine Etkiyi İnceleyen Araştırma Yayınlarının Etki Faktörleri.

Etki Faktörleri	**n**	**%**
Üç boyutlu animasyon film ve etkileşimli uygulamalar serisi	1	5,5
Sanat eğitim programı	1	5,5
Proje yaklaşımına dayalı eğitim	1	5,5
Televizyondaki çocuk programları	1	5,5
Görsel algı eğitim programı	5	27,7
Görsel algı eğitimine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncaklar	2	11,1
Mental aritmetik eğitim	3	16,6
Montessori ve mandala eğitimi	1	5,5
Bilgisayar destekli eğitim programı	1	5,5
Montessori eğitimi	1	5,5
Fiziksel etkinlik kartları ve zeka oyunları	1	5,5
Toplam	18	100

Tablo 2, incelendiğinde görsel algı gelişimine etkiyi inceleyen araştırma yayınları içerisinde ilk sırada % 27,7'lik oranla görsel algı eğitim programının görsel algıya etkisini inceleyen araştırma yayınlarının olduğu görülmektedir. Tablo 3'de görsel algı ile ilgili yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırma Kriterlerine Dayalı Olarak Ulaşılan Araştırma Yayınlarının Yıllara Göre Dağılımları.

Yıllar	**Y. Lisans Tezi**		**Doktora Tezi**		**Makele**		**Bildiri**		**Toplam**	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2007	2	12,5	-	-	-	-	-	-	2	5
2008	1	6,2	-	-	-	-	-	-	1	2,5
2009	1	6,2	-	-	-	-	-	-	1	2,5
2010	2	12,5	2	33,3	1	7,6	-	-	5	12,5
2011	-	-	-	-	2	15,8	-	-	2	5
2012	-	-	-	-	4	30,7	-	-	4	10
2013	1	6,2	-	-	2	15,3	-	-	3	7,5
2014	4	25,0	2	33,3	-	-	-	-	6	15
2015	3	18,7	1	16,6	1	7,6	3	60,0	8	20
2016	1	6,2	-	-	3	23,0	-	-	4	10
2017	1	6,2	1	16,6	-	-	2	40,0	4	10
Toplam	16	100	6	100	13	100	5	100	40	100

Tablo 3 incelendiğinde, görsel algı ile ilgili her yıl en az 1 araştırma yayınının olduğu görülürken, konu ile ilgili en fazla yayın 8 araştırma yayınıyla 2015 yılında gerçekleştirilmiştir. Yapılan yüksek lisans tezi sayısı 16, doktora tezi sayısı 6, hakemli dergilerde yayınlanan makale sayısı 13 ve bildiri sayısı 5'dir. Araştırma kriterlerine

dayalı olarak ulaşılan toplam yayın sayısı 40'tır. Konu ile ilgili en fazla yüksek lisans tezi 2014 (% 25) yılında, doktora tezi 2010 (% 33,3) ve 2014 (% 33,3) yıllarında eşit sayıda, hakemli dergilerde yayınlanan makale sayısı en fazla 2012 (% 30,7) yılında ve bildiri 2015 (% 60,0) yılında yayınlanmıştır. Araştırmanın bu bulgularına dayanarak görsel algı ile ilgili yapılan araştırma sayısında son yıllarda bir artış olduğu söylenilebilir. Görsel algının hem akademik başarıyı hem de günlük aktiviteleri etkiliyor olması bu alana ilginin artmasına ve yapılan çalışmaların son yıllarda hız kazanmasına neden olarak gösterilebilir. Tablo 4'de araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının araştırma türlerine göredağılımları sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırma Kriterlerine Dayalı Olarak Ulaşılan Araştırma Yayınlarının Araştırma Türlerine Göre Dağılımları.

Araştırma Türü		Y. Lisans Tezi		Doktora Tezi		Makale		Bildiri		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nicel	Deneysel	5	31,2	5	83,3	5	38,4	3	60,0	18	45,0
	Tarama	8	50,0	1	16,6	3	23,0	2	40,0	14	35,0
	Geçerlilik Güvenirlik	1	6,2	-	-	3	23,0	-	-	4	10,0
Nitel		1	6,2	-	-	2	15,3	-	-	3	7,5
Karma		1	6,2	-	-	-	-	-	-	1	2,5
Toplam		16	100	6	100	13	100	5	100	40	100

Tablo 4 incelendiğinde, araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan yüksek lisans tezlerinin % 87,4'ünün nicel araştırma türünde olduğu, bunların % 31,2'sinin nicel araştırma türünde deneysel desende, % 50,0'sinin nicel araştırma türünde tarama deseninde ve % 6,2'sinde ise nicel araştırma türünde geçerlilik güvenirlik yönteminin kullanıldığı görülürken, % 6,2'sinin nitel ve % 6,2'sinin ise karma araştırma türünde gerçekleştirildiği saptanmıştır. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan doktora tezlerinin tamamı nicel araştırma türünde gerçekleştirilmiştir. Bunların % 83,3'ü nicel araştırma türünde deneysel desende tasarlanırken, % 16,6'sının ise nicel araştırma türünde tarama deseninde gerçekleştiği görülmüştür. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan hakemli dergilerde yayınlanmış makalelerin % 84,4'ünün nicel araştırma türünde olduğu, bunların % 38,4 'ünün nicel araştırma türünde deneysel desende, % 23,0'ünün nicel araştırma türünde tarama deseninde ve % 23,3'ünde ise, nicel araştırma türünde geçerlilik güvenirlik yönteminin kullanıldığı görülürken, % 15,3'ünün nitel araştırma deseninde tasarlandığı görülmüştür. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan bildirilerin tamamı nicel araştırma türünde tasarlanırken, bunların % 60'ı nicel araştırma türünde deneysel desende, % 40'ı ise nicel araştırma türünde tarama desenindedir. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının tümü incelendiğinde ise % 90'ının nicel araştırma türünde deneysel, tarama ve geçerlilik güvenirlik deseninde gerçekleştirildiği, % 10'unun nitel ve karma araştırma türünde planlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgularına dayanarak nicel araştırma yöntemlerinin yoğun olarak kullanıldığını bunun yanı sıra nitel araştırma yöntemleri kullanılarak da araştırmaların yapıldığı söylenilebilir. Araştırma kriterlerine dayalı olarak nitel araştırma yöntemlerinin az kullanılmış olması bu araştırma yöntemine temel oluşturacak bilgi birikimine ihtiyaç duyulmasına ve bilimsel temelin hazır olması gerekliğine dayandırılabilir.

Toblo 5'de araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının veri toplama araçlarına göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırma Kriterlerine Dayalı Olarak Ulaşılan Araştırma Yayınlarının Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları.

Kullanılan Ölçek	n	%
Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi	19	51,3
Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Birleştirme Testi (GMTB-4)	6	16,2
Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)	5	13,5
Gelişimsel Görsel Algı Testi-2	3	8,6
Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Testi	1	2,7
Bender-Gestalt Görsel Algı Testi	1	2,7
Görsel Algılama Ölçeği	1	2,7
Gesell Gelişim Testi ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi	1	2,7
Toplam	37	100

Tablo 5 incelendiğinde, araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırmalarda en fazla kullanılan ölçek türünün Frostig Görsel Algı Testi olduğu (% 51,3) dikkati çekmektedir. Beery-Buktanica Gelişimsel Görsel-Motor Birleştirme Testinin en fazla kullanılan ölçek sıralamasında ikinci sırada (% 16,2) olduğu saptanırken, Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 üçüncü sırada (% 13,5) ve Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 (% 8,6) ise dördüncü sırada yer almıştır. Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Testi (% 2,7), Bender-Gestalt Görsel Algı Testi (% 2,7), Görsel Algılama Ölçeği (% 2,7) ve Gesell Gelişim Testi ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi (% 2,7) ölçeklerinin eşit sayıda kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 6'da araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının örneklem gruplarına göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırma Kriterlerine Dayalı Olarak Ulaşılan Araştırma Yayınlarının Örneklem Gruplarına Göre Dağılımları.

Örneklem Grubu	n	%
4-5 yaş çocukları (48-60 ay)	3	7,5
5-6 yaş çocukları (60-72 ay)	22	55,0
4-6 yaş çocukları (48-72 ay)	2	5,0
5-6-7 yaş çocukları (61-72/73-84 ay)	1	2,5
İlköğretim 1. sınıf öğrencileri	2	5,0
İlköğretim 2. sınıf öğrencileri	1	2,5
Eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli ilköğretim öğrencileri	1	2,5
Yaygın gelişimsel bozukluk ve öğrenme bozukluğu tanısı almış 6-8 yaş çocukları	1	2,5
Görme engelli ilköğretim öğrencileri	1	2,5
Öğrenme güçlüğü tanısı almış ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencileri	1	2,5
6-15 yaş arası çocuklar	2	5,0
Yazılı dokümanlar	3	7,5
Toplam	40	100

Tablo 6 incelendiğinde, araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının örneklem grubunun % 55'ini 5-6 yaş grubu (60-72 ay) çocukların oluşturduğu, bunu % 7,5 ile 4-5 yaş grubu (48-60 ay) çocuklarının oluşturduğu örneklem grubu ve yazılı dokümanların oluşturduğu grubun izlediği görülmektedir. Bu örneklem gruplarını % 5 ile 4-6 yaş çocukları (48-72 ay), ilköğretim 1. sınıf öğrencileri ve 6-15 yaş arası çocuklar,

% 2,5 ile 5-6-7 yaş çocukları (61-72/73-84 ay), ilköğretim 2. sınıf öğrencileri, eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli ilköğretim öğrencileri, yaygın gelişimsel bozukluk ve öğrenme bozukluğu tanısı almış 6-8 yaş çocukları, görme engelli ilköğretim öğrencileri ve öğrenme güçlüğü tanısı almış ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu örneklem grupları takip etmektedir. Araştırma bulgusuna göre, araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının örneklem gruplarının büyük bir çoğunluğunu okul öncesi dönem (60-72 ay) çocuklarının oluşturduğu görülürken, ilköğretim birinci kademesinde ve bazı engel durumunda olan çocuklardan da örneklem grupları belirlenerek çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Çalışma gruplarında ağırlıklı olarak okul öncesi dönem çocuklarının tercih edilmesinin bu dönem çocuklarının görsel algı düzeylerinin ölçülmesi ve desteklenmesi açısından son derece önemli ve kritik bir dönem olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışma ile, araştırma kriterlerine dayalı olarak 16 yüksek lisans tezi, 6 doktora tezi, 13 hakemli dergilerde yayınlanmış makale ve 5 bildiri olmak üzere toplam 40 araştırma yayınına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 2007-2017 yılları arasında Türkiye'de görsel algı ile ilgili yapılan araştırmaların % 45'inin görsel algı becerisine etkiyi inceledikleri saptanırken bu araştırmaların yaklaşık % 28'inin bir görsel algı programı uygulayarak uygulanan programın etkisini inceledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kriterlerine dayalı olarak Türkiye'de 2012 yılından itibaren görsel algı ile ilgili yapılan çalışmaların yaygınlık kazandığı ve son yıllarda bu yayınlarda bir artış olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmalar araştırma türü açısından değerlendirildiğinde, nitel ve nicel araştırmaların olduğu görülmüş fakat; yaygın olarak nicel araştırma türünde araştırmalara rastlanmış ve bu araştırmalarında büyük çoğunluğunun deneysel desende planlanmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kriterlerine dayalı olarak incelenen araştırma yayınlarının örneklem grubu dağılımında ise, ağırlıklı olarak okul öncesi dönem (60-72 ay) çocuklarının çalışma grubuna dahil edildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Türkiye'de görsel algı ile ilgili yapılan araştırmalardaağırlıklı olarak 60-72 ay çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir. Daha küçük yaş grubu çocuklarla ve ilkokul kademesinde olan çocuklarla da yapılan araştırmaların yaygınlığının artırılması önerilmektedir.
- Özel eğitim alanına katkısı olacağı düşünülerek farklı engel gruplarında olan çocuklarla da görsel algıya dayalı çeşitli çalışmaların planlanması ve bu çalışmaların yaygınlığının artırılması önerilmektedir.
- Araştırmanınbulgusuna göre yapılan çalışmaların büyük bir kısmında, uygulanan görsel algı programlarının etkisi incelenmiştir, alana katkı sağlaması açısından görsel algıyı etkileyebilecek farklı değişkenlerin ve çocuklara uygulanan farklı programların etkisini inceleyen çalışmalar da yapılabilir.

Kaynakça

Abaoğlu, H., Babak Kashefı, M., Katırcıbaşı, G. & Akı, E. (2017, May). Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki çocuklarda görsel algılama becerileri. IV. International Eurasian Educational Research Congress, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.

Akaroğlu, E. G. (2014). Sanat eğitim programının 6 yaş çocuklarının görsel algı düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Akaroğlu, E. G., Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. ZfWT Dergisi, 4 (1), 201-222.

Altun, M. (2017). Fiziksel etkinlik kartları ile zeka oyunlarının ilkokul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altunalan, T. (2015). Preterm bebeklerin okul öncesi dönemde denge, koordinasyon ve görsel algı alanlarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aslıyüksek, M. (2015). Montessori eğitiminin 4 - 5 yaş çocukların motor beceri, görsel algı ve bellek, el - göz koordinasyonu ile küçük kas becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Brown, T. (2008). Factor structure of the test visual perception skills- revised (TVPS-R). Hong Kong Journal of Occupational Theraphy, 18 (1), 1-11.

Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çetin Sultanoğlu, S. & Aral, N. (2016). Okul öncesi görsel motor bütünlemeyi değerlendirme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24 (5), 2167-2180.

Çukur, D. & Güller Delice, E. (2011). Erken çocukluk döneminde görsel algı gelişimine uygun mekan tasarımı. Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, 7 (24), 25-36.

Demirci, A. (2010). Görsel algı eğitiminin beş-altı yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirci, A. & Tepecik, A. (2012). Beery VMI görsel algı eğitiminin beş-altı yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisi. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 1-11.

Demirci, G.Y. (2014). *Ankara il merkezinde bağımsız anaokullarına devam eden 48-60 aylık çocukların görsel algı becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dibek, E. (2010). Beş yaş çocukları için görsel algı, motor koordinasyon ve görsel-motor bütünleştirme testlerinin uyarlanması ve ilgili bir destek programının sınanması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Duru, H. (2008). Gelişimsel görsel algı testi-2'nin 6 yaş çocukları için güvenirlik ve geçerlik ön çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Eran, N. & Öztürk, A. (2015a, June). Okul öncesi çocuklarında görsel öğrenme ve dikkat becerisine yönelik geliştirilmiş oyuncaklarla eğitim almış ile almamış çocukların görsel algılama düzeylerindeki etkisi. II. International Eurasian Educational Research Congress, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Eran, N. & Öztürk, A. (2015b, June). Okul öncesi 5 yaş çocuklarının görsel algı yeteneklerinin okuma yazma becerilerine etkisi. II. International Eurasian Educational Research Congress, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Ercan, Z.G. & Aral, N. (2011). Beery-buktenica gelişimsel görsel-motor testinin altı yaş (60-72 ay) türk çocuklarına uyarlanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 136-145.

Erdem, M. (2006). Anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocuklarının matematiksel becerileri ile görsel algı becerilerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdem Özat, N. (2010). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda frostig görsel algı eğitim programının etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Ergin, B. (2015). Annelerin çocuklarına uyguladıkları açıklayıcı akıl yürütme ve bilişsel uyarım davranışları açısından çocuklarının görsel algı ve alıcı dil gelişimlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Frostig, M. (1964). Developmental test of visual perception, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Pres.

Gezer Şen, B. (2015). Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların görsel algılarının gelişiminde televizyondaki çocuk programlarının etkisi. Turkish Journal of Educational Studies, 2 (1), 29-39.

Harmancı Başkut, Y. (2014). Yazma becerisine hazır bulunuşluk ölçüsü olarak yaş ve cinsiyetin motor yeterlik ve görsel motor entegrasyonu üzerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Harmankaya Maraşlı, T. (2010). İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri ile yazım hatalarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

İnceoğlu, M. (2010). Tutum-Algı İletişim. İstanbul: İyi İşler Yayıncılık ve Matbaacılık.

Kalkan, A. (2014). Okul öncesinde mental aritmetik eğitiminin öğrencilerin görsel algı düzeylerine ve okul olgunluk düzeylerine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (3), 75-87.

Kuru Balta, H. (2016). Yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış çocuklar ile öğrenme bozukluğu tanısı almış 6-8 yaş çocukların görsel algı becerilerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Memiş, A. D. & Harmankaya, T. (2012). İlköğretim okulu 1. Sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı hataları ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 136-150.

Metin, Ş. & Aral, N. (2013). Motor beceriden bağımsız görsel algı testi-3: geçerlik güvenirlik çalışması. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4 (2), 057-072.

Metin, Ş. & Aral, N. (2016). Proje yaklaşımına dayalı eğitimin beş yaş (60-72 ay) çocuklarının görsel algılarına etkisinin incelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 41 (186), 149-162.

Oral Paksoy, S. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme ve bilgisayar oynama sürelerinin görsel-motor entegrasyonu açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Özbalcı, M. (2014). Mental aritmetik eğitiminin 5 yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özbalcı, M. & Bangir Alpan, G. (2015, Nisan). Mental aritmetik eğitiminin 5 yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisi. 24. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğde, Türkiye.

Özhamam, E. (2007). Az gören öğrencilerin eğitiminde bilgisayar destekli eğitim programının görsel algı becerilerinin gelişimine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Scheiman, M. (1997). Understanding and managing visual deficits: a guide for occupational therapists. Thorofare: NJ: Charles B. Slack.

Şahin Arı, A. N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş- altı yaş çocuklarının görsel algılama davranışları ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tekok-Kılıç, A., Elmastas-Dıkec, B. & Can, H. (2010). 6-15 yaş arası çocuklarda görsel motor birleştirme işlevlerinin değerlendirilmesi. Türk Psikiyatri Dergisi, 21 (2), 97-104.

Temel, Z. F., Kanat, K., Kaynak Ekici, K. B. & Gürbüz, M. (2017, Nisan) 5-6 yaş çocukların görsel algı düzeyleri ve sanat eleştirilerinin incelenmesi. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya, Türkiye.

Temel, Z. F., Kaynak, B., Paslı, H., Demir, H. & Çemrek, B. (2016). Montessorı eğitim kurumlarındaki çocukların görsel algı ve çizim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24 (5), 2595-2608.

Tepeli, K. (2013). Okul öncesi çocukların büyük kas motor becerileri ile görsel algıları arasındaki ilişki. Turkish Journal of Sportand Exercise, 15 (1), 43-53.

Türköz Sarp, F. (2013). İşitme engelli bireylerde görsel algı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uyanık, F. (2015). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48 - 60 ve 61 - 72 ay grubu çocukların görsel algı gelişim düzeylerinin incelenmesi: İstanbul örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Yıldırım, S., Akman, B. & Alabay, E. (2012). Okul öncesi dönem çocuklarına sunulan montesorri ve mandala eğitiminin görsel algılama davranışlarına etkisinin incelenmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 32, 92-103.

Yukay Yüksel, M. & Yurtsever Kılıçgün, M. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş grubu çocukların görsel algı gelişimlerine frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 36, 193-211.

Yücelyiğit, S. (2014). Üç boyutlu animasyon film ve etkileşimli uygulamalar serisinin anasınıfına devam eden beş yaş (60-72 ay) çocuklarının görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksek, Ö. (2009). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda frostig görsel algı eğitim programının etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

What Makes Good Education: Perspectives of Learners

Süleyman ÜNAL, National Defense University, Turkey, Sunal@hho.edu.tr

Öz

Eğitim her geçen gün önem kazanmaktadır. Eğitimin başarısı birçok faktöre bağlıdır. Çeşitli araştırmacılar, eğitimin başarısını değerlendirmek için belirli kriterler oluşturmaya çalıştılar. Bu çalışmanın amacı, bir devlet üniversitesindeki öğrencilerin bakış açıları ile eğitimi başarılı kılan kriterler oluşturmaktır. Bu çalışma nitel bir çalışmadır. Araştırmanın odak noktası, tüm katılımcıların başarılı eğitim için ortak olanlarını tanımlamak olduğu için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojinin çalışmaya uygun olduğu düşünülmüştür. Mevcut çalışma, dört yıllık üniversite düzeyinde eğitim sunan bir kamu kurumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına ulaşmak için 20 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme oturumları düzenlenmiştir. Çalışmanın tüm katılımcıları, kurumun özelliği nedeniyle erkektir. Seçilen öğrencilerin amaç için daha uygun olduğu düşünüldüğünden, amaçlı örnekleme yöntemi çalışma için seçilmiştir. Öğrencilerin başarılı eğitim konusundaki algılarını belirlemek için görüşmeden nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrenenlerin perspektifleri ışığında, eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olan öğrenciler ışığında gerekli önlemlerin alınması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim ,Kriter , Algı.

Abstract

Education is gaining significance day by day. Success of education is depended on many factors. Various researchers tried to form certain criteria to evaluate the success of education. Purpose of this study is to form criteria that make education successful through the perspectives of learners in a state university. This study is a qualitative study. Phenomenological Research was thought to be appropriate for the study since focus of the research was to describe what all participants have in common for successful education. The current study was implemented in a public institution offering four-year university level education. In order to reach the aim of the study, semi structured interview sessions were held with 20 learners. All the participants of study are male because of the unique feature of the setting. Purposive sampling method was chosen for the study since the chosen learners was thought to be more appropriate for the purpose. The qualitative data from the interview were analyzed to determine the perception of learners on successful education. As a result of the study, It may be suggested that necessary precautions should be taken in the light of learners perspectives sine learners are the one of the most important component of the education system.

Keywords: Education, criteria, perception.

Introduction

Education is gaining significance day by day. Success of education is depended on many factors. Various researchers tried to form certain criteria to evaluate the success of education. World has been changing with dizzying speed , however education has not kept pace with the innovations, structures, and demands of the 21st century (Mishra, Koehler & Henricksen, 2011). There is a gap between what is learned in the school and what is expected and used in the life after school. Educators face the stark reality that students are graduating without the requisite skills to be globally competitive in a world where the career fields of yesterday are rapidly disappearing (Koenig, 2011)

Although technology and its integration have influenced daily life greatly, without appropriate planning, structures and supports, many educators are unable to integrate technology to support student 21st century skill acquisition and deeper learning (Topper & Lancaster, 2013). In 21st century , there are new skills to be learned and used. These skills include creativity, collaboration, communication, critical thinking, self-directed learning, and global citizenship (Fullan & Langworthy, 2014).

All the components of education are quite sure about these skills , however , few have provided a detailed explanation of the requisite instructional strategies necessary to support student acquisition of these skills (Saavedra &Opfer, 2012).The purposeful integration of technology has the potential to support student collaboration, communication, creativity, and critical thinking skills, which are requisite for the 21st century (Groff, 2013).

Importance of education and integration of technology and 21st century skills into education is an irrefutable reality. Learners, as a most important component of education, should be listened. Purpose of this study is to form criteria that make education successful through the perspectives of learners in a state university. What makes good education from the perspectives of learners were tried to be identified in this study.

Method

This study is a qualitative study. Phenomenological Research was thought to be appropriate for the study since focus of the research was to describe what all participants have in common for successful education.

Setting and Participants

The current study was implemented in a public institution offering four-year university level education where the learners are academically educated on four major engineering departments, i.e. aeronautical, electronics, industrial, and computer. Although the medium of instruction of the school is not English, it is given special attention and quite an important amount of time in the curriculum due to the necessity of the prospective careers of the learners. In order to reach the aim of the study, semi structured interview sessions were held with 20 learners. All the participants of study are male because of the unique feature of the setting. Purposive sampling method was chosen for the study since the chosen learners was thought to be more appropriate for the purpose. Participants were selected based on experiences with the phenomenon and the ability to share that knowledge on education.

Data Collection

In order to reach the aim of the study, semi structured interview sessions were held with 20 learners. The individual interviews consisted of open-ended and in-depth questions about their perceptions on successful education. An interview guide was prepared by the researcher and later revised by three experts on the field of Education Sciences. The questions in the interview guide were used as a starting point for further discussion about learners' perceptions of successful education during the interviews. For the reliability and validity of the interview questions, three experts' opinions were taken and the questions were revised accordingly. These questions were applied to three learners as a pilot study and questions were finalized before the actual interviews took place. Semi-structured focused group interviews were held in learners' native language, which is Turkish, to have more valid results and not to cause misunderstanding. The interviews lasted approximately 25-30 minutes. Interviews took place in school cafe for the learners and in the office for the teacher for the convenience of

participants. Learners answered questions about their perception of successful education on a voluntary base. Audio record of the interview was obtained for data analysis procedure. Two researchers took notes at the time of the interview to compare it with audio record of the interview. The participants were informed about the research process and assured that the information they give would be kept confidential.

Data Analysis

After getting data from semi structured focused–group interviews, researcher examined and read the audio recordings and notes taken by researchers many times and focused on the important statements and comments of learners and teachers to identify the themes. Notes of the two researched at the time of the interviews were compared with each other notes and the audio recording. After interpreting the data, two other colleagues examined the interpretation and themes were revised again for the trustworthiness of the analysis.

Results

The qualitative data from the interview were analyzed to determine the perception of learners on successful education. Responses of the learners were categorized as follows:

- Facilities of School
- Curriculum
- Teachers
- Management

Facilities of School

Learners expressed their opinion about the theme "facilities of school". As a theme "the facilities of school" included providing technological equipment and necessary learning environment for education. Learners expressed that since they lived in 21st century, technology is indispensible element of education. Therefore schools should be well equipped with technological devices and application. For example, S1 expressed that "it is a must to have technology in our school". As technological equipment for education, learners mostly mentioned the internet access for 24 hours in a day, smart boards and its application, sufficient numbers of computers and laptops per learners, designated areas for self-study. S3 stated that "Internet is the most important component of the 21st education. We need to be in contact with the world"

Curriculum

Learners expressed their opinion about the theme "curriculum". Curriculum meant why, what, how and how much of the education. Learners expressed that the thing they learn change in two years time so they need to learn not the information itself but how to use this information. It can be deduced that they need to learn 21st century skills like creative thinking, positive thinking, problem solving etc. Learning must be not like a transition from teacher to learner or any device to learner but like a construction and interaction between a teacher and leaner. For example, S5 said that "everything has been changing and education shouldn't be apart from this change." S8 expressed that " we must learn what it is needed to go on our life in 21st century, not in 20th century".

Teachers

Learners expressed their opinion about the theme "teachers". For the theme "Teachers", learners expressed qualities of good teachers like dedication, having communication skills and showing empathy. Teachers are most important component of the education. Importance of teachers has been increasing day by day. The roles of the teachers have been changing as well. Teachers who devote their life to education and the learners are more valuable and needed than before. What the learners expect from their teachers is that they should have communication skills and empathy. For example, S12 stated that "I need a teacher who helps me when I need and is always with me". S15 expressed that "the teacher should really understand us and what we are going through".

Management

Learners expressed their opinion about the theme "management". For the theme "Management" learners expressed qualities of good management system in education including management's provision of the freedom of expression, right to objection, logistical help and management's open to change. Learners stated that they should be in decision –making process in a school because they are the groups who are directly impacted from the school and education itself. They think that management should renew themselves and their point of view as parallel to 21st century and change in this century. S7, for example said that "we are young but we have thoughts and ideas and we need to tell them freely". S18 stated"management should be open to change because it can't ignore the development and change of technology, education"

Discussion, Conclusion and Recommendations

Purpose of this study is to form criteria that make education successful through the perspectives of learners in a state university. Four themes were formed after data collection and analysis process. Learners expressed their ideas about what bring success to educational areas. Their beliefs are compatible with the literature. For example, learners expressed their belief strongly about the integration of technology and Groff (2013) suggested the purposeful integration of technology has the potential to support student collaboration, communication, creativity, and critical thinking skills, which are requisite for the 21st century.

Trentin (2012) suggested that curriculum of schools should go hand with the change in the world and technology, which is also suggested by learners in semi-structured interview. Another issue stressed in the literature which was put forward by learners is teachers and their approach to learners. Zhao (2012) expressed, teacher and their developments are really crucial for the success of the education. They must have necessary skills to understand learners and their attitudes.

As a result of the study, it can be deduced that learners are aware of what bring success for educational system and expressed their opinion frankly. Learners' opinions are worth to evaluate. It may be suggested that necessary precautions should be taken in the light of learners' perspectives since learners are the one of the most important component of the education system. For the betterment of the education, followings are suggested.

- Facilities of the school should be improved with the wireless internet access and better computers
- Classrooms should be equipped with better technological devices.
- Learners should be involved in the decision-making process of curriculum.
- Curriculum should be designed as parallel to 21st century skills.
- Necessary training for the teacher should be planned as in-service training to increase their awareness on learners and their emotional pattern.
- Management should let students express themselves and share its power by allowing them to be involved in decision-making process.

References

Fullan, M. &, Langworthy, M. (2014). A rich seam: How new pedagogies find deep Learning, London: Pearson.

Groff, J. (2013). Technology-rich innovative learning environments. Paris, France: OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd.org/edu/ceri/TechnologyRich%20Innovative%20Learning%20Enviro nments%20by%20Jennifer%20Groff.pdf

Koenig, J. A. (2011). Assessing 21st century skills. Washington, D.C., National Academies Press.

Mishra, P., Koehler, M. J., & Henriksen, D. (2011). The seven trans-disciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st century learning. Educational Technology, 22- 28.

Saavedra, A., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching.Phi Delta Kappan, 94(2), 8-13.

Topper, A., & Lancaster, S. (2013). Common challenges and experiences of school districts that are implementing one-to-one computing initiatives. Computers in the Schools, 30(4), 346-358. doi: 10.1080/07380569.2013.844640

Trentin, G. (2012). Educational technology diffusion in organizations: A call for systemic vision and organizational development. Educational Technology, 52(1), 54-60.

Zhao, Y. (2012). World class learners: Educating creative and entrepreneurial students.Thousand Oaks, CA: Corwin.

Liderlik Tarzları İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öğretmenler Ve Akademisyenler Örneği

Selçuk Yiğitel, Milli Savunma Üniversitesi, Türkiye , syigitel@hho.edu.tr

Süleyman Ünal, Milli Savunma Üniversitesi, Türkiye, sunal@hho.edu.tr

Öz

Bu araştırmada öğretmen ve akademisyenlerin algıladığı liderlik tarzları (etkileşimci ve dönüşümcü liderlik) ile örgütsel bağlılıkları (duygusal, devam ve minnet bağlılığı) arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Bu çalışma, nicel bir çalışma olmakla beraber; nicel araştırma desenlerinden, boylamsal tarama deseninde yapılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan "anket" üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi yollarla alınan okulların sıralı tam listesinden, kolaylama örneklem yoluyla 15 okul seçilmiştir. Akademisyenler için ise,kolaylama örneklem yoluyla İstanbul Kültür Üniversitesi ile Yalova Üniversitesinde görev yapmakta olan akademisyenler seçilmiştir. Araştırmanın örneklemi bu okullarda/ üniversitelerde görev yapan 384 öğretmen/ 105 akademisyenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre; liderliğin alt dalı olan dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılığın alt dalları olan duygusal bağlılık ve minnet bağlılığı ile pozitif yönde orta düzey (,508/,406) bir ilişkisi, devam bağlılığı ile pozitif yönde zayıf düzey (,241) bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada bundan sonraki çalışmalara ışık tutması amacıyla birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Etkileşimci Liderlik, Dönüşümcü Liderlik

Abstract

In this research, it is aimed to examine the relationship between the leadership styles (interactional and transformational leadership) and organizational commitment (emotional, continuance and gratitude) perceived by teachers and academics. This study, together with being a quantitative study, quantitative research design was used with longitudinal design. In the research, questionnaire was used as data collection tool. The "survey", which is the data collection tool used in the research, consists of three parts. In order to determine the sample of the survey, 15 schools were selected through convenience sampling from the ordered list of the schools taken officially from Kırıkkale Provincial National Education Directorate. For the academicians, academicians who are working at Istanbul Kültür University and Yalova University have been selected through convenience sample facilitation. The sample of the research consists of 384 teachers / 105 academicians working in these schools / universities. According to research findings, it is found that there is a positively medium relationship (,508/,406) between transformational leadership, one of the sub-branch of the leadership and affective and normative commitment, sub-branches of the organizational Commitment and there is a positively low relationship (,241) between transformational leadership and continuance commitment. Some suggestions were presented in the research in order to shed light on the next studies.

Keywords: Transformational Leadership, Affective Commitment, Normative Commitment

Giriş

İnsanlık tarihinin ortaya çıkışı zorunlu olarak toplumsallaşmayı gerektirmiş, bu da ilk olarak aileyle olmuştur. Aileyle başlayan insanlık tarihi, insanların çoğalması, ihtiyaçların çoğalması ve buna benzer birçok gelişmeler, insanların birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyecek yönetim birimleri ve örgütlerin kurulmasını gerektirmiştir. Kabileler, boylar, kuruluşlar, işletmeler ve hatta devlet organizasyonları bu sebeple kurulmuşlardır.

Bu tür organizasyonların kurulmasıyla, nesillerin edindikleri tecrübeleri birbirine aktarması gerekliliği de eğitime olan ihtiyacı hissettirmiştir. Bu sebeple yöneticiler tarafından, eğitime çok daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Böylelikle geçmişle bugün, bugünle de gelecek arasında bir köprü vazifesi gören eğitim, insanoğlunun elde ettiği bilgilerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında yüzyıllardan beri kullanılan bir yöntem olmuştur. Bu aktarım ilk çağlarda duvar resimleriyle başlamışsa da teknolojinin gelişmesi ve toplumsal değişmeler sonucunda bilgiyi depolama ve farklı öğrenme yöntemleriyle devam etmektedir. Bu hızlı değişme ve gelişmeler eğitim kurumlarının daha yaratıcı, etkili ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olmasını gerektirmektedir. Farklı düşünceler olsa da eğitim uygulamaları, yüksek öğretim kurumlarında görev yapan akademisyenler tarafından yürütülmektedir.

Toplumsal, siyasal ve ekonomik açıdan birçok amacın gerçekleştirildiği yüksek öğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlerin, bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özelliklerden en önemlileri de yaptıkları işe değer vermeleri, örgütsel bağlılık tutumuna sahip olmalarıdır.

Örgütsel Bağlılık

İşgörenin örgütte kalmaya devam etme isteği olarak tanımlanan örgütsel bağlılık 1950'li yıllardan itibaren araştırmacıların ilgisini çekmiş ve üzerinde birçok araştırma yapılmıştır. Konu ilk olarak 1956 yılında Whyte tarafından ele alınmış ve 1974 yılında da Porter'in geliştirdiği "Örgüte Bağlılık Ölçeği" ile ölçülmeye başlanmıştır (Bakan, 2011: 41). Örgütsel bağlılık son yıllarda başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere pek çok ülkede araştırma konusu olmuştur fakat günümüze kadar ülkemizde yeterince araştırma yapılamamıştır.

Duygusal bağlılık

Duygusal bağlılık literatürde en çok ele alınan bağlılık türüdür. Allen ve Meyer kişinin kendisini örgütün bir parçası olarak gördüğünden dolayı bu bağlılık türünün çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Güçlü duygusal bağlılık, bireyin örgütte kalma ve örgütün değer ve hedeflerini benimsediği anlamına gelmektedir (Oktay ve Gül, 2003: 408).

Duygusal bağlılık örgütsel amaçları benimseme ve onlarla özdeşleşme ile ilgili olumlu duygulara sahip olmak demektir. Duygusal bağlılık örgütsel amaçlara, kurallara ve yöneticilere karşı duyulan saygı ve sevgi, örgütsel vizyon ve misyonun paylaşılması ile oluşan bağlılık türüdür (Tutar, 2007: 106). İşgörenin örgütüyle bütünleşmesini ifade eden bu bağlılıkta, çalışanın örgütte kalma nedeni örgütün amaçlarıyla özdeşleşmesidir (Yalçın ve İplik, 2005: 397-398).

Devam bağlılığı

Devam bağlılığı işgörenin, örgütte çalıştığı süre içerisinde harcadığı emek, zaman, gayret ile edindiği statü, makam, kıdem ve para gibi kazanımlarını örgütten ayrılmasıyla birlikte kaybedeceği düşüncesiyle oluşan bağlılıktır (Yalçın ve İplik, 2005: 398). Bakan (2011: 83) ise devam bağlılığını "bireyin, örgütten ayrılmanın bedelinin yüksek olacağını fark ederek örgütte kalmanın kendisi için daha faydalı sonuçlar yaratacağına inanarak örgütün bir üyesi olarak çalışmaya devam etmesi ve örgütü için her türlü fedakarlığa katlanmaya istekli olması ve örgütün kalıcılığını sağlamaya ve sürekliliğine kendini adaması" olarak açıklamıştır.

Minnet (Normatif) bağlılığı

Bireyin örgüte karşı sorumluluğu ve görevi olduğuna inanması dolayısıyla, kendini örgütte kalmaya zorunlu görmesine dayanan bağlılık türüdür. Buradaki zorunluluk devam bağlılığında olduğu gibi çıkara değil erdemlik, sadakat ve ahlaki duygulara dayanmaktadır. Dolayısıyla birey sadakatin önemli olduğuna inanarak örgütte kalmayı ahlaki bir zorunluluk olarak görmektedir (Allen ve Meyer, 1990: 4).

Minnet bağlılığı psikolojik ihtiyaç ve maddi kayıp endişesinin ötesinde "ahlakilik" unsuru içermektedir. Örgüte sadakatle bağlı kalmayı bu ahlaki unsur sayesinde sağlamakta ve çalışanları "zorunluluk hissettikleri için" örgütte kalmayı devam ettirmeye itmektedir (Atak, 2009: 107).

Bu araştırmada da öğretmen ve akademisyenlerin algıladığı liderlik tarzları (etkileşimci ve dönüşümcü liderlik) ile örgütsel bağlılıkları (duygusal, devam ve minnet bağlılığı) arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nicel bir çalışma olmakla beraber; nicel araştırma desenlerinden, boylamsal tarama deseninde yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın evreni, Kırıkkale ilindeki 104 okulda (ilk-orta-lise) görev yapmakta olan 2570 öğretmenden ve İstanbul ve Yalova'da bulunan üniversitelerdeki akademisyenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi yollarla alınan okulların sıralı tam listesinden, kolaylama örneklem yoluyla 15 okul seçilmiştir. Akademisyenler için ise,kolaylama örneklem yoluyla İstanbul Kültür Üniversitesi ile Yalova Üniversitesinde görev yapmakta olan akademisyenler seçilmiştir. Araştırmanın örneklemi bu okullarda/üniversitelerde görev yapan 384 öğretmen/ 105 akademisyenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan "anket" üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; araştırmaya katılan öğretmen ve akademisyenlere ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde; Allen ve Meyer tarafından geliştirilen "Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeği", üçüncü bölümde ise; Bass ve Avalio tarafından geliştirilen "Çok Faktörlü Liderlik (MLQ) Anketi" kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre; liderliğin alt dalı olan dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılığın alt dalları olan duygusal bağlılık ve minnet bağlılığı ile pozitif yönde orta düzey (,508/,406) bir ilişkisi, devam bağlılığı ile pozitif yönde zayıf düzey (,241) bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Liderliğin alt dalı olan etkileşimci liderliğin ise duygusal bağlılık ile pozitif yönde zayıf düzey (,163) bir ilişkisi, devam bağlılığı ve minnet bağlılığı ile pozitif yönde orta düzey(,360/,393) bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Akademisyenlerin örgütsel bağlılık tutumlarının cinsiyete, öğrenim durumuna ve mesleki deneyim süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek olan araştırmamızda öne çıkan sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır:

a. Akademisyenlerin örgütsel bağlılığın alt boyutlarından duygusal bağlılık ve devam bağlılık tutumları akademisyenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermez iken, örgütsel bağlılığın alt boyutlarından minnet bağlılığı tutumu ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan analizlerde erkek akademisyenlerin minnet bağlılığı tutumlarının, kadın akademisyenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde Zaman'ın (2006) rehber öğretmenler, Afacan'ın (2011: 95) lise öğretmenleri, Çakır'ın (2007: 72) ilköğretim okulu öğretmenleri üzerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde yapmış olduğu araştırmalarda, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılığın hiçbir alt boyutunun anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Kurşunoğlu ve arkadaşlarının (2010: 107) ilköğretim okulu öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu araştırmasında ise öğretmenlerin duygusal ve devam bağlılıkları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermezken, minnet bağlılıklarının anlamlı farklılıklar gösterdiği, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek minnet bağlılığı gösterdiği sonuçlarına ulaşılmış olup, bu sonuçlar araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

b. Akademisyenlerin örgütsel bağlılığın alt boyutlarından duygusal bağlılık ve minnet bağlılığı tutumu öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermez iken, devam bağlılığı tutumları öğrenim

durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan analizlerde lisans mezunu akademisyenlerin devam bağlılığı tutumlarının, doktora mezunu akademisyenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Afacan (2011: 101) ve Kurt'un (2013: 98) lise öğretmenleri üzerinde yapmış oldukları çalışmalarda da öğretmenlerin duygusal ve minnet bağlılığı tutumlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bakır'ın (2013: 162) resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmasında ise öğrenim durumunun yükseldikçe devam bağlılığının azaldığı sonucuna ulaşmış olup bu sonuçlar bu araştırma sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir.

c. Akademisyenlerin örgütsel bağlılığın alt boyutlarından duygusal bağlılık tutumları mesleki deneyim süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermez iken, devam bağlılığı tutumları mesleki deneyim süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan analizlerde 21 yıl ve üzeri görev yapan akademisyenlerin devam bağlılığı tutumlarının, 0-5 yıl arası ve 11-15 yıl arası görev yapan akademisyenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ç. Akademisyenlerin örgütsel bağlılığın alt boyutlarından minnet bağlılığı tutumu mesleki deneyim süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan analizlerde 21 yıl ve üzeri görev yapan akademisyenlerin minnet bağlılığı tutumlarının, 11-15 yıl arası görev yapan akademisyenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurşunoğlu ve arkadaşlarının (2010: 7) ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenler üzerinde yapmış olduğu araştırmada da bu araştırmayı destekleyecek biçimde öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının mesleki deneyim süresine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Kurt'un (2013) lisede görev yapan öğretmenler ile Boylu ve arkadaşlarının da (2007: 63-70) yükseköğretimde görev yapan akademisyenler üzerinde yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur.

Kaynakça

Allen, N.J. and Meyer, J.P. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization, Journal of Occupational Psychology, 63 (1), 1-18.

Atak, M. (2009). *Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bakan, İ. (2011). Örgütsel Bağlılık. Ankara: Gazi Kitabevi.

Oktay, E. ve Gül, H. (2003). Çalışanların Duygusal Bağlılıklarının Sağlanmasında Conger Ve Kanungo'nun Karizmatik Lider Özelliklerinin Etkileri Üzerine Karaman Ve Aksaray Emniyet Müdür-Lüklerinde Yapılan Bir Araştırma, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10, 403-427.

Tutar, H. (2007). Erzurum'da Devlet Ve Özel Hastanelerde Çalışan Sağlık Personelinin İşlem Adaleti, İş Tatmini Ve Duygusal Bağlılık Durumlarının İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 12 (3), 97-120.

Yalçın, A. ve İplik, F.N. (2005). Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 14 (1), 395-412.

ÜNİVERSİTELERDE MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİ ALAN GÖRME ENGELLİLERDE PİYANO EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Özlem SATILMIŞ, Gazi Üniverssitesi, Türkiye, ozlemsatilmis@hotmail.com

Öz

İnsan haklarının temel prensibi sayılan eğitimde fırsat eşitliği, engelli bireylere yönelik özel eğitim ile sağlanır. Görme engelli bireylere yönelik mesleki müzik eğitimlerinin de özel bir çalışma alanı olduğu bilinmektedir.

Bu araştırmada mesleki müzik eğitimi alan görme engelli öğrencilerin piyano eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ortaya konmaya çalışılmış ve görme engelli öğrencilere yönelik piyano eğitiminin daha etkili ve verimli olabilmesi için çözüm yolları araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İl'indeki 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında akademik olarak mesleki müzik eğitimi alan görme engelli dört lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmış ve görüşme formundaki sorular araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formlarındaki sorular, görme engelli öğrencilerle yüz yüze mülakat yöntemi ile cevaplandırılmış ve nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi yapılmıştır.

Akademisyenlerin görme engelli öğrenciler ile çalışmaktan kaçındığı, gönüllü akademisyenlerin ise mesleğe yeni başlamış araştırma görevlisi olduğu görülmektedir. Görme engellilere yönelik müzik alanında yazılı kaynağın yeterli olmaması, ders sürelerinin yetersizliği, teknik sorunlar, piyano öğretmenlerin özel eğitim konusunda bilgi ve deneyimlerinin yetersiz kalması ve iletişim problemleri araştırmada elde edilen bulgular arasındadır.

Görme engelli bireylerin akademik alanda aldıkları müzik eğitiminde başarılı olabilmeleri için üniversitede görme engellilere yönelik fiziksel donamına sahip özel eğitim materyallerinin bulunmasının yanı sıra Braille nota basımının sürekli ve sistemli bir hale dönüştürülmesi, görme engellilere yönelik ders sürelerinin arttırılması ve eğitimcilerin eğitilmesi, gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Görme Engelli Birey, Müzik Eğitimi, Piyano Eğitimi

Giriş

Eğitim toplumların gelişmişlik düzeylerini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Ancak toplumun bütün kesimleri eğitimden eşit olarak yararlanamazlar. Dezavantajlı kesimler olarak tanımlanan bu toplumsal grupların en önemlisi ise engelli bireylerdir.

Dünya Sağlık Örgütü tarafından "bireyin günlük hayata katılmasını kısıtlayan doğuştan veya sonradan oluşan bedensel veya zihinsel durum olarak tanımlanan" engellilik, bireylerin sağlıklı insanlara göre daha dezavantajlı olmasına neden olmaktadır. Engelli bireyler, engel türü ve derecelerine göre çeşitli kısıtlılıklar yaşamaktadır. Engelli grubu içinde görme engellilik en büyük grubu oluşturmaktadır. Türkiye nüfusunun %6'sının yasal ve eğitimsel açıdan görme engelli olduğu tahmin edilmektedir (TUİK, 2016).

Görme engelilik, bireyin hareket kabiliyetinin sınırlanması nedeniyle çevreyi sadece dokunma duyusu ile algılamasına neden olan ve birçok yetersizliğin bireyin algılamasını yavaşlattığı bir durumdur. Görme engelli bireyler yeterli eğitim almazlarsa hayatlarının sonuna kadar tek başlarına yaşayabilme yeteneğine sahip olamayan bireylerdir (Enç, 2005). Dolayısıyla görme engelliler, eğitimlerinde sağlıklı insanlara göre daha farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığı eğitim programlarında dokunsal ve işitsel materyaller kullanmak zorundadır (Tuncer, 2003). Çağdaş toplumlar bireylerin içinde bulunduğu farklılıklara göre eğitim programlarını düzenlerken insan haklarının temel ilkesi sayılan eğitimde fırsat eşitliği, bireylerin ihtiyacı olan özel eğitimin verilmesi ile karşılanmaktadır. Bu nedenle, görme engelli bireylerin akademik müzik eğitimi aldıkları üniversitelerde yaşadıkları engellilik nedeniyle özel eğitime ihtiyaçları vardır.

Piyano eğitimi ise müzik alanındaki en farklı tekniğe sahip oldukça zor bir disiplindir. Temel müzik eğitiminin en önemli parçalarından biri olan piyano, müzik bölümleri öğretim programında da kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Farklı bir eğitim yaklaşımı ile düzenlenmesi gereken akademik formasyonun yanı sıra görme engelli bireylere yönelik özel donanımlar, Braille alfabesi ile yazılmış kaynaklar, sağlıklı öğrencilere ayrılmış ders sürelerinden uzun ders sürelerinin bulunması zorunluluğu bulunmaktadır. Ayrıca öğretim üyeleri, bu bireylere yönelik piyano eğitiminde yeterli bilgi ve deneyime asgari düzeyde sahip olmalıdır. Görme engellilere yönelik piyano eğitiminde en önemli unsur, müzik bölümündeki akademisyenlerin görme engelli bireylere nasıl eğitim verecekleri konusundaki alan bilgileridir. Mesleki müzik eğitimi verilen üniversitelerde piyano dersi fakültelere göre farklılık göstermektedir. Konservatuarlarda dört yıl boyunca piyano eğitimi verilmektedir. Görme engelli öğrenciler, diğer tüm öğrenciler gibi bu programdan aynı oranda sorumludur. Bu eğitim sürecinde görme engelli öğrenciler, yaşanan sıkıntılar açısından diğer öğrencilerden farklılık göstermektedir. Bu sorunun artması veya azalması; ailelerinin, arkadaşlarının ve öğretim elemanlarının desteğine, ders araç-gereçlerinin ulaşılabilirliğine, ders süresine ve bunlara ek olarak öğretim elemanın donanımına da bağlıdır.

Yöntem

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören görme engelli piyano eğitiminde karşılaştıkları sorunları saptanması yönünde tarama modeline uygun betimsel bir araştırmadır. Eğitim bilimlerinde sıkça kullanılan nitel araştırma, insanların niceliksel olarak nasıl davrandığının yanında niçin? sorusunun cevabını anlamaya yönelik araştırma yöntemidir (Ergün, 2005). Piyano eğitimi alan görme engelli öğrencilerden araştırmanın problemlerine yönelik görüşleri, nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile sağlanmıştır. Araştırmanın problemi olan mesleki müzik eğitimi alan görme engelli öğrencilerde piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar var mıdır? Doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Görme engelli öğrencilerin müzik alanını seçmelerindeki etkenler nelerdir?
2. Görme engelli öğrencilerin piyano dersinde kullandıkları kitapların çeşitleri, temin etme yöntemleri ve yeterlilik düzeyleri nelerdir?
3. Görme engelli öğrencilerin piyano dersini zaman, verimlilik, ölçme-değerlendirme ve düzey açısından değerlendirilmesi nasıldır?
4. Görme engelli öğrencilerin piyanoda yaşadığı teknik sorunlar var mıdır?
5. Görme engelli öğrencilerin öğretim görevlisi ile ilişkisi nasıldır?

6. Görme engelli öğrenciler ailesinden ve çevresinden eğitsel destek görüyor mu?
7. Görme engelli öğrencilerin gelecekle ilgili mesleki beklentileri nelerdir?
8. Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimine yönelik önerileri nelerdir?

Görme engelli piyano öğrencileri ile görüşmeler nitel araştırma veri analizi tekniği olan içerik yaklaşımı ile görüşme formunda kullanılan başlıklar dikkate alınarak sunulmuştur. Araştırmada da katılımcıların görüşlerini desteklemek için gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İl'indeki 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında akademik olarak mesleki müzik eğitimi alan görme engelli dört lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılacaktır. Görüşme formu görme engelli öğrencilere yönelik ve piyano öğretim elemanları için araştırmacı tarafından müzik eğitimcisi, özel eğitim uzmanı, piyano alanı öğretim elemanının uzman görüşlerine dayanarak hazırlanmıştır. Verilerin analizinde temel düzey analizi ve içerik analizi kullanılmıştır. Temel düzey analizinin amacı, araştırmacılar tarafından yapılan gözlem ve görüşmelere hiçbir etki ve yorumda bulunmadan ya da az bir yorumla dürüst bir şekilde verileri ortaya koymaktır. Bu analizin yapılmasının temel nedeni ise araştırmacının kendi düşüncelerinin verilere etkisini engellemektir. İçerik analizi ise herhangi bir yazılı metnin ya da belgenin (gözlem, görüşme, resmi ve kişisel belge, gazete vb.) içeriğinin incelenmesi ve sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşididir. Belge incelenirken kategoriler oluşturularak sayısal sunumlar yapılır (Ekiz, 2009).

Görme engelli piyano öğrencileri ile görüşmeler nitel araştırma veri analizi tekniği olan içerik analizi ile görüşme formunda kullanılan başlıklar dikkate alınarak sunulmuştur. Araştırmada da katılımcıların görüşlerini desteklemek için gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bulgular ise, araştırma sorularına paralel başlıklar altında yönetici görüşlerine göre yorumlanmıştır. Veri analizi aşamasında, görüşme esnasında kaydı tutulan görüşme notları önce bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan görüşmeler tekrar okunarak kodlama aşamasına geçilmiştir. Veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır Kendi içinde anlamlı bütün oluşturacak şekilde sorulan sorulardan elde edilen veriler, belli başlıklar altında toplanarak, organize edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular gösterilmiştir.

Görme Engelli Öğrencilerin Demografik Bilgilerine Yönelik Bulgular

Tablo 1.'de görme engelli bireylerin demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. Görme Engelli Piyano Öğrencilerinin Demografik Bilgileri

	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Mezun Olduğu Lise	Görme Derecesi	Özel Eğitimi	Yaşadığı Yerde piyano	Braille Alfabesi Bilgisi	Nota Braille Alfabesi Bilgisi	Piyano Öğretmeni Talebi	Piyano Eğitimine Başlama Durumu
Ö1	Kadın	23	3. Sınıf	Çorum GSL.	Total	Evet	Yok	Evet	Evet	Yok	4. Sınıf
Ö2	Kadın	22	4. Sınıf	Ankara GSL.	Total	Evet	Var	Evet	Evet	Yok	Lise 1. Sınıf
Ö3	Kadın	22	3. Sınıf	Ankara GSL.	Az Gören 24 Punto	Evet	Yok	Evet	Evet	Yok	5. Sınıf
Ö4	Erkek	23	3. Sınıf	Adana GSL.	Total	Hayır	Yok	Evet	Evet	Yok	Lise 1. Sınıf

Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin ikisi 22 yaşında ikisi ise 23 yaşındadır. Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin 3'ü üniversite 3. Sınıf 1'i ise üniversite 4. Sınıf öğrencisidir. Görme engelli piyano eğitimi alan öğrencilerin 1'i Çorum Güzel Sanatlar Lisesi, 2'si Ankara Güzel Sanatlar Lisesi ve 1'i ise Adana Güzel Sanatlar Lisesi mezunudur. Görme engelli piyano eğitimi alan öğrencilerin 3'ü total görme engelli, 1'i ise az gören görme engellidir. Az gören görme engelli öğrenci 24 punto ve üzeri yazıları okuyabiliyorken notaları ise okuyamadığını ifade etmiştir. Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin 3'ü müzik eğitimine yönelik özel bir eğitim almış, 1'i ise almamıştır. Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin 3'ünde yaşadıkları yerde piyano bulunmamakta, 1'inde ise yaşadığı yerde piyano bulunmaktadır. Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin tamamı Braille ve nota Braille alfabesi bilmektedir.

Görme Engelli Öğrencilerin Müzik Alanını Seçmelerine İlişkin Bulgular

Görme engelli öğrencilerin müzik alanını seçmelerine ilişkin algılarına yönelik bulgular aşağıdaki Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Görme Engelli Piyano Öğrencilerinin Müzik Alanını Seçmelerine İlişkin Bulgular

	Okul Öncesi Dönemdeki Eğilim	Müzik Öğretmeninin Yönlendirmesi	Okul Korosun	Aile bireyleri ile Çatışma	Kendini Keşfetmesi
Ö1	√	√	√	-	√
Ö2	-		√	√	-
Ö3	-	√	√	-	-
Ö4	-	-	-	-	√

Ö1 müziğe küçükken başladığını ve ailesinden org almalarını istediğini belirtmiştir. Eğitim hayatına başladığında ise koroda şarkı söylemesi ve müzik öğretmeninin etkisi ile müziğe yönlendirilmiştir.

Ö1: "Öyle şarkı söylemekle başladı sonra koroya girdim çok sesli koroya. Sanat müziği korosu vardı, halk müziği korosu vardı o şekilde başladım yani müzik öğretmenim çok destek oldu. Güzel sanatlara da o yönlendirdi zaten..."

Ö2: "İlkokulda müzik öğretmenimin etkisi olmuştu. Sonra da ailemle çatıştım illa müzik okuyacağım diye inatlaştım. O yüzden seçtim."

Ö3: "*… ben ikinci sınıftan beri üçüncü sınıftan beri Türk Sanat Müziği Korosu'ndayım. Beşinci sınıfta o koroda ud çalmaya başladım kulaktan... Müzik öğretmenimiz hep bizi müziğin içinde götürdü hep müziği bize sevdirdi Görme Engeliler Okulundaydık… Müzik Hocamız bizimle çok ilgiliydi daima sevdirdi... Görme Engelli yazıda Braille yazıda nota yazmayı da öğretti ve sonuna kadar yanımda oldu. Destek oldu.*"

Ö4 ise müziğe başlamasına neden olan olayın okulunda piyano çalan bir kızı kıskanması ile başladığını ancak "*absolut kulak*" olduğunu keşfettikten sonra müziği seçtiğini ifade etmiştir.

Ö4: "*…O çalıyor ben niye çalamıyorum muhabbeti oldu, kafasını piyanoya vurdum kızın.", "… Ama ondan sonra ben kulağımı falan keşfettim. Yani uyandığımda doğada bütün her sesin notasını falan duyuyordum. Ses falan bastım kendime on ses, on bir ses, on iki ses falan. Baktım ki çıkıyor evet doğru, ondan sonra müzik seçtim.*"

Okul öncesi eğitim alan bir öğrenci dışında diğer görme engelli öğrenciler okul öncesi eğitim almamıştır. Görme engelli öğrencilerin müziğe yatkın oldukları, ilköğretim düzeyinden itibaren müziğe olan ilgilerinin müzik öğretmenleri ya da aile bireyleri tarafından keşfedildiği söylenebilir. Absolut kulağa sahip bir öğrencinin piyano çalan bir öğrenciyi kıskanması ise piyano eğitimine başlamasını sağlamıştır. Görme engelli öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde koro çalışmaları yapmaları piyano eğitimine başlamalarında önemli bir etken olduğu görülmektedir. Öğrencilerden birisi dışında aile bireyleri tarafından desteklendiği tespit edilmiştir. Katılımcıların içlerinde bulunan müziğe olan ilginin ortaya çıkması piyano eğitimini mesleki düzeyde ele almalarına yol açtığı tespit edilmiştir.

Görme Engelli Öğrencilerin Piyano Dersinde Kullandıkları Kaynaklara Yönelik Bulgular

Görme engelli öğrencilerin piyano dersinde kullandıkları kaynaklara ilişkin algılarına yönelik bulguları aşağıdaki Tablo 3.'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Görme Engelli Piyano Öğrencilerinin Kullandıkları Kaynaklara Yönelik Bulgular

	Czerny Nota Kitabı	Arkadaşların yazdığı notalar	Hocaların Yazdırdığı notalar	Youtube	Bilgisayardan Müzik Dinlemek	Çalışılan Eserlerin Kaydedilip Dinlenilmesi	Konser	Kaynaklara Ulaşılıp Ulaşılmadığı	Kaynakların Yeterli Olup Olmadığı
Ö1	√	√	√	√	-	-	√	Sınırlı	Yeterli değil
Ö2	√	-	√	-	-	-	√	Piyano Öğretmeni özverili olduğu sürece	Yeterli değil
Ö3	√	-	-	-	√	-	√	Sınırlı	Yeterli değil
Ö4	-	√	√	√	√	√	√	Sınırlı	Yeterli Değil

Ö1: Okulda kullanılan kaynakları kendisinin de kullandığı belirterek notaları bazen hocalarından bazen de arkadaşlarından aldığını ifade etmiştir. Teknoloji olarak youtube kullanmak ve konsere gitmek ise kaynaklara ulaşma yöntemidir.

Ö1: "*Piyano kaynakları kesinlikle yeterli değil. Çünkü sınırlı sayıda yazılıyor zaten. Yazmanız onu çok uzun zaman alıyor. Bir kere okuyucumuz az. Hocalarımız yazdırıyor ama, hocalarımızın da hani zamanları yok. Yeterli sayıda yazamıyoruz.*"

Ö2: "*Piyanoda sınıfımın kullandığı bütün kaynakları kullanıyorum. Çünkü bana piyano öğretmenim o notaları okuyup tek tek yazdırıyor, bizim için özel basılı bir materyal olmadığı için sınıf arkadaşlarıma verilen eserler onlara ne veriliyorsa bana da aynı eserler veriliyor." "… Yani bu anlamda özverili bir piyano öğretmeni olması gerekiyor*".

Ö3 piyano eserleri ve kaynaklar konusunda piyano öğretmeninin önemine dikkat çekerken, piyano eserlerini hocasının çaldığı ve kendisi beğendiğinde seçtiğini ve teknolojiyi bilgisayardan müziği dinlemek için kullandığını ifade etmiştir.

Ö4 de "*Valla bir kitap yok ya. Hoca ne verirse ya onu birine yazdırıyoruz. Ya da hocadan yazdırmasını rica ediyoruz. Ya da kayıt yapıyoruz.*" İfadesi ile kaynakların yetersizliğine dikkat çekerken sorunun bütün kaynakların görenler için hazırlanmış olduğundan kaynaklandığını ifade etmektedir.

Ö4: "Çünkü şöyle bir şey var görenler için aslında görenler için demeyelim de her şey tipik insanlar için hazırlanmış. Halbuki görme engelli insanlar için çok bir yeterli materyal yok yani ortada. O yüzden sıkıntı oluyor.", "Okullarda getirmiyor evet.", "Yurt dışında falan var aslında baya kaynaklar ama gümrüğe falan takıldığı için getirtemiyorum ben. Zor iş beceremedim.".

Görme engellilere yönelik olarak kaynak sıkıntısı bulunması öğrencilerin sağlıklı öğrencilerin kullandıkları piyano metotlarına yönlendirmiştir. Gelişen teknoloji ve internet, görme engellilere bu açından önemli yararlar sağlayan eğitim materyali olarak kullanılmakta, özellikle youtube ve bilgisayardan dinlenilen piyano eserleri ile eğitim materyali boşluğunun giderilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Zaman kısıtı nedeniyle piyano eserlerinin notaya dönüştürülememesi önemli bir sorunu işaret etmektedir. Katılımcıların konserlere gitmesi eğitimleri açısından yararlar sağlarken eğitim kaynağı açısından alternatif yollara başvurulması, Türkiye'de müzik ve piyano eğitimi açısından kaynakların hem yetersiz hem de kaynaklara ulaşmanın sınırlı ve zor olduğu söylenebilir.

Görme Engelli Öğrencilerin Aldıkları Piyano Dersine Yönelik Bulgular

Görme engelli öğrencilerin piyano aldıkları piyano dersine ilişkin algılarına yönelik bulguları aşağıdaki Tablo 4.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Görme Engelli Piyano Öğrencilerinin Aldıkları Piyano Dersine Yönelik Bulgular

	Nota Hazırlayarak Çalışma	Ses Kaydı Dinleyerek Çalışma	Ezber Çalışma	Piyano Öğrenimi İçin Bir Ders Saatinin Yeterli Olup Olmadığı	Özel Ders, İlgi Ve Eğitim	Piyano Eğitim Düzeyinin Uygunluğu	Ölçme Ve Değerlendirme	Dönem İçi Öğretim Programın Yetişip Yetişmemesi
Ö1	√	√	-	Yeterli değil	-	Uygun	Standart	Yetişiyor
Ö2	-	-	√	Yeterli değil	√	Uygun	Standart	Yetişiyor
Ö3	-	-	√	Yeterli Değil	√	Uygun	Yetersiz	Yetişiyor
Ö4	√	√	-	Yeterli Değil	-	Uygun değil	Standart	Bazen yetişiyor bazen yetişmiyor

Ö1, piyano dersine nota yazarak çalışırken, Ö2 ve Ö**3** ezberden çalışmaktadır. Ö4 ise notaları çalarak ve dinleyerek çalışmaktadır.

Ö1: "*Piyano dersine öncelikle benim notaları yazmam gerekiyor çünkü notalarımızın maalesef karşılığı yok hiçbir şekilde hiçbir yerde basımı yapılmıyor o yüzden ben birinin bana notaları okuyup benimde kendi tablet dediğimiz bir aracımız var onun başına geçip kağıtta yazmam gerekiyor teker teker... Bunu maalesef gönüllü gönülsüz işine giriyor bundan sonraki iş. … Maalesef çoğu hoca bunu düşünmeden bütün kitapları, notaları teker teker veriyor ve hiç düşünmeden hazırla gel diyor.*"

Ö2: "*Piyano dersine nasıl hazırlanıyorum? Elimdeki eseri belli bir kısma kadar bölümlere ayırıyorum, müzik cümleleri, bölümler gibi ayırıp o şekilde ezberliyorum. Ezber çalıyorum, bir süre sonra ezber oluyor.*"

Ö3: "*Piyano dersine notaları ezberleyerek hazırlanıyorum. Önceden yazılmış bir nota olması gerekiyor elinde veya hocanın kaydettiği ses kaydını dinleyerek çalışıyorum.*"

Ö4: "*Nasıl hazırlanıyorum, yani elimdeki notaları falan çalışıyorum. Veya ses kaydını dinleyerek hazırlanıyorum.*"

Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 piyano eğitimi için bir ders saatinin yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Ö2: "*Bana zaten bir ders saati pek uygulanamıyor. Ben istediğim zaman gelim dinleteyim. Gelim şu konuda yardıma ihtiyacım var deyip gidiyorum çünkü başka türlü olduğu zaman bana bir ders saati mümkün değil. Yetmez, program yetişmez.*"

Ö3: "*Benim açımdan kesinlikle yeterli değil, çünkü zaten bir öğrenci başta giriyor hazırlanıyor parmaklarını ısıtayım derken öğretmen ile öğrencisi arasındaki ilişki tamamıyla kurulmuyor bir saat çok çabuk bir şekilde bitiyor… bir görme engelli için önce yazma sonra dinleme sonra dokunarak parmaklarını hissettirme aşaması çok önemlidir.", "Çalışmada... ya ben mesela ben parçalarımı hazırlarken hocam bağlı kısımları işte çalışmada stacatto* kısımları hissettirirken parmaklarımda bunu hissettirmeye çalışırdı. Onun için bile ayrı saatler koyuyordu (anladım) bu da çok önemli..."

Ö4 ise ders saatlerinin ikiye bölündüğünü ve piyano öğretmeninden yeterli yardımı alamadığını ifade etmiştir. "*Yani dersleri birde ikiye böldüler ya bir tam saat yapılmıyor. O da sıkıntıya sokuyor haliyle ben istediğim randımanı alamıyorum.", ".. yani başka zaman gidip yanına uğramanızı söylüyor ama, nedense hep gittiğinizde odada kapı duvar oluyor. Ya da bana denk geliyor bilmiyorum şans mı, şanssızlık mı?*

Ö1, Ö2 ve Ö3 almış oldukları eğitimi piyano eğitim sınıfının eğitim düzeyine uygun olarak değerlendirmiştir.

Ö4 ise aldığı eğitimi piyano eğitim sınıfının eğitim düzeyine uygun olmadığını ifade etmiştir.

Ö4: "Şöyle. Sınıfa her türlü şey veriliyor, istedikleri notaları falan çalıyorlar, bize daha kolay daha basit şeyler veriyorlar. Ezberleme olasılığı zor olduğu için birde sınıfa da bir hafta süre tanıyor, bana da bir hafta süre tanıyor. El yordamıyla okuduğunuz zaman *burda başka dersler de var yetişmiyor. O yüzden sınıfla ilgili…*" (Araştırmacı "Yani sizin düzeyiniz daha düşük mü?) Ö4: "*Daha düşük tutuyorlar evet*".

Ölçme ve değerlendirme sürecinde ise Ö1, Ö2 ve Ö4 diğer öğrenciler ile aynı ölçme ve değerlendirmede tabi tutulduklarını ifade etmiştir.

Ö3 ise piyano derslerinde ölçme ve değerlendirmenin önemsenmediğini engellilerin özel durumları nedeniyle anlayışla karşılanmadığını açıklamıştır.

Ö3: "*Piyano dersleri ile ilgili ölçme değerlendirmeler bence yeterli… Zaten çok fazla üstünde durulmuyor. Zaten teknik anlamda da çok fazla ee bir ölçme ya da değerlendirme anlamında bir şey yapılmıyor… Engellilerle ilgili zaten hiç kimse hiçbir şey bilmiyor çünkü biz geldiğimiz zaman biz sıradan arkadaşlarımız ile beraber değerlendiriliyoruz. Hani öğrenci … bu parçaları ezberlemiş, ne zorluklardan geçerek bunları yapmış, …. deyip asla düşünerek o notları verilmiyor…. Çünkü hiç kimse bir görme engellinin piyano çalışma anından yaşadığı sıkıntıyı ve döktüğü gözyaşlarını bilmiyor.*"

Ö1, **Ö2** ve Ö3 dönem içi öğretim programlarının yetiştiğini ifade etmiştir. Ö4 ise özel durumu ile ilgili bilgi vererek bazen programını yetiştiremediğini ifade etmiştir.

Katılımcıların müzik eğitimlerini nota hazırlamak, ses kaydı dinlemek ve ezber çalışmaları ile yürüttüğü, görme engelli bireylere yönelik piyano eğitimi açısından uzmanlaşmamış öğretmenlerin zaman azlığı nedeniyle yetersiz kaldığı söylenebilir. Öğretmenlerin bireysel çabalarının iki katılımcı açısından önemli olduğu ancak bu ilgi ve çabanın müzik öğretmeninin bilgisi ve zamanı ile sınırlı olması nedeniyle yeterli olmadığı görülmektedir. Piyano eğitim düzeyini üç katılımcı uygun olarak değerlendirirken bir katılımcı piyano eğitim düzeyinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Görme engelli öğrencilere sağlıklı öğrenciler gibi ölçme ve değerlendirme yapılması öğrencilerin özel durumu açısından fırsat eşitliği gibi değerlendirilse de dezavantajlı öğrencilerin sağlıklı öğrenciler ile aynı seviyeye gelmesi için eğitim olanaklarının yetersiz oluşu dezavantaj olarak değerlendirilebilir.

Görme Engelli Öğrencilerin Piyano Eğitiminde Yaşadığı Teknik Sorunlara Yönelik Bulgular

Görme engelli öğrencilerin piyano eğitiminde yaşadığı teknik sorunlara ilişkin algılarına yönelik bulgular aşağıdaki Tablo 5.'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Görme Engelli Piyano Öğrencilerinin Yaşadıkları Teknik Sorunlara Yönelik Bulgular

	Pedal Kullanımı	**Kaynak Yokluğuna Bağlı Nota İle** İlgili Sorunlar	**Fiziksel Sorunlar**	**Tuşe Atlama**	**El Tekniği**	**Piyano** Öğretmeni
Ö1	√	√	Bilek Sorunu	√	-	-
Ö2	-	√	-	√	-	-
Ö3	-	√	-	√	-	-
Ö4	-	√	Parmaklar	√	√	√

Ö1, **Ö2**, Ö3 ve Ö4 piyano öğrenimi ile ilgili teknik sorunlarını aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Ö1: "*Teknik sorunlar vardı aslında. Buraya geldiğimde. Pedal kullanmayla ilgili bir sıkıntı vardı ama onu da çözmüştük*. (Tuşeyle ilgili atlamayla ilgili öyle sorunlar oldu mu?) *Tuşeyle ilgili aslında oluyordu ama onun da yöntemini buluyorduk*". *"..mesela bileğimle ilgili bir sıkıntı vardı bunu mesela çözmüştük. Yani çözülüyor işte dediğim gibi pedalla ilgili vardı.*"

Ö2: "*Evet, teknik sorunlar tuşu ilk tanınmadan önce hani atlama problemleri yaşıyordum. Hani elimi atlatma konusudur, eşlik yaparken hani problem yaşıyordum. Ama tuşu tanıdıkça o problem geçti. Her istediğim tuşa rahatlıkla ulaşabiliyorum. Tabi engelimden kaynaklı bir teknik problem yok. Diğer insanlarda olabilecek teknik problemler…*"

Ö3: "*Eeee Piyanoda bu öğretmene bağlı... diye düşünüyorum. Teknik sıkıntılarım olabiliyordu. Önceden mesela ben parmaklarımı oktav arası atlayamazdım. Serbest ellerimi bırakamazdım. Mesela bir oktav do dan do ya sadece parmaklarımı açabiliyordum do dan tutupta on ses yukarıda fa'ya atlayamazdım. Bunu asla yapamıyordum çünkü serbest bırakamıyordum, piyano tuşlarını göremiyordum ama gören arkadaşlarım piyano tuşlarına bakarak her tarafa ellerini götürebiliyorlardı. Ama bunu bana lisede piyano Hocam yapabilmem için defalarca defalarca defalarca çalıştırdı. Hani ellerim hatta o benim için gözlerini yumardı ben seni daha iyi anlayayım diye o yüzden onu da yendiğimi düşünüyorum ve hiçbir sıkıntım kalmadı o yönde....*"

Ö4: "*Yani mesela parmaklarla ilgili birazcık, benim parmaklarla ilgili problem var. Hani doğru parmağı doğru yere nasıl denk getirmeliyim? Bazen kafa karışıyor dalıyorum veya oktavlarla ilgili…*"

Ö1, **Ö2**, Ö3 ve Ö4 piyano öğrenimi ile ilgili genel sorunlarını ise aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Ö1: "*En genel sorunumuz nota. kaynak bulamamak. …* İstediğimiz eserleri çalamamak. Hoca mesela diyor ki sana şunu vereceğim ama, yani çalabilir misin acaba notasını yetiştire bilir misin? Bu şekilde şeyler yaşadık. En önemli bu nota sorunu."

Ö2: "*En büyük problem ülkemizde nota basılamıyor olması ve bizim nota yazamıyor olmamız.*

Ö3: "*… en büyük sıkıntım nota yazmak oluyor. Ve onun dışında da çevredeki insanların benim piyano sıkıntımı bilmemesi, piyanoda neler yaptığımı, piyanoda çalarken ne zorluklar yaşadığımı bilmemesi .... eeee piyano parçalarımı herkes çok güzel beğenebiliyor ama o zorlukların neler olduğu kimse bilmiyor. Çok büyük teknik hatalardan geçerek ben envansiyonlar hazırladım. Ama o envansiyonları hoca bana hazırlattırana kadar parmaklarını benim kollarımda ellerimde hissettirerek eee duyguyu hissettirerek böyle yaşatmaya çalışıyordu. Öyle yaşadım ben birçok piyano parçalarını... yaşayarak ezberledim yaşayarak öğrendim yani...*"

Ö4 diğer üç öğrencinin genel sorun olarak belirlediği "kaynağa bağlı nota ile ilgili sorunlara" "piyano öğretmeni" sorununu da eklemiştir. "*Nota sorunu en büyük sorun yani bu. Hoca sorunu, çünkü yani istemiyorlar*

bizimle çalışmayı ben gerçekten istemediklerini düşünüyorum. Başından savar gibi o ona o ona gönderiyor. Yani başka ne söyleyebilirim işte yani materyal dediğim gibi en büyük sıkıntı materyal veya bir nota yazacağımız zaman ne bilim okulun ayrı bir saat tespit etmesi lazım...

Katılımcıların piyano eğitimleri açısından yaşadıkları en önemli teknik problemlerin kaynak yokluğu nedeniyle yaşanan sorunlar ve tuşe atlamanın son derece zor öğrenilmesi, özel eğitim tekniklerinin kullanılmasını gerektirdiği ve zaman alan bir eğitim olduğu söylenebilir. Katılımcıların yaşadığı bilek ve parmak sorunlarını sağlıklı öğrencilerin de sorunu olduğu düşünüldüğünde bu sorunlar ön plana çıkmaktadır. Üç katılımcının piyano öğretmenleri konusunda olumlu görüş bildirmesine bir katılımcı "etkili iletişim" sorunu yaşadığı öğretmeni nedeniyle öğretmenlerin görme engelli öğrenciler ile çalışılmasından kaçındıkları söylenebilir.

Görme Engelli Öğrencilerin Öğretim Görevlisi İle İlişkisine Yönelik Bulgular

Görme engelli öğrencilerin öğretim görevlisi ile ilgili algılarına yönelik bulgular aşağıdaki Tablo 6.'de gösterilmiştir.

Tablo 6. Görme Engelli Piyano Öğrencilerinin Öğretim Görevlisi İle İlişkisine Yönelik Bulgular

	Olumlu	**Arkadaşça**	**Sıradan**	İki Ay Öğretim Görevlisinin Atanmaması
Ö1	√	-	-	-
Ö2	-	√	-	-
Ö3	√	-	-	√
Ö4	-	-	√	-

Ö1: "Çok güzeldi. Ama ben sırf bu sene nota sıkıntısı yüzünden seçemedim. Aslında isterdim hatta hocam da istiyordu."

Ö2: "Öğretmenimle arkadaş gibiyim. Yani gece gündüz irtibat halindeyiz zaten, sürekli görüşüyoruz. Tabi gönüllü olduğu için de...Yani onun da etkisi var. Ama hani kendisi, biz talep ettiğimiz zaman istediğimiz piyano hocası verilmiyor yani. O anlamda gönüllü olması, özverili olması bizimle gerçekten çalışmayı istemesi lazım."

Ö3: "*Lise dahilinde üniversite dahilinde hiçbir piyano öğretmenim ile aramda tek bir sıkıntı olmadı. Çünkü onlar benim hep yanımda oldular beni hiçbir zaman yalnız …Beni daha fazla iyi yap daha fazla güzel çal diye ve asla bundan bir kere bile öf dediğini duymadım ve üniversiteye geçtik. Üniversitede belki iki ay piyano hocasız kaldım sonra araştırma görevlisi olarak gelen belki ilk başta biraz ürküttü benden ama sonra hafta sonları bile beni çağırdı yapılan ara tatillerde bile nota yazabilmek için beni çağırdı*."

Ö4: "*Sıradan. Merhaba merhaba*", (Peki sence daha farklı olmalı mı?) "*Bilmem ihtiyaç duymadım. Benimle sohbet edip etmemesi aslında çok da umurumda değil. İşini yapsın yeter benim mantığım bu*." (İşini yapıyor mu?) "*Yapıyo*r".

Katılımcıların piyano eğitimcileri ile ilgili görüşleri tek bir sınıflandırma ile değerlendirilememektedir. İki katılımcının piyano öğretmeni ile olumlu ilişkiler kurmasına karşılık iki öğrencinin pedagojik açıdan öğretmeni ile iletişim kuramaması önemli bir sorun olarak karımıza çıkmaktadır. Piyano öğretmenlerinin zaman kısıtı ve görme engelli öğrencilere özel çalışma teknikleri yaklaşılmasının zorunlu olması nedeniyle genellikle piyano öğretmenlerinin bireysel çalışmalarının öne çıktığı söylenebilir.

Görme Engelli Öğrencilerin Ailesinden ve Çevresinden Aldığı Eğitsel Desteğe Yönelik Bulgular

Görme engelli öğrencilerin ailesinden ve çevresinden aldığı eğitsel desteğe yönelik algılarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 7.'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Görme Engelli Piyano Öğrencilerinin Ailesi, Arkadaşları ve Yakın Çevresi İle İlişkisine Yönelik Bulgular

	Ailem Destekliyor	Ailem Desteklemiyor	Arkadaşlarımla Olumlu İlişki İçindeyim	Çevremle olumlu ilişki içindeyim
Ö1	√	-	√	√
Ö2	√	-	√	√
Ö3	√	-	√	√
Ö4	-	√	√	√

Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin ailesine yönelik ifadeleri aşağıda gösterilmiştir.

Ö1: "*Evet destekliyor.*"

Ö2: "*Evet onlar da destekliyorlar.*"

Ö3: "*Daima destekliediler ilk eeee zamanlarımda babam aslında biraz çekinde yani nasıl olacak diye ama benim için Braille yazısını öğrenen Braille nota yazmayı öğrenen hocam daima yanımda durdu. Arkamda durdu. O yüzden hep yanımda oldular hiçbir zaman bırakmadılar beni...*"

Ö4: "*Hayır.*", "*Yani benim böyle dahi iyi mesleklerde olmamı istiyorlar. Daha yeni yeni bu senelerde artık alıştılar birazcık. Müzik dışında bir alanda olmamı isterlerdi. İki senedir yeni yeni yargılar kırılmaya başlandı. Kesinlikle. Ama çok da taş kondu yoluma. Ankara Güzel Sanatları kazandım olmadı. Hacettepe Güzel Sanatları kazandım göndermediler. Gaziye ben güçbela kaçak girdim.*"

Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencileri Ö1, Ö2, Ö4 arkadaşları ile olumlu ilişkiler kurduğunu, sınıf arkadaşlarının her konuda yardımcı olduklarını ifade etmiştir.

Ö3: "*Bölüm arkadaşlarımla ilişkin aslında geneli ile orta derecede çok aşırı iyi değil, çok aşırı kötü değil. %60'ı hayır %40'ı çok iyi olabiliyorlar, çünkü zaten şu elli kişilik sınıfımda çok fazla sıkıntılarımı bilen yoktur belki... ben çok fazla belli etmemeye çalışıyorum benim yanıma gelen benim sıkıntımı bilir ben direkt sıkıntımı ben sıkıntım böle böle diye çevreme söylemiyorum.*"

Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin yakın çevrelerine yönelik ifadeleri aşağıda gösterilmiştir.

Ö1: "*Yardımcı oluyorlar*"

Ö2: "*Sosyal anlamda hiçbir problemim yok. Yani kendimi ifade edebildiğim için hiçbir problem yaşamıyorum.*"

Ö3: "*Okul dışında gayet iyi okul dışında hiç kimse ile zaten bir sorun yaşamıyorum, hiçbir sıkıntı yaşamıyorum ama zaten bu okuldan sonrası benim için stresten daha uzak rahat bir hayat doğru gidiyor yani okul sadece bir stres topu…*"

Ö4: "*Sıkıntı yok.*"

Dezavantajlı öğrencilerin aile desteği çok önemlidir. Katılımcıların ailelerden destek aldığı 1 katılımcı dışında 3 katılımcını ailesi tarafından desteklendiği ve beklentilerinin karşılandığı görülmektedir. Sosyal açından desteğin olumlu olarak değerlendirilmesi ise görme engellilere yönelik toplumsal duyarlılığın örneği olarak gösterilebilir.

Görme Engelli Öğrencilerin Gelecekle İlgili Mesleki Beklentilerine Yönelik Bulgular

Görme engelli öğrencilerin gelecekle ilgili mesleki beklentilerine yönelik algılarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 8.'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Görme Engelli Piyano Öğrencilerinin Mesleki Beklentileri

	Müzik Öğretmenliği	Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri İle İlgili Çalışmak	Doktora	Akademisyen Olmak	Nota Yazım Sistemi Oluşturmak
Ö1	√	√	-	-	-	-
Ö2	-	-	√	-	-	-
Ö3	√	-	-	-	-	-
Ö4	-	√	-	√	√	√

Öğrencilerden Ö1 müzikle ilgili çalışmalarını sürdüreceğini ve müzik öğretmenliği yapmayı istediğini olabilirse yüksek lisans yapmak istediğini ifade etmiştir. Ö3'ün görüşü şu şekildedir:

Ö3: "*Gelecekle ilgili mesleki beklentim müzik öğretmeni olmayı istiyorum ve çok sayın o gören gözlere gören kalplere ben de eşlik etmek istiyorum kendimle ilgili bilgi vermek istiyorum. Kendimi öğretmeyi hayatı öğretmeyi istiyorum, dünyayı öğretmeyi istiyorum.*"

Ö4, "Özellikle …… üniversitesinde "gerek arkadaşlar gerek eğitimciler olmak üzere herkesin tuhaf bir yaklaşımı var. Bu yaklaşımı ortadan kaldırmak" için akademisyen olmayı istediğini belirtmiştir. Ö4 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır. *"… tarz yanlış yaklaşımları kaldırmak istiyorum. Burada bir nota yazım sistemi falan kurup hem bütün ihtiyacı olan okullara veya üniversitelere notaları sağlamak istiyorum. Hem de demiştim ya Braille yazıda bazı işaretler aynı ben kendi yazı sistemimi oluşturuyorum şu an. Bunun için yurt dışına seminerler vermeye de gideceğim ilerde destek alırsam.*

Ö2 ise diğer üç öğrenciden farklı bir düşünce ile müzik ile ilgilenmek istemediğini ve yorulduğunu ifade etmiştir.

Ö2: "*Müziği seviyorum ama beni artık çok yıprattığı için istemiyorum. Bu nota basımı olayları ve insanlar. İnsanların sürekli yardımına ihtiyacın var. Yani bu ülke bize müzik eğitimi almamız için yeterli materyal sağlamıyor. Üniversite ülke çapında mağduruz, kimsenin umurunda değiliz bu anlamda…*"

Görme engelli bireylerin akademik eğitimlerini sürdürmek ve eğitimci olmak beklentileri toplumsal açından kabul edilebilecekleri ve eğitimini aldıkları sanat dalında kariyer yapmak istedikleri ve görme engellilere yönelik çalışmalarda bulunmak istemeleri anlaşılmaktadır. Özellikle yaşadıkları teknik sıkıntıların çözülebilmesi ve toplumsal farkındalık sağlanması açısından bu yönde bir beklenti içinde oldukları söylenebilir.

Görme Engelli Öğrencilerin Piyano Eğitimine Önerilerine Yönelik Bulgular

Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimine yönelik merilerine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 9.'de gösterilmiştir.

Tablo 9. Görme Engelli Piyano Öğrencilerin Önerilerine Yönelik Bulgular

	Nota Basımı	Engellilere Yönelik Önyargının Ortadan Kalkması	Piyano Öğretmenlerinin Olumsuz Tutumlarının Son Bulması	Engellilere Önem verilmesi	Piyano Hocalarına Yönelik Engellilere Piyano Eğitimi Hakkında Eğitim Verilmesi	Engellilerin Konservatuvara Girmesinin Engellenmemesi	Engelli Öğrencilerine Acınmaması
Ö1	√	√	√	-	-	-	-
Ö2	√	-	-	√	-	-	-
Ö3	-	-	-	-	√	√	-
Ö4	√	-	-	√	√	-	√

Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencileri önerilerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

Ö1: "Öncelikle notalar basılmalı. Evet en büyük sorun."

Ö1: "*…kalkmalı insanlardaki önyargı. Görmeyen piyano çalamaz, yani burada bir sürü hoca bize bunu söyledi. İşte ben engellilerle çalışmıyorum. İşte seni filanca hocaya gönderiyorum, filanca hocaya gidiyorum işte "……." ben seninle çalışamam programım çok yoğun. Herkesi alıyor sınıftan dört beş kişiyi alıyor ama altıncı kişiyi alamıyor, o da ben oluyorum. Bu şekilde hep bu şekilde önyargılarla karşılaştım ben bu okulda.*

Ö2: "İlk olarak görme engellilerle ilgili müzik eğitimi piyano eğitiminden ziyade genel müzik eğitimi alanında bu ülkede nota basımının sağlanması gerekiyor. … *Kimsenin umurunda değiliz. Bununla ilgili bir çalışma yapılması gerekiyor. Bu yapıldıktan sonra bütün problem çözülecektir.*"

Ö3: "Öncelikle, *eee birçok hatta bütün üniversitelerdeki piyano hocalarının engellilerle ilgili bütün bilgilere sahip olması gerekiyor.… Kapınıza gelen engelliyi, eksiği var diye geri çevirmeyin muhteşem kulaklarımız var çünkü…* Lütfen *bizi geri çevirmeyin… pişman olmuyorsunuz çünkü… siz bir el uzattığınız zaman özellikle piyano hocaları tek bir el uzattığı zaman kucak dolusu sevgiler açıyoruz onlara...*

Ö4: "*Notalar öncelikle temin edilmeli. Birde şu var bazen özel eğitim teknikleri elbette ki gerekiyor. Hocaların biraz daha özenli çalışması lazım ama özenli çalışma derken yani görme engelli ay canım cicim muhabbeti değil.*"

Ö4: "*… yaklaşım dediğimiz şey gerçekten çok önemli. Bu eğitim değil aslında insani bir vasıf. Sadece belli noktalarda kendilerini geliştirmeliler. Hani şu parmaklara falan dikkat etmen lazım veya nüanslara falan dikkat etmem lazım bu Braille yazı sistemi çok karışık bir sistem. Hani birçok işaret aynı bizde. O zaman hani öğretmenlerin biraz daha özen göstermesi gerekiyor. Ama bunun için ne kadar bir eğitim verirseniz verin içten gelim çok önemli.*"

Katılımcıların görme engellilerin mesleki müzik eğitimleri açsından yaşadıkları teknik sıkıntılar ve iletişim problemleri önerilerini de etkilemektedir. Görme engellilerin müzik kaynaklarına ulaşımının sağlanması ve toplumsal duyarlılığın geliştirilmesi genel olarak önerilerin merkezinde yer almaktadır. Görme engelli öğrenciler öğretmenlerinden bazılarının bireysel çabalarını takdir etmekle birlikte ilkeler ver kurallar açısından dezavantajlı bireylere fırsat eşitliği sağlanmasına yönelik önlemlerin alınmasını istemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan görme engelli piyano öğrencilerinin ikisi 22 yaşında ikisi ise 23 yaşındadır. Öğrencilerin üçü üniversite 3. Sınıf, biri ise üniversite 4. Sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin biri Çorum Güzel Sanatlar Lisesi, ikisi Ankara Güzel Sanatlar Lisesi ve biri ise Adana Güzel Sanatlar Lisesi mezunudur. Öğrencilerin üçü total görme engelli, biri ise az gören görme engellidir. Az gören görme engelli öğrenci 24 punto ve üzeri yazıları okuyabiliyorken notaları okuyamamaktadır. Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin üçünde yaşadıkları yerde piyano bulunmamakta, birinde ise yaşadığı yerde piyano bulunmaktadır. Öğrencilerinin

tamamı Braille ve nota Braille alfabesi bilmektedir. Görme engelli piyano eğitim alan üniversite öğrencilerinin ikisi müzik eğitimine Lise 1. sınıf, biri ilkokul 4. sınıf ve biri ise ilkokul 5. Sınıfta başlamıştır.

Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin tamamı üniversitede piyano öğretmenlerini kendi talep etmemiştir. Öğrencilerin, üniversiteye başladıklarında akademisyenlerin piyano öğretmeni olmak istememeleri, Pirgon ve Babacan'ın (2013) araştırmasının sonuçları ile örtüşmektedir. Pirgon ve Babacan'a (2013) göre Öğretim üyeleri görme engelli bireyler ile çalıştıklarında sağlıklı öğrencilere göre daha fazla iş yükü almakta ve çaba sarf etmektedir. Yazılı kaynak olmaması nedeniyle piyano eserinin yazım ve çalışma aşamasının uzun ve zorlu olması öğretim üyelerinin görme engelli öğrencilere olumsuz yaklaşmalarına neden olmaktadır Karamahmutoğlu (2010), profesyonel düzeyde müzik eğitimi alacak öğrencilerin sorunlarına duyarsız kalan öğretim elemanları ve eğitim yöneticilerinin bilinçlen(diril)mesi gerektiğini özel eğitim yöntem ve tekniklerini bilmeyen eğitimcilerin doğal olarak çok zorlandığını ve müzik eğitiminde yeterli olamadığını ifade etmektedir.

Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin müziği seçmeleri müziğe olan yatkınlıklarının ilk ve ortaöğretimdeki müzik öğretmenlerinin yönlendirmesi ile olmuştur. Bir öğrenci ise ailesinin istememesine ve onay vermemesine rağmen okul korosundaki başarısı nedeniyle mesleki anlamda müziğe yönlenmiştir. Görme engelli bireyler üzerinde yapılan çalışmalarda bu engellilerin görme duyusunu kullanamamaları nedeniyle müziğe daha yatkın oldukları tespit edilmiştir (MEB, 2015). Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin piyano dersinde kullandıkları kaynaklar yetersizdir. Diğer öğrenciler ile birlikte kullanılan piyano metotlarını çalışan görme engelli öğrencilerin özellikle piyano eserlerinin Braille notası ile yazılması aşamasında karşılaştıkları güçlükler bu konuda yapılan bütün araştırmaların sonuçları tarafından desteklenmektedir. Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin piyano dersinde kullandıkları kaynakları hocası ile birlikte oluşturmak, arkadaşlarından ya da kendi imkanlarını kullanarak notaya geçirmektedir. Elektronik kaynak olarak sıklıkla youtube konser kayıtları ya da bilgisayara kaydedilen konserler dinlenilmektedir. Öğrencilerin kaynaklara erişimleri sınırlı, zahmetli ve bireysel çabaları ile olduğundan maliyetlidir.

Karaman (2016) yaptığı araştırmada, müzik alanında "Braille" kaynakların yetersizliği sorunu belirmiş görme engellilerin bu konuda yaşadıkları sıkıntıların, eğitim yapılmasına izin vermediği belirtmiştir. Karamahmutoğlu (2010), görme engelli öğrencilerin eğitimin her alanında olduğu gibi müzik alanında da kaynak sorunu olduğunu, müzik metotlarının ve müzik eserlerine ait notaların görme engellilerin yararlanabileceği şekilde hazırlanmasının görme engelliler açısından olumsuzluğuna değinmiştir. Pirgon ve Babacan'a (2013), görme özürlü müzik öğrencilerinin zamanlarının çoğunluğunu görme engelli öğrencilerin kullanabileceği kaynak olmaması nedeniyle Braille nota yazımına ayırdıklarını, bu durumun öğrencinin teknik ve özel egzersiz yapmasının önüne geçtiğini belirtmektedir. Dilsiz'in (2017) ulaştığı sonuçlar arasında en önemli sorunun her çalgı için görme engellilere yönelik metot olmadığı, Braille yazısı ile yazılmış metotların olmaması nedeniyle dersin sistemli bir şekilde ilerleyemediği saptanmıştır. Şendurur (2016), gören öğrencilerin ders kitaplarına ve metotlarına kolayca sahip olduğunu görme engelli öğrencilerin ise ders kitaplarını ve metotları kendileri yazarak yaratmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Bu durumun görme engelli öğrencilerin kendi kaynaklarını yaratabilmek için harcadığı büyük zamanın yanı sıra, başkalarına bağlı kalarak öğrencilik yaşamlarını sürdürmeyi de beraberinde getirdiğini, görme engelli bireylerin başkalarına bağımlı kalmadan yaşamlarını ve öğrenimlerini sürdürebilmelerinin onların da tüm insanlar gibi en temel hakkı olduğunu belirtmiştir.

Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin piyano derslerine nota hazırlayarak, ezberden ve dinleyerek çalışmaktadır. Öğrencilerin parçadan bütüne doğru çalışması ezberi kolaylaştırmakta ancak nota hazırlamak oldukça vakit almaktadır. Eserin dinlenilmesi görme engelli öğrenciler tarafından eserin çalışılmasında tercih edilmektedir. Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin piyano derslerinin sıklık ve süre açısından yeterli olmadığını eğer piyano öğretmeni tarafından "özverili davranış" ya da "ayrıcalık" olarak tanımlanan davranışların olmaması durumunda ders saatleri yetersizdir. Bu sonuç diğer araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir (Dilsiz, 2017, Karaman, 2016, Şendurur, 2016, Doğar, 2004). Ders sürelerinin az olması öğrencinin hazırlanmasına yetmemekte, egzersiz hareketleri ve teknik çalışma için yeterli zaman kalmamaktadır. Görme engelli bireylerin durumlarından kaynaklanan yavaşlık söz konusu olduğunda derslerin süresi ve sıkılığı olumsuz sonuçlara yol açmaktadır.

Okulda piyano dersinin sınıf düzeyine uygun olarak nitelendiren üç öğrenciye karşılık ''absolut kulak"a sahip öğrencinin sınıfın piyano eğitim düzeyini yetersiz bulduğu ve kendisine diğer öğrencilere verilen parçalardan daha kolay ve basit parçalar verildiği tespit edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme sistemi olarak görme engelli ya da sağlıklı öğrencilere eşit davranıldığı tespit edilmiştir. Öğrenciler kendilerine farklı davranılmadığını ifade

ederken bir öğrenci özel durumları nedeniyle kendilerinin anlayışla karşılanmadığı konusunda sorun yaşadığını ifade etmiştir. Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin yıl içindeki öğrenim programlarının yetiştiği bir öğrencinin kamu görevlisi olması nedeniyle bazen programını yetiştiremediği sonucuna ulaşılmıştır. Piyano eğitim düzeyinde üç öğrencinin farklılık bulmamasına rağmen bir öğrencinin akademisyenlerin görme engelli öğrencilere daha basit ve melodik eserler vermeleri algısı, Pirgon ve Babacan'a (2013) sonuçları ile uyumludur. Pirgon ve Babacan'a (2013) görme engelli öğrencilere yönelik öğretim üyelerinin eser seçilirken öğrencinin dönem içerisinde farklı dönem ve form yapılarından eser tanımasına olanak sağladıkları, eserin melodik yapısının kuvvetli olmasına, eserlerde çok karmaşık tartımlar ve çok sayıda altere seslerin olmamasına ve fazla tuş atlamaları olmadan sabit pozisyonda olmasına dikkat ettiklerini saptanmıştır.

Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencileri piyano derslerinin haftalık süresini yetersiz bulmaktadır. Piyano öğretmeninin tutum ve davranışları "özverili" olmadığında ya da görme engelli öğrenciye "ayrıcalık" tanınmadığında görme engelli öğrencilere ders süreleri yetersiz gelmektedir. Bu sonuç diğer araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir (Dilsiz, 2017, Karaman, 2016, Şendurur, 2016, Doğar, 2004). Okulda piyano dersinin sınıf düzeyine uygun olarak nitelendiren 3 öğrenciye karşılık "absolut kulak"a sahip öğrencinin sınıfın piyano eğitim düzeyini yetersiz bulduğu ve görme engelli öğrencilere diğer öğrencilere verilen parçalardan daha kolay ve basit parçalar verildiği tespit edilmiştir. Bu sonuç farklılık gösterse de Pirgon ve Babacan'a (2013) sonuçları ile uyumludur. Pirgon ve Babacan'a (2013) görme engelli öğrencilere yönelik olarak öğretim üyelerinin eser seçerken, öğrencinin öğretim süresi boyunca farklı dönem ve form yapılarından eser tanımasına olanak sağladıkları ancak eserlerin melodik yapısının kuvvetli olmasına, eserlerde çok karmaşık tartımlar ve çok sayıda altere seslerin olmamasına ve fazla tuş atlamaları olmadan sabit pozisyonda olmasına dikkat ettiklerini saptanmıştır

Ders sürelerinin az olması öğrencinin hazırlanmasına yetmemekte, egzersiz hareketleri ve teknik çalışma için yeterli zaman kalmamaktadır. Görme engelli bireylerin durumlarından kaynaklanan yavaşlık söz konusu olduğunda derslerin süresi ve sıklığı olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Ölçme ve değerlendirme sistemi olarak görme engelli ya da sağlıklı öğrencilere eşit davranıldığı tespit edilmiştir. Öğrenciler kendilerine farklı davranılmadığını ifade ederken bir öğrenci özel durumları nedeniyle kendilerinin anlayışla karşılanmadığı konusunda sorun yaşadığını ifade etmiştir. Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin yıl içindeki öğrenim programlarının yetiştiği bir öğrencinin kamu görevlisi olması nedeniyle bazen programını yetiştiremediği sonucuna ulaşılmıştır.

Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinden üç tanesi piyano hocaları ile olumlu ilişki kurarken bir tanesi piyano hocası ile ilişkisini "sıradan" olarak tanımlamıştır. 3 görme engelli öğrenci hocalarının özverili yaklaşımını olumlu değerlendirmiş bazı akademisyenlerin kendilerine yakın ilgi göstermediklerini hatta olumsuz yaklaşımda bulunduklarını belirtirken kendileri ile çalışan piyano öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını olumlu olarak değerlendirmiştir. Bir görme engelli öğrencinin ise piyano hocası ile ilişkisi diğer öğrencilere göre daha sıradandır. Karaman (2016) görme engelli öğrencilerle çalışan müzik öğretmenlerinin özel eğitim hakkında bilgisinin olması görme engellilerin kendilerine ait özelliklerini bilmeden onlar ile iletişim kurulamayacağını ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özel eğitim metotlarının bilinmeyişinin ise kazanımların az olmasına neden olmasına yol açmaktadır. Pirgon ve Babacan (2013) ise görme engelli bireyler ile eğitim yapmanın pedagojik formasyon içerisinde özel eğitim alınması ve engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin yaklaşım farklılığı göstermesinin zorunlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akpınar (2012) öğretmenlerin özel eğitim konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları belirlemiş, bu durumun iletişimde önemli sorunlara yol açtığını tespit etmiştir. Karamahmutoğlu (2010) ise görme engelli öğrencilere yönelik özel eğitim yöntem ve metotlarının müzik eğitimcileri tarafından bilinmeyişinin sorunlara yol açtığını, bu konu ile ilgili çeşitli önyargıların toplumda henüz aşılmamış olmasını da görme engelli müzik öğrencilerinin sorunlarından olduğunu saptamıştır.

Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin üçü aileleri tarafından desteklenmektedir. Ancak bir öğrenci ailesinin kendisine karşı geldiğini ve ailesinin konservatuara gitmesini istemediğini belirtmiştir. Doğar'ın (2014) araştırmasında engelli müzik öğretmenlerinin kendilerine yönelik ön yargı ile baş etmek zorunda kaldıkları, yaptıkları işlere değil engelli bir birey olmaları nedeniyle yaklaşıldığı ve çoğunlukla küçümsendikleri, acındıkları ve önemsenmedikleri saptanmıştır. Bu durum görme engelli müzik öğretmenlerinin toplumsal düzeyde kendilerini kabul ettirebilmek için aşırı çaba sarf etmelerine ve zorlu bir süreç yaşadıklarına işaret etmektedir. Bütün görme engelli öğrencilerin yakın çevrelerinin ve okul arkadaşlarının iyi davranışlar

içinde olduğu ve görme engelli öğrencilerle olumlu iletişim kurdukları tespit edilmiştir. Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinden üç tanesi müzik alanında lisansüstü eğitim yapmak ve müzik öğretmeni olmak isterken bir öğrenci ise eğitim bilimleri ile ilgili mesleki kariyer planlamaktadır. Öğrenciler kendilerini toplumsal baskı altında hissederken, kendilerini gerçekleştirmek ve sosyal kabulü sağlamak için çok başarılı olmak istemektedir. Görme engelli bireyler sağlıklı insanların hissetmediği direnç ve farklı davranışlara karşı kendilerinden sonra gelecek engelli bireylere yardım etmek istemektedir. Eğitim bilimleri alanında çalışmak isteyen öğrenci ise müziğin kendisini çok yorduğunu ve insanlara bağımlı yaşamak ve kendisini değersiz hissetmemek için farklı bir mesleki kariyeri tercih etmektedir.

Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin müzik öğrenimi ve piyano eğitimine yönelik önerileri arasında nota basımı, engellilere yönelik önyargının ortadan kalkması, piyano öğretmenlerinin olumsuz tutumlarının son bulması, engellilere önem verilmesi, piyano hocalarına yönelik engellilere piyano eğitimi hakkında eğitim verilmesi, engellilerin konservatuvara girmesinin engellenmemesi ve engelli öğrencilerine acınmaması bulunmaktadır. Görme engelli öğrencilerin önerilerine dikkat edildiğinde içinde bulundukları fiziksel yetersizliklerinin toplumsal yetersizliklerine dönüşmesine yol açan faktörleri önlemeye çalıştıkları görülebilmektedir. Ünsal, Babacan ve Ateşoğlu, (2006) engelli bireylere fırsat eşitliği sağlanmadığında topluma uyum sağlamasının zor olduğunu ve fizyolojik engellilik halinin olumsuz etkilerinin bireyi aynı zamanda toplumsal engelli durumuna düşürdüğünü ifade etmektedir. Karamanoğlu (2010) toplumsal ön yargıların ve bilinçsizliğin engelli bireylerin en önemli sorunları olduğunu belirtirken, Doğar (2004) görme engelli müzik öğretmenlerine acıma, küçümseme ve dışlama davranışlarının çok sık görüldüğünü ve bu süreçle baş etmek isteyen engelli bireylerin sağlıklı insanlardan daha fazla çaba sarf etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Engellilerin hareket kabiliyetlerinin arttırılması ve bağımlılıklarının azaltılması için müzik alanında yapılacak en önemli çalışmalardan biri de Braille nota basımının sürekli ve sistemli bir hale dönüştürülmesidir (Dilsiz, 2017, Karaman, 2016, Pirgon ve Babacan, 2013). Piyano öğretmenlerinin görme engelli bireylere yönelik olumsuz tutum ve davranışlarının önlenmesi ise hizmet içi eğitimlerin arttırılması ve özel eğitim alanında kazanımlarının sağlanması ile olabilmektedir (Doğar, 2004). Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler yapılabilir.

Piyano eğitimi alan görme engelli öğrencilerin kaynak sorunlarının çözülebilmesi için kısa vadeli olarak sosyal medya platformunda görme engellerin Braille notalarının bilgilerinin paylaşılmasına yönelik oluşum yararlı olabilir. Uzun vadeli olarak görme engellilerin müzik arşivinin oluşturulması ve yazılı kaynakların basılması Millî Eğitim Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlıkları ile Yüksek Öğretim Kurumu tarafından sistemli ve planlı çalışmalar yürütülmelidir. Görme engelli bireylere yönelik nota yazımı konusunda sivil toplum kuruluşları ile işbirliğine gidilmesi de yararlı olacaktır.

- Görme engellilere yönelik müzik programlarının uluslararası platformda nasıl yürütüldüğünün araştırılması ve başarılı uygulamaların örnek alınması, özellikle Avrupa Birliği eğitim fonlarının bu yönde kullanılması ile projelerin geliştirilmesi gerekmektedir.
- Görme engelli müzik eğitimi alan öğrencilere verilecek eğitimin etkin olabilmesi için bu öğrenciler ile çalışacak akademisyenlerin hizmet içi eğitimler ile görme engellilere yönelik metotlar ve davranışların kazandırılması önemlidir.
- Görme engelli müzik eğitimi alan öğrencilerle çalışacak olan akademisyenlerin maaş ve prim esası ile çabalarının ödüllendirmesi yararlı olacaktır.
- Görme engellilere yönelik müzik eğitimi verecek üniversitelerin sesli kitap, Braille nota arşivi, teknolojik destekli alt yapı ile donatılması ve fiziksel şartların görme engelli öğrencilerin eğitimlerinin desteklenmesi yararlar sağlayacaktır.
- Görme engelli müzik öğrencilerinin egzersiz ve teknik çalışmalarının başarılı bir şekilde ilerlemesi için ders saatlerinin ve sıklığının yeninden düzenlenmesi önemlidir.
- Toplumsal farkındalığın arttırılması ve görme engelli bireylere yönelik önyargıların aşılması amacıyla bilinçlendirme çalışmalarının artması, görme engelli bireylerin hissettiği baskıların azalmasına yol açabilir.
- Engelli bireylerin yüksek öğrenim kurumlarında engelilik durumlarına yönelik olarak yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin geliştirilebilmesi için araştırmaların artması yeni bilgi kaynağı olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

Akpınar H. (2012). *Görme engellilerde braille işaret sistemi ve müzik eğitiminde kullanılabilirliği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı. Erzurum.

Dilsiz Z. (2017). Görme engelli ilköğretim okullarında müzik dersi sürecine ilişkin öğretmen görüşleri, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Doğar, C. (2004). *Görme engelli müzik öğretmenlerinin mesleki açıdan karşılaştıkları güçlükler.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekiz D. (2099). *Araştırma yöntemleri* 2. Baskı. Anı Yayıncılık. Ankara.

Enç M. (2005), Görme özürlüler-gelişim, uyum ve eğitimleri, Gündüz eğitim ve yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.

Karamahmutoğlu G. (2010). Ülkemiz müzik eğitimi ve öğretiminde *göre(eme)me engeli üzerine birkaç not.* İstanbul: Bosphorus,Gazetesi.

Karaman N. A. (2016). Görme engelli okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin müzik ders yönetim programının ve ders içi etkinliklerin uygulanışına ilişkin görüşleri (Adana İli Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

MEB (2015). Özel eğitim mesleki eğitim merkezi (okulu) eğitim programı (görme engelliler için) Ankara, 20 Mayıs 2017 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_05/27052235_gormeen gellileregitimprogrami.pdf adresinden alınmıştır.

Pirgon Y. & Babacan E. (2013). Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimi üzerine durum çalışması, *Selçuk* üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi (29). 191-06.

Şendurur Y. (2016). Görme engelli müzik öğretmenlerinin görme engelli öğrencilerin çalgı eğitimi dersi sürecine ilişkin görüşleri *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2477-2488.

TUİK, (2016). *Engelli türlerinin nüfusa oranı* 20 Mayıs 2017 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do ?alt_id=1017 adresinden alınmıştır.

Ergün M. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 20 Mayıs 2017 tarihinde http://www2.cbu.edu.tr/kalac/ ders/nitelarastirma.pps adresinden alınmıştır.

İLKOKUL (1- 4) ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARI ve NEDENLERİNİN İNCELENMESİ

Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, lalecerrah@yahoo.com
Tuncay ÖZSEVGEÇ, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, tuncay88@gmail.com
Neşe ALTUNKAYA, MEB, Türkiye, nesealtunkaya@gmail.com

Öz

Özellikle küçük yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı ve çeşitliliğinin bireylerin kendisini daha iyi ve doğru biçimde ifade edebilmesi, yaratıcılıklarının, soyut düşüncelerinin, zihinsel ve motor becerilerinin gelişmesi ve sosyal olgunlaşmanın sağlanması için önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Çocuklukta elde edilen okuma alışkanlığının birey için çok önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bir araştırmada okuma gibi temel alışkanlıkların kazanılmasında, çocukluk döneminin yaşamsal bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada ilkokul (1-4) öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve nedenleri araştırılmıştır. Araştırmacılardan biri olan öğretmenin çalıştığı okul, örnekleme ulaşılmasının kolaylığı açısından seçilmiştir. Trabzon İl merkezinde bulunan bu ilkokulun 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve rasgele seçilmiş toplam 100 (49 kız, 51 erkek) öğrenci ile çalışılmıştır. Nicel yaklaşımın kullanıldığı araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için anket kullanılmıştır. Hazırlanan soruların yapısal ve iç geçerliliği sağlanmıştır. Anketler her şubeden rastgele seçilmiş bir sınıfa, sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Ölçeğin her sınıftaki uygulaması yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Elde edilen verilerin analizi için yüzde ve frekans hesaplaması yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunun aile fertlerinin evde kitap okuduğu, öğretmenlerinin okulda kitap okumanın öneminden ve evde anne babalarının kitap okumanın öneminden bahsettiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin çoğunluğunun kitap okumanın faydalı olduğuna inandığı sonucuna ulaşılmıştır. Okunan kitabın kısa ya da uzun olmasının, görsellere yer verilmemesinin, okullarda verilen ödevlerin ve TV, PC ve oyun gibi uyaranların okumayı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının artırılması için öğretmen ve ailelerin kütüphane gezilerine özendirilmesi, öğrencilerin çeşitli dergilere abone olmaları ve okul kütüphanelerini öğrencilerin sevdikleri farklı kitap türleri açısından zenginleştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma alışkanlığı, ilkokul öğrencileri

Abstract

It is stated that reading habits especially at younger ages have an important influence on how individuals can express themselves better and correctly. It is also important for their creativity, thoughts, the development of mental and motor skills and social maturation. In this study, reading habits and reasons of primary school students (1-4) were researched. The school, which was one of the researchers, was chosen for the ease of reaching the sample. A total of 100 (49 girls, 51 boys) students studying at primary, secondary, tertiary and 4th grades in Trabzon Provincial Center were randomly selected. In the research using the quantitative approach, the survey model was used. A questionnaire was used to collect the research data. The questionnaires were administered by class teachers at randomly selected classes from each level. The application of scale to each class lasted about 30 minutes. Percent and frequency calculations were done for the analysis of the obtained data. It was determined that most of the students who participated in the study talked about family members reading books at home, the importance of reading books at school, and the importance of parents reading books at home. It has been proposed to encourage teachers and families to visit libraries in order to increase students' reading habits, to subscribe to various magazines and to enrich their school libraries with respect to different types of books they love.

Keywords: Reading, reading habit, primary school students

Giriş

Bireysel ve zihinsel bir süreci kapsayan "okuma", hem etkili hem de en eski öğrenme biçiminden biridir. Okuma, boş vakti değerlendirmek, iletişim kurabilmek, ekonomik, tarihi, kültürel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilmek, yeni bilgiler edinmek için yapılan bir eylem ya da ilgi alanı olarak da ifade edilebilir. Okumak, kişisel gelişim açısından bireyin kendisini daha etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesini, yaratıcılığının, düşünme becerilerinin ve yeteneklerinin gelişmesini de sağlayabilmektedir. Okumanın bir alışkanlık haline getirilebilmesinin ve bunun çocuklukta kazanılmasının bireyin ileriki yaşamında oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Alpay, 1990; Yılmaz, 1998). Okuma alışkanlığının temelde ilkokul kademesinde kazanılması beklenen bir ilgi olduğu belirtilmektedir. İlkokul çağında bu ilgi gelişmeye başlamadığında yetişkinlik döneminde okumanın alışkanlığa dönüşmesinin zorlaştığı ifade edilmektedir (Bircan ve Tekin, 1989).

Dünyanın tüm ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de okuma alışkanlığı ve okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik programlar, okuma problemleri ve çözüm önerileri, okuma alışkanlığı üzerinde etkili faktörler ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Okumaya karşı bireyin ilgisinin oluşturulmasında, herhangi bir yayınla ilk kez karşılaştığı ailenin ve sonrasında ilkokulda öğretmenlerin önemli bir yere sahiptir (Bekar, 2005). Öğretmenlerin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığını kazandırabilmeleri, toplumsal yaygınlığın oluşturulabilmesinin yanında ülkelerin ekonomik ve kültürel gelişimlerine de katkı sağlayacaktır (Kurulgan ve Çekerol, 2008). İlgili literatür incelendiğinde genellikle ilkokulun herhangi bir kademesindeki (Şahin, 2012; Şahin Taşkın ve Esen Aygün, 2017) öğrencilerin okuma alışkanlıklarının incelendiği görülmüştür. Bu araştırmada literatürden farklı olarak ilkokulun her kademesinden (1-4) öğrenciler seçilerek çalışmaya dahil edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları hakkındaki görüşlerine başvurularak okumayı neden sevdikleri veya neden sevmedikleri, aile bireyleri ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin okumaya olan etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada öğrenci görüşleri doğrultusunda okuma alışkanlığı incelendiği için nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli tercih edilmiştir. Bu doğrultuda kapalı uçlu soruların yer aldığı bir anket uygulanmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini Trabzon İl merkezinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören toplam 100 (49 kız, 51 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Sınıf mevcutları 25 olan okulda, her bir seviye için çalışmaya gönüllü bir sınıf seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Birinci bölümde öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik, sınıf, cinsiyet, kardeş sayısı, anne babanın çalışıp çalışmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

İkinci bölümde ise 28 soru bulunmaktadır. Anketin geliştirilmesinde öğrenciler için okuma alışkanlıkları, okumaya uygun ortam ve okumaya engel durumlarla ilgili literatür taraması yapılmış ve anket formları için sorular hazırlanmıştır. Bu anketler 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri için geliştirilmiştir. Daha sonra anketler her şubeden rastgele seçilmiş bir sınıfa dağıtılmıştır. Veriler ölçeğin her sınıfta, sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmasıyla toplanmıştır. Ölçeğin her sınıftaki uygulaması yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Verilerin sağlıklı toplanabilmesi için uygulama öncesinde gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçekteki her madde sınıf öğretmeni tarafından sırayla sesli olarak okunmuş, daha sonra öğrencilerin okunan maddenin cevabını ellerindeki forma işaretlemeleri, varsa gerekçelerini yazmaları sağlanmıştır. Öğrencilerden alınan anketler dikkatli bir şekilde okunarak tablolar oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu araştırmada okuma alışkanlıkları, uygun ortam, okumaya engel durumlar, öğrencilerin hangi tür kitapları okumayı sevdikleri, kitapçıdan veya kütüphaneden kitapları kimin seçtiği, aile fertlerinden kimlerin kitap okuduğu ve öğrencilerin en son okudukları kitap isimleriyle alakalı görüşleri tablolar halinde gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik genel sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerdeki Okuma Alışkanlığına Yönelik Sorulara Ait Yüzde Oranları.

	1.Sınıf	2.sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Sorular	Evet	Evet	Evet	Evet
Kitap okumanın faydalı olduğuna inanıyor musunuz?	100	84	100	100
Aile fertleriniz evde kitap okuyor mu?	28	92	80	96
Evinize günlük gazete geliyor mu?	40	8	12	40
Aile fertlerinizin kitap okuması ya da okumaması sizin kitap okumanızı etkiliyor mu?	44	16	40	8
Okulda öğretmeniniz size kitap okumanın öneminden sıklıkla bahsediyor mu?	100	100	92	100
Evde aileniz size kitap okumanın öneminden bahsediyor mu?	100	100	100	96
Öğretmenleriniz size kitap okuma ödevi veriyor mu?	96	100	92	92
Sizce sınavdan yüksek not almak, düzenli kitap okumaktan daha mı önemlidir?	20	8	40	20
Hayatınızda hiç kitapçıya gittiniz mi?	92	84	72	100
Kitapçıdan ya da kütüphaneden aldığınız kitapları siz mi seçiyorsunuz?	96	92	72	88
Herhangi bir dergiye aboneliğiniz var mı?	20	44	16	28
Okumak sıkıcı mı?	0	0	4	24
Kütüphaneye gitme alışkanlığınız var mı?	0	60	24	4
Kitap okuma ödevi hoşunuza gidiyor mu?	96	100	92	92

Tablo 1 incelendiğinde, her kademedeki öğrencilerin kitap okumanın faydalı olduğuna inandığı görülmektedir. Aile fertlerinin evde kitap okuduğuna ilişkin olarak sadece birinci sınıftaki öğrenciler %28 oranında evet demişlerdir. Buna karşılık öğrencilerin ebeveynlerinin kitap okumasından etkilenme oranlarının da düşüktür. Diğer sınıflarda, ailelerin kitap okuma oranının yüksek olduğu görülmektedir. Okulda öğretmenlerin, evde anne-babaların kitap okumanın öneminden bahsettiği, öğrencilerin öğretmenlerinin verdiği okuma ödevini sevdiği anlaşılmaktadır. Öte yandan, öğrencilerin büyük çoğunluğunun evine gazete girmediği, herhangi bir dergiye abone olmadıkları ve kütüphaneye gitme alışkanlıklarının düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Kitap Okumaya Yönelik Uygun Ortam Bulunmasına Yönelik Sorulara Ait Yüzdeler.

	1.Sınıf	2.sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Sorular	Evet	Evet	Evet	Evet
Kitap okumak için evinizde uygun ortam var mı?	100	100	92	84
Herhangi bir kütüphaneye üyeliğiniz var mı?	0	4	16	16
Kitapçıdan ya da kütüphaneden aldığınız kitapları siz mi seçiyorsunuz?	96	92	72	88
Evde bir kütüphaneniz var mı?	8	76	24	68
Sınıfınızda bir kitaplık var mı?	96	88	96	92

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin kitap okuma için ortamları uygundur. Öğrencilerin çoğunluğunun herhangi bir kütüphaneye üyeliği bulunmamakla birlikte evlerinde yapılandırılmış bir kütüphaneleri de bulunmamaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Kitap Okumaya Engel olarak Gördükleri Durumlara Ait Yüzdeler.

	1.Sınıf	2.sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Sorular	Evet	Evet	Evet	Evet
Okuduğunuz kitabın kısa veya uzun olması kitabı okumanızda önemli midir?	36	4	56	48
Kitaplarda görsel ögelere yer verilmesi okumanızı etkiler mi?	64	32	44	52
Kitap okumak için yeterli zamanınız var mı?	100	100	96	96
Okulda size çok ödev veriliyor mu?	8	48	36	4
Ödevlere çok zaman ayırıyor olmanız, kitap okumanızı engelliyor mu?	8	16	8	24
Aileniz maddi imkanlarına göre size kitap alıp okumanız için çaba harcıyor mu?	96	100	92	88
Bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik cihazlar kitap okumanızı engelliyor mu?	84	80	68	52
Kitaplıktaki kitaplar size hitap ediyor mu?	100	96	76	88

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin kitap okumak için yeterli zamanları olduğu fakat teknolojik araçlar nedeniyle kitap okumaya isteksiz oldukları görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Hangi Tür Kitapları Okumayı Sevdikleriyle İlgili Yüzdeler.

Kitap Türleri	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Masal	76	40	8	8
Hikaye	8	12	-	4
Şiir	-	-	4	-
Fıkra	-	4	-	-
Macera	-	16	60	68
Komedi (eğlenceli)	12	16	12	-
Korku	-	-	4	8
Araştırma	-	4	-	-
Çizgi roman	-	4	-	4
Fantastik (bilim kurgu)	-	-	8	-
Roman	-	-	4	8

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin en çok en çok sevdiği kitap türü maceradır. Birinci ve ikinci sınıflarda masal kitapları tercihi de yüksek orana sahiptir. Hikaye ve komedi de tercih edilen diğer kitap türleridir. Öğrencilerin seviyelerine, ilgilerine, sayfa sayısına, görsellere, konusuna dikkat edilmesinin okuma alışkanlığının geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Kitaplarını Kimin Seçtiği İle İlgili Sorulara Ait Yüzdeler.

%	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Anne	-	16	16	-
Baba	4	4	8	4
Kardeş	96	92	72	88
Anne-Baba	-	4	8	8
Anne-Baba-Kardeş	-	4	4	-

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin kitaplarını, anneleri, babaları ve kardeşleri seçmektedir. Kitap seçimlerini büyük ölçüde öğrencilerin yaptığı, ailelerin bu süreçte çok önemli olduğu anlaşılmaktadır. Okuma yazma üzerine yapılan pek çok araştırma, özellikle çocukların kendi okuyacakları kitapları seçmeleri ancak öğretmenlerinin ve aile büyüklerinin de bu süreçte onlara rol model olmaları gerektiğine dikkat çekmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Aile Fertlerinden Kimlerin Kitap Okuduğuna Ait Bulgular.

%	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Anne	12	16	-	-
Baba	16	20	8	-
Kardeş	12	8	16	20
Anne-Kardeş	4	4	12	4
Anne-Baba	-	28	8	16
Baba-Kardeş	8	4	12	16
Anne-Baba-Kardeş	-	8	12	40

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin kardeşlerinin, babalarının ve annelerinin düşük oranda kitap okuduğu görülmektedir.

Öğrencilere en son okudukları kitaplar sorulduğunda, 3. sınıf öğrencilerinden %8'inin, 4. sınıf öğrencilerinden ise 16'sının kitap okuma ödevi için verilen kitapları okudukları görülmüştür. Bu da 3 ve 4. sınıflarda öğrencilerin çoğunlukla kendi istekleriyle değil verilen ödevlerden kaynaklanan zorunluluktan kitap okuduklarını düşündürmektedir. Birinci sınıf öğrencileri, Aynadaki Çocuk, Altın Balık, Çizmeli Kedi, Pinokyo; İkinci sınıf öğrencileri, Renkli Bahçe, Çuf Çuf, Keloğlan Masalları; Üçüncü sınıf öğrencileri, Sirk, Levent, Dördüncü Sınıf öğrencileri de Uçan Balon Zeplin, Jack Steward gibi kitapları okudukları görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları incelenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin kitap okumaya yeterli zamanları ve uygun mekanları olmasına rağmen, bilgisayar oyunu, televizyon programları ve oyunlar nedeniyle kitap okumayı tercih etmedikleri tespit edilmiştir. Literatürde de teknolojik araçların ve internetin okumaya olan ilgi üzerinde olumsuz etkileri olduğu belirtilmektedir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007).

Elde edilen bulgular, sınıf kitaplıklarındaki kitapların bir ve ikinci sınıf öğrencilerine hitap ederken üç ve dördüncü sınıf öğrencileri için çok ilgi çekici olmadığını ortaya koymuştur. Özellikle erkek öğrencilerin sınıf kitaplıklarındaki kitapları kendilerine uygun bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf ilerledikçe genel olarak macera türü kitapları tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun herhangi bir kütüphaneye üyeliklerinin bulunmadığı ancak sınıflarında bulunan kitaplıklardan yararlandıkları görülmüştür. Balcı, Uyar ve Büyükikiz'in (2010) araştırmasından farklı olarak birinci sınıfta kütüphaneye gitme alışkanlığı hiç yokken sınıflar ilerledikçe kütüphaneye gitme oranının arttığı görülmüştür.

Öğrencilerin kendi seçtikleri, eğlenceli, bol resimli, duygularına hitap eden kitaplarla okumayı daha çok sevecekleri belirtilmektedir (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2012). Bu araştırmada da öğrencilerin daha çok kendi kitaplarını seçtikleri, eğlenceli kitapları ve macera kitaplarını tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.

Yapılan araştırmada bir ve ikinci sınıf öğrencileri okumayı sıkıcı bulmazken sınıf ilerledikçe özellikle dördüncü sınıfta okuyan erkek öğrencilerde okumayı sıkıcı bulanların sayısının arttığı görülmüştür. Fakat öğrencilerin düzenli kitap okumanın sınavdan yüksek not almaktan daha önemli olduğunu ifade etmeleri önemli bir bulgudur. Bu durum öğrencilerin okuma alışkanlığı açısından olumsuz bir tablo çizmediğini göstermektedir. Ancak sınıf düzeyi ilerledikçe okumanın genel olarak öğrencinin isteğinden çıkıp kitap okuma ödevleriyle zorunlu hale geldiği de dikkat edilmesi gereken bir durumdur.

Ailelerin çocuklarına kitap almak için çaba gösterdiği ve ailelerin, öğretmenlerin öğrencileri kitap okumaya yönlendirdikleri görülmüştür. Anne ve babaların çocuğun okuma alışkanlığı üzerinde etkili olduğu, öğretmenlerinin anne ve babalarla bu konuda işbirliği yapmasının gerekliliğine dikkat çekilmektedir (Öztürk ve Aksoy, 2015).

Öğrencilerin çoğunun evlerinde kitaplık olmadığı, evlerine gazete girmediği, öğrencilerin herhangi bir dergiye abone olmadıkları ve kütüphaneye üye olmadıkları belirlenmiştir. Çocukların doğdukları andan itibaren evlerinde kitaplığı ve günlük gazeteyi görmelerinin kitap okuma alışkanlıklarının gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için aşağıda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Öğretmenler ve ailelerce kütüphanelere geziler düzenlenmeli, öğrencilerin çeşitli dergilere abone olmaları sağlanmalıdır. Çok verilen ödevler, sıkça yapılan sınavlar öğrencileri yorup zamanlarını fazlaca almaktadır. Bu durum öğrencilerin kendilerine ait boş zamanlarının kalmasına engel olmaktadır. Bu nedenle değişen, hafifleyen programları uygulayabilecek öğretmenlerin yetişebilmesi için çeşitli seminerler, hizmet içi programlar düzenlenmelidir. Özellikle 3 ve 4. sınıf öğrencileri daha çok macera türündeki kitapları tercih ettiklerinden sınıf kitaplıkları onların sevebileceği kitaplarla desteklenmeli, ürün ve tür çeşitliliği artırılmalıdır. Öğretmenler tarafından öğrencilere okuma ve araştırma yoluyla hazırlayabilecekleri ödevler verilebilir. Çocukların okuyacakları kitapları kendilerinin seçmesi sağlanabilir. Kitap okumaya olan ilginin artırılması için Okuma Çemberi (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010) gibi farklı okuma teknikleri kullanılabilir.

Kaynakça

Aksaçlıoğlu, A.G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.

Alpay, M. (1990). Çocuk ve kütüphanesi: Okulöncesi dönem. Kütüphane: Dünü yarına bağlayan köprü içinde. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği.

Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2012). Okunabilir bir kitap nasıl seçilir? *İlköğretim Online*, 11(2), 319-331.

Avcı, S., Yüksel, A. ve Akıncı,T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma Çemberi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 5-24.

Balcı, A., Uyar,Y. ve Büyükikiz,K.K. (2012). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages,Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-985.

Bekar, Ü. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailelerin rolü: Kastamonu ili örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalma sorunu ve çözüm yolları. *A.Ü.Eğitim Bilimleri Dergisi,* 22(1), 393-410.

Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(2), 237–258.

Öztürk, S D. ve Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591.

Şahin Taşkın, Ç. ve Esen Aygün, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136.

Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.

Yılmaz, B. (1998). Okuma alışkanlığı sorunu, bir enstitü örneği ve Türkiye için öneriler. *Türk Kütüphaneciliği*, 12 (3), 244-251.

Göçmen Çocukların Sosyalleşme Süreci ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Emine DAĞLI, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye, eminedagli@mku.edu.tr

Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye, temelc@gazi.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, göçmen çocukların sosyalleşme süreci ile ilgili olarak okul yöneticilerinin görüşlerini incelemektir. Göçmen çocukların sosyalleşme sürecine ilişkin olarak okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Hatay ilinde göçmen çocukların sayıca yoğun olduğu okullarda görev yapan 5 okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, nitel araştırma veri analizi tekniği olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcılar, göçmen çocuklarının sosyalleşme sürecinde kültürel etkileşimin sağlanması gerektiği; öğrencilere sahip çıkma onları sevme ve empati yapmanın, sınıfta ve okulda ait olma hissini yaşatmanın toplumsal kimliği güçlendireceğini ve böylelikle sosyal uyumun sağlanacağı; öğrencilerin sanatsal ve kültürel etkinliklerde yer alması ile sosyal etkileşim sağlanacağı belirtmişlerdir. Araştırmada katılımcılar öğretmen ve idarecilerin tutumlarının sosyalleşme sürecinde temel rol oynadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilere sosyal desteğin sağlanması için göçmen ailelere toplumsal bakış açısının değişmesi, birtakım yasal düzenlemeler yapılması, okulda kurallara uyumun sağlanması, aile iletişiminin sağlanması, psikolojik destek verilmesi ve Suriyeli annelerin Türkçe öğrenmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Göçmen çocuklar, Suriyeli çocuklar, sosyalleşme.

Abstract

The purpose of this study is to examine the views of school administrators about socialization process of immigrant children. The qualitative research method was used in this research aimed at examining school administrators' views on the socialization process of immigrant children. The study group of the study was identified as "easily accessible case study".A semi-structured interview form developed by researchers will be used in the study. The prepared form has 8 questions for school administrators to examine the views of school principals regarding the socialization process of migrant children. Within the scope of the study, interviews will be held with 5 school administrators working in schools where the number of immigrant children is high in Hatay. According to the results of the research, participants stated that cultural interaction should be provided in the socialization process of immigrant children; having students to love and empathize with them, to live in class and at school, will strengthen social identity and thus social harmony will be achieved; social interaction will be provided by the participation of students in artistic and cultural activities.

Keywords: Immigrant children, Syrian children, socializing.

Giriş

Bireyin sosyalleşmesinde ailenin, çevrenin, mesleki kuruluşların ve toplumsal kuralların payı yadsınmamakla birlikte, özellikle göçmen konumunda bulunan çocukların ve gençlerin yeni geldikleri, coğrafyaya ve yeni katıldıkları topluma uyumunu (entegrasyonunu) sağlayan en önemli araç şüphesiz ki eğitim ve eğitim kurumlarıdır (I.Uluslararası Göç ve Güvenlik Konferansı, 2016). Eğitim kurumlarının ana unsuru olan okullar; insanlara bilgi ve beceri kazandırmaları yanında onların sosyalleşmesi ve toplumsal sorumluluklarını öğrenmesine de katkı sağlayan başlıca ortamlardan biridir. Okula yeni başlayan çocuk daha önce görmediği kendisine yabancı birçok kişi ile karşılaşır, eğitim-öğretim süreci ile toplumun değer yapısını anlamaya ve öğrenmeye başlar. Aynı zamanda okuldaki uygulamalarla çocuklara bazı toplumsal norm ve standartlar kazandırılır, toplum halinde yaşamanın gerekleri öğretilir. Bu şekilde çocuklar toplumun sağlıklı bir üyesi olma (sosyalleşme) yolunda önemli bir mesafe almış olurlar (Çalık, 2010). Başka bir ifade ile sosyalleşmeyle, çocuğun toplumu tanıması ve anlaması, toplumla bütünleşmesi kısacası topluma uyum sağlaması gerçekleşmektedir. Sosyalleşme insanların kimlik kazanmaları, toplumsal yaşama katılma ve katkı sağlamanın araçlarını öğrenmeleri için gerekli olup bireyin ve toplumun refahı için önem arz eden bir olgu olarak da değerlendirilebilir (Sözer, 2015).

Göçmen çocuklar, göç ettikleri ülkelerin eğitim sistemine dahil olmadıklarında, ev sahibi ülkenin toplumsal yaşantısına uyumda ve toplumla bütünleşmede önemli sorunlar ortaya çıkar. Eğitim ve öğretimden yoksun kalan çocukların geleceğe ilişkin beklentilerinin olmaması ve umutsuzluk ve belirsizlik içinde yaşamaları doğal bir sonuçtur. Bu nedenle toplumsal istikrarın sağlanması, yoksulluğun önlenmesi, çocukların geleceğe umutla bakabilmeleri, beden ve ruh sağlığını koruyabilmeleri; eğitim sistemine yani okula dahil edilmesi ile mümkündür (Taştan ve Çelik, 2017).

Göçmen çocukların eğitimine dair yapılan araştırmalarda okullarda, uygulanmakta olan mevcut politikaların yetersiz olduğu (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017), öğretmenlerin göçmen çocuklarda en çok gözlemledikleri uyum problemleri dil ve iletişim problemleri, yoksulluk, gerginlik-şiddet-stres, diğer öğrencilerle anlaşamama ve dışlanma, kültür farklılığı, yalnız ve içe kapanık olma, temizlik-düzen yetersizliği, aile problemi, eğitim ve öğretime önem vermeme, kendi aralarında gruplaşma olduğu (Öngören, Özkan,Yüksel ve Sever, 2017; Mercan ve Bütün, 2016) vurgulanmaktadır. Sağlam ve İlksen'e göre (2017) dil ve kültürel problemler nedeniyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yeterli düzeye ulaşılamadığı ifade edilmektedir.

Okullar göçmen çocukların göç ettikleri ülkeye aidiyet hislerine sahip olmalarında ve vatandaşlığa geçmelerini kolaylaştırmada kritik bir öneme sahiptir (Taylor ve Sidhu, 20111). Bu konuda yapılan araştırmaların sınırlı olması dikkate alındığında, çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Yöntem

Amaç

Bu çalışmanın amacı, göçmen çocukların sosyalleşme süreci ile ilgili olarak okul yöneticilerinin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Göçmen çocukların;

1. arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileşim ve iletişimde karşılaştıkları sorunların kaynakları nelerdir?
2. kazanmaları istenen temel değerler nelerdir?
3. ulusal kültürü ve temel davranış kalıplarını benimsenmeleri için ne tür faaliyetler yapılması gerekmektedir?
4. okula uyumları ile ilgili ne tür önlemler alınmalıdır?
5. kendilerini okula ait hissetmeleri nasıl sağlanabilir?
6. sosyal destek almaları nasıl sağlanabilir?

Araştırmanın Modeli

Göçmen çocukların sosyalleşme sürecine ilişkin olarak okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (1999) göre, nitel araştırma bir olguyu ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde "ölçüt örnekleme" ve "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" birlikte kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Hatay ilinde göçmen çocukların sayıca yoğun olduğu okullarda görev yapan 5 okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların yaşı 36 ile 48 arasında değişmekte olup okul müdürlerinin 1'i kadın, 4'ü erkektir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan formda okul yöneticilerinin göçmen çocukların sosyalleşme süreci ile ilgili olarak okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesine yönelik 8 soru bulunmaktadır. Çalışma kapsamında Hatay ilinde göçmen çocukların sayıca yoğun olduğu okullarda görev yapan 6 okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nitel araştırma veri analizi tekniği olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239)

Bulgular

Araştırmada, katılımcıların görüşlerine göre göçmen çocukların sosyalleşmelerinin unsurları; kültürlenme, sosyal etkileşim, toplumsal kimlik, sosyal destek ve öğretmen ve okul yöneticilerinin tutumları olarak tespit edilmiştir.

Kültürlenme

Kültürlenme kavramı, yapılan çalışmalarda genel olarak bireylerin ve grupların bir diğer kültür ile uzun süreli etkileşimleri sonucunda meydana gelen psikolojik ve davranışsal değişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Aliyev ve Öğülmüş, 2016). Katılımcılar göçmen çocukların ülkemizin kültürünü kabul etmeleri ve benimsemeleri için Türk kültüründe misafirperverlik, yardımlaşma gibi davranışlarını öğrenmeleri ve sergilemeleri, bayram günlerinde ve törenlerde kutlamalara katılmaları, toplumun yaşam tarzına uygun yaşamaya başlamaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

"Suriyeli çocuklar kendi tarihlerini, kültürlerini öğrenci ve öğretmenlerle paylaşmaları sağlanabilir. Böylelikle bu çocukların kendilerine olan güvenlerini arttıracak ve Türk öğrenciler tarafından daha kolay kabul edilebileceklerdir " (K3).

"Bayrağı çekmek isteyen var, On kasımda Atatürk tişörtünü giymek isteyen var" (K1)

"Sorumluluk, yardımlaşma, halkın yaşantısını benimseme, dürüstlük, büyüklere saygı, küçükleri sevmek, misafirperverlik gibi değerler toplumsal kabulün temelini oluşturmaktadır.

Çocuklar ilk geldiklerinde biraz yadırgandılar. Biraz uzak kaldılar. Sonra öğretmenlerin de çabaları ile teneffüslerde oyunlara *dahil oldular. " (K4)*

Sosyal Etkileşim

Sosyal etkileşim, bir veya birden fazla kişinin, bilinçli ya da bilinçsiz olarak, bir diğer kişinin/kişilerin herhangi sosyal, ekonomik, politik bir konuda duygu, düşünce ve davranışlarını değiştirme işlemdir (Sakallı,

2001). Sosyal etkileşimin yoğun ve güçlü olduğu topluluklarda toplumsal bütünleşme daha hızlı olur. Toplumsal bütünleşme, toplumu meydana getiren farklı grupların karşılıklı ilişkilerindeki bağımlılık ve ahengi belirli bir düzen içerisinde sürdürmeleri sürecidir (Özdil, 2017). Çocuklar için aileden sonra en önemli sosyal etkileşim alanı okuldur. Katılımcılar, öğrencilerin etkileşimde en büyük sorunun dil problemi olduğu ifade etmişlerdir. Bunun için sanatsal ve kültürel etkinliklere yer verilmesi ve öğretmenlerin eğitiminin yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

"Dil öğretimi konusunda en önemli sorun üniversitede öğretmenlerin aldığı eğitim. Öğretmenler yabancılara Türkçe öğretimini bilmiyorlar. Bu konuda gerekli çalışmaların yapılması lazım. Yabancılara Türkçenin öğretimi ve kullanımı hakkında yeterli eğitme sahip değiller. " (K3)

"Bu öğrenciler bizim misafirimiz. İstesek de istemesek de buradalar. Bu öğrencileri kaybedeceğimize kazanmaya çalıştık. Onları ne yaptık? Bir öğrenci müzik kulübünde, bir öğrenci tiyatro kulübünde, üç öğrenci sportif faaliyetlerde. Böylece öğrencileri sahiplendik. Onlarda okulu sahiplendiler. " (K1)

Toplumsal Kimlik

Toplumsal ya da kolektif kimlik, bireyin milliyetine, dinine, siyasi vb. gruplarla olan ilişkisine göre şekillenmektedir. Bu bağlamda kolektif kimlik belirli bir alanda sınırları belli bir kültürel topluluğun sahip olduğu kimlik olarak sınırlandırılabilir ya da genişletilebilir. Toplumsal kimlik aynı grup içerisindeki bireylerin ortak aidiyetleriyle ve paylaşılan benzer pozisyonlara sahip olmasıyla benzerlik üzerinden inşa edildiği ve bunun şuurunda olunduğu kimliktir (Özdil, 2017). Araştırmaya katılan okul müdürleri öğrencilere sahip çıkma onları sevme ve empati yapmanın, sınıfta ve okulda ait olma hissini yaşatmanın toplumsal kimliği güçlendireceklerini ifade etmişlerdir.

"Öğrenciyi sahiplenip sevmek lazım ve empati yapmak lazım. Önyargıları bir kenara koymak lazım. İleride çocuklar, bu milletin bana çok iyiliği var diyecekler. Başta müdürün, müdür yardımcılarının tutumu çok önemli. Bunlar nereden geldi dediğiniz an bir kere onları kaybettiniz. Empati yapmak lazım keyiflerince buraya gelmemişler sonuçta, hiç kimse yurdunu bırakıp kötü bir evde kötü bir yerde yaşayıp tanımadığı bir memlekette okula gelmez biz bunu düşünerek çocuklara sahip çıktık."(K4)

"Sosyal yardımlar çok önemli. Ailelerin ihtiyaçları karşılandıkça kendilerini güvende hissedecekler. Bu ülkenin ekmeğini yemiş, suyunu içmiş iyiliğini görmüş olacakları için bu ülkeye bağlıyım bu ülkeyi seviyorum diyeceklerdir. Böylelikle kendilerini bu ülkenin bir ferdi gibi görüp bizim gibi düşünmeye başlayacaklar…" (K2)

"Belki de T.C. vatandaşı gibi temel hak ve sorumluluklara sahip olsalar daha kolay bir sosyal uyum sağlanabilir. Bazı belirsizliklerin yasal düzenlemeler ile giderilmesi gerekli. Yöre halkı imtiyaz sahibi olmadıklarını anlarsa sosyal uyum kolaylaşır. " (K5)

Sosyal Destek

Sosyal destek genel olarak bireye çevresindeki insanlar tarafından yapılan yardım olarak ifade edilmektedir. Sosyal destek algısının düşük olmasının yalnızlık ve yabancılaşma duygusunu arttırabileceği gibi kendisine güven ve öz saygısında azalma gibi çeşitli olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Ateş, 2012). Katılımcılar göçmen çocuklara okulda sosyal desteğin sağlanması için göçmen ailelere toplumsal bakış açısının değişmesi, birtakım yasal düzenlemeler yapılması, okulda kurallara uyumun sağlanması, aile iletişiminin sağlanması, psikolojik destek verilmesi ve annelerin Türkçe öğrenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

"Bu çocuklara savaş sonrası yaşanan travmadan ötürü psikolojik destek sağlanmalı " (K1)

"Aile ile sürekli iletişim içinde olup aile ziyaretleri yapılmalı. Destek eğitim sınıfları açılmalı " (K4)

"Okulda düzenlenen her etkinliğe ailelerin katılımı oldukça önemli (K4)

"Bu çocukların annelerinin eğitim alması için halk eğitim merkezlerine Türkçe kurslarına gitmeleri zorunlu hale gelmelidir. Türkçe kurslarını tamamlamaları için desteklenmeli ve bu kurslar kültürel unsurların kazandırılmasında etkin kullanılmalıdır " (K5)

"Çok zayıf bir çocuğumuz var mesela. Anlayışsız bir veli sıkıntımız var. Çocuk kopya çekmiş ve veli konuşmaya gelmiyor. Bir şekilde birkaç kere veli ile konuşunca çocukta toparlanmalar başladı. Sabahları okula geç geliyordu, okuldan kaçıyordu, yaramazlıkları vardı ama toparlıyor. Veli öğrenci iletişiminin düzeltilmesi

gerekiyor. Ayrıca velilere şunu söylüyoruz biz bir kural koyduğumuzda bizim kurallarımızı desteklemeniz gerekli. Veli bunun farkına varıyor " (K1)

Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Tutumları

Okullarda göçmen çocuklarla beraber tüm çocukların olumlu eğitsel deneyimler yaşadığı ortamlar oluşturmak için yetkililerin okulların yetersiz olduğu alanlarda okulları desteklemesi, okul yönetimlerinin de mevcut insan, finansal ve materyal kaynakları işlevsel bir şekilde kullanması gerekmektedir (Sakız, 2016). Suriyeli ve diğer yabancı öğrencilerin Türk eğitim sistemine adaptasyonu ile ilgili olarak, öğretmenlerin Türk öğrencileri, savaş mağduru öğrenciler ile arkadaşlık kurmaya teşvik ederek oryantasyon ve geçiş sürecinde onların bir anlamda ev sahibi rolü üstlenmelerini sağlamaları gerektiği; ilerleyen aşamalarda Suriyeli çocuklar ve yabancılara yönelik okul içi iletişimde misafir ve ev sahipliği rolünün bırakılarak tam bir kaynaşmanın sağlanması ideal bir durum olarak görülebilir (Mert ve Çıplak, 2017). Araştırmada okul müdürleri göçmen çocukların sosyalleşmesi sürecinde öğretmen ve idarecilerin tutumlarının sosyalleşme sürecinde temel rol oynadığını ifade etmişlerdir.

"Öğrenciler derslerde ellerinden gelen gayreti gösteriyorlar. Tabi bazen öğretmenin yönlendirmesine ihtiyaç duyuyorlar. Çocuk iyi olduğu alanda desteklendiğinde başarısı ve *motivasyonu artıyor. Ama sınıflar kalabalıklaştıkça bu çocuklara ulaşmak zorlaşıyor tabi. " (k1)*

"Biz öğrenciler gelir gelmez öğretmenler ile toplantı yaptık. Bu çocukların bize emanet olduğunu, bu çocukların bizi sevmesi gerektiğini, bizim de onları sevmemiz gerektiğini bir ilke olarak belirledik.

Eğer idare ve öğretmeler bu çocuklara sahip çıkarsa arkadaşlarının da onlara sahip çıkacağını böylece daha güzel uyum sağlayacaklarını düşündük ve geçiş sürecini yani bir ay olmadan çocuklardan şuanda hiç duymadık Suriyeli öğrenci Türk öğrenci ayrımını. Asla bir ayrımcılık yaşanmadı biz onlara sevgi gösterdikçe saygı gösterdikçe sahip çıktıkça arkadaşları da sahip çıktı. Böylece bu konuyu aşmış olduk " (k4)

"Çocukları "Suriyeli öğrenci" diye ayırmak yasak. Öğretmeni de özellikle uyarıyorum. Örneğin "Suriyeli öğrenciyi" çağırın demeyin diyorum. Betül'ü çağırın, Ahmet'i çağırın diyoruz. " (K6).

Sonuç

Araştırma sonucuna göre katılımcılar, göçmen çocuklarının sosyalleşme sürecinde kültürel etkileşimin sağlanması gerektiği; öğrencilere sahip çıkma onları sevme ve empati yapmanın, sınıfta ve okulda ait olma hissini yaşatmanın toplumsal kimliği güçlendireceğini ve böylelikle sosyal uyumun sağlanacağı; öğrencilerin sanatsal ve kültürel etkinliklerde yer alması ile sosyal etkileşim sağlanacağı belirtmişlerdir. Araştırmada katılımcılar öğretmen ve idarecilerin tutumlarının sosyalleşme sürecinde temel rol oynadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilere sosyal desteğin sağlanması için göçmen ailelere toplumsal bakış açısının değişmesi, birtakım yasal düzenlemeler yapılması, okulda kurallara uyumun sağlanması, aile iletişiminin sağlanması, psikolojik destek verilmesi ve Suriyeli annelerin Türkçe öğrenmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Suriyeli mültecilerin uyum sorununu çözmek amacıyla atılması gereken en önemli adım mültecilerin Türkçe öğreniminin teşvik edilmesidir. Suriyeli mülteciler Türkçeyi öğrenip kullandıkça mültecilerle Türk toplumu arasında sosyal etkileşim artacaktır. Bu durum mültecilerin entegrasyonunu hızlandıracaktır. Ancak entegrasyon sürecinin uzun ve sancılı bir dönem olduğunu belirtmek gerekmektedir (Özdemir, 2017). Uzun vadeli planlar yapmak, Türkiye'deki Suriyeli mültecilere yönelik etkin çözümler için önemlidir. Entegrasyon sürecinde dil önemlidir bu yüzden, Türk makamları ve STÖler, özellikle yeni gelen Suriyeliler için Türkçe dil kurslarını vermeye daha fazla odaklanacaktır. Türkçe kurslarında devlet üniversiteleri ve okullara izin vererek, Türk devletinin desteğiyle birlikte Türkçe kursları, Türk veya Suriyeli gönüllüler tarafından verilebilir (Aldujayn, 2017). Ayrıca okullarda göçmen çocukların muhtaç ve beceriden yoksun bireyler olarak değil, okulun birer eşit üyesi olarak kabul edilmesi bir önkoşuldur. Ayrıca bu çocuklar için eğitsel beklentilerin mümkün olduğunca yüksek ancak gerçekçi tutulması ve kendilerinin okula aidiyetlerini, motivasyonlarını ve başarılarını artıracak bir durum olabilir (Sakız, 2016).Bu önlemler alınmadığında veya geç alındığında 'getto'lar oluşacak, sosyal rahatsızlık, etik/ahlak dışı (yüz kızartıcı) suçlar, işsizlik artacaktır. Bu gelişmeler göçmenlerle içinde yaşadıkları toplum arasında karşılıklı nefret duygularının oluşmasına neden olacaktır (Özgüzel ve Çetintürk, 2016).

Kaynaklar

Aldujayn, M. (2018). Türk göç yasaları ve Türkiye'deki Suriyeliler krizinin güncel durumu: Suriyeli mülteciler veya gelecekteki Türk vatandaşları. http://sahipkiran.org/2018/01/27/turkiyedeki-suriyeliler-krizi/ adresinden 20.06.2018 tarihinde erişilmiştir.

Aliyev, R., Öğülmüş, S. (2016). Farklı Kültürlerden Gelen Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Eğitim Ortamlarındaki İlk Etkileşim Algılarının ve Kültürlenme Düzeylerinin İncelenmesi. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(1), 89-123.

Ateş, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Akademik Bakış Dergisi, 30, 1-16.

İmamoğlu, H. V., Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,7(2), 529-546.*

Çalık, T. (2010). Eğitim biliminin sosyoloji ile ilişkisi. L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim Bilimlerine Giriş* içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi, 3*(1), 65-81.

Sözer, M. (2015). Eğitimin toplumsal temelleri. E. Karip (Ed.), *Eğitim Bilimlerine Giriş* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Mercan, E. & Bütün, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 72-83.

Mert, İ. S., Çıplak, B. (2017). Suriyeli ve diğer yabancı öğrencilerin Türk eğitim sistemine adaptasyonu ve okul içi iletişimlerine yönelik bir inceleme. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 3*(2), 68-79.

Sağlam, H. İ., İlksen, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 310-323.

Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler*. İmge Kitapevi, Ankara.

Öngören, S., Özkan, A., Yüksel, B., Sever, D. (2017). Göçmen çocukların yaşadıkları uyum problemlerinin Öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(9), 147-159.

Özdemir, E. (2017). Suriyeli mülteciler krizinin Türkiye'ye etkileri. Uluslararası Kriz ve Siyaset Araştırmaları Dergisi, 1(3), 114-140.

Özdil, M. (2017). Kolektif ve bireysel kimlikler bağlamında sosyal bütünleşme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28*(3), 383-400.

Özgüzel, S., Çetintürk, V. E. (2016). Türkiye'de göçmen çocuklarına yönelik ivedi eğitim ve uyum politika önerileri. *EYFOR-VII Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu,* 03-05 Kasım 2016 KKTC/Girne.

Taştan, C. & Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler.* Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Taylor, S. ve Sidhu, K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of InclusiveEducation, 16*(1), 39-56.

Uluslararası Göç ve Güvenlik Konferansı. (2016*). Uluslararası Kitlesel Göçler ve Türkiye'deki Suriyeliler.* Polis Akademisi Yayınları.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaokul Öğrencilerinin İletkenlik Kavramına Ait Bilgilerinin Belirlenmesi

Esra KÖSEOĞLU, Ordu Üniversitesi, TÜRKİYE, esra17771@gmail.com

Ümmü Gülsüm DURUKAN, Giresun Üniversitesi, TÜRKİYE, ummugulsum.durukan@giresun.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin iletkenlik kavramına ait bilgilerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma, gelişimsel araştırma yöntemlerinden kesitsel-enlemsel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin iletkenlik kavramına yönelik sahip oldukları bilgilerini ortaya çıkarma ve farklı sınıf seviyelerinde bulunan öğrencilerin sahip oldukları bilgileri karşılaştırma imkanı sunması sebebiyle bu araştırma yönteminin çalışmanın doğasına uygun olduğu düşünülmektedir. Çalışma grubunu 16'sı beşinci sınıf, 15'i altıncı sınıf, 16'sı yedinci sınıf ve 16'sı sekizinci sınıf olmak üzere toplam 63 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan iletkenlik kavramına dair 6 tane açık uçlu sorunun bulunduğu bir form kullanılmıştır. Bu formda yer alan sorular; iletkenliğin tanımını, iletkenliğin kullanılma amacını ve uygulama alanlarını, iletken madde örneklerini, yalıtkanlığın tanımını ve iletkenlik ile yalıtkanlık arasındaki farkların açıklanmasını içermektedir. Formdan elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiş ve ulaşılan kodlar ve temalar frekans değerleri ile birlikte tablolar halinde sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin iletkenlik kavramına dair açıklamalarının yeterli düzeyde bilimsel bilgi içermediği belirlenmiştir. Ayrıca, ses iletimi, ısı iletimi, elektrik iletimi gibi durumlarda iletkenlik kavramı açıklanırken öğrencilerin zorlandıkları görülmektedir. Benzer şekilde, içeriğinde soyut kavramlar içeren konuların öğrenciler tarafından anlaşılmasında güçlük çekildiği literatürde yer alan çalışmaların sonuçları ile de ortaya çıkarılmıştır. Bu sebeple, iletkenlik kavramının öğretimi sırasında mevcut ders içeriğinin kavramın diğer konularla ilişkileri ve günlük hayattan örneklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin iletkenlik kavramını zihinlerinde canlandırabilmelerini kolaylaştırmak ve günlük hayatla ilişkisini kurmalarını sağlamak amacıyla arttırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanılması tavsiye edilebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin daha derinlemesine ortaya çıkarabilmek için laboratuvar ortamında gerçekleştirilecek klinik mülakatlardan yararlanılabilir.

Anahtar Kelimeler: İletkenlik, ortaokul öğrencisi, kesitsel-enlemsel araştırma.

Abstract

The aim of this study is to reveal middle school students' knowledge about the concept of conductivity. This study was conducted by cross-sectional research method. It is thought that this research method is appropriate for the nature of the study because it reveals the knowledge that middle school students have about the concept of conductivity and allows comparing the students' knowledge in different grades. The study group consisted of 63 middle school students (16 fifth graders, 15 sixth graders, 16 seventh graders and 16 eighth graders). As a data collection tool, a question form with 6 open ended questions about the concept of conductivity was prepared by researchers and used. The questions on this form are as follows; the definition of the conductivity, the intended use of the conductivity and its application areas, the examples of conductive materials, the definition of the insulation and the differences between the conductivity and the insulation. The data are analyzed by content analysis and presented the codes and themes in tables with their frequency values. As a result of the study, it was determined that the students' explanations about the concept of conductivity do not cover sufficient scientific knowledge. In addition, it is seen that the students have difficulty in explaining the concept of conductivity in situations such as sound transmission, heat conduction and electrical conduction. In a similar vein, it has also been revealed by the results of studies in the literature that students have difficulty in understanding subjects that contain abstract concepts in their content. Therefore, when teaching the concept of conductivity, it is suggested that the content of the current lesson is enriched with concept' daily life examples and the relationship with other topics. It may be advisable to use augmented reality applications to facilitate students' ability to visualize the concept of conductivity in their minds and to establish relationships with daily life. However, the clinical interviews can be conducted in the laboratory and used to reveal the students' knowledge more deeply.

Keywords: Conductivity, middle school student, cross-sectional research method.

Giriş

"*Kariyer ve sürdürülebilir kalkınma bilincine sahip, araştıran, sorgulayan, inceleyen, günlük yaşam sorunlarına yönelik sorumluluk alan ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi ve bilimsel süreç becerilerini* kullanan bireyler" yetiştirmek Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2013). Fen kavramlarını günlük hayatta kullanmalarına rağmen bu kavramları anlamakta ve kavramada sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Gömleksiz & Bulut, 2007). Fen bilimleri arasında özellikle fizik dersi konu ve kavramları için anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından sorunlar yaşanmaktadır (Ayvacı, Er-Nas & Dilber, 2016). Anlamlı öğrenme sürecinde sorun yaşanan konulardan birisi de elektrik konusudur. Bu durumun sebebi, elektrik konusunun içeriğinde yer alan soyut kavramların öğrenciler tarafından anlaşılamaması ve dolayısıyla öğrencilerin bu konuyu zor bir konu olarak algılamasıdır (Akgün, Gönen & Yılmaz, 2005; Yılmaz & Huyugüzel-Çavaş, 2006). Elektrik konusuyla ilgili literatürde yer alan çalışmalarda öğrencilerin alternatif kavramlara ve temel kavramları anlama konusunda çeşitli sıkıntılar yaşadıkları belirtilmektedir (Osborne, 1983; Shipstone, 1985; Chambers & Andre, 1997; Ateş & Polat, 2005; Demirci & Çirkinoğlu, 2004).

Fen bilgisi öğretim programında 'Fiziksel Olaylar' öğrenme alanının altında yer alan elektrik ile ilgili konulardan biri de 'iletkenlik' kavramının yer verildiği 'Elektriğin İletimi'dir. Bu başlık altında iletken maddelerin, yalıtkan maddelerin ve iletken ve yalıtkan maddelerin kullanım alanlarının ele alındığı "*Tasarladığı elektrik devresini kullanarak maddeleri, elektriği iletme durumlarına göre sınıflandırır*" ve "*Maddelerin elektriksel iletkenlik ve yalıtkanlık özelliklerinin hangi amaçlar için kullanıldığını günlük yaşamdan örneklerle açıklar*" kazanımları yer almaktadır (MEB, 2013). Öğretim programında bu şekilde yer alan iletkenlik kavramına dair ilgili literatürde yer alan birkaç çalışma bulunmaktadır Akgün, Gönen ve Yılmaz (2005) çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının karışımların yapısı ve iletkenliği konusundaki alternatif kavramlarının tespit etmiştir. Çakır (2011) çalışmasında, üstün yetenekli öğrencilerin elektrik konusundaki "iletkenlik ve yalıtkanlık" kavramlarını anlama düzeylerini ve bu kavramları öğrenirken oluşturdukları zihinsel modellerini belirlemiştir. Yıldız (2011) çalışmasında, ilköğretim 7.sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin maddelerin iletkenliğini dikkate alarak elektrostatik konusuna ilişkin kavram yanılgılarını ortaya çıkarmıştır. Okumuş, Çavdar ve Doymuş (2015) çalışmasında öğrenciler tarafından maddenin tanecikli yapısının anlaşılması için, farklı çözeltilerin elektrik iletkenliğini gösteren bir deney tasarlamış ve etkilerini incelemiştir. Ayvacı, Er-Nas ve Dilber (2016) çalışmasında, "İletken ve Yalıtkan Maddeler" konusuyla ilgili REACT öğretim modeline uygun rehber materyaller hazırlayarak, rehber materyallerin 6. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamaları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. İlgili literatürde yer alan bu çalışmalar incelendiğinde, iletkenlik kavramının ortaokul öğrencileri tarafından nasıl nitelendirildiğine yönelik sonuçların yer aldığı bir çalışmaya gelecekte yapılacak çalışmaların planlanması için ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin iletkenlik kavramına ait bilgilerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin iletkenlik kavramına yönelik sahip oldukları bilgilerini ortaya çıkarma ve farklı sınıf seviyelerinde bulunan öğrencilerin kavram ile ilgili sahip oldukları bilgileri karşılaştırma imkanı sunmasından dolayı bu çalışma nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak gelişimsel araştırma yöntemlerinden kesitsel-enlemsel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Kesitsel-enlemsel (cross-sectional) araştırma yöntemi; aynı zamanda bir veya daha fazla değişken açısından farklı örneklemleri anlık olarak inceleme ve karşılaştırma imkanı sunmaktadır (Yapıcı, Kutlu & Bilican, 2012). Bununla birlikte, bu araştırma yöntemi ile araştırmacı hem geçmişe dönük verileri elde ederken hem de ileriye dönük verileri elde etme fırsatı yakalamaktadır (Şahin, 2016).

Katılımcılar

Çalışma grubunu bir devlet okulunun beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Beşinci sınıftan 16 öğrenci, altıncı sınıftan 15 öğrenci, yedinci sınıftan 16 öğrenci ve sekizinci sınıftan 16 öğrenci olmak üzere toplam 63 öğrenci çalışmaya katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve iletkenlik kavramına dair sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Bu form; 6 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İletkenlik kavramına dair hazırlanan formda öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1. İletkenlik nedir? Kendi cümlelerinizle açıklayınız.
2. İletkenlik ne amaçla kullanılabilir?
3. İletkenliğin uygulama alanları hakkında bilgi veriniz.
4. İletken maddelere aklınıza gelen 3 tane örnek yazınız. Bu örnekler neden iletkendir, açıklayınız.
5. Yalıtkanlık nedir? Kendi cümlelerinizle açıklayınız.
6. İletkenlik ile yalıtkanlık arasında bulunan en az 3 fark yazınız.

Açık uçlu sorulardan oluşan bu form için, fen bilgisi eğitimi alanında doktorasını tamamlamış bir uzmanın ve bir fen bilgisi öğretmenin görüşleri alınmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Veriler toplanmadan önce, öğrencilere çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından formlar dağıtılarak veriler toplanmıştır. Verilerin elde edilme sürecinde öğrenciler soru formunu doldururken zaman konusunda serbest bırakılmıştır. Formların öğrenciler tarafından doldurulması ortalama 40 dakika sürmüştür.

Formdan elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi ile, birbirine benzeyen veriler bir araya getirilir, uygun kavram, kod ve temalar altında toplanır ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Veri analizi, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan analizler karşılaştırılmış ve iki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği formül ile hesaplanarak uyumluluk yüzdesi %81 olarak tespit edilmiştir. İçerik analizi ile ulaşılan temalar ve kodlar frekans değerleri ile birlikte sınıf seviyelerine göre tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Analiz sonucunda ortaya çıkarılan bulgular, öğrencilere yöneltilen soru sırasıyla verilmiştir. Birinci soruya (İletkenlik nedir?) öğrencilerin verdikleri cevaplar sınıf seviyeleri dikkate alınarak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ortaokul Öğrencilerinin İletkenliğin Tanımına Yönelik Verdikleri Cevaplar.

Temalar	Kodlar	Sınıf seviyesi				Toplam
		5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	
… iletmek / geçirmek	Isı	-	-	6	2	8
	Ses	-	-	1	2	3
	Su	-	-	1	-	1
	Elektrik	-	-	8	1	9
	Işık	-	5	1	9	15
	Herhangi bir maddeyi	-	7	4	2	13
… iletkendir	Saydamlık	-	-	-	2	2
	Dışa dönük insan	-	-	-	1	1
	Bir kişiyle iletişimde olma	2	-	-	-	2

Ortaokul öğrencilerinin iletkenlik kavramına dair tanımlamaları sınıf seviyelerine göre incelendiğinde (Tablo 1), iki tema altında toplanabilir: İlk tema altında toplanan cevaplar herhangi bir maddeyi iletmek veya geçirmek ifadelerini ve ikinci tema altında toplanan cevaplar iletkenlik durumuna örnekleri içermektedir. Herhangi bir maddeyi iletmek veya geçirmek ile ilgili cevapların yer aldığı temada beşinci sınıf öğrencilerinin cevapları bulunmamakta; bu tema altında çoğunlukla yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin cevapları bulunmaktadır. Altıncı sınıf öğrencilerinin herhangi bir maddenin bir yerden bir yere geçmesi ve ışık iletimi;

yedinci sınıf öğrencilerinin elektrik ve ısı iletimi ile sekizinci sınıf öğrencilerinin ışık iletimi olarak iletkenliği tanımladıkları görülmektedir. İkinci tema altında ise, beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin saydamlık, dışa dönüklük, iletişim kurma durumları gibi iletkenlik ile ilişkilendirdikleri örnekler yer almaktadır. Öğrencilerin verdikleri yanıtların geneline bakıldığında ise, iletkenlik kavramının ışık iletimi ve herhangi bir maddenin bir yerden bir yere geçmesi olarak açıklandığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin "İletkenlik ne amaçla kullanılabilir?" sorusuna verdikleri cevaplar sınıf seviyeleri dikkate alınarak Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin İletkenliğin Kullanılma Amacına Yönelik Verdikleri Cevaplar.

Kodlar (… için)	Sınıf seviyesi				Toplam
	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	
Elektrik iletimi	-	1	5	4	10
Ses iletimi	-	-	-	3	3
Elektrik devresi yapımı	-	1	-	1	2
Elektrikli alet (televizyon gibi) yapımı	-	-	3	3	6
Isı yalıtımı	-	1	5	3	9
Işığın yanması	-	4	4	2	10
Herhangi bir maddeyi bir yerden bir yere iletmek	1	5	2	1	9
Enerji üretimi	-	1	-	1	2
Suyun evlere iletilmesi	1	1	-	-	2

Ortaokul öğrencilerinin iletkenliğin kullanım amaçlarına yönelik olarak; beşinci sınıf öğrencileri herhangi bir maddeyi bir yerden bir yere iletmek; altıncı sınıf öğrencileri bir yerden bir yere iletmek ve ışığın yanması; yedinci sınıf öğrencileri elektrik iletimi, ısı yalıtımı ve ışığın yanması ile sekizinci sınıf öğrencileri de elektrik iletimi, ses iletimi, elektrikli alet yapımı ve ısı yalıtımı ifadelerini içermektedir. Öğrencilerin geneline bakıldığında elektrik iletimi, ışığın yanması ve ısının yalıtılması amaçlı iletkenliğin kullanılabileceğini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin "İletkenliğin uygulama alanları hakkında bilgi veriniz." sorusuna verdikleri cevaplar sınıf seviyeleri dikkate alınarak Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin İletkenliğin Uygulama Alanlarına Yönelik Verdikleri Cevaplar.

Kodlar (… için)	Sınıf seviyesi				Toplam
	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	
Pil devresinin yapmak	-	1	-	2	3
Isı devresi yapmak	-	-	1	4	5
Elektrik devresi yapmak	-	1	4	7	12
Evde/sınıfta lambaları açmak	-	-	-	2	2
Evdeki eşyaları kullanmak	-	-	6	1	7
Fabrikada iş yapmak	-	-	-	1	1
Sanayide iş yapmak	-	-	-	1	1
Kablo ile ışık sağlamak	-	6	4	5	15
Sesi karşı tarafa iletmek	-	-	-	1	1
Anahtar ile devrede iletim sağlamak	-	1	-	1	2
Bina/apartman otomatik ışık kullanmak	-	-	-	3	3
Çevreyi aydınlatmak	-	-	-	1	1

Suyu iletmek	1	1	-	-	2
Telefonla konuşmak	1	-	-	-	1
Herhangi bir maddeyi bir yerden bir yere iletmek	1	-	-	-	1

Ortaokul öğrencileri iletkenliğin uygulama alanlarını sıklıkla kablo ile ışık sağlamak, elektrik devresi yapmak ve evdeki eşyaları kullanmak olarak ifade etmişlerdir. Uygulama alanları ile ilgili olarak beşinci sınıf öğrencilerinin özellikle bir alan belirtemedikleri görülürken, altıncı sınıf öğrencilerinin kablo ile ışık elde edilmesi, yedinci sınıf öğrencilerinin evdeki eşyaların kullanılması ve sekizinci sınıf öğrencilerinin elektrik devresi yapılması uygulamalarını vurguladıkları Tablo 3'te görülmektedir.

Öğrencilerin "İletken maddelere aklınıza gelen 3 tane örnek yazınız. Bu örnekler neden iletkendir, açıklayınız." sorusuna verdikleri cevaplar sınıf seviyeleri dikkate alınarak Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin İletken Madde Örneklerine Yönelik Verdikleri Cevaplar.

Örnekler	Sınıf seviyesi				Toplam	İletkenliğin nedeni
	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf		
Pergel	-	1	-	-	1	Çünkü demirden yapılmıştır. Demir iletkendir.
Makas	-	1	-	-	1	
Rende	-	1	-	-	1	
Kalem	-	1	-	-	1	Kalem ucu elektriği iletir.
Su borusu	1	1	-	-	2	Suyun evlere iletilmesini sağlar.
Işık/ Lamba	-	9	-	-	9	Evlerde aydınlanmamızı sağlar.
Anahtar	-	3	-	-	3	Işığın iletilmesini sağlar.
Kablo	-	6	-	-	6	Devreye elektriği getirir.
Altın	-	1	7	6	14	Elektriği iletir.
Bakır	-	1	4	6	11	
Tel	-	1	-	2	3	
Tuzlu su	-	-	1	1	2	
Kablo	-	-	-	1	1	
Gümüş	-	-	5	2	7	
Demir	-	-	8	-	8	
Çelik	-	-	2	-	2	
Alüminyum	-	-	1	-	1	
Çinko	-	-	1	-	1	
Vücut	-	-	1	-	1	
Alüminyum	-	-	1	-	1	
Çinko	-	-	1	-	1	
Vücut	-	-	1	-	1	
Lastik	-	-	-	1	1	Elektriği iletmez.
Plastik	-	-	-	1	1	
Kükürt	-	-	-	3	3	
Tahta	-	-	-	3	3	
Şekerli su	-	-	1	-	1	
Saf su	-	-	1	7	8	
Su	1	1	-	-	1	

Köpük	-	-	-	1	1	Sesi iletir.
Mopak kağıt	-	-	-	1	1	Işığı iyi iletir
Perde	-	1	-	-	1	Işığın içeri gelmesini engeller.
Klor	-	-	-	1	1	Isıyı iletmez.
Oksijen	-	-	-	1	1	Elektriği iletmez. Ametaldir.
Hidrojen	-	-	-	1	1	
Helyum	-	-	-	1	1	
Flor	-	-	-	1	1	
Sodyum	-	-	-	1	1	
Plastik	-	-	-	1	1	
Azot	-	-	-	1	1	
Klor	-	-	-	1	1	
Pil	-	4	1	-	5	Elektrik devresinde kullanılır.
Pet şişe	-	1	-	-	1	Plastik ışığı içinden geçirir.
Sünger	-	1	-	-	1	Suyu içinden geçirir.

Öğrencilerin Tablo 4'teki iletken madde örneklerine yönelik verdikleri cevaplar incelendiğinde; beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler suyun evlere iletilmesini sağlayan su borusu olarak tanımlarken; altıncı sınıf öğrencileri kablo devreye elektriği getirir ve ışık evlerde aydınlanmamızı sağlar gerekçeleri ile kablo ve ışığı iletken madde olarak tanımlamaktadır. Yedinci sınıf öğrencilerinden en çok demir ve altın elektriği ilettiği için iletken maddelere örnek olarak verilirken; sekizinci sınıf öğrencilerin ise en çok altın ve bakır elektriği ilettiği için örnek olarak verilmişlerdir. Öğrencilerin iletken maddelere örnek verirken saf su, tahta gibi iletken olmayan/ yalıtkan maddelere de elektriği iletmediği gibi gerekçelerle örnek verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin "Yalıtkanlık nedir?" şeklindeki beşinci soruya verdikleri cevaplar sınıf seviyeleri dikkate alınarak Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Yalıtkanlığın Tanımına Yönelik Verdikleri Cevaplar.

Temalar	Kodlar	Sınıf seviyesi				Toplam
		5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	
… iletmemek / geçirmemek	Sesi	-	-	2	2	4
	Işığı	-	-	-	3	3
	Isıyı	-	-	9	3	12
	Elektriği	-	-	-	3	3
	Herhangi bir maddeyi	-	1	3	-	4
yalıtkan madde örneği vermek / … yalıtkandır	Kuru tahta	-	-	4	-	4
	Kuru karton	-	-	1	-	1
	Sıcaklık / soğukluk	-	-	2	-	2
	Taş	-	-	3	-	3
	Islak olmayan her şey	-	-	1	-	1
	Yalıtımlıdır	1	4	-	5	10

Öğrencilerin yalıtkanlığın tanımına yönelik cevapları genel olarak iki tema altında toplanmıştır. Bu temalardan ilki, herhangi bir maddeyi iletmemek veya geçirmemek ile ilgilidir. Bu tema altında yalıtkanlık ses, ışık, elektrik, ısı gibi maddelerin iletilmemesi şeklinde tanımlanırken; öğrencilerin çoğunluğu ısıyı iletmemek ya da geçirmemek şeklinde yalıtkanlığı tanımlamışlardır. Ayrıca beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin bu tema altında cevap veremedikleri görülmektedir. Bu soruya yönelik cevapların yer aldığı ikinci tema ise, yalıtkan

madde örneği vermekle ilgilidir. Öğrenciler tarafından verilen örnekler genellikle kuru tahta, taş gibi örneklerdir. Bu temaya yönelik yalnızca yedinci sınıf öğrencilerinin cevapları bulunmaktadır. Yalıtkanlığın 'yalıtımlı olma hali / yalıtımlılık' olarak tanımlandığı cevaplar ise herhangi bir tema altına yerleştirilmemiştir. Bu cevabı veren öğrenciler beşinci, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileridir.

Öğrencilerin son soru olan "İletkenlik ile yalıtkanlık arasında bulunan en az 3 fark yazın" sorusuna verdikleri cevaplar sınıf seviyeleri dikkate alınarak Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin İletkenlik ile Yalıtkanlık Arasındaki Farkların Açıklanmasına Yönelik Verdikleri Cevaplar.

		Kodlar	Sınıf seviyesi				Toplam
			5. sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	
Temel karşılaştırma (İletken madde … / yalıtkan madde …)		elektriği iletir / iletmez.	-	1	2	6	8
		-	-	4	5	9	
		ısıyı iletir / iletmez.	-	4	1	2	7
		ışığı iletir / iletmez.	-	4		3	7
		herhangi bir maddeyi iletir / iletmez.	-	-		1	1
		sesi iletir / iletmez. mıknatıs tarafından çekilir/ çekilmez.	1	-	-	-	1
İkincil karşılaştırma (İletken ve yalıtkan madde örnekleri)	… elektriği iletir / … iletmez.	Bakır /plastik	-	-	1	1	2
		Demir / taş	-	-	4	-	4
		Alüminyum folyo / toprak	-	-	1	-	1
		Altın / tahta	-	-	3	-	3
		Bakır / kaşık	-	-	3	-	3
		Gümüş / masa	-	-	1	-	1
		Islak tahta / ağaç.	-	-	1	-	1
	… ışığı iletir / … iletmez.	Perde / duvar	-	1	-	-	1
		Saydam madde / opak madde	-	-	1	-	1

Öğrencilerin iletkenlik ve yalıtkanlık arasında bulunan farklara yönelik cevapları iki tema altında toplanmıştır: iletken madde ve yalıtkan maddelerin genel özelliklerini içeren 'temel karşılaştırma' ve iletken ve yalıtkan madde örnekleri kullanılarak yapılan 'ikincil karşılaştırma'. Temel karşılaştırma teması altında öğrenciler iletken maddelerin elektriği, ısıyı, ışığı, sesi ve herhangi bir maddeyi ilettiğini ve mıknatıs tarafından çekildiğini ancak yalıtkan maddelerin hiçbirini iletmediğini ve mıknatıs tarafından çekilmediğini ifade ettikleri görülmektedir. En çok sekizinci sınıfların bu soruya cevap verdikleri görülmekle birlikte, öğrenciler karşılaştırma yaparken en çok ısıyı ve elektriği iletip iletmeme durumlarına odaklandıkları tespit edilmiştir. Beşinci sınıflardan yalnızca bir öğrencinin bu tema altında cevap vermesi ve karşılaştırma yaparken maddelerin mıknatıs tarafından çekilip çekilmemesini ifade etmesi dikkat çekicidir. İkincil karşılaştırma teması altında yer alan öğrenci cevapları, iletken ve yalıtkan madde örneklerinin elektriği ve ışığı iletip iletmeme durumlarını içermektedir. Yedinci sınıf öğrencilerinin genellikle bu tema altında yer alan cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu tema altında öğrencilerin demir, bakır, altın, gümüş gibi metal örneklerinin elektriği ilettiği; plastik, tahta, toprak gibi örnekleri elektriği iletmediğini ifade etmişlerdir. Yine bu tema altında öğrencilerin perde ve saydam maddelerin ışığı ilettiği; duvar ve opak maddelerin ışığı iletmediğini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin iletkenlik kavramına dair bilgilerini belirmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin iletkenlik kavramını yalnızca elektrik iletkenliği olarak ele almadıkları görülmektedir. İletkenlik denildiğinde öğrencilerin aklına ısı, ışık gibi herhangi bir enerjinin/maddenin iletilmesi geldiği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin 'iletken' kavramını 'geçirebilen' ve 'iletken maddeleri' de 'geçirebilen maddeler' olarak algıladığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, bu öğrencilerin yalıtkanlık kavramını da, ısı gibi herhangi bir enerjinin/maddenin iletilmemesi veya yalıtımlı olması şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Ayvacı, Er-Nas ve Dilber (2016) çalışmasında öğrencilerin iletkenlik ve yalıtkanlık kavramlarını benzer şekilde algıladığını tespit etmiştir. Bir öğrenci ifadesinde iletkenlik kavramı için; "Elektriği geçiren gibi şeyler. … Işığın geçmesi. İletken maddeler geçirebilen maddeler" şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bu açıklama yukarıdaki durumu destekler niteliktedir. Bu çalışmada yer alan bir başka öğrenci ise 'yalıtkan madde' kavramını açıklamak için, "Elektriği diğer maddelere taşımayan. … ya da başka maddelere ulaştıramayan…" ifadelerini kullandığı görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin iletkenliğin kullanım amaçlarını bu çalışmada; ışığın yanması, elektrik iletimi, herhangi bir maddeyi bir yerden bir yere iletmek ve ısı yalıtımı şeklinde sıralamışlardır. Ayvacı, Er-Nas ve Dilber (2016), çalışmasında ise öğrencilerin iletken ve yalıtkan maddelerin enerji, elektrik gibi enerjinin/maddenin bir yerden başka bir yere taşınması ya da taşınmaması için kullanıldığını tespit etmiştir. Öğrencilerin iletkenlerin uygulama alanlarına yönelik verdikleri cevaplar ise, kablo ile ışık sağlamak ve elektrik devresi yapmak gibi genellikle elektrik iletimi ile ilgili cevaplardır. Ayvacı, Er-Nas ve Dilber (2016), çalışmasında öğrencilerin bu soruya yönelik cevaplarının genellikle elektrik iletimi ile ilgili olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin iletkenliğin kullanım amaçları ile ilgili verdikleri cevaplar ile iletkenliğin uygulama alanlarına yönelik verdikleri cevapların birbirine benzediği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin iletkenliğin kullanımı ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığının bir göstergesi olabilir.

Öğrencilerin iletken madde için genellikle elektriği ileten (altın, bakır, demir gibi) veya iletmeyen (saf su, tahta, kükürt gibi) maddeleri örnek verdikleri belirlenmiştir. Ayvacı, Er-Nas ve Dilber (2016) çalışmasında da öğrenciler tarafından iletken ve yalıtkan maddelere benzer örneklerin verildiği görülmektedir: İletken maddelere örnek olarak bakır, altın, demir, gümüş, tuzlu su, sirke, alüminyum folyo gibi elektrik akımını ileten maddeler ve yalıtkan maddelere saf su, tahta, plastik, kağıt gibi elektrik akımını iletmeyen maddeler örnek olarak verilmiştir. Benzer şekilde, Çakır (2011)'ın çalışmasında da öğrencilerin iletken ve yalıtkanlara örnek vermekte yetersiz kaldıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin konuyu günlük hayatlarıyla ilişkilendirerek iletken ve yalıtkan maddelere örnek vermekte zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca, Çakır (2011) çalışmasında, sıvı iletken ve yalıtkanların katı iletken ve yalıtkanlara kıyasla daha zor anlaşıldığını belirlemiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin iletken ve yalıtkan maddelere daha çok katı maddelerden örnekler vermesi bu durumun bir sonucu olabilir. Ayrıca, Okumuş, Çavdar ve Doymuş (2015) çözeltilerin iletkenliği ile ilgili çalışmasında öğrencilerin iletkenlik durumu ile tanecikli yapıyı ilişkilendiremediklerini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin iletken ve yalıtkan maddelere yönelik neden katı maddelerden daha fazla örnek verdiklerini açıklayabilir.

Öğrencilerin bu çalışmada iletkenlik tanımını yaparken elektrik iletimine çok değinmemesine rağmen, iletkenliğin kullanılma amaçları, uygulama alanları ile iletken maddeler için genellikle elektrik iletimine yönelik ifadeler kullanmaları ve örnekler vermeleri dikkat çekicidir. Ünsal ve Güneş (2003) altıncı sınıf fen bilgisi kitabının incelendiği çalışmasında, ders kitabında "Maddelerin, elektriği ileten (iletken) ve iletmeyen (yalıtkan) maddeler şeklinde ikiye ayrıldığını görmüştük." şeklinde bir ifade yer aldığını ve bir iletkenin yalnızca elektronları geçiren bir materyal olduğu şeklindeki bu ifadenin yanıltıcı olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim, Akgün, Gönen ve Yılmaz (2005)'te karışımların yapısı ve iletkenliği ile ilgili çalışmasında "tebeşir tozu ile su karışımının elektrik akımını iletmesinin tebeşir tozunun su içinde yabancı madde olmasından kaynaklandığı" ve Yıldız (2011) çalışmasında "İletken cisimler yalıtılmış olsa da olmasa da yüklenemez" gibi öğrencilerin elektrik iletkenliği konusunda alternatif kavramlara sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada yer alan öğrencilerin de benzer ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Bu çalışmada tespit edilen bir diğer durum ise, sınıf seviyesi düştükçe yapılan açıklamaların sayısının da düşmesidir. Beşinci sınıf öğrencileri konu ile alakalı düşüncelerini genellikle en son işledikleri fen konularından örnek vererek ifade ederken; sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin sınıflarda yapılan deneylerden akıllarında kalan bölümlere yönelik örnekler verdikleri görülmektedir. Yine, sınıf seviyesi arttıkça iletken maddelere verilen örneklerin ve bu örneklere yönelik açıklamaların daha bilimsel içerikli olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular

sonucunda, öğrencilerin iletkenlik kavramına dair açıklamalarının yeterli düzeyde bilimsel bilgi içermediği belirlenmiştir. Ayrıca, ses iletimi, ısı iletimi, elektrik iletimi gibi durumlarda iletkenlik kavramı açıklanırken öğrencilerin zorlandıkları görülmektedir.

Çalışma sonucunda ilk olarak iletkenlik kavramının öğretimi sırasında mevcut ders içeriğinin kavramın diğer konularla ilişkileri ve günlük hayattan örnekler ile zenginleştirilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin maddelerin yapısını tam olarak kavrayamaması, iletkenlik kavramını da açıklayamamalarına sebep olmuş olabilir. Bu sebeple, iletkenlik kavramı gibi soyut olan kavramların öğretimi sırasında arttırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanılması; kavramın daha somutlaştırılması ve öğrencilerin bilgilerini daha iyi yapılandırması yardımcı olabileceğinden tavsiye edilebilir. Ayrıca öğrencilerin kavram ile ilgili sahip oldukları bilgileri daha derinlemesine ortaya çıkarabilmek için laboratuvar ortamında gerçekleştirilecek klinik mülakatlardan yararlanılabilir.

Kaynakça

Akgün, A., Gönen, S., & Yılmaz, A. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının karışımların yapısı ve iletkenliği konusundaki kavram yanılgıları. *Hacettepe* Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 1-8.

Ateş, S. & Polat, M. (2005). Elektrik devreleri konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesinde öğrenme evreleri metodunun etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 39-47.

Ayvacı, H. Ş., Er-Nas, S., & Dilber, Y. (2016). Bağlam temelli rehber materyallerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi: "İletken ve yalıtkan maddeler" örneği. *Yüzüncü Yıl* Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 51-78.

Çakır, M. (2011). Üstün yetenekli öğrencilerin iletkenlik ve *yalıtkanlık kavramları hakkındaki zihinsel modellerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.

Chambers, S. K. & Andre, T. (1997). Gender, prior knowledge, interest, and experience in electricity and conceptual change text manipulations in learning about direct current. *Journal of Research in Science Teaching, 34*, 107-123.

Demirci, N. & Çirkinoğlu, A. (2004). Öğrencilerin elektrik ve manyetizma konusunda sahip oldukları önbilgi ve kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 1(*2), 116-138.

Gömleksiz, M.N. & Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe* Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 76-88.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB.

Okumuş, S., Çavdar, O., & Doymuş, K. (2015). Çözeltilerin iletkenliği yardımıyla maddenin tanecikli yapısının anlaşılması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 220-245.

Osborne, R. (1983). Towards modifying children's ideas about electric current. *Research in Science and Technological Education, 1*, 73-82.

Şahin, Ç. (2016). Gelişimsel Araştırma. In M. Metin (Ed), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 313-336). Ankara: Pegem Akademi.

Shipstone, D. M. (1985). Electricity in simple dc circuits. In R. Driver, E. Guesne, & A. Tiberghein (Eds), *Children's ideas in science* (ss. 33-51). Milton Keynes, England: Open University Press.

Ünsal, Y., & Güneş, B. (2003). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının fizik konuları yönünden incelenmesi. *Gazi* Üniversitesi *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 115-130.

Yapıcı, A., Kutlu, M. O., & Bilican, F. I. (2012). Öğretmen adaylarının değer yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 129-151.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, F. (2011). İlköğretim 7. *sınıf* öğrencilerinin *elektrostatik konusuyla ilgili kavram yanılgılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Yılmaz, H., & Huyugüzel-Çavaş, P. (2006). 4-E öğrenme döngüsü yönteminin öğrencilerin elektrik konusunu anlamalarına olan etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 3*(1), 2-18.

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Bölümlere Göre Serbest Zaman Tatmini Düzeylerinin İncelenmesi

Mustafa Altınkök Akdeniz Üniversitesi mustafaaltinkok@akdeniz.edu.tr

Serdar Özçetin Akdeniz Üniversitesi serdarozcetin@akdeniz.edu.tr

Bahadır Demir 15 Temmuz Şehitler Ortaokulu bahadr77@hotmail.com

Alperen Akbulut Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi aakbulut@konya.edu.tr

Sinem Özküçük İstanbul Teknik Üniversitesi sinem.ozer@yahoo.com

Özet

Araştırma ile spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaş, cinsiyet, uyruk, sınıf düzeyi, aylık gelir durumu ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenlerine göre serbest zaman etkinliklerine katılım düzeyini belirleyerek yine bu değişkenlere göre serbest zaman etkinliklerine katılım düzeyinin öğrenciler üzerine olan etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine katılım düzeyinin cinsiyet, uyruk, bölüm, sınıf ve aylık gelir durumu gibi değişkenlere göre etkilerin incelenmesinde nicel araştırma yöntemi seçilmiştir. Araştırmanın evrenini Akdeniz Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesindeki, beden eğitimi ve spor eğitimi, antrenörlük eğitimi, rekreasyon ve spor yöneticiliği bölümlerine kayıtlı toplamda 620 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, %98 güvenilirlik düzeyinde ve 304 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla oluşturulan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler (yaş, cinsiyet, uyruk, sınıf, aylık gelir durumu, bölüm), ikinci bölümde ise, öğrencilerin serbest zaman tatminlerini belirlemek amacı ile Beard ve Ragheb (1980) 'de geliştirdiği, Beggs ve Elkins'in (2010) 'da kullandıkları Boş Zaman Tatmini Ölçeği kullanılmıştır. Anket formu ile toplanan veriler SPSS istatistiksel veri analizi paket programı ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin serbest zaman tatmini düzeyi, uyruk, öğrenim gördüğü bölüm, sınıf düzeyi ve aylık gelir durumu değişkenlerine göre yapılan istatistik sonucunda farklı düzeylerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre ise, yapılan istatistik sonucunda herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Serbest zaman, serbest zaman tatmini, spor bilimleri fakültesi

Abstract

This research is aimed to reveal the effects of the participation in free time activities on the students of sports faculty by determining the level of their participation in free time activites according to the variances of age,gender, origin,class level, income status and the departments in which they do a degree.

Quantitative research method is chosen to examine the effects of the faculty students'participation in free time activities according to the variances such as gender,origin,department,class and monthly income status. The population of the research consists of the total of 620 students who are registered to the departments of sports management,coaching training,recreation and physical education in the faculty of sports sciences at Akdeniz University. The research sample consists of 304 students and it is at 98 % reliability level. The datas are collected by using the survey method. The survey consists of two parts in order to collect the research data. The personal information (age,gender,origin,class monthly income status) is used in the first part and in the second part, the satisfaction scale of free time activities which Beard and Ragheb (1980) developed on purpose of determining the satisfaction of students in free time activities and Beggs and Elkins(2010) used. The data which is collected by the survey is analyzed and interpreted with SPSS statistical data analysis package program.

As a result of the statistics which is carried out according to the variances of monthly income status,class level ,department and origin, meaningful variations in different levels are revealed in the free time satisfaction level of the students of sports faculty who participates in the research. Any meaningful variation is not revealed in the result of the statistics which is done according to gender variance.

Keywords: Leisure time, satisfaction of leisure time, faculty of sports sciences

Giriş

İnsanın doğasında bulunan ya tatmin olma yada tatmin edilme isteği, bireyin ya beklenti, ihtiyaç ve taleplerinin karşılanması yada kendisine sunulan herhangi bir hizmet karşısında verdiği bilişsel ve duyuşsal bir reaksiyon tepkimesi olarak adlandırılabilmektedir. Bir başka bakış açısı ile tatmin, kişinin sahip olduğu durum ve kapasiteler ile muhtemel beklentileri arasındaki fark ne kadar az olursa tatmin düzeyinin de o derece yüksek olduğu düşünülmektedir.

Teknolojinin gelişmesi ve şehirleşmenin arttığı son zamanlarda insanlar için serbest zaman kaçırılmayacak bir fırsat olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişinin günlük yaşamında zorunlu olarak yapmış olduğu barınma, beslenme, dinlenme, çalışma gibi zamanlarda arda kalan dönem olarak adlandırılan serbest zaman; bireyler için bu kısa ve önemli aralık verimli bir şekilde değerlendirildiği takdirde kişisel ve sosyal anlamda önemli anlamda katkı sağlamaktadır (Sönmezoğlu et al., 2014).

Ayrıca serbest zaman hayatın getirmiş olduğu yoğun tempodan dolayı yaşamın çok önemli bir parçası ve kişilerin kendini yenileme, dinlenme, aile ve arkadaş çevresiyle sosyal etkinlikler yapması için önemli zaman dilimi olarak da tanımlanmaktadır. Günümüzde rekreatif faaliyetlerin artması ve bu anlamda ciddi organizasyonların profesyonel kişiler tarafından düzenlenmesi de serbest zaman aktivitelerinin verimli, etkili ve gelişime açık bir boyutta uygulandığını göstermektedir (Hacıcaferoğlu et al., 2013).

Gelişmiş ülkeler ve çağdaş şehirlerde ev hayatı dışında geniş imkanlar sunan bir yaşam vardır. Boş zaman aktiviteleri için büyük kalabalıkların oluşturduğu mega konserler, sosyal etkinlikler, şehir içi ve şehir dışından gelen insanların yaptığı organizasyonlarla insanlara özgür olduklarını hissettiren toplumsal bir yapı mevcuttur. Böylece bu tür etkinliklere katılan bireyler psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik bir zenginliğin içerisinde olurlar. Bu zenginlik bireylerin iş hayatına ve sosyla yaşamına katkı sağlamaktadır (Kukk et al., 2017)

İnsanların serbest zaman aktivitesi yapmalarında her ne kadar farklı amaçlar olsada dinlenme, mutlu olma, kendisi iyi hissetme gibi ortak hedefler mevcuttur. Birey serbest zaman etkinliğini ilgi ve hobilerine göre şekillemdirmektedir bu durum sonunda şehir merkezi kırsal alan, doğa ya da daha farklı fiziki şartlarda etkinliğini aktif veya pasif bir şekilde yapmaktadır (Çakır, 2017).

Bu durum iki değişkenin arasında ters yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Serbest zaman ile ilgili tatmin düzeyi ise, kişinin serbest zaman etkinliklerinden kazandığı genel memnuniyeti ve bu durum ile birlikte olumlu duyguları vasıtası ile elde ettiği, kazandığı, eriştiği ve algıladığı pozitif duygular olarak bildirilmektedir. Bireyin serbest zaman etkinliklerine katılımı sonucunda katılım düzeyine göre, bireye psikolojik, fizyolojik, sosyolojik, estetik, eğitim ve iyi olma haline olumlu yönde katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Araştırma ile spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaş, cinsiyet, uyruk, sınıf düzeyi, aylık gelir durumu ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenlerine göre serbest zaman etkinliklerine katılım düzeyini belirleyerek yine bu değişkenlere göre serbest zaman etkinliklerine katılım düzeyinin öğrenciler üzerine olan etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine katılım düzeyinin cinsiyet, uyruk, bölüm, sınıf ve aylık gelir durumu gibi değişkenlere göre etkilerin incelenmesinde nicel araştırma yöntemi seçilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Akdeniz Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesindeki, beden eğitimi ve spor eğitimi, antrenörlük eğitimi, rekreasyon ve spor yöneticiliği bölümlerine kayıtlı toplamda 620 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, %98 güvenilirlik düzeyinde ve 304 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler 2016 – 2017 eğitim – öğretim yılı bahar döneminde ve 2017 – 2018 eğitim – öğretim yılı güz döneminde anket tekniği kullanılarak toplanmıştır.

Aşağıda verilen tabloda çalışmaya katılan grubun frekans yüzde dağılımları gösterilmektedir.

Araştırmaya Katılan Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerin Kişisel Bilgilerinin Frekans Yüzde Dağılımları.

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)	Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	150	49,3	**Sınıf Düzeyi**	Sınıf	81	26,6
	Erkek	154	50,7		Sınıf	70	23
Toplam		304	100				
Uyruk	TC	288	94,7		Sınıf	73	24
	Diğer	16	5,3		Sınıf	80	26,3
Toplam		304	100	**Toplam**		304	100
Yaş	18	73	24	**Gelir Durumu**	500 ve altı	69	22,7
	19	78	25,7		500-1000	58	19,1
	20	65	21,4		1001-1500	83	27,3
	21	65	21,4		1501-2000	46	15,1
	22	9	3		2001 ve üzeri	48	15,8
				Tolam		304	100
	23	8	2,6	**Öğrenim Gördüğü Bölüm**	Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	88	28,9
	25	2	,7		Antrenörlük Eğitimi	82	27
	29	4	1,3		Spor Yöneticiliği	66	21,7
Toplam		304	100		Rekreasyon	68	22,4
				Toplam		304	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 50,7'si erkek, %49,3'ü kadın, %94,7'si Türk Vatandaşı, %5,3'ü yabancı uyruklu, %24'ü 18, %25,7'si 19, %21,4'ü 20, %21,4'ü 21, %3'ü 22, %2,6'sı 23, % ,7'si 25, %1,3'ü 29 yaşında, %22,7'si 500 ve altı, %19,1'i 500-1000, %27,3'ü 1001-1500, %15,1'i 1501-2000, %15,8'I 2001 ve üzeri TL gelire sahiptir. Öğrencilerin %26,6'sı birinci sınıf, %23'ü ikinci sınıf, %24'ü üçüncü sınıf, %26,3'ü dördüncü sınıfta, %28,9'u beden eğitimi ve spor eğitimi, %27'i antrenörlük eğitimi %21,7'si spor yöneticiliği, %22,4'ü rekreasyon, bölümündedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla oluşturulan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler (yaş, cinsiyet, uyruk, sınıf, aylık gelir durumu, bölüm), ikinci bölümde ise, öğrencilerin serbest zaman tatminlerini belirlemek amacı ile Beard ve Ragheb (1980) 'de geliştirdiği, Beggs ve Elkins'in (2010) 'da kullandıkları Boş Zaman Tatmini Ölçeği kullanılmıştır. Anket formu ile toplanan veriler SPSS istatistiksel veri analizi paket programı ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Verilerin analizi

Çok değişkenli analizlerde verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Simirnov testi yapılmış ve yapılan bu test sonucu verilerin normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için non–parametrik testler tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan serbest zaman tatminlerini belirlemeye yönelik ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha güvenilirlik analizi, kişisel bilgilerden, cinsiyet, uyruk, sınıf, aylık gelir durumu ve bölüm parametreleri için frekans, yüzde, tanımlayıcı istatistikler kullanılır iken yaş değişkeni için, en yüksek değer, en düşük değer, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Serbest zaman tatminlerini belirlemeye yönelik ölçeğin geçerliliğinin sınanabilmesi için faktör analizi uygulanmıştır. Serbest zaman tatmini düzeyinin cinsiyet, uyruk, sınıf, aylık gelir durumu ve bölüm gibi değişkenler ile arasındaki farklılıkları belirlemek için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri analizlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin serbest zaman tatminlerini belirlemeye yönelik araştırmada kullanılan ölçeğin genel güvenilirlik analizi sonucu (Cronbach Alpha değeri (94)) bu değer ölçeğin araştırma için yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Boş zaman tatmini ölçeği yapı geçerliliğinin sınanabilmesi için faktör analizi sonucu, öz değeri (eigenvalue) birden büyük beş boyut belirlenmiş ve beş boyut toplam varyansın %69,459'unu açıklamıştır.

Bulgular

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Serbest Zaman Tatmin Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	S.T.	S.O.	U	Z	p
Kadın	150	150,13	22519,00			
Erkek	154	154,81	23841,00	11194,000	-,465	,642
Toplam	304					

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin serbest zaman tatmin ölçeğinden almış oldukları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan herhangibir anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Uyruk Değişkenine Göre Serbest Zaman Tatmin Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Uyruk	N	S.T.	S.O.	U	Z	p
TC	288	154,97	44632,00			
Diğer	16	108,00	1728,00	1592,000	-2,081	,037
Toplam	304					

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin serbest zaman tatmin ölçeğinden almış oldukları puanların, uyruk değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında tc uyruklu öğrenciler lehine istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerin Serbest Zaman Tatmin Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Test Puanı	Sınıf Düzeyi	N	S.T.	Ki Kare	sd	p
Serbest Zaman Tatmin	**1.Sınıf**	81	113,35	23,939	3	,000
	2.Sınıf	70	156,48			
	3.Sınıf	73	165,50			
	4.Sınıf	80	176,79			
	Toplam	304				

Tablodan anlaşılacağı gibi, öğrencilerin serbest zaman tatmin ölçeği sıralamalar ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda sınıf düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (x2=23,939; sd=3; .01). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın 1. Sınıf öğrencileri ile diğer sınıf öğrenci grupları arasında 1. Sınıf öğrencilerinin grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir (U=2039,00; z=-2,972; 01).

Tablo 4. Öğrencilerin Serbest Zaman Tatmin Ölçeği Puanlarının Öğrenim Gördüğü Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Test Puanı	Bölüm	N	S.T.	Ki Kare	sd	p
Serbest Zaman Tatmin	**Öğretmenlik**	88	152,28	11,482	3	,009
	Antrenörlük	82	149,78			
	Yöneticilik	66	180,26			
	Rekreasyon	68	129,12			
	Toplam	304				

Tablodan anlaşılacağı gibi, öğrencilerin serbest zaman tatmin ölçeği sıralamalar ortalamalarının öğrenim gördüğü bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda öğrenim görülen bölüm gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır (x2=11,482; sd=3; .05). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın yöneticilik bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile öğretmenlik, antrenörlük ve rekreasyon bölümlerinde öğrenim gören öğrenci grupları arasında yöneticilik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir (U=1544,00; z=-3,118; 01).

Tablo 5. Öğrencilerin Serbest Zaman Tatmin Ölçeği Puanlarının Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Test Puanı	Aylık Gelir Durumu	N	S.T.	Ki Kare	sd	P
Serbest Zaman Tatmin	**500 TL ve Altı**	69	155,50	12,828	3	,012
	501 TL – 1000 TL	58	173,09			
	1001 TL – 1500 TL	83	163,00			
	1501 TL – 2000 TL	46	117,95			
	2001 TL ve Üstü	48	138,26			
	Toplam	304				

Tablodan anlaşılacağı gibi, öğrencilerin serbest zaman tatmin ölçeği sıralamalar ortalamalarının aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda aylık gelir durumu gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır (x2=12,828; sd=3; .05). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın aylık gelir durumu 1501 – 2000 tl olan öğrenciler ile aylık gelir durumu 500 tl ve altı, 501 – 1000 ve 1001 – 1500 olan öğrenci grupları arasında aylık gelir durumu 1501 – 2000 tl olan öğrencilerin grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir (U=1085,00; z=-2,866; 01).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma Antalya Akdeniz Üniversitesi'nde öğrenim gören Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bölümlerine göre serbest zaman tatmin düzeylerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur.

Araştırmada yapılan Mann Whitney-U Testi analiz sonuçlarına göre; cinsiyet faktöründe gruplar arasında her hangi bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır. (Misra ve McKean., 2000) yılında öğrencilerin stress, kaygı ve serbest zaman yönetimi üzerine yapmış olduğu çalışmada erkeklerin kadınlara göre serbest zaman tatmini açısından daha yüksek değerlere sahip olduğu sonucuna varmıstır. Bu sonuçlar çalışmamızla paralellik göstermemektedir. Ayrıca (Karlı et al., 2008)'de üniversite öğrencileri üzerine yapmış oldukları çalışmada kadınların rahatlama boyutunda erkeklere göre daha baskın olduğu, erkeklerin ise fiziksel boyutta kadınlara göre daha yüksek puanlara sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Buna bağlı olarak yapılan bir kaç farklı çalışmada cinsiyet değişkenine göre serbest zaman tatmini farklılıklar göstermektedir.

Öğrencilerin uyruk değişkenine göre serbest zaman tatmin ölçeği puanlari arasindaki farkin anlamliliğini test etmek için yapilan mann whitney-u testi sonuçlarina göre türkiye cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin diğer ülke öğrencilere göre daha yüksek puanlara sahip olduğunu görmekteyiz ve bu açıdan anlamlı bir farklılık vardır. Alan yazın incelendiğinde çalışmamız bu yönüyle özgündür. Bu durumun sebebi ise; öğrencilerin yaşadığı ülke içerisinde olduğu kültür ve çevrenin etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma grubunun sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan test sonuçlarına göre 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıfta yer alan öğrencilere göre daha yüksek puanlara sahiptir ve bu açıdan anlamlı bir farklılık vardır. Bu durumun üniversite hayatının vermis olduğu ilk heyecan ve sürekli bir aktivite yapma arzusundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bölümler arasında serbest zaman tatmin düzeyi arasında Öğretmenlik, Antrenörlük ve Rekreasyon bölümü öğrencilerinin yöneticilik bölümü öğrencilerine göre daha yüksek puanlara sahip olduğu ve

bu açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında (Özşaker, 2008)'de yapmış olduğu çalışmada Beden eğitimi bölümü ve diğer bölümler arasında serbest zaman aktivitesi açısından her hangi bir anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiş ve bı yönüyle çalışmamızla benzerlik göstermemektedir.

Öğrencilerin aylık gelir durumlarına göre yapılan analizlere göre yüksek gelir durumu yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu ve bu açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında (Türkmen et al., 2016)'da yapmış oldukları çalışmada spora yönelik tutum ve serbest zaman açısından aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bu açıdan çalışmamız ile benzerlik taşımamaktadır. Ekonomik açıdan iyi düzeyde olan öğrencilerin organizasyonlara katılma oranı daha yüksek ve daha sosyal oldukları gözlemlenmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak, araştırmaya katılan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin serbest zaman tatmini düzeyi, uyruk, öğrenim gördüğü bölüm, sınıf düzeyi ve aylık gelir durumu değişkenlerine göre yapılan istatistik sonucunda farklı düzeylerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre ise, yapılan istatistik sonucunda herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öneriler

Üniversitelerin öğrencilerin kaynaşması ve daha güçlü bir iletişim ortamının oluşması için profesyonel kişiler tarafından uygulanan organizasyonlar düzenlemesi.

Eğitim öğretim kapsamında rekreatif etkinliklere geniş yer verilmesi. Öğrencilerin etkin katılımının sağlanarak amaca ulaşılması.

Topluluk ve derneklere etkinlikler yapmaları için gerekli kaynakların sağlanması. Kültürel ve tarihsel açıdan yapılabilecek aktivitelere akademik olarak destek verilmesi.

Kaynakça

Sönmezoğlu, U. Polat, E. Aycan, A. (2014). Youth Center Members and According to Some Variables Levels of Leisure Satisfaction. *International Journal of Science Culture and Sport, (2),* 219-229.

Hacıcaferoğlu, S. Gündoğdu, C. Hacıcaferoğlu, B. Yücel, A. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Serbest Zaman (rekreasyon) Aktivitilerine Katilimlarinin Belirlenerek İncelenmesi (İnönü Üniversitesi Örneği). *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi Journal of Sports and Performance Researches (59),* 5-17.

Krıstıına, K. Maarten Van, H. Tıt, T. (2017) Ethnicity of Leisure: A Domains Approach to Ethnic İntegration During Free Time Activities. *Journal of Economic and Social Geopraphy (10).*

Çakır, V. (2017). Üniversite Öğrencilerin Serbest Zaman Doyum Düzeyleri İle Serbest Zaman Yönetimleri Arasındaki İlişki . *Spor Bilimleri Dergisi, (2),* 3.

Misra, R. & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, (16), 41–51.

Karlı, Ü. Polat, E. Yılmaz, S. Koçak, S. (2008). Serbest Zaman Tatmin Ölçeği'nin (SZTÖ-uzun versiyon) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi,* (2), 80–91.

Özşaker, M. (2012). Gençlerin Serbest Zaman Aktivitelerine Katılamama Nedenleri Üzerine Bir İnceleme. Selçuk University Journal of Physical Education and Sport Science, (1), 126-131.

Türkman, M. Abdurahimoğlu, Y. Varol, S. Gökdağ, M. (2016). İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Bartin Üniversitesi Örneği). International Journal of Contemporary Educational Studies, (1), 2548-9373.

Erken Tanı ve Müdahaleye Farklı Bir Bakış Açısı: Jest Gelişimi

Nurdan CANKUVVET AYKUT, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, ncankuvvet@anadolu.edu.tr

Seda ESERSİN, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, sedaesersin@anadolu.edu.tr

Öz

Söz öncesi dönemde bebekler istek ve duygularını ifade etmek için kullandıkları iletişim davranışlarından biri, jestlerdir. Niyetselliğin ve dil gelişiminin temel öğelerinden biri olarak kabul edilen jestler, dil gelişiminin seyrini yordama özelliğine sahiptir. Dilin kullanım alanının gelişiminin erken dönem göstergeleri olan jestleri kullanan bebeklerin, dil ve konuşma sorunları için daha az risk taşıdığı belirtilmektedir. Bu bağlamda dil edinim süreci tipik gelişim gösteren akranlarından farklı olan ve gelişimsel açıdan risk altında olan bebeklerde jest gelişiminin etraflıca bilinmesi erken tanı ve müdahale açısından büyük bir önem taşımaktadır. Gelişimsel açıdan risk altında olan işitme kayıplı, zihinsel yetersizliği olan (Down sendromu), otizm spektrum bozukluğu ve gecikmiş konuşma şüphesi taşıyan bebeklerde erken müdahale sürecinde jest kullanımının desteklenmesi yalnızca tek bir boyutta değil birçok boyutta kritik bir öneme sahiptir. Jest gelişimine ilişkin kapsamlı bir bilgi birikimi, dil gelişimini yordamak ve bu çerçevede uygun bir müdahale programı hazırlamak için kullanılabilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, gelişimsel açısından risk altında olan gruplarda jest gelişimine ilişkin alanyazının derlenmesidir. Bu amaç dahilinde erken tanının bir imkanı olarak jestleri kullanmanın ve müdahale sürecinde jest gelişimini desteklemenin önemine değinilmiş, alan uzmanlarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gelişimsel açıdan risk altında olan bebekler, jest, dil gelişimi, erken pragmatik gelişim, erken tanı ve müdahale.

Abstract

In the pre-linguistic period, infants use gestures in order to express their wishes and feelings. The use of gesture stands as the outward expression of the communication intention of infant, which is nonverbal but important for verbal language acquisition of infant, and as a means for adult around infant to reinforce the communication intention of infant. Children with typical development are being prepared for verbal steps in language development by developing basic communication skills through proper reinforcement of eye contact, joint attention, vocalization and gesture use. In this context, gestures have a crucial role in early diagnosis and intervention of infants at developmental risk, whose language acquisition period differs from the peers with typical development. Supporting the use of gestures in the early intervention process in infants at developmental risk with hearing loss, with cognitive disability (Down syndrome), with possible autism spectrum disorder and languge delay, has a critical importance in many dimensions, because language is an ability that is nourished from the development of all other developmental areas. Because of these features of gestures, if the development of gestures is comprehensively known by early intervention specialists, this could be used to predict child's possible language development and to prepare an appropriate intervention program. The purpose of this paper is to review literature on gesture development in children with developmental risk. In this contex, the importance of gestures as a means for early diagnosis at infants at developmental risk and supporting gesture development in the intervention process in order to prevent possible language delay will be emphasized.

Keywords: Infants at developmental risk, gesture, language development, early pragmatic development, early diagnosis and intervention.

Giriş

Doğumdan sonraki ilk 9 ay, bebeğin davranışları yetişkin üzerinde etkili olmakla birlikte herhangi bir iletişim niyeti taşımamaktadır (Bates, 1976). 9. ayla birlikte bebeğin davranışları sosyal etkileşimlere katılma niyeti taşımaya başlamaktadır (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni & Volterra, 1979; Beuker, Rommelse, Donders & Buitelaar, 2013; Buckley, 2012; Nadel & Camaioni, 2017; Tomasello, Anselmi & Farrar, 1984; Wu & Gros-Louis, 2014). Bebeğin sosyal etkileşimlere katılma niyeti dil gelişimine ilişkin alanyazında "niyetli iletişim" (intentional communication) kavramı altında değerlendirilmektedir. *Niyetli iletişim,* diğerlerinin eylem veya düşüncelerini yönlendirmeyi hedefleyen ve bu hedefi gerçekleştirmek için tercih edilen iletişim davranışlarında kendini gösteren bilişsel amacı tanımlamaktadır (Bates et al., 1979; Dore, 1975; Searle, 1969). Alanyazında söz öncesi iletişim, sözel olmayan iletişim, niyetli iletişim ve iletişim niyeti kavramları birbirleri yerine, geçişli biçimlerde kullanabilmektedir (Bates et al., 1979; Buckley, 2012; Camaioni, 1993; Dore, 1975; Dromi, 1987; Dromi & Ringwald-Frimerman, 1996; Nadel & Camaioni, 2017; Zaidman, 2001).

Alanyazında *"9 ay devrimi"* olarak da isimlendirilen (Bates et al., 1979; Nadel & Camaioni, 2017; Tomasello et al., 1984) niyetli iletişim evresiyle birlikte bebek, çeşitli iletişim davranışlarını kullanarak selamlama, istek, ihtiyaç, nesne ve insanların yerini belli etme ve diğerlerinin dikkatini çekme gibi pek çok niyetini ifade edebilmektedir (Shulman, 1988; Dromi, 2003). Erken dönemde iletişim niyetleri taşıyan bu iletişim davranışları; tonlamalar, sesletmeler ve jestlerdir (Bates, 1976; Beuker et al., 2013; Buckley, 2012; Dore, 1974; Dore, Franklin, Miller & Ramer, 1976; Dromi, 2003; Nadel & Camaioni, 2017; Masataka, 2003; Oller, Eilers, Neal & Schwartz, 1999; Wu & Gros-Louis, 2014). Yetişkinin ilgisini bir olay veya nesneye çekmek, kendini bir biçimde diğerlerine ifade etmek ve sosyalleşmek niyetiyle iletişim kuran bebek, bu davranışlarla çevresindeki insanları ve nesneleri kendi amacına ulaşmak için kullanmaktadır (Bates, 1976; Nadel & Camaioni, 2017). Ortak ilgiyi kurmaya yönelik bu davranışlar, dilin sosyal bir araç olarak kullanımına ilişkin bebeğin fikirlerini yansıtmaktadır. Sosyal etkileşim bağlamında artan eğilimi gösteren bu davranışlar, sözel olmayan biçimlerle dilin kullanımına (pragmatik) ilişkin erken göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir (Bates, Camaioni & Volterra, 1975; Camaioni, 1997; Carpenter, Mastergeorge & Coggins, 1983; Crais, Watson & Baranek, 2009; Dore, 1975; Nadel & Camaioni, 2017; Özçalışkan & Dimitrova, 2013; Sugarman, 1977; Wetherby & Prutting, 1984; Wetherby, Yonclas & Bryan, 1989).

Dil gelişimine ilişkin alanyazınında jestler, "Parmak, el, kol, yüz ifadeleri ve vücut hareketlerini kullanarak iletişim kurma niyetiyle üretilen eylemler" olarak tanımlanmaktadır (Iverson, 1999). 1970'li yıllara kadar iletişim davranışlarından biri olarak kabul edilmeyen jestler, günümüzde bebeğin iletişim niyetinin en erken göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Dore, 1974; Özçalışkan & Dimitrova, 2013). Jestler söz öncesi dönemde, yetişkini bilgilendirme, duruma ilişkin tavrını belirtme veya istek bildirme işlevini yerine getirmek için kullanılmaktadır (Bates, 1976; Blake, O'Rourke & Borzellino, 1994; Butterworth & Morissette, 1996; Crais, Douglas & Campbell 2004; Nadel & Camaioni, 2017; Liszkowski, 2005; Liszkowski, Carpenter, Henning, Striano & Tomasell, 2004; Özçalışkan, Adamson, Dimitrova, Bailey & Schmuck, 2016; Özçalışkan & Dimitrova, 2013; Tomasello, Carpenter & Liszkowski, 2007). Niyetselliğin ve dil gelişiminin temel öğelerinden biri olarak kabul edilen jestler (Carpenter et al., 1983; Crais et al., 2004;), bu özellikleri sayesinde jestler, dil gelişiminin seyrini yordama özelliğine sahiptir. (Acredolo & Goodwyn, 1988; Blake, Osborne, Cabral & Gluck, 2003; Brooks & Meltzoff, 2008; Butterworth, 2003; Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth & Moore, 1998; Iverson & Goldin-Meadow, 2005; Masur, 1982; Özçalışkan, Adamson & Dimitrova, 2016). Sözel dilin erken dönem göstergeleri olan jestleri kullanan bebeklerin, dil ve konuşma sorunları için daha az risk taşıdığı ifade edilmektedir (Dore, 1974; Bates, 1976; Reilly et al., 2009). Dolayısıyla jest gelişiminin takibi olası bir gelişimsel soruna ilişkin bilgi sağlamakta, erken dönemde tanı ve müdahaleye zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda dil edinim süreci gelişimsel açıdan risk altında olan farklı gruplarda jest gelişim özelliklerinin etraflıca bilinmesi erken tanı ve müdahale açısından büyük bir önem taşımaktadır (Özçalışkan et al., 2016; Gulsrud, Hellemann, Freeman & Kasari, 2014; Happé & Frith, 1996; Mastrogiuseppe, Capirci, Cuva & Venuti, 2015; Özçalışkan et al., 2016). Dil ediniminin erken dönem göstergelerinden biri olan jestlerin doğru gözlemlenmesi ve yorumlanması olası bir dil probleminin erken tanılanıp erken müdahale ile çözülmesine yardımcı olabilir (te Kaat-van den Os, Jongsmans, Volman & Lauteslager, 2015.

Jest gelişimi yapılanmakta olan bir dil sisteminin ilk işareti olarak kabul edildiğinden, gelişimsel açıdan risk altında olan bebeklerin jest üretimlerinin tipik gelişen akranlarından daha farklı bir profile sahip olabileceği beklenen bir durumdur. Jest üretimi olmadan sözel çıktı beklenemiyorsa, sözel çıktının daha geç ortaya çıkacağı ya

da tipik gelişimden farklılaşacağı bağlamlarda (gelişimsel açıdan riskli olan) jest kullanımının da tipik gelişimden uzaklaşacağı yadsınamaz bir gerçekliktir. Yukarıda sunulan bilgiler ışığında çalışmanın amacı, gelişimsel açısından risk altında olan gruplarda jest gelişimine ilişkin alanyazının derlenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç dahilinde gelişimsel açıdan risk altında olan bebeklerde erken tanı ve müdahalenin bir imkanı olarak jestler değerlendirilmiştir. Çalışma özelinde gelişimsel açıdan risk altında olan gruplar; Otizm spektrum bozukluğu, Down sendromu, gecikmiş konuşma ve işitme engeli olarak belirlenmiştir. Bu dört bozukluğun belirlenmesinin nedeni, kendilerine has ve karakteristik bir jest gelişim sürecine sahip olmaları ve alanyazında sistematik bir biçimde değerlendirilmiş olmalarıdır. Gelişimsel geriliğe neden olacak diğer sorun ve hususlar bağlamında jest gelişimine dair yapılmış yeterli çalışma bulunmamasından dolayı bu derleme çerçevesine alınmamışlardır.

Tipik Gelişen Bebeklerde Jest Gelişimi

Gelişimsel açıdan risk altında olan gruplarda jest gelişimini değerlendirebilmek için öncelikle tipik gelişen bebeklerde jest gelişiminin bilinmesi gerekmektedir. Tipik gelişen bebeklerde jestler, söz öncesi dönemde iletişim niyetlerini aktarmak için temel iletişim davranışlarından biri olarak kabul edilmektedir (Bates et al., 1975; Beuker et al., 2013; Cazden, 1977; Carpenter et al., 1983; Nadel & Camaioni, 2017). Erken dönem dil gelişimine ilişkin alanyazında jestler, dil gelişimine yardımcı bir mekanizma olarak düşünülmektedir (Iverson & Thelen, 1999; Goldin-Meadow, 2005; Goldin- Meadow & Wagner, 2005; Özçalışkan & Dimitrova, 2013; Tomasello et al., 2007). Örneğin bebek "bardak" kelimesini bilmeden işaret ederek bardağı gösterebilmektedir. Dolayısıyla jestler bebeğe henüz nesnenin adını bilmeden onu referans etme imkanı sağlayarak, sözcük gelişimi için destekleyici bir bilişsel işlev sunmaktadır. Söz öncesi dönemde kavramlar öncelikle çocuğun dağarcığına jest olarak girmekte sonrasında kelimeye çevrilmektedir (Iverson & Goldin-Meadow, 2005; Reilly et al., 2009; te Kaat-van den Os et al., 2015). Jestler sayesinde bebek, iletişim dağarcığına yeni kelimelerin eklemekte ve bu kelimeleri pratik edebilmektedir (Cartmill, Hunsicker & Goldin-Meadow, 2014; Cohen & Billard, 2018; Wagner, Nusbaum & Goldin-Meadow, 2004). Bebeğe daha az bilişsel çaba göstererek kendini ifade etme imkanı veren jestler, üretim sürecini de kolaylaştırmakta, bilişsel kaynak sağlayarak daha karmaşık yapıları üretmesine imkan vermektedir. Bebeğin iletişim niyetlerine rehberlik eden jestler (Beuker et al., 2013; Özçalışkan & Goldin-Meadow, 2005; Goldin-Meadow, 2005), bebeğe henüz dağarcığında olmayan ifadeleri kullanma imkanı vermektedir (Alibali, Bassok, Solomon, Syc & Goldin-Meadow, 1999; Beattie & Shovelton, 1999; Cartmill et al., 2014; Colonnesi, Stams, Koster & Noom, 2010; Garber & Goldin-Meadow, 2002; Perry & Elder, 1997; Schwartz & Black, 1996; Stone, Webb & Mahootian, 1991). Özetlemek gerekirse jestler, söz öncesi dönemde bebeğe semantik açıdan karmaşık bilgiyi iletme imkanı sağlamaktadır. Sağladığı bu imkan sayesinde, gelişen dil sistemindeki değişimlerin habercisi olmaktadır (Beuker et al., 2013; Goldin-Meadow, 2005; Goldin-Meadow & Wagner, 2005; Özçalışkan & Goldin-Meadow, 2005; Tomasello et al., 2007). Bebeğin jest kullanarak çevresiyle etkileşime giriyor olması, yakın dönemde bu anlamları sözel olarak ifade edeceğinin sinyallerini vermekte ve çocuğun gelişen dil sistemindeki değişimlerin habercisi olmaktadır (Beuker et al., 2013; Capone & McGregor, 2004; Cartmill et al., 2014; Goldin-Meadow, 2005; Goldin-Meadow & Wagner, 2005;Özçalışkan & Goldin-Meadow, 2005).

Dil gelişiminin önemli göstergelerinden biri olan jestler, alanyazında *"gösterme"* (deictic) ve *"temsili"* (representational) olmak üzere 2 geniş kategoride incelenmektedir (Bates, 1976; Capirci, Contaldo, Caselli & Volterra, 2005; Iverson, Thal, Wetherby, Warren & Reichle, 1998; Thal & Tobias, 1992). 9-10. ayla birlikte gösterme jestleri ortaya çıkmakta ve yetişkinin dikkatini nesne veya olaya çekmek için kullanılmaktadır (Bates, 1976). *Gösterme jestleri*; uzanma, açık elle uzanma, nesneyle uzanma, verme, bakma, gözüyle gösterme ve işaret etme gibi belirgin şekillerle ve etkileşim ortamında daha farklı vücut hareketleriyle ortaya çıkabilmektedir (Crais et al., 2004). Temsili jestlerden daha önce ortaya çıkan gösterme jestleri, bebeğin jestlerinin % 88'ini oluşturmaktadır (Capone & McGregor, 2004). Bebeğin en sık kullandığı gösterme jesti olan işaret etme, 10-15 aylık olduğu dönemde ortaya çıkmaktadır (Bates et al., 1979; Blake et al., 1992; Blake, Vitale, Osborne & Olshansky, 2005; Butterworth, 2003; Butterworth & Morissette, 1996; Carpenter et al., 1998; Crais et al., 2004). Butterworth'ın (2003) "dile giden asil yol" olarak betimlediği işaret etme, iletişim ve dil gelişimi için büyük önem taşımaktadır (Bates et al., 1979; Brooks & Meltzoff, 2008; Butterworth & Morissette, 1996; Camaioni, Castelli, Longobardi & Volterra, 1991; Carpenter et al., 1998; Goldin-Meadow & Morford, 1985; Rowe, 2000; Tomasello et al., 2007). Bebek yetişkinle birlikte olduğunda kullanım sıklığı artan işaret etme (Liszkowski, 2005; Liszkowski et al., 2004), yetişkinin sözel yanıtsallığını arttırarak dil edinimini desteklemektedir (Kishimoto, Shizawa, Yasuda, Hinobayashi & Minami 2007). Bu bağlamda işaret etme, sözel dili kullanma kapasitesinin ilk göstergesi olarak kabul edilmektedir (Cochet & Vauclair, 2010; Colonnesi et al., 2010; Özçalışkan et al., 2016; Werner & Kaplan,

1963; Vygotsky, 1999). Söz öncesi dönemde işaret etme, sözel ifadeler gibi atıf gösterme (reference) işlevini yerine getirmektedir (Baldwin, 1991, 1993; Baldwin & Moses, 1996). Sözel ifadelerin ortaya çıkışı, kelime dağarcığı ve sözel dili kullanma sıklığıyla ilişkilendirilen işaret etmenin, bebeğin bir yaşındaki işaret etme sıklığının, iki yaşındaki kullandığı kelime miktarı ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Camaioni et al., 1991; Capirci, Iverson, Pizzuto & Volterra, 1996; Caselli, 1990; Caselli & Volterra, 1990; Dromi, 1987; Dromi & Ringwald-Frimerman, 1996; Iverson, Capirci & Caselli, 1994). Söz öncesi dönemde gösterme jestleri yetişkinin dikkatini çekmek, yetişkini yönlendirmek ve ortak ilgiyi kurmak için kullanırken, temsili jestler nesne, kişi ve eylemlerin sözel ifade karşılıklarının hareketle temsil edilmesinde kullanılmaktadır (Dromi & Ringwald-Frimerman, 1996; Özçalışkan et al., 2016). Söz öncesi iletişim evresinde *temsili jestler*, nesne ve eylemlerin sözel anlamları yerine kullanılan sembolik eylemler olarak düşünülmektedir (Dromi & Ringwald-Frimerman, 1996; Özçalışkan et al., 2016). Bu jestler, gösterme jestleri iletişim niyetlerini aktarmak için sıklıkla kullanılmaya başladıktan sonra, bebek 10-12 aylık olduğunda ortaya çıkmaktadır (Crais et al., 2004). Temsili jestler sıklıkla oyun ve etkileşim rutinlerinde gözlenmektedir. (Acredolo & Goodwyn, 1988; Caselli, 1990; Goodwyn & Acredolo, 1993; Iverson et al., 1998; Werner & Kaplan, 1963). Iverson vd. göre (1998), temsili jestler kendi içinde geleneksel ve sembolik olmak üzere iki kategori içinde değerlendirilmelidir. Güle güle için baş baş yapma, el sallama, güzel olduğunu belirtmek için parmaklarını birleştirme hareketi yapma, hayır için başını sallama ve omuz silkme gibi sembolik hareketler geleneksel (conventional) jestler olarak kabul edilmektedir. Sembolik jestler genelde oyun ortamında ortaya çıkmakta ve çıktığı ortamla birlikte anlam kazanmaktadır. Çiçek olmadığında çiçek kokluyor, ruj olmadığında ruj sürüyor, tarak olmadığında saç tarıyor gibi yapma şeklinde örneklendirebileceğimiz hareketler sembolik jestler olarak nitelendirilmektedir (Bretherton, 2014; Deleau, 2017). Kelimelerin nesne olmadığında da nesneleri ifade edebilme imkanı vermesi gibi temsili jestlerde de nesne olmadığında nesnenin anlamını hareketlerle ifade edebilme imkanı vermektedir (Goodwyn & Acredolo, 1993). Temsili jestlerin yeni kelimelerin öğrenimini desteklediği, kelimelerin anlamsal farklılaşmasında iskele görevi gördüğü belirtilmektedir (Acredolo & Goodwyn, 1990; Caselli, 1990; Caselli & Volterra, 1990; Dick, Goldin-Meadow, Solodkin & Small, 2012; Iverson & Goldin-Meadow, 2005). Temsili jestlerin sembolik anlamı taşıma ve semantik dağarcığı genişletme özellikleri olduğundan dil gelişimini belirgin biçimde yordadıkları kabul edilmektedir. Bebeğin temsili jest dağarcığının sınırlı olması, dil gecikmesinin erken dönem göstergesi olarak kabul edilmektedir (Bates et al., 1979; Capirci et al., 2005; Nadel & Camaioni, 2017; Oglio, Bates, Volterra, Capua & Pezzini, 1994; Özçalışkan & Dimitrova, 2013; Reilly et al., 2009; Singer Harris, Bellugi, Bates, Jones & Rossen, 1997; te Kaat-van den Os et al., 2015).

Gelişim bir bütün olduğundan, gösterme ve temsili jestlerin gelişimi sadece dil değil, motor ve gelişimle de ilişkilidir. Jest gelişimi ve motor sistem arasında derin bir bağlantı olduğu iddia edilirken (Iverson & Thelen, 1999), yetişkinlerde jest kullanmaya izin verilmediğinde sözel akıcılığın bozulması da bu fikri destekler niteliktedir (Rauscher, Krauss & Chen, 1996). Jestler ve motor sistem arasındaki ilişki, dil sorunları ve sembolik olmayan motor performansları arasındaki ilişkiyle de ortaya konulmuştur. Konuşması geciken çocukların, hoplama (Stark & Tallal, 1981) ve denge kurma (Powell & Bishop, 1992) gibi motor aktivitelerde de sorunlar yaşadığı belirtilmektedir. Benzer bulgular oral motor davranışlar için gösterilmiştir. Gecikmiş dil ve konuşma sorunu olan çocukların oral motor görevlerde tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldıklarında daha zorlandıkları belirtilmektedir (Alcock, 2006; Stark & Blackwell, 1997). Baş sallama, itme, devirme gibi ritmik hareketler istemsiz kontrolden niyetli kontrole geçişiyle jestlerin ortaya çıkışının yakından ilişkili olduğu gösterilmiştir (Thelen, 1979; 1981). İletişim bağlamının dışında oluşan ritmik el çırpmanın jestlerle olduğu kadar sözel ifadelerin başlangıcı olan tek kelimelerle de ilişkili olduğu belirtilmektedir (Masataka, 2001). Söz öncesi dönemde motor gelişimle kuvvetli bir ilişki olan jestler bilişsel ve sembolik oyun becerileriyle de belirgin bir ilişki içindedir (Capirci et al., 1996; Carpenter et al., 1998; Dick et al., 2012; Iverson et al., 1994; Thal & Tobias, 1992; Thal, Tobias & Morrison, 1991). Erken çocukluk döneminde sembolik oyun, şu an ve burada olmayan nesne, insan ve eylemler hakkında iletişim kurma imkanı veren dille ortak bir noktayı paylaşmaktadır. Bu nokta olmayan şeyleri varmış gibi kabul edip, bu doğrultuda hareket etmektir. Örneğin sembolik oyunda çay bardağında çay yokken, sanki çay varmışçasına hareket edilmektedir. Dil sembolleri (sözel ifade) de (ör., masa yokken masa kelimesiyle varmış gibi davranabilme) aynı mantığı paylaşmaktadır. Bu noktaya dikkat çeken ilk isimlerden biri olan Piaget (1962), sembolik oyunun ve dilin çocuğun sembolleri manipule etme becerisini yansıttığını belirtmektedir.

Pek çok kuramsal çerçeve tarafından değerlendirilmiş jestler, erken çocukluk döneminde dil, motor ve biliş sistemlerinin birbiriyle etkileşim içinde olduğunun en belirgin göstergelerinden biridir (Acredolo & Goodwyn, 1988; Bates et al., 1979; Bates, Thal & Janowsky, 1992Carpenter et al., 1983; Crais et al., 2004; Masur, 1983;

Ökcün-Akçamuş, Acarlar, Keçeli Kaysili & Alak, 2017; Özçalışkan & Dimitrova, 2013; Özçalışkan et al., 2016). Buna ek olarak jestlerin, bebeğin gelecekteki dil gelişimini yordamak gibi önemli bir işlevi olduğu araştırmacılar tarafından tekrarlı bir biçimde gösterilmiştir (Acredolo & Goodwyn, 1988; Blake et al., 2003; Brooks & Meltzoff, 2008; Butterworth, 2003; Cartmill et al., 2014; Carpenter et al., 1998; Colonnesi et al., 2010; Iverson & Goldin-Meadow, 2005; Masur, 1982). Bebek söz öncesi dönemde ne kadar çok jest kullanırsa, sözel üretim evresinde o kadar geniş bir kelime dağarcığına sahip olmaktadır (Acredolo & Goodwyn, 1988; Beuker et al., 2013; Cartmill et al., 2014; Dimitrova, Özçalışkan & Adamson, 2016; Özçalışkan & Goldin-Meadow, 2005; Colonnesi et al., 2010). Dolayısıyla bebeğin kullandığı jest miktarı gelecekteki kelime dağarcığını tahmin etme imkanı vermektedir (Iverson & Goldin-Meadow, 2005; Özçalışkan et al., 2016).

Söz öncesi dönemde iletişim niyeti ortaya koymak için sıklıkla kullanılan jestler, sözel ifadeler ortaya çıktıktan sonra da kullanılmaya devam etmektedir. Söz öncesi dönemden sözel iletişim dönemine geçişte önemli bir işlev üstlenen (Gentilucci & Corballis, 2006; Schick, Marschark & Spencer, 2006; Volterra, Caselli, Capirci & Pizzuto, 2005) jestler, aynı zamanda tek kelimeli ifadelerden iki kelimeli ifadelere geçişte de önemli bir rol oynamaktadır (Butcher & Goldin-Meadow, 2000; Capirci et al., 1996; Capirci et al., 2005; Capone & McGregor, 2004; Goldin-Meadow, 2005; Goldin-Meadow & Butcher, 2003; Iverson et al., 1994). Jestler, ilk kelimeleri kullanmaya başlayan bebeğin 18 aylık olduğu döneme kadar iletişim kurmak için sıklıkla tercih ettiği iletişim davranışlarından biridir (Acredolo & Goodwyn, 1988; Capirci et al., 1996; Caselli, 1990; Iverson et al., 1994). Jest ve sözel ifadelerin birlikte kullanımı, iki kelimeli ifadelerin çıkışıyla ilişkilendirilmektedir (Goldin-Meadow & Butcher, 2003; Iverson & Goldin-Meadow, 2005; Özçalışkan & Goldin-Meadow- 2005, Özçalışkan et al., 2016; Reilly et al., 2009). Bebeğin sözce düzeyi bir bilgiyi ifade etmek için jest konuşma kombinasyonunu ilk kullandığı yaş ile iki kelimeli ifadeleri söylediği yaş arasında yüksek bir ilişki olduğu gösterilmiştir (Goldin-Meadow & Butcher, 2003; Iverson & Goldin-Meadow, 2005). Tüm bu araştırma bulguları sözel dilin erken dönem göstergeleri olan jestleri kullanan bebeklerin, dil ve konuşma sorunları için daha az risk taşıdığını göstermekle kalmayıp, gelişimsel açıdan risk altında bebekleri değerlendirmek için önemli birer araç olduğunu düşündürmektedir.

Gelişimsel Açıdan Risk Altında Olan Bebeklerde Jest Gelişimi

Söz öncesi dönemde bebeğin iletişim niyetini ortaya koymak için kullandığı jest gelişimi, gelişimsel açıdan risk altında olan (iletişim ve dil sorunları) bebeklerde belirgin bir biçimde tipik gelişimden sapmaktadır. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), zihinsel yetersizlik (Down sendromu), gecikmiş konuşma ve işitme kaybı olan bebeklerin jest gelişiminde sıklıkla sorunlar gözlenmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu ve jest

OSB'li çocukların iletişim ve dil gelişimindeki gecikmeler tekrarlı biçimde ortaya koyulmuştur (Adamson, Bakeman, Deckner & Romski, 2009; Capps, Kehres & Sigman, 1998; Dimitrova et al., 2018; Landa, Hollman & Garrett-Mayer, 2007; LeBarton & Iverson, 2016; Mastrogiusepppe et al., 2015; Ökcün-Akçamuş et al., 2017; Özçalışkan et al., 2016; Rapin & Dunn, 2003; Stone, Ousley, Yoder, Hogan & Hepburn, 1997; Tager-Flusberg, 2007). İletişim ve dil gelişiminin temel davranışlarından birinin jestler olduğu düşünüldüğünde, OSB'li bebeklerde jest gelişiminin de problemli olması beklenebilir bir durumdur. OSB'li bebeklerin jest üretimlerinin tipik gelişen akranlarından farklılaşmalarının en önemli nedeninin, bu bebeklerin iletişim gelişimindeki sorunları olduğu düşünülmektedir. Niyetli iletişimin önemli göstergelerinden biri olan jestler, bebek iletişim kurmak gibi bir amaç taşımadığında doğal olarak gözlenememektedir (Özçalışkan et al., 2016). Bu durumda, OSB'li bebeklerin iletişim niyetini taşıyan jestleri kullanmakla ilişkili sorunlarının ileri zamanlardaki dil sorunlarının temelini hazırladığı söylenebillir. OSB'li bebekler, özellikle gösterme jestleri olmak üzere jest kullanımında zorluklar yaşamaktadır (Gulsrud et al., 2014; Mastrogiuseppe et al., 2015; Mundy, Sigman & Kasari, 1990). Bu durum onların sonraki sözel üretimlerini de negatif yönde etkilemektedir (Tager-Flusberg, 2007). Bebekler gösterme jestlerini kullandıktan 2.5-4 aydan sonra gösterdikleri nesnenin ismini sözel olarak üretmeye başladıkları düşünüldüğünde (Cochet & Byrne, 2016; Iverson & Goldin-Meadow, 2005; Goldin-Meadow, 2005), OSB'li bebeklerde özellikle gösterme jestlerinin sözel ifadeler için ön koşul olduğu görülmektedir.

OSB'li bebeklerle yapılan çalışmalar jest üretimlerinin tipik gelişen akranlarından farklılaştığını, bu farklılaşmanın farklı jest türleri (temsili ve sembolik) düzeyinde görüldüğünü belirtmektedir (Colgan, Lanter, McComish, Watson, Crais & Baranek, 2006; Özçalışkan et al., 2016; Wetherby & Prutting, 1984). Çalışmalar, üretilen jestlerin sözcük dağarcığını ve sözcüklerin sözel olarak üretilmesini yordadığını saptarken, hangi tür

jestin sözcük dağarcığını bire bir kontrol ettiği konusunda cevap vermemektedir (Özçalışkan et al., 2016). Sözcük dağarcığının gösterme jestleri ya da temsili jestlerin üretiminden görece bağlamda ne boyutta etkilendiği ve bu etkinin dil gelişimini nasıl yönlendirdiği yordanamamaktadır (Landa et al., 2007; LeBarton & Iverson, 2016; Reilly et al., 2009; Özçalışkan et al., 2016). Bu bulgular, OSB'li grupta gösterme ve temsili jest gelişiminin daha detaylı bir biçimde araştırılması gerektiğini düşündürmektedir. Yürütülecek yeni araştırmalar, OSB'de jest gelişim özelliklerini kapsamlı bir biçimde ortaya koyarak, erken müdahalenin verimliliğini artırabilir.

Down sendromu ve jest

Tipik gelişen akranlarıyla karşılaştırıldığında Down sendromlu çocuklar dil ve konuşma gelişiminde ciddi zorluklar yaşamaktadır (Rice, Warren & Betz, 2005; Tager-Flusberg, 2007). OSB'li bebekler gibi Down sendromlu bebekler de ilk kelimelerin üretimi gecikmekte ve üretilen kelimelerin sıklığı düşük olmaktadır (Dominick, Davis, Lainhart, Tager-Flusberg & Folstein, 2007; Tager-Flusberg et al., 1990). Fakat ilginç bir şekilde, bu iki grup jest üretimleri açısından farklı profillere sahip olduğu görülmektedir. OSB'li çocuklar sadece az sayıda gösterme jesti üretebilirken, (Mundy et al., 1990; Özçalışkan et al., 2016), Down sendromlu çocuklarda jest gelişimi bozulmayan alanlardan biri olarak kalmaktadır (Stefanini, Caselli & Volterra, 2007).

Daha önce de belirtildiği üzere tipik gelişen bebekler nesneleri ifade etmek için kelime üretmeden önce, onları göstermek ya da talep etmek için jestleri kullanmakta ve erken dönem jest üretimleri kelimelerin içerik ve sayısını yordayabilmektedir (Bates, 1976; Beuker et al., 2013; Cartmill et al., 2014; Colonnesi et al., 2010; Iverson, et al., 1994; Özçalışkan & Goldin-Meadow, 2005). Down sendromlu bebeklerde jest gelişimi tipik gelişen akranlarıyla uyumlu bir seyir izlemekte ve üretim sıklığı zaman zaman tipik gelişen akranlarından daha fazla olmaktadır (Caselli et al., 1998; Iverson & Fagan, 2004; Özçalışkan et al., 2016; Singer Harris et al., 1997; Stefanini et al., 2007; te Kaat-van den Os et al., 2015). Jest gelişiminin dil gelişimini yordadığı düşünüldüğünde, beklenen tipik bir dil gelişimi olmasına rağmen, Down sendromlu çocuklar dil ve konuşma gelişiminde ciddi sorunlar yaşamaktadır (Rice et al., 2005; Tager-Flusberg, 2007). Araştırmaların ortaya koyduğu bu bulgular, jest ve dil gelişimi arasındaki bu kopukluğun Down sendromuna özgü olduğunu düşündürmektedir. Jest kullanımının söz öncesi dönemde niyetli iletişimle ilişkili bir davranış olması, Down sendromlu çocuklardaki jest kullanımının da korunmasına öncül oluşturuyor olabilir. Fakat unutulmamalıdır ki, tipik gelişen çocuklar ilk jest üretiminden 2.5-4 ay sonrası jest ile ifade ettiği ya da gösterdiği nesnenin sözel üretimle ifadesine geçerken (Iverson & Goldin-Meadow, 2005; Rowe, 2000), Down sendromlu çocuklardaki bu ara süreç bir yılı bulabilmektedir (Özçalışkan et al., 2016). Özellikle dil müdahalesi yapan alan uzmanları için için bu bulguların akılda tutulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Gecikmiş konuşma ve jest

Daha önce de belirtildiği üzere jestler bilişsel ve sembolik oyun becerileriyle de belirgin bir ilişki içindedir (Bretherton, 2014; Carpenter et al., 1998; Cohen & Billard, 2018; Deleau, 2017; Iverson et al., 1994; Thal & Tobias, 1991; 1992). Tipik gelişen bebeklerde, gösterme jestlerinin ortaya çıkmasından kısa bir süre sonra sembolik oyun şemaları ve temsili jestler üretilmeye başlanır ve sözel ifade bu yollarla tamamlanır (Capone & McGregor, 2004; Cohen & Billard, 2018; Deleau, 2017). Böylelikle jest, dili anlama ya da kişisel mesajlar üretme gibi daha karmaşık bilişsel süreçler için sosyal bir iskele oluşturmaktadır. Bu bağlamda, jest üretimi, daha karmaşık bilişsel süreçler yardımıyla hem alıcı hem de ifade edici boyutta dil gelişimini etkilemiş olur. Diğer bir ifadeyle, karmaşık kavramsal gelişime giden yol jest üretiminden geçmektedir. Bu aşamada jestin dile olan etkisini görebilmek açısından gecikmiş konuşması olan gruba bakmak anlamlı olacaktır. Dil gelişimini etkileyen belirgin bir patoloji olmamasına rağmen, çocuğun dil ve konuşma gelişiminin akranlarından belirgin biçimde yavaş olması, gecikmiş konuşmayı tanımlamaktadır (Deleau, 2017). Gecikmiş konuşması olan çocuklar daha önce bahsedilen ve jest gelişimini farklı bir boyuta taşıyan sembolik oyun şemalarının üretiminde zorluk yaşamaktadır ve bu durum onların daha sonra kalıcı bir dil bozukluğuna sahip olacaklarını yordayan ilk göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir (Capone & McGregor, 2004; Wray, Saunders, McGuire, Cousins & Norboury, 2017). Thal ve arkadaşları (1991), gecikmiş konuşması olan çocuklar ve yavaş gelişen çocukları oyun şeması taklidi yapabilme becerilerine göre boylamsal bir çalışmayla karşılaştırmıştır. Gecikmiş konuşması olan grup tipik gelişen akranlarından daha düşük bir profil sergilediği ancak 1 yıl sonrasında, gecikmiş konuşma öyküsü olup sıçrama yaşayan çocukların jest kullanımı ve alıcı dil becerileri tipik gelişen akranları ile eş değer düzeye geldiği saptanmıştır. Jest konusunda pek çok araştırma yürütmüş olan Thal, bu bulgulara dayanarak dil gelişimi ve jest gelişimi arasındaki dinamik bir bağ olduğunu vurgulamıştır.

Gecikmiş konuşması olan çocuklar daha sonraki süreçlerde sıçrama yaşayıp akranlarını yakalayabilirken, bir kısmı bu sıçramayı gösterememekte ve sorun özgül dil bozukluğuna dönüşmektedirler (Capone & McGregor, 2004). Sıçrama yaşayan çocukların daha fazla jest kullandığı ve jesti iletişimlerinde telafi edici bir mekanizmaya dönüştürdükleri gözlenmiştir (Capone & McGregor, 2004). Thal ve Tobias (1992), sıçrama yaşayan çocukların sıçrama yaşayamayan çocuklardan çok daha fazla iletişimsel jest kullandıklarını ve bu jestlerin hem gösterme hem de temsili türlerini üretebildiklerini vurgulamaktadır. Sıçrama yaşayan çocukların jest üretimlerinin sayıca fazla olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak sıçrama yaşayan çocukların jest üretimi başlatma ve dönüt verme olarak iki ayrı iletişimsel niyet içermektedir. Fakat sıçrama yaşamayan ve "gerçek" gecikmiş konuşması olan çocuklarda bu iki iletişimsel niyet sıçrama yapan akranlarından çok daha az ve niteliksel anlamda geridedir (Capone & McGregor, 2004). Bu gruptaki jest kullanımına bakıldığında, tıpkı sözel dil becerileri gibi, üretilen temsili jestlerin de oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bahsedilen bu dil bozukluğunun kalıcı olduğu gruplarda ise tıpkı sıçrama yapan çocuklardaki gibi jestlerin sözel ifade becerilerini telafi eden bir mekanizma olarak kullanıldığı görülmektedir (Evans, Alibali & McNeil, 2001). Yani jestler sözel dil üretimi ve dil gelişimini öncüleyen unsurlar olduğu gibi, bu süreçlerde yaşanan problemlerin kalıcı olduğu durumlarda telafi edici mekanizma olarak da kullanılmaktadır. Tüm bu bulguların dil sorunu yaşayan çocukların tanı ve müdahalesinde jest takibinin önemini de açıkça ortaya koymaktadır. Doğru bir takip doğru tanı ve yanı sıra verimli bir müdahaleyi getirecektir.

İşitme kaybı ve jest

Dil gelişiminin en çok etkilendiği gruplardan biri olan işitme engelli çocuklarda jest gelişimine ilişkin alanyazın değerlendirildiğinde; oldukça az çalışmaya rastlanmaktadır. Araştırmaların az olmasının nedeni, işitme kaybında iletişim seçeneklerinden birinin işaret dili olması olabilir. 1980 ve 90'li yıllarda işaret diliyle eğitim alan çocuklarla yapılan çalışmalar, işitme kayıplı çocuklarda jest kullanımının doğal olarak geliştiğini ifade etmektedir (Goldin-Meadow & Morford, 1985; Goldin-Meadow, Mylander, Villiers, Bates & Volterra, 1984). Ancak bu araştırmalarda işitme kayıplı çocuklarda jestlerin gelişim sürecine dair bir açıklama bulunmamaktadır.

Dromi (2003), işitme kayıplı çocuklarda jestlerin babıldama hecelerinden ve kelimelerden çok önce ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu bulguya dayanarak işitme kayıplı çocuklarda söz öncesi iletişim davranışların kendine özgü bir biçimde ortaya çıktığını belirtilmiştir (Dromi, 2003). İşitme kayıplı çocuklarda babıldama hecelerinin ve kelimelerin gecikmesi, çocuğun jestleri kullanarak çevresiyle iletişim kurabiliyor olmasıyla açıklanmıştır (Ertmer et al., 2002). Diğer bir ifadeyle jest kullanımı, işitme kayıplı çocukların sözel dile olan ihtiyaçlarını azaltan bir etmen olarak düşünülmüştür. Çok ileri derecede işitme kayıplı olup erken tanı ve müdahale alan 18 çocuğun 18-24-30. aylardaki iletişim davranışlarını değerlendiren Lichtert ve Loncke (2006), çok ileri derecede işitme kayıplı, yaşla birlikte gösterme jestlerin artığını belirtmektedir. Bu çocuklar gösterme jestleriyle birlikte babıldama hecelerini kullanır hale gelmiştir. 18-30. ay arasında temsili jestlerin kullanımında da artış olmuştur. Temsili jestler, 18. ayda tüm ifadelerin %36'sini oluştururken 30. ayda %61'ini oluşturmaktadır. Tüm ifadeler içinde temsili jestlerin babıldama heceleri ile birlikte kullanılma oranı %11'dir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre 18-24-30. ayda işitme kayıplı çocuklar, iletişim niyetlerini ifade etmek için en fazla gösterme jestlerini kullanmaktadır (Lichtert & Loncke, 2006). Çalışmaya katılan çocuklar, sözel ifadeleri kullanmaya başladıklarında bile iletişim niyetlerini ifade etmek için gösterme jestlerini tercih etmektedir. İşitme kayıplı çocuklarda jest kullanımının doğal olarak gelişmesinin (Goldin-Meadow & Morford, 1985; Goldin-Meadow et al., 1984) sebebi, işitme kayıplı çocuğun sözel ifade dağarcığının sınırlı gelişimi olabilir. İşitme kayıplı çocuklardaki sınırlı sözel gelişim, iletişim kurmak için gösterme jestlerin daha sık kullanılmasıyla sonuçlanıyor olabilir. Temsili jestlerin sözel dil gelişimindeki önemi düşünüldüğünde (Bates et al., 1979; Beuker et al., 2013, Capirci et al., 2005; Cartmill et al., 2014; Iverson & Goldin-Meadow, 2005; Kuhn et al., 2014; Oglio et al., 1994; Singer Harris et al., 1997), işitme kayıplı çocuklarda temsili jest dağarcığının sınırlı olması, kelimelerinin üretimlerini geciktiren ve dil gelişimini erken dönemde sınırlayan faktörlerden biri düşünülebilir. İşitme kayıplı bebeklerde jestlerin gelişimine dair bilgilerin sınırlı olması, bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Lichtert ve Loncke (2006) de sözel müdahale programlarına devam eden işitme kayıplı bebeklerde jest gelişimine dair çalışmalara olan ihtiyaca dikkat çekmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Yukarıda aktarılan alanyazın tipik gelişen çocuklarda olduğu gibi, erken çocukluk çağı dil problemleri olan çocuklarda jest ve dil gelişiminin kuvvetli bağını göstermektedir (Capone & McGregor, 2004). Alanyazın ve yazarların klinik deneyimleri ailelerin çocuklarının dil gelişimlerine dair bir sorun olduğunu geç fark ettiklerini, dolayısıyla ilgili uzmanlık alanlarına geç başvurduklarını göstermektedir. Bu durum dil gelişiminin desteklenmesi için çok önemli olan erken tanı ve müdahale için geç kalınmasına neden olmaktadır. Bu gecikme müdahalenin temel hedefi olan dil özelliklerinin akran düzeyine çıkarılması hususunda zorluklar yaratmaktadır. Farklı nedenlerden dolayı dil gecikmeleri yaşayan gruplarda, erken tanıyı gerçekleştirmek ve müdahalenin niteliğini arttırmak konusunda jestler önemli birer araç olarak düşünülmelidir.

Jest gelişimi aşamalardan oluşmakta ve tahmin edilip öngörülebilen süreçleri içermektedir. Bu durum, olası bir gelişimsel gerilik ve buna bağlı dil bozukluğunun erken dönem tanısı ve müdahalesine, yine kritik evre olan erken dönemde, izin vermektedir. Tipik ve atipik jest gelişiminin bilinmesi, mümkün olan en erken dönem tanı ve müdahalenin hedeflendiği günümüzde daha da büyük bir önem sahiptir (Yoshigana-Itano, Sedey, Coulter ve Mehl, 1998). Jest gelişimi yalnızca dil değil motor, biliş ve sosyal gelişim gibi pek çok gelişim alanlarına dair bilgiler sunmaktadır (Iverson & Thelen, 1999; Bates & Dick, 2002). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde gelişimsel açıdan risk altında olan çocuklarla çalışan tüm alan uzmanları için jestler, oldukça değerli bir bilgi kaynağı olarak düşünülmelidir.

Alanyazında gelişimsel geriliği ve buna bağlı dil gelişiminde problem olan çocukların jest gelişimi bağlamında desteklenmesini hedefleyen müdahale programların yaygınlaştığı görülmektedir (Töret & Acarlar, 2011). Bu bağlamda, bu programların işlevsel olabilmesi adına tipik ve atipik düzeyde jest gelişimi, karakteristiği, sıklığı, dil ve diğer gelişim alanlarını ne açıdan ve ne miktarda etkilediğinin iyi bilinmesi gereklidir (Töret & Acarlar, 2011). Bu bağlamda jestleri konu alan çalışmaların yürütülmesinin, alanyazını zenginleştirmenin yanı sıra müdahale programlarının etkililiğini artırmak açısından da oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Acredolo, L. P. & Goodwyn, S. W. (1988). Symbolic gesturing in normal infant: Cross-sectional and longitudinal evidence. *Child Development,* 59, 450–466.

Acredolo, L. P. & Goodwyn, S. W. (1990). Sign language among hearing infants: The spontaneous development of symbolic gestures. In V. Volterra & C. J. Erting (Eds), *From gesture to language in hearing and deaf children* (ss. 68-78). Berlin, Heidelberg: Springer.

Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F. & Romski, M. (2009). Joint engagement and the emergence of language in children with autism and Down syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, *39*(1), 84.

Alcock, K. (2006). The development of oral motor control and language. *Down Syndrome Research and Practice*, *11*(1), 1-8.

Alibali, M. W., Bassok, M., Solomon, K. O., Syc, S. E. & Goldin-Meadow, S. (1999). Illuminating mental representations through speech and gesture. *Psychological Science*, *10*(4), 327-333.

Baldwin, D. A. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child Development*, *62*(5), 874-890.

Baldwin, D. A. (1993). Infants' ability to consult the speaker for clues to word reference. *Journal of Child Language*, *20*(2), 395-418.

Baldwin, D. A. & Moses, L. J. (1996). The ontogeny of social information gathering. *Child Development*, *67*(5), 1915-1939.

Bates, E. (1976). *Language and context.* New York: Academic Press.

Bates, E.; Benigni, L.; Bretherton, I.; Camanioni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy.* New York: Academic Press.

Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly, 21*, 205–226.

Bates, E. & Dick, F. (2002). Language, gesture, and the developing brain. *Developmental Psychobiology*, *40*(3), 293-310.

Bates, E., Thal, D. & Janowsky, J. S. (1992). Early language development and its neural correlates. *Handbook of Neuropsychology*, *7*, 69-69.

Beattie, G. & Shovelton, H. (1999). Mapping the range of information contained in the iconic hand gestures that accompany spontaneous speech. *Journal of Language and Social Psychology*, *18*(4), 438-462.

Beuker, K. T., Rommelse, N. N., Donders, R. & Buitelaar, J. K. (2013). Development of early communication skills in the first two years of life. *Infant Behavior and Development*, *36*(1), 71-83.

Blake, J., Osborne, P., Cabral, M. & Gluck, P. (2003). The development of communicative gestures in Japanese infants. *First Language*, *23*(1), 3-20.

Blake, J., O'Rourke, P. & Borzellino, G. (1994). Form and function in the development of pointing and reaching gestures. *Infant Behavior and Development*, *17*(2), 195-203.

Blake, J., Vitale, G., Osborne, P. & Olshansky, E. (2005). A cross-cultural comparison of communicative gestures in human infants during the transition to language. *Gesture*, *5*(1), 201-217.

Bretherton, I. (2014). *Symbolic play: The development of social understanding*. USA: Academic Press.

Brooks, R. & Meltzoff, A. N. (2008). Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: A longitudinal, growth curve modeling study. *Journal of Child Language*, *35*(1), 207-220.

Buckley, B. (2012). *Children's communication skills: From birth to five years*. UK: Routledge.

Butcher, C. & Goldin-Meadow, S. (2000). Gesture and the transition from one- to two-word speech: When hand and mouth come together. In D. McNeill (Ed), *Language and gesture* (ss. 235–258). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Butterworth, G. & Morissette, P. (1996). Onset of pointing and the acquisition of language in infancy. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, *14*(3), 219-231.

Butterworth, G. (2003). Pointing is the royal road to language for babies. *Pointing: Where language, culture and cognition meet*, 9-33.

Camaioni, L. (1997). The emergence of intentional communication in ontogeny, phylogeny, and pathology. *European Psychologist*, *2*(3), 216-225.

Camaioni, L., Castelli, M. C., Longobardi, E. & Volterra, V. (1991). A parent report instrument for early language assessment. *First Language*, *11*(33), 345-358.

Capirci, O., Contaldo, A., Caselli, M. C. & Volterra, V. (2005). From action to language through gesture: A longitudinal perspective. *Gesture*, *5*(1), 155-177.

Capirci, O., Iverson, J., Pizzuto, E. & Volterra, V. (1996). Gestures and words during the transition to two word speech. *Journal of Child Language, 23*, 645– 673.

Capone, N. C. & McGregor, K. K. (2004). Gesture development: A review for clinical and research practices. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *47*(1), 173-186.

Capps, L., Kehres, J. & Sigman, M. (1998). Conversational abilities among children with autism and children with developmental delays. *Autism*, *2*(4), 325-344.

Carpenter, R. L., Mastergeorge, A. M. & Coggins, T. E. (1983). The acquisition of communicative intentions in infants eight to fifteen months of age. *Language and Speech*, *26*(2), 101-116.

Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G. & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 174.

Cartmill, E. A., Hunsicker, D. & Goldin-Meadow, S. (2014). Pointing and naming are not redundant: Children use gesture to modify nouns before they modify nouns in speech. *Developmental Psychology*, *50*(6), 1660.

Caselli, M. C. (1990). Communicative gestures and first words. In V. Volterra & C. J. Erting (Eds), *From gesture to language in hearing and deaf children* (ss. 56-67). Berlin, Heidelberg: Springer.

Caselli, M. C. & Volterra, V. (1990). From communication to language in hearing and deaf children. In V. Volterra & C. J. Erting (Eds), *From gesture to language in hearing and deaf children* (ss. 263-277). Berlin, Heidelberg: Springer.

Caselli, M. C., Vicari, S., Longobardi, E., Lami, L., Pizzoli, C. & Stella, G. (1998). Gestures and words in early development of children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *41*(5), 1125-1135.

Cazden, C. B. (1977). Language, literacy, and literature: Putting It All Together. *National Elementary Principal*, *57*(1), 40-2.

Cochet, H. & Byrne, R. W. (2016). Communication in the second and third year of life: Relationships between nonverbal social skills and language. *Infant Behavior and Development*, *44*, 189-198.

Cochet, H. & Vauclair, J. (2010). Pointing gestures produced by toddlers from 15 to 30 months: Different functions, hand shapes and laterality patterns. *Infant Behavior and Development*, *33*(4), 431-441.

Cohen, L. & Billard, A. (2018). Social babbling: The emergence of symbolic gestures and words. *Neural Networks*, *106,* 194-204.

Colgan, S. E., Lanter, E., McComish, C., Watson, L. R., Crais, E. R., & Baranek, G. T. (2006). Analysis of social interaction gestures in infants with autism. *Child Neuropsychology*, *12*(4-5), 307-319.

Colonnesi, C., Stams, G. J. J., Koster, I. & Noom, M. J. (2010). The relation between pointing and language development: A meta-analysis. *Developmental Review*, *30*(4), 352-366.

Crais, E., Douglas, D. D. & Campbell, C. C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, *47*(3), 678-694.

Deleau, M. (2017). Communication and the development of symbolic play: The need for a pragmatic perspective. In J. Nadel & L. Camaioni (Eds), *New perspectives in early communicative development* (ss. 97-115). London: Routledge.

Dick, A. S., Goldin-Meadow, S., Solodkin, A. & Small, S. L. (2012). Gesture in the developing brain. *Developmental Science*, *15*(2), 165-180.

Dimitrova, N., Özçalışkan, Ş. & Adamson, L. B. (2018). Correction to: Parents' translations of child gesture facilitate word learning in children with autism, Down syndrome and typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(2), 637-637.

Dimitrova, N., Özçalışkan, Ş. & Adamson, L. B. (2016). Parents' translations of child gesture facilitate word learning in children with autism, Down syndrome and typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(1), 221-231.

Dominick, K. C., Davis, N. O., Lainhart, J., Tager-Flusberg, H. & Folstein, S. (2007). Atypical behaviors in children with autism and children with a history of language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, *28*(2), 145-162.

Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, *3*(4), 343-350.

Dore, J. (1975). Holophrases, speech acts, and language universals. *Journal of Child Language*, *2*, 21-40.

Dore, J., Franklin, M. B., Miller, R. T. & Ramer, A. L. (1976). Transitional phenomena in early language acquisition. *Journal of Child Language, 3*(1), 13-28.

Dromi, E. (1987). *Early lexical development*. University Press.

Dromi, E. (2003). Assessment of prelinguistic behaviors in deaf children: Parents as collaborators. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *8*(4), 367-382.

Dromi, E. & Ringwald-Frimerman, D. (1996). *Communication and language intervention with hearing impaired children: The prelinguistic stage.* Tel Aviv: Tel Aviv University: Ramot (Hebrew).

Evans, J. L., Alibali, M. W. & McNeil, N. M. (2001). Divergence of verbal expression and embodied knowledge: Evidence from speech and gesture in children with specific language impairment. *Language and Cognitive Processes*, *16*(2), 309-331.

Ertmer, D. J., Young, N., Grohne, K., Mellon, J. A., Johnson, C., Corbett, K. & Saindon, K. (2002). Vocal development in young children with cochlear implants: Profiles and implications for intervention. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, *33*(3), 184-195.

Garber, P. & Goldin-Meadow, S. (2002). Gesture offers insight into problem-solving in adults and children. *Cognitive Science*, *26*(6), 817-831.

Gentilucci, M. & Corballis, M. C. (2006). From manual gesture to speech: A gradual transition. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *30*(7), 949-960.

Goldin-Meadow, S. & Butcher, C. (2003). Pointing: Where language, culture, and cognition meet. In S. Kita (Ed), *Pointing toward two word speech in young children* (ss. 85–107). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Goldin-Meadow, S. & Morford, M. (1985). Gesture in early child language: Studies of deaf and hearing children. *Merrill-Palmer Quarterly (1982)*, 145-176.

Goldin-Meadow, S. & Wagner, S. M. (2005). How our hands help us learn. *Trends in Cognitive Sciences*, *9*(5), 234-241.

Goldin-Meadow, S. (2005). *Hearing gesture: How our hands help us think*. UK: Harvard University Press.

Goldin-Meadow, S., Mylander, C., de Villiers, J., Bates, E. & Volterra, V. (1984). Gestural communication in deaf children: The effects and noneffects of parental input on early language development. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 1-151.

Goodwyn, S. W. & Acredolo, L. P. (1993). Symbolic gesture versus word: Is there a modality advantage for onset of symbol use? *Child Development*, *64*(3), 688-701.

Gulsrud, A. C., Hellemann, G. S., Freeman, S. F. & Kasari, C. (2014). Two to ten years: Developmental trajectories of joint attention in children with ASD who received targeted social communication interventions. *Autism Research*, *7*(2), 207-215.

Happé, F. & Frith, U. (1996). The neuropsychology of autism. *Brain*, *119*(4), 1377-1400.

Iverson, J. M., Capirci, O. & Caselli, M. C. (1994). From communication to language in two modalities. *Cognitive Development*, *9*(1), 23-43.

Iverson, J. M. (1999). How to get to the cafeteria: Gesture and speech in blind and sighted children's spatial descriptions. *Developmental Psychology*, *35*(4), 1132.

Iverson, J. M. & Fagan, M. K. (2004). Infant vocal–motor coordination: precursor to the gesture–speech system? *Child development*, *75*(4), 1053-1066.

Iverson, J., Thal, D., Wetherby, A., Warren, S. & Reichle, J. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye. *Transitions in Prelinguistic Communication*, *7*, 59-86.

Iverson, J. M. & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, *16*(5), 367-371.

Iverson, J. M. & Thelen, E. (1999). Hand, mouth and brain. The dynamic emergence of speech and gesture. *Journal of Consciousness Studies*, *6*(11), 19-40.

Kishimoto, T., Shizawa, Y., Yasuda, J., Hinobayashi, T. & Minami, T. (2007). Do pointing gestures by infants provoke comments from adults? *Infant Behavior and Development*, *30*(4), 562-567.

Kuhn, L. J., Willoughby, M. T., Wilbourn, M. P., Vernon-Feagans, L., Blair, C. B. & Family Life Project Key Investigators. (2014). Early communicative gestures prospectively predict language development and executive function in early childhood. *Child Development*, *85*(5), 1898-1914.

Landa, R. J., Holman, K. C. & Garrett-Mayer, E. (2007). Social and communication development in toddlers with early and later diagnosis of autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*, *64*(7), 853-864.

LeBarton, E. S. & Iverson, J. M. (2016). Gesture development in toddlers with an older sibling with autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *51*(1), 18-30.

Lichtert, G. F. & Loncke, F. T. (2006). The development of proto-performative utterances in deaf toddlers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, *49*(3), 486-499.

Liszkowski, U. (2005). Human twelve-month-olds point cooperatively to share interest with and helpfully provide information for a communicative partner. *Gesture*, *5*(1), 135-154.

Liszkowski, U., Carpenter, M., Henning, A., Striano, T. & Tomasello, M. (2004). Twelve-month-olds point to share attention and interest. *Developmental Science*, *7*(3), 297-307.

Mastrogiuseppe, M., Capirci, O., Cuva, S. & Venuti, P. (2015). Gestural communication in children with autism spectrum disorders during mother–child interaction. *Autism*, *19*(4), 469-481.

Masataka, N. (2001). Why early linguistic milestones are delayed in children with Williams syndrome: late onset of hand banging as a possible rate–limiting constraint on the emergence of canonical babbling. *Developmental Science*, *4*(2), 158-164.

Masataka, N. (2003). *The onset of language*. UK: Cambridge University Press.

Masur, E. F. (1982). Mothers' responses to infants' object-related gestures: Influences on lexical development. *Journal of Child Language*, *9*(1), 23-30.

Masur, E. F. (1983). Gestural development, dual-directional signaling, and the transition to words. *Journal of Psycholinguistic Research*, *12*(2), 93-109.

Mundy, P., Sigman, M. & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and developmental Disorders*, *20*(1), 115-128.

Nadel, J. & Camaioni, L. (2017). *New perspectives in early communicative development*. UK: Routledge.

Oglio, A. M. D., Bates, E., Volterra, V., Capua, M. & Pezzini, G. (1994). Early cognition, communication and language in children with focal brain injury. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *36*(12), 1076-1098.

Oller, D. K., Eilers, R. E., Neal, A. R. & Schwartz, H. K. (1999). Precursors to speech in infancy: The prediction of speech and language disorders. *Journal of Communication Disorders*, *32*(4), 223-245.

Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Acarlar, F., Keçeli Kaysili, B. & Alak, G. (2017). Examination of the relationship between gestures and vocabulary in children with autism spectrum disorder at different language stages. *Early Child Development and Care*, 1-15.

Özçalışkan, Ş., Adamson, L. B. & Dimitrova, N. (2016). Early deictic but not other gestures predict later vocabulary in both typical development and autism. *Autism*, *20*(6), 754-763.

Özçalışkan, Ş., Adamson, L. B., Dimitrova, N., Bailey, J. & Schmuck, L. (2016). Baby sign but not spontaneous gesture predicts later vocabulary in children with Down Syndrome. *Journal of Child Language*, *43*(4), 948-963.

Özçalışkan, S. & Dimitrova, N. (2013). How gesture input provides a helping hand to language development. *Seminars in Speech and Language, 34*(4), 227-236.

Özçalışkan, Ş. & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture is at the cutting edge of early language development. *Cognition*, *96*(3), B101-B113.

Perry, M. & Elder, A. D. (1997). Knowledge in transition: Adults' developing understanding of a principle of physical causality. *Cognitive Development*, *12*(1), 131-157.

Piaget, J. (1962). Commentary on Vygotsky's criticisms of Language and thought of the child and judgment and reasoning in the child. *Lev Vygotsky, Critical Assessments*, *1*, 241-260.

Powell, R. P. & Bishop, D. V. (1992). Clumsiness and perceptual problems in children with specific language impairment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *34*(9), 755-765.

Rapin, I. & Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and Development*, *25*(3), 166-172.

Rauscher, F. H., Krauss, R. M. & Chen, Y. (1996). Gesture, speech, and lexical access: The role of lexical movements in speech production. *Psychological Science*, *7*(4), 226-231.

Reilly, S., Bavin, E. L., Bretherton, L., Conway, L., Eadie, P., Cini, E., ... & Wake, M. (2009). The Early Language in Victoria Study (ELVS): A prospective, longitudinal study of communication skills and expressive vocabulary development at 8, 12 and 24 months. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *11*(5), 344-357.

Rice, M. L., Warren, S. F. & Betz, S. K. (2005). Language symptoms of developmental language disorders: An overview of autism, Down syndrome, fragile X, specific language impairment and Williams syndrome. *Applied Psycholinguistics*, *26*(1), 7-27.

Rowe, M. L. (2000). Pointing and talk by low-income mothers and their 14-month-old children. *First Language*, *20*(60), 305-330.

Schick, B., Marschark, M. & Spencer, P. (2006). *Advances in the sign language development of deaf children*. UK: Oxford University Press.

Schwartz, D. L. & Black, J. B. (1996). Shuttling between depictive models and abstract rules: Induction and fallback. *Cognitive Science, 20*, 457–497.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. UK: Cambridge University Press.

Shulman, B. B. (1988). Child development. In W. O. Haynes & B. B. Shulman (Eds), *Communication development: Foundations, processes, and clinical applications.* Baltimore: Williams and Wilkins.

Singer Harris, N. G., Bellugi, U., Bates, E., Jones, W. & Rossen, M. (1997). Contrasting profiles of language development in children with Williams and Down syndromes. *Developmental Neuropsychology*, *13*(3), 345-370.

Stark, R. E. & Blackwell, P. B. (1997). Oral volitional movements in children with language impairments. *Child Neuropsychology*, *3*(2), 81-97.

Stark, R. E. & Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *46*(2), 114-122.

Stefanini, S., Caselli, M. C., & Volterra, V. (2007). Spoken and gestural production in a naming task by young children with Down syndrome. *Brain and Language*, *101*(3), 208-221.

Stone, A., Webb, R. & Mahootian, S. (1991). The generality of gesture-speech mismatch as an index of transitional knowledge: Evidence from a control-of-variables task. *Cognitive Development*, *6*(3), 301-313.

Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L. & Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in two-and three-year-old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *27*(6), 677-696.

Sugarman, A. (1977). Psychoanalysis as a humanistic psychology. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, *14*(3), 204.

Tager-Flusberg, H. (1996). Brief report: Current theory and research on language and communication in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *26*(2), 169-172.

Tager-Flusberg, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry*, *11*(4), 325-334.

Tager-Flusberg, H. (2007). Atypical language development: Autism and other neurodevelopmental disorders. *Blackwell Handbook of Language Development*, 432-453.

Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Nolin, T., Baumberger, T., Anderson, M. & Chadwick-Dias, A. (1990). A longitudinal study of language acquisition in autistic and Down syndrome children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *20*(1), 1-21.

te Kaat-van den Os, D. J., Jongmans, M. J., Volman, M. C. J. & Lauteslager, P. E. (2015). Do gestures pave the way?: A systematic review of the transitional role of gesture during the acquisition of early lexical and syntactic milestones in young children with Down syndrome. *Child Language Teaching and Therapy*, *31*(1), 71-84.

Thal, D., Tobias, S. & Morrison, D. (1991). Language and gesture in late talkers: A 1-year follow-up. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *34*(3), 604-612.

Thal, D. J. & Tobias, S. (1992). Communicative gestures in children with delayed onset of oral expressive vocabulary. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *35*(6), 1281-1289.

Thelen, E. (1979). Rhythmical stereotypies in normal human infants. *Animal Behaviour*, *27*, 699-715.

Thelen, E. (1981). Rhythmical behavior in infancy: An ethological perspective. *Developmental Psychology*, *17*(3), 237.

Tomasello, M., Anselmi, D. & Farrar, M. J. (1984). Young children's coordination of gestural and linguistic reference. *First Language*, *5*(15), 199-209.

Tomasello, M., Carpenter, M. & Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, *78*(3), 705-722.

Töret, G. & Acarlar, F. (2011). Otizmli, Down sendromlu ve normal gelişim gösteren Türk çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(3), 1461-1478.

Volterra, V., Caselli, M. C., Capirci, O. & Pizzuto, E. (2005). Gesture and the emergence and development of language. *Beyond nature-nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates*, 3-40.

Vygotsky, L. S. (1999). Tool and sign in the development of the child. *The collected works of LS Vygotsky*, *6*, 3-68.

Wagner, S. M., Nusbaum, H. & Goldin-Meadow, S. (2004). Probing the mental representation of gesture: Is handwaving spatial? *Journal of Memory and Language*, *50*(4), 395-407.

Werner, H. & Kaplan, B. (1963). Symbol formation: An organismic-developmental approach to language and the expression of thought.

Wetherby, A. M. & Prutting, C. A. (1984). Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *27*(3), 364-377.

Wetherby, A. M., Yonclas, D. G. & Bryan, A. A. (1989). Communicative profiles of preschool children with handicaps: Implications for early identification. *Journal of Speech and Hearing Disorders,* 54(2), 148-158.

Wray, C., Saunders, N., McGuire, R., Cousins, G. & Norbury, C. F. (2017). Gesture production in language impairment: It's quality, not quantity, that matters. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, *60*(4), 969-982.

Wu, Z. & Gros-Louis, J. (2015). Caregivers provide more labeling responses to infants' pointing than to infants' object-directed vocalizations. *Journal of child language*, *42*(3), 538-561.

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K. & Mehl, A. L. (1998). Language of early and later identified children with hearing loss. *Pediatrics*, *102*(5), 1161-1171.

Zaidman, N. (2001). Cultural Codes and Languages Trategies in Business Communication: Interactions Between Israeli and Indian Business people. *Management Communication Quarterly*, *14*(3), 408-441.

Deneyimsel Öğrenmenin Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Kullanımı, Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen Özyeterliğine Etkisi*

The Effect of Experiential Learning Theory on Motivated Strategies for Learning, Reflective Thinking and Teacher Self-Efficacy Beliefs of Teacher Candidates

İlke EVİN GENCEL, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, ilkegencel@comu.edu.tr

Öz

Bu araştırmada, Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin, öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanımı, yansıtıcı düşünme düzeyi ve öğretmen özyeterlik inancı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde deneyimsel öğrenmenin alternatif bir yol olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Nicel veriler; Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III, Güdülenme-Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Yansıtıcı Düşünme Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme ve öğrenme günlükleriyle elde edilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel verileri birlikte yorumlandığında, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sırasıyla ayrıştırma, özümseme, yerleştirme ve değiştirme öğrenme stilini benimsediği belirlenmiştir. Deneyimsel öğrenmenin güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanma durumunu olumlu etkilediği saptanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin bilginin olduğu gibi tekrarına dayalı ve daha çok ezberlemeyi sağlayan yineleme stratejilerini kullanma düzeyleri anlamlı biçimde düşmüş, üst düzey öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri yükselmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlik özyeterliği açısından değişimleri incelendiğinde, öğrenci katılımı sağlama ve öğretim stratejileri kullanma özyeterliklerinin anlamlı biçimde olumlu etkilendiği belirlenmiştir. Sonuç olarak çalışmada, deneyimsel öğrenme kuramının öğretmen eğitiminde kullanılmasının olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Deneyimsel öğrenme, öğrenme stratejileri, yansıtıcı düşünme, öğretmen özyeterliği.

Abstract

In this study, it is aimed to investigate the effects of Kolb's experiental learning theory on motivated strategies for learning, reflective thinking and teacher self-efficacy beliefs of teacher candidates. Thus, it has been tried to put forward whether or not experiental learning is an alternative way of educating teacher candidates. In this study, pre-test and post-test experiment-control group quasi-experimental design is used. In the study, quantitative data were collected by Kolb Learning Styles Inventory III, Motivated Strategies for Learning Scale, Reflective Thinking Scale and Tecaher Self-Efficacy Scale. Qualitative data were obtained from semi-structured interviews and learning diaries. When the quantitative and the qualitative data of the study are interpreted together, it is determined that the teacher candidates participating in the research adopted the learning style of converging, assimilating, accomodating and diverging. It has been determined that experiental learning positively affects the use of motivated learning strategies and reflective thinking level, teacher self-efficacy beliefs of participants. It has been revealed that Kolb's experiental learning theory could be an alternative way in teacher education.

Keywords: Experiential learning, learning strategies, reflective thinking, teacher self-efficacy .

* Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi BAP Birimi tarafından desteklenmiştir (Proje Kodu: SBA-2015-574).

Giriş

Öğrenme ortamında bireysel farklılıklardan bir zenginlik olarak yararlanılması düşüncesi, öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların temelini oluşturmuştur. Farklı öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenme ortamından etkin biçimde yararlanmasını sağlamak amacıyla çeşitli model ve uygulamalar ortaya konmuştur. Bunlardan biri David A. Kolb'un 1960'lı yıllardan beri üzerinde çalıştığı ve alan yazında önemli bir yere sahip olan deneyimsel öğrenme kuramıdır. Deneyimsel öğrenme kuramına göre, bireylerin dört öğrenme yolu ve buna bağlı olarak gelişen farklı öğrenme stilleri vardır. Deneyimsel öğrenmeye dayalı eğitim, temelde her öğrenme yoluna dolayısıyla her bir öğrenme stiline uygun eğitim etkinlikleri düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda öğrenme sürecinin başlangıcında somut deneyim, daha sonra yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim aşamalarına uygun öğretim tasarımı uygulanmaktadır. Böylelikle her birey tercih ettiği öğrenme ortamıyla karşılaşma şansına sahip olmaktadır (Evin Gencel, 2008).

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, bilgilerin güncelliğini hızla yitirmesine neden olmaktadır. Bu durum, bireylerin öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeyi bir zorunluluk haline getirmiştir. Güdülenme ve öğrenme stratejilerinin kullanılması, özdüzenlemeli öğrenme yeterliliklerinin kazandırılması, öğrenme ve çalışma alanıyla ilgili özyeterlik inancına sahip olunması, değişime uyum sağlamada ve karşılaşılabilecek öğrenme sorunlarını gidermede kolaylaştırıcı etkiye sahip olacaktır. Tüm bu özelliklerin kazanılmasında yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi önemlidir. Bu ilkeyle uyumlu olarak deneyimsel Öğrenme Kuramının en önemli ve temel ilkesi 'öğrenme, halihazırda edinilen deneyimlerin sonucudur' biçiminde ifade edilmektedir. Diğer önemli ilke ise, bireylerin her zaman aynı yollarla öğrenmediği düşüncesidir. Bu ilkelere dayanarak kuramın çekirdeğini oluşturan süreç betimlenmektedir. Somut deneyimler kavramlara dönüştürülmekte, bu kavramlar yeni deneyimlerin kazanılmasında kullanılmaktadır. 'Dört aşamalı döngü' olarak anılan bu süreç, sadece formal öğrenmeleri kapsamamaktadır. Söz konusu döngü, bir anlamda bireylerin yaşama uyum sağlama süreçlerini de göstermektedir (Kolb, 2000).

Deneyimsel öğrenme döngüsü; somut deneyim, yansıtıcı gözlem, aktif deneyim ve soyut kavramsallaştırma aşamalarına uygun bir öğrenme sürecinin uygulanmasını gerektirmektedir. Somut deneyim aşamasında, örnek olay, rol oynama, bireysel ve küçük grupla öğrenme, fotoğraf, belge, mektup vb. inceleme, görsel araçlardan yararlanma, çeşitli sunumlar yapma etkilidir. Öğrenme döngüsünün ikinci aşaması olan yansıtıcı gözlem aşamasında, bir önceki adımda öğrenilenler üzerinde düşünme, konuya farklı bakış açılarıyla yaklaşma söz konusudur Yansıtıcı gözlem aşaması "niçin?" sorusu önemlidir. Tartışma teknikleri, altı şapkalı düşünme tekniği, yansıtıcı düşünme etkinlikleri bu aşamada kullanılmaktadır (Kolb, 1999, Lewin, 2000; Peirce, 2000). Üçüncü aşama olan soyut kavramsallaştırmada . öğretmen etkindir. Gerekli anlatım ve özetlemeleri yapar. Ayrıca bu aşamada bireysel okumalar, bilgisayar destekli öğretim de önerilmektedir (Healey ve Jenkins 2000; Kolb, 1984). Son aşama olan aktif deneyim, uygulamalarla öğrenme ve öğrenilenleri uygulamayı içermektedir. Küçük grup çalışmaları, aktif öğrenme teknikleri önerilmektedir. Bu aşamada yapılan uygulamalara ilişkin geri bildirim sağlanmalıdır (Hein ve Budny, 2000).

Deneyimsel öğrenme döngüsüne uygun eğitimde öğrenme yollarının özelliklerine uygun eğitim ortamı oluşturulmaktadır. Bu açıdan, öğrenme stillerinin özellikleri iyi bilinmelidir. Değiştirme öğrenme stilinde, somut deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenme yolları tercih edilmektedir. Genel özellikleri; olaylara farklı bakış açıları ile yaklaşmak, eyleme geçmek yerine gözlemi tercih etmek, farklı olaylar arasında ilişki kurabilmek, sabırlı ve dikkatli olmak, yaratıcılık ve karar vermede güçlük yaşama biçiminde sıralanabilir (Cuthbert, 2005; Ekici, 2003; Kolb, 1984; 1999). Özümseme öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem bileşeni olarak ifade edilmektedir. Kapsamlı bilgileri mantıksal bir bütün haline getirebilirler. Planlama becerileri gelişmiş olsa da bunları uygulamaya koymada yetersiz kalabilirler. Bu nedenle aktif ve somut deneyim öğrenme yollarını kullanarak öğrenme döngüsüne etkin biçimde katılmaları sağlanmalıdır. Genellikle geleneksel öğrenme ortamlarından hoşlanan bu bireyler, bilgiyi uzman kişiden almayı tercih etmektedir. (Hein ve Budny, 2000; Kolb, 1984). Ayrıştırma öğrenme stili ise soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim bileşenidir. Sorun çözme becerisi gelişmiş olan ayrıştıranlar, sosyal ortamlarda öğrenmeyi tercih etmektedir (Kolb, 2000). Yerleştirme öğrenme stili, somut ve aktif deneyim öğrenme yollarının tercih etmektedir. Öğrenme sürecinde diğer bireylerin kişisel deneyim ve bilgilerine başvurmaya eğilimli oldukları için sosyal ilişkiler önemlidir (Kolb, 1999). Deneyimsel öğrenme kuramında ortaya konan öğrenme stilleri, bireylere en uygun öğrenme koşulları hakkında bilgi vermektedir. Öğrenme sürecinin somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim

öğrenme yollarına uygun olarak döngü biçiminde hazırlanması önerilmektedir. Bu süreci tasarlayacak olan öğretmenlerin öncelikle bu deneyimi yaşaması ve bu uygulamanın etkilerinin deneysel olarak incelenmesi önemlidir. Ayrıca öğrenmeyi öğrenme sürecinde, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin birbirini tamamlaması öğrenenlerin güdülenme, özyeterlik ve performans düzeylerinin artırılması açısından olumlu etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Öğrenen başarısının önemli bir yordayıcısı olarak ifade edilen bir diğer kavram güdülenme ve öğrenme stratejilerinin kullanımıdır.

Öğrenme stratejileri, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran teknikler, öğrenme sürecinde bireysel özelliklerine uygun olarak takip edilen yollardır (Weinstein ve Mayer, 1986). Bu süreç, özdüzenleme kavramıyla birlikte ele alınmaktadır. Özdüzenleme de akademik hedeflere ulaşmak amacıyla üretilen düşünce, duygu ve eylemler biçiminde ifade edilmektedir. Öğrenme stratejileri, bilgiyi işleme ve kalıcı hale getirmede etkili yollardır (Zimmerman, 2000). Genel olarak, öğrenme stratejileri bilgiyi kodlama, kalıcı hale getirme, istenilen bilgileri geri çağırma, yeni durumlarda kullanma, bu süreci izleme ve güdülemeyi sağlama işlevlerine sahiptir. Etkili ve doğru kullanıldıklarında öğrenenlerin hem bilişsel hem duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır (Diseth, 2011; Baş, 2012; Muelas ve Navarro, 2015). Senemoğlu (2005) da başarının, bireylerin kendi öğrenme yollarının farkında olması ve öğrenme sürecinin yönlendirilebilmesiyle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Eğitim etkinlikleri sonucunda başarı elde edebilmek için öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini oluşturma, sürdürme, değiştirme ve yenileme becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Örenme stratejilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi başarıyı izlemek açısından önemlidir (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011). Öğrenme stratejilerinin etkili kullanılması ile bireylerde öğrenmeyi öğrenme ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmektedir. Bu da, yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilişkilidir. Yaşam boyu öğrenen nesilleri yetiştirmede önemli rolü bulunan öğretmenlerin öncelikle kendileri bu becerilere sahip olmalıdır ve kuşkusuz öğretmen eğitim süreci bu noktada ayrı bir önem taşımaktadır. Bireylerin öğrenme stratejilerini belirleme, kullanma, izleme ve değerlendirme becerilerine sahip olmaları önemlidir. Bu stratejilerin ne zaman ve ne şekilde kullanılacağı öğrencilere öğretilmelidir. Bu bakımdan öncelikle öğretmenlerin bu becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu nedenle gerek hizmet içi gerek hizmet öncesi eğitim süreçlerinde öğretmen ve aday öğretmenlerin güdülenme ve öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesi önemlidir. Özellikle anlamayı izleme stratejileri ya da diğer ifadeyle yürütücü biliş becerileri yansıtıcı düşünme ile ilişkili olarak ele alınmaktadır.

Yansıtıcı düşünmede, sorgulama, özdeğerlendirme gibi kavramlar önemlidir. Yansıtıcı düşünme, bireyin kendisine eleştirel bir gözle bakabilmesini gerektirmektedir. Yansıtıcı düşünme; etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünme sürecidir. Bu süreçte bireyler deneyimleri yeniden yapılandırmakta, sonraki eylemlerini buna göre şekillendirmektedir. Bu bakımdan yürütücü biliş becerileriyle ilişkilidir (Moon 2004; Tripp, 2003). Yansıtıcı düşünme; uygun olan düşüncelerin seçildiği ve uygun olmayanların ayıklandığı bir süreç olması bakımından bilişsel stratejiler ile bağlantılıdır (Gelter, 2003). Kember ve arkadaşları (2000) yansıtıcı düşünme aşamalarını alışkanlık, anlama, yansıtma, kritik yansıtma olmak üzere dört aşamada açıklamaktadır. Alışkanlık; tekrarlar sonrasında düşünmeye gerek kalmadan yapılmaya başlanan eylemlerdir. Anlama; Bloom'un bilişsel alan basamaklarını kapsayan aşamadır. Yansıtma; öğrenilenlerin sorgulanması ve içselleştirilmesi, deneyimlerin yeniden düşünülmesi, değerlendirilmesi sonucu yeni bir bakış açısı geliştirme aşamasıdır. Kritik yansıtma; en üst düzey yansıtma olarak ifade edilmektedir. Temel yansıtma olarak da adlandırılan bu basamak, bireyin niçin algıladığı, düşündüğü, hissettiği ve belli bir şekilde davrandığı konusunda farkında oluşudur (Başol ve Evin Gencel, 2013).

Yansıtıcı düşünen bir öğretmenin kendini sürekli geliştirmesi, yenilemesi ve yaşam boyu öğrenen olması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının meslek becerilerini kazanmalarında yansıtıcı ve eleştirel düşünme alışkanlığı edinmelerinin önemi vurgulanarak bu düşünme biçimlerini geliştirmenin öğretmen eğitiminin temel amaçları arasında yer aldığı ifade edilmektedir (Ayers, 2001; Loughran, 2002). Yansıtıcı düşünme becerilerine sahip ve sorun çözebilen bireylerin yetiştirilmesi için yansıtma yapılan öğrenme ortamları oluşturması gereklidir. Bu bakımdan deneyimsel öğrenmenin, yansıtıcı düşünme düzeyi üzerindeki etkisinin belirlenmesi önemlidir. Görüldüğü gibi öğrenme stilleri, güdülenme ve öğrenme stratejileri, yansıtıcı düşünme düşünme birbiriyle ilişkilendirilebilen ve öğrenme sürecinde önemli kavramlardır. Her birinin geliştirilmesinde öğretmen nitelikleri önemli bir etken olarak göze çarpmaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitim sürecinde hepsini kapsama özelliğine sahip deneyimsel öğrenmenin etkisinin bu özellikler üzerindeki etkisinin belirlenmesi, öğretmen yetiştirme sürecine yeni bir bakış kazandırabilir. Tüm bu özellikleri geliştirme amacıyla uygulanan öğretme öğrenme sürecinin sonunda, aday öğretmenlerin öğretmenlik özyeterliklerinin gelişmesi beklenmektedir.

Öğretmen özyeterliği genel olarak, öğrencilerini akademik ve sosyal olarak beklenen düzeye getirebileceğine olan inancı, mesleğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile ilgili bir durum olarak ifade edilmektedir (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet, 2008). Tschannen ve Hoy (2001) öğretmen özyeterliğini; "öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı" olarak ifade etmektedir. Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler daha çalışmalarında daha az stres yaşamakta ve daha verimli sonuçlara ulaşmaktadır. Özyeterlik inancının düşük olması kaygı ve stresi artırmaktadır. Bu açıdan özyeterlik inancı, bireylerin performansını güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002). Bireylerin özyeterlik inancının gelişmesindeki temel etkenler; bireylerin kendi deneyimleri, diğer bireylere ilişkin gözlemler, başarılı olup olamayacağına ilişkin çevre beklentisi ve bireyin psikolojik durumu olarak sıralanmaktadır. Özyeterlik inancını etkileyen etkenler incelendiğinde, hem deneyimsel öğrenme kuramının aşamalarıyla hem de güdülenme ve öğrenme stratejileriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Türkiye'de öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde bu araştırmaların genellikle durum tespitine yönelik tarama modelinde çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu açıdan yapılan bu deneysel çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tüm bu kapsamda araştırma, deneyimsel öğrenme döngüsü aracılığıyla öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanmalarını sağlamak, yansıtıcı düşünme düzeylerini yükseltmek ve öğretmen özyeterlik inançlarını geliştirmek amacıyla yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adayları, öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin, öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanımı üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?

3. Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?

4. Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin, öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliği üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?

5. Öğretmen adaylarının deneyimsel öğrenmeye ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. İç geçerliği artırmak için deney ve kontrol grupları yansız atama yoluyla belirlenmiş, uygulama 8 hafta sürmüş, katılımcılara deneysel uygulamaya dahil oldukları açıklanmamıştır (Creswell, 2013; Lodico, Spaulding ve Voagetle, 2006).

Katılımcılar

Araştırma, ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersini alan ikinci sınıf öğrencilerinden 80 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yansız atama yoluyla bir grup deney (n=42), diğeri kontrol grubu (n=43) olarak belirlenmiştir. Devamsızlık nedeniyle ön veya son teste katılmayan, deneyimsel öğrenme uygulaması sırasında devamsızlık yapan öğrenci verileri dikkate alınmamış, 80 öğrenciden elde edilen veriler çözümlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veriler; Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri- III (KÖSE III), Güdülenme- Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ), Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ) ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. KÖSE III, Evin Gencel (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Envanterde 12 adet tamamlamalı madde yer almaktadır. Her bir maddede bulunan dört seçenek 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 12, en yüksek puan 48'dir. Öğrenme stilleri, yerleştirme, değiştirme, ayrıştırma veya yerleştirme olarak belirlenmektedir. Ölçme aracında yer alan alt boyutların Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları 0,73 ile 0,88 arasında değişmektedir. GÖSÖ, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilmiş, Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yedi aralıklı likert tipindeki ölçek, güdülenme ve öğrenme stratejileri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Alt boyutların

Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları 0,86 ile 0,41 arasında değişmektedir. YDDBÖ, Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilmiş, Başol ve Evin Gencel (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 16 maddeden oluşan 5'li Likert tipindeki ölçekte alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma olmak üzere dört alt boyut bulunmaktadır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ..64-.72 aralığında hesaplanmıştır. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlama çalışması ise Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. 24 madde ve üç alt boyuttan oluşan ölçeğin güvenirlik katsayıları 82, .86, .84 ve genel için .93'tür.

Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenme günlükleriyle elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu, deneyimsel öğrenmeye ilişkin katılımcı görüşlerini incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken konuyla ilgili alan yazın incelemesi yapılmış, eğitim bilimleri alanından 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formunda deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim uygulaması hakkındaki görüşlerin belirlenmesine yönelik beş soru yer almıştır. Görüşmeler deney grubundan gönüllü 15 öğrenci ile yüzyüze yapılmış, ses kaydı alınmıştır. Daha sonra kayıtlar yazılı hale getirilmiş ve görüşme yapılan katılımcıların kontrol etmesi sağlanmıştır. Katılımcılar, deneysel uygulama boyunca öğrenme günlüğü tutmuştur. Dağıtılan günlüklerde herhangi bir soru yer almamıştır. Kendilerinden deneyimsel öğrenme uygulamasına ilişkin görüşlerini yazmaları istenmiştir. Tüm süreçte eksiksiz tutulan 31 adet yapılandırılmamış günlük çözümlenmiş, deneyimsel öğrenmeye dayalı eğitim hakkındaki görüşlere ilişkin veri çeşitlemesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Nicel verilerin çözümlenmesi için SPSS 20.00 kullanılmıştır. Veriler çözümlemesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, uygulama öncesi ve sonrası aritmetik ortalamalar arasındaki değişimi incelemek için ilişkili gruplarda t testi yapılmıştır. Puanların saçılma grafikleri incelenmiş, regresyon eğimlerinin eşitliği istatistiksel olarak test edilmiş kovaryans varsayımlarının karşılandığı görülmüş ve grupların son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için kovaryans analizi (Ancova) yapılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde kodlamaya dayalı içerik analizi olan tümevarımcı içerik analizi yapılmıştır. Görüşme verilerinin çözümlenmesi sürecinde öncelikle ses kayıtları yazılı hale getirilmiş, araştırmacı ve eğitim bilimleri alanında bir uzman ayrı ayrı kodlamış, temalara ulaşmıştır. Tutarlılık için araştırmacı ve bir eğitim bilimleri uzmanı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü uygulanmış (Miles ve Huberman, 1994) ve uyuşum yüzdesi % 82 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin % 70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden araştırmanın iç güvenirliğin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Teyit Edilebilirlik için süreçte yapılanlar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Ses kayıtları ve yazılı hale getirilmiş olan veri toplama formları üzerine alınan notlar ve kodlamalar, öğrenme günlükleri olası teyitler için araştırmacı tarafından muhafaza edilmektedir. İnandırıcılık için katılımcı teyidi alınmış, katılımcı ifadelerinden örnekler değiştirilmeden, doğrudan alıntılarla gösterilmiştir. Aktarılabilirlik için araştırmanın gerçekleştirilme süreci; araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama, veri analizi başlıkları altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu "Öğretmen adayları, öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?" biçimindedir. KÖSE III puanlarına göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Öğrenme Stilleri Bakımından Dağılımı

	Deney Grubu		**Kontrol Grubu**	
Öğrenme Stili	f	%	f	%
Ayrıştırma	16	40	14	35
Özümseme	11	27.5	10	25
Yerleştirme	7	17.5	9	22.5
Değiştirme	6	15	7	17.5
Toplam	40	100	40	100

Tablo 1.'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki katılımcılar, öğrenme stilleri bakımından benzer bir dağılım göstermektedir. Yoğun olarak tercih edilen öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim öğrenme yollarını kullanan ayrıştırma öğrenme stilidir. Deney grubundaki katılımcıların %40'ı, kontrol grubundaki katılımcıların %35'inin ayrıştırma öğrenme stilini benimsediği saptanmıştır. Her iki grupta da bunu özümseme, yerleştirme, değiştirme öğrenme stilleri izlemiştir. Her bir grupta farklı öğrenme yollarını tercih katılımcı sayısı azımsanmayacak kadardır.

Araştırmanın ikinci sorusu "deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin, öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanımı üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?" biçiminde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun deneysel uygulamadan etkilenme durumu ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test aritmetik ortalamalar ve kovaryans sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. GÖSÖ Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamalar ve Kovaryans Analizi Sonuçları

	Deney Düzeltilmiş Ortalama	**Kontrol Düzeltilmiş Ortalama**	**F**
Güdülenme			
İçsel Hedef Düzenleme	22.54	23.18	9.23*
Dışsal Hedef Düzenleme	20.11	17.02	8.87*
Görev Değeri	39.20	36.01	7.98*
Öğr.Kontrol İnancı	21.33	21.80	0.36
Öğr.Edim Özyeterlik	44.24	41.90	11.03*
Sınav Kaygısı	20.14	17.69	9.12*
Öğrenme Stratejileri			
Yineleme	21.35	20.69	8.91*
İşleme	36.44	33.16	9.63*
Örgütleme	28.74	25.01	9.05*
Eleştirel Düşünme	29.68	24.61	8.86*
Bilişüstü Özdüzenleme	64.94	61.86	10.08*
Zaman-çevre Yönetimi	40.62	39.48	0.69
Çaba Yönetimi	21.86	18.99	8.45*
Akran İşbirliği	16.77	13.02	9.22*
Yardım Arama	24.04	21.77	8.84*

Tablo 2'ye göre deney ve kontrol gruplarının öntestlere göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, zaman-çevre yönetimi alt boyutları dışında anlamlı farklılığın olduğu, düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testine göre farklılığın deney grubu lehine olduğu saptanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü η^2 =0,89'dur.

Araştırmanın üçüncü sorusu "Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?" biçimindedir. YDDBÖ ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test aritmetik ortalamalar ve kovaryans sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. YDDBÖ Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamalar ve Kovaryans Analizi Sonuçları

	Deney Düz. Ortalama	**Kontrol Düz. Ortalama**	**F**
Alışkanlık	12.01	11.55	0.36
Anlama	12.40	12.04	0.68
Yansıtma	16.21	12.01	9.26*
KritikYansıtma	17.33	13.23	8.87*
Toplam	56.02	49.22	9.93*

Tablo 3'e göre deney ve kontrol gruplarının öntestlere göre düzeltilmiş yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği sontest puan ortalamaları arasında, alışkanlık, anlama alt boyutları dışında anlamlı farklılığın bulunduğu, düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testine göre farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü η^2 =0,84'tür..

Araştırmanın dördüncü sorusu "Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin, öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliği üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?" biçimindedir. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test aritmetik ortalamalar ve kovaryans sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Öğretmen Özyeterliği Aritmetik Ortalamalar ve Kovaryans Analizi Sonuçları

	Deney Düz. Ortalama	**Kontrol Düz. Ortalama**	**F**
Öğren.Kat. S.	32.11	28.17	8.01*
Öğrt. Strt.	33.54	29.22	9.71*
Sınıf Yön	32.01	32.29	0.84

Tablo 4'e göre deney ve kontrol gruplarının öntestlere göre düzeltilmiş öğretmen özyeterliği ölçeği sontest puan ortalamaları arasında, sınıf yönetimi alt boyutu dışında anlamlı farklılığın bulunduğu, düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testine göre farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü η^2 =0,80'tür.

Araştırmanın beşinci sorusu; "Öğretmen adaylarının deneyimsel öğrenmeye ilişkin görüşleri nasıldır?" biçimindedir. Bu sorunun cevaplanması için 15 öğrencinin görüşme sorularına verdiği cevaplar ve günlüklerdeki yansıtmalar incelenmiştir. Görüşme sorularına verilen cevapların çeşitlilik, kalıcılık, hoşlanma, öğrenme stratejisi, zorlanma temaları altında toplandığı görülmüştür. Öğrenme günlüklerindeki ifadelerin de bu temaları destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Çeşitlilik temasına ilişkin olarak;

(K1) "… Daha önce hiçbir derste bu kadar çeşitli etkinlikleri bir arada yapmamıştık. Yani demek istediğim farklı ders ve konularda olmuştur etkinlikler ama bu kez bir derste sırayla her çeşit etkinlik yaptık galiba…"

(K8) "… Biz hep ya anlatılmasına ya da slayttan gösterilmesine alışmışız. Eh itiraf etmek gerekirse biraz da uyumaya (gülümsüyor). Ama hiç uyumadık bu kez çünkü etkinlikler arka arkaya çeşitliydi ve dikkatimizi toplamamız gerekiyordu…"

(K13) "… Derslerde resim inceleme, örnek olay inceleme, kavram haritaları, özetleme gibi çok çeşitli şeyler yaptık. Ama en çok keypad kullanmak çok farklıydı…"

İfadelerini kullanmıştır. Yansıtma günlüklerindeki aşağıdaki ifadelerin de görüşme bulgularını destekler olduğu görülmüştür.

(G6) "… Bu gün dersten sonra düşündüğüm şey şuydu. Demek ki istenirse böyle çeşitli etkinlikler tasarlanıp bizim de bunlara katılmamız sağlanabiliyormuş…"

(G28) "….Sanırım öğretmen olduğumda yapmam gereken şey ortamı, etkinlikleri çeşitlendirmek. Çünkü bugün ÖYT dersinde gördüğüm buydu. Çeşitli etkinlikler herkesin dikkatini uyanık tuttu. Slayt okumadan geçen ders bir harika dostum. Dersin çeşitli etkinlik içermesi kesinlikle olması gereken bir şeymiş bunu anladım bugün…"

(G16) "… ÖYT dersinde olanları özetleyecek olsam keypad, tartışma, örnek olay inceleme.. bir süredir çok çeşitli etkinliklerle ders işliyoruz ve bu nasıl bir öğretmen olmam gerektiği konusunda düşünmeye yönlendiriyor beni…" ifadeleri görülmüştür.

Kalıcılık temasına ilişkin olarak;

(K4) "… ÖYT derslerimiz çok verimli geçiyor. İlk birkaç hafta açıkçası n'oluyor dedim. Çünkü derslerde birçok yöntem kullanıyoruz. Zaman geçtikçe öğrendiklerimin ne kadar kalıcı olduğunu fark ediyorum. Fazladan çalışmama gerek yok…"

(K9) "… Derslerin kalıcı olmasının yolunu öğrendik bence bu derste…"

(K15) "… Derslerde yaptıklarımız sayesinde hep dikkatimiz uyanıktı. Dikkat uyanık olunca da sınav kaygısı olmuyor, ders çalışma stresi olmuyor, işin içinde olduk biz. Öyle olunca da her şey otomatik olarak kalıcı oldu…" görüşleri belirtilmiştir.

Yansıtma günlüklerinde de aşağıdaki ifadeler görülmüştür.

(G11) "…Bu günlükleri yazıyor olmak da bence bu işin önemli bir parçası. İster istemez ders hakkında bir daha düşünüyor, dersi bir daha yaşıyorsunuz. Bu da her şeyi kalıcı hale getiriyor…"

(G30) "… Bir süredir yaptıklarımızı düşünüyorum da bu ders için fazlada zaman ayırıp çalışmama gerek yok artık. Zaten her şey aklımda…"

Hoşlanma temasıyla ilgili olarak;

(K3) "… Çok açık söylemek istiyorum, ben bu tarz ders işleyişten gerçekten hoşlandım. Neden derseniz dinleme şansım vardı, görme şansım vardı, yapma şansım vardı, drama ile eğlenme şansım vardı… Neden şimdiye kadar bunu yapmamıştı hocalarımız ve aslında hala da yapmıyorlar…"

(K7) "… Bir süre sonra bu derste ne olacak diye merak ederek, bu konuda tahminler yaparak gelmeye başladık. Keypad kullanarak derse katılım gösterebilmek, cevap oranlarımızı grafik olarak görmek, hem anlatım, hem fotoğraflar, hem etkinlik… Güzeldi yani, verimliydi ve çok hoşuma gitti. Sadece benim değil yurtta konuştuğum arkadaşlarım da aynı fikirde…"

(K11) "… Bir süre sonra derslerin bir döngüyle devam ettiğini fark ettim. Bir süre sonra buna uyum sağladım. Böylece daha da verimli ve daha da hoşlandığım bir ders haline geldi bu ders…"

Günlüklerdeki yansıtmalar incelendiğinde;

(G 7) "… Açıkçası artık bu günlükleri yazmak bile hoşuma gidiyor. Başta ders de, günlük tutmak da hoşuma gitmedi ama şimdi yazmayınca eksiklik duyuyorum. Bir de yaptığımız etkinlikleri unutmadan yazdığım için sanırım ileride kullanma ihtimalimi de güçlendiriyorum…"

(G26) "… Bence bu tarz ders işleyişten hoşlanmayacak bir öğrenci yoktur. Adeta pazaryeri gibi herkese göre bir şey var derste. Bu gerçekten hoş…"

Öğrenme stratejisi temasıyla ilgili olarak;

(K2) "… Eskiden tek bir yolla öğrendiğimi fark ettim ben. Artık farklı stratejiler kullanarak öğreniyorum…"

(K6) "… Genelde ezberlerdim. O da sınavdan önceki gece olurdu. Ya da aynı şeyleri yaza yaza kafama sokmaya çalışırdım. Ama şimdi farklı konulara farklı şeyler uyguluyorum. Ben daha önceden ders çalışmak için kavram haritası yapmazdım…"

(K10) "… İlişkilendirme, slogan bulma, öyküleştirme.. Tüm bunlara hakim oldum artık. Öğrenmenin tek yolunu ezberlemek zannederdim. Hem de bir öğretmen adayı olarak.. Neyse ki bu düşünceden kurtuldum. Çok farklı biçimlerde öğrenmek mümkünmüş…"

Günlüklerdeki yansıtmalarda;

(G1) "… Bugün şunu fark ettim. Yani fark ettim demek çok doğru değil belki. Çünkü Önceden de biliyordum ama böylesi net görmemiştim galiba. Herkes farklı biçimde öğreniyor sınıfta. Kantinde ders hakkında konuşurken diğer derslerde hepimizin aynı şekilde öğreneceği varsayıldığını ama ÖYT dersinde bunu aştığımızı fark ettik…"

(G6) "… Öğrenmek tek bir yolla olacak bir şey değil. Öğrenemeyen öğrenci yoktur bunu ÖYT dersinde fark ettim.. Ezberleyerek öğrenmekten kurtuldum resmen ve bu gerçekten aydınlanma gibi bir şey…" ifadeleri görülmüştür.

Görüşme ve günlüklerde olumsuz bir ifade olarak karşılaşılan tema zorlanma olarak belirlenmiştir.

(K5) "… Aslında ben diğer derslerde halimden memnundum. Yani bu derste sürekli biz de işin içindeydik. Bazen istemesek de bunu yapmamız gerekti. Ben sessizce dinleyip son gece çalışanlardanım. Bu açıdan benim için kolay değildi…"

(K12) "… Bizim yaratıcılığımız, konuşma isteğimiz, öğrenme merakımız filan ölmüş bence. Bu da benim suçum değil ve bu saatten sonra bana zor geldi aslında…"

(K13) "… Aslında ders çok güzeldi ama diğer dersleri düşününce onlar kolay kalıyor. Çünkü o derslerde biz genelde konuları paylaşıyoruz ya da bizden çok fazla şey beklenmiyor. Bu açıdan bakarsak biraz zorlandık bazen…"

(G2) "… Sevgili günlüksen de bu ders de bana zor geliyorsunuz. Ben ergenken bile günlük yazmadım. Burada da dünyayı kurtarma niyetim yok, diplomamı alıp gitmek istiyorum o kadar…"

(G11) "… Aslında çok keyifli her şey ama kolay diyemeyeceğim. Biz alışmışız artık bazı rutinlere…."

Nitel veriler genel olarak göz önüne alındığında deneyimsel öğrenme uygulamasına ilişkin görüşlerin olumlu olduğu söylenebilir. Özellikle öğrenme stratejisi temasının nicel bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Yine uygulamanın kendi mesleki yaşamları için de faydalı olacağını düşünen katılımcılar bulunmaktadır ki bu da öğretmen özyeterliğiyle ilgili nicel bulguları destekler nitel ifadelerdir.

Genel olarak görüşlerin olumlu olduğu, zorlanma dışında olumsuz görüş bildiren bulunmadığı dikkat çekicidir. Öğrencilerin genellikle geleneksel ortamlarda ders işlemiş olması, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrenci katılımı gerektirmesi, öğrencileri bu düşünceye itmiş olabilir. Bununla birlikte katılımcılar öğrenilenlerin kalıcı olduğunu, uygulamalardan hoşlandıklarını, çok çeşitli etkinlikleri bir derste deneyimlemiş olmanın verimliliği artırdığı yönündeki görüşlere ağırlıklı olarak sahiptir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sırasıyla ayrıştırma, özümseme, yerleştirme ve değiştirme öğrenme stilini benimsediği belirlenmiştir. Bu sonuç, küçük bir araştırma grubunda bile farklı öğrenme tercihlerinin var olduğunu, her öğrencinin aynı biçimde öğreneceği varsayımından vazgeçip farklı öğrenme stillerine uygun eğitim fırsatının sunulması gerektiğinin göstergesidir. Nitekim bu araştırmada temel amaç, hangi öğrenme stilinin daha yaygın olduğunu belirlemek değil bir sınıf içinde farklı öğrenme yollarını tercih eden öğrenciler olduğunu ve her birinin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktır. Araştırmada ulaşılan öğrenme stili tercih dağılımı, Evin Gencel (2015), Bahar ve Sülün (2011), Evin Gencel ve Köse (2011), Dinçer (2007), Perry ve Ball (2004) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çalışmalar, farklı öğrenme stilleri tercihine uygun öğretim tasarımları geliştirmek ve uygulamak gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada, deneyimsel öğrenmenin güdülenme ve öğrenme stratejileri kullanma durumunu olumlu etkilediği belirlenmiştir. Güdü; bireyleri hedef doğrultusunda harekete geçiren duyuşsal özelliklerin en başında yer almaktadır. Bu açıdan araştırma bulgusu büyük önem arz etmektedir. Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, katılımcıların güdülenme düzeylerini ve güdülenme stratejilerini kullanma durumlarını olumlu yönde değiştirmiştir. Bu bağlamda projenin önemli hedeflerinden biri gerçekleşmiştir. Güdülenme stratejileriyle ilgili olarak deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının sınav kaygıları anlamlı biçimde düşmüştür. Bu durum, katılımcıların not ya da sınava değil öğrenmeye odaklandığını düşündürmektedir. Nitekim hem görüşme bulguları hem öğrenme günlüğü yansıtmaları bunu destekler niteliktedir. Projenin seçilen yöntemin uygunluğu bakımından da başarıya ulaştığı söylenebilir veri çeşitlemesiyle ulaşılan sonuçlar, bütüncül olarak yorumlanabilmektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin bilginin olduğu gibi tekrarına dayalı ve daha çok ezberlemeyi sağlayan yineleme stratejilerini kullanma düzeyleri anlamlı biçimde düşmüş, üst düzey öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri yükselmiştir. Yaşam boyu öğrenen olmanın temel anahtarlarından biri, öğrenme stratejilerini etkili kullanmaktır. Öğretmenlerin de hem öğrenme stratejilerini etkili kullanması hem öğrencilerine öğrenme stratejilerini kullanma konusunda rehberlik etmesi beklenmektedir (Rogers, 2006). Güdülenme ve öğrenme stratejilerinin etkili kullanılması, özdüzenlemeyi ve özdüzenlemeli öğrenmeyi beraberinde getirmektedir (Zimmerman, 2000). Bu çalışmayla, deneyimsel öğrenme döngüsünün özdüzenlemeli öğrenen öğretmen yetiştirmede etkili bir yol olduğu belirlenmiştir. Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin farklı dersler ve farklı bölümlerde de denenmesi uygun olacaktır. Bu araştırmada, katılımcılar öğrenme günlükleri de tutmuştur. Sonraki araştırmalar için her iki grupta da deneyimsel öğrenmenin denendiği, gruplardan birinde öğrenme günlüğü tutulduğu çalışmalar planlanabilir.

Deneyimsel öğrenmeye dayalı eğitim yürütücü biliş stratejilerinin kullanımını anlamlı düzeyde olumlu etkilemiştir. Yürütücü biliş, sözel beceri, okuma, yazma, dil edinimi, dikkat, hafıza, sosyal etkileşim kurma gibi çok çeşitli alanlardaki başarının anahtarıdır (Flavell, Miller ve Miller, 2002). Yürütücü biliş becerilerine sahip bireyler sıklıkla yüksek öz güven ve öz yeterlik algısına sahiptir ve bu durum öğrenme motivasyon ve başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Eisenberg, 2010; Hacker, Dunlosky ve Graesser, 2009). Yürütücü biliş becerilerinin eleştirel düşünme, yansıtma, öz-düzenlemeyle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması için öğrenenlerin etkin biçimde bilişsel becerilerini geliştirebileceği öğrenme ortamlarında bulunması önerilmektedir (Camalahan, 2006; Senemoğlu, 2009). Bu araştırmayla deneyimsel öğrenmeye dayalı eğitimin bu ortamlardan biri olduğu ortaya konmuştur.

Öğrenme sürecinde yürütücü biliş becerilerini kullanan bireyin; öğrenme amacını, kendisinden bekleneni, kendisinin konuyla ilgili mevcut bilgi durumunu, öğrenme için gereksinim duyduğu zamanı, en etkili biçimde öğrenebilmek için yapması gereken planı, planlamasındaki olumlu ve olumsuz yönleri, olumsuz yönlerin fazla olması durumunda planda yapması gereken değişiklikleri, öğrenme sürecinde kullanması gereken stratejileri, tüm bunların sonunda kendisinden bekleneni yerine getirip getiremediğini sorgulaması (Senemoğlu, 2009), sorun çözme sürecinde ise; sorunu tanımlayıp kavrama, önceki bilgileri hatırlama ve geri getirme, sorunla ilgili yüksek bir kavramsal anlayış geliştirme, sorunu birkaç adımda ele alma, çözüm için stratejiler geliştirip bunların esnekliğini sorgulama, sorun çözmek için yaptıklarının uygunluğuna ilişkin öz değerlendirme yapması beklenir (Howard, McGee, Shia ve Hong, 2001). Yürütücü biliş becerileri, hem öğrenmeyi kolaylaştırma hem etkili sorun çözmeyi geliştirme işlevlerine sahiptir. Bu bakımdan bu becerilerin geliştirilebileceği ortamların sağlanması önemlidir (Kapa, 2007; Gredler, 2009). Yürütücü biliş becerileri, bireylerin etkin, etkili ve yaşam boyu öğrenen olmalarındaki önemi bakımından öğretmen eğitimi sürecinde geliştirilmesi gereken özelliklerdendir. Öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki gelişimini sürdürebilmesi, gelecekte öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerini geliştirmeye dönük etkinlikler düzenleme yeterliğini kazanması, onların hizmet öncesi eğitim sürecinde söz konusu özelliklerinin geliştirilmesini gerektirmektedir. Alanyazında strateji öğretimi (Burchard ve Swerdzewski 2009; Pelton, 2010), probleme dayalı öğretim (Zhang, Ridgway ve Sachs, 2015) uygulamalarıyla yürütücü biliş stratejilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların bulunduğu görülmektedir ve bu araştırmayla, deneyimsel öğrenme döngüsünün de alternatif bir yol olduğu ortaya konmuştur. Öğrenme günlüklerinin analizinde de katılımcıların farklı biçimlerde öğrenmenin mümkün olduğunu fark etmiş olduklarını belirtmeleri de bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmada, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yürütücü biliş becerilerini etkili kullanmada önemli olan üst düzey yansıtıcı düşünme becerilerinin de geliştiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının meslek becerilerini kazanmalarında yansıtıcı ve eleştirel düşünme alışkanlığını edinmelerinin önemi vurgulanarak bu düşünme biçimlerini geliştirmenin öğretmen eğitiminin temel amaçları arasında yer aldığı ifade edilmektedir (Ayers, 2001; Loughran, 2002; Willard-Holt ve Bottomley, 2000). Bu bağlamda araştırma bulgularının alanyazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlik özyeterliği açısından değişimleri incelendiğinde, öğrenci katılımı sağlama ve öğretim stratejileri kullanma özyeterliklerinin anlamlı biçimde olumlu etkilendiği ancak sınıf yönetimi özyeterliklerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimde bir ders süreci boyunca çok çeşitli etkinliklerle karşılaşan katılımcılar, bu durumun mesleki yaşamlarına olumlu etkisi olacağını günlüklerine de yansıtmışlardır. Özellikle aktif deneyim aşamasında mutlaka katılım gösterilmesini gerektiren etkinlikler onların katılım sağlama özeyeterliğini olumlu etkilemiş olabilir. Hem hizmet içi hem hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin öz yeterlik algılarını geliştirmenin, üzerinde önemle durulan bir konu olduğu (Bıkmaz, 2004; Aşkar ve Umay, 2001; Küçükyılmaz ve Duban, 2006) göz önüne alındığında araştırma bulguları önemlidir.

Türkiye'de öğretmen eğitimi her zaman tartışılan bir konu olmuştur. Bu alandaki çalışmaların özellikle programlar ve ders tanımları üzerine yoğunlaştığı, bu programların uygulandığı süreç boyutunun ihmal edildiği görülmektedir. Bu deneysel araştırma ile öğretmen adaylarının eğitim sürecine ve program geliştirme çalışmalarına yeni bir bakış açısı kazandırılacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1–8.

Ayers, W. (2001). *To teach: The journey of a teacher* (2nd ed.), New York: Teachers College Press

Bahar H. H., & Sülün, A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 19 (2), 379-386.

Baş, G. (2012). The effect of teaching learning strategies in an English lesson on students' achievement, attitudes and metacognitive awareness. *Journal of Theoretical Educational Science,* 5 (1), 50-71.

Başol, G & Evin Gencel, İ. (2013). Reflective thinking scale: A validity and reliability study - yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 941- 946.

Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. 161, 172-180.

Burchard, M. S., & Swerdzewski, P. (2009). Learning effectiveness of a strategic learning course. *Journal of College Reading and Learning*, 40(1), 14–21.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.

Camahalan, F. M. G. (2006). Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies of students with dyslexia. *Reading Improvement,* 43(2), 77–93.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cuthbert, P.F. (2005). The student learning process: learning styles or learning approaches?. *Teaching in Higher Education*, 10 (2),235-249.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale, *Education and Science* 30(137), 74-81.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellet C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751–766.

Dinçer, T., (2007). *Anadolu lisesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve fizik öğrenme stilleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and leraning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences,* 21 (2), 191-195.

Eisenberg, N. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development,* 21(5), 681–698.

Ekici, G (2003) *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Evin Gencel, İ. (2008). Sosyal Bilgiler dersinde Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin tutum, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online E-Dergi,* 7 (2), 401-420.

Evin Gencel İ., & Köse A. (2012). Relationship between the prospective science teachers' learning styles, learning and study strategies and self-efficacy beliefs In science teaching. *Journal of Theory and Practice in Education,* 7 (2), 311-333.

Evin Gencel, İ. (2015). Learning styles and problem solving skills of Turkish teachers. *International Journal of Progressive Education*, 11, 39-56.

Gelter, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon?. *Reflective Practice*, 4 (3), 337-345.

Gredler, M. E. (2009). *Learning and instruction: Theory into practice* (6th ed.). Union, NJ: Merrill.

Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (2009). Handbook of metacognition in education. New York, NY: Taylor & Francis.

Healy, M.& Jenkins, A. (2000). Kolb's experimental learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography,* 99(5),185-195.

Hein, T.L. & Bundy, D.D. (2000). Teaching to students' learning styles: Approaches that work. *Frontiers in Education Conference.* San Juan, Puerto Rico.

Howard, B. C., McGee, S., Shia, R., & Hong, N. S. (2001, April). Computer-based science inquiry: How components of metacognitive self-regulation affect problem-solving? Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Seattle, WA.

Kapa, E. (2007). Transfer from structured to open-ended problem solving in a computerized metacognitive environment. *Learning and Instruction,* 17, 688–707.

Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K. et al. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (4), 381-395.

Kolb, D. A. (2000). *Facilitator's guide to learning*. Hay Resources Direct.

Kolb D. (1999). *The Kolb Learning Style Inventory,* Version 3. Boston: Hay Group.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experiencies as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Lewin, G. (2000). *Designing a lesson with learning styles in mind.* 13 Eylül 2017 tarihinde http://www.west.net/ger/webprompts.htm adresinden alınmıştır.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T. & Voegtle K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Wiley.

Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education,* 53 (1), 33-43.

Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theoryand practice.* Oxon: Routledge Falmer.

Muealas, A.& Navarro, E. (2015). Learning strategies and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217-221.

Küçükyılmaz, A.,& Duban, N. (2006). Sınıf öğretimi adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3 (2), 1–23.

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. 10 Aralık 2002 tarihinde http:// www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html adresinden alınmıştır.

Pelton, R. P. (2010). *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Perry, C. & Ball, I. (2004). Teacher subject specialisms and their relationships to learning styles, psychological typesand multiple intelligences: implications for course development. *Teacher Devolopment,* 8 (1), 9-28.

Peirce, W. (2000). Understanding students' difficulties in reasoning: Part two, the perspective from research in learning styles and cognitive styles. 25 Eylül 2013 tarihinde http://academic.pg.cc.md.us/wpeirce/mccctr/diffpt2.htm adresinden alınmıştır.

Saracaloğlu, A.S., & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (12.baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education,* 17, 783-805.

Tripp, D. (2003). Action inquiry, action research e-reports, 017, available on-line atwww.fhs.usyd.edu.au/arow/arer/017.htm.

Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 3 15-327). New York, NY: Macmillan,

Willard-Holt, C., & Bottomley, D. (2000). Reflectivity and effectiveness of preservice teachers in a unique field experience. *Action in Teacher Education*, 21(2), 76- 89.

Zhang, G., Ridgway, A. J., & Sachs, D. (2015). Cultivating preservice secondary teachers for project-based learning: A four-step model. *AILACTE Journal*, 12(1), 1–15.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective.* In M. Boekaerts, P. R., Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of selfregulation (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

A Needs Assessment Study of the 4TH Grade English Language Program

Özge Dönmez Arıkel, ODTÜ, Türkiye, drdonmezarikel@gmail.com

Pınar Mercan Küçükakın, ODTÜ, Türkiye, mercan.pinar83@gmail.com

Abstract

This study aimed to identify the needs of the teachers and students regarding the 4th grade English Language Teaching (ELT) Program used in public schools in Turkey. Through this needs assessment study, it was intended to reveal the parts of the program that need to be revised and modified and to provide a broader perspective of participants' needs to form a basis to design a more appropriate program for the target audience. The study focused on the goals, objectives, content, teaching and learning processes, instructional materials, four basic language skills, instructional methods and techniques and evaluation components of the 4th grade ELT program. This study was conducted at the second semester of 2012-2013 educational year and utilized both qualitative and quantitative data. The qualitative data were collected through in-depth interviews, written documents and observations while quantitative data were collected through questionnaire. The sample of this study consisted of 53 English Language teachers who are teaching to 4th graders and 4th grade students selected through convenient sampling strategy Among 53 participants, 6 teachers were face to face interviewed and 2 teachers' classrooms were observed. The quantitative data were analyzed by using SPSS 15.0 and qualitative data were analyzed through content analysis. The results revealed that the program had some weaknesses and it was required to make some improvements in the components of the program based on the needs of the teachers and students.

Keywords: Needs analysis, 4th grade English language program, mixed study design

Introduction

The spread of English as a result of globalization has a significant impact on Turkey's educational system and language policies as in many other non-English speaking countries. Thus, Turkey, where English occupies a position as a foreign language, has long debated the issue of foreign language policy. At the intra-national level, English has been considered as a tool for economic competitiveness in the international arena. At the national level, English has an instrumental function for Turkish people as a means of gaining access to better education and a more prestigious job with good benefits and prospects of promotion (Kırkgöz, 2005). The spread of English as a result of globalization has a significant impact on Turkey's educational system and language policies as in many other non-English speaking countries.Thus, Turkey, where English occupies a position as a foreign language, has long debated the issue of foreign language policy. At the intra-national level, English has been considered as a tool for economic competitiveness in the international arena. At the national level, English has an instrumental function for Turkish people as a means of gaining access to better education and a more prestigious job with good benefits and prospects of promotion (Kırkgöz, 2005).

In order to increase the value and the importance of English in global era and to improve its existing system to new educational norms of the ELT curriculum and the assessment system, Turkey has been undergoing a period of change and innovation in ELT systems, particularly in primary-level of education (Kirkgöz, 2007). Considering the importance and necessity of keeping up with the requirements of modern era, MONE redesigned the English language curriculum of the primary schools and put it into implementation starting from 4th grade of primary schools gradually in 2005; and in 6th, 7th and 8th grades of primary schools in 2008 (MONE, 2006). Different from the 1997 curriculum, starting from Grade 4 and gradually proceeding to upper grades, the new implementation was envisioned to be incremental (MONE, 2006). It was theoretically based on Constructivist Approach, Learner-centeredness and Multiple Intelligences Theory (Erdoğan, 2007; Gömleksiz, 2005; MONE, 2006; Kirkgöz, 2007). It also necessitated the use of different methods and techniques such as songs, plays, games and drawing/coloring activities through the active involvement of the learners in the learning process for the Grades 4 to 5. Characteristics of the program were specified as teaching English through a cross-curricular

model, suggesting alternative/authentic assessment techniques, having a thematic curriculum design , teacher's having the role of a guide or facilitator in the learning process and students' playing an active role to construct the knowledge themselves (MONE, 2006).

Research studies indicated that implementation of the present primary English curriculum is problematic in Turkey.Teachers' resistance to apply the innovations, their lack of knowledge about the features and requirements of the new curriculum are the most outstanding reasons revealed by the literature (Mırıcı, 2006). Teachers' lack of knowledge on the philosophical and theoretical background of the new curriculum, some deficiencies in the organization of its structure and time limitations are among other factors that lead to problems in the implementation process (Öztürk, 2006). The challenges and/or problems hindering the effective implementation of the new English language curriculum were revealed as lack of necessary materials and equipments, large class size, insufficient class hours, lack of gradual implementation of the NEC, lack of guidance and support for the teachers in implementing the NEC and Level Determination Exam (Dönmez,2010).

The purpose of this needs analysis study was to identify the needs of the teachers and students regarding 4th Grade English Language Program. Needs assessment is a systematic process of making decisions about program and setting priorities which are rooted in identified needs (Altschuld & Witkin, 1995) The need is defined as the discrepancy between the current situation and the desired state of affairs and needs assessment is carried out in three phases: At the pre-assessment phase, existing information regarding need areas are specified and preliminary plan for the following two phases is prepared (Altschuld & Witkin, 1995). Moreover, the purpose and the data sources are determined. At the assessment phase consists of data collection and analysis. Preliminary priorities are clarified in the light of data gathered. Finally, at the post-assessment part, results are reported and communicated and needs assessment is evaluated (Altschuld & Witkin, 1995).

Method

This needs assessment study utilized both qualitative and quantitative data. The qualitative data were collected through interviews, written documents and observations while quantitative data were collected through questionnaire. The results were compared and related at the end in order to have more comprehensive information of the program. Different data collection mechanisms yield to different results. For example, *questionnaire* may yield to very different indicators of need than *an interview* used in the same NA project. Therefore, having additional information from multiple sources is useful for better understanding and interpreting the results than any of the individual sources by themselves even if it is more costly to develop, administer and analyze (Altschuld & Witkin, 1995).

Participants

The sample of this study consisted of English Language teachers who are teaching to 4th graders and 4th grade students. 53 English teachers participated in the survey part of the study and 6 of them were interviewed. Furthermore, observations were carried out in the classes of two teachers who participated in the survey and interview parts of the study.

Data Collection Instruments

Teachers' perceptions regarding the current 4th Grade English Language program were analyzed through a likert type teachers' questionnaire. The questionnaire was originally developed by Er (2006). Face and content validity of the survey was ensured by asking the opinions of field experts. The questionnaire consisted of 2 parts. The first part included questions regarding demographic information of the participants. In the second part, items which focused on four dimensions of the program, objectives, content, teaching and learning process and evaluation, were included. The instrument was examined and adapted by the researchers to make it more compatible with the aims of the present study. The adapted version of the questionnaire was examined by the English teachers and curriculum specialists for content validity.

Upon review of the related literature, the interview form was developed by the researchers to get detailed information from the teachers in relation to 4th Grade English Language Program. The aim of the interview was to get a broader picture of teachers' perceptions regarding the current program. Face and content validity of

the survey was ensured by asking the opinions of field experts. The questions were revised by considering their suggestions. The final version of the interview form included 20 questions. The questions were about educational background and experience of the teachers, goals and objectives of the current curriculum and activities done in the lessons, content of the curriculum, methods and techniques, materials, evaluation procedures, strengths and weaknesses of the current curriculum and teachers' suggestions for these dimensions.

The observation form was developed by the researchers. The framework of the observation was specified beforehand and the form was prepared accordingly in order to focus on the specified areas during the observations. This framework included physical environment, instructional materials, stages of the lesson, instructional methods and techniques, feedback and error correction, language used, assessment techniques, interaction pattern and closure.

Data Collection Procedure

The data were collected from English language teachers who were currently teaching to the 4th graders in the public primary schools in different cities of Turkey. The questionnaire was sent to 122 English teachers through e-mail and 53 of them responded back. Semi structured interviews were done with six teachers who participated in the survey. During the interviews note-taking technique was used. As for the observation, classes of two English language teachers were observed for 7 lesson hours in two weeks' time. The observations took place in two public schools in Ankara and Antalya.

Data Analysis

The Statistical Package for the Social Sciences [SPSS] 15.0 program was employed to analyze the data collected through the questionnaire. Descriptive statistics and frequencies and percentages were utilized to interpret the results. The analysis of interviews was done through content analysis in relation to pre-determined themes. Answers from different interviewees to the same or similar questions were categorized under these themes. Moreover, observation notes were analyzed in line with the pre-determined themes and findings were classified under these themes.

Results

Goals and Objectives

As for the goals and objectives of the curriculum, survey results indicated that although teachers considered the goals as appropriate to students' level, they regarded that the goals of the program were not understandable. Considering the objectives, most of the teachers stated that the students did not attain some of the objectives related to speaking, writing and listening. The reasons for this failure was stated as the insufficient class hours, lack of student motivation and lack of authentic use of language. The interview results indicated that there was not a consensus among teachers interviewed regarding the objectives of the program as the teachers were generally content with the attainment of the objectives of the curriculum.

Content and Structure of the Program

Regarding the content of the curriculum, interview results revealed that although all of the teachers were mostly content with the topics involved in the content of the curriculum in terms of its appealing to the needs and interests of the students, they had complaints about its being overloaded, order and presentation in the course book. A few teachers stated that some of the topics were boring and difficult for the students. Teachers generally reflected that the reading texts offered in course book was not authentic and the topics were not presented in an enjoyable way. Therefore, they suggested use of dialogues of cartoon characters, stories, games and songs to present the topics rather than using repetitive painting drills.

As consistent with the interview results, observations indicated that the students were most of the time engaged with painting drills and the students were not attentive to the lesson except the times that they enjoy such as singing a song. Survey results revealed that the program did not involve sufficient exercises and the content of the program did not reflect the culture of the target language.

The study also revealed that most of the teachers disagreed on that the content of the program involved sufficient grammar explanations, more than half of the teachers disagreed on that the content of the program reflected the culture of the target language, less than half of the teachers agreed that content was suitable to carry out different activities concurrently and the content met the learners' needs.

Instructional Methods, Techniques and Materials

With respect to the instructional methods and techniques, observation and survey results revealed that teachers often used question and answer and repetition technique in most of the stages of the lesson. Interview results revealed that teachers suggested use of learner centered methods such as use of drama, learning by doing, use of body language, students' active participation, and use of enriched teaching materials. All of them stated that they mostly followed the activities offered in the course book; using games worked better as a teaching method; Flashcards, pictures, posters and authentic materials that the students use in real life were the most stated instructional materials used by the teachers.

On the other hand, observations revealed that most of the time, teachers used direct method and the teachers generally had more active role than the students during the lesson. It was observed that teachers most of the time used mechanical drills as revealed in the survey results and activities were lack of variety and individuality. Whole class activities and pair work or individual works were the most frequently used grouping strategies as consistent with the survey results. Survey results revealed that half of teachers stated using group work as a grouping strategy while the observation and interview results did not provide any support for it. Nearly half of the teachers thought that methods and techniques suggested in the program were appropriate for the students' attaining the goals of the program. However, teachers regarded that methods and techniques offered in the program did not allocate sufficient time for teaching listening, writing and speaking skills. Great majority of the strongly disagreed that time allocated time for English lesson was sufficient, more than half of the teachers stated that methods and techniques "never" allocate time for listening skills,

Half of the teachers partially agreed that program provided sample situations to guide the teachers in their teaching. More than half of the teachers agreed that materials suggested in the program were accessible. More than half of the teachers reported that they "often" used question and answer technique and drills technique. Half of the teaches stated that they "seldom" used games and "often" used pair work. more than half of the teachers stated that they often used blackboard and flashcards and "very often" used pictures.

As for the instructional materials, survey and observation results revealed that blackboard, students' course book, work book, pictures; flashcards were the most frequently used materials by the teachers. On the other hand, teachers who were interviewed also stated use of authentic materials and posters and some teachers stated that they never used puppets, objects, realia, CDs and CD players. Similarly, it was observed that the classes lacked the necessary physical equipment such as OHP, CD, CD player, video player and authentic materials.

Assessment and Evaluation

In relation to the evaluation component of the curriculum there was not a consistency among the teachers in terms of the assessment and evaluation' being clear to the teachers, being consistent with the content and the results. But nearly half of the teachers regarded that evaluation did not show whether the students attained the objectives or not. Concerning the assessment techniques, interview results indicated that paper and pencil tests, performance based evaluation project based evaluation and portfolio evaluation were stated as assessment techniques used by the teachers.

On the other hand, survey results indicated that filling in the blanks was used by most of the teachers, while short answer, multiple choice, and cloze tests were seldom used. A great number of the teachers stated that they "very often" used the fill-in the blanks type of questions as approved by the class observations. More than half of the teachers stated that they "never" used self-evaluation. Interview results indicated that although teachers were in favor of using alternative and authentic assessment techniques rather than classic assessment techniques, teachers' workload, insufficient class hours, crowded classes were stated as hindering their effective implementation of these techniques. Most of the teachers stated that the assessment and evaluation technique used by the teachers were paper and pencil tests, performance-based evaluation and project based evaluation.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The results indicated that the teachers perceived the objectives related to speaking, writing and listening as being not attained at the intended level by the students. This finding of the study was consistent with the other studies as Büyükduman (2005) and Dönmez (2010) found that the teachers regarded the objectives related to listening, writing and speaking skills as unattained by the students while most of the teachers contended that the objectives related to reading skill were attained by the students. It was also revealed in the other studies conducted in the 4th and 5th grades that English language teachers perceived the students as not attaining the curriculum objectives (Er, 2006; Öztürk, 2006). One of the reasons for the failure of attaining the speaking objectives of the program was stated by the teachers as lack of student motivation therefore offering variety speaking activities appealing to their needs and interest to enable learners to engage in language learning process with high level of motivation stand to be crucial to increase the attainment of the speaking objectives.

As for the content, the issues mostly stated by the teachers were overloaded content and insufficient class hours. This finding of the study was confirmed by the other studies which were conducted about the previous 4th, 5th and 8th grade level English language curriculum (Erdoğan, 2005; Dönmez, 2010; Mersinligil, 2002; Yanık, 2007) and as they revealed that most of the teachers were complaining about the overloaded content of the curriculum. Considering the problems related to the content, teachers suggested allocating more time to teaching English, decreasing the number of the units offered in the content, ordering the topics from easy to difficult and simple to complex, improving the physical conditions of the classes, having more variety in the classroom activities and changing the course book.

As for the instructional materials, the results revealed that blackboard, students' course book, work book, pictures; flashcards were the most frequently used materials by the teachers while authentic materials such as puppets, objects, realia were the least used and the classes were observed as lacking the necessary physical equipment. The finding of this study was confirmed by the other studies (Dönmez, 2010; Öztürk, 2006; Sevinc; 2006; Tılfaroğlu & Öztürk, 2007) which found out that the teachers did not benefit from the audio or visual material during the instruction. On the other hand, the existing literature underlines the importance of making use of various materials and audio-visual materials for effective teaching and learning English for young learners (Crawford, 2001; Aslanargu & Süngü, 2006; Çakır, 2004; Moon, 2000).

As for the instructional methods, the results revealed that teachers mostly used direct method, mechanical drills, lacking variety and individuality, whole class activities and pair work, individual works and the teachers continued their traditional roles as being the source of the knowledge. The findings of the study were consistent with the other studies which revealed that the practices of the teachers were teacher-centered and traditional where the teachers used whole class activities and individual study and had the roles of presenter or transmitter of the knowledge more than a facilitator (Büyükduman, 2005; Kavanoz, 2006; Kırkgöz 2008b; Mersinligil, 2002; Senger, 2007; Sevinç, 2006).

As for the assessment and evaluation, the results indicated that teachers tended to use classic assessment techniques rather than alternative assessment techniques due to the teachers' workload, insufficient class hours and crowded classes. The findings of the study was consistent with the other studies which revealed that insufficient time, crowded classes, lack of necessary guidance and lack of knowledge about alternative assessment techniques as the factors hindering the effective implementation of the alternative assessment techniques (Büyükduman, 2005; Dönmez, 2010; Mersinligil, 2002).

The program needs some revisions and improvements to compensate for the revealed problems hindering effective implementation of the program. To this end, it is necessary to enrich the content and teaching and learning activities of the program for making it more suitable for individual differences. Physical conditions of the school should be bettered by increasing financial investment and schools should be equipped with the necessary instructional materials as a part of the provision. Therefore, policy makers should consider these aspects of the curriculum development and implementation and make the required improvements in the program at macro level. Besides, to enable teachers to carry out the required activities and alternative assessment techniques of the program effectively, class sizes should be decreased.

Further studies can be carried out by assessing students' and parents' perceptions in relation to different dimensions of the program. Lastly, data were collected from a limited number of teachers and observations were carried out in only two public schools in Ankara and Antalya. The results may not reflect the general conditions in Turkey.

References

Altschuld J. W. & Witkin B. R. (1995). *Planning and Conducting Needs Assessment: A Practical Guide*. Sage Pub. Thousand Oaks, California USA

Aslanargun, E. & Süngü, H. (2006). Yabancı dil öğretimi ve etik. *Milli Eğitim Dergisi, 35* (170). Retrieved from http://yayim.meb.gov.tr/dergiler

Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 55–64.

Crawford, J. (2001). *The role of materials in the language classrooms: Finding the balance.* In J. C. Richards & W. A. Renandya. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp.80-95). Cambridge: Cambridge University Press.

Çakır, İ. (2004). Designing activities for young learners in EFL classrooms. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 101-112. Retrieved from http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2004/3/2004-3-101-112-6-ismailcakir.pdf

Dönmez, Ö. (2010). Implementation of the New Eighth Grade English Language Curriculum from the Perspectives of Teachers and Students. Unpublished Master's Dissertation, Middle East Technical University.

Er, K. O. (2006). *Evaluation of English curricula in 4th and 5th grade primary schools.* Doctorate's Thesis, Ankara University, Ankara

Erdoğan, V. (2005). *An evaluation of the English curriculum implemented at the 4th and 5th grade primary state schools: The view of the teachers and the students.* Unpublished Master's Thesis. Mersin: Mersin University.

Gömleksiz, M. N. & Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.

Moon, J. (2000). *Children learning English.* Oxford: Macmillan Heinemann

MONE (2006). *MEB ilköğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Mersinligil, G. (2002). *İlköğretim dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Adana ili örneği).* Unpublished doctoral dissertation, Fırat University, Elazığ.

Mırıcı, I. H. (2006). Electronic in-service teacher-training for the new national EFL curriculum in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education,* 7(1), 1302-6488.

Öztürk, A. R. (2006). *An analysis of ELT teachers' perceptions of some problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary schools.* Master's of Art Thesis, Gaziantep Üniversitesi

Kırkgöz, Y. (2005). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st century. In G. Braine (Ed.), *Teaching English to the world: History, curriculum and practice* (pp. 159–175). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kırkgöz, Y. (2007). Language planning and implementation in Turkish primary schools. *Current Issues in Language Planning, 8* (2), 174–191.

Sevinç, K.Ü. (2006) *İlköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği).* Unpublished Master's Thesis, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır

Tılfaroğlu, F.Y. & Öztürk, A.R. (2007). An analysis of ELT teachers' perceptions of some problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary schools. *Journal of Language and Linguistic Studies, 3* (1).

Yanık, A. (2007). *A study of English language curriculum implementation in 6th, 7th and 8th grades of public primary schools through teachers' and students' perceptions.* Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Yeni Öğretim Programına Göre Hazırlanan Ortaokul 5.Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi: Antalya İli Örneği

Doç.Dr. Kadir BİLEN, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye, kadir.bilen@alanya.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Mücahit KÖSE, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye, mücahit.kose@alanya.edu.tr

Arş.G..r M. Akif KURTULUŞ, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
muhammed.kurtulus@alanya.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, 2017-2018 öğretim yılında yenilenen ortaokul öğretimi programına uygun olarak hazırlanan ortaokul 5.sınıf fen bilimleri ders kitabı hakkında görsel tasarım, içerik, dil ve anlatım, ölçme ve değerlendirme kriterleri açısından öğretmen görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesidir. Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017– 2018 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinde bulunan ortaokullarda görev yapan fen bilgisi/fen ve teknoloji öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçek daha önce başka araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup 57 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler kitabın ölçme ve değerlendirmesini; görsel tasarım, içerik, dil ve anlatımına göre daha başarısız bulmuşlardır. Öğretmenler ortaokul 5.sınıf fen bilimleri ders kitabına görsel tasarım, içerik, dil ve anlatım, ölçme ve değerlendirme açısından 5 üzerinden ortalama 3,73 puan vermişlerdir. Bu sonuç Milli Eğitim Bakanlığı'nın kriterleri olan 4,5 puandan daha az olduğu için kitabın öğretmenlerin beklentisini karşılayacak nitelikte olmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Ders Kitabı, fen eğitimi, fen bilimleri öğretim programı

Abstract

The aim of the research was to determine the textbook of the 5th grade science course prepared in accordance with the renewed secondary school teaching program in terms of visual design, content, language and expression, assessment and evaluation criteria according to the teachers' opinions. In the study, a survey was used. The sample of the research is the science teachers / science and technology teachers who work in secondary schools in the province of Antalya in 2017-2018 academic year. The scale used in the research was developed by other researchers before. The scale consists of 57 items. Teachers who participated in the research assessment and evaluation of the book; visual design, content, language and failed than to have found expression. Secondary school 5th grade textbook: teachers who participated in the research by taking the average of 3,73 points out of 5. Given the need to get 4,5 out of 5 in order to be considered successful by the Ministry of Education, a book was not enough textbooks by teachers.

Keywords: Textbook, science education, science curriculum

Giriş

Gelişen teknoloji ile birlikte çok hızlı bilginin üretildiği çağımızda, ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşma yollarını öğretmek ve sorgulayan, araştıran, yorumlayan, öğrendikleri ile yeni ürünler ortaya koyabilen üretken bireyler yetiştirmek eğitimde temel amaç olmuştur. Bu bağlamda çağın gereklerine uygun olarak belirli aralıklarla öğretim programları güncellenmektedir. Öğretim programlarının öğrencilere aktarılmasında öğretmenlerin başvurduğu birinci kaynak hiç şüphesiz ders kitaplarıdır. Bilim dünyasındaki gelişmeler ve tarihi olaylar yazılı eserler yoluyla günümüze kadar ulaşmıştır. Bu nedenle kitaplar, geçmişten beri en yaygın kullanılan eğitim aracı konumundadır. Ders kitapları, öğretim programının içeriğini ifade etmede ve amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Hatta az gelişmiş ülkelerde ve gelişmekte olan ülkelerde çağdaş anlamda öğretim ve ders programları yürürlükte olmadığı halde, bir derse ait program yerine bile kullanılmaktadır (Kaya, 2006).

Ders kitaplarının öğretimin her kademesinde önemi çok büyüktür. Ancak özellikle ilköğretim göz önüne alındığında, öğrenciler okumayı bu çağlarda öğrendiklerinde ve kitap okumayı sevme alışkanlığını da bu çağlarda öğreneceğinden dolayı önemi daha da büyüktür. Bundan dolayı ilköğretimde yazılacak ve basılacak ders kitaplarının kriterlere uygunluğu daha da ön plana çıkmaktadır (Kılıç, Atasoy vd, 2001). Ders kitaplarının öğretimdeki yerine bakacak olursak, her zaman en kolay ulaşılabilen, kullanması kolay olan, bilgilerin bir yorum veya teknik katılmadan kendi tekniği ile verilen en önemli araçların başında gelmektedir. Ders kitapları anlatım yönteminde bir eksiğini kapatarak öğretimin bazı boşluklarını dolduran öğretim aracıdır. Bu açılardan bakıldığında kriterlere ve kitap inceleme yöntemlerine göre iyi hazırlanmış olan ders kitapları öğretmenlere ve öğrencilere büyük faydalar sağlamakla kalmayacak onlara çok güzel kılavuzluk da yapacaktır (Semerci, 2004).

Ders kitapları içerik açısından ilgili dersin müfredatını kapsamalıdır. Biçim açısından değerlendirildiğinde öğrencinin ilgisini çekebilen uygun öğretici unsurlar içermelidir. Aslında bir ders kitabının taşıması gereken niteliklerden en başta gelenlerinden biri de hazırlanmış olduğu programa uygun bir kitap olması özelliğidir. Hazırlanacak ders kitapları MEB'in belirlediği öğretim programlarına uygun ve yine MEB tarafından belirlenen ders kitabı niteliklerine uygun hazırlanmalıdır. Ders kitabı içerdiği konuları bir bütünlük içinde, diğer derslerle işbirliği yapabilerek sunabilen ve belirli bir yöntem ve strateji izleyerek konularını anlatan bir araç olarak öğretime hazır hale getirilmelidir. Dane ve arkadaşlarına (2004) göre ders kitaplarının seçilmesinde bir etkisi olmamasına rağmen bir öğretmenin ders kitabı seçiminde en doğru kararı verebilecek donanımda olmalıdır. Çünkü öğretmen öğretim etkinliklerinin birinci derecede sorumlusu, planlayıcısı ve uygulayıcısıdır.

Ülkemizde 2006 yılından itibaren ilk ve ortaöğretimde ücretsiz olarak verilen ders kitapları, okulda karşılaşılabilecek laboratuvar ve sınıf yetersizliği veya öğrencide olabilecek maddi yetersizlikler göz önüne alındığında, öğrencinin elinde olan en temel ders materyali durumundadır. Bu nedenle ders kitaplarının içerik, dil anlatım, görsel tasarım, ölçme değerlendirme yönleriyle bir bütünlük içerisinde ve ihtiyaca cevap verecek nitelikte olması gerekmektedir. İlgili literatüre bakıldığında ülkemizde ders kitaplarını iyileştirmeye yönelik olarak öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulduğu, çeşitli kriterlere göre değerlendirilme yapıldığı kitap inceleme çalışmaları (Adıbelli, 2007; Demir ve ark., 2009; Dülgeroğlu, 2010; Güzel, 2009; Kanlı ve Yağbasan, 2004; Kavcar ve ark., 2014; Kavaz, 2006; Kotluk, 2012; Şimşek 2010; Tanel ve ark., 2013; Tatar 2010; Uzuntiryaki, 2006; Ünsal ve Güneş, 2004; Yıldırım, 2007; Yılmaz Senem, 2013) son yıllarda artarak devam ettiği görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında, ulusal ve evrensel gelişmeler dikkate alınarak ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programı hazırlanmış ve 2017-2018 öğretim yılından itibaren 5. Sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulanmaya konulmuştur. Fen bilimleri dersi öğretim programında yapılan değişikliklere bağlı olarak 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı da yenilenmiştir. Bu araştırmada; 2017 yılında yenilenmiş olan ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programına göre hazırlanan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabına ilişkin öğretmen görüşleri belirlenerek, kitap yazarlarına ışık tutacağı ümit edilmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; var olan bir durumu bulunduğu şartlarda olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın yöntemi ise betimsel analiz yöntemidir. Bu amaçla yapılmış olan anket çalışması ile 2017-2018 eğitim öğretim yılı ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programı'na göre hazırlanan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı görsel tasarım, içerik, dil anlatım, ölçme ve değerlendirme kriterleri açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca, katılımcıların 5.sınıf fen bilimleri ders kitabı hakkındaki değerlendirmelerinin demografik özelliklerine bağlı olarak farklılaşma durumları araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya il merkezinde ve bazı ilçelerinde bulunan ortaokullarda 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan ve 5. Sınıf fen bilimleri derslerini yürüten 108 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, ortaokul 5.sınıf fen bilimleri ders kitabı hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenebilmesi için Dülgeroğlu (2010) tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, öğretmenlerin demografik yapı dağılımını tespite yönelik sorular; ikinci kısımda ise 5.sınıf fen bilimleri ders kitabına ilişkin (görsel tasarım, içerik, dil ve anlatım, ölçme ve değerlendirme) öğretmen görüşlerinin tespitine yönelik sorular yer almaktadır. Veri toplama aracı 5'li likert tiptedir. Kullanılan ölçek ile incelenen ders kitabının; eğitsel, içerik, dil ve anlatım, ölçme ve değerlendirme açısından aldığı toplam puanlar en az 57, en çok 285 olabilmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) 0,94 dür. Bu değerin 0,70 den büyük olması ölçeğin yeterli güvenilirliğe sahip olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011).

Bulgular

Bu bölümde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinde bulunan ortaokullarda görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin ortaokul 5.sınıf fen bilimleri ders kitabının değerlendirmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ankette sorulan sorulara öğretmenlerden beş (5) seçenekten birini seçerek cevaplamaları istenmiştir. Seçenekler, kesinlikle katılmıyorum bir (1) puan, katılmıyorum iki (2) puan, Kararsızım üç (3) puan, katılıyorum dört (4) puan, kesinlikle katılıyorum beş (5) puan olarak belirlenmiştir. Ankette, soru kökü olumsuz olan soruların puanlaması tersine yapılmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcılara ait bazı demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri.

Kategori	Sınıflama	f
Cinsiyet	Erkek	51
	Kadın	57
Yaş	20-30	59
	31-40	39
	41-50	6
	51-60	4
Eğitim Durumu	Lisans	86
	Yüksek Lisans	20
	Doktora	2
Mezun Olunan Kurum	Eğitim Fakültesi	100
	Fen Edebiyat Fakültesi	5
	Diğer	3

Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	37
	6-10 Yıl	39
	11-15 Yıl	20
	16-20 Yıl	6
	21-25 Yıl	2
	26 ve üzeri	4

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yeni program hakkında hizmet içi eğitim alıp almadıklarına ilişkin veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu.

Kategori	**Sınıflama**	**f**
Yeni Program Hakkında Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	73
	Hayır	35

Ankette sorulan sorulara öğretmenlerden beş (5) seçenekten birini seçerek cevaplamaları istenmiştir. Kesinlikle Katılmıyorum 1(bir) puan, Katılmıyorum 2(iki) puan, Kararsızım 3(üç) puan, Katılıyorum 4(dört) puan ve Kesinlikle Katılıyorum 5(beş) puan olarak belirlenmiştir. Ders kitabı MEB'in 2597 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan "Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönergesi'nin 16. Maddesi çerçevesinde; görsel, içerik, dil ve anlatım ve ölçme ve değerlendirme yönlerinden incelenerek analiz edilmiştir.

Ortaokul 5.Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nın görsel tasarım yönünden incelenmesine ait veriler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Fen Bilimleri Ders Kitabının Görsel Tasarım Yönünden İncelenmesi.

Sorular	**Xo_{rt}**
1-)5.sınıf Fen Bilimleri kitabının kapağı tasarım bakımından dikkat çekici niteliktedir.	4.05
2-)Kitabın kapağında yer alan resim ve grafikler fen dersini çağrıştırıyor	4.32
3-)Kitabın ebatları uygundur	4.47
4-)Hacim olarak öğrencilere uygundur	4.18
5-)Yazı boyutları öğrenci düzeyine uygundur	4.43
6-)Kitabın yazı baskısı göz sağlığına uygundur	4.37
7-)Yazı rengi ya da ton değeri etkili kullanılmıştır	4.24
8-)Dikkat odaklayıcı sözcük ya da sözcükler etkili tasarlanmıştır	3.77
9-)Satır uzunluğu okunabilir ölçülerdedir	4.00
10-)Kitabın basıldığı kağıt kalitesi göz sağlığına uygundur.	4.18
11-)Resimler metin aralarına uygun olarak yerleştirilmiştir	4.05
12-)Şekiller açık net anlaşılır konumdadır	4.13
13-)Resim ve şekiller akılda kalıcıdır	4.00
14-)Ders kitabındaki konu başlıkları dikkat çekicidir	3.79
15-)Ders kitabındaki alt başlıklar dikkat çekicidir	3.71
16-)Ders kitabındaki konu başlıkları ile alt başlıklar kolayca ayırt edilebilir niteliktedir	4.03
17-)Ders kitabındaki konu başlıkları anlaşılır niteliktedir.	4.13

Tablo 3 incelendiğinde görsel tasarım boyutunda Madde 8'de X_{ort}:3.77, Madde 14'de X_{ort}:3.79 ve Madde 15'de X_{ort}:3.71 ortalamalarıyla en düşük maddeler olduğu görülmektedir. Madde 3'de X_{ort}:4.47, Madde 5'de X_{ort}:4.43 ve Madde 6'da X_{ort}:4.37 ile en yüksek maddeler olduğu görülmektedir.

Ortaokul 5.Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nın içerik yönünden incelenmesine ait veriler Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Fen Bilimleri Ders Kitabının İçerik Yönünden İncelenmesi.

Sorular	**X_{ort}**
18-)Kitap 5. sınıf fen bilimleri öğretim programına uyumludur	3.96
19-)Her bir ünite, amacını ve diğer ünitelerle olan ilişkisini ifade etmektedir	3.84
20-)Konu kapsamı yeterince verilmiştir	3.56
21-)Kitapta gereksiz anlatım vardır	2.71
22-)Anlatım güncel yaşam ile bağdaşıyor	4.00
23-)Ders kitabında, konuya girişte öğrencilerin ilgi ve merakını uyandıracak örneklere yer verilmektedir	3.66
24-)Konuyu pekiştirici örnekler yeterli sayıdadır	3.30
25-)Konu anlatımı öğrencilerin seviyesine uygundur	3.71
26-)Ders kitabı, öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarını gidermeye yönelik hazırlanmıştır	3.37
27-)Tanımlar net ve anlaşılır niteliktedir	3.75
28-) Öğrencileri araştırmaya zihinsel etkinliklere yönlendirecek niteliktedir	3.77
29-) Kitabın yöntemi öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirecek niteliktedir	3.75
30-)Hazırlık çalışmaları öğrencilerin düşüncelerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır	3.54
31-)Hazırlık çalışmaları öğrencileri araştırma, inceleme ve deney yapmaya teşvik ediyor	3.73
32-)Hazırlık çalışmaları öğrencide ünite veya konuyu öğrenmek için ilgi ve istek uyandırıyor	3.58
33-)Konularla ilgili problemler öğrencilerin seviyesine uygundur	3.83
34-)Öğrencilerin zihinsel gelişim farklılıklarını dikkate alan etkinlikler bulunmaktadır	3.64
35-)Etkinlikler öğrencilerin "Bilimsel Süreç Becerilerini" geliştirecek niteliktedir	3.58
36-) Etkinlikler güncel yaşamla uyumludur	3.92
37-) Etkinlikler anlaşılır seviyededir	4.00
38-)Etkinliklerin bir kısmı okul dışında da uygulanabilir niteliktedir	3.94
39-) Etkinlikler her seviyedeki öğrenciye hitap ediyor	3.45

Tablo 4 incelendiğinde; bu boyutta en düşük ortalamalar şu şekildedir; Madde 21 X_{ort}:2.71; Madde24 X_{ort}:3.30; Madde26: X_{ort}:3.37olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddeler ise Madde 22 X_{ort}:4.00 ve Madde 37 X_{ort}:4.00 olduğu görülmektedir. Diğer boyutun aksine bu boyutta 4 üzerinde ortalamaya sahip hiçbir madde yoktur.

5.Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nın dil ve anlatım yönünden incelenmesine ait veriler Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Fen Bilimleri Ders Kitabının Dil ve Anlatım Yönünden İncelenmesi.

Sorular	**X_{ort}**
40-) Kitabın dili yalın ve sadedir	3.88
41-)Kayda değer yazım hataları vardır	2.79
42-)Noktalama işaretleri hataları vardır	2.67
43-)Cümleler öğrencilerin seviyesine uygundur	3.92
44-) Metinlerde bilinmeyen kelimelere sık sık rastlanmaktadır	2.54
45-)Konu anlatımında fikir bütünlüğü vardır	3.81
46-)Öğrencilerin yeni terimler öğrenmelerini sağlamaktadır	3.69

Tablo 5 incelendiğinde; dil ve anlatım boyutunda en düşük ortalamalar şu şekildedir; Madde 44 X_{ort}:2.54; en yüksek ortalama Madde 43; X_{ort}:3.92 olduğu görülmektedir.

Ortaokul 5.Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nın ölçme ve değerlendirme yönünden incelenmesine ait veriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Fen Bilimleri Ders Kitabının Ölçme ve Değerlendirme Yönünden İncelenmesi.

Sorular	**X_{ort}**
47-)Örnek sorular her seviyedeki öğrenciye hitap ediyor.	3.49
48-)Örnek problem sayısı yeterlidir.	3.00
49-)Örnekler basitten zora doğru gidiyor.	3.47
50-)Ünite sonundaki sorular hedeflenen kazanımlara Uygundur.	3.88
51-)Ünite sonundaki sorular öğrenci kazanımlarını ölçecek düzeydedir.	3.83
52-)Ünite sonundaki sorular yeterlidir.	3.26
53-)Üst düzey öğrenciler için ilgi çekici soru vardır.	3.28
54-)Sorular öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici düzeydedir.	3.66
55-)Sorular öğretim programı ile uyumludur.	3.98
56-)Kitaptaki ödevler öğrencilerin yorum yapmalarına rehber olmaktadır.	3.56
57-)Ders kitabı öğrencileri ezbercilikten uzak tutan ödevler içermektedir.	3.45

Tablo 6 incelendiğinde Ölçme ve Değerlendirme boyutunda Madde 48 X_{ort}:3.00 ortalamayla en düşük madde olduğu görülmektedir. Madde 55 X_{ort}:3.98 ortalamayla en yüksek madde olduğu görülmektedir.

Ders kitabı incelemesinde; görsel tasarım, dil ve anlatım, içerik ve ölçme ve değerlendirme boyutuna ait veriler 100 puan üzerinden değerlendirildiğinde oluşan ortalamalar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Boyutların Yüz(100) Üzerinden Aldıkları Puanlar.

Boyutlar	**Ortalama Puanlar (100 Üzerinden)**
Görsel Tasarım	63.75
İçerik	60.99
Dil ve Anlatım	65.39
Ölçme ve Değerlendirme	52.62

Ders kitabının boyutlara ait puan ortalamaları incelendiğinde; en yüksek ortalamayı dil ve anlatım boyutu (X_{ort}:65.39), en düşük ortalamayı ise ölçme ve değerlendirme boyutunun(X_{ort}:52.62) aldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, yenilenen ortaokul öğretimi programına uygun olarak hazırlanan ortaokul 5.sınıf fen bilimleri ders kitabını görsel tasarım, içerik, dil ve anlatım, ölçme ve değerlendirme kriterleri açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi şeklinde belirlenmişti.

Araştırma sonucunda;

- Ders kitabının görsel tasarımı, araştırmaya katılan öğretmenlerden tarafından 75 puan üzerinden 61,76 puan almıştır.
- Ders kitabının içeriği, araştırmaya katılan öğretmenlerden tarafından 110 üzerinden 57,01 puan almıştır.
- Ders kitabının dil ve anlatımı, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından 35 üzerinden 20,61 puan almıştır.
- Ders kitabının ölçme ve değerlendirme açısından, araştırmaya katılan öğretmenlerden tarafından 55 üzerinden 32,20 puan almıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler kitabın ölçme ve değerlendirmesini; görsel tasarım, içerik, dil ve anlatımına göre daha başarısız bulmuşlardır. Öğretmenler ortaokul 5.sınıf fen bilimleri ders kitabına görsel tasarım, içerik, dil ve anlatım, ölçme ve değerlendirme açısından 5 üzerinden ortalama 3,73 puan vermişlerdir. Bu sonuç Milli Eğitim Bakanlığı'nın kriterleri olan 4,5 puandan daha az olduğu için kitabın öğretmenlerin beklentisini karşılayacak nitelikte olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler yapılabilir; Yeni öğretim programını tanıtıcı hizmet içi eğitim seminerlerinde; öğretim programı ve ders kitabı arasındaki ilişkin detaylı olarak işlenmelidir. Literatüre bakıldığında daha önce yapılan çalışmalarda çeşitli ders kitapları öğretmenler tarafından değerlendirilmiş (Dülgeroğlu, 2010; Güzel, Oral ve Yıldırım,2009; Kavaz, 2006) sonuç olarak çoğunlukla öğretmenler kitaplara MEB'in belirlediği kriterlerden daha düşük puan vermişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı ilgili yönergedeki kriterleri araştırma neticelerine göre yeniden gözden geçirmelidir. Ders kitaplarında yer alan her türlü alıştırmalar, örnek problemler, ödev problemleri vb. ölçme ve değerlendirmeye yönelik kısımlar hazırlanırken uzman görüşü alınmalıdır. Her seviyedeki öğrenciye hitap eden sorular içermelidir.

Kaynakça

Adıbelli, S. (2007). *Yeni programa göre hazırlanan lise1 fizik ders kitabının eğitsel, görsel, dil ve anlatım yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri analizi el kitabı*, 14. Baskı, Ankara:Pegem Akademi

Dane, A., Doğar, Ç. ve Balkı, N., (2004). İlköğretim 7. sınıf matematik ders kitaplarının değerlendirmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,6(2)*, 1-18.

Demir, C., Maskan, A. K., Çevik, İ., & Baran, M. (2009). Ortaöğretim 9. sınıf fizik ders kitabının ders kitabı değerlendirme ölçütlerine göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 125-140.

Dülgeroğlu, İ. (2010*). Yeni öğretim programına göre hazırlanan ortaöğretim 9. sınıf fizik ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi: Kocaeli İli Örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güzel, H., Oral, Ġ., & Yıldırım, A. (2009). Lise II fizik ders kitabinin fizik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 133-142.

Kanlı, U., & Yağbasan, R. (2004). Proje 2061 in ışığında fizik ders kitaplarının eğitimsel tasarımına eleştirel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 123-155

Kavaz, S. (2006), *Liselerde okutulan fizik ders kitaplarının analizi*, Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Kavcar, N., Özkan, G., Arıkan, G., & Şengören, S. K. (2014). Fizik öğretmen adaylarının MEB'nca önerilen 10. sınıf fizik ders kitabına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 549-570.

Kaya, Z. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem A

Kılıç Ziya, Basri Atasoy, N. Tertemiz. M. Seren, L. Ercan. (2001); *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*, Fen Bilgisi 4-8, Nobel Yayınevi: Ankara.

Kotluk, N., (2012). *Ortaöğretim 9. 10. ve 11. sınıf fizik ders kitaplarının görünüş ve içerik açısından incelenmesi, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alınması.* Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van

Semerci, Ç. (2004). İlköğretim türkçe ve matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1),49-50

Şimşek, H. (2010). *Lise dördüncü sınıf fizik 12 ders kitabına ilişkin öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Tanel, R., Kaya Şengören, S., Yıldırım Benli, A., & Kavcar, N. (2013). Fizik öğretmen adaylarının 9. sınıf fizik kitabına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleri ile karşılaştırması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 96-113.

Tatar, B. (2010). *Yeni fizik öğretim programına göre yazılmış 9. sınıf fizik ders kitabının beceri kazanımlarını kazandırmasına ait öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Uzuntiryaki, E., & Boz, Y. (2006). Öğretmen adaylarının ders kitabı kullanımıyla ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 212-220

Ünsal, Y., & Güneş, B. (2004). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak meb lise 1. Sınıf fizik ders kitabının eleştirel olarak incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3),305-321.

Yıldırım, A. (2007). *Seçilen bir ders kitabı değerlendirme ölçeğinin lise* ıı *fizik ders kitabına uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya

Yılmaz Senem, B. (2013). *9. Sınıf fizik programı, ders kitabı ve dersinin bilimsel süreç becerileri yönünden içerik analizi*, Doktora Tezi, ODTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara

A Review on Assessment of Technological Pedagogical Content Knowledge for Pre-Service Science Teachers

Murat Berat Ucar, Kilis 7 Aralık University, Turkey, berat@kilis.edu.tr

Elvan Sahin, Middle East Technical University, Turkey, selvan@metu.edu.tr

Öz

Fen eğitimi, hem öğretmenler hem de öğrenciler için çeşitli teknolojileri kullanma konusunda deneyim kazandıran bir aracı olarak görülmüştür. Bilim ve teknolojideki son gelişmeler, öğretilmesini gerektiren yeni araçlar ve bilgileri gerektirmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin de kendi sınıflarında bu bilimsel bilgileri uygun pedagojik yöntemlerle teknolojinin avantajlarını kullanarak işlemeleri gerekmektedir. Bu açıdan, fen öğretmenlerinin fen alan bilgisi ve öğretim yöntemleri hakkındaki bilgisi ve teknolojinin fen öğrenimini nasıl destekleyebileceği konusundaki bilgileri, teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) açıklanmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Öte yandan, fen bilgisi derslerinde uygun pedagoji ile teknolojinin kullanımı, öğrencilerin bilimsel sorgulama yapmalarına, fen bilgilerini yapılandırmalarına ve problem çözme becerilerine yardımcı olduğu savunulmuştur. Benzer şekilde, teknoloji ile öğretim, öğrencilere bilgi aktarımı ve öğretim materyallerin transferini kolaylaştırır. Yüksek düzeyde TPAB, fen öğretmenleri için daha ekonomik ve uygulamalı fen öğretimi sunabilir. Bu açıdan, bu çalışma özellikle son yıllardaki fen bilimleri öğretmen adaylarının TPAB'lerini incelerken kullanılan mevcut değerlendirme araçlarını değerlendirme girişimi olarak görülebilir. Alanyazın incelemesi öz değerlendirme anket çalışmalarının temel olarak çeşitli TPAB bileşenlerini değerlendirmek için kullanıldığını göstermiştir. Anket değerlendirmelerinin yanı sıra, TPAB ile ilgili ders/görev uygulamaları sonrası bireysel performansı değerlendiren rubrikler de TPAB ölçümü için kullanılmıştır. Ayrıca, herhangi bir zamanda toplanan anket maddeleri yerine rubrikler ile fen bilimleri öğretmen adaylarının TPAB'lerini değerlendirmek öğretim yaptıkları ortamlardaki ve durumlardaki düzeylerinin saptanması açısından daha iyi olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının TPAB'lerini ölçen görüşme, açık uçlu anketler, mikro-öğretim video kayıtları, gözlem raporları gibi başka araçlar da bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının TPAB'lerini ölçmek için en güçlü aracın ne olduğu sorusunun yanıtı güvenilirlik ve geçerlik konularının altında yatmaktadır. Bu tür karmaşık bir sorunu çözmek için, farklı ölçüm araçlarının üçgenlenmesi, TPAB'yi ölçmek için sadece Likert tipi ölçek öğeleri kullanmak yerine TPAB ölçüm araçlarının geçerliliğini artırabilir.

Anahtar Kelimeler: TPAB, fen bilimleri öğretmen adayları, değerlendirme

Abstract

Science education has been viewed as an agent that could provide both teachers and students some experience in using various technologies. Recent developments in science and technology has resulted in new tools and some knowledge base to be taught. Science teachers are required to transform scientific information through suitable pedagogical methods with the advantages of technology in their classes. In this aspect, science teachers' knowledge of science content and teaching methods, and their knowledge of how technology could promote science learning play crucial role in describing their technological pedagogical content knowledge (TPACK). Furthermore, usage of technology with appropriate pedagogy in science classes has been advocated to facilitate students' engagement in scientific inquiry, constructing science knowledge, and problem-solving skills. Similarly, teaching with technology facilitates the delivery of information and transfer of materials to students. A high level of TPACK may offer more economic and practical science teaching for science teachers. In this aspect, the present study could be seen as an attempt to evaluate the possible assessment tools in examining pre-service science teachers' TPACK especially in recent years. The literature review showed that self-assessment survey studies were mainly used to assess various components of TPACK. Apart from survey assessments, rubrics that evaluate individual performance after TPACK-related lesson/task treatment were also utilized for measuring TPACK. Furthermore, using rubric to assess performance rather than survey items collected at any time from the pre-service teachers may assess their TPACK better in terms of practical environments and situations. There are also further tools measuring TPACK of pre-service teachers such as interviews, open-ended questionnaires, observation reports in microteaching video records etc. While addressing the most powerful tool for measuring TPACK of pre-service teachers, the answer lie within handling reliability and validity issues. To resolve such a complex issue, triangulation of different types of measurement tools may enhance the validity of TPACK measurement tools rather than using only Likert-type scale items to measure TPACK.

Keywords: TPACK, preservice science teachers, assessment

Introduction

In recent decades, societies across the world have witnessed tremendous amount of increase in knowledge and ways to acquire knowledge through technology. This rapid development led educators and policy makers to consider how their societies can keep up with this shift. In order to follow up this trend, educators have initiated to target preparing students to become capable of using the technology effectively, and preparing teachers who are able to use technology effectively as well as integrating it in their teaching activities. Both intentions primarily require equipping teachers with necessary skills and knowledge. In order to achieve these objectives, studies and efforts in the field mainly focused on creating and enhancing teachers' competencies with respect to related aspects. Until early years of twenty-first century, it was reported that studies failed to integrate technology to educational programs, and that there was a lack of proposing a model describing teachers' competency to integrate technology with their teaching (Mishra & Koehler, 2006). In this manner, Mishra and Koehler (2006) proposed a framework serving to develop these competences of teachers. They dubbed this framework as Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK, or TPACK). Actually, TPACK was neither a brand new model nor unique formation. Although Mishra and Koehler introduced this framework to the literature, its roots were originated from Schulman's Pedagogical Content Knowledge (PCK) in 1986.

Shulman suggested three fundamental domains to examine teachers' knowledge, namely, subject matter content knowledge, curricular knowledge and pedagogical content knowledge. Within this categorization of teachers' knowledge, PCK is the focus component since it is the knowledge that differentiates teachers from subject matter specialists (Grossman, 1990; Shulman, 1987). Accordingly, PCK involves knowledge of presenting analogies, illustrations, demonstrations, examples to convey the knowledge of subject matter to students in understandable ways. In Schulman's study (1987), he improved his classification of teachers' knowledge and he defined PCK as "the special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding" (p.8).

Although Schulman's work resulted in a paradigm shift in teacher education area (Carlsen, 1999), this framework alone was not sufficient to embedding technology into teaching by teachers (Reiser, 1994). Mishra and Koehler (2006) advocated that the reason of this is scarcity of model, approach, or theory. Thus, they added a technology dimension to Schulman's PCK model to help solving this issue. According to them, teachers should have opportunities to use technology in their teaching processes. The class designs prepared in accordance with TPACK framework may enable them to plan their teaching activities better. Therefore, TPACK framework can be very useful in incorporating technology with teaching skills for not only teachers but also preservice teachers as well (Mishra & Koehler, 2006).

As a general description, TPACK can be defined as complex relationships among students, teachers, content, technologies, practices, and tools. Koehler and Mishra (2005) define TPACK as the links and interplay between content knowledge (subject-matter that is to be taught), technological knowledge (computers, Internet, digital video, etc.), pedagogical knowledge (practices, processes, strategies, procedures and methods of teaching and learning), and the transformation that occurs when combining these domains. However, they stressed that only using technology in teaching activities may not lead teachers to have effective teaching experience. They expressed this phenomenon as follows:

> Good teaching is not simply adding technology to the existing teaching and content domain. Rather, the introduction of technology causes the representation of new concepts and requires developing a sensitivity to the dynamic, transactional relationship between all three components suggested by the TPCK framework (p. 134).

The TPACK framework includes three distinct and interrelated areas of teaching, and it has seven elements in total (Figure 1). When taking a close glance in the TPACK, Pedagogical Knowledge (PK) contains methods, techniques, applications, and processes of teaching and learning (Mishra & Koehler, 2006). PK covers learning, assessment of learning, classroom management, arrangement of classroom environment, communication in classroom.

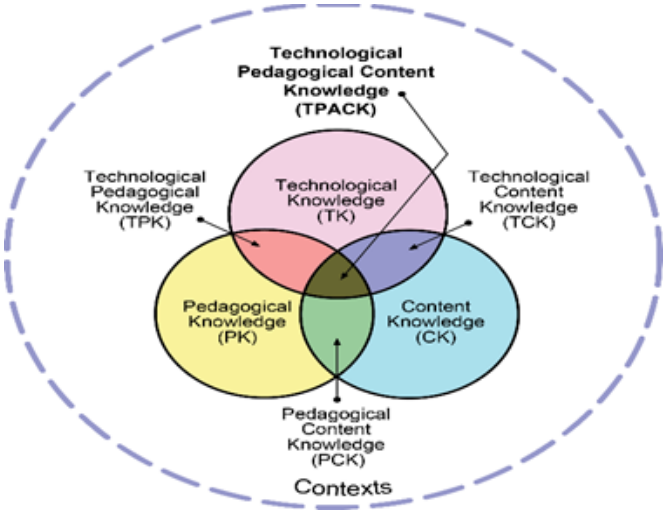


Figure 1. The seven elements of TPACK.

Content Knowledge (CK) area refers to knowledge to be taught in the subject-matter. Teachers should have competency to know topics, theories, principles related to their subject-matter. In other word, teachers should know what is to be taught in terms of content. Moreover, awareness of teaching methods and subject-matter is not enough to teach. Accordingly, Shulman (1986) described Pedagogical Content Knowledge (PCK) as knowledge of selecting suitable teaching methods according to teach subject-matter topics. He also argued that transferring of this knowledge to apply during the teaching is also in the context of PCK. In other words, having solely PCK is not important. In addition, applying it in the class is crucial. The third main component of TPACK is Technological Knowledge (TK). It refers to knowledge of ability to use old and new technologies (Mishra & Koehler, 2006). Therefore, a teacher should know the characteristics and importance of technology that is to be used in the class. In terms of Technological Content Knowledge (TCK), Mishra and Koehler (2006) suggested that knowing limitations of technologies when integrating it with the related subject-matter. Having sufficient TCK will possibly help teachers to evaluate and decide suitable technology tools when they teach their content. On the other hand, it is quite important to know which methods and techniques are best to use technology in teaching processes. Technological Pedagogical Knowledge (TPK) covers the knowledge of which technologies are developed to use in teaching, and the knowledge of using these technologies with necessary pedagogical knowledge (Mishra & Koehler, 2006). In the heart of the TPACK representation, there is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) part, indicating not only a sole interception of all remaining knowledge, but also a dynamic, interactive and multifaceted relationship (Koehler, Mishra, & Yahya, 2007). In general, it comprises that knowing of which content topics are present in the technologies that teacher will use, knowing of pedagogical techniques that is applied for teaching of a content topic, knowing how technology can be utilized in order to remove obstacles against student learning (Mishra & Koehler, 2006).

Mishra and Koehler's (2006) TPACK framework is not the only framework related to TPACK. For example, Angeli and Valanides (2005) proposed ICT-Related PCK framework similar to TPACK framework, consisting pedagogy, learners, context, content, and ICT domains. Moreover, Yeh and colleagues' TPACK-Practical model (2014) includes eight knowledge domains regarding to ICT, and five pedagogical areas which are subject-matter, learners, curriculum design, assessments, and practical teaching.

Even though there are more models or expanded frameworks of TPACK, the epistemological nature of TPACK is another discussion in the literature. That is, one view, known as integrative view, describes that TPACK has integration of various bodies of knowledge as well as their links unique body of knowledge advanced by contribution of relationships with each other emerging spontaneously during the teaching process. The Venn diagram of Mishra and Koehler's TPACK framework (2006) is projected as integrative view because components of the framework are integrated in the action of teaching. On the other hand, transformative view, as in ICT-Related PCK framework, claims that enhancing knowledge level in any component will not have automatically increase TPACK (Valanides & Angeli, 2006). In contrast, TPACK growth can be happened only if TPACK training

was implemented explicitly toward a whole construct rather than separated bodies of knowledge. As referring to Gess-Newsome' metaphor (1999), integrative model can be thought as mixtures, where the components of mixture still carry out their own characteristics. On the other hand, transformative model is like compounds, where components of compound lost their characteristics and created a different characteristic.

TPACK in science teacher education

Science classes are the place where both teachers and students can gain experience and knowledge from various technologies. As stressed in the first part of this paper, increased technology and scientific development creates new tools and knowledge to be taught. For science teachers, it is essential to transform science knowledge through suitable pedagogical methods with the advantages of technology in their classes. That requires science teachers to know and implement well not only teacher-centered technology methods but also student-centered ones (Maeng, Mulvey, Smetana, & Bell, 2013). Thus, quality of science education and, consequently, science learning has been amplified thanks to these technological developments (Koehler & Mishra, 2009). Therefore, science teachers' knowledge of how technology transform science learning, science contents, teaching methods, curriculum expectations, and context of the teaching play crucial role in describing their TPACK (Jimoyiannis, 2010; Yeh et al., 2013).

Moreover, technology use with suitable pedagogy in science classes are believed to contribute to students' engagement in scientific inquiry, constructing science knowledge, and problem-solving skills (Guzey & Roehrig, 2009). Similarly, teaching with technology facilitates the delivery of information and transfer of materials to students. Reaching students through internet-based communication software and bringing concrete examples related to content (e.g. simulations for cell structure in biology) help students to learn the topic more easily. In addition, course materials like paper-based worksheets, homework etc. cause to spend more time and cost. Through technological tools such as e-books, digital classrooms, web 2.0 applications ease to decrease these issues. In order to benefit from these practical applications, science teachers inevitably have necessary technology knowledge as well as knowing how to apply properly in their classes. A high level of TPACK may offer more economic and practical science teaching for science teachers. Therefore, gaining TPACK for preservice teacher in faculties seems to be essential.

In the national context, although a great budget and effort was spent for utilizing technological tools in educational settings (Turkish Education Association, 2009), integration of technology into teaching processes was not effectively achieved (Çiftçi, Taşkaya, & Alemdar, 2013). This implies that teacher education programs need to be revised in accordance with developing teacher candidates' knowledge in integrating technology with their subject-matter and pedagogical knowledge. More specifically, new Turkish Science Course Program announced in 2017 emphasizes two key competences declared in Turkey Qualifications Framework (Vocational Qualification Institution, 2015), which are namely mathematical competence and key competences in science/technology, and digital competence. According to first competency, middle school students are expected to gained ability of application of scientific knowledge and methodology to meet the society's needs. In terms of digital competency, the framework explains it as:

> Digital competence involves the confident and critical use of Information Society Technologies (ISTs) for work, daily life and communication. It is underpinned by basic skills in ICT: the use of computers to retrieve, assess, store, produce, present and exchange information, and to communicate and participate in collaborative networks via the Internet. (p.23)

In order to gain students these competences, science teachers first should have necessary knowledge, skill, and competency since science course involves both science and technology content. To train science teacher candidates in accordance with equipping these skills, TPACK framework seems to be effective because it aims to guide science teachers how to teach their subject-matter by integrating the technology with suitable methods and techniques. Otherwise, the objectives of science course in middle schools might have not achieved due to incompetent teachers.

Measuring preservice teachers' TPACK

After emerging TPACK framework in the literature by Angeli and Valanides (2005) and Mishra and Koehler (2006), scholars attempted to study for verifying, modifying, and refining TPACK frameworks in various settings (Chai, Koh, & Tsai, 2013). The numerous of studies determining and measuring TPACK was conducted through developing surveys. According to Voogt, Fisser, Pareja Roblin, Tondeur, & van Braak, 2013), studies measuring TPACK were mainly depended on self-assessment survey studies. Self-assessment, or self-report data, enables researchers to reach larger samples with low cost and effort. After developing a reliable and valid questionnaire measuring TPACK, researchers administer them in their contexts. Of the bulk of quantitative studies regarding to TPACK questionnaires, one of the earliest survey to measure preservice teachers' self-reported TPACK efficacies belongs to Schmidt et al. (2009) as general survey for TPACK, aiming to measure seven components of the TPACK framework. Moreover, Archambault & Barnett, 2010) developed TPACK efficacy survey for online teaching of preservice teachers as an example of specific technology survey for TPACK. In addition, Bilici, Yamak, Kavak, and Guzey (2013) designed TPACK survey to measure preservice science teachers' TPACK in science content as specific content survey for TPACK. To short, self-assessment survey studies mainly focused on exploring seven components of TPACK in technology, pedagogy, and content areas. Therefore, since TPACK is conceptualized as form of different knowledge areas, production of new surveys for each specific content, context, and technology may help strengthening TPACK of preservice teachers. As long as providing construct validity of surveys, it can be supported that surveys are quite helpful in measuring TPACK of preservice teachers (Chai, Koh, & Tsai, 2013).

However, in some circumstances, these self-report surveys were used as pretest and posttest instrument in interventional studies. Even though results indicate significant effect of the intervention, real practices of teachers in their context may not be the same (Lawless & Pellegrino, 2007). This issue is generally related with the lack of reliability in self-reported data. For this reason, scholars sought alternative tools for better understanding and measuring TPACK. In this manner, teaching artifacts were quite useful in measuring preservice science teachers TPACK. Apart from survey assessments, there are also further tools measuring TPACK of preservice teachers such as interviews, open-ended questionnaires, observation reports in microteaching video records etc. (Baran & Canbazoğlu Bilici, 2015). Although it takes great time and effort, performance based assessments may very helpful in order to track the conditions of preservice teachers when they face with such TPACK practices before their graduation. When thinking of which way is best for measuring TPACK of preservice teachers, the answer lie within handling reliability and validity issues. That is, most of the studies measuring TPACK have weaknesses of providing a reliable and valid measurement tool (Koehler, Shin, & Mishra, 2012). To resolve this, triangulation of different types of measurement tools may enhance the validity of TPACK measurement tools rather than using only Likert-type scale items to measure TPACK. As Koehler, Mishra, and Yahya (2007) suggested, content analysis as well as coding protocols may be useful in assessing TPACK although there is a potential risk in subjectivity and bias of researchers and observers.

In the assessment of TPACK, rubrics that evaluates participant performance after TPACK-related lesson/task treatment were also utilized for measuring TPACK. In these studies, TPACK levels were rated on the rubric through observations of at least two observers (Angeli & Valanides, 2009; Bowers & Stephens, 2011; Kramarski & Michalsky, 2010). Furthermore, since designing lesson plans reflects TPACK development of preservice teachers, measuring their TPACK growth through rubrics may suggest useful data to enhance their performance in teaching. Furthermore, choosing rubrics for assessing performance rather than survey items collected at any time from the preservice teachers may help assess their TPACK in terms of practical environments and situations, as Mishra and Koehler (2006) emphasized. In line with their argument, it is more suitable to assess TPACK of preservice teachers through performance-based assessments rather that self-assessment surveys in terms of quantitative measurement of TPACK.

Although there are lots of studies assessing TPACK of preservice science teachers with surveys and other teaching artifacts in the existing literature, Table 1 indicates more recent studies using various tools to assess TPACK of preservice science teachers. These articles were published in last five years indexed in ERIC, Springer, and EBSCOhost Research Databases. During the selection of those articles "tpack" and "preservice science teachers" keywords were searched in each database that had been published since 2014. It can be deduced from the Table 1 that assessing of preservice science teachers' TPACK have been continuing globally. Although some criticism risen to self-reported data in measuring TPACK, nearly half of the recent studies obtained the necessary data from only surveys. Yet, it can be deduced that the number of the studies regarding TPACK have tended to

utilize more than one sort of instrument as compared to earlier studies documented in similar review studies such as Wu (2013) and Voogt et al. (2013).

Table 1. Published articles assessing preservice science teachers' TPACK in last five years

No	Author(s) of the study	Research Design	Data Collection Tool(s)
1	Saltan & Arslan, 2017	Quantitative Survey	Survey
2	Jen, Yeh, Hsu, Wu,& Chen, 2016	Quantitative Survey	Survey
3	Reyes Jr., Reading, Rizk, Gregory, & Doyle, 2016	Quantitative Survey	Survey
4	Arabacıoğlu & Dursun, 2015	Quantitative Survey	Survey
5	Kiray, 2016	Quantitative Survey	Survey
6	Can, Erokten, & Asiye, 2017	Quantitative Cross-sectional	Survey
7	Bahçivan, Aydın, Yener, 2015	Quantitative Correlational	Survey
8	Yerdelen-Damar, Boz, & Aydın-Günbatar, 2017	Quantitative Correlational	Survey
9	Lyublinskaya & Tournaki, 2014	Quantitative Experimental	Lesson plan
10	Kafyulilo, Fisser, Pieters, & Voogt, 2015	Quantitative Experimental	Survey, observation checklist and reflection survey
11	Lehtinen, Nieminen, & Viiri, 2016	Quantitative Experimental	Survey
12	Sancar-Tokmak, Surmeli, & Ozgelen, 2014	Mixed Methods Case	Interview, observation and open-ended survey
13	Alblaihed, 2016	Mixed Methods Case	Survey, observation and interviews
14	Lee & Kim, 2014	Mixed Methods Case	Survey, group lesson plan, and field notes
15	Harvey & Caro, 2017	Mixed Method Case	Survey and lesson plan
16	Sickel, 2016	Mixed Methods Case	Survey and interview
17	Kramarski & Michalsky, 2015	Mixed Methods Case	Survey and lesson plan
18	Yeh, Chien, Wu, & Hsu, 2015	Qualitative Case	Lesson plan and microteaching logs
19	Canbazoglu Bilici, Guzey, & Yamak, 2016	Qualitative Case	Lesson Plan and Observation
20	Güneş & Bahçivan, 2016	Qualitative Case	Interview and lesson plan
21	Charbonneau-Gowdy, 2015	Qualitative Case	Survey, interview, observation, document analysis
22	Rehmat & Bailey, 2014	Qualitative Phenomenological	Open-ended survey, lesson plan and self-reflection paper

Conclusion and Implications

TPACK assessment of preservice teachers is crucial for the purpose of gaining them both knowledge of educational technology use in their class and teaching twenty first century skills to their students. Although vast majority of assessment tools were comprised of questionnaires (specifically survey scales), most of them was suffered from providing content and construct validity issues (Koehler, Shin, & Mishra, 2012). In order to measuring and assessing TPACK of preservice teachers better, triangulating of different types of instrument such as performance-based rubrics, interviews, and well-organized scales may be helpful. Actually, TPACK should be assessed with multiple assessment tools rather than single one, utilizing triangulation during assessments may lead researchers to interpretations that are more valid. Moreover, this approach may be potential solution to criticism against TPACK's assessment of knowledge only. Therefore, instead of training preservice teaches who are able to know how to technology is utilized in the class with suitable pedagogy, teachers who can be capable of both critically thinking, solving problems, thinking creatively can be trained in the faculties. Multiple assessment tools may help to achieve this goal.

In addition, the recent trend in assessment of TPACK seems to promising in terms of evaluation of various skills of preservice science teachers. That is, apart from assessing teacher candidates' knowledge of technology use in their classes, designing, pilot practicing, and reflecting the experiences and opinions about technology integration of their teaching may present data that are more meaningful. Therefore, science teacher educators and curriculum developers may consider such data so that strengthening and developing TPACK of preservice science teachers can be accomplished in different contexts. Especially, there is a further necessity of inclusion TPACK in science education program in Turkish context since national science program requires digitally competent and guiding science teachers in science classes. Thus, further studies need to conduct in order to develop preservice science teachers' TPACK by developing multiple assessment tools that are valid and reliable in Turkish context.

References

Alblaihed, M. A. (2016). *Saudi Arabian science and mathematics pre-service teachers' perceptions and practices of the integration of technology in the classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Exeter, UK.

Angeli, C., & Valanides, N. (2005). Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: An instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, *21*(4), 292-302.

Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & education*, *52*(1), 154-168.

Arabacioğlu, T. T., & Dursun, F. T. (2015). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi algı düzeylerinin incelenmesi1. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(1), 197-210.

Archambault, L. M., & Barnett, J. H. (2010). Revisiting technological pedagogical content knowledge: Exploring the TPACK framework. *Computers & Education*, *55*(4), 1656-1662.

Bahçıvan, E., Aydın, F., Yener, D. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güvenleri ve benlik kurguları arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (2), 1-12.

Baran, E., & Canbazoğlu Bilici S. (2015). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Üzerine Alanyazın İncelemesi: Türkiye Örneği. [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 30*(1), 15-32.

Bilici, S. C., Yamak, H., Kavak, N., & Guzey, S. S. (2013). Technological Pedagogical Content Knowledge Self-Efficacy Scale (TPACK-SeS) for Pre-Service Science Teachers: Construction, Validation, and Reliability. *Eurasian Journal of Educational Research*, *52*, 37-60.

Bowers, J. S., & Stephens, B. (2011). Using technology to explore mathematical relationships: A framework for orienting mathematics courses for prospective teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *14*(4), 285-304.

Can, B., Erokten, S., & Bahtiyar, A. (2017). An Investigation of Pre-Service Science Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge. *European Journal Of Educational Research*, *6*(1), 51-57.

Canbazoglu Bilici, S., Guzey, S. S., & Yamak, H. (2016). Assessing pre-service science teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) through observations and lesson plans. *Research In Science & Technological Education*, *34*(2), 237-251. doi:10.1080/02635143.2016.1144050

Carlsen W. (1999) Domains of Teacher Knowledge. In: Gess-Newsome J., Lederman N.G. (Eds) *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 133-144). Science & Technology Education Library. Springer, Dordrecht.

Chai, C. S., Hwee Ling Koh, J., & Tsai, C. C. (2013). A review of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Technology & Society*, *16*(2), 31-51.

Chai, C. S., Ling Koh, J. H., Tsai, C. C., & Lee Wee Tan, L. (2011). Modeling primary school preservice teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for meaningful learning with information and communication technology (ICT). *Computers & Education, 57*(1), 1184-1193.

Charbonneau-Gowdy, P. (2015). It Takes a Community to Develop a Teacher: Testing a New Teacher Education Model for Promoting ICT in Classroom Teaching Practices in Chile. *Electronic Journal of e-Learning*, *13*(4), 237-249.

Çiftçi, S., Taşkaya, S. M., & Alemdar, M. (2013). The opinions of classroom teachers about Fatih Project. *Ilkogretim Online*, *12*(1), 227-240

Gess-Newsome J (1999) Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. In J Gess-Newsome & NG Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 3-17). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.

Günes, E., & Bahçivan, E. (2016). A Multiple Case Study of Preservice Science Teachers' TPACK: Embedded in a Comprehensive Belief System. *International Journal of Environmental and Science Education*, *11*(15), 8040-8054.

Guzey, S. S., & Roehrig, G. H. (2009). Teaching science with technology: Case studies of science teachers' development of technology, pedagogy, and content knowledge. *Contemporary validityTechnology and Teacher Education*, *9*(1), 25-45.

Harvey, D. M., & Caro, R. (2017). Building TPACK in preservice teachers through explicit course design. *TechTrends*, *61*(2), 106-114.

Jen, T., Yeh, Y., Hsu, Y., Wu, H., & Chen, K. (2016). Science teachers' TPACK-Practical: Standard-setting using an evidence-based approach. *Computers & Education*, *95*45-62. doi:10.1016/j.compedu.2015.12.009

Jimoyiannis, A. (2010). Designing and implementing an integrated technological pedagogical science knowledge framework for science teachers professionals development. *Computers & Education*, *55*(3), 1259-1269.

Kafyulilo, A., Fisser, P., Pieters, J., & Voogt, J. (2015). ICT Use in Science and Mathematics Teacher Education in Tanzania: Developing Technological Pedagogical Content Knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, *31*(4), 381-399.

Kiray, S.A. (2016). Development of a TPACK self-efficacy scale for preservice science teachers. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 2(2), 527-541.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*, *21*(3), 94-102.

Koehler, M. J., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, *49*(3), 740-762.

Koehler, M. J., Shin, T. S., & Mishra, P. (2012). How do we measure TPACK? Let me count the ways. In *Educational technology, teacher knowledge, and classroom impact: A research handbook on frameworks and approaches* (pp. 16-31). IGI Global.

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, *9*(1), 60-70.

Kramarski, B., & Michalsky, T. (2010). Preparing preservice teachers for self-regulated learning in the context of technological pedagogical content knowledge. *Learning and Instruction*, *20*(5), 434-447.

Kramarski, B., & Michalsky, T. (2015). Effect of a TPCK-SRL model on teachers' pedagogical beliefs, self-efficacy, and technology-based lesson design. In *Technological pedagogical content knowledge* (pp. 89-112). Springer, Boston, MA.

Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of educational research*, *77*(4), 575-614.

Lee, C. J., & Kim, C. (2014). An implementation study of a TPACK-based instructional design model in a technology integration course. *Educational Technology Research and Development*, *62*(4), 437-460.

Lehtinen, A., Nieminen, P., & Viiri, J. (2016). Preservice teachers' TPACK beliefs and attitudes toward simulations. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *16*(2), 151-171.

Lyublinskaya, I., & Tournaki, N. (2014). A Study of Special Education Teachers' TPACK Development in Mathematics and Science through Assessment of Lesson Plans. *Journal of Technology and Teacher Education*, *22*(4), 449-470.

Maeng, J. L., Mulvey, B. K., Smetana, L. K., & Bell, R. L. (2013). Preservice teachers' TPACK: Using technology to support inquiry instruction. *Journal of Science Education and Technology*, *22*(6), 838-857.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Rehmat, A. P., & Bailey, J. M. (2014). Technology integration in a science classroom: Preservice teachers' perceptions. *Journal of Science Education and Technology*, *23*(6), 744-755.

Reiser, R. A. (1994). Examining the Planning Practices of Teachers: Reflections on Three Years of Research. *Educational Technology*, *34*(3), 11-16.

Reyes Jr., V., Reading, C., Rizk, N., Gregory, S., & Doyle, H. (2016). An Exploratory Analysis of TPACK Perceptions of Pre-Service Science Teachers: A Regional Australian Perspective. *International Journal Of Information & Communication Technology Education*, *12*(4), 1-14. doi:10.4018/IJICTE.2016100101

Saltan, F., & Arslan, K. (2017). A Comparison of In-Service and Pre-Service Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge Self-Confidence. *Cogent Education*, *4*(1), 1-12.

Sancar-Tokmak, H., Surmeli, H., & Ozgelen, S. (2014). Preservice Science Teachers' Perceptions of Their TPACK Development after Creating Digital Stories. *International Journal of Environmental and Science Education*, *9*(3), 247-264.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22.

Sickel, J. L. (2016). *TPACK Development in Science Teacher Preparation: A Case Study in Queensland, Australia*. Unpublished Doctoral dissertation, Ohio University, US.

Turkish Education Association (2009). Öğretmen Yeterlikleri [Teachers' Sufficiency], Ankara: Adım Okan Matbaacılık.

Valanides, N., & Angeli, C. (2006). Preparing preservice elementary teachers to teach science through computer models. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *6*(1), 87-98.

Vocational Qualification Institution [Mesleki Yeterlik Kurumu], (2015) *Turkey Qualifications Framework.* Ankara Retrieved from https://www.myk.gov.tr/TRR/File6.pdf on February 20, 2018.

Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge–a review of the literature. *Journal of computer assisted learning*, *29*(2), 109-121.

Wu, Y. T. (2013). Research trends in technological pedagogical content knowledge (TPACK) research: A review of empirical studies published in selected journals from 2002 to 2011. *British Journal of Educational Technology*, *44*(3), E73-E76.

Yeh, Y. F., Chien, S. P., Wu, H. K., & Hsu, Y. S. (2015). Rubrics of TPACK-P for teaching science with ICTs. In *Development of Science Teachers' TPACK* (pp. 53-70). Springer, Singapore.

Yeh, Y. F., Hsu, Y. S., Wu, H. K., Hwang, F. K., & Lin, T. C. (2014). Developing and validating technological pedagogical content knowledge-practical (TPACK-practical) through the Delphi survey technique. *British Journal of Educational Technology*, *45*(4), 707-722.

Yerdelen-Damar, S., Boz, Y., & Aydın-Günbatar, S. (2017). Mediated effects of technology competencies and experiences on relations among attitudes towards technology use, technology ownership, and self-efficacy about technological pedagogical content knowledge. *Journal of Science Education and Technology*, *26*(4), 394-405.

The Examination of Secondary School Students' Foreign Language Learning Anxieties

Hasan Güner BERKANT, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey, hgberkant@gmail.com

Nuriye BATMAZ DERER, Elbistan Secondary School, Turkey, nurderer@windowslive.com

Özgür Kürşad DERER, Elbistan Secondary School, Turkey, derer_ous@windowslive.com

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada, betimsel yöntem kullanılmıştır ve araştırma Kahramanmaraş İli Elbistan İlçesi›nde uygun örnekleme modeli ile seçilen bir ortaokuldan 198 öğrenci ile 2017-2018 döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre; ortaokul öğrencilerinin cinsiyeti, sadece kişilik boyutuyla ilgili yabancı dil öğrenme kaygıları üzerinde etkili olup, erkek öğrencilerin kişilik boyutuyla ilgili yabancı dil öğrenme kaygıları kız öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, sadece kişilik boyutuyla ilgili yabancı dil öğrenme kaygıları üzerinde etkili olup, yedinci sınıftaki öğrencilerin kişilik boyutuyla ilgili yabancı dil öğrenme kaygıları beşinci sınıftakilere kıyasla daha yüksektir. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede kurs, etüd, özel ders gibi herhangi bir desteği alıp almama durumları kişilik boyutu üzerinde destek alanların lehine anlamlı fark çıkarken, iletişim ve değerlendirme alt boyutlarında yabancı dil öğrenme kaygıları üzerinde etkili değildir. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersini sevme düzeyleri azaldıkça yabancı dil öğrenme kaygıları artmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin değerlendirme boyutu hariç, günlük İngilizce çalışma süreleri azaldıkça yabancı dil öğrenme kaygıları artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğrenme, kaygı, yabancı dil öğrenme kaygısı, ortaokul öğrencileri.

Abstract

The main purpose of this study is to examine the secondary school students' foreign language learning anxieties in terms of various variables. The study is a descriptive research based on correlational survey model. The research was realized in 2017-2018 semester with 198 students from a secondary school chosen by convenience sampling model in Kahramanmaraş City Elbistan District. According to the results obtained from the findings of the study; the gender of secondary school students has an effect only on personality dimension of foreign language learning anxiety in favor of male students. The grade level of secondary school students has an influence only on personality dimension of foreign language learning anxiety in favor of the seventh grade students in comparison with those who attend to fifth grade. The situation of whether secondary school students receive support (extra courses, etude, etc.) for learning English or not differs significantly on personality dimension but it has no influence on their foreign language learning anxieties on communication and evaluation dimensions. As the level of secondary school students' level of liking of English language lessons, their foreign language learning anxieties increase. Except for the assessment dimension, secondary school students' foreign language learning anxieties increase as the length of duration of daily English studying time decreases.

Keywords: Foreign language learning, anxiety, foreign language learning anxiety, secondary school students.

Introduction

Anxiety, which is nowadays encountered as a problem among almost everyone's problems, can be defined as the inability of the individual to see himself or herself in a threatened environment, internal distress, anxiety caused by fear or punishment, an unpleasant emotional state, and a reaction against future possible threats (Eroğlu, 2000: Karataş, 2009: Yüksel and Kurt, 2003). It is known that all humans are afraid or worried during certain periods of their lives, these emotions are inherent in human nature. People who are so anxious are usually in a dangerous screening position. They are highly sensitive and sensitive to all the signals of the hazards. According to Freud's thought, causes are facts in life and they are sometimes exaggerated or misinterpreted as being magnified sometimes. Simple concerns can always create reasons or justifications that justify themselves. This is a simple psychological condition (Le Gall, 2012). It is impossible to understand why people are excited or why they perceive each person's environment differently. The person who feels safe in a particular event or situation does not worry. In the same environment or in the event someone else may find the environment or the current situation dangerous to him or her, and this danger may lead to excitement. In what social environment we will react and teach our own culture. In other words, what can be different in what kind of culture people live with anxiety (Cüceloğlu, 2014).

In recent years, psychologists and educational scientists have researched and studied in detail the effect of learning on anxiety. Much has been learned about the impact of learning in general, and, if necessary, on learning foreign languages. As a result of these investigations, there are conflicting research findings as well as findings indicating that the anxiety is significant in both the general sense of learning and foreign language learning (MacIntyre, 1999). Foreign Language learning has a complicated process as seen. Another language concerns the learner's language skills, personal characteristics, culture, previous language experiences, family influences and communication skills. Learning a different language involves a difficult and lengthy work in terms of students. Students most foreigners are worried that they have difficulty in learning four skills. Because when a foreign language learns to speak and pronounce, correct and error-free writing. Another difficulty in the process of learning a foreign language is the learner's own world, personality, external environment, or his or her environment (Ünal, 2016).

There are many scientists working on foreign language anxiety models. These models can be categorized as Horwitz, Horwitz and Cope's model, Tobias anxiety model, Foss and Reitzel anxiety model, MacIntyre and Gardner anxiety model, and Spielberger anxiety model:

Horwitz and His Friends' Model: Horwitz, Horwitz and Cope (1986) stated that the first factor causing anxiety in their research on anxiety level in foreign language learning was 'fear of communication'. Fear of communication is expressed as a type of shyness that manifests itself with fear or anxiety in communicating with people. According to this model, language suggests that children have developed ideas but not enough words to express them. Because of this inability, children can neither express themselves nor understand others. When high anxiety level children need to speak on a foreign language they have become frightened by tension or panic (Casado & Dereshiwesky, 2001).

Tobias Anxiety Model: Tobias (1986) likens language anxiety to the distinction between one's attention to the subject and one's self-focus. He thinks that the lagging, self-centered self-evaluation, failure, and giving importance to others' thinking are caused by the disruption of the issue's focus. When the distracted person's attention is divided between himself and the focus of the subject, the performance of the foreign language decreases. Anxious children are aware of it and they make more effort to cope with it. In such a case, anxiety affects performance positively, but often anxiety is not seen as a sign of effort, although worried children work more often than they are comfortable (MacIntyre and Gardner 1994).

The Foss and Reitzel Model of Anxiety: Foss and Reitzel (1988) investigated how a language developed by a foreign language influences loneliness in achieving adequate levels. The studies they carry out in this context are collected under five main headings as motivation, knowledge, skill, result and context.

Macintyre and Gardner Anxiety Model: MacIntyre and Gardner (1991) developed a model for the development of foreign language anxiety. For a child who starts learning a new language, talent and motivation at the outset are the main factors that determine success. In other words, it is not possible to talk about foreign language worries at the beginning level. Though the child has any anxiety at this level, it is not a foreign language

anxiety but a state anxiety. After a while, the child will develop a certain set of attitudes and feelings about the foreign language, and after that point it will be possible to talk about foreign language concerns. If the child experiences negative experiences, anxiety will become a general condition and this will negatively affect the child's performance. Failure and the resulting negative emotions will further increase anxiety and failure. If the child begins to experience positive experiences and increases his or her success, the negative effects of foreign language anxiety will disappear.

Spielberger Anxiety Model: High level of anxiety in children with low IQ according to Spielberger; in learning with low difficulty, learning time is easier to learn when ignored. For those with moderate levels of difficulty, a high level of anxiety also increases learning by increasing the number of hours given. In difficult learners, a high level of anxiety makes learning difficult, even if the given time is extended. In high IQ children, a high level of anxiety facilitates learning independently and easily, given the goals of easy and medium difficulty. At difficult targets, anxiety decreases performance initially, but has a facilitating effect when the time is increased (Scovel, 1991).

When literature is reviewed, following studies may be seen: In Onwuegbuzie, Bailey and Daley's (2000) study, they have developed anxiety scales and applied their reliability and validity to determine their anxieties. According to this, the input anxiety scale was applied to the initial period, the process anxiety scale to the middle level, and the output anxiety scale to the advanced level. As a result of the study, it was determined that there was no significant difference between their anxiety levels in terms of their gender. It has been determined that the worst of the students at the top of the output house is the highest. Sarıgül (2000) investigated the effects of continuous anxiety and foreign language anxiety on children's language proficiency. In this study using the foreign language anxiety scale developed by Horwitz et al. (1986), it was found that the two losers did not have any significant effect on foreign language competence. In addition, it was found that there was no meaningful difference between female and male foreign language anxiety levels. Casado and Dereshiwsky (2001) conducted a study to find out whether the foreign language anxiety levels differed between the first and second semesters of Spanish language students at North Arizona University. The foreign language anxiety scale developed by Horwitz et al. (1986) was used in the research. It was determined that the second terms of the students' language learning anxieties are too low. Dalkılıç's (2001) study of first grade students of English Language Education at Dicle University aimed to compare the level of foreign language anxiety with reading, writing, speaking scores on the foreign language and to determine whether the foreign language learning anxiety is different according to gender. The study used the foreign language anxiety scale developed by Horwitz et al. (1986). At the end of the study, there was a significant negative correlation between the different skills in the foreign language. In addition, it was found out that there was a significant difference between the anxiety levels of the boys and girls in the survey and that the children with high anxiety level did not participate in the activities and did not volunteer in the classes.

In this context, the problem of the study can be defined as "What are secondary school students' foreign language learning anxieties in terms of various variables?".

Purpose of the Study

The main purpose of this study is to examine the secondary school students' foreign language learning anxieties in terms of various variables. In accordance with this main purpose, answers were searched for the following questions:

1. Is there a meaningful difference among the anxieties of foreign language learning of secondary school students in terms of;
   a. Gender,
   b. Grade levels,
   c. Whether they receive educational support (courses. etudes etc.)
   d. Levels of interest in English lessons,
   e. Duration of daily English studying time.

Method

In this section, model of study, sample, data collection tools, data collection process and analysis are given.

Model of the Study

The study is a descriptive study based on correlational survey model. The survey model is a research approach aimed at describing a past or present situation as it exists (Karasar, 2011).

Sample

The research was realized during 2017-2018 semester with 198 students from a secondary school in Kahramanmaraş City Elbistan District. The sample was determined from the school in which two of the researchers had worked, so the sample was chosen by convenience sampling model. 94 of students are females and 104 are males. 5, 6, 7 and 8th grade students participated in study. 55 students from 5th grade, 63 students from 6th grade, 42 students from 7th grade and 38 students from 8th grade were included in the study.

Data Collection Tools

Foreign Language Learning Anxiety Scale (Baş, 2013) was used as data collection tool in the study. There are three sub-dimensions in the scale: Personality, communication, evaluation. The Cronbach's alpha coefficients calculated by the data of this study were determined respectively to be .89, .88, .83, and for overall scale .93. These results prove the reliability of data.

Data Collection Process and Analysis

The data of the study was collected from the scales filled by the students in their classrooms. Independent groups t-test, one-way ANOVA, LSD test, Kruskal Wallis H-test and Mann Whitney U-test were applied to analyze the collected data.

Findings

In this section, the findings of the analysis on Vocabulary Learning Scale for the sub-purposes of the research are included.

Independent group t-test results of secondary school students' foreign language learning anxieties in dimensions according to gender are given in Table 1.

Table 1. Independent Groups T-Test Results of Secondary School Students' Foreign Language Learning Anxieties in Dimensions According to the Gender.

Dimensions	Gender	N	X	SS	Sd	t	p
Personality	Girls	94	23.65	5.98	197	2.14	.034*
	Boys	104	25.50	6.09			
Communication	Girls	94	24.20	5.81	197	.167	.868
	Boys	104	24.33	5.53			
Evaluation	Girls	94	24.20	5.81	197	.167	.868
	Boys	104	24.33	5.53			

*p< .05

Table 1 indicates that, there is a significant difference in favor of boys among secondary school students' foreign language learning anxieties related to personality dimension but there is not a significant difference among secondary school students' foreign language learning anxieties related to communication and evaluation dimensions.

Kruskal Wallis test results of secondary school students' foreign language learning anxieties according to the class level are given in Table 2.

Table 2. Kruskal Wallis Test Results of Secondary School Students' Foreign Language Learning Anxieties in Personality Dimension According to the Grade Level

Dimensions	Grade	N	Mean Ranks	Sd	x^2	p
Personality	5 th grades	55	86.65	6.08	8.16	.043*
	6th grades	63	101.88			
	7th grades	42	119.44			
	8th grades	38	94.68			
Communication	5 th grades	55	86.65	6.08	8.16	.043*
	6th grades	63	101.88			
	7th grades	42	119.44			
	8th grades	38	94.68			
Evaluation	5 th grades	55	99.72	5.64	3.81	.282
	6th grades	63	92.26			
	7th grades	42	114.26			
	8th grades	38	97.68			

*p< .05

As indicated in Table 2, There is a significant difference among secondary school students' foreign language learning anxieties regarding personality dimension in terms of the grade level they attend. Accordingly, there is a significant difference in terms of students' foreign language learning anxieties related to the personality dimension in favor of seventh grade students in comparison with fifth grade students. However, students' foreign language learning anxieties related to communication and evaluation dimensions and total anxiety do not differ significantly by the grade level they attend.

T-test results of secondary school students' foreign language learning anxieties according to their receiving support are given in Table 3.

Table 3. T-Test Results According to Receiving Support of Secondary School Students' Foreign Language Learning Anxieties.

Dimensions	Receiving Support	N	X	S	Sd	t	p
Personality	Yes	35	22.44	5.62	197	2.41	.017*
	No	163	25.11	6.08			
Communication	Yes	35	28.55	8.16	197	1.08	.281
	No	163	29.91	6.49			
Evaluation	Yes	35	22.80	5.76	197	1.7	.85
	No	163	24.59	5.58			

*p< .05

The results indicated in Table 3 show that the secondary school students' foreign language learning anxieties related to personality differs significantly in favor of students who didn't receive support. However, secondary school students' foreign language learning anxieties related to communication and evaluation dimensions do not differ significantly by the situation of whether they receive support or not.

T-test results of secondary school students' foreign language learning anxieties according to their liking English lessons are given in Table 4.

Table 4. T-Test Results According to Liking English Lessons of Secondary School Students' Foreign Language Learning Anxieties in Personality Dimension.

Dimensions	Liking English Lessons	N	X	S	Sd	t	p
Personality	A lot	134	22.64	5.45	197	7.5	.000*
	Little or no	65	28.73	5.20			

*p< .05

Table 4 shows that, there is a significant difference among students' foreign language learning anxieties related to communication regarding the level of their liking English lesson.

Mann-Whitney U test results of secondary school students' foreign language learning anxieties in communication and evaluation dimensions according to liking English lessons ware given in Table 5.

Table 5. U-Test Results of Secondary School Students' Foreign Language Learning Anxieties in Communication and Evaluation Dimensions According to Liking English Lessons.

Dimensions	Liking English Lessons	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Communication	A lot	134	89.37	11975.5	2930.5	.000*
	Little or no	65	121.9	7924.5		
Evaluation	A lot	134	93.25	12496	3451	.017*
	Little or no	65	113.91	7404		

*p<.05

As seen in Table 5, there are significant differences among students' foreign language learning anxieties related to communication, personality, and evaluation and total anxiety regarding the level of their liking of English lesson. Accordingly, there are significant differences among students' foreign language learning anxieties related to communication, personality, and evaluation dimensions and total anxieties in favor of those who like "little or not" English lessons in comparison with those who like "too much".

ANOVA test results of secondary school students' foreign language learning anxieties according to the duration of daily English studying time are given in Table 6.

Table 6 shows that, The secondary school students' foreign language learning anxieties related to personality and communication dimensions and total anxieties significantly differs in terms of the duration of daily English studying time. Accordingly, there is a significant difference in favor of those who study English between never and 2 hours a day in comparison with the students who study around 3-4 or 5 hours a day in terms of foreign language learning anxiety regarding personality dimension. In addition, there is a significant difference in favor of those who study English between never and 2 hours a day in comparison with the students who study around 3-4 hours a day in terms of foreign language learning anxiety regarding communication dimension and total anxiety. However, their foreign language learning anxieties related to evaluation dimension do not differ in terms of the duration of daily English lesson studying time.

Table 6. ANOVA Test Results of Secondary School Students' Foreign Language Learning Anxieties According to the Duration of Daily English Studying Time.

Dimensions	Source of Variance	Sum of squares	sd	Mean squares	F	p	Significant difference
Personality	Between groups	378.392	2	189.196	5.340	.006*	Never/2 hours-3-4 hours
	Within groups	6943.829	196	35.428			
	Total	7322.221	198				Never/2 hours-5 hours and more
Communication	Between groups	363.605	2	181.803	4.02	.019*	Never/2 hours-3-4 hours
	Within groups	8856.506	196	45.186			
	Total	9220.111	198				
Evaluation	Between groups	110.794	2	55.397	1.754	.176	-
	Within groups	6190.553	196	31.584			
	Total	6301.347	198				

*p< .05

Results, Discussion and Proposals

According to the results obtained from the findings of the study:

1. The gender of secondary school students has an effect only on personality dimension of foreign language learning anxiety in favor of male students.
2. The grade level of secondary school students has an influence only on personality dimension of foreign language learning anxiety in favor of seventh grade students in comparison with those who attend to fifth grade.
3. The situation of whether secondary school students receive support (extra courses, etude, etc.) for learning English or not has no influence on their foreign language learning anxieties.
4. As the level of secondary school students' level of liking of English language lessons decreases, their foreign language learning anxieties increase.
5. Except for the evaluation dimension, secondary school students' foreign language learning anxieties increase as the length of duration of daily English studying time decreases.

Discussion

The results show that, the gender of secondary school students has an effect only on personality dimension of foreign language learning anxiety in favor of male students. In contrast to this study's findings, Sarıgül (2000) found that there was no significant difference between female and male foreign language anxiety levels and girls' anxiety levels were higher than male in her study. But Dalkılıç (2001) found out that there was a significant difference between the anxiety levels of the boys and girls in the survey and that the children with high anxiety level did not participate in the classes and did not volunteer in the classes.

It was found that grade level of secondary school students has an influence only on personality dimension of foreign language learning anxiety in favor of the seventh grade students in comparison with those who attend to fifth grade. In contrast to this research, Sarıgül's (2000), Batumlu and Erden's (2007), Er's (2011) studies have shown that foreign language anxiety increases with the growth of children's age and smaller children are less affected from harmful effects of foreign language learning anxiety. Children are not aware of the rules when using the language, so they are not afraid of making mistakes like adults, so they may have less anxiety.

It was found that The situation of whether secondary school students receive support (extra courses, etude, etc.) for learning English or not has no influence on their foreign language learning anxieties. This finding is consistent with Er's (2011) research. She also found there was no significant difference between foreign language learning anxiety scores according to the students' receiving support (extra courses, etude, etc.). It was determined that the number of students who did not go course or etude was higher than those who attended. This may be a sign that children have enough education in school or that they can't go to school due to the intensity of other lessons. It seems that students who don't attend courses have higher anxiety levels than students who attend courses. It can be said that attending to course or etude can reduce the foreign language learning anxiety slightly.

It was found that as the level of secondary school students' level of liking of English language lessons decrease, their foreign language learning anxieties increase. This is probably because as students like English more, they study a lot so they can be more successful and feel less anxiety. This finding is consistent with Shang's (2013) research. He found that as students loved writing and had higher writing efficacy, they demonstrated low anxiety. However, in contrast to this finding in research results of Çocuk, Yanpar Yelken and Özer (2016), they found that the more students liked Turkish courses, the more anxious they became.

It was found that as students study English less, their foreign language learning anxieties increase. This finding is consistent with Chapelle and Roberts's (1986) results. They concluded that foreign language anxiety was expected to decrease when experience and proficiency increased. In contrast, Aydemir (2011) studied foreign language anxiety levels of university students at the beginning and at the end of the academic year and found that the students' foreign language anxiety levels increased at the end of the academic year. Also, Ewald (2007), Saito and Samimy (1996) and Kitano (2001) suggested that students who studied English more have higher anxiety than l students who studied less. Based on the findings and specifications of the study, following proposals may be put forward for the implementers and researchers:

1. Anxiety causes students to take less part during lessons and be more silent. It may be useful for our teachers to follow passive students who are unsuccessful, silent, and have communication difficulties in more foreign language classes, to work more closely with them, and to work with the support of school counsellors and more active students.
2. Anxiety can be beaten by positive thinking so teachers can help students develop some coping strategies as studying, deep breathing and they can lead them to positive thinking.
3. Each learner is unique in terms of their ability, capacity, emotions and learning styles, learning strategies so the educators should create or choose individual materials for their students.
4. Taking early precautions is important for reducing anxiety so it can be a very useful application to measure the foreign language anxieties of students at the beginning of the semester, to identify students with a high level of foreign language anxieties and to provide appropriate training for them to deal with foreign language anxieties. When such students are being trained, it will be beneficial to get help from specialist psychologists and educational scientists.
5. In this study, the effects of foreign language anxiety levels on the achievement of students were examined, but no measures were taken to increase the level of anxiety. Future researchers are advised to work on this issue.
6. This study was conducted with secondary school students. Studies on vocabulary learning strategies can be done with high school and university students.
7. This research was conducted on the general foreign language concerns that students have. These results can be further expanded by comparing individual anxiety types of four language skills.
8. Studies aiming at getting the opinions of English teachers and students about foreign language learning anxieties should also be done.

References

Aydemir, O (2011). *A study on the changes in the foreign language anxiety levels experienced by the students of the preparatory school at Gazi University during an academic year.* M.A. Thesis, Published, University of Gazi, Ankara.

Batumlu, Z., & Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(1), 24-38.

Casado, M. A., & Dereshiwsky, M. I. (2001). Foreign language anxiety of university students. *College Student Journal, 35*(4), 539-551.

Chapelle, C., & Roberts, C. (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning,* 36, 27-45.

Cüceloğlu, D. (2014). İnsan *ve davranışı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çocuk, H. E., Yanpar Yelken, T., & Özer, Ö. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research,* 63, 335-352.

Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning*. Retreived 20.08.2018 from http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50092.

Er, S. S. (2011). *Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin yabancı dil başarılarında yabancı dile yönelik kaygı ve inançlarının etkisinin incelenmesi.* Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eroğlu, F. (2000). *Davranış bilimleri.* İstanbul: Beta Yayınları.

Ewald J. D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals,* 40, 22-142.

Foss, K. A., & Reitzel, C. A. (1988). A relational model for managing second language anxiety. *TESOL Quarterly,* 22, 437-454.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125-132.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi-Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karataş, Z. (2009). Psikodrama ile yapılan grup çalışmasının ergenlerin sürekli kaygı düzeylerine etkisi. Çağdaş *Eğitim Dergisi, 34*(360), 31- 37.

Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *Modern Language Journal,* 85, 549-566.

Le Gall, A. (2012). *Anksiyete ve kaygı.* Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of literature for language teachers. Young, D. J. (Ed.). *Affect in foreign language and second language learning*. Mc Graw Hill Companies, 24-43.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning, 41*(4), 513-534.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning,* 44, 283-305.

Onwuegbuzie, A., Bailey, P., & Daley, C. (2000). The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The input anxiety scale, the processing anxiety scale, the output anxiety scale. *Language Learning, 50*(1), 87-117.

Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced level college students of Japanese. *Foreign Language Annals,* 29, 239-251.

Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement.* Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Scovel, T. (1991). *The effect of affect on foreign language learning: A review of anxiety research.* In Horwitz, E. K. and Young, D. J. (Eds.), *Language anxiety* (pp. 101- 108), New Jersey.

Shang, H. F. (2013). Factors associated with English as a foreign language university students writing anxiety. *International Journal of English Language Teaching, 1*(1), 1-12.

Tobias, S. (1986*). Anxiety and cognitive processing of instruction.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ünal, F. (2016). *Lise* öğrencilerinin *yabancı dil* öğrenme *kaygısı ile yabancı dil* öğreniminde *motivasyon tutumlarının incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yüksel, İ., & Kurt, M. (2003). Durumluk-sürekli kaygı düzeyi ile iş doyumu düzeyi arasındaki ilişkinin analizi, *T*ürkiye *Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(1), 33-45.

Yükseköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Okul Bağlılığının İncelenmesi

Dr. Öğretim Üyesi Tuncay Yavuz Özdemir Fırat Üniversitesi tyozdemir@firat.edu.tr 05423251923

Öğr. Gör. Murat Demirkol Fırat Üniversitesi mdemirkol@firat.edu.tr 05055600395

Okutman Hakan Polat Fırat Üniversitesi hpolat@firat.edu.tr 05063805937

Öz

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin okullarına bağlılık düzeylerinin etkilerini belirlemek amacıyla nitel araştırma paradigmaları arasında yer alan olgu bilim (fenemenoloji) deseni kullanılmıştır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim deseni olarak adlandırılmaktadır. Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin bağlılık düzeylerini belirlenmesi amacıyla araştırma amaçları doğrultusunda literatür taraması yapılarak, altı sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla Eğitim Yönetimi alanından iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş ve araştırma amacına uygun hale getirilmesi için ileri sürdükleri düzeltmeler yapılarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerle ön görüşmeler yapılmış, görüşlerini açık bir şekilde ifade edeceklerini belirten öğrencilerin seçimine özen gösterilmiştir. Bu şekilde Elazığ ilinde Fırat Üniversitesinde öğrenci olan 64 kişi belirlenerek çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Katılımcı görüşleri K1, K2, … ,K64 şeklinde öğrenciler sayısı dikkate alınıp kodlanarak dijital ortama aktarılmıştır. Sonraki aşamada her bir katılımcı görüşü incelenerek benzer görüşler gruplanmış ve temalar oluşturulmuştur. Her bir katılımcı görüşü anlamca yakın olan tema ya da temalara yerleştirilmiştir. Bir ya da birden fazla temaya yerleştirilecek içerikte olan katılımcı görüşlerinden dolayı toplam görüş sayısının katılımcı sayısından fazla olduğu görülmektedir. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Araştırma bulgularının güvenirliğini artırmak için katılımcı görüşlerinden dikkat çekici olan görüşler, özüne sadık kalınarak verilmiştir. Araştırma güvenirliğini artırmak amacıyla katılımcılara eşit davranılması ile yeterli düzeyde veri elde edilmesinin önemini vurgulamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci bağlılığı, yükseköğretim öğrencileri, öğrenci katılımı

Abstract

In this study, the phenomenology design, which is among the qualitative research paradigms, was used to determine the effects of the degree of commitment of the university students to their schools. The fact that it is focused on phenomena that we are aware of and we do not have an in-depth and detailed understanding is called phenomenology science. In this research, a semi-structured interview form consisting of six questions was used in order to determine the level of commitment of university students by searching the literature for research purposes. In order to ensure the scope and appearance of the interview form used in the research, the views of the two faculty members from the Education Management field were consulted and the data collection tool was finalized by making improvements to make it suitable for the research purpose. Pre-interviews were held with the students included in the study group and the students who indicated that they would express their views clearly were selected for the study. In this way, 64 students who were students at Fırat University in Elazığ were identified and included in the study group. Participant views are coded by considering the number of students in the form of K1, K2, ..., K64, and transmitted to the digital media. In the next stage, each participant's opinion was examined and similar opinions were grouped and themes were formed. Each participant's opinion is placed in a theme or themes that are close in meaning. It is seen that the total number of opinions is more than the number of participants due to the participant opinions in the content to be placed on one or more than one theme. The data obtained by the interview technique are digitized and expressed as frequency and percentage. In order to increase the reliability of the research findings, opinions that are noteworthy are given exactly as they are. In order to increase the reliability of the research, it was emphasized that the participant should be treated equally and sufficient data should be obtained.

Keywords: Student engagement, Higher education students, student participation.

Giriş

Öğrenci bağlılığı, öğrencilerin öğrenme amaçlı bulundukları ortamda tükettikleri emek ve süre olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin bağlılık düzeyleri bulundukları ortamı benimsemeleri, adapte olmaları ve sevmeleriyle doğru orantılı olarak artmaktadır. Öğrenci bağlılığı yüksek öğrencilerin birincil amacı akademik başarıdan ziyade, öğrenme arzusunun yüksek olmasından ötürü çalışmayı ve kendini geliştirmeyi hedeflemiş olmasıdır. Bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin öğrenme konusunda daha istekli olması, karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmelerini kolaylaştırmaktadır. Öğrenci bağlılığının öğrenciye kazandırdığı özgüven ve motivasyon ile öğrencinin karşılaştıkları zor durumlardan kurtulmalarında önemli bir etkendir. Öğrenci bağlılığı, öğrencinin bulunduğu ortama kendini ait hissetmesi ve değer vermesi alt boyutlarında incelenebilir. Ayrıca öğrencinin bağlılığı kavramında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç çeşit bağlılıktan bahsedebiliriz. Bilişsel bağlılık öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin sahip olması gereken güdülenmeyi ve isteği göstermektedir. Duyuşsal bağlılık, öğrencilerin okul ve sınıf ortamındaki duygu dünyasını kapsamaktadır. Davranışsal bağlılık öğrenme amaçlı olsun olmasın, ders içi veya dışında öğrencinin katıldığı sosyal aktiviteleri ve öğrencinin alışkanlıklarını içermektedir.

Yöntem

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin okullarına bağlılık düzeylerinin etkilerini belirlemek amacıyla nitel araştırma paradigmaları arasında yer alan olgu bilim (fenemenoloji) deseni kullanılmıştır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir tanımlama yapamadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bireylerin kendi yaşamlarında bilinçli bir deneyimi olan olgubilim (Schram, 2003) araştırmalarında, bu deneyimlerinin kapsamlı bir şekilde ortaya konması amaçlanır (Patton, 2002). Olgubilim araştırmaları ile ulaşılan sonuçlar ile araştırılan olgunun gerçekliğini açıklayan tanımların bir bütünüdür (Cresswell, 2007). Araştırma konusunun bilinmeyen veya bilimsel olarak belirlenmemiş yönlerinin keşfedilmesinde etkili bir araştırma desenidir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin bağlılık düzeylerini belirlenmesi amacıyla araştırma amaçları doğrultusunda literatür taraması yapılarak, yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla Eğitim Yönetimi alanından iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş ve araştırma amacına uygun hale getirilmesi için ileri sürdükleri düzeltmeler yapılarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı, katılımcıların görüşlerine dayanarak katılımcıların duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışır (Smith ve Eatough, 2007). Görüşme formunda aşağıdaki görüşme soruları yer almaktadır:

1. Kampüsteki yaşamı nasıl değerlendirirsin? (Sosyal imkânlar, fiziki şartlar, sosyal çevre...)
2. Kampüsteki yaşamın hayatına neler kattığına dair olumlu ve olumsuz düşüncelerini paylaşır mısın?
3. Derslere karşı tutumunu olumlu ve olumsuz etkileyen faktörleri yazar mısın?
4. Öğretim elemanlarının senin kişisel ve akademik gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musun, lütfen açıklayın.
5. Üniversite ki arkadaşlarının kampüsteki yaşamını (ders içi ve ders dışı) etkilediğini düşünüyor musun? Lütfen açıklar mısın?
6. Kampüsteki sosyal, sportif ve teknolojik imkânların üniversite yaşamını etkilediğini düşünüyor musun? Lütfen açıklar mısın?
7. Kampüs içerisinde yapılabilecek hangi değişikliklerin senin akademik ve sosyal gelişimini artırabilir?

Çalışma Grubu

Nitel veriler üzerinde derinlemesine çalışma imkânı sağladığından, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Nitel bir araştırmada katılımcıların belirlenmesinde en önemli unsur görüşme sorularına mümkün

olduğunca doyurucu cevaplar verebilecek kişilerin seçilmesidir. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi ile katılımcılar çalışma grubuna dahil edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri ile derinlemesine bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların kapsamlı bir şekilde incelenmesinde tercih edilen örnekleme yöntemleri arasında yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Amaçlı örnekleme yöntemlerinde araştırmacı tarafından, araştırma konusu için önemli olduğu düşünülen parametreler belirlenmesiyle, bu parametrelere göre araştırmaya dahil edilen katılımcıların, araştırma evrenini temsil yeteneğine sahip olduğu düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerle ön görüşmeler yapılmış, görüşlerini açık bir şekilde ifade edeceklerini belirten öğrencilerin seçimine özen gösterilmiştir. Bu şekilde Elazığ ilinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimlerine devam eden 64 öğrenci belirlenerek çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Kadın	26
	Erkek	38
Öğrenim Gördükleri Bölüm	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	8
	Matematik Eğitimi Bölümü	8
	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	8
	Fen Bilimleri Bölümü	8
	Türkçe Eğitimi Bölümü	8
	Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü	8
	Sınıf Öğretmenliği Bölümü	8
	Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü	8
Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	16
	2. Sınıf	16
	3. Sınıf	16
	4. Sınıf	16

Tablo 1 incelendiğinde; Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerden 38'i (~ %59,38) erkek ve 26'sı (~ %40,62) kadındır. Eğitim aldıkları bölümlere göre 8 öğrenci (~ %14,29) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümünde, 8 Öğrenci (~ %14,29) Matematik Eğitimi Bölümünde, 8 öğrenci (~ %14,29) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde, 8 öğrenci (~ %14,29) Fen Bilimleri Bölümünde, 8 öğrenci (~ %14,28) Türkçe Eğitimi Bölümünde, 8 öğrenci (~ %14,28) Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümünde, 8 öğrenci (~ %14,28) Sınıf Öğretmenliği Bölümünde ve 8 öğrencide (~ %14,28) Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre 16 öğrenci (%25) 1.sınıf, 16 öğrenci (%25) 2. sınıf, 16 öğrenci (%25) 3. sınıf ve 16 öğrenci ise (%25) 4. Sınıf öğrencisi olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcı görüşleri içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzer kavram ve temaları anlamak üzere, bu kavram ve temalar bir araya getirilir, düzenlenerek yorumlanır (Creswell, 2012), araştırma kapsamında elde edilen verilerden çıkarsamalar yaparak (Krippendorff 2004: 18), verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Katılımcı görüşleri K1, K2, … ,K64 şeklinde öğrenciler sayısı dikkate alınıp kodlanarak dijital ortama aktarılmıştır. Sonraki aşamada her bir katılımcı görüşü incelenerek benzer görüşler gruplanmış ve temalar oluşturulmuştur. Her bir katılımcı görüşü anlamca yakın olan tema ya da temalara yerleştirilmiştir. Bir ya da birden fazla temaya yerleştirilecek içerikte olan katılımcı görüşlerinden dolayı toplam görüş sayısının katılımcı sayısından fazla olduğu görülmektedir. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde

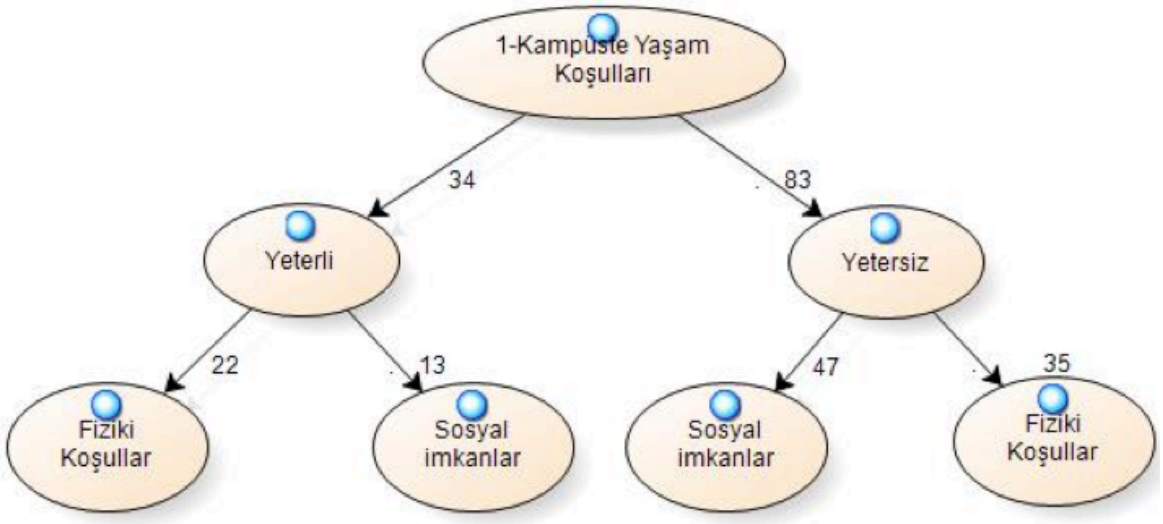
olarak ifade edilmiştir. Araştırma bulgularının güvenirliğini artırmak için katılımcı görüşlerinden dikkat çekici olan görüşler, özüne sadık kalınarak verilmiştir.

Araştırmanın güvenirliliğini test edebilmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla her bir katılımcı görüşünün araştırmacılar belirlenen kategorilere ve bu kategorilerin temalara yerleştirilmesi istenmiştir. Araştırmanın güvenirliği için Miles ve Heberman'ın (1994) belirttiği uzlaşma yüzdesi formülasyonu kullanılmıştır.

Uzlaşma Yüzdesi(P) = Görüş Birliği (Na) / ((Görüş Birliği(Na) + Görüş Ayrılığı(Nd)) X 100. Nitel araştırma deseninde hazırlanan araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki benzerliğin %0 ve üzerinde olması araştırmanın güvenirliği için yeterlidir (Miles ve Huberman, 1994). Güvenirlik çalışması kapsamında görüşüne başvurulan uzman sadece dört görüşü araştırmacılardan farklı bir kategoriye yerleştirmiştir. Bu hesaplama sonucunda P = 170 / (170 + 1) X 100 = %97,7 olarak hesaplanmış, ve araştırmanın yeterli düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin üniversite bağlılıkları hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen araştırmada öncelikle katılımcıların kampüste kendilerine sunulan sosyal ve fiziki koşulları değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcı görüşlerinin analiz edilmesiyle oluşturulan temalar Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin kampüs yaşamına ilişkin görüşleri

64 katılımcının kampüsteki yaşam koşullarına dair belirttikleri görüşler geçerli kabul edilmiş ve katılımcı görüşleri yeterli/yetersiz şeklinde kategorilendirilmiştir. Katılımcı görüşleri, kampüste yaşam koşullarını fiziki koşullar ve sosyal imkânlar başlıklarında farklı bakış açılarıyla yeterli (n=34) ve yetersiz (n=83) olduğu yönündedir. Fiziki koşullar bağlamında kampüs yaşamı koşullarının yeterli olduğu yönünde ki görüşler; kampüsün çok geniş bir alana sahip olması, yeşillendirmenin nitelikli olması, ihtiyaca cevap verecek kadar oturma alanlarının olması kampüs içerisinde kütüphane imkânlarının olması ve Fırat Üniversitesi'nin şehir merkezinde oluşu nedeniyle ulaşım sorunun olmaması, koşu, yürüyüş ve bisiklet parkurlarının yanı sıra spor alanlarının yeteri düzeyde olması şeklinde özetlenebilir. Kampüs yaşam koşullarına dair olumlu görüş bildiren katılımcılardan bir kısmının görüşleri sosyal imkânların yeterli olduğu şeklindedir. Bu kategoriye yerleştirilen görüşler; kampüs içerisinde spor, müzik, sinema gösterimleri… gibi oldukça elverişli etkinliklere yer veriliyor olması, kampüsün aynı zamanda bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilebildiği, dağcılık ve spor kulüplerinin varlığı, kişisel yetenekleri geliştirme imkanlarını olması ve kongrelere katılım imkanı sunması şeklinde özetlenebilir. Katılımcı görüşlerinden 83 farklı görüş kampüs yaşam koşullarının yetersiz olduğu yönündedir. Çok geniş bir alana sahip olunmasına karşın çevre düzenlemesinin dahi iyi olabileceği, kantinlerin yerleşimi ve büyüklüğü kantinlerde

sunulan hizmetin kalitesi ve niteliğinin yetersiz olması, ulaşım konusunda sorun gibi görünse de belediyenin sunduğu ulaşım seçeneklerinin tek düzeliği ve araçların çok kalabalık olması, fiziki mekânların özellikle engelli öğrenciler göz ardı edilerek düzenlenmiş olması şeklinde özetlenebilecek katılımcı görüşleri kampüs yaşam alanının fiziki koşullarının yetersiz olduğunu belirten kategoriye yerleştirilmiştir. Civar illerde ki üniversitelerle karşılaştırıldığında fiziksel imkânların yeterli olmasına karşın sosyal içerikli etkinliklerin çok kısıtlı olduğu, olan etkinliklerin de yeterince duyurulmadığı, Fırat Üniversitesinin tarihi ve kültürel anlamda son derece zengin bir şehirde olmasına karşın gezi, gözlem, doğa sporları… gibi etkinliklerin yetersiz olduğunu belirtilen öğrenciler, öğrenci toplulukları ve kulüplerin daha etkili olması gerektiği şeklinde özetlenebilecek katılımcı görüşleri kampüs yaşam alanının sosyal imkanlar bakımından yetersi olduğunu işaret eden kategoriye yerleştirilmiştir. Kampüs yaşam alanının değerlendirilmeye çalışıldığı katılımcı görüşlerinden dikkat çekici olan görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

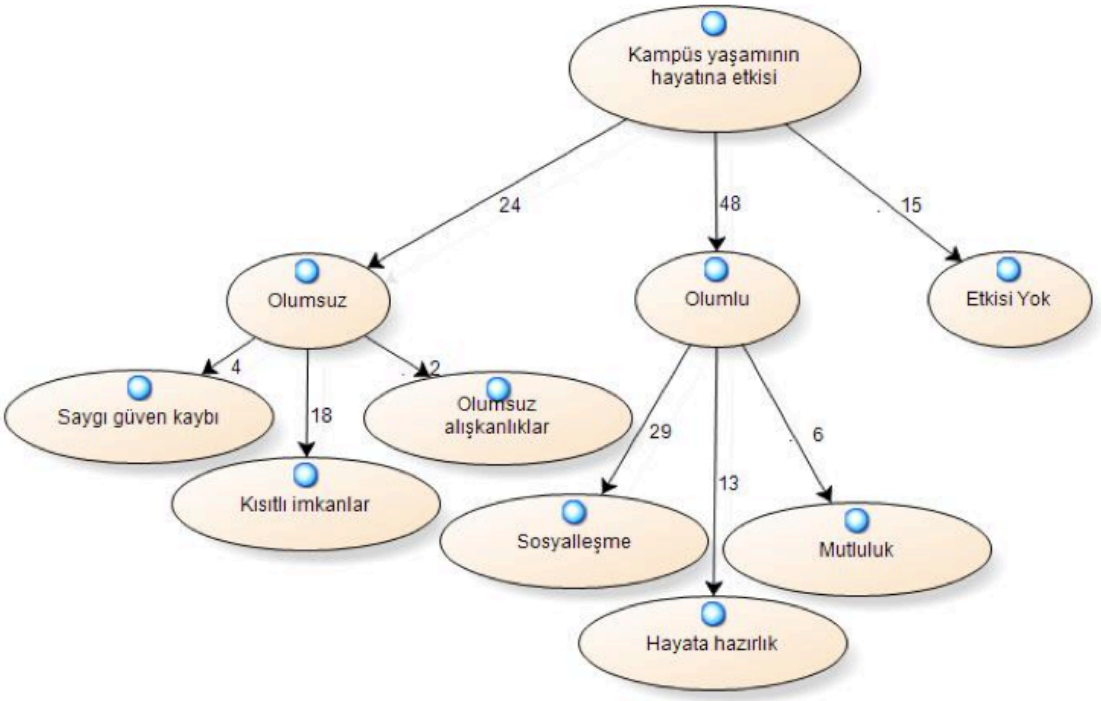
K7: *Fakültemiz binası fiziki olarak iyi olmasının dışında merkeze ve diğer Fakültelere yakınlığından dolayı dolaşım kolaylığı bununla beraber öğrenci ve öğretmen araç parkları, koşu ve yürüyüş parkurları vb parkları, sosyal yardımlaşmayı destekleyecek projeler üretimi ile ve bu projelere verilen desteklerle bir öğrencinin okumak isteyeceği okullar içinde ön sıralarda olacağını düşünüyorum. (Kampüs yaşam alanı fiziki koşullar yönüyle yeterlidir. BÖTE 4. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Erkek)*

K48: *Kampüs yaşamını kişisel yeteneklerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi esasına uygun dağcılık satranç, farklı spor dallarına uygun kulüpleri ve öğrenci kaynaştırma, Elâzığ ili tanıtımı vb. gezilerle kampüs içi aktiviteler sosyal bakımdan başarılı (Kampüs yaşam alanı sosyal imkânlar yönüyle yeterlidir. Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Kadın)*

K25: *Öncelikle eğitim fakültesinden başlamak gerekirse en büyük sıkıntılardan birisi kantin. Özellikle küçük olmasından dolayı kaynaklanan sıkıntılar yaşanmaktadır. Bir diğer sıkıntı çevredeki yeşillik alanların az oluşu. Bunlar dışında kampüste çok büyük sıkıntı yaşamadım. (Kampüs yaşam alanı fiziki koşullar yönüyle yetersizdir. Okul Öncesi Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Erkek)*

K14: *Sosyal imkânlar olarak yetersiz bir üniversite olduğu kanısındayım. Üniversite olarak yapılan etkinlikler yetersiz kalıyor. Bundan dolayı öğrencilerin sosyal çevre edinemediklerini düşünüyorum. Ayrıca yapılan etkinlikler her bölüme duyurulmadığı, afiş asılmadığı için habersiz kalıyoruz. (Kampüs yaşam alanı sosyal imkânlar yönüyle yetersizdir. İlköğretim Matematik Öğretmenliği 1. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Kadın)*

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, kampüs yaşamının bireysel anlamda kendi yaşamlarına katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemeye yönelik görüşme formunda yer alan görüşme soruna ilişkin katılımcı görüşlerinin analiz edilmesiyle elde edilen tematik gösterime aşağıda yer verilmiştir.



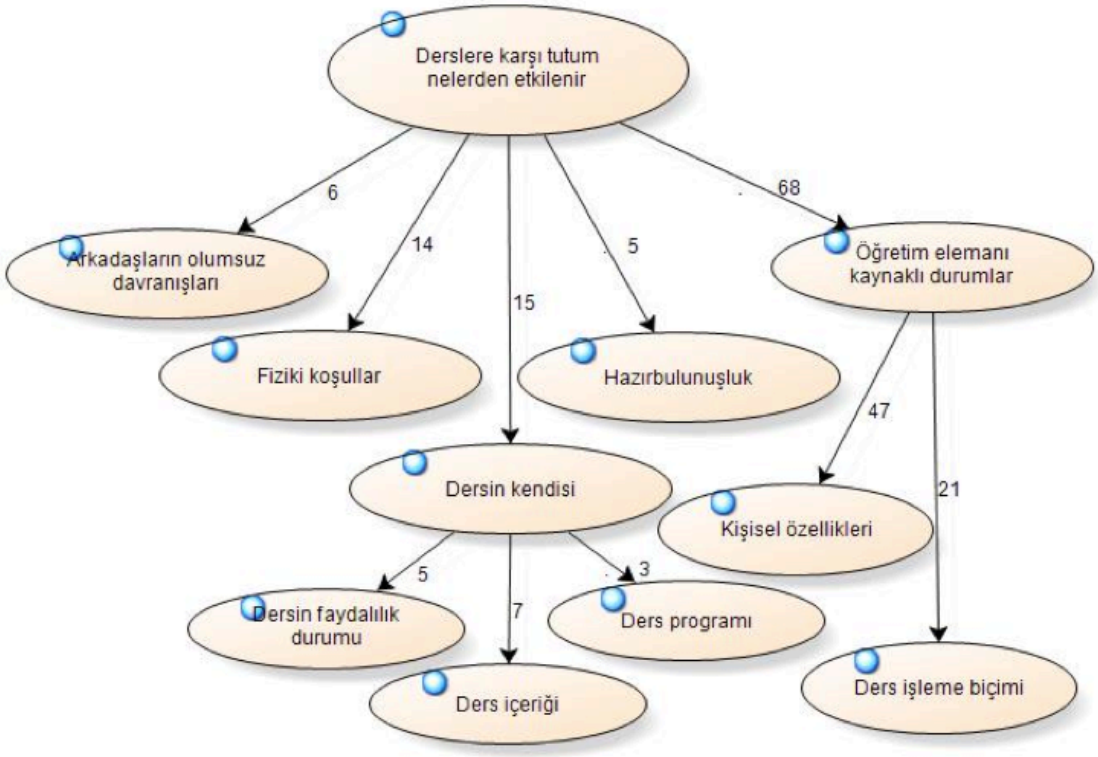
Şekil 2. Kampüs yaşamının öğrencilerin hayatlarına etkisi

Katılımcıların görüşme sorusuna verdikleri cevaplar, olumlu (n=48), olumsuz (n=24) ve etkisi yok (n=15) şeklinde kategorize edilmiş. Olumsuz olarak cevap veren katılımcılar, kampüs yaşamının yaşamlarına etkilerini güven kaybı, kısıtlı imkânlar ve olumsuz alışkanlıklardan kaynaklı olduğu belirtilmiş, olumlu görüş bildiren katılımcılar kampüs yaşamının kendilerini sosyalleşme, mutluluk ve hayata hazırladığı yönde görüş bildirmişlerdir. Diğer katılımcılar ise yaşamlarına herhangi bir etkisi olmadığı yönde görüş bildirmişlerdir.

Olumlu görüş bildiren 48 katılımcı, kampüsün fiziki imkânlarının, kampüsteki sosyal yaşamın, yeni bilgiler edinmenin, kendi potansiyelinin farkına varmanın hayatları üzerinde olumlu yansımaları olduğunu bildirmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren 24 katılımcı kampüsteki yetersiz fiziki alan, sosyal yaşam ve olumsuz insan ilişkilerinden ötürü kampüs yaşamının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Kampüs yaşamının hayatları üzerinde etkisi olmadığını belirten 15 katılımcı ise mevcut ortamın hayatlarına yenilik katmadığını, kampüsteki yaşamın sıradan olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Kampüs yaşamının öğrencilerin hayatları üzerindeki değişikliklerle ilgili dikkat çeken katılımcı görüşleri şöyledir.

K48: *Kampüs yaşamını kişisel yeteneklerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi esasına uygun dağcılık satranç, farklı spor dallarına uygun kulüpleri ve öğrenci kaynaştırma, Elâzığ ili tanıtımı vb. gezilerle kampüs içi aktiviteler sosyal bakımdan başarılı (Kampüs yaşam alanı sosyal imkânlar yönüyle yeterlidir. Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Kadın)*

Öğrencilerin derse karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerine hangi parametrelerin etkili olduğunu belirlemeye yönelik katılımcıların görüşlerinin kategorilendirilerek yerleştirildiği temalar aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğrencilerin dersler tutumlarını etkileyen faktörler

Öğrencilerin gruplandırılan temalarda öğretim elemanlarının etkisi ile olan durumların (n=68), dersin özelliklerinin (n=15), fiziki şartların (n=14), arkadaşların davranışlarının (n=6) ve hazırbulunuşluluk düzeylerinin (n=5) etkili olduğunu belirtmişlerdir. Derslere karşı tutuma bakıldığında ön planda olan öğretim elemanlarının kişisel özelliklerinin, derslerdeki tutum ve davranışlarının, alanına hâkim olmasının, dersleri işlerken kullandıkları yöntem ve tekniklerin, öğrenci ile olan iletişimin, mesleğine karşı duyduğu saygı ve sevginin öğrenciler üzerinde etkili olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir. Bir diğer önemli etkenin dersin içeriğinin ve öğrencinin dersin kendisine katacaklarının önemini belirtmişlerdir. Ayrıca ders programının yoğunluğunun ve ders saatlerinin iyi ayarlanmamasının da öğrencilerin derse karşı olan ilgisini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Fiziki koşulların derse karşı olan tutum konusundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde, bazı sınıflardaki hava koşullarının uygun olmamasının, sınıf içerisinde bulunan teknolojik aletlerden yeteri düzeyde faydalanamamanın, olumsuz etkileri olduğunu belirtirken, uygun ortamlı sınıflarda derslerin daha verimli geçtiğini, belirtmişlerdir. Sınıf içerisindeki arkadaşlıkların eğer doğru tercihler yapılarak seçilmişse, dersteki motivasyonu arttırdığını ama yanlış arkadaşlıkların ders içi etkililiklerini olumsuz yönde etkilediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf içerisinde oluşan rekabet ortamının bazı durumlarda olumsuz yansımaları olduğunu ifade etmişlerdir. Derslere girerken öğrencilerin fiziksel ve ruhsal hallerinin ve ayrıca derse ön hazırlıklı olmanın, derse karşı ilgi duymanın da öğrenci tutumları üzerinde etkilerinin olabileceğini düşünmektedirler. Öğrencilerin derse karşı olan tutumlarında öne çıkan bazı görüşler şöyledir.

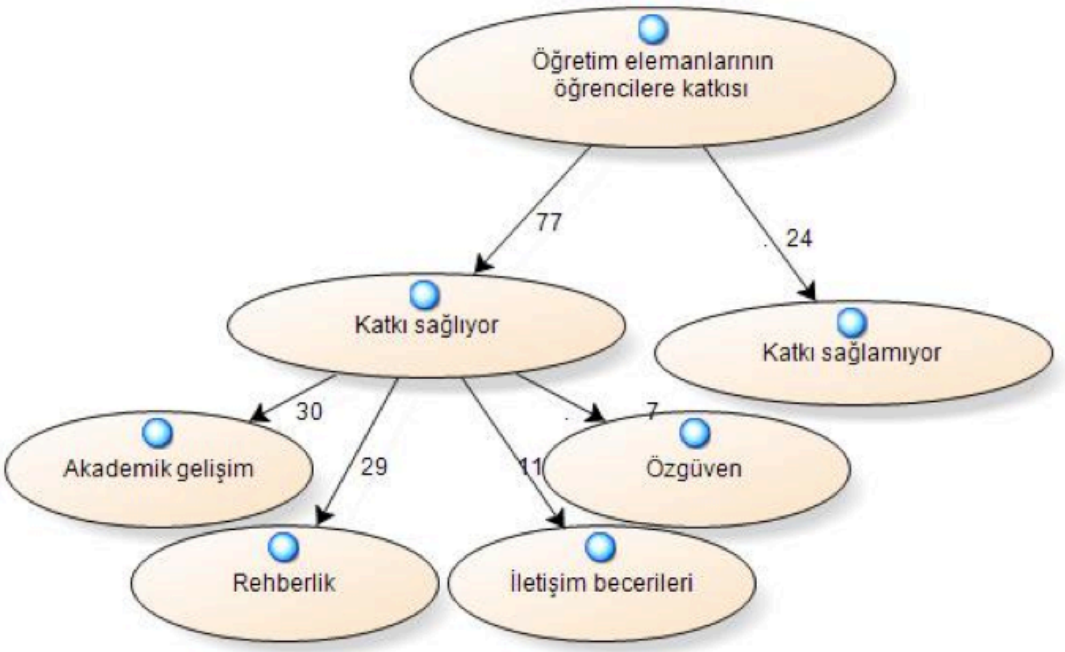
K21: *Bazı hocaların öğrettiği bilgiler akademik bilgiye katkı sağlıyor aynı zamanda karakterleri ve üslubundaki güzelliklerin hepsini kendimde de olmasını istediğim için katkı sağladığını düşünüyorum. (Öğretim elemanlarının derslerdeki tutum ve davranışları derse olan ilgiyi arttırır. Okul Öncesi Öğretmenliği 1. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Kadın)*

K43: *Hocaların derslerine olan saygısı ve olumlu tutumu aynı derecede bizlerinde derse olan tutumlarımızı olumlu yönde etkiliyor. Hocaların derslerine olan isteksiz olan tavırları bizlerinde de derse ve sınıfa olan tutumumuzu aynı şekilde olumsuz yönde etkiliyor. (Öğretim elemanlarının derslerdeki tutum ve davranışları derse olan ilgiyi arttırır. Okul Öncesi Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Kadın)*

K10: *Dersin içeriği en belirleyici unsurdur. Benim için sözel geçen dersler daha sıkıcı bir havada geçer, sayısal olarak geçen dersler daha zevkli geçer. Dersler işlenirken içerikten uzaklaşınca bende dersten uzaklaşıyorum. (Ders içerikleri derse olan ilgiyi arttırır. Matematik Eğitimi Bölümü 4. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Kadın)*

K34: *Hocaların derse gösterdiği özen, sınıf ortamı benim o derse karşı tutumumu belirler. Özelikle sınıf ortamı çok kötü. Gürültülü, sıcak, küçük öğrenci sayısı fazla olunca dersteki motivasyonumuz düşüyor. (Sınıf ortamının iyi olmaması dersteki verimi azaltır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri 2. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Erkek)*

Araştırma kapsamında öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimine öğretim elemanlarının katkı sağlayıp sağlamadığına dair katılımcı görüşleri analiziyle oluşturulan temalar Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Öğretim elemanlarının öğrencilere katkıları

Öğretim elamanlarının öğrencilere katkısı bakımından alınan katılımcı görüşleri iki gruba ayrılmaktadır. Birinci grup katkı sağladığı (n=77) yönünde görüş bildirirken, ikinci grup ise katkı sağlamadığı (n=24) yönünde görüş bildirmiştir. Katkı sağladığını belirten katılımcı görüşleri şu başlıklar altında toplanmıştır. Akademik gelişim, rehberlik, iletişim becerileri ve özgüven den oluşmaktadır. Katılımcılar alanında uzman olan öğretim elemanlarının doğru yaklaşımlar sergileyerek öğrencilerle iletişim kurmalarının ve dersleri işlemelerinin, kendilerinin akademik ve kişisel gelişimlerine olumlu yansımalarının olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretim elemanlarının kendilerine rol model olduklarını ve eğitim hayatlarında onlara rehberlik ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının öğrencilerine gösterdikleri samimi davranışların, ilgi ve alakanın onların üzerinde olumlu etkiler bıraktığı yönünde fikir beyan etmişlerdir. Öğrencilerin kendilerine güvenmeleri noktasında onlara destek olan öğretim elemanlarının, kişisel gelişimlerine katkısı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının katkısının olmadığını belirten katılımcı görüşlerinde, öğretim elemanlarının derslerde yeterli bilgi birikimine sahip olmadıklarını, derste kullandıkları öğretim tekniklerinin yetersiz olduğunu, derslerde verilen bir takım olumsuz düşüncelerin öğrencinin şevkini kırdığını, öğrencileriyle olan iletişimlerinde samimi bir diyaloğun olmadığını ve bazı öğretim elemanlarının öğrencileri notla korkuttuğu nu belirterek, bu tarz davranış sergileyen öğretim elemanlarının kendilerine katkısı olmadığını bildirmişlerdir. Bu iki farklı görüşten bazıları şunlardır.

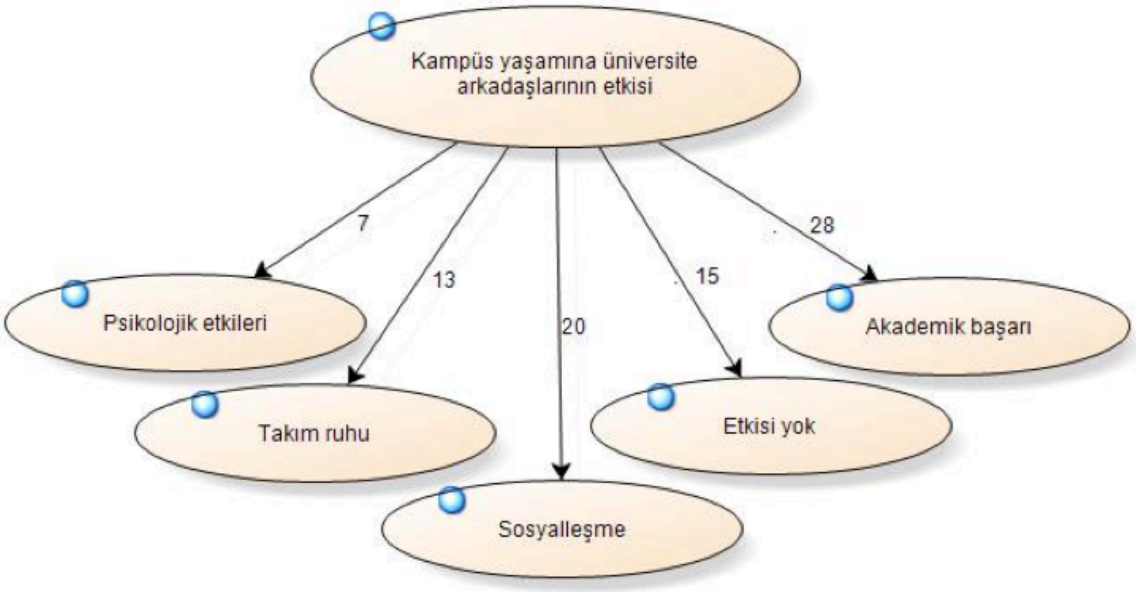
K55: *Olduğunu düşünüyorum. Hem yol gösteriyorlar hem de idealist bir öğretmen olarak bize rol model oluyorlar. Ayrıca akademik alanda verdikleri eğitimin kaliteli buluyorum. İyi ve bilinçli öğretmenler yetişiyor. (Öğretim elemanlarının öğrencilerinin gelişimine katkı sağlar. Okul Öncesi Öğretmenliği 3. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Kadın)*

K64: *Özellikle kendi bölümüm üzerinden yola çıkarsak; hocalarımızın bizleri araştırmaya yönlendirirken hazır bilgi yerine araştırmaya, öğrenmeye, sorgulamaya yönelik olması kişinin kendine olan güveni ve sorumluluğunu artırmaktadır. Buda kişinin ezberci değil de bir şeyler öğrenerek yol almasını sağlamaktır. (Öğretim elemanlarının öğrencilerinin gelişimine katkı sağlar. Türkçe Eğitimi Bölümü 1. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Erkek)*

K24: *Bölümümüzdeki hocalar bize sadece bir öğretmen değil yeri gelince ağabey oluyorlar yeri gelince yanlışlarımı düzeltip ilerdeki eğitim hayatımı birçok katkıda bulunup bu yönde nasihatler veriyorlar. (Öğretim elemanlarının öğrencilerinin gelişimine katkı sağlar. Fen Bilimleri Bölümü 1. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Erkek)*

K43: *Ancak bölüm dışından dersimize gelen bazı hocaların bölüm hakkında ki olumsuz düşünceleri ve bölümün geleceğe dönük olumsuz söylemleri bizleri hem kişisel hem de akademik açıdan negatif yönde etkiliyor. (Öğretim elemanlarının öğrencilerinin gelişimine katkı sağlar. Okul Öncesi Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Kadın)*

Öğrencilerin kampüs yaşamları üzerinde arkadaşlarının ne tür etkilerinin olduğunu belirlemeye yönelik görüşme sorusundan alınan cevaplar Şekil 5'te temalarla gösterilmiştir.



Şekil 5. Kampüs yaşamına üniversite arkadaşlarının etkisi

Katılımcıların arkadaşlarının üniversite yaşamlarına etkilerine verdikleri cevaplar; akademik başarılarına (n=28), sosyalleşmelerine (n=20), takım ruhu oluşturmalarına (n=13), psikolojik etkilerine (n=7), etkisi olmadığı (n=15) biçiminde gruplandırılmıştır. Katılımcıların görüşlerinde en fazla belirttikleri akademik başarı konusunda, öğrencilerin arkadaş tercihlerinin akademik başarılarını olumlu ve olumsuz etkileyebildiğini ifade etmişlerdir. Derslerindeki ilgi ve başarı düzeyi iyi olan arkadaşlarla sahip olmanın kendilerini de olumlu yönde etkilediğini, aksi durumda ise devamsızlık sorunları yaşadıklarını, sınıf içerisinde öğretim elemanları ile ilişkilerinin etkilendiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla kampüs yaşamında da istenmeyen sonuçların oluşmasını sağladığını belirtmişlerdir.

Üniversitede kurulan arkadaşlıkların kampüs yaşamının iklimini de olumlu yönde değiştirdiğini ifade ederek, kampüsün daha yaşanır bir yer olmasını, birlikte çeşitli sosyal ve sportif faaliyetlere katıldıklarını, farklı kültürlerden gelen yeni arkadaşlar edindiklerini, kişisel veya akademik konularda paylaşımlarda bulunduklarını vurgulamışlardır.

Katılımcılar öğrencilerin arkadaşlarıyla geçirilen ortak zamanın fazla olması, derslerde birbirlerine destek olmaları, projeleri birlikte hazırlamaları, birbirlerinin sıkıntılarının çözümlerinde bir ekip ruhuyla çalışmaları, arkadaşlar arasındaki iletişimi farklı bir boyuta taşındığını ifade etmişlerdir. Bu durumun akademik ve kişisel anlamda olumlu etkilerinin olduğundan bahsetmişlerdir.

Katılımcılar bazı durumlarda öğrencilerin arkadaşlarından gördükleri olumsuz veya içten olmayan davranışların kendilerini psikolojik olarak etkilediğini belirtmiş, arkadaş gruplarında aynı bölgeden veya aynı yöreden olan bireylerin, farklı bölgeden veya yöreden gelenlerle iletişime kapalı olduklarını, sınıf içerisinde farklı gruplaşmaların olduğunu ve bu durumdan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir.

Kampüs yaşamına üniversite arkadaşlıklarının katkısı olmadığını belirten katılımcılar, arkadaşlık konusunda ihtiyaç hissetmediklerini, arkadaşlarıyla düzeyli ilişkiler içerisinde olmalarının meydana gelebilecek olumsuzlukları engellediğini, kampüsün arkadaşlıkları artırmak adına yeterli olmadığını ve kampüs yaşamının arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasına farkındalık oluşturmadığını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır.

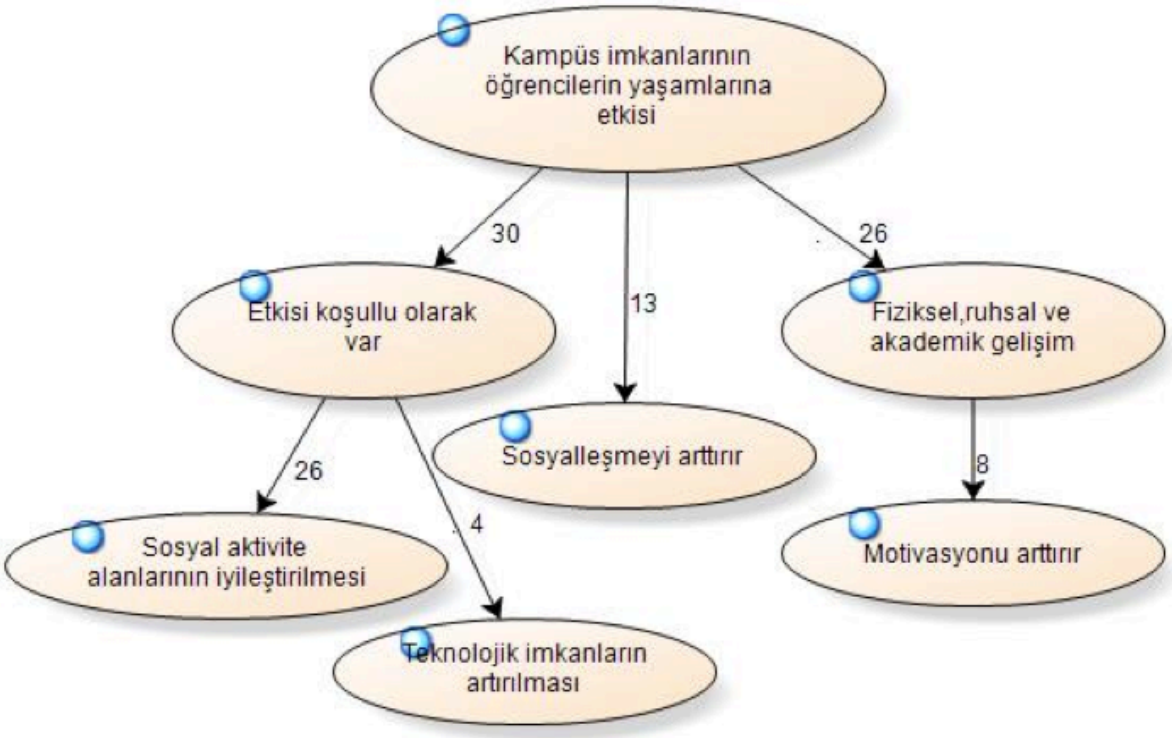
K47: *Evet, etkilediğini düşünüyorum. Çünkü derslerde sürekli arkadaşlarla birlikte olduğumuzdan dolayı derslerde veya ders aralarında sohbet yapabiliyoruz ve onlarla derslerle alakalı olarak ders aralarında o günkü konuyla alakalı fikir alış verişi yapabiliyoruz. Arkadaşlarımızla sadece derslerle alakalı değil de güncel bir konuyu da tartışabiliyoruz. Bu da bizim için oldukça keyifli oluyor. (Kampüs yaşamına katkı sağlar. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri 4. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Kadın)*

K62: *Onların derslerine hazır bir şekilde gelmeleri beni de teşvik ediyor. Dersten sonra sosyal faaliyetlerde bulunmak onların bana kazandırdıkları tutumlardır. Çünkü yalnız bir birey olsaydım tüm bu güzel faaliyetler yapamazdım. (Kampüs yaşamına katkı sağlar. Türkçe Eğitimi Bölümü 1. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Kadın)*

K5: *Tabisi etkiler onların olmadığı bir kampüs düşünce derste çekici gelmiyor kampüs. Onlarla yaptığım en ufak bir sohbet veya bilgi alışverişi bile beni rahatlatıp kampüsümü pek sevmememde sevdirmemi sağlar. (Kampüs yaşamına katkı sağlar. Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü 4. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Kadın)*

K45: *Hayır düşünmüyorum çünkü üniversitedeki arkadaşlarımla fazla samimi değilim sadece ödev ve grup çalışmalarında etkileşimimim olduğunu söyleyebilirim. Bu yüzden arkadaşlarımın beni etkilediğini söyleyemem. (Kampüs yaşamına katkı sağlamaz. Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi 4. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Kadın)*

Öğrencilerin kampüsteki fiziki ve sosyal olanakların, üniversite yaşamları üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla katılımcıların verdikleri cevaplar Şekil.6 teki temalarla gösterilmiştir.



Şekil 6. Kampüs imkânlarının öğrencilerin yaşamlarına etkisi

Katılımcıların verdikleri cevaplar koşullu etkisi (n=30), fiziksel, ruhsal ve akademik gelişimlerine etkisi (n=26) ve sosyalleşmelerine etkileri olarak gruplar altında toplanmıştır. Koşullu etkisi grubu altında toplanan katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, kampüs imkânlarının öğrenciler tarafından yeterli bulunmadığı, var olan bazı olanaklardan yeterli bilgilendirmeler veya duyurular yapılmadığı için haberdar olamadıklarını belirten katılımcılar, kampüs alanının büyük olduğunu ve üniversitenin bu alanları verimli şekilde değerlendirilirse ihtiyaçlarının karşılanabileceğini, kampüs içerisindeki sportif, sosyal ve kültürel faaliyetlerin kendilerini mutlu ettiğini belirterek bu olanakların arttırılmasının kampüs yaşamına olumlu dönütleri olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca kampüsteki teknolojik olanaklarında kapsamının genişletilmesinin bilgiye erişim noktasında olumlu yansımalarının olacağını ifade etmişlerdir.

Fiziksel, ruhsal ve akademik gelişim başlığı altında toplanan görüşlerde katılımcılar, kampüs olanaklarının üniversite geçirilen zamanın daha kaliteli geçirilmesine olanak tanıdığını, bu sayede derslerdeki verimlerinin artacağını, ders dışı zamanda kampüste yapılan sportif, sosyal ve kültürel faaliyetlerin kendilerini deşarj ettiğini, kampüsün kendileri için bu sayede rahat bir yaşam alanı olduğunu belirtmişlerdir.

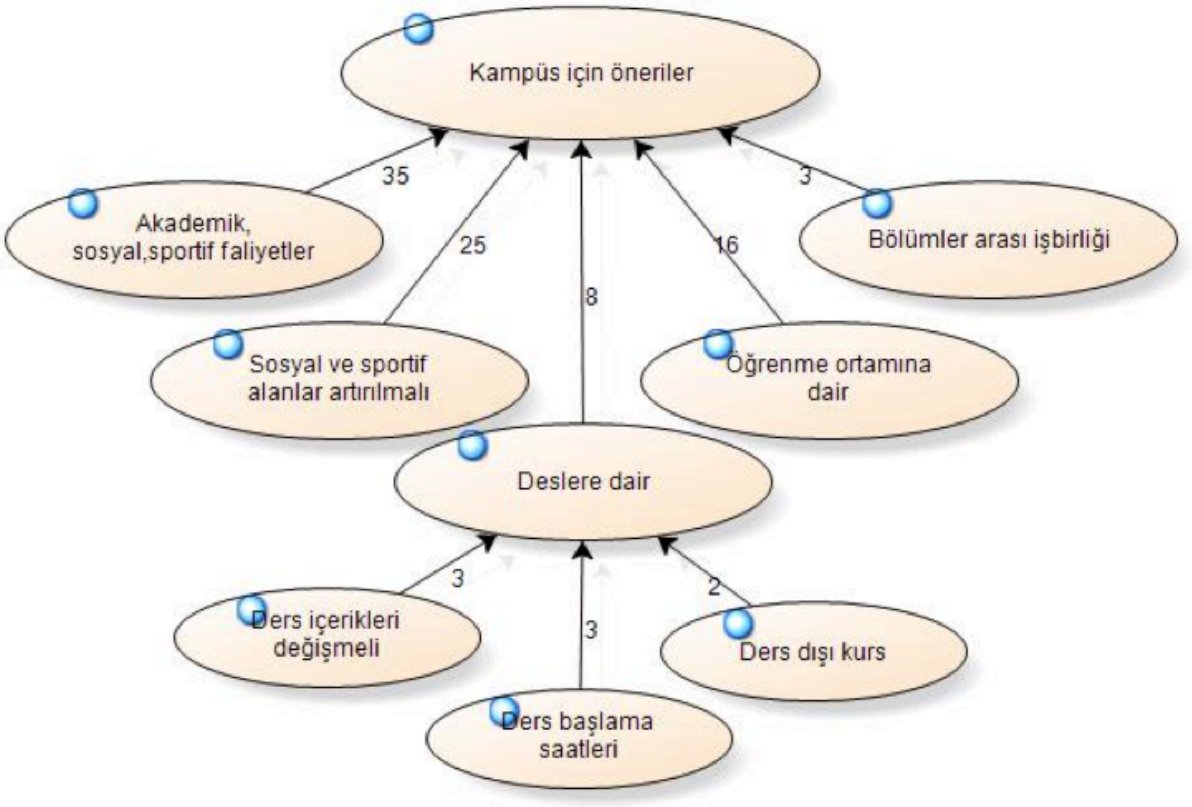
Sosyalleşme başlığı altındaki görüşlerde, kampüsteki etkinliklerin öğrencilerin birlikte geçirdikleri zamanın artmasını sağladığını ve yeni arkadaşlıkların kurulmasına olanak tanıdığını ifade etmişlerdir. Bu görüşme sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır.

K13: *Evet tabii ki etkiliyor sonuçta üniversite yaşamı derslerden ve meslek hayatında ibret değil bunlarla birlikte kendimizi geliştirmek adına farklı alanlara yönelmemiz gerekiyor (Kampüs yaşamı öğrenci yaşamını etkiliyor. İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Bayan)*

K18: *Etkiliyor. Bu tür etkinlikler sayesinde yeni kişiler yeni yerler keşfediyorum. Kendimi hayatta daha aktif hissediyorum. (Kampüs yaşamı öğrenci yaşamını etkiliyor. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri 3. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Bayan)*

K46: *Ben Bu tarz etkinliklere katılamıyorum ama katılan arkadaşlarım deşarj oldukları hocalarla ve diğer bölüm arkadaşlarıyla daha fazla zaman geçirmelerinin sosyalleşmelerini sağladığını buda üniversite içerisin de gerçekten bir birlikteliğin temellerini oluşturduğunu bu nedenle kendilerini bulundukları ortamdan soyutlamadıkları için başarılarını da etkilediğini düşünüyorum. (Kampüs yaşamı öğrenci yaşamını etkiliyor. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri 2. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Erkek)*

Araştırma kapsamında öğrencilerin üniversite kampüsünün yaşam alanlarına dair daha iyi koşullara sahip olması için verdikleri öneriler, temalara ayrılarak Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Kampüs için öneriler

Öğrencilerin üniversite kampüsünün yaşam alanlarına dair daha iyi koşullara sahip olması için verdikleri öneriler dört farklı grupta kategorize edilerek toplanmıştır. Bunlar, akademik, sosyal, sportif faaliyetler (n=35), sosyal ve sportif alanların artırılması (n=25), derslere dair (n=25), öğrenme ortamına dair (n=16), bölümler arası işbirliği (n=3) şeklinde gruplandırılmıştır. Öğrencilerin sosyal ve sportif etkinlilere önem verdiği ve iyi bir öğrenme ortamını arzuladıkları görülmektedir. Derslere ilişkin olarak öğrenciler; ders içeriklerinin değişmesi, ders saatlerinin düzenlenmesi ve ders dışında kurs etkinliklerinin olması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

K15: *Üniversitedeki sosyal, sportif etkinliklerin artırılması gerekiyor. Yapılan etkinliklerin öğrencilerin haberdar olması için düzenlemeler yapılmalı (Kampüs yaşamı öğrenci yaşamını etkiliyor. İlköğretim Matematik Öğretmenliği 3. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Erkek)*

K26: *Kampüs içerisindeki sosyal etkinlik ve sportif faaliyet alanlarının çoğalması ve daha modern hale getirilmesi gerekiyor. (Kampüs yaşamı öğrenci yaşamını etkiliyor. Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü 2. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Bayan)*

K33: *Ders çalışma alanlarının oluşturulması, kampüsümüze yeni kütüphane yapılıyor ama bize yetişirmi bilmiyorum. Bizlerin araştırma yapabilecekleri alanların arttırılması gerekiyor.. (Kampüs yaşamı öğrenci yaşamını etkiliyor. Okul Öncesi Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Erkek)*

K40: *Kampüs içindeki sosyal ve sportif faaliyetler düzenlenmesi, sosyal ilişkilerin artırılmasında ve kampüs yaşamına adapte olmada fayda sağlayacaktır. Bu tür etkinliklerin artırılması iyi olur. (Kampüs yaşamı öğrenci yaşamını etkiliyor. Okul Öncesi Öğretmenliği 2. Sınıf öğrencisi, cinsiyet: Erkek)*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin üniversite bağlılıkları hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen araştırmada öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler bulgular yorumlanarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Kampüste kendilerine sunulan sosyal ve fiziki koşulların yetersiz olup olmadığına ilişkin öğrencilerin çoğunluğu yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın yürütüldüğü Fırat Üniversitesi kampüsünün çok geniş bir alana sahip olunmasına karşın çevre düzenlemesinin dahi iyi olabileceği, kantinlerin yerleşimi ve büyüklüğü kantinlerde sunulan hizmetin kalitesi ve niteliğinin yetersiz olması, belediyenin sunmuş olduğu ulaşım imkânlarının yetersizliği, fiziki mekânların özellikle engelli öğrencilerin göz ardı edilerek düzenlenmiş olması gibi görüşler fiziki koşulların yetersiz olduğunu göstermektedir. Az sayıda öğrenci ise, kampüste kendilerine sunulan sosyal ve fiziki koşulların yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşler, kampüsün çok geniş bir alana sahip olması, yeşillendirmenin nitelikli olması, ihtiyaca cevap verecek kadar oturma alanlarının olması kampüs içerisinde kütüphane imkânlarının olması ve Fırat Üniversitesi'nin şehir merkezinde oluşu nedeniyle ulaşım sorunun olmaması, koşu, yürüyüş ve bisiklet parkurlarının yanı sıra spor alanlarının yeteri düzeyde olması şeklinde ifade edilebilir. Özdemir (2012) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarını orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde üniversite öğrencilerinin yaşam niteliğine ilişkin algılarını, demokratik yaşam kültürü değişkeni bakımından inceleyen Doğanay ve Sarı (2006), katılımcıların üniversitedeki yaşam niteliğini orta ve alt düzeyde algıladıklarını saptamışlardır. Kalaycı ve Özdemir (2013) tarafından yapılan çalışmada, okul yaşamının niteliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin de orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde ilköğretim öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmalarında Bilgiç ve Sarı (2010), öğrencilerin okul yaşamının niteliği algılarının orta düzeyde olduğunu saptamışlardır.

Kampüs yaşamının bireysel anlamda kendi yaşamlarına katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin öğrencilerin çoğunluğu olumlu katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Olumlu katkı sağladığını düşünen öğrenciler, kampüsün fiziki imkânlarının, kampüsteki sosyal yaşamın, yeni bilgiler edinmenin, kendi potansiyelinin farkına varmanın hayatları üzerinde olumlu yansımaları olduğunu bildirmişlerdir. Katkı sağlamadığını belirten az sayıda öğrenci ise, kampüsteki yetersiz fiziki alan, sosyal yaşam ve olumsuz insan ilişkilerinden ötürü kampüs yaşamının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra kampüs yaşamının hayatları üzerinde etkisi olmadığını belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrenciler, mevcut ortamın hayatlarına yenilik katmadığını, kampüsteki yaşamın sıradan olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğrenciler, derse karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerini etkileyen faktörleri öğretim elemanlarının etkisi, dersin özellikleri, fiziki şartlar, arkadaş davranışları ve hazırbulunuşluluk olarak sıralamışlardır. Öğretim elemanlarının kişisel özelliklerinin, derslerdeki tutum ve davranışlarının, alanına hâkim olmasının, dersleri işlerken kullandıkları yöntem ve tekniklerin, öğrenci ile olan iletişimin, mesleğine karşı duyduğu saygı ve sevginin öğrenciler üzerinde etkili olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir. Bir diğer önemli etkenin dersin içeriğinin ve öğrencinin dersin kendisine katacaklarının önemini belirtmişlerdir. Ayrıca ders programının yoğunluğunun ve ders saatlerinin iyi ayarlanmamasının da öğrencilerin derse karşı olan ilgisini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Erdem ve İşbaşı (2001) yaptıkları çalışmada, derslerin veriliş şeklinin beceri ve düşünce geliştirici nitelikte yapılmadığı, bölümler arasında uyum olmadığı sonuçları, bu araştırma sonuçları ile benzerdir. Terzi (2007)'nin araştırmasında ise öğrenciler öğretim elemanlarının öğrencilere yaklaşımını çoğunlukla yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimine öğretim elemanlarının katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin öğrencilerin çoğunluğu katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Akademik gelişim, rehberlik, iletişim becerileri ve özgüvenden oluşmaktadır. Katılımcılar alanında uzman olan öğretim elemanlarının doğru yaklaşımlar sergileyerek öğrencilerle iletişim kurmalarının ve dersleri işlemelerinin, kendilerinin akademik ve kişisel gelişimlerine olumlu yansımalarının olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretim elemanlarının kendilerine rol model olduklarını ve eğitim hayatlarında onlara rehberlik ettiklerini belirtmişlerdir. Az sayıda öğrenci ise, öğretim elemanlarının katkısının olmadığını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının derslerde yeterli bilgi birikimine sahip olmadıklarını, derste kullandıkları öğretim tekniklerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin kampüs yaşamlarında, akademik başarılarına, sosyalleşmelerine, takım ruhu oluşturmalarına, psikolojik durumlarına arkadaşlarının etkisi olduğu yönünde görüşler belirtmişlerdir. Az sayıda öğrenci görüşü ise, etkisinin olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinde en fazla belirttikleri akademik

başarı konusunda, öğrencilerin arkadaş tercihlerinin akademik başarılarını olumlu ve olumsuz etkileyebildiğini ifade etmişlerdir. Derslerindeki ilgi ve başarı düzeyi iyi olan arkadaşlarla sahip olmanın kendilerini de olumlu yönde etkilediğini, aksi durumda ise devamsızlık sorunları yaşadıklarını, sınıf içerisinde öğretim elemanları ile ilişkilerinin etkilendiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin kampüsteki fiziki ve sosyal olanakların, üniversite yaşamları üzerindeki etkilerine ilişkin görüşler içerisinde; koşullu etkisi, fiziksel, ruhsal ve akademik gelişimlerine etkisi ve sosyalleşmelerine etkileri ifade edilmiştir. Kampüsteki olanakların arttırılması ile kampüs yaşamına olumlu dönütler sağlayacağı belirtilmiştir. Ayrıca kampüsteki teknolojik olanaklarında kapsamının genişletilmesinin bilgiye erişim noktasında olumlu yansımalarının olacağını ifade edilmiştir. Kampüs olanaklarının üniversite geçirilen zamanın daha kaliteli geçirilmesine olanak tanıdığını, bu sayede derslerdeki verimlerinin artacağını, ders dışı zamanda kampüste yapılan sportif, sosyal ve kültürel faaliyetlerin kendilerini deşarj ettiğini, kampüsün kendileri için bu sayede rahat bir yaşam alanı olduğunu belirtmişlerdir. Sosyalleşme başlığı altındaki görüşlerde, kampüsteki etkinliklerin öğrencilerin birlikte geçirdikleri zamanın artmasını sağladığını ve yeni arkadaşlıkların kurulmasına olanak tanıdığını ifade etmişlerdir. Kalaycı ve Özdemir (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin okula yönelik bağlılıkları ile okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin üniversite kampüsünün yaşam alanlarına dair daha iyi koşullara sahip olması için verdikleri öneriler; akademik-sosyal-sportif faaliyetler, sosyal ve sportif alanların artırılması, derslere dair, öğrenme ortamına dair ve bölümler arası işbirliği şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin sosyal ve sportif etkinlilere önem verdiği ve iyi bir öğrenme ortamını arzuladıkları görülmektedir. Derslere ilişkin olarak öğrenciler; ders içeriklerinin değişmesi, ders saatlerinin düzenlenmesi ve ders dışında kurs etkinliklerinin olması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Argon ve Köstereliođlu (2009) yaptıkları çalışmada öğrencilerin üniversite yaşam kalitesi algılarını arttıran unsurları, kararlara Katılım, öğretim elemanı-öğrenci iletişimi, sosyal olanaklar, kimlik, sınıf ortamı ve öğrenci-öğrenci iletişimi boyutları ile açıklamıştır.

Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin artırılması için kampüs yaşam alanlarında daha fazla imkânların sunulması gerekir. Bu doğrultuda, öğrencilerin akademik başarılarını iyileştirecek imkânların artırılması, derslik laboratuvar ve diğer fiziki alanların daha iyi şartlara kavuşturulması önerilir. Ayrıca sosyal ve kültürel etkinliklerin gerçekleştirileceği alanların artırılması ve öğrencilerin bu alanlardan daha fazla ve sık faydalanmalarının sağlanması, spor etkinliklerinin gerçekleştirileceği alanların artırılarak öğrencilerin teşvik edilmesi önerilir.

Kaynakça

Argon, T., & Köşterelioğlu, M. A. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşam Kalitesi ve Fakülte Kültürüne İlişkin Algıları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 30 (30).

Bilgiç, S. ve Sarı, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 9(17), 1-19.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2 nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi: Çukurova Üniversitesi örneği. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2), 107-128.

Erdem, F. ve İşbaşı, Ö. J. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, 1, 33-57,

Kalaycı, H., & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2).

Krippendorf K (2004) Content Analysis: An Introduction to Its Methodology. Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, CA

Miles, M., B., and Huberman, A., M. (1994). Qualitative data analysis: An expended sourcebook (2nd ed). California: Sage Publications.

Özdemir, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının cinsiyet ve fakülte değişkenlerine göre incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2(2), 225-242.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. Thoussand Oaks, CA: Sage Publications.

Schram, T. H. (2003). Conceptualizing qualitative inquiry: Mindwork for fieldwork in education and the social sciences. Prentice Hall.

Smith, J. A. and Eatough, V. (2007). Interpretative phenomenological analysis. E. Lyons and A. Coyle (Eds.). Analysing Qualitative Data In Psychology. (p. 35-50). Los Angeles: SAGE Publications.

Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Terzi, A.R. (2007). Üniversite öğrencilerinin fakülte kültürüne yönelik algıları (Giresun Eğitim Fakültesi örneği). Milli Eğitim Dergisi, 176, 98-108.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Orta Öğretim Öğrencilerinin Çoklu Problem Çözme Yollarının İncelenmesi

M. ÖMER KÜÇÜKKAHVECİ, Kastamonu Üniversitesi,Türkiye,mkuygar@gmail.com

AHMET KAÇAR, Kastamonu Üniversitesi,Türkiye,akacar@kastamonu.edu.tr

ÖZET

Çok çözümlü problemler öğrenciye birbirinden farklı yöntemleri kullanarak aynı sonuca ulaşma imkânı veren, birden fazla yolla çözülebilen matematiksel görevler ya da birden fazla yolla kanıtlanabilen matematiksel durumlar olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin sorgulama, muhakeme, araştırma ve düşüncelerini açıklama becerilerinin gelişimini destekleyen çok çözümlü problemlerin yaratıcılık ve matematiksel düşünme süreçleri ile yakından ilişkisi bulunmaktadır. Çok çözümlü problemlere odaklanan bu araştırmada amaç öğrencilerin çok çözümlü problemlerde kullandıkları farklı çözüm stratejilerinin belirlenmesidir. Araştırmanın katılımcılarını Kastamonu ilinde ki üç farklı okul türünün son sınıf öğrencilerinden 20 şer öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu bir testten yararlanılmış, testte çok çözümlü dört probleme yer verilmiştir. Öğrencilerden, problemlerin her biri için verilen on dakikalık süre içinde her bir problemi bulabildikleri kadar çok çözüm yoluyla çözmeleri istenmiştir. Ardından öğrenciler arasından belirlenen altı öğrenci ile klinik görüşmeler gerçekleştirilmiş, veriler nitel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin büyük bir problemlerin çözümlerinde çok/farklı çözüm yolu üretemedikleri belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Matematik eğitimi, Problem çözme, Çok çözümlü problemler, Stratejiler

Abstract

Multidimensional problems are defined as mathematical tasks that can be solved in more than one way, or mathematical situations that can be proved in more than one way, allowing the student to reach the same result using different methods. There is a close relationship between creativity and mathematical thinking processes of highly solved problems that support the development of students' ability to explain questioning, reasoning, research, and thinking. The focus of this research, which focuses on highly solvable problems, is to determine the different solution trategies student's use in highly solvable problems. Participants of the study consist of 20 lecturers from three senior high school students in Kastamonu. An open-ended test was used as a data collection tool. Students are asked to solve each problem through as many solutions as possible within ten minutes of each given problem. Subsequently, clinical interviews were conducted with six students selected from the students, and the data were analyzed qualitatively. As a result of the research, it has been determined that the students can not produce a solution / solution in the solution of a big problem.

GİRİŞ

Yaratıcı faaliyet mantığa veya akla pek az şey borçludur. Matematikçiler akıllarına iyi bir fikrin geldiğini anlatırken çoğu kez, söz konusu fikrin o sırada yaptıkları işle bir ilişkisinin olmadığından söz ederler. İlham bazen yolculuk yaparken, tıraş olurken veya başka konular üzerine düşünürken gelmiştir. Yaratıcılık istenildiği zaman çağrılamaz, zihin rahatken ortaya çıkar. (Morris, Mart 1955)Matematik mantık, estetik ve işlem olarak belirlenen üç değer için okulda başarı elde etmeyi bize kazandıran en önemli araçtır. Problem çözme, matematik öğretiminde önemli bir faktördür (Taplin, 2004).Problem ise sözlük anlamı, yanıtının bilimsel yöntemlerle bulunması, teorem ya da kurallarla çözülmesi gereken soru olarak karşımıza çıkıyor. Peki, o zaman her problem için bir teorem, kural ya da klasikleşmiş yol vardır diyebilir miyiz? Deneysel psikoloji ile uğraşanlar; şempanzelerin problem çözme becerilerini araştıran bir profesörle ile ilgili hikâyeyi sık sık anlatırlar: Tavanın ortasına şempanzenin yetişemeyeceği yükseklikte bir muz asılmıştır. Oda, etrafa rastgele konulmuş birkaç sandık dışında tamamen boştur. Deneyin amacı, bir dişi şempanzenin odanın ortasına sandıkları üst üste dizip muzlara ulaşmayı akıl edip edemeyeceğini görmektir. Şempanze odanın bir kenarında profesörün sandıkları boş odaya yerleştirmesini seyrederek oturmaktadır. Profesör odanın ortasına geçene kadar sabırla bekler. Profesör tam odanın ortasına geldiğinde şempanze profesörün omzuna sıçrar ve havaya zıplayıp muzları kapar. Hikâyede görüldüğü gibi problemin nasıl çözüleceği önceden belirlendiği gibi olmayabilir veya kişiye göre farklılık gösterebilir. İşte bu yüzden öğrencilerin bir problemi çözerken izledikleri adımlar veya çözmek için belirledikleri yollar ve stratejiler değişiklik gösterebilir. Öğrenciler problemleri çözmeyi öğrenerek, matematik dersleri dışında karşılaştıkları problemler karşısında merak etme, düşünme, çözüm yollarını ve çözümü bulma konusunda ısrarcı olma alışkanlığını kazanmalıdır. Problem çözme aşamalarının incelenmesi birçok araştırmacının ilgi odağı olmuştur.

Problem çözme ile ilgili kaynaklar incelendiğinde çocukların problem çözme ile ilgili olarak uygun stratejileri kullanamama, okulda öğrendikleri problem çözme becerilerini gerçek hayat durumlarına uygulayamama, modelleme güçlükleri, hatalı çözümler yapma, ilişkileri kuramama ve yüzeysel akıl yürütmeler gibi belirlenebilecek zorluklar yaşadıklarını göstermektedir (Artut, Tarım ve Bal, 2004; Cooper ve Harries, 2002; De Bock, Doren, Janssens ve Verschaffel, 2002; De Bock, Verschaffel, Janssens, 1998; De Corta, Vershafel, Greer, 2000; Reusser ve Stebler, 1997; Gravemeijer,1997; Greer 1997; Nesher, Hershkovitz veNovotna, 2003; Yoshida, Verschaffel ve De Corte, 1997).Zaten orta öğretim müfredatı içerisinde öğrencilere kazandırılması istenen problem çözme stratejileri vardır. Bunlardan en belirginleri;problemi basitleştirme, şekil çizme, tahmin ve kontrol, sistematik liste yapma, bağıntı arama,şekil çizme, geriye doğru çalışma olarak söylenebilir.(MEB,2009)

Çok çözümlü problemler, "birden fazla yolla çözülebilen matematiksel görevler ya da birden fazla yolla kanıtlanabilen matematiksel durumlar" olarak tanımlamaktadırlar (Levav-Waynberg & Leikin, 2012b, s.311). Matematik eğitimcileri bir problemin birden fazla yolla çözüldüğünde nasıl aynı sonucun elde edileceğinin derinlemesine anlaşılmasının matematiksel muhakemenin gelişiminin önemli bir bileşeni olduğunu, (NCTM, 2000; Polya, 1997, Schoenfeld, 1992; Sternberg, 1994; Silver, 1997) ve aynı zamanda bu sürecin matematiksel düşünmeyi hem gerektirdiğini hem de geliştirdiğini belirtmektedirler (Leikin, 2007). Bir problemi birden fazla yol ile çözme, problem çözücünün iyi bir matematiksel bilgiye sahip olmasını gerektirdiğinden onun deneyimli bir matematikçi olduğuna işaret ettiği gibi (Polya, 1997), bu süreç bireylerin matematiksel yaratıcılıkları ile de yakından ilişkilidir (Ervynck, 1991; Silver, 1997; Krutetskii, 1976; Leikin & Levav-Waynberg, 2008; Leikin & Lev, 2013). Yeni bir bilginin yapılandırılmasını sağlayan temel mekanizmalardan birinin yaratıcılık olduğu dikkate alındığında (Lev-Zamir & Leikin, 2011) problem çözücülerin matematiksel yaratıcığını destekleyen (Silver, 1997) çok çözümlü problemlerin kavramları keşfetmede, açıklamada, tanımlamada ve genellemede yardımcı bir araç olabileceği söylenebilir. Şekil 1'de çok çözümlü problemlere bir örnek sunulmuştur. Bu örnek Leikin ve Lev'in (2013) çalışmalarında kullandıkları reçel probleminden Türkçeye çevrilmiş, oluşturulan çözüm gruplarına örnekler ise Yılmaz'ın (2014) çalışmasından alınmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin problem çözmede belirledikleri stratejiler incelenmiş ve kullandıkları metotlar incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Öğrencilerin çok çözümlü bir problemde kullandıkları farklı çözüm stratejilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalar, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır ve nitel araştırmalarda bir durumun derinlemesine betimlenmesine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada bu odak doğrultusunda öğrencilerin çok çözümlü bir problemi çözerken ürettikleri farklı stratejiler ile ilgilenildiğinden, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yönteminin uygun olduğu düşünülmüştür.

Katılımcılar

aştırmada yer alan katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, "önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır" (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.112). Araştırmanın amacına ulaşabilmek için katılımcıların çok çözümlü problemlerde kullanmaları gereken bilgi yapılarına sahip olmaları, bu kavramlarla lise döneminde tanışmış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Zengin veri elde edebilmek için sınavla öğrenci alan fen lisesi, normal Anadolu lisesi ve özel temel lisesi olmak üzere üç farklı okul türünden okulun yirmişer tane son sınıf öğrencisi (60 öğrenci) katılımcı olarak seçilmiştir. Katılımcı öğrencilerin tamamına açık uçlu çok çözümlü 4 problem uygulanmıştır.

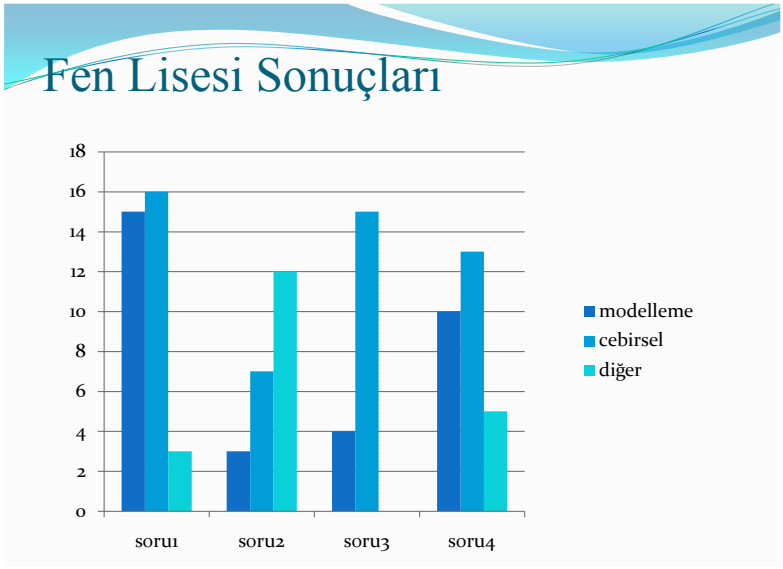
Verilerin Toplanması

Çok çözümlü problemlerden oluşan açık uçlu testin geçerlik ve güvenirlikleri, uzman görüşü alınarak ve pilot çalışma gerçekleştirilerek sağlanmıştır. Öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve çok çözümlü olabilecek problemler belirlenmiştir. Daha sonra problemlerin amacına hizmet edip etmediklerini belirlemek için problemler matematik eğitimi alanında iki uzmana ve iki matematik öğretmenine sunulmuştur. Daha sonra oluşturulan bu sorular öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere çözmek üzere her bir soru için on dakika olmak üzere toplam kırk dakika verilmiştir.

Soruları mümkün olduğu kadar farklı yolla çözmelerinin beklendiği söylenmiştir.

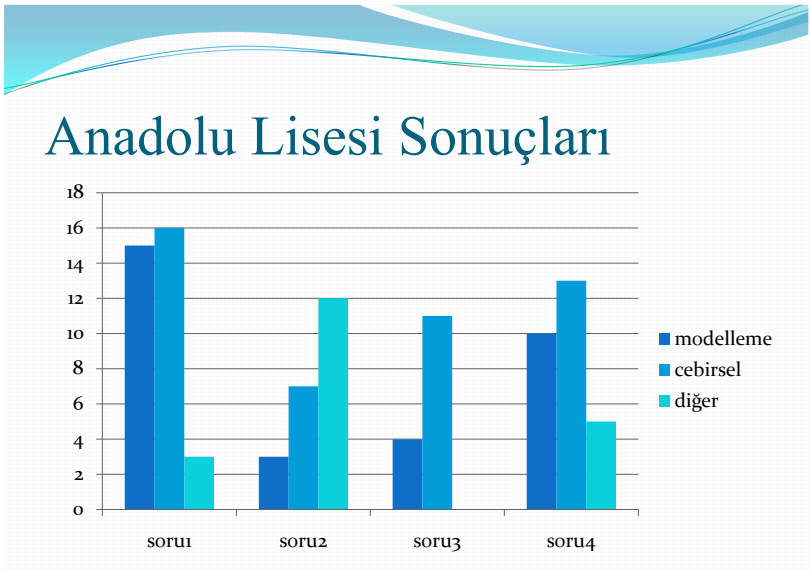
Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin kâğıtları incelenmiş ve sınıflandırma yapılmıştır. Öğrenciler soruların çözümünde genellikle modelleme ve cebirsel yönteme başvurdukları için incelemede veriler değerlendirilirken üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Sınıflama; modelleme, cebirsel yöntem ve diğer yollar(orantı kurma, değer verme, tersten gitme gibi) başlıklar altında incelenmiştir. Öğrencilerden beklenen performans ortaya çıkmadı. Yapılan sınavın not ile değerlendirilmemesi öğrencilerin araştırma sorularını cevaplamadaki motivasyonlarını olumsuz etkiledi. Bu sebepten ötürü öğrencilerin sınavı ciddiyetle çözmediği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çözüm yollarındaki farklılığı anlayamadığı görülmüştür.

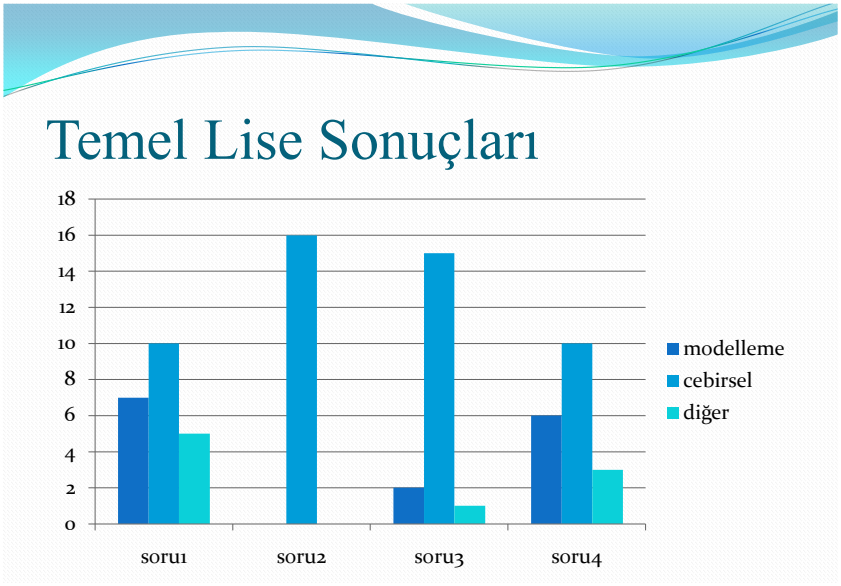


- Fen lisesinde öğrencilerin;
- 1. soruyu %72 si modelleme yoluyla, %88 i cebirsel yöntem ile, %16 sı diğer yollarla
- 2. soruyu %11 i modelleme yoluyla, %22 si cebirsel yöntem ile, %88 diğer yollarla
- 3. soruyu %16 sı modelleme yoluyla, %66 sı cebirsel yolla, %11 i diğer yollarla
- 4. soruyu %55 i modelleme yoluyla, %66 sı cebirsel yöntem ile, %16 sı diğer yollarla çözmüştür.

Anadolu Lisesi Sonuçları



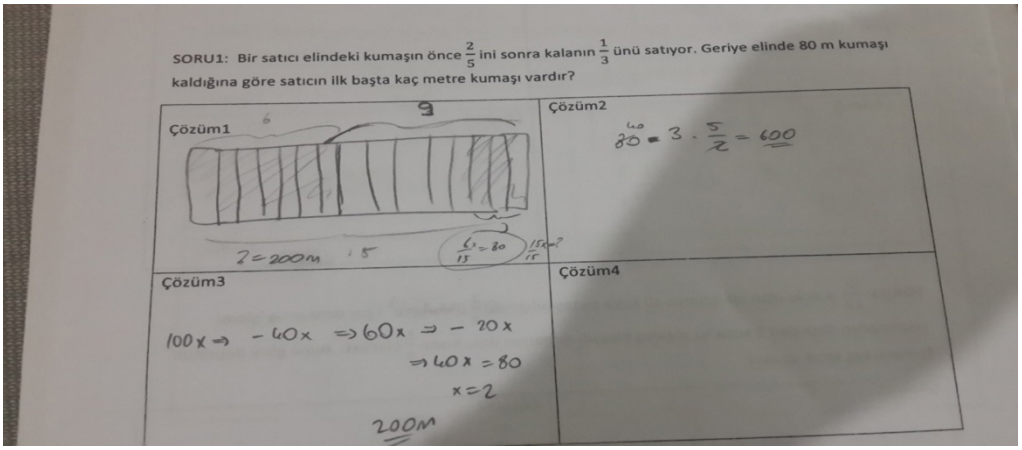
- Anadolu lisesinde öğrencilerin;
- 1. soruyu %83 ü modelleme yoluyla, %88 i cebirsel yöntem ile, %16 sı diğer yollarla
- 2. soruyu %16 sı modelleme yoluyla, %38 i cebirsel yöntem ile, %66 sı diğer yollarla
- 3. soruyu %22 si modelleme yoluyla, %83 ü cebirsel yöntem ile
- 4. soruyu %55 i modelleme yoluyla, %72 si cebirsel yöntem ile, %16 sı diğer yollarla çözmüştür

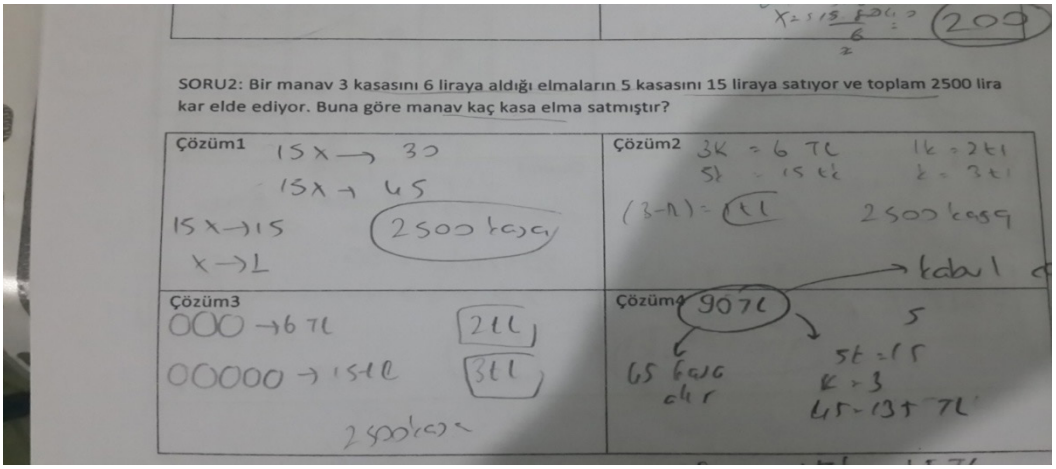


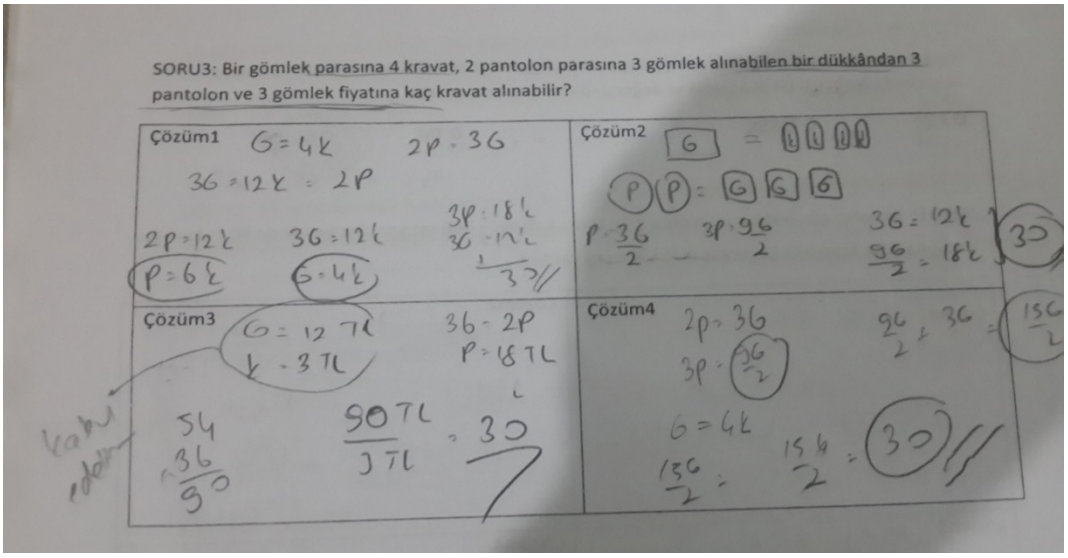
- Temel lisedeki öğrencilerin;
- 1. soruyu %38 i modelleme yoluyla, %55 i cebirsel yöntem ile, %27 si diğer yollarla
- 2. soruyu %88 i cebirsel yöntem ile
- 3. soruyu %11 i modelleme yoluyla, %83 ü cebirsel yolla, %5 i diğer yollarla
- 4. soruyu %33 ü modelleme yoluyla, %55 i cebirsel yöntem ile, %16 sı diğer yollarla çözmüştür.

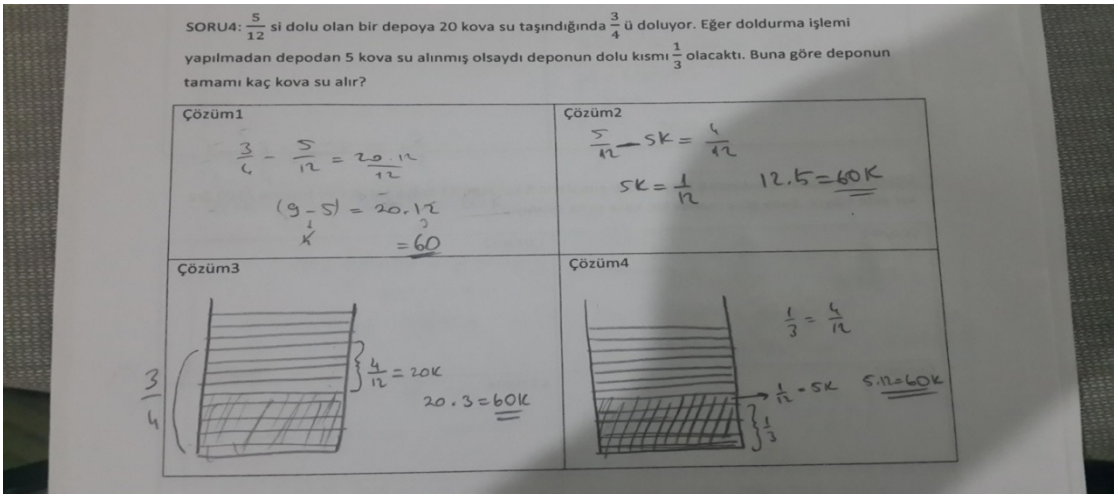
GENEL ÇÖZÜM DAĞILIMI

	Soru1			Soru2			Soru3			Soru4		
	Çözüm Sayısı			Çözüm Sayısı			Çözüm Sayısı			Çözüm Sayısı		
	1 yolla	2 yolla	3ve daha fazla	1 yolla	2 yolla	3 ve daha fazla	1 yolla	2 yolla	3 ve daha fazla	1 yolla	2 yolla	3 ve daha fazla
Anadolu Lisesi	1	8	9	8	8	2	10	6	1	7	7	3
Temel Lisesi	12	5	1	12	6	0	14	3	0	9	6	1
Fen Lisesi	2	13	3	8	6	4	8	7	3	9	4	4


SORU1: Bir satıcı elindeki kumaşın önce 2/5 ini sonra kalanın 1/3 ünü satıyor. Geriye elinde 80 m kumaşı kaldığına göre satıcın ilk başta kaç metre kumaşı vardır?
Çözüm1
Çözüm2
Çözüm3
Çözüm4
200M


SORU2: Bir manav 3 kasasını 6 liraya aldığı elmaların 5 kasasını 15 liraya satıyor ve toplam 2500 lira kar elde ediyor. Buna göre manav kaç kasa elma satmıştır?
Çözüm1
Çözüm2
Çözüm3
Çözüm4
2500 kasa
kabul


SORU3: Bir gömlek parasına 4 kravat, 2 pantolon parasına 3 gömlek alınabilen bir dükkândan 3 pantolon ve 3 gömlek fiyatına kaç kravat alınabilir?
Çözüm1
Çözüm2
Çözüm3
Çözüm4
90 TL
30



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çok çözümlü problemler matematiksel muhakemenin ve ilişkilendirmenin geliştirilmesinde etkili bir araç (Leikin & Levav-Waynberg, 2008) olarak tanımlanmaktadır. Çok çözümlü problemle karşılaşan bir problem çözücü sadece problemi çözmekle kalmaz, daha farklı çözüm yolları arayışına da girer. Bu arayış ise onu probleme, cebirsel ise geometrik, geometrik ise sayısal, sayısal ise cebirsel olmak üzere farklı bakış açılarıyla yaklaşma, farklı matematiksel bilgilerini işe koşma, farklı temsilleri kullanma ve sonuç olarak yeni keşiflerde bulunma doğrultusunda yönlendirir.

Sonuç olarak öğrencilerin çok çözümlü problemlerin bireysel çözümlerinde kullandıkları stratejilerin sınırlı kaldığı görülmüş, bazı stratejilerde hatalı muhakemeler yürüttükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte lineer olmayan şekil örüntüsünün çözümünde öğrenciler her ne kadar çok çözüm yapamasalar da kullandıkları stratejilerin ağırlıklı olarak görsel olduğu, şekildeki yapıları çözdükleri ve fonksiyonel bir ilişki kurdukları da belirlenmiştir. Böylesi bir çıkarım doğrultusunda lineer olmayan şekil örüntülerinin çok çözümlü problemler kapsamında kullanılabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin karşılaştıkları bir probleme çok çözüm üretebilmeleri en temelde matematiksel düşünmeyi geliştiren bir alışkanlık olarak ele alınabilir. Bu doğrultuda bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğrencilere bir problemin birden fazla çözüm yolu ile çözülmesi alışkanlığı ilköğretimden başlayarak kazandırılmalıdır. Bu alışkanlığın kazandırılmasında ise öğretim programları ve öğretmenler baş aktörlerdir. Öğretim programlarında çok çözümlü problemlere yer verilmeli, öğretmenlere ise öğretim süreçlerinde çok çözümlü problemlerin önemi üzerine bilgilendirici hizmet içi eğitimler verilmelidir. Ayrıca her problemin çok çözümlü problem olarak nitelendirilemeyeceği dikkate alındığında çok çözüm içeren problemlere yönelik kaynaklar hazırlanmalıdır. Bu kaynaklarda problemlerin çözümünde farklı çözüm yolları ve stratejiler sunulmalı, geometri problemlerinin yanı sıra özellikle lineer olmayan şekil örüntülerini içeren problemlere de yer verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin çok çözümlü problemler ile sistematik ve sürekli karşılaşmaları durumlarındaki bilişsel yapılarının uzun soluklu çalışmalar ile araştırıldığı çalışmalara da gereksinim duyulmaktadır.

Kaynakça

Aksu, M. (1985). "Problem çözmede öğrenci güçlükleri". Eğitim ve Bilim, 48(8), 32-56,

Barbosa, A., & Vale, I. (2015). Visualization in pattern generatization: Potential and challenges. *Journal of the European Teacher Education Network*, 10, 57-70.

Baykul,Y.,Tekışık,H.H., Sağlamer,E. (1983).Matematik Öğretim Rehberi, Ankara: Rehber Yayınevi

Bilings, E.M.H. (2008). Exploring generalization through growth patterns, In C. E. Greenes & R. Rubenstein (Eds.), *Algebra and algebraic thinking in school mathematics* (pp. 279-293). Reston, VA: NCTM

Bloom, B.S.(1979). İnsan Nitelikler ve Okulda Öğrenme. Çev: D.A.Özçelik. Ankara :Milli Eğitim Basımevi.

Ervynck, G. (1991). Mathematical creativity. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 42–53). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Gravemeijer, K. (1999). How emergent models may foster the constitution of formal mathematics. *Mathematical Thinking and Learning*, *1*(2), 155-177.

Kılıç, D.S. (2003). İlköğretim İkinci Kadenme Son Sınıf Öğrencilerin Matematik Derslerinde Gösterdiği Problem Çözme Yaklaşım Ve Becerilerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Krutetskii, V. A. (1976*). The psychology of mathematical abilities in schoolchildren. (J. Teller, Translated from Russian),* J. Kilpatrick and I. Wirszup (Eds.). Chicago: The University of Chicago Press.

Leikin, R. (2007). Habits of mind associated with advanced mathematical thinking and solution spaces of mathematical tasks. In D. Pitta-Pantazi & G. Philippou (Eds.). *Proceedings of the CERME 5* (pp. 2330-2339),http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~erme/CERME5b/WG14.pdf adresinden 14.02.2014 tarihinde edinilmiştir.

Leikin, R. (2008). Multiple Solution Connecting Tasks- Introduction. *Proceedings of the International Research Workshop of the Israel Science Foundation.* Tel Aviv: CET.

Leikin, R. (2009). Exploring mathematical creativity using multiple solution tasks. In R. Leikin, A. Berman & B. Koichu (Eds.). *Creavity in mathematics and the education of gifted students* (pp. 129-145). Rotterdam: Sense Publishers.

Leikin, R., & Lev, M. (2007). Multiple solution tasks as a magnifying glass for observation of mathematical creativity. In Woo, J. H., Lew, H. C., Park, K. S. & Seo, D. Y. (Eds.). *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, *3*, 161-168. Seoul: PME.

Leikin, R., & Lev, M. (2013). Mathematical creativity in generally gifted and mathematically excelling adolescents: What makes the difference? *ZDM Mathematics Education*, *45*, 183–197, doi: 10.1007/s11858-012-0460-8

Leikin, R., & Levav-Waynberg, A. (2007). Exploring mathematics teacher knowledge to explain the gap between theory-based recommendations and school practice in the use of connecting tasks. *Educational Studies in Mathematics*, *66*, 349–371, doi: 10.1007/s10649-006-9071-z

Leikin, R., & Levav-Waynberg, A. (2008). Solution spaces of multiple-solution connecting tasks as a mirror of the development of mathematics teachers' knowledge. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, *8*(3), 233–251, doi: 10.1080/14926150802304464.

Leikin, R., & Levav-Waynberg, A. (2009). Development of teachers' conceptions through learning and teaching: The meaning and potential of multiple-solution tasks. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, *9*(4), 203-223, doi: 10.1080/14926150903314305.

Levav-Waynberg, A., & Leikin, R. (2009). Multiple solutions for a problem: A tool for evaluation of mathematical thinking in geometry. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne & F. Arzarello (Eds.). *Proceedings of the CERME 6 (January 28-February 1 2009), Lyon, France.* http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/cerme6/wg5-11-levav-leikin.pdf adresinden 12.08.2013 tarihinde edinilmiştir.

Levav-Waynberg, A., & Leikin, R. (2012a). The role of multiple solution tasks in developing knowledge and creativity in geometry. *Journal of Mathematical Behavior, 31*(1), 73– 90, doi: 10.1016/j.jmathb.2011.11.001

Levav-Waynberg, A., & Leikin, R. (2012b). Using multiple solution tasks for the evaluation of students' problem-solving performance in geometry. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, *12*(4), 311-333, doi: 10.1080/14926156.2012.732191.

Lev-Zamir, H., & Leikin, R. (2011). Creative mathematics teaching in the eye of the beholder: Focusing on teachers' conceptions. *Research in Mathematics Education*, *13*(1), 17-32, doi: 10.1080/14794802.2011.550715

Markworth, K. A. (2012). Growing patterns: Seeing beyond counting. *Teaching Children Mathematics*, *19* (4), 254-262.

Miles, M., & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis.* (2. edition). California: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı- MEB (2013). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı,* Ankara: MEB, http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx adresinden alınmıştır.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).(2000). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics* http://www.nctm.org/standards.htm adresinden 14.09.2005 tarihinde alınmıştır.

Petıt Larousse(1974).Paris:Librairie Larousse.

Philips, D.C., & Soltis, J. F. (2005). *Öğrenme: Perspektifler* (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli? Matematikte yeni bir boyut* (F. Halatçı, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). New York: MacMillan.

Schoenfeld, A. H. (1994). What do we know about mathematics curricula? *Journal of Mathematical Behavior, 13*(1), 55-80.

Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *The International Journal on Mathematical Education*, *29*(3), 75–80.

Sternberg, R. J. (1994). *Thinking and problem solving.* (2. edition). New York: Academic Press.

Tabach, M., & Friedlander, A. (2013). School mathematics and creativity at the elementary and middle-grade levels: How are they related? *ZDM Mathematics Education, 45*, 227-238.

Tanışlı, D., ve Köse, N. (2011). Lineer şekil örüntülerine ilişkin genelleme stratejileri: Görsel ve sayısal ipuçlarının etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *36* (160), 184-198.

Tsamir, P.,Tirosh, D. Tabach, M., & Levenson, E. (2010). Multiple solution methods and multiple out comes—is it a task for kinder garten children? *Educational Studies in Mathmematics*, *73*, 217-231.

Van De Walle J.A. (1980) Elementary School Mathematics (Teaching Developmentally), New York & London:Longman.

Yeşildere, S., & Akkoç, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının şekil örüntülerini genelleme süreçleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*, 141-153.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (6.bs.)* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaokul 6, 7, 8. SInıf İngilizce Ders Kitaplarının Milli Kimliği Oluşturan Özellikler Açısından INcelenmesi

Examining Secondary School English Textbooks for Grades 6, 7 and 8 in Terms of National Identity

Yücel Gelişli, Türkiye, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ygelisli@gmail.com

Lazura Kazyhankyzy, Kazakistan, Ahmet Yesevi Üniversitesi, lazura.kazykhankyzy@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul İngilizce ders kitaplarının milli kimliği oluşturan değerler açısından incelemektir.

Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen ortaokul İngilizce ders kitaplarından metinler taranarak, araştırmanın amacı çerçevesinde veriler doküman analizi tekniği ile elde edilmiştir. Çalışmada ortaokul İngilizce ders kitaplarında yer alan metinler, dil (Türkçe İsim,) din, bayrak (Türk Bayrağı), tarih (Türk Tarihi), vatan (Türkiye), hayat tarzı-gelenek-görenek-adetler (Türk Kültürü), mimarî-mûsikînin (Türk Sanatı) gibi kavramların incelenmesi ile sınırlı tutulmuştur.

Sonuç olarak 6, 7 ve 8. Sınıf İngilizce ders kitapları milli kültür ve değerlerinin Türk çocuklarına kazandırılması açısından yetersiz olduğu belirlenmiştir. Kitaplarda yer alan etkinlikler ve bu etkinliklerde yer alan karakterler genel olarak farklı ülke kültürleri esas alınarak oluşturulmuştur.

Abstract

The aim of this study is to examine the value of the secondary school English textbook that constitute the national identity.

Qualitative research method was used in this study. Document analysis technique was employed in order to analyze the data obtained from examining the Secondary school English textbooks. The analysis was limited to texts from English textbooks about language (Turkish Language), religion, flag (Turkish flag), history (Turkish history), country (Turkey), lifestyle, traditions, customs (Turkish culture), architecture (Turkish art).

As a result, 6th, 7th and 8th grade English textbooks are insufficient in terms of bringing national culture and values to Turkish children. The events in the textbooks and the characters involved in these activities are generally based on cultures of different countries.

Giriş

Millî kültür, millet hayatının bütününü oluşturan maddî ve manevî değerlerin tamamını ifade eder. Millî kimliği millî kültür oluşturduğuna göre, kültüre dâhil olan tüm unsurlar ve değerler millî kimliği belirlemektedir. Millî kültür, millet hayatının bütününü oluşturan maddî ve manevî değerlerin tamamını ifade eder. Bireyler bu kültür içinde büyüyerek milli kültürlerini kazanarak kendi toplumlarına aidiyet duygusuyla bağlanırlar.

Kimlik, bir toplumda yaşayan bireylerin aidiyet duygularını tanımlar, aynı zamanda toplumun, sosyal sisteminin en temel ve en önemli kökenini teşkil eder(Yıldız,2007: 9). Kişinin seçme imkânına sahip olamadığı ebeveyni gibi, ırk, dil ve doğduğu yer kimliğinin pasif unsurlarıdır. Kişiye ait kimlik, başkaları için bizzat ve özenle kurduğumuz vitrindir. Bedenî özelliklerinden, zihnî birikimlere, davranışlara kadar birçok gösterge, ferdî kimliğin belirleyicileridir (Tural,1994). Milli kimlik dil, tarih, gelecekle ilgili özlem, din ve gelenek birliğiyle oluşur. Burada ilk dört unsur hem kültür, hem medeniyet boyutu olan; gelenek ise daha çok millî kültür ürünü bir unsurdur.

Milli kimliği "kolektif kültürel kimliğin bir türü" olarak tanımlayan Smith(1999), milli kimliği oluşturan temel özellikleri; 1. Tarihî bir toprak/ vatan, ya da yurt, 2. Ortak mitler ve tarihî hafıza, 3. Ortak bir kitlesel kamu kültürü, 4. Topluluğun bütün fertleri için geçerli ortak yasal hak ve görevler, 5. Topluluk fertlerinin ülke üzerinde serbest hareket imkânına sahip oldukları ortak bir ekonomi olarak sıralar.

Millî kimliği millî kültür oluşturduğuna göre, kültüre dâhil olan tüm unsurlar ve değerler millî kimliği belirlemektedir. Bireyler bu kültür içinde büyüyerek milli kültürlerini kazanarak kendi toplumlarına aidiyet duygusuyla bağlanırlar(Suavi,1999). Millî kimlik, bir millî kültüre aidiyetin ifadesidir. Bireyler hangi kültür içinde yaşıyorsa o kimliği taşırlar. Milli kimlik toplumdaki formal ve informal eğitim ile kazanılır. İnformal olarak aile de alınan eğitim bireyin sosyalleşmesinde ve kimlik kazanmadaki ilk ve en önemli eğitimdir. Birey daha sonra formal eğitim ile milli kimliğini kazanır. Milli kültürün bireylere kazandırılması süreci milli eğitimin önemli amaçlarındandır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. Maddesinde eğitimin genel amaçları tanımlanırken "Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren vatandaşlar yetiştirmek" ifadesine yer verilerek, okulun milli ve kültürel değerleri aktaran bir kurum olduğu vurgulanmıştır.

Milletçe önemli görülen millî sembol ve değerlerin milletçe içselleştirilmesi amacıyla eskiden beri toplumsal hafızada var olan olaylar, semboller ve tarihî şahsiyetler daha derin bir şekilde bireylere kazandırılmak istenir; bu uygulamalar özellikle millî eğitim ve kültür politikalarına, askerlik gibi kamusal hizmetlere yansıtılarak, vatandaşların, milli kimlik ile biçimlendirilmesine çalışılır (Smith, 1999). Dil, din, bayrak, tarih, vatan, devlet, hayat tarzı, mimarî, mûsikî, âdet, gelenek ve görenekler millî kimliği oluşturan başlıca unsurlardır.

Milli kimliklerin inşası acısından okulun önemi yadsınamaz. Avrupa'da ulus devletler kendilerini devletleri ile özdeşleştiren ve bütün farklılıklarından arındırılmış, türdeş bir vatandaş yaratmak için büyük adımlar atmışlardır. Okullarda verilen dersler yoluyla milli kimlikler inşa edilmiştir(Akıncı, 2014). Milli eğitim politikaları aracılığı devletler aidiyet duygusu gelişmiş vatandaş yetiştirmeyi amaçlar. Okullar, ders programları, öğretim etkinlikleri aracılığıyla vatandaşlık bilinci gelişmiş topluma aidiyet duygusuna ve milli kimliğe sahip vatandaş yetiştirirler. Bu çalışmada İngilizce ders kitaplarında yer alan içerik ve etkinliklerin milli kültüre ait öğeler açısından analizi yapılmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, ortaokul İngilizce ders kitaplarının milli kimliği oluşturan değerler açısından incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Ortaokul İngilizce ders kitap ders kitabında milli kimlik öğelerinden;

1. Ortak vatan kavramı metinlerde nasıl sunulmuştur?
2. Ortak mitler ve tarihi bellek metinlerde nasıl yer almıştır?
3. Ortak kitlesel kamu kültürü(milli kültür) metinlerde nasıl yer almıştır?
4. Ortak yasal hak ve görevler metinlerde nasıl yer almıştır?
5. Ortak ekonomi metinlerde nasıl yer almıştır?

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen ortaokul İngilizce ders kitaplarından metinler taranarak, araştırmanın amacı çerçevesinde veriler doküman analizi tekniği ile elde edilmiştir. Çalışmada ortaokul İngilizce ders kitaplarında yer alan metinler, dil (Türkçe İsim,) din, bayrak (Türk Bayrağı), tarih (Türk Tarihi), vatan (Türkiye), hayat tarzı-gelenek-görenek-adetler (Türk Kültürü), mimarî-mûsikînin (Türk Sanatı) milli kimlik oluşturan öğelerin incelenmesi ile sınırlı tutulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde ortaokul İngilizce ders kitaplarının milli kimliğin ögeleri açısından analizine yer verilmiştir. Tablo 1'de Altıncı sınıf İngilizce Ders Kitabı milli kimlik öğelerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Altıncı sınıf İngilizce Ders Kitabı milli kimlik öğelerinin dağılımı

ÜNİTELER	Türkçe İsim	Din	Türk Bayrağı	Türk Tarihi	Türkiye	Türk Sanatı	Türk kültürü
Unit 1: After school	-	-	-	-	-	-	4
Unit 2: Yummy breakfast	-	-	-	-	-	-	-
Unit 3: A day in my city	-	-	-	-	7	-	-
Unit 4:Weather and emotions	-	-	1	1	3	-	-
Unit 5: At the fair	-	-	-	-	-	-	-
Unit 6: Vacation				2	9		
Unit 7: Occupations	-	-	-	-	-	-	-
Unit 8: Detectives at work	-	-	-	-	-	-	-
Unit 9: Saving the planet	-	-	-	-	-	-	-
Unit 10: Democracy	-	-	-	-	-	-	-

Milli kültürle ilgili olarak; altıncı sınıf İngilizce ders kitabında Türk Bayrağı 1 adet, Türk Tarihi ile ilgili **üç adet, Türkiye ile ilgili 20** adet ve Türk kültürü ile ilgili 4 adet öğeye yer verilmiştir. Milli kimlik ile ilgili öğelerin ünitelere göre dağılımı her bir ünite için ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

Unit 1: After School, Match the verbs with the pictures adlı alıştırmada halk oyunları resimleri (s.11), yine Read and match the times with the activities adlı okuma etkinliği için verilen metinde "I want to learn horon; It's a kind of Turkish traditional dance."(s.13); After school on Wednesdays I go to zeybek dance course; It's a kind of Turkish folk dance(s.14), halk oyunları resmi (s.16) yer almıştır. Ünitede kazanımlarla ilgili daha çok günlük rutin işlerle ilgili etkinliklere yer verilmiş, bunlar içinde de yabancı kültür unsurları ve isimler yer almıştır. Ünitede sadece halk oyunları ile ilgili iki resim, Türk halk oyunlarından "Zeybek ve Horon" yer almıştır. Ünitede milli kimlikle ilgili ortak kültür öğesine ait iki resim yer almıştır.

Unit 2: Yummy Breakfast, Read the people's preferences and write their names on the chairs. Başlıklı etkinlikte İsviçre, İtalya, İngiliz ve Alman bayraklarına yer verilerek, bu ülkeden çocuklar konuşturulmuştur(s.21). Bu ünitede sadece yabancı kültürlere ait kahvaltı alışkanlıkları ve kahvaltı türlerine yer verilmiştir. Türk kültürüne ait bir özellik yer almamıştır.

Unit 3: A Day in My City, bu ünitede de şehirler yerleşim yerleri tanıtılmış, mağazalar, ofis, hastane, postane gibi hizmet birimleri yer almıştır. Ünitede şehir tanıtımı ile ilgili telefon konuşmasında (s.32), New York anlatılmıştır. Look at the example and make similar comparisons, başlıklı etkinlikte dört adet Türkiye'den köy ve şehir resmine yer verilmiştir(s.33). Yine Work with your friend. Look at the pictures. Ask and answer as in the example to compare the two cities. You can use the clues, adlı etkinlikte İstanbul ve Zürih, bina, iklim ve nüfus açısından karşılaştırılmıştır(s.34). Ünitede milli kimlikle ilgili herhangi bir özellik yer almamıştır.

Unit 4: Weather and Emotions, bu **ünitede** mevsimler, aylar ve iklimlerin tanıtımı yapılmıştır. Türkiye'nin soğuk ve sıcak iklimi olan İstanbul, Ankara, Erzurum, İzmir ve Muğla gibi bazı şehirlerinin iklim özelliklerine yer verilmiştir.

Yine şehirlerin hava sıcaklıkları ve iklim özellikleri verilirken İstanbul ve Topkapı sarayı, Ankara, Türk bayrağının yer aldığı Anıtkabir resimlerine yer verilmiştir. Bu ünitede de etkinliklerde yabancı isimli çocuklar karşılıklı konuşmalarda konuşturulmuştur. Ünitede ortak tarih ve ortak vatan gibi milli kimlik öğelerine dolaylı da olsa yer verilmiştir.

Unit 5: At The Fair**,** bu ünitede lunaparkta yer alan oyun araçları ile yaşanan duygusal değişimlerle duygular tanıtılmıştır. Ünitede milli kimlikle ilgili herhangi bir özellik yer almamıştır.

Unit 6: Vacation, bu ünitede yüzme, kayma, balık tutma, doğa yürüyüşleri gibi mevsimlere göre tatil türleri ve spor etkinlikleri tanıtılmıştır. Listen to the dialogue again and complete the sentences with their names adlı etkinlikte " _____ went to Antalya" ve "I visited Aspendos and I took photos last summer".(s.62), Read the dialogue and choose the pictures. Write "J" for Jack and "P" for Pam. Adlı etkinlikte, "I went to Istanbul", "I went to the Grand Bazaar to do shopping. I had a boat tour on the Bosphorus and I visited Topkapı Palace." ve "I visited Topkapı Palace. It was fascinating. I enjoyed it.", İstanbul'a ait iki resim (İstanbul Boğazı ve Topkapı Sarayı)(s.65), "Work in pairs. Look at the brochures and make dialogues"ta da.yine Türkiye'deki önemli tatil bölgelerinden Kapadokya ve Fethiye(s.66), "Work in groups. Ask your friends about holiday activities. Take notes and give a presentation to class" etkinliğinde Karadeniz Bölgesi ve Sümela manastırına yer verilmiştir. Bu ünitede milli kimlikle ile ilgili olarak tatil yerlerimiz(Türkiye-vatan) ve bazı tarihi eserlerimize(ortak tarih) yer verilmiştir.

Unit 7: Occupations, bu ünitede çeşitli meslekler genel olarak tanıtılmıştır. Ünitede milli kimlikle ilgili herhangi bir özellik yer almamıştır.

Unit 8: Detectives at Work, bu ünitede; altında, üstünde, yanında, arkasında gibi yer bildiren kavramlar tanıtılmıştır. Ünitede milli kimlikle ilgili herhangi bir özellik yer almamıştır.

Unit 9: Saving The Planet, bu ünitede çevre kirliliği ile ilgili, genel olarak çevreyi niye korumamız gerektiğine dönük etkinliklere yer verilmiştir. Ünitede milli kimlikle ilgili herhangi bir özellik yer almamıştır.

Unit 10: Democracy, Demokrasi kavramı sınıfta başkan seçimi dramatize edilerek etkinliklerle anlatılmıştır. Ünitede milli kimlikle ilgili herhangi bir özellik yer almamıştır.

Altıncı sınıf İngilizce ders kitabı bütün olarak değerlendirildiğinde, kitapta doğrudan milli kimliği oluşturacak kitapta doğrudan milli kimliği oluşturacak etkinliğe yer verilmemiştir ancak bayrak, din, Türkçe isim, Türkiye(vatan), Türk sanatı ve Türk kültürüne ait özelliklere ait az sayıda resim ve isimlere yer verilmiştir. Kitapta genel olarak kişi adları ve karakterle yabancılardan oluşturulmuş, milli kimliği örtük olarak ta oluşturacak değerlere yeterince yer verilmemiştir. Kitap dil öğretiminde İngiliz kültürü temel alınarak oluşturulmuştur. Tablo 2'de 7.sınıf İngilizce Ders Kitabı milli kimlik öğelerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. 7.sınıf İngilizce Ders Kitabı milli kimlik öğelerinin dağılımı

ÜNİTELER	**Türkçe İsim**	**Din**	**Türk Bayrağı**	**Türk Tarihi**	**Türkiye**	**Türk Sanatı**	**Türk kültürü**
Unit 1: Appearance And Personality	-	-	-	-	-	-	-
Unit 2: Biographies	2	-	-	-	-	-	2
Unit 3: Sports	2	-	1	-	-	-	2
Unit 4: Wild Animals	-	-	-	-	-	-	-
Unit 5: Television	1	-	-	-	-	-	-
Unit 6: Parties	-	-	-	-	-	-	-
Unit 7: Superstitions	1	-	-	-	-	-	1
Unit 8: Public Buildings	-	-	1	-	-	-	-
Unit 9: Environment	-	-	-	-	-	-	-
Unit 10: Planets	-	-	-	-	-	-	-

Milli kültürle ilgili olarak; yedinci sınıf İngilizce ders kitabında Türkçe isim 6 adet, Türk Bayrağı 2 adet ve Türk kültürü ile ilgili 5 adet öğeye yer verilmiştir. Milli kimlik ile ilgili öğelerin ünitelere göre dağılımı her bir ünite için ayrı ayrı ele alınarak verilmiştir.

Unit 1: Appearance and Personality, bu ünitede fizyolojik görünüm ve kişilik özellikleri ile ilgili kavramlara yer verilmiş, milli kimlik ile ilgili herhangi bir ögeye yer verilmemiştir.

Unit 2 Biographies: "Do you know the man in the picture? Where is he?" Başlıklı etkinlikte Nobel ödüllü Türk bilim adamı Aziz Sancar'ın hayatına yer verilmiştir. Yine "Write a paragraph about Barış Manco." Başlıklı etkinlikte de Barış Manço'nun hayatı ile ilgili etkinlik yer almıştır. Ünitede yabancı çizgi film karakterlerinin ortaya çıkışları anlatılmıştır. Türk bilim adamı ve Türk sanatçısının yer alması Türk büyükleri tanıtımı açısından milli kimlik öğeleri arasında sayılabilir.

Unit 3: Sports ünitede çeşitli spor dalları tanıtılmıştır. "Look at the pictures. Do you know these people?" başlıklı etkinlikte, "Hello. My name is Nazmiye Muslu Muratlı." Başlıklı yazıyla halter sporcumuz Nazmiye Muslu tanıtılmıştır. "Listen. Who is Şahika Ercümen?" başlıklı etkinlikte de milli dalgıcımız Şahika Ercümen'le ilgili etkinliğe yer verilmiştir.

Unit 4: Wild Animals ünitede yabani hayvanların tanıtımı yapılmıştır.

Unit 5: Television ünitede televizyon programlarının ve filmlerinin tanıtımı yapılmıştır. Türk televizyonlarındaki yarışma programlarından birine ait sunucu resmine yer verilmiştir.

Unit 6: Parties, ünitede çeşitli parti türlerine yer verilmiştir.

Unit 7: Superstitions, bu ünitede batıl inançlar konusuna yer verilmiştir. Fal okuma, tarot gibi batıl inançlara örnek verilmiştir.

"Read the text. What is it about? Circle the correct option.

17. Read the text again. Write the country names under the pictures.

a. Superstitions in Turkey

b. Superstitions in different countries" başlıklı etkinlikte Türkiye'deki bazı batıl inançların İngiltere, Kanada, Çin gibi bazı ülkelerle karşılaştırması yapılmıştır. Complete the dialogue with the sentences below. Zeynep adlı öğrenci ile Steve adlı bir öğrenci ile kötü şans üzerine konuşma oluşturulmuştur.

Unit 8: Public Buildings bu ünitede kamu binaları ve çeşitli ihtiyaçlarımızı giderdiğimiz binalar tanıtılmıştır. Bu ünitede sadece bir binada Türk bayrağına yer verilmiştir. Milli kimlik öğelerinden ortak sembol olan Türk Bayrağı yer almıştır.

Unit 9: Environment ünitede dünyanın çeşitli yerlerindeki iklim değişikliklerine ve çevre tahribatına yer verilmiştir.

Unit 10: Planets ünitede dünya ve gezegenler anlatılmaktadır.

Yedinci sınıf İngilizce ders kitabı bütün olarak değerlendirildiğinde, kitapta doğrudan milli kimliği oluşturacak etkinliğe yer verilmemiş, ancak bayrak, din, Türkçe isim, Türkiye(vatan), Türk sanatı ve Türk kültürüne ait özelliklere ait az sayıda resim ve isimlere yer verilmiştir. Kitapta iki adet Türk bayrağı resmine, üç adet uluslararası başarıya sahip Türk ünlüsüne yer verilmiştir. Genel olarak kişi adları ve karakterler yabancılardan oluşturulmuş, milli kimliği örtük olarak ta oluşturacak değerlere yeterince yer verilmemiştir. Kitap dil öğretiminde İngiliz kültürü temel alınarak oluşturulmuştur. Tablo 3'de 8.sınıf İngilizce Ders Kitabı milli kimlik öğelerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. 8.sınıf İngilizce Ders Kitabı milli kimlik öğelerinin dağılımı

ÜNİTELER	Türkçe İsim	Din	Türk Bayrağı	Türk Tarihi	Türkiye	Türk Sanatı	Türk kültürü
Unit 1: Friendship	3	-	-	-	-	-	-
Unit 2: Teen Life	2	-	-	-	-	-	-
Unit 3: Cooking	-	-	-	-	-	-	-
Unit 4: Communication	-	-	-	-	-	-	-
Unit 5: The Internet	1	-	-	-	-	-	-
Unit 6: Adventures	-	-	-	-	-	-	-
Unit 7: Tourism	1	-	-	1	1	-	-
Unit 8: Chores	-	-	-	-	-	-	-
Unit 9: Science	-	-	-	-	-	-	-
Unit 10: Natural Forces	-	-	-	-	1	-	-

Milli kültürle ilgili olarak; sekizinci sınıf İngilizce ders kitabında Türkçe isim 7 adet, Türk Tarihi ile ilgili 1 adet, Türkiye'yle ilgili 2 adet öğeye yer verilmiştir. Milli kimlik ile ilgili öğelerin ünitelere göre dağılımı her bir ünite için ayrı ayrı ele alınarak verilmiştir.

Unit 1: Friendship, adlı ünitede arkadaşlık ilişkileri anlatılmıştır.

"Who's your best friend? What makes him/her special? Share your ideas with your classmates. Esma is my best friend. I can always count on her. She never tells my secrets to anyone, so I always trust her. She also backs me up, and I always support her. I get on well with her." Read the emails. Write A (making an invitation), B (accepting an invitation) or C (refusing an invitation) in the boxes. Listen and check your answers.

Hi, Mustafa!

Thanks for inviting me to your BBQ party on 28th September, but I can't make it. Sorry! It's too bad because I love barbecue very much. My cousins are coming that day. Anyway, I hope you'll have a great party.

John

Hi, Kübra!

Thanks very much for inviting me to your pyjama party on Saturday. It sounds awesome. I'll be there for sure.

Sally

Etkinliklerde Esma, Mustafa ve Kübra isimlerine yer verilmiştir. Etkinlikte Türk kültürüne ait olmayan pijama partisi ile arkadaşlık ilişkileri ele alınmıştır.

Unit 2: Teen Life, bu ünitede gençlik hayatı milli kimliği oluşturacak ögelerden herhangi birine yer verilmeden anlatılmıştır. Sayfa 22'de yer alan Teenage Life in Britain "Look at the title, the headings and the photos. What would you like to know about British teenagers' family life, school life and free time? Ask a question for each category." Adlı dinleme etkinliğinde İngiliz gençlerin aile hayatı anlatılmıştır.

Unit 3: Cooking, National Dishes Taco: One of the most popular dishes in Mexico is taco. A taco is delicious, and you can fill it with many different ingredients. Mexicans fry corn tortillas and fill them with fried meat, onions and peppers to make tacos.

Irish stew: The Irish traditionally serve this dish on St Patrick's day. It's a very tasty dish. They make it with lamb, potatoes, carrots, onions, parsley, herbs and spices. They roast it in the oven for about 2 hours at a low temperature.

Feijoada: This traditional dish is very popular in Brazil. It has got meat and black beans. They mix them with garlic, onions, oranges and different herbs and spices, and boil them for 1-2 hours. They eat this stew with Brazilian rice. Some people add red-hot chilli sauce. Sayfa 35'te yer alan National Dishes etkinliğinde yabancı kültüre ait yemeklere yer verilmiştir. Ünitede birçok ülkenin yemeklerine yer verilirken Türk milli yemek kültürüne ait herhangi bir yemek türüne yer verilmemiştir.

Unit 4: Communication, bu ünitede ağırlıklı olarak çeşitli sosyal medya ve cep telefonuna dayalı iletişim diline ait kavram ve konuşmalara yer verilmiş, milli kimlikle ilgili her hangi bir değer yer almamıştır.

Unit 5: The Internet, bu ünitede ağırlıklı olarak internet erişimi ve sosyal medyaya dayalı olarak internet anlatılmış, milli kimlikle ilgili her hangi bir değer yer almamıştır.

Unit 6: Adventures, sayfa 64'te Look at the postcards. Where is each person? Match the photos with the people. Okuma etkinliğinde Kapadokya'da balon uçuşları ile ilgili metin yer almış etkinlikte milli kültür ögelerine yer verilmemiştir.

Unit 7: Tourism, Bu ünitede turizm yerleri tanıtılmış, (sy. 74) reading etkinliğinde, Türkiye'deki Ayasofya, Ölü Deniz, Kapadokya ve Nemrut Dağı gibi önemli turizm bölgeleri tanıtılmıştır. Turizm bölgelerinin seçiminde daha çok tarihi ve doğal güzellikleri olan yerler tanıtılmış, yine (syf 78) speaking etkinliğinde Bolu'nun doğal güzellikleri ve gölleri tanıtılmıştır. Yine writting etkinliğinde (syf 79 Madame Tussauds. Mumyalar müzesinde Atatürk'ün mumya heykel resmine yer verilmiştir. Bu ünitede milli kimlik öğelerinden ortak vatana ve tarihe ait milli kimlik öğelerine yer verilmiştir.

Unit 8: Chores, Ev işlerinin tanıtıldığı bu ünitede milli kimlik ile ilgili ögelerden hiç birine yer verilmemiştir.

Unit 9: Science, bilimin tanıtıldığı bu ünitede milli kimlik ile ilgili ögelerden hiç birine yer verilmemiştir.

Unit 10: Natural Forces, doğal afetlerin tanıtıldığı bu ünitede yer adı verilmeden Türkiye ile ilgili üç resim ve bir adet Türkçe kişi adı yer almıştır.

Sekizinci sınıf İngilizce ders kitabı bütün olarak değerlendirildiğinde, üniteler içerik olarak uygun olsa da kitapta doğrudan milli kimliği oluşturacak etkinliğe yer verilmemiş, ancak bayrak, Türkçe isim, Türkiye(vatan), Türk sanatı ve Türk kültürüne ait özelliklere ait az sayıda resim ve isimlere yer verilmiştir. Kitapta Türkçe isim 7 adet, Türk Tarihi ile ilgili 1 adet, Türkiye'yle ilgili 2 adet öğeye yer verilmiştir. Genel olarak kişi adları ve karakterler yabancılardan oluşturulmuş, milli kimliği örtük olarak ta oluşturacak değerlere yeterince yer verilmemiştir. Kitap dil öğretiminde İngiliz kültürü temel alınarak oluşturulmuştur.

Sonuç

İnceleme konusu olan İngilizce 6, 7 ve 8. sınıf İngilizce ders kitapları, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının onayı ile özel yayın evlerine beş yıl okutulmak üzere hazırlattırılmıştır. Okullarınızda okutulan tüm kitaplar gibi İngilizce ders kitabının başında İstiklal Marşı, Türk Bayrağı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi ve Atatürk resmi yer almıştır.

Kitaplarda milli kimlik ögeleri arasında sayılabilecek öğelere çok fazla yer verilmemiş, İngilizce öğretiminde daha çok İngiliz kültürüne ve diğer yabancı kültür öğelerine esas alınmıştır. Kitaplar on üniteden oluşturulmuş, ünitelerde konularına göre etkinlikler yer almıştır. Kitaplarda Türk Kültürüne ait doğrudan oluşturulmuş bir etkinliğe yapılan incelemelerde rastlanmamıştır, dolayısıyla milli kimlik oluşturmaya yönelik doğrudan bir etkinliğe yer verilmemiştir.

Altıncı sınıf ders kitabının altıncı ünite Vacation ünitesinde turizm bölgelerimizin tanıtımına, yedinci sınıf Biographies ünitesinde Aziz Sancar, Barış Manço ve milli halterci Nazmiye Uslu'ya yer verilmiştir. Sekizinci sınıf ders kitabında da benzer durum vardır. Örneğin Cooking ünitesinde aşçılar ve yemek türleri tanıtılırken Türk kültüründe yer alan yemeklere yer verilmemiştir. Milli yemekler tanıtılırken Brezilya, Meksika ve İrlanda yemeklerine yer verilmiştir. Turizm ünitesinde Türkiye'nin tarihi ve doğa turizmi ile ilgili yerler metinlerde yer almıştır.

Sonuç olarak 6, 7 ve 8. Sınıf İngilizce ders kitapları milli kültür ve değerlerinin Türk çocuklarına kazandırılması açısından yetersidir. Kitapta yer alan etkinlikler ve bu etkinliklerde yer alan karakterler genel olarak farklı ülke kültürleri esas alınarak oluşturulmuştur. Kitaplarda doğrudan, ortak vatan, ortak mitler ve tarihi bellek, ortak kitlesel kamu kültürü(milli kültür), ortak yasal hak ve görevler ve ortak ekonomiye yönelik doğrudan etkinlik yer almamış, dolaylı olarak metin ve resimlerde milli kimlik öğelerine yer verilmiştir.

Bu çalışmada ortaokullarda İngilizce öğretiminde ders kitaplarında kullanılan resim ve metinlerin Türk kültürüne ait özellik ve değerlerden oluşturulması, dil öğrenimine yönelik olumlu tutum kazandırılması açısından önemli görülmektedir. Ders kitapları ve etkinliklerin milli kültüre ait özelliklerden oluşturulması derse ve İngilizce konuşmaya yönelik öğrencilerde olumlu tutum geliştirebilir. Çalışmada İngilizce ders kitaplarında oluşturulacak metin ve etkinliklerin Türk kültürüne ait özelliklerden oluşturulması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akıncı, A. (2014). OSMANLI DEVLETİ'NDE MİLLİ KİMLİK İNŞASINDA OKUL. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1-24.

Habiboğlu, H., Özbay, N.(2017). *Secondary school, English 7, student's book,* Ankara: Pantera Yayıncılık.

Kandilci E.(2016). *Middle school, grade 8, moonlight English course student's book,* Tutku Yayıncılık.

Parlar, D.O., Şeker, A.(2017). *Ortaokul İngilizce 6. Sınıf Ders kitabı*, Ankara: Ada Yayıncılık.

Simit, (1999). National Identity. London: Penguin.

Suavi, A.(1999). *Kimlik Sorunu, Ulusallık ve Türk Kimliği*, Ankara: Öteki Yayınları.

Tural, S.(1994). Kültürel Kimlik Kavramı, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi Cilt: X, 29.

Yıldız, S.(2007). Kimlik ve ulusal kimlik kavramlarının, Toplumsal niteliği[The Social Feature of the Identity and the National Identity Concepts], *Milli Folklor*, 74, 9-16.

Blok Tabanlı Programlama Öğretimi: 2012-2017 Araştırma Eğilimleri

Alper ÜNAL, MEB, Türkiye, alpeerunal@hotmail.com

Fatma Burcu TOPU, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, burcutopu@hotmail.com

Öz

Bu çalışmada; programlama öğretimine yönelik yapılan çalışmalarda blok tabanlı programlama araçlarını temel alan araştırmaların yerini görmek, hangi tür araçların niçin tercih edildiklerini belirlemek, hangi değişkenlerin incelendiğini ortaya çıkarmak istenmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi ve SSCI kapsamındaki dergilerde ve veri tabanlarında 2012-2017 yılları arasındaki çalışmalar taranmış, "programlama" ve "programming" anahtar kelimeleri kullanılmış, çıkan sonuçlar içerisinde "görsel programlama", "blok tabanlı programlama", "visual programming", "block based programming" kelimeleri ile filtreleme yapılmıştır. 84 adet programlama konulu çalışmaya ulaşılmıştır. Blok tabanlı programlama aracı kullanılan 48 çalışma, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bulgulara göre; çalışmalarda ara yüzünün anlaşılır olması ve kullanım kolaylığı sağlaması nedeniyle daha çok Scratch programlama aracı tercih edilmiştir. Araştırmalarda programlama başarısı, tutum, motivasyon, problem çözme becerisi ve öğrencilerin programlamaya yönelik görüşleri gibi değişkenler incelenmiştir. Blok tabanlı programlama araçlarının ele alınan değişkenleri büyük çoğunlukla olumlu etkilediği saptanmıştır. Araştırmalar öğretim seviyesine göre değerlendirildiğinde ortaokul ve üniversitede yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Araştırma yöntemi olarak nicel yaklaşımların yanı sıra karma ve nitel yaklaşımların kullanıldığı gözlemlenmiştir. Anket, test, ölçek, görüşme ve gözlem formu gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, ölçeklerin çok tercih edildiği, gözlem formlarının ise çok tercih edilmediği görülmüştür. Karşılaştırmalı çalışmaların betimsel çalışmalara göre daha çok tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan çalışmalarda blok tabanlı programlama araçlarıyla programlama öğretiminde bir standardın olmadığı, bu araçlarla sadece algoritma mantığını temel alan blok tabanlı uygulamaların yapıldığı, programlama dilinin kod yapısını da gösteren blok tabanlı uygulamaların çok tercih edilmediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Programlama öğretimi, blok tabanlı programlama, görsel programlama.

Abstract

In this study, it was aimed to see the location of the research based on block-based programming tools in the studies for programming teaching, to determine which kind of tools are preferred, and to determine which variables are examined. Studies between 2012-2017 were screened in the CoHE national thesis center and the journals with in scope of SSCI "programming" keyword were used, the results were filtered with "görsel programlama", "blok tabanlı programlama", "visual programming", "block based programming" words. 84 studies have been reached. However, 48 of them were examined by block-based application content analysis method. According to the findings, Scratch programming tools were more preferred because it provided clarity and ease of use In the research, variables such as success, attitude, motivation, problem solving skills and students ' views on programming were examined. It has been determined that block-based programming tools have a positive effect on the variables discussed. When the researches were evaluated according to the level of education, it has been observed that studies are mostly conducted at middle school and university level. In addition to quantitative approaches as a research method, mixed and qualitative approaches have been observed. Data collection tools such as questionnaire, test, scale, interview and observation form were used. It has become clear that comparative studies were preferred more than descriptive studies. In the studies, it was observed that the education with block-based programming tools is not only used in the field of programming, but also in the acquisition of acquisitions in different branches such as science, mathematics and foreign language education. On the other hand, it has been determined that there is no standard in programming teaching with block-based programming tools, block based applications which are based on only algorithmic logic with these tools, and block based applications which show the code structure of programming language are not preferred.

Keywords: Programming teaching, block based programming.

Giriş

Endüstri 4,0 devrimiyle birlikte bireylerde aranan özelliklerde de değişimler olmuştur (OECD, 2018). 21.yüzyıl becerileri olarak ifade edilen bu özelliklere sahip insan gücü yetiştirmeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmakta (Pedro, 2006), tüm ülkeler bu değişimlere ayak uydurmaya çalışmaktadır. Fadel ve Trilling (2009), mevcut değişimde öğrencilerin sahip olması gereken becerileri yansıtıcı düşünme becerisi, dijital medya okuryazarlığı, kritik düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve yenilik getirme olarak ifade etmektedir. Bahsedilen becerilerin kazanılmasında Bilişim Teknolojileri (BT) önemli bir araç olmuştur. Bu nedenle ülkelerin eğitim programlarına BT kullanımına yönelik dersler dâhil edilmeye başlanmıştır.

Programlama Eğitimi

Problem çözen ve üreten birey ihtiyacı, programlama alanının gelişmesine neden olmuştur. Programlama alanı 21.yüzyıl öğrenci özelliklerinin birçoğunu sağladığı kazanımlarla mümkün kılmaktadır (Lai & Yang, 2011). Buna bağlı olarak birçok ülke programlama derslerini öğretim programlarına koymaya başlamış, birçoğu da bu dersi zorunlu tutmuştur (Grover & Pea, 2013). Böylece öğrenciler etkileşimli ortam içerisinde problem çözme mantığını öğrenmesi, artan teknoloji ihtiyacı ve buna bağlı olarak büyüyen bilgisayar programları ihtiyacına karşılık verme olanağı elde edilmesi planlanmıştır.

Dünyada ve ülkemizde her geçen gün önemi artan bilişim teknolojileri alanında sadece tüketimin değil üretiminde sürekli olması önem arz etmektedir. Bu noktada yazılım alanı ve bununla birlikte gelen programlama becerileri kritik bir noktada yer almaktadır (Kert & Uğraş, 2009). Bu nedenle dünyanın birçok ülkesinde programlama eğitimi, okul yıllarının ilk basamaklarında verilmeye başlamış ve zorunlu olmuştur. İngiltere'de 2013 yılından itibaren Temel Bilgisayar Programlama dersi müfredata girmiştir (Burns, 2012). 2013 yılından itibaren Amerika'da 24 eyalette k-12 okullarında haftanın çeşitli günleri programlama dersleri verilmeye başlamıştır (Vaidyanathan, 2013). Ayrıca belirli özel okulların programlama etkinlikleri düzenledikleri görülmektedir. Estonya, 7 yaş ve üzeri olan öğrencilerine programlama eğitimi vermeye başlamış, Güney Kore 2017 yılından itibaren kademeli olarak ilkokul ve ortaokullarda programlama eğitiminin zorunlu tutulacağını açıklamıştır (Özçakmak, 2014). Ülkemizde de dünyada gerçekleşen programlama eğitimi uygulamaları paralelinde gelişmeler olmuştur. 2012 yılında MEB tarafından yayınlanan Talim Terbiye Kurulu kararıyla "Bilişim Teknolojileri" dersi adı değiştirilerek "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım" dersi olmuş, dersin içeriği programlama ve yazılım ağırlıklı olarak güncellenmiştir (TTKB, 2012). 2017 yılında ise yayınlanan kararla dersin 5. ve 6. sınıflardaki yazılım içerikleri yoğunlaştırılmıştır. Sadece temel eğitim seviyesinde değil ortaöğretim seviyesinde de değişimler meydana gelmiştir. 2016 yılında hazırlık, 9 ve 10. sınıflarda "Bilgisayar Bilimi" dersi zorunlu olarak eklenmiş ve müfredatı öğrencilerin bir programlama dilini etkin kullanabileceği şekliyle güncellenmiştir (TTKB, 2017).

Son yıllarda tüm dünyada ve ülkemizde programlama eğitiminin gerekliliği alan yazında sıklıkla ifade edilmiştir. Özellikle 21. yüzyıl öğrenci becerilerinden bilgisayarca düşünme, algoritmik düşünce, problem çözme gibi becerileri bünyesinde barındırması programlama eğitimini önemli kılmaktadır (Karabak & Güneş, 2013). Bu yönde farklı programlama araçlarının kullanıldığı, farklı öğretim yöntemlerinin temel alındığı, programlama başarısının yanı sıra farklı değişkenlerin ele alındığı birçok çalışma yapılmıştır (Courte, Howard, & Bishop-Clark, 2006; Dzhenzher, 2014; Erol & Şendağ, 2012; Sykes, 2007; Wang vd., 2009).

Görsel Programlama Araçları

Yakın döneme kadar programlama eğitimi lisans ve üzeri düzeylerde C++, C# ve Java gibi öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektikleri programlama dilleri ile sürdürülmekteydi. Ancak bu durum öğrencilerin programlama eğitiminde zorlanmalarına ve uzaklaşmalarına hatta başarısız olmalarına neden olmaktaydı (Genç & Karakuş, 2011). Bu nedenle son yıllarda programlama öğretiminde ortaokul, ortaöğretim hatta lisans düzeyinde görsel programlama araçları kullanılmaktadır (Armoni, Ben-Ari, & Meerbaum-Salant, 2015; Brennan & Resnick, 2012). Bu araçlar öğrenciler için kolaylıkla kullanılması, yazım hatalarına müsaade etmemesi ve kolaylıkla ürün elde edilebilmesi gibi nedenlerle öne çıkmaktadır (Grover & Pea, 2013). Ancak ülkemizde görsel programlama aracı seçiminde belli bir yazılım olmadığı için her öğretmen farklı bir araç kullanabilmektedir (Uzgur & Aykaç, 2016).

Alanyazına bakıldığında birçok görsel programlama aracı arasından Alice, Kodu Game Lab ve Scratch daha çok tercih edilmektedir (Yecan, Özçınar, & Tanyeri, 2017). Genç ve Karakuş (2011) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin Scratch kullanımına dair görüşlerini belirlemek istemiş ve olumlu sonuç almışlardır. Gülbahar ve

Kalelioğlu (2014) Scratch görsel programlama ortamının ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisini incelemiş ve olumlu geri dönütler elde etmişlerdir. Dzhenzher (2014) çocukların programlama öğrenmeleri için ortam olarak Scratch programlama ortamını kullanmış ve etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Malan ve Leitner (2007) bilgisayar bilimi dersi alan üniversite öğrencilerinin Scratch programlama ortamı ile ilgili görüşlerini olumlu olarak gözlemlemişlerdir. Erol ve Şendağ (2012) çalışmalarında 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Alice programlama ortamını sevdiklerini verilen görevleri % 90 yerine getirdiklerini fakat arayüzünün yabancı dil olması nedeniyle kullanırken zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Wang ve diğerleri (2009) lise öğrencilerinin Alice programlama ortamı kullanımlarıyla programlama başarılarının arttığını gözlemlemişlerdir. Sykes (2007) üniversite öğrencilerinin programlama başarısını incelediği araştırmasında Alice programlama ortamının öğrencilerin başarılarını olumlu yönde artırdığını belirtmiştir. Courte ve diğerleri (2006) Alice programlama aracıyla eğitime alınan öğrencilere uygulamadan önce ve sonra anket uygulamış, öğretim sonucunda öğrencilerin programlamaya olan bakış açılarının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşmışlardır.

İncelenen araştırmalar ışığında bu çalışmada; programlama öğretimine yönelik yapılan çalışmalarda blok tabanlı programlama araçlarını temel alan araştırmaların yerini görmek, hangi tür araçların niçin tercih edildiklerini belirlemek, hangi değişkenlerin incelendiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

Araştırmalarda;

1. Blok tabanlı programlama araçlarından hangileri yaygın olarak kullanılmaktadır?
2. Hangi değişkenler yaygın olarak kullanılmaktadır?
3. Hangi öğretim seviyelerinde yaygın olarak uygulanmaktadır?
4. Hangi araştırma yöntemleri yaygın olarak kullanılmaktadır?
5. Hangi veri toplama araçları yaygın olarak kullanılmaktadır?
6. Hangi branşların kazanımlarının elde edilmesinde blok tabanlı programlama araçları yaygın olarak kullanılmaktadır?

Yöntem

2012-2017 yılları arasında blok tabanlı programlama araçlarıyla yapılan çalışmaların incelendiği bu araştırmada içerik analizi yöntem olarak kullanılmıştır. İçerik analizi; elde edilen istatistiki verilerin ışığında araştırmacının bulgularını tarafsız bir şekilde yorumlamasını sağladığı ve yorumlanan istatistiki bilginin düzenli bir şekilde sunulmasına fırsat verdiğinden tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2017 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi ve SSCI kapsamındaki dergilerde ve veri tabanlarında yayınlanmış "programlama" ve "programming" anahtar kelimeleri ile taranmış çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise araştırma evreni içerisinde yer alan çalışmaların "blok tabanlı programlama", "görsel programlama", "visual programming", "block based programming" kelimeleri ile filtrelendirilmesi sonucu ortaya çıkan 48 adet çalışma oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Elde edilen araştırmaların incelenebilmesi için çeşitli Yayın Sınıflama Formları incelenmiş ve formların bu çalışma kapsamına giren bölümleri kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından Blok Tabanlı Programlama Yayın Sınıflama Formu (BTPYSF) oluşturulmuştur. Daha sonra elde edilen çalımalar araştırmacı tarafından BTPYSF'ye işlenmiştir. Forma işlenen çalışma bilgileri araştırmacılar tarafından kontrol edilerek yapılabilecek hataların önüne geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimsel istatistiki analiz yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmada verilen araştırma soruları kapsamında frekans ve yüzde oranları belirlenmiş olup bu değerler tablo ve grafik halinde belirtilmiştir.

Bulgular

BTPYSF kullanılarak elde edilen bilgiler çalışmada yer alan her bir araştırma sorusu kapsamında incelenmiş olup tablo ve grafiklerle ifade edilmiştir.

Yaygın Olarak Kullanılan Blok Tabanlı Programlama Araçları

İncelenen 48 adet çalışmada kullanılan programlama araçları Tablo 1'de sunulmuştur. Çalışmalarda çeşitli blok tabanlı programlama araçlarının kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 1.Yaygın Olarak Kullanılan Blok Tabanlı Programlama Araçları.

Kullanılan Araçlar	Frekans	%
Scratch	34	70,83
Kodu Game Lab	3	6,25
Alice	2	4,17
Small Basic	2	4,17
Starlogo Tng	1	2,08
Blockly	1	2,08
Unity 3D	1	2,08
Logo	1	2,08
Robomind	1	2,08
GUI	1	2,08
App Invertor	1	2,08

Tablo 1 incelendiğinde Scratch, Alice, Kodu Game Lab, Blockly, Small Basic, Unity 3D, Logo, Starlogo Tng, Robomind, GUI ve App Invertor gibi blok tabanlı programlama araçlarının kullanıldığı görülmüştür. En yaygın olarak kullanılan blok tabanlı programlama aracının ise Scratch olduğu göze çarpmaktadır.

Yaygın Olarak Kullanılan Değişkenler

Çalışmalarda farklı değişkenlerin ele alındığı görülmüştür. Tablo 2'de araştırmalarda kullanılan değişkelerin frekansları sunulmuştur.

Tablo 2. Yaygın Olarak Kullanılan Değişkenler.

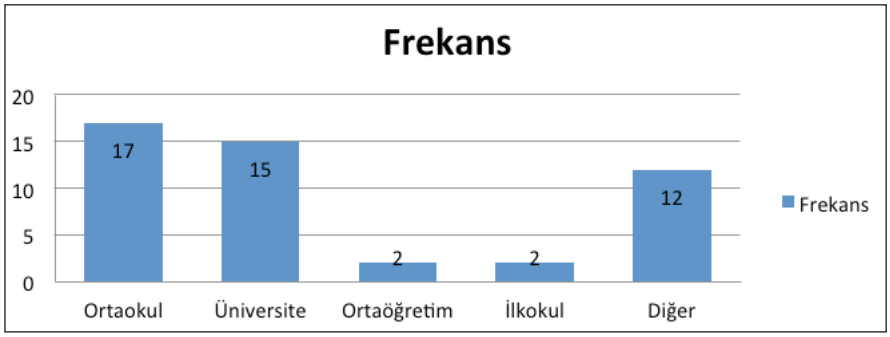
Değişkenler	Frekans	%
Erişi/Başarı	12	25,00
Problem Çözme Becerileri	5	10,42
Motivasyon	5	10,42
Programlamaya Yönelik Tutum	4	8,33
Programlama Üzerine Görüşler	3	6,25
Öz-yeterlik Algısı	3	6,25
Programlama Becerisi	3	6,25
Matematiksel Düşünme	2	4,17
Eleştirel Düşünme Becerileri	1	1,54
Mantıksal Düşünme Becerisi	1	1,54
Programlama Kaygısı	1	1,54
Düşünme Stilleri	1	1,54
Okuduğunu Anlama	1	1,54
Katılım	1	1,54

Kalıcılık	1	1,54
Yaratıcılık	1	1,54
Diğer	3	6,25

Tablo 2'de görüldüğü üzere başarı, problem çözme becerileri, programlama üzerine görüşler, motivasyon ve tutum değişkenler araştırmalarda daha çok incelenmiştir.

Yaygın Olarak Araştırma Yapılan Öğretim Seviyeleri

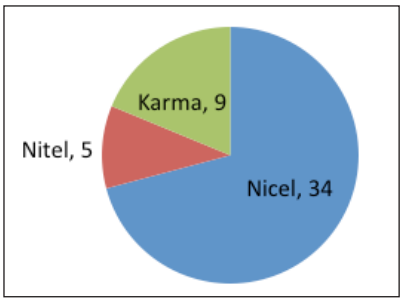
Çalışma sonuçlarına göre araştırmaların farklı öğretim seviyelerinde yapıldığı Şekil 1'de görülmektedir. En çok çalışılan öğretim seviyesinin ise ortaokul ve üniversite seviyesinde olduğu göze çarpmaktadır.



Şekil 1. Yaygın olarak çalışılan öğretim seviyeleri.

Yaygın Olarak Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Yapılan çalışmalarda farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı Şekil 2'de görülmektedir. Çalışmalarda daha çok nicel araştırma yönteminin tercih edildiği saptanmıştır.



Şekil 2. Yaygın olarak kullanılan araştırma yöntemleri.

Yaygın Olarak Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının çeşitlilik gösterdiği Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3. Yaygın olarak kullanılan veri toplama araçları.

Araştırma Yöntemi	Frekans	%
Ölçekler	24	50,00
Başarı testleri	8	16,67
Görüşme formu	6	12,50
Anket	6	12,50
Gözlem formu	3	6,25
Diğer	1	2,08

Tablo 3'te ölçeklerin ve öğrencilerin erişi/başarı tespiti için kullanılan başarı testlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı göze çarpmaktadır.

Araştırmaların Yapıldığı Uygulama Alanları

İncelenen çalışmalarda çeşitli uygulama alanlarında farklı amaçlarla araştırmalar yapıldığı Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmalarda kullanılan uygulama alanları.

Uygulama Alanları	Frekans	%
Bilişim Teknolojileri	44	91,67
Fen Bilimleri	1	2,08
Matematik	1	2,08
Yabancı Dil	1	2,08
Okuma Becerileri	1	2,08

Tablo 4'te görüldüğü üzere uygulama alanı olarak bilişim teknolojileri ağırlıklı olarak yer almaktadır. Ayrıca fen bilimleri, matematik, yabancı dil ve okuma becerileri gibi farklı uygulama alanlarında çalışmalar olduğu da belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, programlama eğitiminde kullanılan blok tabanlı programlama araçlarının kullanımına yönelik araştırma eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Böylece, blok tabanlı programlama araçlarının programlama öğretimindeki yeri, önemi ve tercih nedenleri de ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bu kapsamda 2012-2017 yılları arasında yapılan tez ve diğer çalışmalar incelenmiş, bulgular tablo ve grafiklerle sunulmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, blok tabanlı programlama araçlarından scratch uygulamasının diğer uygulamalara göre daha çok tercih edildiği görülmüştür. Alanyazında uygulanmasının ve anlaşılabilirliğinin kolay olmasının bu duruma neden olduğu vurgulanmaktadır (Genç & Karakuş, 2011; Pinto & Escudeiro, 2014). Çalışmalar kapsamında değişken olarak programlama başarısının daha çok tercih edildiği, bunu problem çözme becerileri, motivasyon, tutum ve öğrencilerin programlama üzerine görüşleri takip etmektedir. Çalışmaların daha çok üniversite ve ortaokul düzeyinde gerçekleştiği, bunun yanında ortaöğretim, ilkokul ve çeşitli ders dışı etkinlikler çerçevesinde de yapıldığı gözlenmiştir. Araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemlerinin daha çok tercih edildiği, karma ve nitel boyutlarında araştırmalarda kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Çalışmalarda farklı veri toplama aracının kullanıldığı fakat ölçeklerin en çok tercih edilen veri toplama aracı olduğu belirlenmiştir. Blok tabanlı programlama araçlarının programlama eğitiminde kullanıldığı düşünüldüğünde uygulama alanı olarak da bilişim teknolojilerinin ağırlıklı olarak tercih edilmesi beklenen bir sonuçtur. Ancak dil eğitimi, matematik ve fen alanlarında, okuma becerilerinin kazandırılmasında da blok tabanlı programlama araçlarının kullanıldığının belirlemesi dikkat çekici bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

Endüstri 4.0 devrimiyle birlikte bireylerde aranan özellikler arasında yer alan problem çözen birey olma, programlama ve kodlama eğitiminin önemini artırmıştır (Lai & Yang, 2011). programlama öğretiminde yeni arayışlar ve yeni yaklaşımlar bu gelişmeler neticesinde ortaya çıkmıştır (Grover & Pea, 2013). Blok tabanlı programlama araçları önemi artan programlama öğretimini kolay ulaşılabilir bir hale getirebilir aynı zamanda programlama eğitiminde karşılaşılan zorlukları azaltma yolunda bir çözüm olabilir. Özellikle programlama ile ilk kez karşılaşan öğrencilere kodlama ve programlama mantığının yerleşmesinde görsel öğelerin ağırlıklı olduğu blok tabanlı programlama araçları önem arz etmektedir. Ayrıca öğrencilerin ilgisini çekebilecek tasarımların yapılabiliyor olması bu araçları ön plana çıkmasında etkili olmuş olabilir. Çalışmadan ortaya çıkan sonuçlara göre birtakım önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırmalarda 21. yy öğrenci becerilerine yönelik yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. İleriki çalışmalarda problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine yönelik değişkenler incelenebilir.

- Görsel programlama araçlarıyla dikkat çekici görsel öğelerle bir öğrenme ortamı oluşturulabildiğinden küçük yaşlarda algoritma öğretiminin yapılabilmesi için ilkokullarda bu araçların kullanılması yaygınlaştırılabilir.
- Çalışmalarda daha çok nicel yöntemlerin tercih edildiği düşünüldüğünde programlama öğretimine yönelik neden ve niçin sorularına cevap bulmak adına nitel araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin süreç içerisinde yaşadıklarını gözlemlemek ve sürece yönelik görüşlerini almak için görüşme ve gözlem formlarının kullanıldığı çalışmalar artırılabilir.
- Çeşitli tasarımlara imkân verdiğinden sadece algoritma öğretiminde değil aynı zamanda bir programlama dili öğretilirken blok tabanlı programlama ortamları tercih edilebilir.
- Yalnızca bilişim teknolojileri derslerinde değil farklı branşlarda da üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla çalışmalar yapılabilir.
- Çalışma sayısı az olan ilkokul ve ortaöğretim düzeyinde blok tabanlı programlama araçları kullanılarak yapılan çalışmaların sayısı artırılabilir.

Kaynakça

Armoni, M., Meerbaum-Salant, O., & Ben-Ari, M. (2015). From scratch to "real" programming. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE), 14*(4), 25.

Brennan, K., & Resnick, M. (2012). *Using artifact-based interviews to study the development of computational thinking in interactive media design.* Paper presented at annual American Educational Research Association meeting, Vancouver, BC, Canada.

Burns, J. (2012). *School ICT to be replaced by computer science programme, BBC News.* 02.12.2017 tarihinde http://www.bbc.co.uk/news/education-16493929 adresinden ulaşılmıştır.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008).*Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Courte, J., Howard, E., & Bishop-Clark, C. (2006). Using Alice in a computer science survey course. *Information Systems Education Journal, 4*, 1-7.

Dzhenzher, V. O. (2014). *Computer simulation at school scratch and programming language choosing criteria.* Paper presented at the Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2014 IEEE. [Çevrim-içi:10.1109/EDUCON.2014.6826174, Erişim tarihi: 14.12.2017].

Erol, O., & Şendağ, S. (2012). İlköğretim ikinci kademede A*lice 3 boyutlu animasyon yazılımının bilişsel araç olarak kullanımına yönelik bir durum çalışması.* In 6th International Computer & Instructional Technologies Symposium.

Genç Z. & Karakuş S. (2011). *Tasarımla öğrenme: E*ğitsel bilgisayar oyunları tasarımında *Scratch kullanımı.* 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium.

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12 a review of the state of the field. *Educational Researcher*, *42*(1), 38-43.

Gülbahar, Y., & Kalelioğlu, F. (2014). The effects of teaching programming via Scratch on problem solving skills: A discussion from learners perspective. *Informatics in Education-An International Journal, 13*(1), 33-50.

Karabak, D., & Güneş, A. (2013). Ortaokul birinci sınıf öğrencileri için yazılım geliştirme alaninda müfredat önerisi. *Journal of Research in Education and Teaching, 2*(3), 175-181.

Kert, S. B., & Uğraş, T. (2009). *Programlama eğitiminde sadelik ve Eğlence: Scratch Örneği*. In The First International Congress of Educational Research, Çanakkale, Turkey.

Lai, A. F., & Yang, S. M. (2011, September). *The learning effect of visualized programming learning on 6 th graders' problem solving and logical reasoning abilities.* In Electrical and Control Engineering (ICECE), 2011 International Conference on (pp. 6940-6944). IEEE.

Malan, D. J., & Leitner, H. H. (2007). Scratch for budding computer scientists. *In ACM SIGCSE Bulletin 39(1)*, pp. 223-227).

OECD (2018). *21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?* 10.03.2018 tarihinde https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Özçakmak, Ş. (2014). *Bilgisayar kullanımı çocukta bağımlılık yapar mı?* 01.12.2017 tarihinde http://www.haberturk.com/polemik/haber/973204- bilgisayar-kullanimi-cocukta-bagimlilik-yapar-mi? adresinden ulaşılmıştır.

Pedro, F. (2006). *The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning.* 14 Aralık 2017 tarihinde http://www.oecd.org/edu/ceri/38358359.pdf adresinden erişildi.

Pinto, A., & Escudeiro, P. (2014, June). The use of Scratch for the development of 21st century learning skills in ICT. In *Information Systems and Technologies (CISTI), 2014 9th Iberian Conference on* (pp. 1-4). IEEE.

Sykes, E. R. (2007). Determining the effectiveness of the 3D Alice programming e nvironment at the computer science I level. *Journal of Educational Computing Research, 36*(2), 223-244.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times.* San Francisco: John Wiley & Sons.

TTKB (2012). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı.* 30.11.2017 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=196 adresinden ulaşılmıştır.

TTKB (2017). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı.* 30.11.2017 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=196 adresinden ulaşılmıştır.

Uzgur, B. Ç., & Aykaç, N. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ege Bölgesi Örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(34).

Vaidyanathan, S. (2013). *Opinion: We need coding in schools, but where are the teachers?* 01.12.2017 tarihinde https://www.edsurge.com/n/2013-12-09- opinion-we-need-coding-in-schools-but-where-are-the-teachers adresinden ulaşılmıştır.

Wang, T. C., Mei, W. H., Lin, S. L., Chiu, S. K., & Lin, J. C. (2009). *Teaching programming concepts to high school students with Alice.* In Frontiers in Education Conference (pp. 1-6).

Yecan, E., Özçınar, H., & Tanyeri, T. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görsel programlama öğretimi deneyimleri. *İlköğretim Online*, *16*(1).

Bilim ve Bilim İnsanı Kavramlarına İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Sezgisel Algıları: Metafor Analizi

Mustafa KAHYAOĞLU, Siirt Üniversitesi, Türkiye, mustafa.kahyaoglu56@gmail.com

Esef Hakan TOYTOK, Siirt Üniversitesi, Türkiye, hakantoytok@hotmail.com

Öz

Bu araştırmada, ortaokul 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilim kavramı ile bilim insanı kavramlarına ilişkin sezgisel algılarını metaforlar vasıtasıyla incelemektir. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin sezgisel metaforik algılarını ortaya koymak için olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 yılında Kalkınma Bakanlığı Sosyal Destek programı (SODES) çerçevesinde desteklenen ve Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde yürütülen Çocuk Üniversitesi projesine katılan toplam 100 ortaokul 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler "Bilim …… gibidir, çünkü……." ve "Bilim insanı…… gibidir, çünkü……." cümlelerinin yer aldığı bir form kullanılmıştır. Bu formda bulunan ilk kısımdaki boşluğa "bilim ve bilim insanı" kavramlarına dair ortaokul öğrencilerinin benzetme yapmaları, ikinci kısımda ise benzetmenin nedenini açıklamaları istenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda ortaokul öğrencileri bilim kavramına yönelik 19 geçerli metafor ve bilim insanı kavramına yönelik ise 15 geçerli metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte üretilen metaforlar değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencileri bilim kavramını "bilimin yapıldığı yer", "bilimi yapan", "bilimin kaynağı" ve "bilimin alt dalları" olmak üzere dört kategori, bilim insanı kavramını ise "bilgiyi bulan, "bilgiyi üreten", "bilim insanın yeri" ve "diğer" olarak dört farklı kategoride algıladıkları belirlenmiştir. Ortaokul seviyesindeki öğrencilerin bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin zihinlerinde az sayıda metafor üretmeleri bu kavramlara ilişkin algılarının yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar kelimeler: bilim, bilim insanı, metafor, ortaokul, fen eğitimi

Intuitive Perceptions of Middle School Students About the Concept of the Science and Scientist: Metaphor Analysis

Abstract

The aim of this study is to reveal the perceptions of middle school students related to concept of the science and scientist by using metaphors. In the study, one of the qualitative research methods, phenomenology research design was used. The working group of the study is composed of a total of 100 students in the 6th grade secondary school which is supported by the Ministry of Development Social Support Program (SODES) in the academic year of 2017-2018 and participated in the project of the University of Children's University in Siirt University. Middle school students were asked to complete sentences like "*Science/scientist is like …… because …..*" in order to reveal their comprehension about science and scientist. They were asked to fill the first blank with a metaphor related to "science/scientist" and explain the reason of this metaphor in the second blank. Data were analyzed by content analysis technique. As a result, 19 metaphors were determined about science concept and 15 metaphors were determined about scientist concept. The categories which produced metaphors most about the science are as follows: "the source of science", ''branches of science", "place of science" and "the scientist". The categories that produced the most metaphor for the concept of the scientist were identified as "information seekers", "knowledge producers", "scientist's place" and "others". The fact that secondary school students produce a small number of metaphors related to the concepts of science and scientists can be interpreted as a weak perceptual perception of these concepts.

Keywords: Science, scientist, metaphor, secondary school, science education

GİRİŞ

Mili Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında hazırlanan fen bilimleri dersi programının özel amaçlarında, öğrencilerin bilim insanlarınca bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilgilerin geçtiği süreçleri ve araştırmalarda bu yolların nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2018). Fakat MEB'in bu özel amaçlarına ulaşabilmesi için öncelikle öğrencilerinin bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin sezgisel algılarının ortaya konulması beklenen hedeflere ulaşma açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte alan yazını incelendiğinde ortaokul seviyesindeki öğrencilerin bilim ve bilim insanı kavramına ilişkin sezgisel algılarını ortaya koyan araştırmaların yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilim ve bilim insanı kavramına ilişkin sezgisel algılarını ortaya koymanın fen bilimleri eğitimine ve fen bilimleri ders programlarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Türk Dili Kurumu sözlüğüne göre belli bir amaca yönelik bir bilgi edinme ve yöntemli araştırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte bilim insanı kavramı da bilimsel çalışmalarla uğraşan kimse, bilgin veya alim olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Diğer bir ifade ile bilim insanı evrene ilişkin olgulara ve değişkenlere yönelik bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak sistematik olarak bilgi etmeye çalışan bilim faaliyetlerini yapan kişidir (Kıral, 2017). Bununla birlikte bilim kavramının modern yaşamda en çok kullanılan ve itibar gören ve çok güçlü bir referans noktası olduğu buna karşın günümüzde hala üzerinde uzlaşılmış net bir tanımın olmadığını belirtmektedir (Köroğlu ve Köroğlu, 2016). Bilim, insanoğlunun kendini ve evreni tanıma, doğayı anlama ve açıklama gayretidir (Aktarmış ve Ergin, 2007; Çepni, 2011). Bilim insanı ise evreni ve doğayı anlamaya ve açıklamaya çalışan kişidir. Bilimsel çalışmalarla uğraşan varolanı sorgulayan, evrendeki olay ve olguları keşfedip basitleştirerek toplumun anlayabileceği bir şekilde yayın yoluyla duyurulmasını ve bu sayede insanlığın hizmetine sunan kişilerdir (TDK, 2018). Türkiye'de bilim ve bilim insanı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; Akçay (2011) ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin bilim kavramını araştırma ile bilim insanı kavramını ise insanlara ve toplumlara yararlı icatlar yapan kişiler olarak sembolleştirdiklerini ve araştırmaya katılan öğrencilerin tamamın bilim ve bilim insanı yönelik olumlu görüşlere sahip olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Ağgül (2012) öğretmen adaylarının bilim insanı imajlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada, öğretmen adaylarının zihinlerinde bilim insanıyla ilgili pozitif bir algının olduğunu bununla birlikte genel anlamda bilim insanın erkek, laboratuvarda çalışan, deney yapan, düşünen kişiler olarak algılandığını belirtmiştir. Baybars (2017) ise ortaokul öğrencilerinin bilim insanı algıları üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin bilim insanlarını genel olarak insanlara yardım etmek için özel araç ve gereçlerle laboratuvarda çalışan kişiler olduğuna algıladıklarını belirtmiştir. Kara ve Akarsu (2015) ise ortaokul öğrencilerinin bilim insanına yönelik tutumlarını incelediği çalışmada, öğrencilerin bilim insanlarının fiziksel özelliklerine yönelik kalıplaşmış bazı önyargılara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Eyceyurt Türk ve Tüzün (2017) ise lise öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin zihinlerinde modern bilim insanı kavramına ilişkin yeterli bir imajın oluşmadığını ve bilimin işlevine yönelik bazı yetersiz bilgilere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Karaçam, Aydın ve Digilli (2014) tarafında fen ders kitaplarında sunulan bilim insanı imajlarını değerlendirdiği çalışmada ise fen bilgisi ders kitaplarında sunulan bilim insanları imajının çoğunlukla Avrupa kökenli, erkek ve ortaçağ ve eski yunan bilim insanları olduğunu belirtmişlerdir. Uslu, Kocakülah ve Gür (2016) tarafından ortaokul öğrencilerinin bilim ve bilim insanı kavramını metaforlar aracılığıyla incelendiği çalışmada, öğrencilerin bilim ve bilim insanı kavramına ilişkin farklı bakış açılarına sahip olduklarını ve birçok farklı metafor ürettiklerini belirtmişlerdir. Alan yazında da görüldüğü gibi genel anlamda öğrencilerin bilim ve bilim insanına ilişkin olumlu görüşlere sahip olmaları onların gelecekte bilimsel araştırma yapma ve bilim insanı olmaya yönelik algıları açısından olumludur. Fen bilimleri ders programlarının hedefleri arasında bilim ve bilimsel yöntemleri bilmek, bilim insanlarının mesleki niteliklerini ve kişilik özelliklerini yakından tanımlamak ve anlamak olduğu düşünüldüğünde, bu konuyla ilgili daha fazla araştırma yapma gerek olduğu görülmektedir. Bu aşamada metaforlar bunu sağlama yardımcı araçlar olabilir.

Metafor; bir kavram, olgu veya olayın başka bir kavram, olgu veya olaya benzetilerek açıklamasıdır (Oxford et.al. 1998; akt: Saban, 2008). Bir deneyim alanını bir başka deneyim alanı açısından kavramsallaştırmasını sağlayan bilişsel bir mekanizmadır. Diğer bir ifade ile metaforlar kavramların zihinde yapılandırılmasını sağlayarak algılanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu sebeple metafor, yüksek düzeyde soyut ve karmaşık bir olgunun anlaşılmasında ve açıklamasında işe koşulan güçlü bir zihinsel modeldir (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Bilişsel metafor kuramına göre metaforlar sadece bir kavramın yerine benzer bir kavramı kullanarak o kavramın anlamlandırılmasını sağlamak olmadığı, metaforların kavramdan öte bir anlamı olduğu, bireylerin zihinsel yapısındaki düşünceleri sergilediği ve hem olayların ve hem de süreçlerin nasıl algılandığını yansıttığı

belirtilmektedir (Lakoff ve Johson, 1980; Lakoff, 1993; Inbar, 1996 akt: Karaçam ve Aydın, 2014). Bu sebeple son zamanlarda metaforlar fen bilimleri eğitimi alanında sıklıkla kullanılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin bilim ve bilim insanı kavramına ilişkin sezgisel algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu genel amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin "bilim" ve "bilim insanı" kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar nelerdir?

2. Ortaokul öğrencilerinin "bilim"" ve bilim insanı" kavramına ilişkin metaforları hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. Genel anlamda olgubilim deseninde içinde yer aldığımız ortamdaki olayları, durumları, kavramları, algıları ve deneyimleri karşılaştırırız. Diğer bir ifade ile olgubilim araştırmaları bireysel algıları ortaya koymayı ve yorumlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgubilim araştırmaları, insanların benzer olayları nasıl algıladıkları ve yorumladıkları ve bunlar arasında benzer ortak noktalar olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu sebeple olgubilim araştırma deseninde araştırmacılar araştırmalarında bu ortak noktaları açıklamaya çalışırlar (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin bilim ve bilim insanı kavramına ilişkin sezgisel algıları birer olgu olarak değerlendirilmiş ve öğrencilerin bilim ve bilim insanı kavramını nasıl algıladıkları ve bunlardan hangi ortak kategorilere ulaşıldığını belirlemek için olgubilim deseni seçilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kalkınma Bakanlığı Sosyal Destek programı (SODES) çerçevesinde desteklenen ve Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde yürütülen ve "Çocuk Üniversitesi" projesine katılan ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme, araştırma yapılacak evrenden örneklem için birim çekme işlemine denilir. Bununla birlikte olgubilim araştırmalarda çok sayıda bireylerden veri toplamak yerine kavram veya olguyla ilgili daha fazla bilgi sahip bireylerin olması araştırma açısından daha önemlidir (Sanders, 1982). Bundan dolayı araştırmada çok sayıdan öğrenciden ziyade kolay ulaşılabilir öğrenciler tercih edilerek verilerin niteliğine önem verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Ortaokul öğrencilerinin bilim ve bilim insanı kavramına ilişkin sezgisel algılarını belirlemek için bir form hazırlanmıştır. Form hazırlanırken alan yazında metaforla ilgili yapılan benzer çalışmalar incelenmiştir (Aydın, 2010; Cerit, 2006; Doğan, 2017; Kahyaoğlu, 2015; Saban, 2008; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Araştırma sonucunda veri toplama aracı olarak incelenecek metafor kavramlarına ilişkin bazı açıklamaların yer aldığı bir form hazırlanmıştır. Formda ortaokul öğrencilerinin bilim ve bilim insanı kavramına ilişkin sezgisel algılarını belirlemek amacıyla "*bilim …….. gibidir, çünkü……*" ve "*bilim insanı ……. gibidir, çünkü……*" ifadeleri bulunmaktadır. Alan yazında metafor formlarının bir veri toplama aracı olarak araştırmalarda değerlendirilebileceği ve "*gibi*" kelimesinin metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişkiyi daha net bir biçimde ilişkilendirmek üzere kullanıldığı belirtilmektedir (Aydın, 2010; Cerit, 2006; Doğan, 2017; Kahyaoğlu, 2015; Saban, 2008; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Bununla birlikte "çünkü" kelimesi ile çalışmaya katılan öğrencilerin bilim ve bilim insanı kavramlarıyla ilgili ürettikleri metafora ilişkin bir gerekçe sunmaları istenmiştir. Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin bilim ve bilim insanı kavramına dair doldurdukları formlar birer doküman olarak araştırmanın temel veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada önceden hazırlanan metafor formları öğrencilere dağıtılmadan önce araştırmacılar tarafından öğrencilere metaforla ilgili genel bir bilgi verilmiştir. Formlar dağıtıldıktan sonra araştırmaya katılan öğrencilere bilim ve bilim insanı kavramıyla ilgili zihinlerine gelen ilk kelimeyi ve bunun açıklamasını yazmaları istenmiştir. Bununla birlikte öğrencilere formu doldurmaları için yaklaşık on dakikalık bir süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel içerik analizi tekniğine göre incelenmiştir. Betimsel içerik analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini veya deneyimlerini yansıtmak için sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Temel amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirip onları anlaşılır bir biçimde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Bütün veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra metaforların ve kategorilerin dağılımına ilişkin frekanslar ve yüzdelikler tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin bilim ve bilim insanı kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek için gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Tablo-1.'de ortaokul öğrencilerinin bilim kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar sunulmuştur.

Tablo-1. Ortaokul Öğrencilerinin bilim kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar

	Metafor adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Anne	1	1
2	Araştırma	4	4
3	Bilgisayar	5	5
4	Bilim İnsanı	23	23
5	Biyoloji	4	4
6	Deney	9	9
7	Dünya	2	2
8	Evren	5	5
9	Fizik	3	3
10	Geometri	1	1
11	Gökyüzü	1	1
12	İş	3	3
13	Kimya	2	2
14	Kitap	5	5
15	Kütüphane	10	10
16	Laboratuvar	15	15
17	Okul	2	2
18	Öğretmen	4	4
19	Yaşam	1	1
	Toplam	100	100

Tablo-1 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin bilim kavramına yönelik 19 tane metafor ürettikleri görülmektedir. Tablodaki frekans değerleri incelendiğinde öğrencilerin bilim kavramına yönelik en çok "*bilim insanı*" (f=23), "*laboratuvar*" (f=15), "*kütüphane*" (f=10) ve "*deney*" (f=9) metaforları ürettikleri tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin bilim kavramına ilişkin metafor kategorileri ve bu kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri tablo-2'de verilmiştir.

Tablo-2. Ortaokul öğrencilerinin bilim kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kategorileri

Kategori	Metaforlar	Metafor çeşidi	Metafor frekansı	Metafor yüzdesi
Bilimin kaynağı	Kütüphane, okul, yaşam, bilgisayar, evren, dünya, kitap, gökyüzü, araştırma	9	32	32
Bilimin alt dalları	Fizik, biyoloji, kimya, geometri, iş	5	13	13
Bilimin yapıldığı yer	Laboratuvar, deney, kütüphane,	3	27	27
Bilimi yapan	Bilim insanı, öğretmen, anne	3	28	28
Toplam		19	100	100

Tablo-2'de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin bilim kavramına ilişkin ürettikleri metaforların benzerliklerine göre kategorileştirildiğinde 4 kavramsal kategorinin oluştuğu tespit edilmiştir. Bu kategoriler "*bilimin kaynağı*" (9 metafor), "*bilimin alt dalları" (5 metafor)*, "*bilimin yapıldığı yer" (4 metafor)* ve "*bilimi yapan*" *(3 metafor)* şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu kategorilere ilişkin öğrencilerin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- "Bilim, okul gibidir. Çünkü okulda öğretmenler bize bilgi verir" (Ö17) (Kategori: Bilimin kaynağı)
- "Bilim, fizik gibidir. Çünkü fizik bilim dalıdır" (Ö45) (Kategori: Bilimin alt dalları)
- "Bilim, deney gibidir. Çünkü deneylerle kanun yapılır" (Ö2) (Kategori: Bilimin yapıldığı yer)
- "Bilim, bilim insanı gibidir. Çünkü bilgiyi bulur" (Ö23) (Kategori: Bilimi yapan)

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin bilim insanı kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar tablo-3'de sunulmuştur.

Tablo-3. Ortaokul öğrencilerinin bilim insanı kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar

	Metafor adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Araba	1	1
2	Bilgin	19	19
3	Bilgisayar	3	3
4	Çalışkan	4	4
5	Deney	2	2
6	Ev	1	1
7	Evren	4	4
8	Kağıt	1	1
9	Kitap	8	8
10	Mucit	17	17
11	Öğretmen	20	20
12	Rektör	2	2
13	Sağlık	1	1
14	Üniversite	14	14
15	Zeki/akıllı	3	3
	Toplam	100	100

Tablo-3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin bilim insanı kavramına yönelik 15 tane geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Tablodaki frekans değerleri incelendiğinde öğrencilerin bilim insanı kavramına yönelik en çok "öğretmen" (f=20), "*bilgin*" (f=19), "*mucit*" (f=17) ve "üniversite" (f=14) metaforları ürettikleri

belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin bilim insanı kavramına ilişkin metafor kategorileri ve bu kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri tablo-4'de verilmiştir.

Tablo-4. Ortaokul öğrencilerinin bilim kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kategorileri

Kategori	Metaforlar	Metafor çeşidi	Metafor frekansı	Metafor yüzdesi
Bilgiyi bulan	Zeki/akıllı, bilgin, çalışkan, mucit, rektör, deney	5	46	46
Bilgiyi yayan	Öğretmen, kitap, üniversite, bilgisayar, rektör	5	36	35
Bilim insanın yeri	Üniversite, evren, rektör	3	14	15
Diğer	Araba, kâğıt, ev, sağlık	4	4	4
		16	100	100

Tablo-4'de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin bilim insanı kavramına ilişkin ürettikleri metaforların benzerliklerine göre kategorileştirildiğinde 4 kavramsal kategorinin oluştuğu tespit edilmiştir. Bu kategoriler "*bilgiyi bulan*" (5 metafor), "*bilgiyi yayan*" *(5 metafor)*, "*bilim insanın yeri*" *(3 metafor)* ve "*diğer*" *(4 metafor)* şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu kategorilere ilişkin öğrencilerin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- "Bilim insanı, zeki ve akıllı gibidir. Çünkü bilim insanı akılı ile bilgi bulur" (Ö15) (Kategori: Bilgiyi bulan)
- "Bilim insanı, mucit gibidir. Çünkü cep telefonu, bilgisayar, interneti geliştirir" (Ö7) (Kategori: Bilgiyi bulan)
- "Bilim kitap gibidir. Çünkü orada yazar" (Ö13) (Kategori: Bilgiyi yayan)
- "Bilim insanı üniversite gibidir. Çünkü üniversitede bilim yapılır" (Ö38) (Kategori: Bilim insanın yeri)
- "Bilim insanı, rektör gibidir. Çünkü üniversitede bulunur ve orayı yönetir" (Ö55) (Kategori: Bilim insanın yeri)
- "Bilim insanı sağlık gibidir. Çünkü sağlığımıza kavuşturur" (Ö22) (Kategori: Diğer)

Tartışma Sonuç ve Önerileri

Son yıllarda bilişsel metafor kuramının gelişmesine bağlı olarak eğitim bilimlerinin tüm alanlarında olduğu gibi fen bilimleri eğitiminde de metaforla ilgili *çalışmalarda* bir artış olduğu görülmektedir. Metaforlar veri toplamak için sıklıkla başvurulan en önemli nitel araştırma araçlarından biridir. Genellikle ölçülmek istenen olgu veya kavram hakkında bireylerin algısını belirlemek için kullanılmaktadır. Buna göre incelenecek olgu veya kavram hakkında ortaya çıkan algılara göre nasıl bir öğretim etkinliklerinin gerçekle*şmesi gerektiği* konusunda araştırmacılara ipuçları vermektedir. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin sezgisel algılarını ortaya koymak amacıyla metaforlar kullanılmıştır. Metaforlar, sosyal bir gerçeği açıklamak için kullanılan dilsel araçlardır (Töremen ve Döş, 2009). Yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada faydalı güçlü zihinsel araçlardır (Morgan, 1997). Bilişsel metafor kuramına göre metaforla*rın* kompleks düşünceleri, soyut algılamala*rı* ve gerçekleri izah etmede oldukça önemli rolleri bulunmaktadır (Alpaslan ve Kutanis, 2007). Bu sebeple son zamanlarda fen bilimleri eğitimin de sıklıkla kullanılmaktadır.

Yapılan çalışmada, ortaokul *öğrencilerin*in bilim ve bilim insanı kavramıyla ilgili zihinsel yapılarında farklı sayıda ve çeşitte metaforlar *ürettikleri* ve üretilen metaforların genelde olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu durum Uslu, Kocakülah ve Gür (2016)'ün ortaokul öğrencileri ve Şenel ve Arslan (2014)'ın okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramına ilişkin algılarının olumlu olduğunu belirttikleri çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin bilim ve bilim insanına *yönelik algılarının olumlu olması* onların fen bilimleri dersinde bilim ve bilim insanı kavramla*rının öğretim*inde *öğretim faaliyetlerine* ilgi gösterebilecekleri *şeklinde yorumlanabilir.* Doğan (2015) tarafından farklı ülkelerden öğrencilerin bilim hakkındaki algılarını incelediği çalışmada, Türkiye'deki öğrencilerin bilimi, bilgi, araştırma, deney yapma ve buluş/icat/keşif yapma olarak algılandıklarını belirtmiştir. Karaçam (2015a) ise ortaokul öğrencilerinin bilim

insanı algıları *üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin cinsiyet* değişkenlerine *göre bilim insanı* algılarında anlamlı bir ilişkinin olmadığını buna karşın öğrenim düzeyi değişkenine göre bilim insanı algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Bununla birlikte yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin bilim kavramıyla ilgili 19 farklı metafor ve bilim insanı kavramıyla ilgili ise 15 farklı metafor *ürettikleri* tespit edilmiştir. *Üretilen metaforlar incelendiğinde*, bilim kavramıyla ilgili olarak *öğrencilerin* zihinlerin de en fazla *bilim insanı*, *laboratuvar*, *kütüphane* ve *deney* gibi metaforlar, bilim insanı kavramıyla ilgili ise en fazla öğretmen, bilgin, mucit ve üniversite gibi metaforlar ürettikleri belirlenmiştir. Karaçam (2015b) ortaokul öğrencilerinin bilim insanı algılarına yönelik yaptığı metaforik çalışmada, öğrencilerin bilim insanı için 80 farklı metafor ürettiklerini en fazla üretilen metaforların ise güneş, öğretmen ve bilgisayar olduğunu belirtmiştir. Dönmez (2017) ise ortaokul öğrencileri üzerine yaptığı benzer çalışmada, ortaokul öğrencilerinin bilim kavramına yönelik en fazla deney ve icat metaforlarını, bilim insanına yönelik ise en fazla zeki ve Einstein metaforlarını ürettiklerini belirtilmiştir. Şenel ve Arslan (2014) ise okul öncesi öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının bilim kavramına ilişkin 54 metafor, bilim insanı kavramıyla ilgili ise 49 metafor ürettiklerini belirtilmişlerdir. Turgut, Öztürk ve Eş (2017) ise üstün zekalı öğrencilerin bilim ve bilim insanı kavramına ilişkin algılarını incelediği çalışmada, öğrencilerin bilim kavramını bilgi birikimi, rasyonellik, açık fikirlilik, problem, deney ve kanıtlama olarak algılarken bilim insan kavramını ise önlüklü, gözlüklü, laboratuvarda araştırma yapan bir erkek olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışma değerlendirildiğinde ortaokul seviyesindeki öğrencilerin bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin az sayıda metafor üretmeleri bu kavramlara ilişkin sezgisel algılarının zayıf olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun ise bilim ve bilim insanı kavramının geniş, karmaşık ve soyut olmasından kaynaklanabileceği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin sınırlı sayıda olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan biri de ortaokul öğrencilerinin ürettikleri metaforlardan bilim kavramını ilişkin "*bilimin kaynağı*", "*bilimi yapan*", "*bilimin alt dalları*" ve "*bilimin yapıldığı yer*" olmak üzere dört farklı kategoride algıladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte bilim insanı kavramıyla ilgili olarak "*bilgiyi bulan*", "*bilgiyi yayan*", "*bilim insanın yeri*" ve "*diğer*" olmak üzere dört farklı kategoride algıladıkları belirlemiştir. Dolayısıyla yapılan çalışmada ortaokul öğrencileri bilim ve bilim insanı kavramını sosyal çevrenin etkisiyle veya ders programlarından öğrendikleri genel bilgilerle zihinde yapılandırdıkları ve buna göre algıladıkları söylenebilir. Karaçam (2015b) tarafından yapılan benzer çalışmada ortaokul öğrencileri bilim insanı kavramını "*bilim insanın sosyal özellikleri*", "*kişisel özellikleri*" ve "*bilimsel özellikleri*" olmak üzere üç kategoride algıladıklarını belirtmiştir. Yine Karaçam (2015/a) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencileri bilim insanı kavramını "*zeki*", "*toplum için çalışan*", "*bilgili*", "*azimli ve kararlı*", "üretken", "*değerli*" ve "çalışkan" olmak üzere yedi farklı kavramsal kategoride algıladıklarını belirtmiştir. Kıral (2017) eğitim fakültesi öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada ise öğrenciler bilim insanını keşfedici, bilgi ve gelişimi sağlayıcı olarak üç kategoride algıladıklarını belirtmiştir. Kaya ve ark. (2013) ise 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada, öğrencilerin bilim insanı kavramını buluş ve icatlar yapan, bilimle uğraşan, insanlığa faydası olan çalışkan kişiler olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak yapılan çalışma değerlendirildiğinde, bir grup ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen olgubilim deseninde nitel bir araştırmadır. Bu nedenle bütün ortaokul öğrencilerine genelleme yapabilmek uygun olmayıp konu hakkında bir ipucu veya fikir verebilir. Dolayısıyla bu veya benzer çalışmaların daha büyük ve farklı çalışma gruplarında yapılması ortaokul öğrencilerinin bilim ve bilim insanı kavramına yönelik sezgisel algılarını ortaya koyma açısından yararlı olabilir.

Kaynaklar

Ağgül-Y.F. (2012). Öğretmen adaylarının bilim insanı imajlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim online*, 11(3), 611-628. http://ilkogretim-online.org.tr. Erişim tarihi: 12.06.2018

Akcay, B. (2011). Turkish elementary and secondary students' views about science and scientist. *Asia- Pasific Forum on Science Learning and Teaching, 12(1),* 1-11.

Aktamış, H., ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 11-23.

Alpaslan, S., ve Kutanis, R.Ö. (2007). Bilimsel bilgi üretiminde metaforların rolü: destek mi? engel mi?. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi.* 15, 1-17.

Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi (KUYEB)*, 10(3), 1313-1322.

Baybars, M.G. *(2017).* Secondary school students' scientist image: is it sensatioanl or traditional?. *European Journal of Education Studies*. 3(1), 710-731

Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,*6(3), 669-699.

Çepni, S. (2011). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık Ankara

Doğan, H. (2015). *Farklı ülkelerden 11-13 yaş aralığındaki öğrencilerin bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya

Dönmez, G. (2017*). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretimine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları ve imajları*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Aydın.

Eyceyurt *Türk, G., ve Tüzün, Ü.N. (2017).* Lise öğrencilerinin bilim insanı imajları ve bilimin doğası mitleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.* 18(2), 19-36.

Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8. b.)*. New York: McGraw-Hill.

Kahyaoğlu, M. (2015). ilköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Lİterature and History of Turkish or Turkic* 10(11), 831-846.

Karaçam, S. (2015a). Ortaokul öğrencilerinin bilim insanı algıları ile cinsiyet ve öğrenim düzeyi arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 11(3), 685-699.

Karaçam, S. (2015b). Secondary school students' perceptions about scientist: metaphorical analysis. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 12(29), 190-222.

Karaçam, S. ve Aydın, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin algılarının metafor analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences,* 13(2), 545-572.

Karaçam, S., Aydın, F., ve Digilli, A. (2014). Fen ders kitaplarında sunulan bilim insanlarının basmakalıp bilim insanı imajı açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 33(2), 606-627.

Kara, B., ve Akarsu, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilim insanına yönelik tutum ve imajlarının belirlenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi.* 3(2), 90-116.

Kaya, V. H., Afacan, Ö., Polat, D., ve Urtekin, A. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilim insanı ve bilimsel bilgi hakkındaki görüşleri (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 305-325.

Kıral, B. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilim insanına bakış açısı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 10(52), 773-782.

Köroğlu, C.Z., ve Köroğlu, M.A. (2016). Bilim kavramının gelişimi ve günümüz sosyal bilimleri üzerine. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 25, 1-15.*

MEB (2018). *Mili Eğitim Bakanlığı Fen bilimleri dersi öğretim programları (ilkokul ve ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8 sınıflar)*. Ankara www.meb.gov.tr. Erişim tarihi: 17.06.2018

Morgan, G. (1997*). Images of Organization*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.

Saban, A., Koçbeker, B. N., ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6*(2), 461–522.

Sanders, P. (1982). Phenomenology: A new way of viewing organizational research, *The Academic of Management Review*. 7(3), 353-360.

Şenel, T., ve Aslan, O. (2014) Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.

Uslu, N., Kocakülah, A., ve Gür, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bilim, bilim insanı ve öğretmen kavramlarına ilişkin metafor algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.* 5(1), 354-364.

TDK (2018). Türk Dil Kurumu Büyük Sözlük. www.tdk.gov.tr. Erişim tarihi: 10.08.2018

Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 9(4),1973-2012.

Turgut, H., Öztürk, N., ve Eş, H. (2017). Üstün zekalı öğrencilerin bilim ve bilim insanı algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 17(1), 423-440.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Kötümserlik Özelliklerinin İncelenmesi

Mustafa Altınkök, Akdeniz Üniversitesi, mustafaaltinkok@akdeniz.edu.tr

Alperen Akbulut, Necmettin Erbakan Üniversitesi, akbulutalperen@gmail.com

Serdar Özçetin, Akdeniz Üniversitesi, serdarozcetin@akdeniz.edu.tr

Bahadır Demir, 15 Temmuz Şehitler Ortaokulu, bahadr77@hotmail.com

Sinem Özküçük, İstanbul Teknik Üniversitesi, sinem.ozer@yahoo.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaş, cinsiyet, uyruk, sınıf düzeyi, aylık gelir durumu ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenlerine göre kötümserlik düzeylerini belirleyerek yine bu değişkenlere göre öğrenciler üzerine olan etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini Akdeniz Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesindeki, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi, Antrenörlük Eğitimi, Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği bölümlerine kayıtlı toplamda 620 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, %98 güvenilirlik düzeyinde 304 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler 2016 – 2017 eğitim – öğretim yılı bahar döneminde ve 2017 – 2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla oluşturulan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler (yaş, cinsiyet, uyruk, sınıf, bölüm ve aylık gelir durumu), ikinci bölümde ise öğrencilerin kötümserlik özelliklerini belirlemek amacı ile Colligan ve diğerleri tarafından (1994) geliştirilen "Pesimist Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde non–parametrik testler tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan kötümser özellikleri belirlemeye yönelik ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha güvenilirlik analizi; kişisel bilgilerden, cinsiyet, uyruk, sınıf, bölüm ve aylık gelir durumu parametreleri için frekans, yüzde, tanımlayıcı istatistikler kullanılır iken yaş değişkeni için, en yüksek değer, en düşük değer, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Kötümserlik ölçeği yapı geçerliliğinin sınanabilmesi için faktör analizi sonucu, öz değeri birden büyük on beş boyut belirlenmiş ve on beş boyut toplam varyansın %70,517'sini açıklamıştır. Çalışmaya katılan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kötümser özellikleri, cinsiyet, sınıf düzeyi ve aylık gelir durumu değişkenlerine göre incelenmiş ve yapılan istatistik sonuçlarına göre, incelenen bu değişkeler açısından farklı düzeylerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Uyruk ve öğrenim gördüğü bölüm, değişkenlerine göre ise, yapılan istatistik sonuçlarına göre, incelenen bu değişkeler açısından herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Pesimist, kötümserlik, pesimistlik düzeyi, spor bilimleri fakültesi

Abstract

It is aimed with the resarch to determine the levels of pessimistic characteristics according to their ages, gender, nationality, class level, monthly income status and departmental variables of Sports Sciences Faculty students' and also reveal the effects on the students according to these variables. Target population of the study is composed of 620 students enrolled in the departments of Physical Education and Sports, Coaching Training, Recreation and Sports Management in the Sports Sciences Faculty of Akdeniz University. The sample of the research is composed of 304 students with 98% reliability level. The data were collected in the spring semester of 2016-2017 academic year and in the fall semester of 2017-2018 academic year by using the questionnaire technique. The survey is composed of two parts to collect research data. In the first part, personal information (age, gender, nationality, class, montly income status, department) in the second part, the Pessimist Scale developed by Colligan et al. (1994) was used to determine the pessimistic characteristics of the students. Non-parametric tests were chosen because the obtained data were not normal distribution. Cronbach Alpha reliability analysis was used to measure the reliability of the scale to determine pessimistic characteristics used in the study; frequency, percentage, descriptive statistics used for personal information such as gender, nationality, class, monthly income status and department parameters; descriptive statistics such as the highest value, the lowest value, the mean and the standard deviation used for the age variable. Factor analysis result eigenvalue was determined as fifteen dimensions that has more than one value in order to test construct validity of pessimist scale and fifteen dimensions explained 70,517% of the total variance. As a result, the pessimistic characteristics of the Sports Sciences Faculty students' participated in the research were examined in terms of variables like gender, class level and monthly income status and according to the statistical results, significant differences were found at different levels in terms of these variables.In the statistical results according to the variables of nationality and education department no significant differences found in terms of these variables analyzed.

Keywords: Pessimist, the satisfaction of pessimist, faculty of sports science

Giriş

Gençlerin geleceğe dair beklentileri bulunduğu toplumun gelişim çizgisi ve dinamiği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Günümüz toplumunda yarışmanın ve başarının ön planda olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak gençlerde gelecek kaygısı küçük yaşlardan itibaren görülmektedir ve nitelikli bir birey olma çabası ile de devam etmektedir (Güleri, 1998).

Gençlerin geleceğine dair beklentilerinde rol oynayan faktörler, öncelikle gençlerin ebeveynlerinin olanakları, eğitim-öğretim imkankarı, yetenek ve beceri düzeyleri olduğu görülmektedir. Gençlerin yaşama bakış açısının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile yakından ilişkisi vardır. Üst düzey sosyo-ekonomik düzey ailelerinin çocuklarında başarı güdüsü, iç denetime inanç, sosyal ortamlara uyuma yatkınlık ve iyimserlik gözlenirken, alt SED ailelerden gelen gençlerde daha çok dindarlık, dış denetime inanç, başarı ve gelecek beklentisinde kadercilik, düşük benlik algısı ve karamsarlık gibi özellikler gözlenmektedir (Kağıtçıbaşı, 1973; Roberts & Bengston, 1993). İnsanlar karşılaştıkları durumlara göre yaşantılarına uygun olarak duygusal tepkiler üretmektedir. Bu duygusal tepkiler, bireylerin ileriye yönelik farklı beklentileri doğrultusunda iyimser ya da kötümser bir bakış açısına sahip olmasına neden olmaktadır.

Beklentiler bireylerin iyimser ve kötümser tavır takınmalarında önemli rol oynamaktadır. Bu noktadan bakıldığında bireyler davranışlarını, hedeflerine göre biçimlendirirler. Bireyler ulaşılabilir hedefler amaçladıklarında kararlı ve olumlu tavırlar sergilerlerken, ulaşamayacakları hedefler amaçladıklarında daha az kararlı ve daha az olumlu tavırlar sergilerler (Jackson, Weiss, Lundquist & Soderlind, 2002). Hayatın içinde zorluklarla karşılaşan bireylerde iyimser bir bakış açısına sahipse sıkıntılı durumlarda dahi sonucun iyi olacağına inanır. Araştırmalar iyimser bakış açısına sahip bireylerin sorunları çözmek için sürekli çaba içinde olduklarını göstermektedir (Aydın & Tezer, 1991). Kötümser bireyler ise sonuçlara ilişkin olumsuz beklenti içindedirler ve zorlukları aşmak için çaba harcamazlar (Jackson et al., 2002). Bireylerin sahip olduğu iyimserliğin yüksek olmasında sosyal faaliyetler etkiliyken, kötümser bakış açısının temelinde yatan ise daha çok ekonomik yetersizliklerle ilgili olabilmektedir (Bank & Slavvings, 1992). Aynı zamanda kötümserlik bireylerin taleplerini rahatça ifade edememesinin bir ürünüdür.

Kötümserlik, bireyin sorun, olumsuzluk ve aksilikleri geçici olmayan, yaşam döngüsünde kapsamlı yer alan ve kişiselleştirmiş olarak değerlendirdiği durumlar olarak ifade edilmektedir. Halbuki çoğu zaman kötümserliğin kaynağı daha çok ekonomik nedenler ile ilgili olduğu bilinmektedir. Ayrıca bir başka değiş ile kötümserlik bireyin isteklerini açıkça ve net bir şekilde ifade edememesi ile de alakalıdır denilebilir (Gillham, Shatte, Reivich & Seligman, 2000). Kötümserlik, her şeyi kötü yanıyla ele alan, hep en kötüyü bekleyen, kötüye yorumlayan, karamsar, bedbin, pesimist, iyimser karşıtı biçiminde tanımlanmıştır (TDK, 2018).

Araştırma ile spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaş, cinsiyet, uyruk, aylık gelir durumu, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeylerine göre kötümserlik özelliklerini belirleyerek yine bu değişkenlere olan etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu çalışma ile, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaş, cinsiyet, uyruk, aylık gelir durumu, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeylerine göre kötümserlik düzeylerini belirleyerek yine bu değişkenlere olan etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

- Öğrencilerin cinsiyet, uyruk, sınıf düzeyi, bölüm ve aylık gelir durumlarına göre kötümserlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada, geçmişte ya da halen var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesi nedeniyle (Karasar, 2008) nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kullanımıştır. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaş, cinsiyet, uyruk, aylık gelir durumu, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeylerine göre kötümserlik düzeylerini belirleyerek yine bu değişkenlere olan etkilerini ortaya koymak amaçlandığı için "nedensel karşılaştırma türü tarama" modelleri (Balcı, 2009) kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Akdeniz Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesindeki, 2016–2017 eğitim–öğretim yılı bahar ve güz döneminde kayıtlı olan beden eğitimi ve spor eğitimi, antrenörlük eğitimi, rekreasyon ve spor yöneticiliği bölümlerine kayıtlı toplamda 620 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, %98 güvenilirlik düzeyi ile 304 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerine ait frekans ve yüzdeler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerin Kişisel Bilgilerinin Frekans Yüzde Dağılımları.

Değişkenler		**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**	**Değişkenler**		**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet	Kadın	150	49.3	Sınıf Düzeyi	Sınıf	81	26.6
	Erkek	154	50.7		Sınıf	70	23
Toplam		304	100				
Uyruk	TC	288	94.7		Sınıf	73	24
	Diğer	16	5.3		Sınıf	80	26.3
Toplam		304	100	Toplam		304	100
Yaş	18	73	24	Gelir Durumu	500 ve altı	69	22.7
	19	78	25.7		500-1000	58	19.1
	20	65	21.4		1001-1500	83	27.3
	21	65	21.4		1501-2000	46	15.1
	22	9	3		2001 ve üzeri	48	15.8
				Toplam		304	100
	23	8	2.6	Öğrenim Gördüğü Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	88	28.9
	25	2	.7		Antrenörlük Eğitimi	82	27
	29	4	1.3		Spor Yöneticiliği	66	21.7
Toplam		304	100		Rekreasyon	68	22.4
				Toplam		304	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 50.7'si erkek, %49.3'ü kadın, %94.7'si Türk Vatandaşı, %5.3'ü yabancı uyruklu, %24'ü 18, %25.7'si 19, %21.4'ü 20, %21.4'ü 21, %3'ü 22, %2.6'sı 23, %.7'si 25, %1.3'ü 29 yaşında, %22.7'si 500 ve altı, %19.1'i 500-1000, %27.3'ü 1001-1500, %15.1'i 1501-2000, %15.8'I 2001 ve üzeri TL gelire sahiptir. Öğrencilerin %26.6'sı birinci sınıf, %23'ü ikinci sınıf, %24'ü üçüncü sınıf, %26.3'ü dördüncü sınıfta, %28.9'u beden eğitimi ve spor eğitimi, %27'si antrenörlük eğitimi %21.7'si spor yöneticiliği, %22.4'ü rekreasyon bölümündedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla oluşturulan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler (yaş, cinsiyet, uyruk, bölüm, sınıf, aylık gelir durumu), ikinci bölümde ise, öğrencilerin kötümserlik özelliklerini belirlemek amacı ile Colligan ve diğerleri tarafından (1994) geliştirilen "Kötümserlik Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler 2016–2017 eğitim–öğretim yılı bahar ve güz döneminde anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Anket ile toplanan veriler SPSS istatistiksel veri analizi paket programı ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çok değişkenli analizlerde verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Simirnov testi yapılmış ve yapılan bu test sonucu verilerin normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için non–parametrik testler tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan kötümserlik düzeylerini belirlemeye yönelik ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha güvenilirlik analizi, kişisel bilgilerden, cinsiyet, uyruk, sınıf, aylık gelir durumu ve bölüm parametreleri için frekans, yüzde, tanımlayıcı istatistikler kullanılırken yaş değişkeni için, en yüksek değer, en düşük değer, ortalama ve standart sapma (Büyüköztürk, 2006, s.39) gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Kötümserlik düzeylerini belirlemeye

yönelik ölçeğin geçerliliğinin sınanabilmesi için faktör analizi uygulanmıştır. Kötümser düzeylerini cinsiyet, uyruk, sınıf, aylık gelir durumu ve bölüm gibi değişkenler ile arasındaki farklılıkları belirlemek için Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis-H testleri analizlerinden yararlanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Araştırmada kullanılan kötümserlik düzeylerini belirlemeye yönelik ölçeğin genel güvenilirlik analizi sonucu Cronbach Alpha değeri ,92 ölçeğin araştırma için yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Şencan, 2005). Kötümserlik ölçeği yapı geçerliliğinin sınanabilmesi için faktör analizi sonucu, öz değeri birden büyük altı boyut belirlenmiş ve altı boyut toplam varyansın %70.517'sini açıklamıştır.

Bulgular

Kötümserlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet değişkenine göre, öğrencilerin kötümserlik algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemler için Mann-Whitney U sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyet Türüne Göre, Öğrencilerin Kötümserlik Düzeylerine İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları.

Değişkenin Düzeyi	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Kötümserlik	Kadın	150	132.89	19934.00	8609.00	-3,839	.000*
	Erkek	154	171.60	26426.00			

Tablo 2'de, kadın ile erkeklerin kötümserlik düzeyleri incelendiğinde, erkeklerin kadınlardan daha yüksek kötümserlik düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığının Mann-Whitney U Testi ile sınanması sonucunda, elde edilen U değerinin anlamlı olduğu görülmektedir (U=8609.00, p<0.05). Bu sonuç, erkek öğrencilerin (SO=132.89) kötümserlik düzeylerinin kadınlardan (SO=171.60) daha fazla olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin uyruklarına göre kötümserlik algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemler için Mann-Whitney U sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Uyruk Türüne Göre, Öğrencilerin Kötümserlik Düzeylerine İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları.

Değişkenin Düzeyi	Uyruk	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Kötümserlik	TC	288	150.69	43399.00	1783.00	-1,523	.128
	Diğer	16	185.06	2961.00			

Tablo 3'te, Türk ve diğer uyruklu öğrencilerin kötümserlik düzeyleri incelendiğinde, diğer uyruktaki öğrencilerin Türk uyruklu öğrencilerden daha yüksek kötümserlik düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Ancak, öğrencilerin kötümserlik ölçeğinden almış oldukları puanların, uyruk değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0.05).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre, öğrencilerin kötümserlik algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Sınıf Değişkenine Göre, Öğrencilerin Kötümserlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Değişkenin Düzeyi	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ort.	$\chi 2$	sd	p
Kötümserlik	1.Sınıf	81	137.43	13.970	3	.003*
	2.Sınıf	70	144.33			
	3.Sınıf	73	142.84			
	4.Sınıf	80	183.73			
	Toplam	304				

Öğrencilerin kötümserlik düzeyleri, öğrenim gördükleri sınıfa göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (χ^2= 13.970, p<.05). Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu görmek amacıyla sınıflar tek tek birbirleri arasında Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır. Mann-Whitney U Testlerinden anlamlı farklılıkların elde edildiği sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Değişkenine Göre, Öğrencilerin Kötümserlik Düzeylerine İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları.

Değişkenin Düzeyi	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Kötümserlik	Birinci Sınıf	81	69.25	5609.50	2288.50	-3,218	.001*
	Dördüncü Sınıf	80	92.89	7431.50			
	İkinci Sınıf	70	65.35	4574.50	2089.50	-2,678	.007*
	Dördüncü Sınıf	80	92.89	6750.50			
	Üçüncü Sınıf	73	65.55	2084.00	8609.00	-3,055	.002*
	Dördüncü Sınıf	80	87.45	4785.00			

Tablo 5'de, kötümserlik düzeyleri incelendiğinde, dördüncü sınıf öğrencileri birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek kötümserlik düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığının Mann-Whitney U Testi ile sınanması sonucunda, elde edilen U değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre, öğrencilerin kötümserlik algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Bölüm Değişkenine Göre, Öğrencilerin Kötümserlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Değişkenin Düzeyi	Bölüm	n	Sıra Ort.	χ2	sd	p
Kötümserlik	Öğretmenlik	88	155.39	1.988	3	.575
	Antrenörlük	82	153.76			
	Yöneticilik	66	160.04			
	Rekreasyon	68	139.93			
	Toplam	304				

Tablo 6'da öğrencilerin kötümserlik ölçeğinden almış oldukları puanların, uyruk değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik testlerden Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (χ2= 1.988, p>0.05).

Öğrencilerin aylık gelir durumuna göre, öğrencilerin kötümserlik algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Aylık Gelir Değişkenine Göre, Öğrencilerin Kötümserlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Değişkenin Düzeyi	Aylık Gelir	n	Sıra Ort.	χ2	sd	p
Kötümserlik	500 TL ve Altı	69	146.50	23.296	3	.000*
	501 TL – 1000 TL	58	168.75			
	1001 TL – 1500 TL	83	174.95			
	1501 TL – 2000 TL	46	101.37			
	2001 TL ve Üstü	48	151.68			
	Toplam	304				

Öğrencilerin kötümserlik düzeyleri, aylık gelirlerine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (χ^2= 23.296, p<.05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla gruplar tek tek birbirleri arasında Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır. Mann-Whitney U Testlerinden anlamlı farklılıkların elde edildiği sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Aylık Gelir Değişkenine Göre, Öğrencilerin Kötümserlik Düzeylerine İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları.

Değişkenin Düzeyi	Aylık Gelir	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Kötümserlik	500 ve altı	69	64.43	4445.50	1143.50	-2,534	.011*
	1501-2000	46	48.36	2224.50			
	500-1000	58	63.11	3660.50	718.50	-4,031	.000*
	1501-2000	46	39.12	1799.50			
	1001-1500	83	75.43	6260.50	1043.50	-4,259	.000*
	1501-2000	46	46.18	2124.50			

Tablo 8'de, kötümserlik düzeyleri incelendiğinde, aylık geliri 1501-2000 olan öğrenciler aylık geliri 1501'den düşük olan öğrenci gruplarına göre daha düşük bir kötümserlik düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığının Mann-Whitney U Testi ile sınanması sonucunda, elde edilen U değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kötümserlik özellikleri, cinsiyet, sınıf düzeyi ve aylık gelir durumu değişkenlerine göre incelenmiş ve yapılan istatistik sonuçlarına göre, incelenen bu değişkeler açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadın ile erkeklerin kötümserlik düzeyleri incelendiğinde, erkeklerin kadınlardan daha yüksek kötümserlik düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Buna benzer olarak Seligman'ın (2007) yaptığı bir araştırmada erkek çocukların kız çocuklarına göre daha kötümser olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uyruk ve öğrenim gördüğü bölüm, değişkenlerine göre yapılan istatistik sonuçlarına göre, incelenen bu değişkeler açısından herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilere göre daha kötümser olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak gurbette olan öğrencilerin kendini daha yalnız, güvensiz hissetmeleri olabilir. Araştırma sonuçlarına göre 1501 ve altında ekonomik gelire sahip olan öğrenciler 1501 ve üstü gelire sahip olanlara göre daha kötümser bir bakış açısına sahiptir. Gelir düzeyi arttıkça kötümserlik azalmaktadır. Bank & Slavvings' ın (1992) yaptığı çalışmada da kötümserliğin ekonomik nedenlere bağlı olarak oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Sınıf öğrencileri 1.2.3. sınıflara göre kötümserlik düzeyleri daha yüksektir. Bu durum gelecek kaygısının bir ürünü olarak görülebilir. 4. Sınıfta olan öğrencilerin okuldan mezun olduktan sonra ne yapacağına ilişkin belirsizlikler, iş bulamama kaygısı gibi gelecek kaygılarının kötümserliğe neden olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Aydın, G. & Tezer, E. (1991). İyimserlik, Sağlık Sorunları ve Akademik Başarı İlişkisi, *Psikoloji Dergisi, 7*:26, 2-9.

Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bank, B.J. & Slavings, R.L. (1992). What do students want? *The sociological ouarterly Vol: 33* no:1, 321-335.

Büyüköztürk, Ş. (2006) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabi, istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorumu*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Colligan R.C., Offord K.P., Malinchoc M., Schulman P. & Seligman M.E. (1994). CAVEing the MMPI for an optimism-pessimism scale: Seligman's attributional model and the assessment of explanatory style. *J Clin Psychol 50*:71-95.

Gillham, J.E., Shatta, A.J., Reivich , K.J. ve Seligman, M.E. (2000) Optimism, Pessimism and Explanatory Style: Optimism and Pessimism. In Chang, E.C. (ed), *American Psychological Association*, s.54. Washington DC.

Güleri, M. (1998). Üniversiteli ve İşçi Gençliğin Gelecek Beklentileri ve Kötümserlik-İyimserlik Düzeyleri. *Kriz Dergisi, 6* (1), 55-65.

Jackson, T., Weiss, K. & Soderlind, A. (2002). Perception of Goal-Directed Activities of Optimists and Pessimists: A Personal Projects Analysis. *The Journal of Psychology, 136* (5), 521-532.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1973). *Gençlerin tutumları kültürler arası bir karşılaştırma*. Ankara: ODTU, Fen Edebiyat Fakültesi Yayın.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma ve yöntemi (18. baskı*). Ankara: Nobel Yayın

Roberts, R. E. L., & Bengtson, V. L. (1993). Relationships with parents, self-esteem, and psychological well-being in young adulthood. *Social Psychology Quarterly, 56*(4), 263-277.

Seligman, M (2007). *Öğrenilmiş İyimserlik (çev. Akbaş,S)* H.Y.B Yayınları, Ankara.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlik ve güvenirlik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu, TDK. (2018). *Türkçe Sözlük*. Ankara TDK

Kimya Öğretmenlerinin Kimya Öğretiminde Analoji Kullanımına Yönelik Algılarının Belirlenmesi

Faik Özgür Karataş, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, fozgurkaratas@gmail.com

Sevil Akaygün, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye, sevil.akaygun@boun.edu.tr

Kübra Sezer, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, szrkbr@gmail.com

Şule Merve Uludüz, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, sulemerveuluduz@gmail.com

Öz

Bu araştırma kimya öğretmenlerinin analoji hakkındaki görüşlerini, derslerde analojiyi hangi konularda, ne sıklıkla ve nasıl kullandıklarını belirlemek, analojinin sağladığı birçok avantajların yanında oluşabilecek olası dezavantajları da ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin görüş ve deneyimleri nitel bir yaklaşımla ele alınmış olup yarı yapılandırılmış mülakat tekniği veri toplama amacıyla kullanılmıştır. Veri toplama süreci belirli bir sürede gerçekleştirilmiş olup bazı öğretmenlerle telefon aracılığıyla görüşülmüştür. Bu görüşmeler katılımcıların izni dahilinde kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüş ve ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Elde edilen veriler üzerine içerik analizi yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin, analojilerin uygulama sürecinde bazı konularda zorlandıklarını, bazı konularda da deneyimlerine bağlı olarak zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Zorlandıkları hususların konu uyuşmazlığından, öğrenciler arasındaki bireysel farklılık ve öğrenci seviyelerinden kaynaklandığını belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenler tarafından analojilerin ders esnasında kullanılmasının önemli bulunduğu buna bağlı olarak da analojilere yönelik düşüncelerinin ağırlıklı olarak olumlu olduğu görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Analoji, Kimya eğitimi, öğretmen, öğrenme

Giriş

Kimya eğitimcileri, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin kolaylaşması ve anlamlı olabilmesi için öğretim sürecinde belirli bazı yöntem ve teknikler kullanmaktadırlar. Bu tekniklerden biri olan analoji, öğretilmek istenen kavram (hedef) ile bilinen kavram (kaynak) arasında benzerlik ve karşılaştırma yapılarak (Tarım, 2017; Orgill, Busseyb & Bodner, 2015) yeni kavramların öğrenilmesinde (Uğur, 2009) ve kavram yanılgılarının giderilmesinde (Dagher & Cossman, 1992; Gentner & Forbus, 2011) kullanılmaktadır. Analoji kullanımında amaç, bilmeyen kavramın; soyut olması, zor öğrenilmesi, gözlemlenemeyen ölçekte yer alması gibi özelliklerinden dolayı, aşina olunan bir kavram ile benzetilmesi veya ilişki kurulması yolu ile öğrencinin zihninde anlamlı ve kalıcı şekilde yer etmesini sağlamaktır. Böylece kavramlar görselleştirilerek yeni bilginin öğrenci zihninde yapılandırma süreci kolaylaşır (Dinçer, 2011; Gentner, 1983). Kimya kavramlarının öğretiminde analojinin kullanılmasının amacı ise, birçoğu gözle görülemeyen (Ayas, Karamustafaoğlu, Sevim & Karamustafaoğlu, 2002) kavramların anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesidir (Richland, 2007; Casakin & Goldschmidt, 1999; Akar, 2007; Aykutlu & Şen, 2011). Zoroğlu ve Sözbilir (2016), öğrencilerde yaygın olarak kavram yanılgısını rastlanan iyonik ve kovalent bağ konusunda (Ültay, 2015) analoji kullanma tekniğinin öğrencilerde anlamlı öğrenmeyi desteklediğini ancak farklı öğrenci seviyelerine ulaşılamadığını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, analojilerin dezavantajlarının da olabileceğini, örneğin kullanılacak analojinin öğretilmek istenen kavrama uygun olmaması durumunda bilginin öğrencilerin zihninde yanlış yapılandırılmasına sebep olabileceği (Hutchison & Padgett, 2007) belirtilmekte ve bu dezavantajların engellenmesinde tedbirler alınabileceği ifade etmektedir. Bu durumun, tekniğin uygulayıcısı öğretmenin, sınırlılık ve dezavantajlarına aşina olma ile aşılabileceği de belirtilmektedir (Atav, Erdem, Yılmaz & Gücüm, 2004; Azizoğlu, Aslan & Pekcan, 2015).

Öğretmenler kullanacakları analojileri etkili bir şekilde oluşturarak, öğrencinin motive olmasını, var olan algıların netleşmesini, kavram yanılgılarının giderilmesini ve konuya yönelik kavramların öğrenilmesini sağlayabilirler (Orgill & Thomas, 2007). Bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktalardan biri analojilerin öğrencilerin bildikleri olay ya da örnekler üzerinden verilmesidir, çünkü farklı ön bilgilerle gelen her öğrenci için analojinin doğru anlaşılması (Orgill, Busseyb & Bodner, 2015) analoji kullanmanın etkisini arttıracaktır (Günay Bilaloğlu, 2005). Akkuş da (2006) öğretmenlerin analoji oluştururken kaynak ve hedef arasındaki bağlantıyı iyi oluşturmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ecevit ve Özdemir Şimşek (2017) yaptıkları çalışmada, fen bilgisi dersi veren öğretmenlerin kavram öğretiminde kullandıkları tekniklerin en etkililerinden birinin analoji kullanımı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Alanyazında, analojilerin öğretim sürecindeki, kavram öğretimi veya kavram yanılgılarını gidermedeki etkilerini araştıran çalışmalar mevcuttur (Zoroğlu & Sözbilir, 2016; Alyar & Doymuş, 2016; Tarım, 2017; Ayas, Karamustafaoğlu, Sevim & Karamustafaoğlu, 2002). Ancak kimya öğretmenlerinin derslerinde analoji kullanımlarına ilişkin bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırma ile kimya öğretmenlerinin derslerinde nasıl, hangi amaçla analoji kullandıkları ve kullanırken dikkat ettikleri noktaların belirlenmesi ile kimya eğitimcilerine çalışmalarında ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu araştırma kimya öğretmenlerinin analoji hakkındaki görüşlerini, derslerinde analojiyi hangi konularda, ne sıklıkla ve nasıl kullandıklarını belirlemek, analojinin sağladığı birçok avantajlarının yanında oluşabilecek olası dezavantajları da ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Çalışmanın araştırma soruları,

1. Kimya öğretmenlerinin analoji hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Kimya öğretmenlerinin analojiyi derste kullanma sebepleri nelerdir?
3. Kimya öğretmenleri analojiyi hangi konularda kullanmaktadırlar?
4. Kimya öğretmenlerinin analojiyi uygularken dikkat ettikleri hususlar nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma bakış açısıyla tasarlanmış bu çalışmada, kimya öğretmenlerinin analojiler hakkındaki görüş ve uygulamalarına ilişkin görüş ve deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubu, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan dokuz gönüllü kimya öğretmeninden oluşmaktadır. Farklı illerde görev yapan öğretmenlerin seçimi, farklı okul türlerinde görev yapmalarına ve mesleki deneyimlerine göre gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Mesleki Deneyim	Çalışılan Okul Türü	Verilen Kimya Dersleri
Ö1	Erkek	Lisans	16-20 yıl	İmam Hatip Lisesi	9-10-11-12
Ö2	Kadın	Lisans	11-15 yıl	Fen Lisesi	9-10-11-12
Ö3	Kadın	Yüksek Lisans	6-10 yıl	Meslek Lisesi	9-10-11-12
Ö4	Kadın	Yüksek Lisans	11-15 yıl	Özel Lise	9-11
Ö5	Erkek	Yüksek Lisans	16-20 yıl	Anadolu Lisesi	10-12
Ö6	Kadın	Lisans	11-15 yıl	Anadolu Lisesi	9-11
Ö7	Kadın	Yüksek Lisans	11-15 yıl	Anadolu İmam Hatip Lisesi	9-10-11
Ö8	Erkek	Lisans	11-15 yıl	Fen Lisesi	11-12
Ö9	Erkek	Lisans	16-20 yıl	Anadolu Lisesi	9-11-12

Tablo 1'de görüldüğü üzere, dokuz katılımcının üçü erkek altısı kadındır. Katılımcıların dördü yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların çoğunluğu 11-15 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir ve çalışılan okul türlerinde de çeşitliliğin sağlandığı görülmektedir.

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 11 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakatlar ile toplanmıştır. Görüşme sorularının geliştirilmesinde, öncelikle alanyazın taranmış, araştırmanın yapısı ve araştırma problemi doğrultusunda soruların içerik ve sınırlılıklarının neler olacağı belirlenmiştir. Bu doğrultuda yazılan sorularla, dört kimya öğretmeni adayıyla pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir pilot görüşmeler sonucu görüşme soruları üzerinde revizyona gidilmiş, yeni soruların eklenmesi, çıkarılması ve düzeltilmesi gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucu oluşturulan form kimya eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesine gönderilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda, sorular üzerinde varılan uzman görüşleri karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve sorular üzerinde tekrar düzenleme yapılarak nihai form oluşturulmuştur. Öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3,…Ö9 şeklinde kodlanarak isim gizliliği sağlanmıştır.

Biri yüz yüze diğerleri ise telefon ile olmak üzere her öğretmen ile bir kez görüşülerek katılımcıların görüşleri toplanmıştır. Görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüş ve katılımcıların izni dâhilinde ses kaydı alınmıştır. Veri toplama süreci sonunda deşifre edilen kayıtlarda, araştırmacılar ile katılımcılar arasında geçen bazı özel diyaloglar, katılımcı mahremiyeti açısından araştırma dahiline alınmamıştır. Ses kayıtları deşifre edilerek veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, verilerin belirli kavramlar ve temalar etrafında toplamak ve kodlamalara dayalı olarak metnin sistematik bir biçimde özetlendiği bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu doğrultuda veriler, araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda tekrar tekrar okunarak kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar karşılıklı incelenerek ana kodlar belirlenmiştir. Çalışmanın tutarlılığını ve inandırıcılığını arttırmak adına, oluşturulan tema ve kodlar araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda tekrar incelenmiş, kodlar ve temalar ile cevapların tutarlılığı kontrol edilmiştir.

Bulgular

Kimya öğretmenlerinin derslerde analoji kullanımına yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Kimya öğretmenlerinin analojiyi hangi yönü için kullandıklarına ilişkin bilgiler kodlanarak t-Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kimya Öğretmenlerinin Analojiyi Kullanma Sebeplerine İlişkin Kodlamalar.

Somutlaştırma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7
Anlamlı öğrenme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
Kalıcı öğrenme	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9
Basitleştirme	Ö3
Kavram yanılgılarının önüne geçmek	Ö5, Ö6, Ö9
Kolay anlaşılma	Ö2, Ö4
Dikkat çekmek	Ö7

Tablo 2'de öğretmenlerin derslerinde analojiyi tercih etme nedenlerine ilişkin araştırmacılar tarafından belirlenen kodlara ilişkin katılımcıların doğrudan alıntı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere, katılımcıların analojinin anlamlı öğrenmeyi sağlaması konusunda çoğunluk oldukları görülmektedir. Örneğin Ö4, "… bilgiler birbiriyle örtüşüp hani daha sonra onların kullanılabilir hale gelmesi için öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi gerektiğini düşünüyorum..." şeklinde analojinin anlamlı öğrenmeyi sağladığını belirtmektedir.

Kalıcı öğrenme ile ilgili Ö9 kodlu katılımcı: "…konunun daha iyi pekiştirilmesi daha onun hayatından örnekler alarak yola çıkarak kaynak- hedef ilişkisini ulaştırmak için kullanıyorum," Ö4 kodlu katılımcı da analojiyi kullanma sebebini "… daha anlaşılır kılmak için" şeklinde ifade etmiştir.

Kavram yanılgısı ile ilgili olarak ise Ö6 katılımcısı ise, "bazen öğrenciler şöyle mi olacak, hani ben acaba böyle mi anladım diye ifade diyor ben de o yanlış anlamanın önüne geçmek için kullanıyorum" şeklinde belirtmiştir.

Tablo 3. Kimya Öğretmenlerinin Analojiyi Kullanmama Sebeplerine İlişkin Kodlamalar.

Zaman sıkıntısı	Ö2, Ö7, Ö9
Kaynak- hedef uyuşmazlığı	Ö5, Ö7, Ö8, Ö9
Öğrencinin sınav kaygısı	Ö9
Ders programı yoğunluğu	Ö1, Ö2, Ö7, Ö9

Tablo 3'te öğretmenlerin derslerinde analojiyi tercih etmeme sebeplerine ilişkin araştırmacılar tarafından belirlenen kodlara ilişkin katılımcıların direkt ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencinin sınav kaygısı ile ilgili olarak Ö9 kodlu katılımcı, "… belki de 12. Sınıfta çok etkin analoji olmayacaktır. 12. Sınıftaki öğrenciler analojiden daha çok bu işin test tekniğinde nasıl yapabilirsin, ne yapabilirsin ama ara sınıflarda analoji sayısı az, daha da etkin kullanılabilir, dersi daha da ilgi çekici hale getireceğine inanıyorum" şeklinde sınav kaygısından kaynaklanan analojiyi az kullanma sebebini belirtmektedir.

Kaynak-hedef uyuşmazlığı ile ilgili olarak Ö5, "…özellikle atomun yapısıyla ilgili oluyor, elektronların atomik modellerinden sonra metalik bağa geçtik aklıma elektron denizi modeli geldi, çocuklar için onları oradaki dans etmelerine benzetmiştim kabilelerde herkes rastgele dans eder ya adı danstır ama herkes kafasına göre takılır, sonra çocuklara kısa sınavlar yaptığım ve bu elektron deniz modelini de ekledim aman Allah'ım hepsi bambaşka şeyler anlamış" şeklinde ifade ederek konu ile analojinin uyuşmasının önemini vurgulamıştır.

Kimya öğretmenlerinin analojiyi tercih ettikleri durumlara ilişkin kodlamalar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Kimya Öğretmenlerinin Analojiyi Hangi Durumlarda Kullandıklarına İlişkin Kodlamalar.

Öğrenci seviyesine uygunluk	Ö1, Ö3, Ö4, Ö9
Konu içeriği	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Yeni konu öğretiminde	Ö4
Anlaşılmayan zor konularda	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8
Sayısal yetenek gerektiren durumlarda	Ö1,
Soyut kavramlarda	Ö4, Ö5, Ö3
Dersi eğlenceli hale getirmek	Ö5, Ö7

Tablo 4'de yer alan konu içeriği kodu ile ilgili olarak örneğin Ö5, "…biraz konunun içeriğine göre belirliyorum ve hani öğrencilerin böyle anlamasının zor olduğu şeylerde tamamlayıcı olarak kullanıyorum…" şeklinde, Ö9 kodlu katılımcı da, "…konu nasıl bir anlatım getireceği az çok belirli. Konum analojiye uygunsa kesinlikle analojiyi orada kullanıyorum…", "… konu içeriğine bağlı konu gelir ki konu çok uygun olur her ders kullanırım gelecek konular uygun olmaz analoji kullanmam konuya göre değişkenlik gösteriyor…" şeklinde ifade etmiştir.

Soyut kavramların somutlaştırılmasında ise Ö4, "…soyut ve hani gözlerinin önüne koyamayacağım bir kavramı işte kişileştirerek bir şeylere benzeterek daha hani gözlerinin önünde canlandırabilecekleri bir duruma getirmeye çalışıyorum bununda faydalı olduğunu düşünüyorum", Ö5 kodlu katılımcı, "… mesela atomun yapısıyla ilgili çok çok biliyorsunuz küçük oldukça da soyut orda kullanıyorum…" ve Ö3 ise, "konu kavransın diye soyut kavramların algılanmasını kolaylaştırmak için konu zorsa daha basite indirgemek için zor durumlarda, karmaşık konularda" şeklinde ifadelerle soyut ve gözle görülemeyen kavramların somutlaştırılmasında analojilerin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 5. Kimya Öğretmenlerine Göre Analojide Olması Gereken Özellikler.

Tek bir yere odaklamalı	Ö3, Ö5, Ö6
Sade	Ö5, Ö6
Öğrenci seviyesine uygun olmalı	Ö4
Bireysel farklılıklar dikkate alınmalı	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9

Tablo 5'te öğrenci seviyesi ile ilgili olarak Ö4 kodlu katılımcı, "şu anda çalıştığım gruptaki çocuklar çok akıllı oldukları için yani diğer yaşıtlarına göre biraz daha önden gittiklerini düşündüğüm için çok fazla problem olmuyor hatta zaten komik bulduklarında ya da saçma geldiğinde hemen reaksiyon gösteriyorlar ay çok gereksizmiş falan filan diye…" şeklinde öğrenci seviyesine göre analoji seçmenin önemini vurgulamıştır.

Tablo 6. Kimya Öğretmenlerinin Analojiyi Nasıl Kullandıklarına İlişkin Kodlamalar.

Günlük hayatla ilişkilendirerek	Ö1, Ö2, Ö9
Kurgulayarak/canlandırma	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8
Video/görsel desteği ile	Ö2
Sözel anlatım	Ö1, Ö3, Ö9

Kurgulama ve canlandırma ile analojileri anlatan Ö8 kodlu katılımcı "sözel olarak arkadaşlar bunu şuna benzetebiliriz diyorum bazen de mimiklerle de işi yapıyorum mesela atom elektron aldığında çapı artar diyorum bunu sözel olarak değil de bazen ağzımı şişiyorum böyle balon gibi ellerimi de kaldırıyorum Süpermen'miş gibi, arttığını belli etmek için bu şekilde yapıyorum yani, bazen sözel bazen de jest ve mimiklerle davranışsal olarak da yapmaya çalışıyorum" şeklinde belirtmiştir.

Video/görsel desteği ile analojileri anlatan Ö2 kodlu katılımcı, "okulda çok fazla materyalimiz yok görsellerin yeterli gelmediği zaman programlar var, EBA'da falan onları kullanmaya çalışıyorum videolar falan mesela deneyleri anlatırken özellikle işte Thomson'un Rutherford un falan deneylerini anlatırken katot ışınları vs. bunlarda analoji bulmak zor oluyor o yüzden bunları videoyla anlatmaya çalışıyorum daha çok görsel hafızaya alsınlar diye" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 7. Kimya Öğretmenlerinin Analojiyi Kullandıkları Konular.

Aktivasyon enerjisi	Ö5
Asit ve baz	Ö7, Ö8
Atom teorisi	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9
Elektrokimya	Ö8, Ö9
Elektronegatiflik	Ö6
Gazlar ve sıvılar	Ö2, Ö5
Hız-etkin çarpışma	Ö9
Kimyasal türler	Ö3, Ö6, Ö7
Mol, sabit oranlar	Ö1, Ö2
Periyodik cetvel	Ö4, Ö6, Ö8

Tablo 7'de görüldüğü gibi kimya öğretmenleri en çok analojiyi "atom teorisi" konusunda kullanırken, en az "aktivasyon enerjisi," "elektronegatiflik" ve "hız- etkin çarpışma" konularında kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada kimya öğretmenlerinin analoji tekniğini kullanımlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda amaçlı örneklem ile seçilen dört kimya öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulguların tartışması ve buna bağlı sonuçları bu bölümde sunulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin, "Somutlaştırma, anlamlı öğrenme, kalıcı öğrenme, basitleştirme, kavram yanılgılarının önüne geçmek, kolay anlaşılma, dikkat çekmek" gibi nedenlerden dolayı analojiyi derste kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Alanyazında bunun önemini vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Heywood, 2002; Orgill ve Bodner, 2004; Ausubel, 1968; Hewson ve Hewson, 1983). Katılımcı öğretmenler "kalıcı ve anlamlı öğrenmenin sağlanması, görsel olarak somutlaştırma, günlük hayatla ilişki kurmayı sağlaması ve öğrenmeyi kolaylaştırması" nedenleriyle analojilerin kimya derslerindeki konularda kullanmalarının faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yapmış oldukları açıklamalarda analojileri çoğunlukla "soyut kavramları somut hale getirerek öğretme, kavramayı pekiştirme, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlama" amaçlarıyla kullanıldığını ifade etmişlerdir. Analojilerin kullanımlarına ilişkin öğretmenlerin yapmış oldukları açıklamalar, alanyazında yer alan farklı araştırmalarda da (Cowan & Cipriani, 2009; Tsai, 1999) analojilerin anlamlı öğrenmeyi sağlayarak, kavram yanılgılarının giderilmesinde önemli bir rolü olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenler "zaman sıkıntısı, kaynak-hedef uyuşmazlığı, öğrencinin sınav kaygısı, ders programı yoğunluğu" kodları altında ifade etmiş oldukları sebeplerden dolayı analoji kullanmayı çok sık tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Başka bir deyişle, öğretmenler, son sınıflarda öğrencilerin sınava odaklı olmalarından dolayı zaman yetersizliği sebebiyle analojiyi daha az kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum ile alanyazında da karşılaşılmaktadır; örneğin, Tezcan ve Seyitoğlu (2007) yapmış oldukları çalışmada sınıf seviyesi arttıkça kullanılan analojilerin sayısının azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, kimya öğretmenleri derslerinde analojiyi günlük hayatla ilişkilendirerek, kurgulayarak-canlandırma, video-görsel desteği ve sözel anlatım şeklinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda kimya öğretmenleri analoji için ayrı bir hazırlık yapmadıklarını, ders sırasında spontane olarak geliştirdiklerini, deneyim ve tecrübeler sonucu oluşan analojileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunu destekleyen bir çalışma olan Tezcan ve Seyitoğlu (2007) 'da öğretmenlerin çoğu zaman analojileri gelişi güzel kullandıkları bu nedenle de konunun kavratılmasında beklenen sonucu yeterli şekilde sağlayamayacağı kanısına varmışlardır.

Bu bulgular doğrultusunda analojilerin, uygulanması aşamasında zihinsel bir süreçten geçirilmesi gerektiğini ve bu süreçte dikkatli olunması gerektiğini gösterirken; analojilerin yanlış uygulanması durumunda bazı istenilmeyen sonuçların elde edilebileceğini belirtmişlerdir. Literatüre bakıldığında bu konuyla paralel olarak Geban & Bilgin'in (2001) bu bulguları destekler nitelikle sonuçlar elde ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin analoji kullandığı konulara bakıldığında ise, aktivasyon enerjisi, asit ve baz, atom teorisi, elektrokimya, elektronegatiflik, gazlar ve sıvılar, hız-etkin çarpışma, kimyasal türler, mol, sabit oranlar, periyodik cetvel gibi sayısal ve soyut kavramlar içeren konular olduğu görülmektedir. Öğretmenler, bu konuların zihinde bir model oluşturulmadan anlaşılması mümkün olmayan kavramlar içermeleri sebebiyle öğretim aşamasında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin, anlamakta zorlandıkları konuların konu uyuşmazlığından, öğrenciler arasındaki bireysel farklılık ve öğrenci seviyelerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenler tarafından analojilerin ders esnasında kullanılmasının önemli bulunduğu buna bağlı olarak da analojilere yönelik düşüncelerinin ağırlıklı olarak olumlu olduğu görülmektedir. Benzer sonuçlar Ekici, Ekici & Aydın'ın (2007) yapmış olduğu araştırmada da elde edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bu bulgular ışığında şu öneriler sunulabilir; analoji kullanımının öğrenmeyi desteklediği gibi öğrencilerde kaynak-hedef uyuşmazlığı sebebiyle kavram yanılgıları da oluşturabileceği söylenebilir. Bu nedenle, gerekirse, öğretmenlere hizmet içi eğitim veya mesleki gelişimleri için materyal sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmenler analoji kullanımlarını görseller, videolar ve oyunlar ile desteklemeleri konusunda teşvik edilmelidir.

Kaynakça

Akar, Ü. (2007). Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Akkuş, H. (2006). Kimyasal tepkimelerin dengeye ulaşmasının öğretiminde kullanılabilecek bir analoji: meslek seçimi analojisi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 19-30.

Alyar, M., & Doymuş, K. (2016). Maddenin tanecikli yapısının anlaşılması üzerine analoji ve deneylerin etkisi. Kastamonu Education Journal, 24(3), 1183-1198.

Atav, E., Erdem, E., Yılmaz, A. & Gücüm, B. (2004). Enzimler konusunun anlamlı öğrenilmesinde analojiler oluşturmanın etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27,* 21-29.

Ausubel, D.P. (1968). Educational psychology: a cognitive view (New York, Holt, Rinehart, and Winston).

Ayas, A., Karamustafaoğlu, S., Sevim, S., & Karamustafaoğlu, O. (2002). Genel kimya labaratuvar uygulamalarının öğrenci ve öğretim elemanı gözüyle değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 50-56.

Aykutlu, I. & Sen, A. I. (2011). The perceptions of pre-service physics teachers about using analogies and their analogies related to electric current. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41,* 48-59.

Azizoğlu, N., Aslan, S., & Pekcan, S. (2015). Periyodik sistem konusu ve analojilerle öğretim modeli: yöntem, cinsiyet ve motivasyon faktörlerinin öğrenci başarısına etkisi. İlköğretim Online, 14(2), 472-488.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri (5. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Casakin, H. & Goldschmidt, G. (1999). Expertise and the use of visual analogy: Implications for design education. Design Studies, 20(2).

Cowan, K. W. & Cipriani, S. (2009). Of water troughs and the sun developing inquiry through analogy. *YC Young Children, 64*(6), 62-67.

Dagher, Z., & Cossman, G. (1992). Verbal explanations given by science teacher: Their nature and implications. Journal of Research in Science Teaching, 29, 361-374.

Dinçer, S. (2011). Exploring the impacts of the analogies on computer hardware. the turkish online journal of educational technology, 10(2), 113-121. 27 Nisan 2012 tarihinde http://tojet.net/articles/v10i2/10212.pdf adresinden erişildi.

Ecevit, T., & Şimşek, P. Ö. (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretimleri, kavram yanılgılarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 16(1), 129-150.

Ekici, E., Ekici, F. & Aydın, F. (2007). Fen bilgisi derslerinde benzeşimlerin (analoji) kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve örnekleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1),* 95-113.

Geban, Ö. & Bilgin, İ. (2001). Benzeşim (analoji) yöntemi kullanılarak ise 2.sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavram yanılgılarını giderilmesi. *Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Gentner, D. & Forbus, K. D. (2011). Computational models of analogy. Wiley Interdisciplinary Reviews-Cognitive Science, 2 (3), 266-276.

Gentner, D. (1983). Structure-mapping - a theoretical framework for analogy. Cognitive Science, 7 (2), 155-170.7

Günay-Bilaloğlu, R. (2005). Erken çocukluk döneminde fen öğretiminde analoji tekniği, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(30), 72-77.

Hewson, M.G. & Hewson, P.W. (1983) Effect of instruction using students' prior knowledge and conceptual change strategies on science learning. *Journal of Research in Science Teaching, 20,* 741-733.

Heywood, D. (2002). The place of analogies in science education. *Campridge Journal of Education, 32(2),* 64-75.

Hutchison, C. B. & Padgett, B. L. (2007). How to create and use analogies.Science Activities, 44(2), 69-72.

Orgill, M. K. & Thomas, M. (2007). Analogies and the 5e model, the science teacher. 74(1), 40-45.

Orgill, M., Bussey, T. J., & Bodner, G. M. (2015). Biochemistry instructors' perceptions of analogies and their classroom use. Chemistry Education Research and Practice, 16(4), 731-746.

Orgill, M.K., & Bodner, G. (2004). What research tells us about using analogies to teach chemistry. *Chemistry Education: Research And Practice, 5(1),* 15-32.

Tarım, S. S. (2017). Asitler ve bazlar konusunda öğrencilerde var olan alternatif kavramların giderilmesinde kullanılan analoji ve kavramsal değişim metinlerinin kavramsal değişimi sağlamada etkililiğinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Tezcan, H., & Seyitoğlu, B. (2007). Lise kimya ders kitaplarının analojik açıdan incelenmesi, Sayı:174

Tsai, C. C. (1999). Overcoming junior high school students' misconceptions about microscopic views of phase change: A study of an analogy activity. *Journal of Science Education and Technology, 8*(1), 83-91.

Turgut, T. (2007). İlköğretim 7. sınıf matematik konularının öğretiminde soru-cevap metodu ile analoji metodunun öğrencilerin matematik başarılarına etkileri yönünden karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Uğur, G. (2009). Doğru akım devreleri ile ilgili olarak, 11. sınıf öğrencilerinde oluşmuş kavram yanılgılarının giderilmesine ve öğrencilerin fizik dersine karşı tutumlarına analoji kullanımının etkisinin araştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Ültay, N. (2015). 12. sınıf öğrencilerinin atomlar arası bağlar ve moleküller arası çekim kuvvetleri hakkındaki kavram yapılarının belirlenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(32), 1-21.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zorluoğlu, S. L., & Sözbilir, M. (2016). İyonik ve kovalent bağlar konusunda uygulanan analoji tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 84-99.

Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımında Öğrenciler Tarafından Oluşturulan Argümanların Kalitesi ile Kullandıkları Modsal Betimlemeler Arasındaki İlişki

Cüneyt ULU, Milli Savunma Üniversitesi, Türkiye, cuneytulu1978@yahoo.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının kullanıldığı fen derslerinde öğrencilerin hazırladıkları laboratuvar raporlarında kullandıkları modsal betimlemeler ile kurdukları argümanların kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim döneminde, Yalova'da devlet okulunda öğrenim gören 34 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışma Fen Bilimleri dersinde dokuz hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. Konular Fen Bilimleri dersi öğretmen kitabında belirtildiği gibi verilmiştir. Ancak laboratuvar uygulamaları ATBÖ yaklaşımına dayalı aktiviteler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, toplam dokuz adet araştırma sorgulamaya dayalı aktivite gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler, ATBÖ yaklaşımını temel alan aktiviteler gerçekleştirirken kendilerinden yazılı olarak argüman oluşturmaları beklenmektedir. Tüm öğrenciler toplam dokuz adet aktivite raporu hazırlamışlardır. Bu raporlar soru, iddia, kanıt aşamaları ile gerçekleştirdikleri aktiviteyi yansıtacak şekilde bilimsel bir argümanı içerisinde barındırmaktadır. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri ATBÖ temelli laboratuvar uygulaması esnasında oluşturdukları argümanların kalitesi ve modsal betimlemelerinin kalitesi laboratuvar raporları incelenerek değerlendirilmiştir. Argümanların kalitesi Choi (2008) tarafından geliştirilen Bütüncül Argüman Rubriği ile Modsal betimlemelerinin kalitesi Demirbağ ve Günel (2014) tarafından geliştirilen rubrikle değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencilerin argüman kalite puanları ile modsal betimleme puanları arasında istatistiksel anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı, modsal betimleme, argüman kalitesi.

Abstract

The aim of this study is to determine the relation between the quality of the modal representations and the quality of the arguments in the Argument Based Inquiry (ABI) approach. The study group of this research consists of 34 eighth grade students studying in public school in Yalova during the 2016-2017 education periods. This study was carried out in science lessons for nine weeks. The science lessons were performed through ABI approach. The students performed a total of nine inquiry-based activities. Students form a written argument as they perform activities. All students have prepared a total of nine activity reports. These reports should be a scientific argument reflecting the question, claim, and evidence. The quality of the arguments and the quality of the modal representations were evaluated by examining the laboratory reports written by the students. The quality of the arguments is evaluated by the Holistic Argument Rubric developed by Choi (2008), and the quality of the modal representations is evaluated by the rubrics developed by Demirbag and Gunel (2014). When the data were analyzed, it was found that there was a statistically significant relation between the quality of the arguments and the quality of the modal representations.

Keywords: argument based inquiry approach, modal representations, the quality of the argument.

Giriş

Genel anlamda dile dayalı aktiviteler araştırmacılar tarafından (Emig, 1977) iki temel grup altında sınıflandırılmakta olup bunlardan ilki formal öğretim olmaksızın kazanılan konuşma ve dinleme; ikincisi formal öğretimle kazanılan okuma ve yazmadır (Okçu, 2011). Yazma, sosyal ve epistemik boyutları olan, kişinin yazma amacı, dilbilgisi kuralları, yazmanın doğası, yazıda alınacak muhatap gibi birçok bilişsel eylemi içeren kompleks bir uygulamadır (Günel, 2006). Son dönemlerde yazma eylemi öğrenmeye yardımcı bir faktör olarak algılanmaktadır (Günel, 2009). Bu kapsamda yazmanın öğrenmedeki rolünü açıklayabilmek amacıyla Hayes ve Flower (1980), Bereiter ve Scardamalia (1987), Galbraith (1999) bazı bilişsel yazma modelleri oluşturmuşlar ve araştırmalarıyla bilimde öğrenme amaçlı yazma çalışmalarına temel teşkil etmişlerdir (Günel, 2006). Hayes ve Flower'ın (1980) sonuç odaklı modeline göre, yazar yazının içeriği ile yazma eylemini gerçekleştirmedeki amacı arasında sürekli olarak denge gözettiği bir problem çözme sürecine girer (Günel, 2006). Hayes ve Flower'in modeli yazma eyleminin bazı işlevleriyle uzman ve acemi yazarlar arasındaki farklılıkları açıklamada yetersiz kalsa da çalışmalarının yazma eylemine ilişkin bir çerçevenin oluşturulması konusunda ilk girişim olduğu söylenebilir (Alamargot & Chanquoy, 2001). Bereiter ve Scardamalia (1987), Hayes ve Flower'in (1980) modellini geliştirerek yazma sürecini açıklayan ve günümüzde hala eğitim bilimcilerin kabul ettiği daha ayrıntılı bir model geliştirmişlerdir (Mc Dermott & Hand, 2010). Beretier ve Scardamalia (1987), "bilgiyi söylemek (knowledge-telling model) ve bilgiyi dönüştürmek (knowledge-transforming model)" olarak açıklanabilecek iki farklı model öne sürerek yazma sürecini açıklamaya çalışmışlardır (Günel, 2006). Bilgiyi söyleme modelinde, hafızda bulunan bilgiler geri çağırılarak yazar tarafından hiçbir değişikliğe uğratılmadan yazı sembollerine dönüştürülür (Yore, Hand ve Prain, 2002). Kişinin başarısı, hafızasında depolanan bilgi miktarına bağlı olup genel olarak çocukların ve acemi yazarların yaptığı yazma eylemini açıklamaktadır (Günel, 2006). Bilgiyi dönüştürme modeli ise, kişinin hafızasında yer alan bilgileri yeniden yapılandırarak yazılı metin oluşturmasını içeren dinamik bilişsel bir süreçtir (Mc Dermott & Hand, 2010). Bu modele göre kişi zihninde var olan bilgi ile yeni edindiği bilgi arasında ilişki kurarak eski bilgiyi yeni bilgiye dönüştürmekte ve böylelikle kavramsal anlama gerçekleşmektedir (Yore et al., 2002). Bilgiyi dönüştürmede bilimsel içerik alan bilgisi ile retoriksel alan bilgisi arasında etkileşimler meydana gelir ve bu etkileşim sonucu yeni bir içerik oluşur (Hand, Günel ve Ulu, 2009). Bilgiyi dönüştürme modeli, bilgi dönüştürmeye aktif bir problem çözümünün aracılık ettiğini ileri sürer (Günel, 2006). Galbraith (1999) problem çözme modelinin yazma eylemini açıklamada yüzeysel kaldığını ve bilginin saklanma şeklinin de incelenmesi gerektiğini ifade ederek, yazma süreci ile bilginin nasıl ve nerede yapılandırıldığını ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan bir model ortaya koymuştur. Galbraith'a (1999) göre bilgi, cümle kalıpları halinde değil anlamsal ağa (semantik) benzer bir yapıda zihnin her yerinde diğer kavramlarla bağlantılı olarak saklanmakta ve zihinde herhangi bir bilgi uyarıldığında farklı alanlar bu uyarıdan etkilenerek aktive olmaktadır. Yazma eyleminde konu içeriği, okuyucu kitlesi, yazı formatı gibi pek çok faktör, bu aktivasyonların sınırlarını ve içeriğini belirleyerek yeni öğrenmeleri sağlamaktadır (Galbraith, 1999). Araştırmacılar yazma eylemini farklı bakış açıları ile açıklamaya çalışsalar da yazmanın öğrenmede araç görevi görebileceği üzerine bir fikir birlikteliğinde oldukları söylenebilir (Alamargot & Chanquoy, 2001). Fen eğitiminde araştırmacıların öğrenme amaçlı yazma uygulamalarının kullanılmasındaki fikir ayrılıkları, yazmanın bilimdeki işlevi ve amacıyla ilgilidir (Günel, 2006). Örneğin Halliday ve Martin'e (1993) göre yazmanın fen eğitimindeki işlevi, rapor tutma, makale yazma gibi bilimsel söylemler olmalıyken, Alvermann (2004), Gee (2004), Prain ve Hand (2005) ile Yore ve Treagust'a (2006) göre geleneksel olmayan yazma aktiviteleriyle öğrenciler gündelik dil ile bilimsel dili bağdaştırarak bilimsel kavramları daha derinlemesine öğrenebilmektedir (Günel, 2009). Wallace ve Hand'e (2004) göre ise fen sınıflarında gerçekleştirilen yazma eylemi, bilim insanlarının gerçekleştirdiği yazma eyleminin bazı karakteristik özelliklerini yansıtmalı ve pedagojik bir araç olarak öğrencilerin bilimsel kavramları öğrenmelerine yardımcı olmalıdır. Yazma eylemi fen sınıflarında son dönemlere kadar öğretmenler tarafından daha çok öğrencilerin öğrenme seviyelerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır (Hand et al., 2009). Bir değerlendirme aracı olduğu kadar aynı zamanda bir öğrenme aracı da olan yazma eylemi, son dönemlerde öğrencilerin bilimsel kavramları öğrenmelerine yardım eden güçlü bir araç olarak algılanmaktadır (Prain & Hand, 1999). Fen derslerinde öğrenme amaçlı yazma uygulamalarıyla öğrencilerin kavramları aynı şekilde tekrar etmekten ziyade kendi dillerinde anlamlandırabilmelerine ve kendi sunumlarını oluşturabilmelerine fırsat sağlanarak onların kavramları daha derinlemesine öğrenmeleri sağlanabilir (Hand, Prain ve Wallace, 2002). Bu kapsamda öğrencilerin fen derslerinde bilimsel kavramları öğrenmelerine yardımcı olacak anlamlı yazma uygulamalarını içeren öğrenme ortamlarının oluşturulması öğrenme amaçlı yazma konusunda çalışmalar yapan araştırmacıların başlıca hedefi

olmuştur (Günel, 2009). Buradan hareketle öğrencilerin gerçekleştirecekleri laboratuvar uygulamaları esnasında geleneksel olmayan tarzda hazırladıkları laboratuvar raporlarının, öğrencilerin öğrenmelerine yardım edebilecek bir araç olabileceğini ifade eden Keys, Hand, Prain ve Collins (1999), öğrenme amaçlı yazma uygulamalarıyla araştırma-sorgulamaya dayalı aktiviteleri birleştiren, bilim insanlarının gündelik yaşamında karşı karşıya kaldığı bir problemin çözümünde deneyimlediği süreçleri yaşamasına imkan tanıyan ve bu sırada da öğrencilerin bilimsel kavramları yapılandırmasına yardımcı olan, sözlü ve yazılı argümantasyona dayalı bir yaklaşım olan Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımını geliştirmişlerdir. Orijinal adı "Science Writing Heuristic" olan bu yaklaşım ülkemizde gerçekleştirilen ilk çalışmalarda "Yaparak Yazarak Bilim Öğrenme Metodu" (Erol, 2010; Günel, Kabataş-Memiş ve Büyükkasap, 2010; Erkol, 2011; Karaca, 2011), "Bilim Yazma Aracı" (Ulu & Bayram, 2014) olarak isimlendirilse de ileriki yıllarda yapılan çalışmalarda doğasına daha uygun olduğu gerekçesiyle araştırmacılar tarafından Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımı olarak isimlendirilmiştir. ATBÖ Tablo 1'de verilen, öğretmenler için geliştirilen ve bu yaklaşımının pedagojik boyutunu oluşturan bir bölüm ve öğrenciler için geliştirilen ve bu yaklaşımın öğrenme boyutunu oluşturan bir bölüm olmak üzere iki ayrı kısımdan oluşmaktadır (Chen, Park ve Hand, 2016; Hand, Norton-Meier, Günel ve Akkus, 2016). Öğrenciler için geliştirilen bölümü, yarı yapılandırılmış bir yazma formu şeklinde olup, yapılan araştırma-sorgulamaya dayalı uygulamalar esnasında öğrencilerin argümantasyon deneyimleri yaşamalarına izin vermekte ve bilimsel kavramları zihinlerinde yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır (Choi, Notebaert, Diaz ve Hand, 2010). ATBÖ yaklaşımının öğretmenler için geliştirilen bölümü, öğretmenlerin araştırma-sorgulamaya dayalı aktiviteler tasarlayabilmelerine yardımcı olmak üzere geliştirilmiştir (Keys et al., 1999). Öğretmen bunun için okumaya, yazmaya ve küçük grup/büyük grup tartışmalarına dayalı aktiviteler gerçekleştirir (Günel, 2006).

Tablo 1. ATBÖ'nün Öğretmen ve Öğrenci Boyutları.

Öğretmen Boyutu	**Öğrenci Boyutu**
Öğrencilerin dersin başında mevcut anlayışlarının ortaya çıkarılması ve yapacakları araştırma sorgulama uygulaması için bir soru oluşturulması: Bireysel ya da grup olarak kavram haritası çizilmesi, informal yazılı metinlerin yazılması gibi laboratuvar öncesinde yapılan etkinlikler.	Öğrencilerin dersin başında mevcut anlayışlarının ortaya çıkarılması ve yapacakları araştırma sorgulama uygulaması için bir soru oluşturulması: Araştırma Sorusu Oluşturulması (Araştırmak istediğim sorular nedir? Büyük düşünceyle bu sorularım ne kadar ilgilidir?)
Araştırmalar tasarlamak, gözlem yapmak, veri toplamak: Laboratuvar aktiviteleri gerçekleştirerek veri toplamak.	Araştırmalar tasarlamak, gözlem yapmak, veri toplamak: Araştırma test etme yöntemi (Araştırmam esnasında neler yaptım?) Gözlemler (Neler gözlemledim?)
Sınıftaki diğer öğrencilerle iddialar ve veriler hakkında tartışmak: Argüman oluşturularak bunların sınıfta kritik edilmesi.	Sınıftaki diğer öğrencilerle iddialar ve veriler hakkında tartışmak: İddialar (İddialarım neler?) Kanıtlar (Bu iddialarda neden bulunuyorum?)
Araştırma sonunda ulaşılan bilimsel bilgilerin yazılı kaynaklardan karşılaştırılması.	Araştırma sonunda ulaşılan bilimsel bilgilerin yazılı kaynaklardan karşılaştırılması: Okuma (Fikirlerimi diğer öğrencilerin fikirleriyle nasıl karşılaştırabilirim?)
Yazmak suretiyle yansıtma yapmak: Öğrenme amaçlı yazma aktiviteleriyle öğrenilenlerin yansıtılması	Yazmak suretiyle yansıtma yapmak: Yansıtıcı Düşünme (Fikirlerim nasıl değişti?)

Literatürde öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin, geleneksel yazma aktiviteleri ve geleneksel olmayan yazma aktiviteleri olmak üzere iki şekilde değerlendirildiği söylenebilir (Hand et al., 2002). Öğrencilerin öğretmenin söylediklerini ders notu şeklinde tutması, özet çıkartması, laboratuvarda kendilerine verilen talimatları takip ederek yaptıkları deneyle ilgili deney raporlarındaki boşlukları doldurması, öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan sınavlar gibi öğrencilerin pasif olarak bilgiyi yazdığı yazma aktiviteleri geleneksel yazma aktiviteleri içerisinde; araştırma posteri, hikaye, şarkı sözü, fıkra, karikatür, mektup, şiir, günlük, gazete makalesi,

poster, broşür, multimedya sunumu, kavram haritası gibi öğrencilerin önceki bilgileriyle yeni edindiği bilgileri birleştirerek yeni içeriklerin üretildiği yazma aktiviteleri ise geleneksel olmayan yazma aktiviteleri içerisinde yer almaktadır (Wallace, Prain ve Hand, 2004; Günel, 2009; Mc Dermott & Hand, 2010). Öğrenme amaçlı yazma, geleneksel yazma aktivitelerinin yerine geleneksel olmayan yazma aktivitelerini merkeze alan bir yaklaşımdır (Erduran-Avcı & Akçay, 2012). Farklı kombinasyonlarda yani farklı tiplerde, amaçlarda, metotlarda ve okuyucu/dinleyici gruplarında gerçekleştirilen yazma etkinlikleri öğrenme üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Prain & Hand, 1999). Amaç, yöntem, gözlemler/bulgular ve sonuçlar gibi bölümlerden meydana gelen geleneksel laboratuvar raporlarından farklı olarak; öğrencilerin kendi araştırma sorularını, bilgi iddialarını, verilere dayalı kanıtlarını, düşüncelerinde oluşan değişimleri yansıtmalarının beklendiği bir formata sahip olması açısından (Choi et al., 2010), ATBÖ laboratuvar raporunun geleneksel olmayan yazma aktivitesi olduğu söylenebilir (Aslan & Tekin, 2015). ATBÖ yaklaşımı, geleneksel laboratuvar raporlarına alternatif olarak öğrencilerin gerçekleştirdikleri araştırma-sorgulamaya dayalı aktivitelerde araştırma sorularını, bu soruları nasıl test edeceklerini, gözlemlerini ve yaptıkları ölçümleri, araştırma sorularına cevap olarak oluşturdukları iddialarını ve bu iddialarını destekleyecek kanıtlarını, başvurdukları diğer bilgi kaynaklarının araştırma konusu ile ilgili ifadelerini ve tüm bu süreç sonunda düşüncelerinde meydana gelen değişimleri yansıtmalarının beklendiği öğrenme amaçlı bir yazma uygulamasıdır (Günel, 2006). Bilim insanları, dile dayalı (okuma, yazma ve konuşma) aktiviteler gerçekleştirmeden ve yaptıkları çalışmayı paydaşlarının anlayacağı bir formatta sunmadan bilimsel araştırma yapamazlar (Norris & Phillips, 2003). Bilim insanları gerçekleştirdikleri çalışmaların sonuçlarını sunmada kullandığı yollardan biri de modsal betimlemelerdir (Lemke, 1998). Bilimsel faaliyetler sadece sözel dile dayalı olarak gerçekleştirilmez (Norris & Phillips, 2003). Bilimsel çalışmalar yapmak, bilim hakkında konuşmak, bilimsel yayınlar okumak ve yazmak için sözel ifadelerin, matematiksel ifadelerin, grafik/görsel gösterimlerin harmanlanarak bir arada kullanılması gerekir (Lemke, 1998). Bilim insanları, gerçekleştirdikleri çalışmalara ilişkin iddialarını öne sürmek, düşüncelerin doğruluğunu kanıtlamaya çalışmak ve bulgularını paylaşmak için sadece sözel formda ya da metinsel ifadelerle değil, metin, grafik, diyagram ve modeller gibi farklı modsal betimlemeleri kullanırlar (Namdar, 2017). Bu bağlamda modsal betimlemelerin iletişim yoluyla paylaşılan bilim ve gerçek bilim arasındaki dönüşüm mekanizması olduğu söylenebilir (Memiş, 2015). Fen sınıflarındaki yazma uygulamalarının, bilim insanlarının yaptıkları araştırmaları sunarlarken ve yayınlarlarken gerçekleştirdikleri yazma uygulamalarının bazı karakteristik özelliklerini yansıtması gerekliliğinden (Wallace & Hand, 2004), teorik anlamda bilginin zihinde anlamsal ağa (semantik) benzer bir yapıda kodlandığı düşüncesinden (Lemke, 1998), hareketle çoklu modsal betimlemelerin fen sınıflarında öğrenme ortamlarının tasarlanmasında dikkate alınması önerilmektedir (Hand et al., 2009). Fen öğreniminde, yazmaya, konuşmaya, resim, grafik, diyagram gibi görsellere, matematiğe, deney aletlerine ihtiyaç duyulmasından dolayı, fene ait içeriğin sunulmasında modsal betimlemelerden sıklıkla istifade edilir (Aslan & Tekin, 2015). Betimleme, bir varlığın başka bir format veya moda göre kavramsallaştırıldığı ya da görselleştirdiği bir dizi dönüşüm anlamına gelmektedir (Wu & Puntambekar, 2012). Wu ve Puntambekar'a (2012) göre betimleme dört kategoride sınıflandırılabilir: sözel-metin (sözlü önermeler ve yazılı metin), sembolik-matematiksel (denklemler, formüller), görsel-grafiksel (animasyonlar, simülasyonlar, diyagramlar, grafikler, tablolar) ve eylemsel-operasyonel (demonstrasyonlar, işaretler, fiziksel modeller). Betimlemenin önemli öğeleri olan modlar (görsel öğeler) ise bilginin sunulması esnasında kullanılan metin, resim, grafik, diyagram, tablo, animasyon gibi gösterimlerdir (Yeşildağ-Hasançebi, Göktaş ve Günel, 2014). Modsal betimleme, öğrencinin bir kavrama ilişkin zihninde oluşturduğu betimlemeyi dışarıya yansıtacak bir biçimde dönüştürmesini içeren bilişsel bir süreçtir (Gunel, Hand ve Gunduz, 2006). Argümantasyon ve çoklu betimleme bilimde iki temel süreç olup bilgi iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişime paralel olarak günümüzde birbirleriyle daha önce hiç olmadığı kadar etkileşim içerisindedir (Namdar & Shen, 2016). Fen eğitiminde gerçekleştirilen çalışmalarda, öğrencilerin bilimsel okuryazarlık hedeflerine ulaşmada sahip olmaları gereken yeterliliklere / anlayışlara ve bunların hangi tür öğrenme ve öğretme ortamlarında kazandırılabileceğine odaklanıldığı görülmektedir. Gerek ülkemizde gerek yurtdışında yapılan müfredat yenileme çalışmalarında öğrencilerin bilimsel okuryazarlık standartlarına ulaşabilmesi için araştırma-sorgulama temelli deneyimler yaşamaları önerilmektedir (NRC, 2012; MEB, 2018). Bu kapsamda fen bilimlerinin araştırma-sorgulama temelli öğretilmesi, öğrencilerin gerçekleştirdikleri aktivitelerde soru, iddia ve delile dayalı kanıt üçgeninde bilimsel bir argüman oluşturmasını gerekli kılmaktadır (Hand & Choi, 2010). Fen eğitiminde yapılan araştırma-sorgulamaya dayalı etkinliklerde argümantasyon sürecinin yokluğu, bilimin sadece doğadaki var olan bilginin sunulması şeklinde algılanmasına sebep olur (Driver, Newton ve Osborne, 2000). Öğrencilerin fen derslerinde oluşturdukları argümanların zenginliğini, derinliğini ve kalitesini arttırabilecek uygulamaların neler olabileceği bilim insanları

tarafından araştırma konusu olmaya devam etmektedir. Bu kapsamda argümantasyonu destekleyebilecek uygulamalardan biri de çoklu betimlemelerdir (Namdar & Shen, 2016). Argümantasyon süreci bilgiyi üretmek ve organize etmek için modsal betimlemelerin kullanılmasını gerektirmektedir (Namdar, 2017). Bilim insanları araştırmalarını tasarlamak ve buldukları sonuçları yayınlamak için metinsel ifade, matematiksel ifade, tablo, liste, grafik, resim, diyagram, gibi modları içeren çeşitli betimleme formlarını kullanırlar (Lemke, 1998). Örneğin bilim insanları yeni elde ettiği veriler ve kanıtlar ışığında oluşturdukları argümanları sürekli olarak revize ederler ve betimlemelerinde de değişme ve düzeltmeye giderler (Namdar & Shen, 2016).

Bu çalışmanın amacı, argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının kullanıldığı fen derslerinde öğrencilerin hazırladıkları laboratuvar raporlarında kullandıkları modsal betimlemeler ile kurdukları argümanların kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ülkemizde ve yurt dışında lisans seviyesinde gerçekleştirilen çalışmalarda ATBÖ laboratuvar raporlarında modsal betimlemeleri etkin ve zengin kullanan öğrencilerin kurdukları argümanların kalitesinin de yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir (Hand & Choi, 2010; Demirbağ & Günel, 2014). Çalışmamızı bu araştırmacıların gerçekleştirdikleri çalışmalardan farklı kılan, çalışmamızın ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Çalışmamızdan elde edilecek sonuçların literatüre bu yönden katkıda bulunması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmamızda yarı deneysel desenlerden biri olan tek gruplu ön test son test modeli kullanılmıştır. Araştırma Fen Bilimleri dersinde Maddenin Halleri ve Isı ile Yaşamımızdaki Elektrik ünitelerinde gerçekleştirilmiş ve dokuz haftada tamamlanmıştır. Dersler, öğretmen kılavuz kitabı ile ders kitabında belirtildiği biçimde işlenmiştir. Fakat laboratuvardaki uygulamalar ATBÖ yaklaşımına göre gerçekleştirilmiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin modsal betimlemeleri algılama ve kullanabilme düzeylerinin çok iyi bir seviyede olmadığı belirtilmektedir (Okçu, 2011). Ayrıca ATBÖ rapor formatının, öğrencilerin grafik, resim, diyagram gibi anlamı değişik şekillerde ifade eden modsal betimlemelerin fonksiyonlarını, öğrenme ve sürece entegre etme konusunda gerekli kavramsal ve yapısal desteği sağlamadığı belirtilmektedir (Demirbağ & Günel, 2014). Bu sebeple öğrencilere, hem ATBÖ temelli laboratuvar uygulamalarının nasıl yapılacağını hem de matematiksel ifade, tablo, grafik, resim, diyagram gibi modsal betimlemelerin kullanım amaçlarını kavrayabilmelerini sağlamaya yönelik üç hafta süreli bir eğitim uygulanmıştır. Yani dokuz hafta süren bu çalışmanın ilk üç haftası öğrencilerin kendileri için yeni olan bu uygulamayı öğrenebilmelerini sağlamaya yönelik geçmiştir. Öğrenciler çalışma boyunca dokuz ATBÖ temelli uygulama gerçekleştirmişlerdir. Ancak bu dokuz uygulamanın üçü, eğitim amaçlı gerçekleştirildiği için bu üç uygulamanın laboratuvar raporları veri analizlerinde kullanılmamıştır. Deney grubunda laboratuvar uygulamaları kısaca şu şekilde gerçekleşmiştir. ATBÖ temelli laboratuvar uygulamalarının ilk aşamasında öğretmen konuyla ilgili büyük düşünceyi belirlemiştir (Örnek büyük düşünce: Saf maddelerin hal değişimi sırasında sıcaklığı sabit kalır). Ardından öğretmen, öğrencilerin konuyla ilgili dersin başında sahip oldukları düşünceleri ortaya çıkarmak için tahtaya kavram haritası çizmiş ve bir tartışma başlatmıştır. İkinci aşamada öğrenciler araştırma sorularını tahtaya yazmışlardır. Öğretmen yaptığı yönlendirmelerle, öğrencilerin bu soruların içerisinde bilimsel içerikli ve test edilemeyecek soruları görmelerini sağlamıştır. Gerçekleştirilen büyük grup tartışmasının ardından her grup araştırma sorusunu belirlemiştir. Üçüncü aşamada öğrenciler küçük grup tartışmalarıyla deneyi nasıl gerçekleştireceklerine karar vererek deneyi yapmıştır. Dördüncü aşamada deney esnasında yaptıkları ölçümleri ve gözlemleri kaydetmişlerdir. Öğrenciler elde ettikleri verilerden yola çıkarak küçük grup tartışmalarıyla, beşinci aşamada bilgi iddialarında ve altıncı aşamada kanıtlar oluşturmuşlardır. Yedinci aşamada gruplar araştırma sorularını, bu sorularının yanıtını aramak için gerçekleştirdikleri deneyi, iddialarını ve kanıtlarını içeren bir bilimsel argüman oluşturarak bunu sınıfta sunmuşlardır. Bu aşamada öğrenciler büyük grup tartışmasıyla bir yandan oluşturdukları argümanların doğruluğu konusunda diğer arkadaşlarını ikna etmeye çalışırken diğer yandan da diğer grupların argümanlarını eleştirmişlerdir. Yapılan büyük grup tartışmasının ardından tahtaya kavram haritası çizilmiş ve öğretmen tarafından belirlenen büyük düşünceye öğrencilerin ulaşması hedeflenmiştir. Öğrenciler yansıtma aşamasında da konuyla ilgili dersin başında sahip oldukları fikirlerini, icra ettikleri etkinlik sonunda fikirlerindeki değişimi ve bu değişimin nasıl gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler tüm bu aşamalarda yaptıklarını matematiksel ifade, grafik, tablo, resim gibi modsal betimlemelerden faydalanarak ATBÖ laboratuvar raporuna yazmışlardır. Öğrenciler toplamda altı adet laboratuvar raporu hazırlamışlardır.

Katılımcılar

Çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim döneminde, Yalova'da devlet okulunda öğrenim gören 34 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin gerçekleştirdikleri ATBÖ temelli laboratuvar uygulaması esnasında oluşturdukları argümanların kalitesi laboratuvar raporları incelenerek değerlendirilmiştir. Argümanların kalitesi Choi (2008) tarafından geliştirilen Bütüncül Argüman Rubriği ile değerlendirilmiştir. Bu rubrik argümanların kalitesini bütüncül olarak, niteliği çok zayıfsa iki, zayıfsa dört, ortalama seviyedeyse altı, güçlüyse sekiz, çok güçlüyse on puan olmak üzere beş derecede değerlendirmektedir. Tüm laboratuvar raporları bütüncül argüman rubriğiyle değerlendirilerek, her aktivite için ayrı ayrı ve ortalama etkinlik puanları bulunmuştur. Puanlamanın güvenirliliği için öncelikle her etkinlikten seçkisiz birer adet toplamda altı adet rapor ATBÖ ve modsal betimlemeler konularında çalışmalar gerçekleştiren uzman farklı bir araştırmacıyla birlikte puanlandırılmıştır. Ardından gerçekleştirilen müzakere sonucu yine seçkisiz olarak bu kez her etkinlikten beşer adet olmak üzere toplamda 30 adet rapor puanlandırılmıştır. Değerlendirilme sonucu 30 rapor için %90'ın üstünde bir korelasyona ulaşılmıştır. Son olarak çalışmada kullanılan tüm raporların puanlandırılma işlemine geçilmiştir. Öğrencilerin modsal betimlemelerinin kalitesinin değerlendirilmesinde de benzer süreçlerden geçilmiştir. Modsal betimlemelerinin kalitesi Demirbağ ve Günel (2014) tarafından geliştirilen rubrikle değerlendirilmiştir. Tüm laboratuvar raporları bu kez modsal betimleme kalitelerinin belirlenebilmesi için tekrar değerlendirilmiş ve her aktivite için ayrı ayrı ve ortalama etkinlik puanları bulunmuştur. Puanlamanın güvenirliliği için ilkönce her etkinlikten seçkisiz birer adet toplamda altı adet rapor ATBÖ ve modsal betimlemeler konularında çalışmalar gerçekleştiren konusunda uzman farklı bir araştırmacıyla birlikte puanlandırılmıştır. Ardından gerçekleştirilen müzakere sonucu yine seçkisiz olarak bu kez her etkinlikten beşer adet olmak üzere toplamda 30 adet rapor puanlandırılmıştır. Değerlendirilme sonucu 30 rapor için %90'ın üstünde bir korelasyona ulaşılmıştır. Son olarak çalışmada kullanılan tüm raporların puanlandırılma işlemine geçilmiştir.

Bulgular

Sınıfta 34 öğrenci bulunmaktadır. Ancak yedi öğrencinin bazı laboratuvar uygulamalarına çeşitli sebeplerden iştirak edememesinden ötürü bu yedi öğrencinin verileri analize dahil edilmemiştir. Yani laboratuvar uygulamalarının hepsine iştirak eden 27 öğrenciden elde edilen veriler analiz için kullanılmıştır. Araştırma sorusunun yanıtını bulmak için ilk önce elde edilen verilere ilişkin açıklayıcı istatistik sonuçları verilmiştir. Gerçekleştirilen laboratuvar uygulamalarından elde edilen argüman puanları için açıklayıcı istatistik sonuçları Tablo 2'de, modsal betimleme puanları için açıklayıcı istatistik sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2. Argüman Kalitesi Puanları İçin Açıklayıcı İstatistik Sonuçları.

	N	Ort.	Std.Sap.
1. Uygulama Argüman Kalite Puanı	27	4.15	1.09
2. Uygulama Argüman Kalite Puanı	27	4.44	1.28
3. Uygulama Argüman Kalite Puanı	27	4.67	1.11
4. Uygulama Argüman Kalite Puanı	27	5.11	1.01
5. Uygulama Argüman Kalite Puanı	27	5.48	1.31
6. Uygulama Argüman Kalite Puanı	27	5.70	1.20
Ortalama Argüman Kalite Puanı	27	4.93	0.54

Tablo 3. Modsal Betimleme Puanları İçin Açıklayıcı İstatistik Sonuçları.

	N	Ortalama	Std.Sap.
1. Uygulama Modsal Betimleme Puanı	27	25.75	3.56
2. Uygulama Modsal Betimleme Puanı	27	25.69	3.18
3. Uygulama Modsal Betimleme Puanı	27	26.03	3.28
4. Uygulama Modsal Betimleme Puanı	27	25.89	3.76
5. Uygulama Modsal Betimleme Puanı	27	26.11	3.61
6. Uygulama Modsal Betimleme Puanı	27	25.37	3.34
Ortalama Modsal Betimleme Puanı	27	25.81	3.85

Ardından ortalama argüman kalite puanları ile ortalama modsal betimleme puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığı korelasyon ve regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Tablo 4te korelasyon analiz sonuçları, Tablo 5'te regresyon analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Korelasyon Analiz Sonuçları.

	Ortalama Argüman Kalite Puanı		
Ortalama Modsal Betimleme Puanı	N	rho	p
	27	.61	.00

Tablo 5. Regresyon Analiz Sonuçları.

	Ortalama Argüman Kalite Puanı						
Ortalama Modsal Betimleme Puanı	B	Std.Sap.	β	t	p	R	R^2
	2.61	.56	.64	4.16	.00	.64	.41

Tablo 4 korelasyon analiz sonuçları incelendiğinde ortalama argüman kalite puanları ile ortalama modsal betimleme puanları arasında istatistiksel anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (rho=.61, p<.01). Yine Tablo 5 regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin modsal betimleme puanları, ortalama argüman kalite puanlarının, %41'ini açıkladığı görülmektedir (R^2= .41, p<.01). Yani öğrencilerin oluşturdukları argümanların kalitesinin %41'i, laboratuvar raporlarında kullandıkları modsal betimlemelerin etkili ve zengin kullanımına bağlıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğrencilerin kullandıkları modsal betimlemelerin etkinliğinin ve zenginliğinin artması durumunda oluşturdukları argümanların kalitelerinin de arttığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç Demirbağ ve Günel (2014) ile Hand ve Choi (2010) gibi araştırmacıların bulduğu sonuçlarla benzer niteliktedir. Araştırmacılar lisans seviyesinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğrencilerin ATBÖ laboratuvar raporlarını analiz etmişler ve modsal betimlemeleri etkili ve zengin kullanan öğrencilerin, oluşturdukları argümanların kalitelerinin yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırmada elde edilen öğrencilerin kullandıkları modsal betimlemelerin etkinliğinin ve zenginliğinin artmasıyla oluşturdukları argümanların kalitelerinin de arttığı sonucunun nedeni, soru-iddia-delil üçgeninde oluşturulan argümanların ve geleneksel olmayan tarzda yazılan yazıların kavram öğrenme üzerine etkisi baz alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrenciler ATBÖ temelli her laboratuvar uygulamasının ardından oluşturdukları argümanların doğruluğu konusunda sınıftaki diğer arkadaşlarını ikna etmek amacıyla onların anlayabileceği bir dilde laboratuvar raporu yazarlar. Öğrenci yazdığı metinde öğretmeni muhatap aldığında, öğretmeni konunun uzmanı olarak görmekte, yazdıklarını zaten anlayacağını düşünmekte ve bu sebepten ötürü de bilim diline ait kavramları kullanmayı istemektedir (Gunel, Hand ve Prain, 2007). Bu durumda öğrencinin öğretmenlerine yazarken kullandığı dil, derste kullandıkları dilin aynısı olmakta ve bu da

öğrencinin öğrenmesini sınırlamaktadır (Akar, 2007). Öğrenci muhatap olarak sınıf arkadaşlarını aldığında bilim dilini, onların anlayabileceği bir şekle yani dilin gündelik olarak kullanılan şekline dönüştürmek durumundadır (Gunel et al., 2007). Öğrenci eğer bahse konu bu dilde dönüştürme işlemi gerçekleştirmezse, içinde yabancı kelimeler bulunan bu yazılı metinden iletişim kurulan kişi pek fazla bir şey anlayamaz (Erol, 2010). Öğrenciler, okuyucu ya da dinleyici grubunu öğretmenden sınıf arkadaşına dönüştürmek suretiyle bilimsel kavramlara ilişkin anlayışlarını yeniden gözden geçirirler ve böylelikle daha zengin bir kavramsal anlayış geliştirirler (Hand, Wallace ve Yang, 2004). Bu noktada sadece düşüncelerin yazmayı etkilemediğini, aynı zamanda düşüncelerin de yazmadan etkilendiğini ve aralarında karşılıklı dinamik bir etkileşim olduğunu belirtmek gerekir (Bereiter, 1990, aktaran; Aslan & Tekin, 2015). Yazma sürecinde kullanılan modsal betimlemeler, yazıdaki kavramları anlamca zenginleştirmekle ya da onları daha anlaşılır yapmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin kullandığı modsal betimlemelerin uyumu ve zenginliği onların yazı içerisindeki kavramları daha derinlemesine öğrenmelerine katkı sağlar (Hand et al., 2009). Çeşitli disiplinlerde ve seviyelerde yapılan çalışmalarda modsal betimlemelerin bilinçli bir şekilde kullanılması, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri daha rahat görmesine ve böylelikle de onların kavramları daha derinlemesine öğrenmesine katkı sağladığı görülmüştür (Gunel et al., 2006; Hand et al., 2009; Demirbağ & Günel, 2014). Öğrenciler gerçekleştirdikleri ATBÖ temelli laboratuvar uygulamalarında oluşturdukları araştırma sorularına yanıt niteliği taşıyan iddialarda bulunmakta ve bu iddialarını desteklemek üzere elde ettikleri verilere dayalı olarak kanıtlar oluşturmaktadırlar (Hand et al., 2016). Öğrenciler soru, iddia ve kanıt üçgeninde oluşturdukları bilimsel argümanlarla kavramların anlamları arasındaki ilişkileri keşfetmekte ve böylelikle daha zengin bir kavramsal yapı geliştirmektedirler (Choi et al., 2010). Öğrenciler hazırladıkları ATBÖ laboratuvar raporlarında kavramlara ilişkin geliştirdikleri bu zengin ve derinlemesine anlayışlarını, metinsel ifadenin yanı sıra matematiksel ifadeler, grafikler, tablolar, şekiller gibi farklı modsal betimlemeler kullanarak ifade etmeye çalışmaktadırlar (Hand & Choi, 2010). Sonuç olarak argümantasyonun yapısı ve amacı konusunda doğru anlayış geliştiren öğrenciler, bilimsel bir argüman oluştururken iddialarını kanıtlamanın öneminden yola çıkarak, modsal betimlemeleri daha bilinçli bir şekilde iddialarını desteklemek için kullanmaktadırlar (Namdar, 2017).

Bu çalışmada öğrencilerin oluşturdukları argümanların kalitesi ile modsal betimlemeler arasındaki ilişki bütüncül olarak incelenmiştir. İleriki çalışmalarda bu ilişki ATBÖ'nün alt bölümleri baz alınarak incelenebilir.

Kaynakça

Akar, M.S. (2007). *Laboratuar dersinde yazma metinleri oluşturmanın ve analoji kullanımının akademik başarıya etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing. Dordrecht*, Netherlands ; Boston: Kluwer Academic Publishers.

Alvermann, D. E. (2004). Multiliteracies and self questioning in the service of science learning. In W. Saul (Ed.), *Border Crossing: Essays on Literacy and Science. Newark*, DE: International Reading Association.

Aslan, S. ve Tekin, N. (2015). Laboratuvar uygulamalarını argümantasyon tabanlı bilim öğrenme rapor formatına göre raporlaştırmanın kavramsal anlamaya ve modsal betimleme kullanımına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(*1), 73-96.

Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chen, Y. C., Park, S., & Hand, B. (2016). Examining the use of talk and writing for students' development of scientific conceptual knowledge through constructing and critiquing arguments. *Cognition and Instruction, 34*(2), 100-147.

Choi, A. (2008). A *study of student written argument using the Science Writing Heuristic approach in inquiry-based freshman general chemistry laboratory classes*. Unpublished doctoral dissertation. University of Iowa, Iowa City, IA.

Choi, A., Notebaert, A., Diaz, J., & Hand, B. (2010). Examining arguments generated by year 5, 7, and 10 students in science classrooms. *Res Sci Educ, 40*,149–169.

Demirbağ, M., & Günel, M. (2014). Argümantasyon tabanlı fen eğitimi sürecine modsal betimleme entegrasyonunun akademik başarı, argüman kurma ve yazma becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(1), 373-392.

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science education, 84(*3), 287-312.

Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication, 28*, 122-128.

Erduran-Avcı, D. ve Akçay, T. (2012). Fen ve teknoloji dersinde yazma etkinlikleri üzerine öğretmen görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 10*(2), 48-65.

Erkol, M. (2011). *Yaparak yazarak bilim öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuvarı başarılarına etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erol, G. (2010). *Asit baz konusunun çoklu yazma etkinlikleri ve yaparak yazarak bilim öğrenme metodu kullanılarak öğretilmesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maramara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Galbraith, D. (1999). Writing as a knowledge-constituting process. In D. Galbraith & M. Torrance (Eds.), *Knowing what to write: conceptual processes in text production. Studies in writing*; v. 4 (pp. 190 p.). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Gee, J. P. (2004). Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of school based literacy. In W. Saul (Ed.), *Border crossing: Essays on literacy and science*. Newark, DE: International Reading Association.

Günel, M. (2006). *Investigating the impact of teachers implementation practices on academic achievement in science during a long-term professional development program on the science writing heuristic*. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University, Ames, USA.

Günel, M., Hand, B., & Gündüz, S. (2006). Comparing student understanding of quantum physics when embedding multimodal representations into two different writing formats: Presentations format versus summary report format. *Science Education, 90*, 1092-1112

Günel, M., Hand, B., & Prain, V. (2007). Writing for learning in science: a secondary analysis of six studies. *International Journal of Science and Mathematics Education, 5*, 615-637.

Günel, M. (2009). Bilişsel süreç ve ilköğretim bilim eğitiminde öğrenme aracı olarak yazma. *Elementary Education Online, 8(*1), 200-211.

Günel, M., Kabataş-Memiş, E. ve Büyükkasap, E. (2010). Yaparak yazarak bilim öğrenimi-yybö yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim, 35*(155), 49-62.

Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science : literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press

Hand, B., Prain, V., & Wallace, C. (2002). Influences of writing tasks on students' answers to recall and higher-level test questions. *Research in Science Education,32*,19–34.

Hand, B., Wallace, C., & Yang, E. (2004). Using the science writing heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh grade science: Quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education, 26* (2), 131–149.

Hand, B., Günel, M., & Ulu, C. (2009). Sequencing embedded multimodal representations in a writing to learn approach to the teaching of electricity. *Journal of Research in Science Teaching, 46(*3), 225-247.

Hand, B., & Choi, A. (2010). Examining the impact of student use of multiple modal representations in constructing arguments in organic chemistry laboratory classes. Res. *Sci. Educ., 40*,29–44.

Hand, B., Norton-Meier, L. A., Günel, M., & Akkus, R. (2016). Aligning teaching to learning: A 3-year study examining the embedding of language and argumentation into elementary science classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education, 14*(5), 847-863.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Writing as Problem Solving. *Visible Language, 14*(4), 388-399.

Karaca, D. (2011). *Yaparak yazarak bilim öğrenmenin (yybö) genel fizik laboratuvarı dersinde öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Keys, C., Hand, B., Prain, V., & Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of Research in Science Teaching, 36,* 1065-1084.

Lemke, J. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientifc text. In J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading science* (87-113). London: Routledge

McDermott, M.A., & Hand, B. (2010). A secondary reanalysis of student perceptions of non-traditional writing tasks over a ten year period. *Journal of Research in Science Teaching,47*(5),518–539.

MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı

Memiş, E. K. (2015). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin "kuvvet ve hareket" ünitesini öğrenmelerine betimleme modlarını kullanmalarının etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44(*1), 23-40.

Namdar, B., & Shen, J. (2016) Intersection of argumentation and the use of multiple representations in the context of socioscientific issues, *International Journal of Science Education, 38*:7, 1100-1132,

Namdar, B. (2017). A Case Study of Preservice Science Teachers with Different Argumentation Understandings: Their Views and Practices of Using Representations in Argumentation. *International Journal of Progressive Education*, 13(3).

Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientifc literacy. *Science Education, 87*(2), 224-240.

National Research Council. 2012. A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. USA: National Academy Press, Washington, DC.

Okçu, B. (2011). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin modsal betimlemeleri algılayabilme ve kullanabilme yeterliliklerini ölçebilmek amacıyla ölçek geliştirme ve bu ölçek ile öğrencilerin modsal betimlemelere dair düzeylerini belirleme*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Prain, V., & Hand, B. (1999). Students perceptions of writing for learning in secondary school science. *Science Education, 83*, 151–162.

Prain, V., & Hand, B. (2005). Science and literacy. In K.Appleton (Ed.), *Elementary Science Teacher Education: Issues and Practice:* Association of Educators of Science Teachers publication.

Ulu, C., & Bayram, H. (2014). Araştırma sorgulamaya dayalı bilim yazma aracı kullanımının üstbilişsel bilgi ve becerilere etkisi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling, 3(*1),1300-7432.

Wallace, C. S., Hand, B. (2004). Using a science writing heuristic to promote learning from laboratory. Wallace, C. S., Hand, B., & Prain, V. (Eds.), *Writing and learning in the science classroom* (s.82-104). Dordrecht Boston: Kluiwer Academic Publishers.

Wallace, C. S., Prain, V., & Hand, B. (2004). Does Writing Promote Learning in Science? Wallace, C. S., Hand, B., & Prain, V. (Eds.), *Writing and learning in the science classroom* (s.1-10). Dordrecht Boston: Kluiwer Academic Publishers.

Wu, H.-K., & Puntambekar, S. (2012). Pedagogical affordances of multiple external representations in scientific processes. *Journal of Science Education and Technology, 21*(6), 754–767.

Yeşildağ-Hasançebi, F., Göktaş, Y., & Günel, M. (2014). Eğitim araştırmalarında modsal betimlemelerin kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,3*(2).

Yore, L.D., Hand, B.M., & Prain, V. (2002). Scientists as Writers. *Science Education, 86,* 672 – 692.

Yore, L.D., & Treagust, D.F. (2006). Current realities and future possibilities: Language and science literacy—empowering research and informing instruction. *International Journal of Science Education, 28*(2–3), 291–314.

Örgütsel Bağlılık ile Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin Değişkenler Açısından İncelenmesi

Hakan Secimli, Milli Savunma Üniversitesi, Türkiye , thesevimli@gmail.com

Süleyman Ünal, Milli Savunma Üniversitesi, Türkiye, sunal@hho.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı örgütsel bağlılık ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın diğer amacı ise bu iki değişken arasındaki ilişkinin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu, eğitim verilen kademe ve mesleki deneyim değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu çalışma, nicel bir çalışma olmakla beraber; nicel araştırma desenlerinden, boylamsal tarama deseninde yapılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan "anket" üç bölümden oluşmaktadır. Araştırma evreni Bursa ilinde bir semtte bulunan, devlet okullarında çalışan öğretmenlerden kolay örnekleme yöntemiyle gönüllülük esasına göre elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin neticesinde erkeklerin duygusal ve normatif bağlılık düzeyi anlamlı şekilde kadınlardan daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim verdikleri kademeye bağlı olarak örgütsel bağlılık ve alt boyutları da farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan analiz neticesinde duygusal bağlılık ve normatif bağlılık alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu bulgu göstermektedir ki örgütsel bağlılıktaki artış beraberinde psikolojik iyi olmada artış meydana getirmektedir. Aynı zamanda örgütsel bağlılık ile psikolojik iyi olma arasında pozitif yönde, ancak zayıf bir ilişki gözlenmiştir. Bu bağlamda, okullarda öğretmenlerin bağlılıklarının arttırılması, beraberinde öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının artacağı anlamına gelmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Bağlılık, Psikolojik İyi Olma, Duygusal Bağlılık, Normative Bağlılık

Abstract

The aim of this research is to examine the relationship between organizational commitment and psychological well-being. The other objective of the study is to examine whether the relationship between these two variables is significantly different in terms of gender, age, seniority, education status, education level and professional experience variables. This study, together with being a quantitative study has a quantitative research design, a longitudinal design. In the research, questionnaire was used as data collection tool. The questionnaire which is the data collection tool used in the research, consists of three parts. The research was conducted on the basis of volunteerism through convenience sampling from teachers working in public schools in a district in Bursa. The emotional and normative commitment level of males was found to be significantly higher than females in the result of the data obtained. There was a significant difference between the groups in emotional attachment and normative attachment sub-dimensions as a result of the analysis to determine whether the organizational commitment and sub-dimensions differed depending on the level of education the teachers had taught. This finding suggests that the increase in organizational commitment is accompanied by an increase in psychological well-being. At the same time, there was a weak but positive relationship between organizational commitment and psychological well-being. In this context, increasing the loyalty of teachers in schools means that the psychological well-being of teachers will increase.

Keywords: Organizational Commitment, Psychological Well-Being, Emotional Commitment, Normative Commitment

Giriş

İçinde yaşadığımız bilgi ve teknoloji çağında her an değişen koşullar sebebiyle, insan faktörünün kurumlar için önemli daha da artmakta bu durum da iletişim değişimi zorunlu kılmaktadır. İnsanın kurumlarda etkin ve verimli kullanılmasında örgüte bağlılık çok önemli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bugün hemen hemen her kurumda değişik boyutlarda ortaya çıkan bağlılık kavramının, okullar için olumlu katkı sağlayacağı tartışılmaz bir gerçektir. Kişilerin hayat standartlarının en önemli faktörlerinden birisinin, çalışma alanındaki memnuniyetin sağlanması olduğunu düşünürsek, örgütsel bağlılığın bir anlamda hayat kalitesini olumlu yönde destekleyen bir boyutu olduğu görebiliriz. Bu araştırmanın temel değişkenlerinden olan psikolojik iyi oluş kavramı, olumlu duygu durumu ile anılmaktadır.

Bu durumun, olumlu ruhsal sağlıkla ilgili olup hayat kalitesini pozitif olarak etkilemektedir (Edwards, 2000). Genel olarak değerlendirdiğimizde, eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından birinin, öğretmenlerin okullarına, yaptıkları işlerine ve mesleklerine olan tutum ve davranışlarının olumsuz yönde değişmesi olduğunu görebiliriz (Balay 2000). Bu durumun sebepleri arasında sosyolojik, psikolojik, fizyolojik, maddi ya da okulun kendisiyle ilgili olabilecek sebepler dikkat çekmektedir. Ayrıca bağlılık ve yabancılaşma faktörlerinin de bu nedenler arasında yer alabileceğinin gözden kaçırılmaması gerekmektedir. Bu konuda (Erdem, 2007) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenler kendi değerleriyle örgütün değerlerini ne kadar çok bağdaştırırlarsa, o kadar çok verimlilik artacaktır yargısına ulaşılmıştır. Bu bağlamda değerler ve örgütsel bağlılık psikolojik ve bilişsel yönü olan kavramlardır.

Psikolojik iyi olma kavramının da psikolojik süreçlerden oluştuğu düşünüldüğündebirbirini tamamlayan iki kavram arasında ki ilişkinin araştırılması bu çalışmaya temel teşkil eden diğer bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Akın, 2013, s.15). Sağlıklı bir bağlılık kişinin mutlu olacağı anlamına gelmektedir. Kuruma bağlılık, örgütsel etkinliği ve çalışanın mutlu olma düzeyini ortaya koymakta, kurum bağlılığı yüksek olan kişilerin, düşük olan iş görenlere göre daha fazla örgütte kalma isteğiyle ve daha çok gayret sarf ederek, yüksek performans sergilemeleri sonucunu doğurmaktadır (Özutku, 2008). Bu durum sonucunda birey anlamlı bir yaşama sahip olarak, kendi potansiyelini kabul etmekte, koymuş olduğu hedeflerine ulaşabileceğinden olumlu bağlanmayı gerçekleştirebilmektedir.

Bu tür organizasyonların kurulmasıyla, nesillerin edindikleri tecrübeleri birbirine aktarması gerekliliği de eğitime olan ihtiyacı hissettirmiştir. Bu sebeple yöneticiler tarafından, eğitime çok daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Böylelikle geçmişle bugün, bugünle de gelecek arasında bir köprü vazifesi gören eğitim, insanoğlunun elde ettiği bilgilerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında yüzyıllardan beri kullanılan bir yöntem olmuştur. Bu aktarım ilk çağlarda duvar resimleriyle başlamışsa da teknolojinin gelişmesi ve toplumsal değişmeler sonucunda bilgiyi depolama ve farklı öğrenme yöntemleriyle devam etmektedir. Bu hızlı değişme ve gelişmeler eğitim kurumlarının daha yaratıcı, etkili ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olmasını gerektirmektedir. Farklı düşünceler olsa da eğitim uygulamaları, yüksek öğretim kurumlarında görev yapan akademisyenler tarafından yürütülmektedir.

Toplumsal, siyasal ve ekonomik açıdan birçok amacın gerçekleştirildiği yüksek öğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlerin, bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özelliklerden en önemlileri de yaptıkları işe değer vermeleri, örgütsel bağlılık tutumuna sahip olmalarıdır.

Örgütsel Bağlılık

İş görenin örgütte kalmaya devam etme isteği olarak tanımlanan örgütsel bağlılık 1950'li yıllardan itibaren araştırmacıların ilgisini çekmiş ve üzerinde birçok araştırma yapılmıştır. Konu ilk olarak 1956 yılında Whyte tarafından ele alınmış ve 1974 yılında da Porter'in geliştirdiği "Örgüte Bağlılık Ölçeği" ile ölçülmeye başlanmıştır (Bakan, 2011: 41). Örgütsel bağlılık son yıllarda başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere pek çok ülkede araştırma konusu olmuştur fakat günümüze kadar ülkemizde yeterince araştırma yapılamamıştır.

Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık literatürde en çok ele alınan bağlılık türüdür. Allen ve Meyer kişinin kendisini örgütün bir parçası olarak gördüğünden dolayı bu bağlılık türünün çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Güçlü duygusal bağlılık, bireyin örgütte kalma ve örgütün değer ve hedeflerini benimsediği anlamına gelmektedir (Oktay ve Gül, 2003: 408).

Duygusal bağlılık örgütsel amaçları benimseme ve onlarla özdeşleşme ile ilgili olumlu duygulara sahip olmak demektir. Duygusal bağlılık örgütsel amaçlara, kurallara ve yöneticilere karşı duyulan saygı ve sevgi, örgütsel vizyon ve misyonun paylaşılması ile oluşan bağlılık türüdür (Tutar, 2007: 106). İş görenin örgütüyle bütünleşmesini ifade eden bu bağlılıkta, çalışanın örgütte kalma nedeni örgütün amaçlarıyla özdeşleşmesidir (Yalçın ve İplik, 2005: 397-398).

Devam Bağlılığı

Devam bağlılığı iş görenin, örgütte çalıştığı süre içerisinde harcadığı emek, zaman, gayret ile edindiği statü, makam, kıdem ve para gibi kazanımlarını örgütten ayrılmasıyla birlikte kaybedeceği düşüncesiyle oluşan bağlılıktır (Yalçın ve İplik, 2005: 398). Bakan (2011: 83) ise devam bağlılığını "bireyin, örgütten ayrılmanın bedelinin yüksek olacağını fark ederek örgütte kalmanın kendisi için daha faydalı sonuçlar yaratacağına inanarak örgütün bir üyesi olarak çalışmaya devam etmesi ve örgütü için her türlü fedakarlığa katlanmaya istekli olması ve örgütün kalıcılığını sağlamaya ve sürekliliğine kendini adaması" olarak açıklamıştır.

Minnet (Normatif) Bağlılığı

Bireyin örgüte karşı sorumluluğu ve görevi olduğuna inanması dolayısıyla, kendini örgütte kalmaya zorunlu görmesine dayanan bağlılık türüdür. Buradaki zorunluluk devam bağlılığında olduğu gibi çıkara değil erdemlik, sadakat ve ahlaki duygulara dayanmaktadır. Dolayısıyla birey sadakatin önemli olduğuna inanarak örgütte kalmayı ahlaki bir zorunluluk olarak görmektedir (Allen ve Meyer, 1990: 4).

Minnet bağlılığı psikolojik ihtiyaç ve maddi kayıp endişesinin ötesinde "ahlakilik" unsuru içermektedir. Örgüte sadakatle bağlı kalmayı bu ahlaki unsur sayesinde sağlamakta ve çalışanları "zorunluluk hissettikleri için" örgütte kalmayı devam ettirmeye itmektedir (Atak, 2009: 107).

Tarihsel süreç içersinde insanoğlunun gelişim serüveni göz önüne alındığında bu süreçleri etkileyen birçok faktörden bahsedilebilir. Hayatını devam ettirmek zorunda olan insanın geçmişten günümüze yaşam alışkanlıkları değişmekte ve geleceğe dönük beklentileri, hayata uyum süreçlerini etkilemektedir. İnsanların sahip oldukları, insanın hayata bakışını etkileyen, güçlü ve zayıf yönleriyle kendisini kabul etmesini sağlayan, sağlıklı iletişim kurmasında etkili rol oynayan inançları, bağlanma stilleri gibi kişisel özellikleri, bireylerin meslek seçimini etkilediği gibi, işlerinde yükselme, ödül alma, terfi alma gibi durumları da etkilemektedir. Bu bağlamda araştırmada, örgütsel bağlılık ile psikolojik iyi olma hali arasındaki ilişkiyi incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı örgütsel bağlılık ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın diğer amacı ise bu iki değişken arasındaki ilişkinin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu, eğitim verilen kademe ve mesleki deneyim değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek amacıyla 'karşılıklı ilişkisel tarama modeline' uygun olarak düzenlenmiştir. İki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenlerinin tümü "ilişkisel tarama modelleri" olarak tanımlanmaktadır. Bu modellerden biri olan "karşılıklı ilişkisel tarama", gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermeyen, ancak o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde diğerinin kestirilebilmesinde yararlı sonuçlar sağlayan bir araştırma düzenidir (Akın, 2009).

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, Bursa ilinde bulunan, 1. Sınıftan 12. Sınıfa kadar eğitim kademelerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. 159 Öğretmenler gönüllülük esasına göre seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma çerçevesinde katılımcılara iki bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. İlk bölümde Öğretmenlerin demografik özellikleri altı soru ile incelenmiştir. İkinci bölümde ise, örgütsel bağlılık ölçeği ve psikolojik iyi olma ölçeği uygulanmıştır.

Bulgular

Örgütsel bağlılık ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiyi saptamak için yapılan korelasyon analizi sonucunda örgütsel bağlılık ile psikolojik iyi olma arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir (r = 0.123). Bu bulgu göstermektedir ki örgütsel bağlılıktaki artış beraberinde psikolojik iyi olmada artış meydana getirmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgütsel bağlılık ölçeğinden elde ettikleri sonuçların cinsiyete göre farklılık arz edip etmediğini saptamak için yapılan bağımsız değişkenler t testi sonucunda erkeklerin duygusal (4.06) ve normatif bağlılık (3.50) ortalamaları düzeyi kadınların duygusal (3.70) ve normatif bağlılık (3.14) ortalama düzeyinden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. ($p<0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak örgütsel bağlılık alt ölçeğinden elde ettikleri ortalama sonuçların farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak 52 için yapılan bağımsız değişkenler t testi sonucunda bağlılık boyutlarında istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Elde edilen sonuçlara göre lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin duygusal bağlılık, ortalamaları (3.98) lisans mezunu öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamalarından (3.86) daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin devam bağlılık ortalamalarına bakıldığında, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ortalaması (2.70) lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması (2.91) olarak bulunmuştur. Bu durum lisans mezunu öğretmenlerin daha yüksek devam bağlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerine baktığımızda, lisansüstü mezunu olanların ortalamaları (3.41) lisans mezunu olanların (3.30) olarak tespit edilmiş lisansüstü mezunu olanların normatif bağlılığı lisans mezunu olanlara göre daha yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre çalışmanın ilk hipotezi olan "Psikolojik iyi olma ile örgütsel bağlılık arasında pozitif düzeyde ilişki vardır." hipotezi desteklenmiş bu iki değişken arasında düşük kuvvette pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Alan yazında konuyla ilgili olarak, Wright ve arkadaşlarının (2004) yapmış oldukları çalışmada insan kaynakları bölümünde çalışanlarda, örgütsel bağlılık, psikolojik iyi olma ve iş performansı arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmışlardır. Yapılan çalışma sonucunda örgütsel bağlılık ile psikolojik iyi olma arasında karşılıklı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Panaccio ve Vandenberghe (2009) çalışanlarda algılanan örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapmış oldukları çalışma sonucunda örgütsel bağlılık ile psikolojik iyi olma arasında pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmanın diğer hipotezi olan "Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cisiyetlerine göre farklılık gösterir." doğrultusunda çalışmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarından elde ettikleri sonuçların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan analiz sonucunda erkeklerin duygusal ve normatif bağlılık düzeyi anlamlı şekilde kadınlardan daha yüksek bulunmuştur ($p>0.05$) ve bu sonuca göre hipotezimiz reddedilmiştir. Alan yazına bakıldığında, cinsiyet ile örgüte bağlılık arasındaki ilişkide kadınlar ve erkekler lehine farklı sonuçlar elde edilmiştir, Bu sonuçların, günümüz modern yaşamı ve yeni anlayış biçimlerinin etkisiyle olduğu söylenebilir. Özsoy (2004)'un yapmış olduğu meta-analiz çalışmasında, kadınların düşük bir farkla da olsa erkeklerden daha fazla örgütsel bağlılık hissettiklerini ortaya koymuşlardır. Farklı bir çalışmada ise bu görüşün tersi ifade edilmiştir. Buna göre, erkeklerin genellikle kadınlardan daha iyi pozisyonlarda ve daha yüksek ücretle çalıştıkları için örgüte daha fazla bağlı oldukları ileri sürülmüştür. Bir diğer görüşe göre ise, kadınlar aile içindeki rollerini esas aldıkları için çalıştıkları işletme ikinci planda kalmakta ve örgüte erkeklere oranla daha az bağlanmaktadırlar (Yalçın ve İplik, 2005: 399). 63 (Odabaş, 2014) tarafından yapılan diğer bir çalışmada, erkeklerin örgütsel bağlılığının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedenlerinden birinin kültür olduğu, Türk kültüründe erkeklerin evi geçindirme kaygısının böyle bir farklılığa temel teşkil ettiği değerlendirilebilir. Bu sonuçların hipotezimizle örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmanın diğer hipotezi olan öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak örgütsel bağlılık ölçeğinden elde ettikleri ortalama sonuçların farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda, lisansüstü mezunu öğretmenlerin duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve genel örgütsel bağlılık düzeyi lisans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuş ancak gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmamış ($p>0.05$) ve bu sonuçlara göre, hipotezimiz reddedilmiştir. Literatüre bakıldığında, örgütsel bağlılıkla ilişkisi bulunan bir diğer demografik unsur da eğitim düzeyidir. Steers (1977), eğitim düzeyi örgütsel bağlılık arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Kaynakça

Akın, A. (2009), "Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Psikolojik İyi Olma Ve Öz-Duyarlık Üzerindeki Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Sakarya.

Akın, A. (2013), Güncel Psikolojik Kavramlar 1 Pozitif Psikoloji, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları

Allen, N.J. and Meyer, J.P. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization, Journal of Occupational Psychology, 63 (1), 1-18.

Atak, M. (2009). Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Balay, R. (2000). Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bakan, İ. (2011). Örgütsel Bağlılık. Ankara: Gazi Kitabevi.

Edwards, C. H. (2000). Grade inflation: The effects on educational quality and personal well being. Education, 120(3), 538-546.

Erdem, R. (2007). Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Elazığ il merkezindeki hastaneler üzerinde bir çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2(2), 63–79.

Odabaş, İ. (2014). Yapısal Güçlendirme İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Psikolojik Güçlendirmenin Ara Değişken Rolü: Öğretmenler Üzerinde Bir Çalışma Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Oktay, E. ve Gül, H. (2003). Çalışanların Duygusal Bağlılıklarının Sağlanmasında Conger Ve Kanungo'nun Karizmatik Lider Özelliklerinin Etkileri Üzerine Karaman Ve Aksaray Emniyet Müdür-Lüklerinde Yapılan Bir Araştırma, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10, 403-427.

Özsoy, A.S. (2004). Bir Yüksekokul Çalışanlarının Kuruma Bağlılık Durumlarının İncelenmesi, Cilt. 6. Sayı:2. S. 13-19.

Özutku, H. (2008). Örgüte duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 37, 2, 79-97

Panaccio, A. ,Vanderberghe, C. (2009). Perceived organizational support, organizational commitment and psychological well-being: A longitudinal study. Journal of Vocational Behavior 75 (2009) 224–236.

Steers, R.M. (1977). Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment. Administrative Science Quarterly. 22(1): 46-56

Tutar, H. (2007). Erzurum'da Devlet Ve Özel Hastanelerde Çalışan Sağlık Personelinin İşlem Adaleti, İş Tatmini Ve Duygusal Bağlılık Durumlarının İncelenmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12 (3), 97-120.

Wright, T.A., Hobfoll, S.E. (2004).Commitment, Psychological Well-Being and Job Performance: An Examination of Conservation of Resources (COR) Theory and Job Burnout. Journal of Business and Management, Winter (2004): 389- 406

Yalçın, A. ve İplik, F.N. (2005). Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 14 (1), 395-412.

Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Moralleri Arasında İlişkinin İncelenmesi

Esra Yanaz AVANOĞLU, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, esra.yanazz@gmail.com

Ergün RECEPOĞLU, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, erecepoglul@kastamonu.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın temel amacını ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile moralleri arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada nicel araştırma deseninde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Korelasyonel bir çalışma olarak bu araştırma ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile moralleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kastamonu il ve ilçelerindeki resmi okullarda çalışan 364 ilkokul ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; "İletişim Becerileri Envanteri" ve "Öğretmen Moral Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPPS 21 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerilerini ve moral düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı (r) ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizinin yorumlanmasında standartlaştırılmış Beta (β) katsayısı ve bunun anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde iletişim becerileri ile moral arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve iletişim becerileri morali anlamlı bir şekilde yordayıp, iletişim becerilerine ilişkin toplam varyansın %17'sini yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, İletişim becerileri, Moral

Abstract

The aim of this study is to analyze the relationship between teachers' communication skills and morale of primary and secondary school students. This is a descriptive research in the relational survey model. As a correlational research, this study investigated the relationship between teachers' communication skills and morale of primary and secondary school students. The predicted variable of the study are morale of primary and secondary school students. and predictor variables are teachers' communication skills. The population of the study is 364 teachers who work in the primary and secondary schools in Kastamonu province in 2017-2018 Education year. As a data collection instrument "Communivation Skills Inventory" and "Teacher Morale Questionnaire" were used. The SPSS 16 package was used for data analysis. Data analysis was carried out mainly in two stages. In the first stage, the data transmitted to a computer was analyzed in terms of missing or incorrect value, inconsistent and multivariate value. In the second stage of the study, the sub problems were analyzed. In order to analyze the sub-problems of the study, primarily by calculating arithmetic mean of the items in each sub-scale, a score for that factor was calculated. Analyses were made on the factor scores. Pearson correlations and multiple linear regression analysis were performed to analyze the data. When research findings were evaluated, a significant positive correlation was found between communication skills and morale, and communication skills predicted morale significantly and predicted 17% of total variance in communication skills.

Keywords: Teacher, communication skills, morale

Giriş

İletişim, toplumsal bir varlık olan insan hayatında vazgeçilmez bir unsurdur (Tayfun, 2011: 3). Kişiler arasında ilişkilerin kurulması ve devam ettirilmesinde etkili olan bir kavramdır. (Saltık, Ünsar ve Oğuzhan, 2015: 48). Toplum içinde yaşayan insanlar, farkında olsun veya olmasınlar birbirleriye iletişim halindedirler (Çağlar, 2017). İletişim aynı zamanda bireylerin birbirlerini anlayabilmeleri için gerekli olan bir köprü görevini üstlenmiştir (Geçikli, Serçeoğlu ve Üst, 2011: 165). Alan yazın incelendiğinde iletişimle ilgi çeşitli çalışmalar yapılmış ve farklı tanımlara yer verilmiştir. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Mısırlı, (2013, s.1)'ya göre iletişim "Kişiler arası ilişkilerde gönderilen mesajların hem alınıp verildiği hem de yorumlanıp sonuca varıldığı bir süreç"tir. Çetinkanat (1998, s.211)'a göre iletişim, "davranış değişikliği oluşturmak amacıyla gönderici ve alıcı arasında gerçekleşen etkileşim sürecidir". Eren (2015, s.353)'e göre ise iletişim, "duygu, düşünce ve bilgilerin bir kimseden diğerine geçme sürecidir".

Dökmen (2015, s.37) iletişimi, "Bilgiyi oluşturma, aktarma ve anlam kazandırma süreci" olarak tanımlarken; Aytürk (2015, s.193) iletişimi "Birbirleriyle ilişkili iki ya da daha fazla kişi arasındaki mesaj alışverişidir" olarak tanımlamıştır. Can (1992, s.240)'a göre ise iletişim "Bireyler arasında istenen sonuçları elde edebilmek ve davranışları etkilemek amacıyla yazılı veya sözlü bir şekilde anlayış sağlanmasıdır."

Yapılan tüm tanımlardan yola çıkarsak iletişim, duygu, düşünce ve bilgilerin çeşitli simge ve semboller kullanılarak yazılı veya sözlü bir şekilde karşı tarafa iletilme süreci olarak da ifade edilebilir.

İletişim yaşamın kendisi gibi dinamik bir süreçtir. Sürekli değişir ve bu değişim, kesintisiz biçimde devam eder (Cansu, 2006: 29). Yani iletişim; hayat boyu devam eden bir süreçtir. İnsan aynı zamanda sosyal bir varlıktır. Sosyallik, yalnız yaşayamama ve bir tür karşılıklı tamamlanma halidir. Bu halin gerçekleşmesi iletişim sayesinde olur (Metin, 2011: 178). İletişim ruhsal ve bedensel ihtiyaçları gidermek için oldukça önemlidir. Kısaca iletişim, bir insanı yakın ve uzak çevresine bağlayan halkadır (Çağlar, 2017: 1-2). Çevremizdekilerle anlamlı ilişkiler kurmanın, ruh sağlığımızı korumanın en önemli yolu etkili iletişimden geçmektedir. İletişim bilinci gelişmiş insanlar, uygar ve medeni toplumun vazgeçilmez unsurudur (Kırmızı, 2003: 9).

Montague ve Floyd Matsonun da dediği gibi "iletişim, diğer insanlarla ilişki kurma ihtiyacıdır. İster açık seçik ister belirsiz olsun, ister gürültülü, ister sakin olsun, ister kibar ister kaba olsun, insanlar arasındaki iletişim, bir toplumun temelidir". (Kırmızı, 2003: 13). Toplumsal bir varlık olan insanlar bazı hedef ve amaçlara örgütler kurarak ulaşmaya çalışır ve bu örgütlerin hedeflerine ulaşabilmeleri için, yöneticileriyle, dış çevreleriyle en önemlisi de çalışanların kendi aralarında sağlıklı bir iletişim kurmaları gerekmektedir (Efeoğlu ve Çetin 2012: 186). Örgütün temel unsuru olan çalışanlar ve örgütün yapısı örgütsel iletişimin oluşumunda ve sağlıklı işleyişinde çok önemli bir yere sahiptir (Eroğluer, 2008: 50).

Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insan olduğu için, iletişim okullarda daha önemlidir (Bolat, 1996: 75). Çünkü eğitimin temeli iletişime dayanmaktadır. Eğitim kurumlarında işleyişi devam ettirebilmek, kurumda amaçlanan eğitim öğretimin yapılabilmesi için etkili iletişim kurmak ve devam ettirebilmek çok önemlidir (Gökçe, Atanur Baskan, 2012). Eğitim kurumlarında amaçlanan eğitim öğretimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilmesi (Bolat, 1996), eğitim sisteminin hedeflerine yakışır nesiller yetiştirmesi, kendisini kişisel ve mesleki anlamda geliştiren öğretmenlere bağlıdır. Bunun yanı sıra öğretmenlere çeşitli görevler de düşmektedir (Özden, 2003). Bu görevler, öğretmen ile öğretmenler, öğretmen ile yöneticiler ve öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişime dayanmaktadır (Oğuzkan, 1988). Özellikle eğitim kurumlarında öğretmenler arasında kurulan etkili iletişim tüm kurumun işleyişini etkileyebilmektedir (Gökçe, Atanur Baskan, 2012).

İletişimin çeşitli yönetim alanlarına kolayca uygulanabilen kavram ve süreçleri bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2013: 119). Örgütlerin merkezi sinir sistemi olarak ifade edilen iletişim, ister devlet ister özel okullarda olsun (Efeoğlu ve Çetin, 2012: 186) eğitim alanında üzerinde durulması gereken alanlardan birisini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin de eğitim sürecindeki rolü ve etkililiği göz önüne alındığında iletişim kavramının öğretmen iletişimindeki önemi daha da anlaşılır hale gelmektedir.

Hoy ve Miskel (2012: 358), okul ortamında sağlıklı bir şekilde kurulan iletişim; çalışan tüm personelin kendilerine olan güvenlerini ve kişiler arası ilişkileri artırdığını aynı zamanda bireysel hedeflerini okulun amaçları ile ilişkilendirerek personellerin morallerini etkilediğini belirtmiştir.

Örgütler ve eğitim kurumları için önemli olduğu yazarlarca belirtilen diğer bir kavram ise moraldir (Aksay, 2005: 32). Moral tanımlaması ve ölçülmesi zor olan bir kavramdır. Hem birey hem de bir grup için ifade edilebilir. (Eren, 2015: 197). Örgüt sağlığının önemli bir boyutunu oluşturan moral kavramı, örgütsel bir ortamda, biyolojik bir organizmanın beden sağlığına benzetilebilir. (Tutar, 2014: 40). Alan yazın incelendiğinde moralle ilgili birçok tanım karşımıza çıkmaktadır. Moral ile ilgili bu tanımların bazıları şu şekilde sıralanabilir:

Eren (2015,s.197)'e göre moral "bir insana ya da bir gruba hâkim olan iklim veya atmosferdir". Tutar (2014, s. 39) ise morali, "insanın içinde bulunduğu olumlu ya da olumsuz yargıların yarattığı genel ruh hali" olarak tanımlamaktadır.

Literatür incelendiğinde moralle ilgili yapılan bir diğer tanım; "bireyler arasındaki sağlıklı ilişkiler sonucunda oluşan olumlu atmosfer veya örgütün hedefleri ile üyelerinin ihtiyaçları arasındaki ahengin bir göstergesi ya da üyelerin bu hedeflere ilerlemelerinden dolayı elde ettiği duygu" (Bursalıoğlu, 2013: 163) şeklindedir. Bayrakcı'ya (2009, s.5) göre ise moral "bireyin gereksinimlerini karşılamak amacıyla bireysel beklentilerinin oluşturduğu genel hisler ve onları kuşatan zihinsel bir haldir".

Yapılan tanımlara göre; işlerine karşı olumlu tutumlar gösteren bireyleri yüksek moralli, olumsuz tutumlar gösteren bireyleri ise düşük moralli olarak nitelendirmek mümkündür (Ural ve Aksoy, 2005: 142).

Eren (2015: 198), bir örgüt ortamında iş görenlerinin morallerini olumlu yönde etkileyen etkenleri; birlik ve beraberlik duygusu, direngenlik ve vazgeçmeme arzusu, canlılık ve hareketlilik, tatminsizliğe ya da hayal kırıklığına karşı direnebilme, amaçlara bağlılık ve öndere hayranlık olarak ifade ederken olumsuz yönde etkileyen etkenleri; duygusuzluk, gevşeklik, kavga ve çekişmeler, kıskançlıklar ve çekememezlikler, işbirliği ruhunun olmayışı, kötümserlik olarak belirtmiştir.

Çağdaş yönetim yaklaşımları, örgütte özellikle insan faktörünün üzerinde durmaktadırlar. Bu durum eğitim örgütlerinde daha da belirgin bir şekilde göze çarpmaktadır (Aksay, 2005). Memişoğlu ve Aydın (2014), eğitim örgütlerinde özellikle öğretmen moralinin okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek için oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Toplumumuz için büyük öneme sahip olan öğretmenleri yaptıkları işten memnun etmek ve mutlu bir şekilde çalışmalarını sağlamak da oldukça önemlidir (Akduman Yetim, 2007).

Öğretmen morali ile ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürü ile olan iletişimi, öğretmen maaşları, öğretmenin sorumlulukları, müfredat değişiklikleri, toplumun eğitime verdiği destek, toplumsal baskı gibi boyutlar öğretmen moralini etkileyen etkenler olarak görülebilir (Tanrıöğen, 2003). Bunların yanı sıra okulların en önemli temsilcileri olarak nitelendirilen öğretmenlerin moral düzeylerinin çalıştıkları okullarda var olan atmosferden etkilenebilmektedir. Dolayısıyla okulda, öğretmenlerin mesleklerini severek ve isteyerek yapmaları, öğretmenlerin meslektaşları ile sağlıklı iletişim kurmaları, geliştirmeleri ve meslektaşları ile iş birliği içinde olmaları, okullarda karar verme sürecinde öğretmenlerin de yer alması, veli-yönetim desteğinin sağlanması, öğrenciler ile sağlıklı iletişim kurulması ve geliştirilmesi, okulun işlevlerine, komitelerine ve örgütlenmesine aktif olarak katılmaları, öğretmene duyulan saygının artması, okulun fiziksel imkânlarının artırılması ve kendisini tatmin edecek maaşın alınması öğretmenlerin verimli ve etkili olarak çalışmasını sağlayacak ve buna bağlı olarak da öğretmenlerin moralini yükselteceği düşünülmektedir.

Okulun en temel öğesi olarak kabul edilen öğretmenlerin, gerek okul içerisinde gerekse okul dışında diğer öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurması öğretmenin moralini yükselteceği ve okulun var olan atmosferini etkileyebileceği düşünülebilir. İlgili alan yazın iletişim ile moral kavramlarının arasında bir ilişki olabileceği varsayımını desteklemektedir. Bu açıdan iletişim ve moral kavramları incelenmesi gereken bir konudur. Ayrıca alan yazın incelendiğinde genellikle öğretmenlerin iletişim becerileri ve öğretmen moralleri ile ilgili farklı değişkenlerle yapılmış çalışmalar bulunmakla birlikte öğretmen iletişimi ve öğretmen morali ile ilgili iki değişkenin de yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırma, bu iki değişkeni bir model içinde inceleyerek iletişim becerisinin moral ile ilişkisini destekleyen değişkenleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın bu bağlamda öncelikle ilgili literatüre önemli bir katkı sağlayarak başka çalışmaların da yolunu açacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle bu araştırmanın temel amacını ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile moralleri arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Bu bağlamda aşağıda belirtilen alt problemlerin cevabı aranacaktır.

1) Öğretmenlerin iletişim becerileri ile moralleri arasında ilişki var mıdır?

2) Öğretmenlerin iletişim becerileri öğretmenlerin morallerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Yapılan araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2014: 81).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kastamonu il ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan 364 ilk ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu doğrultuda veri kaybı olabileceği de varsayılarak 450 adet anket formu öğretmenlere araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Katılımcılardan dönen anketlerin 410'u geçerli kabul edilmiştir ancak 46 adedi sağlıklı bir şekilde doldurulmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak araştırmanın nihai örneklemini 364 ilk ve ortaokul öğretmeni oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

İletişim Becerileri Envanteri:

Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri likert tipi bir ölçme aracı olup 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, zihinsel, duygusal ve davranışsal açıdan iletişim becerilerini ölçmektedir. Her alt boyut ile ilgili 15'er madde vardır. Envanterin geçerlik çalışmalarıyla ilgili Korkut (1996) tarafından geliştirilen "iletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan geçerlik çalışmasında; geçerlik katsayısı .70 bulunmuştur. Bu sonuçların ölçeğin geçerli sayılabilmesi için yeterli olduğu kabul edilmiştir. İki yarım test ile yapılan güvenirlik çalışmasında iki yarı güvenirlik kat sayısı r= .68 bulunmuştur. Ölçeği iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ise .72 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Ersanlı ve Balcı, 1998).

Öğretmen Moral Ölçeği

Başıbüyük (2012) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Moral Ölçeği; öğretmenlerin moral özelliklerini ölçmek amacı ile Smith (1971)'in hazırladığı ölçekten yararlanılarak oluşturulmuştur. Ölçek dörtlü likert tipi dereceleme ölçeğinde hazırlanmış ve 30 maddeden oluşmuştur.

Ölçeğin geçerliliğine ilişkin faktör analizi yapılarak Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,913 bulunmuştur. Daha sonra Bartlett testi (3431,748) yapılmış ve istatistiksel açıdan 0,001 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Testin toplam varyans değeri ise 43,613'tür. İstatistiksel açıdan bu sonuç testin geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Testin güvenirliği cronbach alfa yöntemine dayalı iç tutarlılık katsayısı 0,914'tür ve bu sonuç testin yüksek bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Başıbüyük, 2012).

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul öğretmenlerinden elde edilen verilerden yola çıkılarak ele alınan amaçlar doğrultusunda SPSS 21 paket programı kullanılarak betimleyici istatistikler yapılmıştır.

"Öğretmenlerin iletişim becerileri ile moralleri arasında ilişki var mıdır?" alt problemi çözümlenirken değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır.

"Öğretmenlerin iletişim becerileri öğretmenlerin morallerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?"alt problemi çözümlenirken anlamlı farkların yorumlanmasında grup ortalama puanları ve .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırmanın yordayıcı değişkenlerini; öğretmenlerin iletişim becerileri, yordanan değişkenlerini ise, öğretmen morali oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları dikkate alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada birinci alt problem olan öğretmenlerin iletişim becerileri ile moralleri arasındaki ilişkilere yönelik hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo incelendiğinde değişkenler arasındaki bütün ilişkilerin orta ve yüksek düzeyler arasında, olumlu yönde ve anlamlı olduğu göze çarpmaktadır ($p < .01$).

Tablo 1. Değişkenler Arası Korelasyonlar ile Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Değişkenler	$\overline{X}$	**S**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. İletişim	3.82	.33	-	.88**	.88**	.91**	.40**
2. zihinsel	3.71	.34		-	.65**	.74**	.32**
3. duygusal	3.74	.38			-	.69**	.40**
4. davranışsal	4.01	.37				-	.35**
5. moral	3.20	.38					-

*p < .05, **p < .01

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin iletişim becerileri ile moralleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r= .40; p<.01). Buna göre öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algıları arttıkça morallerine ilişkin algılarının da arttığı söylenebilir.

İletişim becerilerinin alt boyutları ile olan ilişkileri incelendiğinde zihinsel (r = .88) ve duygusal (r = .88) alt boyutlarının iletişim becerileri ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki (p<.01); iletişim değişkeniyle davranışsal (r = .91) alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığında ise çok yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (p<.01). Bununla birlikte iletişimin alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkiye bakıldığında en düşük ilişkinin zihinsel ve duygusal (r = .65) alt boyutları arasında orta düzeyde; en yüksek ilişkinin ise zihinsel ve davranışsal (r = .74) alt boyut arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (p<.01). Ayrıca; iletişimin duygusal ve davranışsal (r = .69) alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur ($p < .01$). Moral değişkeni ile iletişimin alt boyutları incelendiğinde orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu göze çarpmaktadır ($p < .01$). Tablo incelendiğinde moral değişkeni ile en düşük ilişkinin iletişimin zihinsel (r = .32) alt boyutu; en yüksek ilişkinin ise iletişimin duygusal (r = .40) alt boyutu arasında olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde iletişimin; zihinsel, davranışsal ve duygusal alt boyutlarının moral değişkenini anlamlı olarak yordayıp yordamadıkları incelenmiştir. Bu soruya ilişkin cevabın verilebilmesi için regresyon analizi yapılmıştır. Bu sayede iletişimin adı geçen üç alt boyutu ile bir grup olarak moral değişkeninde gerçekleşen değişimin ne kadarını yordadığını ortaya konulması amaçlanmıştır

Tablo 2. Öğretmenlerin Moralinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	P
Sabit	1.49	.216		6.90	.000
Zihinsel	.046	.082	.041	.55	.581
Duygusal	.285	.068	.292	4.20	.000
Davranışsal	.119	.081	.116	1.48	.376

R = .41, R2 = .17, F =24.530, p < .01

Sabit: Öğretmen Morali

İletişim becerilerinin "zihinsel", "duygusal", "davranışsal" değişkenleri birlikte öğretmenlerin moral puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R = .41, R2= .17, p < .01). Adı geçen üç alt boyutu ile birlikte, moralin toplam varyansın yaklaşık % 17'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin morali üzerindeki önem sırası; "Duygusal", "Davranışsal" ve "Zihinsel" değişkenleridir. Yordayıcıların anlamlılık düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece "Duygusal" (t = 4.20, p < .01) değişkeninin anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, "Davranışsal" (t = 1.48 , p > .01) ve "Zihinsel" (t = .55, p > .01) değişkenlerinin anlamlı yordayıcılar olmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, öğretmenlerin iletişim becerileri ile moralleri arasında anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte iletişim becerilerinin alt boyutları arasındaki farkın fazla olmamasıyla birlikte; en yüksek ilişkinin "Davranışsal" alt boyutunda olduğu görülürken; "Zihinsel" ve "Duygusal" alt boyutları arasında ise eşit derecede ilişki olduğu kabul edilmiştir. Etkili bir iletişim kurabilmek ve sürdürebilmek için etkili bir göz iletişimi kurabilmek, açık sade ve düzgün cümleler kurmak, ses tonunu konunun özelliğine göre ayarlayabilmek önemli olduğundan dolayı iletişimin davranışsal alt boyutunun diğer boyutlara oranla daha yüksek çıkması olağan görülmektedir.

Araştırmada ayrıca bağımsız değişken olan iletişim becerileri ve alt boyutlarının, bağımlı değişken olan moral kavramı ile ilişkisi incelendiğinde, orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algıları arttıkça morallerine ilişkin algılarının da arttığı söylenebilir. Toplumsal ve örgütsel yaşam, insan ilişkileri ve iletişime dayanmaktadır. Özellikle eğitim kurumlarında iletişim oldukça önemlidir. İletişim, eğitim kurumlarını bir arada tutan önemli bir unsurdur. Eğitim kurumları, kendisinden beklenen amaçlara ulaşabilmesi ve daha verimli hale gelebilmesi için öğretmenlerin birbirleri ile iletişim halinde olmaları, okulun kültürel yapısını çok iyi tanımaları, sorumluluk sahibi olmaları ve morallerinin yüksek olması gerekmektedir (Güçlü, 2017). Öğretmenlerin meslektaşları ile gerek öğrenciler hakkında gerekse kazanılan deneyimler hakkında paylaştıkları bilgi öğretmenlerin bütünleşmesini sağlayarak aralarındaki "Biz" duygusu geliştirir. Ayrıca doğum günü kutlamaları, hafta sonu gezileri, okul çıkışında çay sohbetleri gibi etkinlikler ile öğretmenlerin sosyalleşmesi sağlanabilir. Önemli olan öğretmenlerin yüz yüze görüşmelerinin verimli bir şekilde iletişim kurmalarının sağlanmasıdır (Okkalı, 2008). Meslektaşları ile sağlıklı iletişim kuran ve sürdüren öğretmenler, okulda var olan atmosferi değiştirmekte, kendilerine olan güvenleri artmakta, kendini kurumun bir parçası olarak görmekte, kendini geliştirmeye istekli olmakta, öğretimi severek ve coşku ile yapmakta, işbirliği yapmaya istekli olmaktadır, Bunun sonucu olarak öğretmenlerin moral düzeylerinin de artacağı düşünülebilir. Araştırma sonucunda iletişim ve moral kavramları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkinin çıkması da olağan görülmektedir.

Araştırma, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin morallerini pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Yapılan araştırmaya göre, iletişim becerileri alt boyutlarının moral değişkeni üzerinde sadece "Duygusal" alt boyutu anlamlı yordayıcı olduğu görülürken, "Davranışsal" ve "Zihinsel" alt boyutlarını anlamlı yordayıcılar olmadığı görülmektedir. Alanyazında yer alan moral kavramına bakıldığında iletişimin duygusal alt boyutu ile ilgili ifadelerin yer aldığı dikkat çekmektedir.

Moral, insanın içinde bulunduğu olumlu ya da olumsuz yargıların oluşturduğu genel ruh hali (Tutar, 2014, s. 39), bireyler arasındaki sağlıklı ilişkiler sonucunda oluşan olumlu atmosfer veya örgütün hedefleri ile üyelerinin ihtiyaçları arasındaki ahengin bir göstergesi ya da üyelerin bu hedeflere ilerlemelerinden dolayı elde ettiği duygudur (Bursalıoğlu, 2013, s. 163). Aynı zamanda somut ölçüler içinde ele alınmayan soyut bir kavramdır. Soyutluğu oluşturan en önemli neden ise moralin duygusal kökenlere dayanmasıdır (Aşkun, 1978). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere moral duygusal temellere dayanmaktadır. Bu sebeple iletişim becerileri alt boyutları içerisinde yer alan "duygusal" alt boyutun moral üzerinde anlamlı yordayıcı özelliğine sahip olması şaşırtıcı görülmemektedir.

Yapılan çalışmada ayrıca iletişim becerileri "Duygusal", "Davranışsal" ve "Zihinsel" alt boyutları ile birlikte, moralin toplam varyansın yaklaşık % 17'sini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin moral düzeylerinin sadece % 17'lik kısmını iletişim becerileri açıklarken; geriye kalan kısmını farklı değişkenler oluşturmaktadır. Oluşturulan farklı değişkenlerin; öğretmene duyulan saygı, olumlu veya olumsuz ilişkiler, okul iklimi, okulda alınan kararlara katılma, çalışma saatleri, veli-yönetim desteği ve (Memişoğlu, 2014), müfredat değişiklikleri, öğrenci başarısı, okul idaresi ve denetmenler ile olan ilişkiler, öğretmenin iş yükü ve mesleğinden aldığı doyum olarak düşünülebilir. Ellis (1984) yaptığı bir çalışmada katılımcı yönetim, hizmet içi eğitim ile eşit ve destekçi değerlendirme sitemi öğretmenleri motive eden ve morallerini artıran diğer faktörler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca iletişimin moral üzerindeki yordayıcı gücünün düşük seviyede olması; günümüzde eğitim kurumlarında çalışan personellerin arasında iletişim eksikliğinin oluşmasına ve yeterli, sağlıklı iletişim kurulamamasına bağlanabilir. Bununla birlikte alan yazın incelendiğinde; örgütsel yapının en önemli öğelerinden bir tanesi örgütsel iletişim olduğu bilinmektedir. Fakat iletişimin örgütlerde etkili bir şekilde kurulduğu söylenemez. Günümüzde çoğu örgütün başarısızlığından veya örgüt personelleri arasındaki kopukluklardan söz edilmektedir. Bunun asıl sebebi iletişimsizliktir (Karaçor ve Şahin, 2004). Günümüzde özellikle kitle iletişim araçları, kişilerarası etkileşim ve iletişimi önemli oranda zayıflatmış ve azaltmıştır. Bireylerin boş zamanlarında birbirleri ile iletişim kurmaları ve fikir alışverişinde bulunma ihtiyaçları azalmıştır (Savaş, 2014). Alanyazında yer alan bu bilgiler de araştırmanın sonucunda çıkan bulguları destekler niteliktedir.

Alanyazın araştırmaları incelendiğinde iletişim ve moral kavramını doğrudan konu edinen çalışmalara rastlanmadığından dolayı, iletişim ile moral kavramına yakın olduğu düşünülen; iş tatmini (Bakan ve Büyükbeşe, 2004; Eroğluer, 2008; Eroğluer, 2011; Esmer, 2009; Karcıoğlu, Timuroğlu ve Çınar, 2009; Kaya, 2016; Kaynar, 2018, Yerlikaya, 2017; Yıldırım, 2016; Yüksel, 2005,) motivasyon (Bektaş, 2010; Doğan ve Koçak, 2014; Koçak, 2013; Maçin, 2010; Özgan ve Aslan, 2008; Yerlikaya, 2017), örgütsel bağlılık (Ekinci, 2006; Kaynar, 2018; Mart, 2014; Saltık, Ünsar ve Oğuzhan, 2015; Özenir, 2015), duygusal zeka (Avcı, 2016; Barut, 2015; Gül, 2017; Karabulut, 2014; Sü Eröz, 2011; Tuncer, 2013; Tuna, 2008), verimlilik (Candar, 2015; İbicioğlu ve Çağlar, 1999; Üstün, 2007; Yumuşak, 2008) yaşam doyumu (Şimşek, 2011), mutluluk (Sönmez, 2016), iş doyumu (Evcimen Selçuk, 1998; Ülker, 2014) kavramları ile karşılaştırmalar yapılmıştır.

Örneğin, Esmer (2009) çalışmasında iletişim ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu, iletişimin çalışanların iş tatminini arttırdığını; ancak iletişimin kısıtlı kaldığı, çalışanın mekanikleştirildiği iş yerleri ise çalışan tatminin azalmasına sebep olduğunu belirtmiştir. İş tatmini, bireylerin işlerinden, örgütlerinden ve yönetim anlayışından duydukları hoşnutluk düzeyi (Tutar, 2014: 158) olarak tanımlanır. İletişimin bireylerde iş tatminini artırdığı bilindiğine göre, öğretmenlerin okullarda diğer bireyler ile kurdukları etkili iletişim öğretmenlerin iş tatminini artıracağı ve örgütlerinden, yönetim anlayışlarından duydukları hoşnutluk düzeyinin de öğretmenlerin morallerini artıracağı düşünülebilir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin iletişim becerileri ile moralleri arasında anlamlı bir ilişkinin çıkması da bu konuda yapılan çalışma ile örtüşmektedir. Ayrıca Yüksel (2005)'in yaptığı bir diğer çalışmada da iletişim değişkenin iş tatminini olumlu yönde etkilediği ve iletişimin istatistiksel olarak iş tatmininin anlamlı bir tahmin edicisi olduğu saptanmıştır.

Sönmez (2016)'in çalışmasında ise iletişim ve mutluluk arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Toplumsal ilişkileri ve iletişim becerileri gelişmiş olan insanlar kendilerini daha mutlu hissedeceklerdir. Yani, iletişim becerileri gelişmiş olan insanlar daha mutlu oluyorsa, mutluluk düzeyi yüksek olan insanlar da daha iyi iletişim kurabilirler. Bireylerin iletişim kurması önemli ve gerekli bir ihtiyaçtır; bireyler bu ihtiyaçlarını giderdikleri zaman mutlu olurlar. Okullarda ise öğretmenler diğer bireyler ile etkili iletişim kurarak mutlu olabilirler. Sosyal ilişkileri ve iletişim becerileri gelişmiş olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha mutlu oldukları düşünüldüğünde mutlu olan öğretmenlerin morallerinin daha yüksek olacağı varsayılabilir. Yapılan araştırmanın sonuçlarının elde edilen bu bulguyu desteklediği görülmüştür.

Mart (2014) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise iletişim doyumu ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Etkili bir iletişim kurarak çalışanların sorunları çözülebileceği, örgütten ayrılmalarının önüne geçilebileceği ve bu sayede örgüte olan bağlılığın artırılabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda diğer personeller ile sağlıklı iletişim kurması yaşanılan olumsuz durumları çözmeye yardım edecek, okuldan ayrılmaların, farklı kurumlarda çalışmak istemelerinin önüne geçilecek ve bu sayede öğretmenlerin de okullarına olan bağlılıklarını artıracaktır. Okuluna bağlılığı artan, çalışma ortamını, iş arkadaşlarını seven bir öğretmenin ise morali diğer öğretmenlere oranla daha yüksek olacaktır. Yapılan araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçları ile de paralel bulunmuştur.

Yapılan araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1)Araştırmadaki modelde iletişim becerilerinin morali yordama düzeyi incelenmiştir. Moral kavramında açıklanamayan diğer kısım için daha fazla değişkenin olduğu modeller test edilmelidir.

2)Alan yazın çalışmaları incelendiğinde iletişim ve moral kavramları ile ilgili daha çok işletme ve sağlık alanlarında araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Eğitim alanında da bu iki kavrama verilen önemin artırılması gerekmektedir.

3)Alan yazın çalışmalarında daha çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. İletişim ve moral ile ilgili nitel araştırma yöntemlerinin benimsendiği farklı çalışmalar yapılabilir.

4)Bu çalışma Kastamonu ilindeki ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine uygulanmıştır. Farklı illerde bulunan ortaöğretim okullarındaki sınıf ve branş öğretmenlerine ve yükseköğretim okullarındaki akademisyenlere de uygulanarak elde edilen sonuçlar farklı kademelerdeki öğretmenlerle karşılaştırılabilir.

5)İletişim ve moral kavramı arasındaki ilişki literatürde adı geçen farklı değerlendirme ölçekleriyle yapılabilir.

6)İletişim değişkeninin moral üzerinde belirleyici değişken olduğu görülmüştür. Bu nedenle gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde öğretmenlerin iletişim becerilerini artırıcı eğitim çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

7)Okul idaresi, öğretmenlerin okul içerisinde diğer öğretmenlerle etkili iletişim kurabilmeleri ve morallerinin yükselmesi amacıyla haftanın belirli günlerinde çay sohbetleri, doğum günü kutlamaları, hafta sonu gezileri gibi etkinlikler düzenleyebilir.

Kaynakça

Akduman Yetim, S. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin moral düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Aksay, O. (2005). *Ortaöğretim okullarında karara katılma ve öğretmen morali (Bolu ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Aşkun, İ. C. (1978.) İşgören. Eskişehir: Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.

Avcı, Ö. (2016). *Duygusal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki ilişki: Erzurum Polis Meslek Yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir uygulama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Aytürk, A. (2015). Örgütsel ve yönetsel davranış. Ankara: Detay Yayıncılık.

Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel iletişim ile iş tatmini arasındaki ilişkiler: Akademik örgütler için bir alan araştırması. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Der*gisi, 7, 1- 30.

Barut, Y. (2015). *Duygusal zekâ ve iletişim becerileri ilişkisi: Örgüt kültürünün aracı rolü (*İzmir Bozyaka Eğitim Araştırma Hastanesi ve Kent Hastanesinde görevli sağlık çalışanları örneği. Yayımlanmamış doktora tezi, Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Başıbüyük, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe bağlılıkları ile moral durumları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bayrakcı, M. (2009). Eğitimsel değişimin moral, iş doyumu ve motivasyon üzerindeki etkileri. Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 9(1), 1-16.

Bektaş, A. (2010). İlköğretim okulları yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin *motivasyonu arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: Hacettepe Eğitim Fakültesi Uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem Akademi.

Can, H. (1992). *Organizasyon ve yönetim.* Ankara: Adım Yayıncılık.

Candar, M. (2015). Örgütsel iletişimin verimliliğe etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cansu, O. C. (2006). Örgüt kültürü ile örgütsel iletişim ilişkisi ve bir şirket uygulaması. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çağlar, K. (2017). *Etkili iletişim stratejileri.* Ankara: Adalet Yayınevi.

Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 4(2), 209-221.

Doğan, S. & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20* (2), 191-216.

Dökmen, Ü. (2015). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Efeoğlu, İ., E. & Çetin, S. (2012). Örgütsel iletişimin değerlendirilmesi: belediyelere dair uygulamalı bir çalışma. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(3), 185-204.

Ekinci, K. (2006). Örgütsel iletişim ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Ellis, T.I. (1984). *Motivating Teachers For Excellence. ERIC Clearinghouse on Educational Management (*ERIC Digest, Number Six.) 11 Nisan 2018 tarihinde http://ericae.net/db/edo/ED259449.htm adresinden alınmıştır.

Eren, E. (2015). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Eroğluer, K. (2008). Örgütlerde iletişimin çalışanların iş tatmini üzerine etkisi ve konuya ilişkin bir uygulama. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Eroğluer, K. (2011). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: kuramsal bir inceleme. Ege Akademik Bakış,11(1), 121-136.

Ersanlı, K & Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 10* (2), 7-12.

Esmer, E. (2009). *Örgütlerde iletişim ile iş tatmini arasındaki ilişki: denizcilik sektöründe alan araştırması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Evcimen Selçuk, H. (1998). *Lise müdürlerinin iletişim düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumu ve öğrencilerle sınıf içi iletişim düzeyi arasındaki ilişkiler.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Geçikli, F. Serçeoğlu, N. & Üst, Ç. (2011). Örgüt içi iletişim ve iletişim tatmini konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 33, 163-184.

Gökçe, D. & Atanur Baskan, G. (2012). Eğitim Denetçilerinin İletişim Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 200-211.

Güçlü, M. (2017). Örgütsel iletişim: eğitim kurumlarındaki yeri ve önemi açısından bir değerlendirme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7* (13), 854-870.

Gül, E. (2017). *Duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasındaki ilişki: bir uygulama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (**Çev. Ed. Selahattin Turan**). Ankara: Nobel.

İbicioğlu, H. & Çağlar, N. (1999). İşletmelerde insangücü verimliliğinin arttırılmasında örgüt içi iletişimin rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 171-185.

Karabulut, E. (2014). Örgütsel iletişim ve duygusal zekâ ilişkisi: bir uygulama. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Karaçor, S. & Şahin, A. (2004). Örgütsel iletişim kurma yöntemleri ve karşılaşılan iletişim engellerine yönelik bir araştırma. Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 8, 96-117.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik.

Karcıoğlu, F., Timuroğlu, K. & Çınar, O. (2009). Örgütsel iletişim ve iş tatmini ilişkisi: Bir uygulama. *Yönetim, 20*(63), 59-76.

Kaya, B. (2016). **Örgütsel iletişim ve iş tatmini.** Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaynar, E. (2018). Örgütsel iletişim doyumunun iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile ilişkisi: Görgül bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kırmızı, H. (2003).*Genel ve teknik iletişim*. Trabzon: Dilara Yayınevi.

Koçak, O. (2013). Ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Korkut, F. (1996) İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*, (7), 18-23.

Maçin, E. (2010). *Yönetici iletişim becerilerinin çalışan motivasyonu üzerine etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Mart, M. (2014). *Hemşirelikte iletişim doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Memişoğlu, S. P. & Aydın, M. A. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul ortamında morale ilişkin algıları. The Journal of Academic Social Science Studies, 26, 105-122.

Metin, H. (2011). Empatik iletişim ve yönetişim. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 32, 177-203.

Mısırlı, İ. (2013). *Genel ve teknik iletişim kavramlar ilkeler uygulamalar.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Oğuzkan, F. (1988). Öğretmenliğin iç yönü. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Okkalı, M. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisinin öğretmenler tarafından algılanması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Yayınları.

Özenir, İ. (2015). Örgütsel İletişim, Örgütsel Bağlılık Ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki: Hatay İlinde Bir İnceleme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Özgan, H. &Aslan, N. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 190-206.

Saltık, B., Ünsar, A. S. & Oğuzhan, A. (2015). Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılığa olan etkisi: bir alan araştırması. Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi, 52(600),47-58.

Savaş, G. (2004). Kitle iletişim araçlarına eleştirel bir yaklaşım. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi, 1* (1), 1-5.

Sönmez, M. (2016). *İletişim ve mutluluk ilişkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Sü Eröz, S. (2011*). Duygusal zekâ ve iletişim arasındaki ilişki: bir uygulama.* Yayımlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Şimşek, E. (2011). Örgütsel iletişim ve kişilik özelliklerinin yaşam doyumuna etkileri. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Tanrıöğen, Z. T. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin moral düzeylerini etkileyen etkenler (Denizli ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Tayfun, R. (2011). *Etkili iletişim ve beden dili.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tuna, Y. (2008). Örgütsel iletişim sürecinde yöneticilerin duygusal zekâ yeterlilikleri. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Tuncer, M. (2013). *Psikiyatri kliniklerinde çalışan hemşirelerde duygusal zekâ ve iletişim becerileri ilişkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, GATA Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tutar, H. (2014). Örgütsel psikoloji: endüstri ve örgüt psikolojisine yeni yaklaşımlar. Ankara: Detay Yayıncılık.

Ural, A. ve Aksoy, O. (2005). Ortaöğretim okullarında öğretmen morali. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5* (2), 141- 164.

Ülker, N. (2014). *Hemşirelerde iletişim becerileri ve iş doyumu (merkezefendi devlet hastanesi hemşireleri* örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Üstün, M. (2007). *Emniyet teşkilatı'nda iletişim ve çalışanların verimliliğine etkisi İstanbul Emniyet Müdürlüğü'nde bir uygulama*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yerlikaya, H. (2017). Yönetici iletişim becerilerinin çalışan motivasyonu ve iş tatmini üzerine etkileri: Kırklareli üniversitesi örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, Z. (2016). *Kurum içi iletişim ile iş tatmini ilişkisi: Sağlık çalışanları üzerine bir uygulama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yumuşak, S. (2008). İşgören verimliliğini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 13* (3), 241-251.

Yüksel, İ. (2005). İletişimin iş tatmini üzerindeki etkileri: bir işletmede yapılan görgül çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 6* (2), 291-306.

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Bölümlere Göre İyimserlik Özelliklerinin İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Altınkök Akdeniz Üniversitesi mustafaaltinkok@akdeniz.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Serdar Özçetin Akdeniz Üniversitesi serdarozcetin@akdeniz.edu.tr

**Arş. Gör. Alperen Akbulut Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi aakbulut@konya.edu.tr*

Öğretmen Sinem Özküçük İstanbul Teknik Üniversitesi sinem.ozer@yahoo.com

Öğretmen Bahadır Demir 15 Temmuz Şehitler Ortaokulu bahadr77@hotmail.com

Özet

Araştırma ile spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere ve sınıf düzeylerine göre iyimserlik özelliklerinin bazı değişkenler açısından öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler ve sınıf düzeyleri arasındaki ilişki ve farklılıklar belirlenerek, bu değişkenlere olan etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerin, iyimserlik özelliklerinin cinsiyet, uyruk, bölüm, sınıf ve aylık gelir durumu gibi değişkenlere göre etkilerin incelenmesinde nicel araştırma yöntemi seçilmiştir. Araştırmanın evrenini Akdeniz Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesindeki, beden eğitimi ve spor eğitimi, antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümlerine kayıtlı toplamda 620 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, %98 güvenilirlik düzeyinde ve 304 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla oluşturulan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler (yaş, cinsiyet, uyruk, sınıf, aylık gelir durumu, bölüm), ikinci bölümde ise, öğrencilerin iyimserlik özelliklerini belirlemek amacı ile Colligan ve diğerleri tarafından (1994) geliştirilen İyimserlik Ölçeği, kullanılmıştır. Soru formu ile toplanan veriler SPSS istatistiksel veri analizi paket programı ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin iyimserlik özellikleri bazı değişkenlere gore incelenmiş ve yapılan istatistik sonuçlarında incelenen bu değişkeler açısından herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: İyimserlik, fair-play, spor bilimleri fakültesi

Abstract

This research is aimed to reveal the effects of variances by determining the relations and differences between the class level and departments which the students have chosen to study according to some variances of optimism such as class level and departments of students at faculty of sports sciences.

The quantitative research method is chosen to examine the effects of sports faculty students' optimistic features. The population of the research consists of the total of 620 students who are registered to the departments of sports management, coaching training, recreation and physical education in the faculty of sports sciences at Akdeniz University. The research sample consists of 304 students and it is at 98 % reliability level. The datas are collected by using the survey method. The survey consists of two parts in order to collect the research data. The personal information (age, gender, origin, class monthly income status) is used in the first part and in the second part, the optimism scale which Colligan and others developed on purpose of determining the optimistic features of students. he data which is collected by the question form is analyzed and interpreted with SPSS statistical data analysis package program.

As a result, the optimistic features of sports faculty students which participate in this research are examined according to the variances such as departments, class level and monthly income status but any meaningful difference is not found in terms of these variances according to the statistics.

Keywords: Optimistic, fair-play, faculty of sport science.

Giriş

İnsanın duygusal bir yapısı olduğu boyutundan yola çıkacak olursak, anlık karşılaşılabilecek her türlü durum, eylem ve olay insanı olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebileceği bilinmektedir. Diğer bir ifade ile de insanın, daha önceden maruz kalmadığı birçok durum, eylem ve olay ile ilgili duygu, düşünce ve tutum geliştirme potansiyeline sahip bir yapıda olduğu ve gelecek planlamasına yönelik farklı beklenti ve umutlarının bireyi iyimser olarak geliştirebileceği düşünülmektedir.

İyimserlik kişisel bir nitelik olarak tanımlanmaktadır çünkü karşılaşılan tüm durumlara karşı özgün bir değerlendirme söz konusudur. Bu değerlendirme sonucunda ortaya çıkabilecek olumsuz durumlar önlenmekte olup ilerleyen süreç için pozitif düşüncelerin oluşmasına yardımcı olmaktadır (Bozkurt & Ercan, 2017).

İnsanlar yaşamları boyunca birçok problemle karşı karşıya gelmektedir. Bireyler olarak gün içerisinde karşılaştığımız engel ve olumsuz durumlara karşı pozitif düşünmeli ve çözüm odaklı yaklaşımlar sergilemeliyiz. Karşılaşılan sorunlar ne olursa olsun her zaman problemlerin aşılabilir yönlerini değerlendirerek oluşabilecek olumsuz durumları ortadan kaldırmak doğru bir yaklaşımdır. Bu davranışları sergileyen insanlar kararsızlık ve karamsarlık gibi kavramlardan kendilerini uzak tutarlar. Buna bağlı olarak yüzden bu tür olumsuz davranış ve düşünceleri uzak tutan bireylerin yaşam kalitesi ve refah seviyesi önemli oranda artış gösterir (Hırlak ve ark., 2017).

Özellikle bağımsızlık benliğinin yüksek olduğu kültürlerde ve bireysel anlamda inisiyatif kullanmayı benimsemiş bireylerde olaylara karşı iyimser tutum ve davranış sergileme oranı daha yüksektir. Bağımsız olarak bir duruma yaklaşıp ılımlı davranışlarla hayal edebilme ve pozitif sonuçlar elde etme amacıyla iletişim becerisini geliştirmeye odaklanırlar (Aaker et al., 2017).

İnsanların hayata bakış açıları karakteristik olarak değişkenlik göstermektedir. Bazı insanlar genel olarak pozitif bir düşünceye sahipken bazıları da tam tersi düşünceye sahiptir. İyimser insanlar her zaman işlerin yolunda gideceğinden emin bir şekilde karşılaşılabilecek tüm olumsuzlukları ortadan kaldırmaya, bu durumlardan etkilenmemeye odaklanmışlardır. İyimserlik kavramı, insanların yetiştiği toplum ve meslek gruplarına göre değişkenlik gösterebilmektedir. Özellikle insanlarla daha çok iletişim halinde olan mesleki alanlarda davranışsal eğitime bağlı olarak büyük önem taşımaktadır (Tekin, 2018).

Ayrıca iyimserlik, insanların gelecekleri için genelleştirilmiş olumlu beklentileri içeren ve ne ölçüde davranışlarına yansıttığı bireysel bir farklılıktır. Daha yüksek seviyedeki iyimserlik, olumsuz ya da zor zamanlarda daha iyi öznel iyi oluşa ve ileriye yönelik pozitif ilişkilere yönelmektedir (Carver et al., 2010).

İyimserlik, ya yaşam içindeki zorluk ve engellemeler olmasına rağmen genel olarak yaşam döngüsünde her şeyin iyi ilerleyeceğine yönelik pozitif yönlü ilerleme beklentisi eğilimi içinde olan bir kişilik karakteristiği ya da yaşam döngüsünde karşılaşılan başarısızlık, olumsuzluk ve tersliklerin, süreklilik arz etmediği, kontrol edilebilir, belli bir soruna özgü ve kişinin kontrolü dışındaki faktörlere bağlı olarak değerlendirilebilen bir yükleme biçimi olarak tanımlanacağı ifade edilmektedir. İyimserlik tutumunun yüksek olması daha çok sosyal etkinliklere katılım ile ilgili olabilmektedir. Yaşam döngüsünde yaşanılan durum ya da durumlara yüklenen risk ya da zararın boyutuna ve değerlendirme ölçütlerinin farklılaşmasına bağlı olarak iyimserlik, esnek iyimserlik ve gerçekçi olmayan iyimserlik tipleri olarak yansıtılmaktadır.

Araştırma ile spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaş, cinsiyet, uyruk, aylık gelir durumu, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeylerine göre iyimserlik özelliklerini belirleyerek yine bu değişkenlere olan etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerin, iyimserlik özelliklerinin cinsiyet, uyruk, bölüm, sınıf ve aylık gelir durumu gibi değişkenlere göre etkilerin incelenmesinde nicel araştırma yöntemi seçilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Akdeniz Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesindeki, beden eğitimi ve spor eğitimi, antrenörlük eğitimi, rekreasyon ve spor yöneticiliği bölümlerine kayıtlı toplamda 620 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, %98 güvenilirlik düzeyinde ve 304 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler 2016 – 2017 eğitim – öğretim yılı bahar döneminde ve 2017 – 2018 eğitim – öğretim yılı güz döneminde anket tekniği kullanılarak toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla oluşturulan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler (yaş, cinsiyet, uyruk, sınıf, aylık gelir durumu, bölüm), ikinci bölümde ise, öğrencilerin iyimserlik özelliklerini belirlemek amacı ile Colligan ve diğerleri tarafından (1994) geliştirilen İyimserlik Ölçeği, kullanılmıştır. Soru formu ile toplanan veriler SPSS istatistiksel veri analizi paket programı ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Verilerin analizi

Çok değişkenli analizlerde verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Simirnov testi yapılmış ve yapılan bu test sonucu verilerin normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için non–parametrik testler tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan iyimser özellikleri belirlemeye yönelik ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha güvenilirlik analizi, kişisel bilgilerden, cinsiyet, uyruk, sınıf, aylık gelir durumu ve bölüm parametreleri için frekans, yüzde, tanımlayıcı istatistikler kullanılır iken yaş değişkeni için, en yüksek değer, en düşük değer, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. İyimser özellikleri belirlemeye yönelik ölçeğin geçerliliğinin sınanabilmesi için faktör analizi uygulanmıştır. Iyimserlik özelliklerin cinsiyet, uyruk, sınıf, aylık gelir durumu ve bölüm gibi değişkenler ile arasındaki farklılıkları belirlemek için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan iyimserlik özellikleri belirlemeye yönelik ölçeğin genel güvenilirlik analizi sonucu (Cronbach Alpha değeri (72)) ölçeğin araştırma için yeteri düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Iyimserlik ölçeği yapı geçerliliğinin sınanabilmesi için faktör analizi sonucu, öz değeri (eigenvalue) birden büyük altı boyut belirlenmiş ve altı boyut toplam varyansın %59,510'unu açıklamıştır.

Bulgular

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerin Kişisel Bilgilerinin Frekans Yüzde Dağılımları.

Değişkenler		**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**	**Değişkenler**		**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet	Kadın	150	49,3	Sınıf Düzeyi	Sınıf	81	26,6
	Erkek	154	50,7		Sınıf	70	23
Toplam		304	100				
Uyruk	TC	288	94,7		Sınıf	73	24
	Diğer	16	5,3		Sınıf	80	26,3
Toplam		304	100	Toplam		304	100
Yaş	18	73	24	Gelir Durumu	500 ve altı	69	22,7
	19	78	25,7		500-1000	58	19,1
	20	65	21,4		1001-1500	83	27,3
	21	65	21,4		1501-2000	46	15,1
	22	9	3		2001 ve üzeri	48	15,8
				Tolam		304	100
	23	8	2,6	Öğrenim Gördüğü Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	88	28,9
	25	2	,7		Antrenörlük Eğitimi	82	27
	29	4	1,3		Spor Yöneticiliği	66	21,7
Toplam		304	100		Rekreasyon	68	22,4
				Toplam		304	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 50,7'si erkek, %49,3'ü kadın, %94,7'si Türk Vatandaşı, %5,3'ü yabancı uyruklu, %24'ü 18, %25,7'si 19, %21,4'ü 20, %21,4'ü 21, %3'ü 22, %2,6'sı 23, % ,7'si 25, %1,3'ü 29 yaşında, %22,7'si

500 ve altı, %19,1'i 500-1000, %27,3'ü 1001-1500, %15,1'i 1501-2000, %15,8'I 2001 ve üzeri TL gelire sahiptir. Öğrencilerin %26,6'sı birinci sınıf, %23'ü ikinci sınıf, %24'ü üçüncü sınıf, %26,3'ü dördüncü sınıfta, %28,9'u beden eğitimi ve spor eğitimi, %27'i antrenörlük eğitimi %21,7'si spor yöneticiliği, %22,4'ü rekreasyon, bölümündedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre İyimserlik Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Cinsiyet	N	S.T.	S.O.	U	Z	p
Kadın	150	148,41	22261,00			
Erkek	154	156,49	24099,00	10936,000	-,802	,422
Toplam	304					

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin iyimserlik ölçeğinden almış oldukları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0.05).

Tablo 3.Öğrencilerin Uyruk Değişkenine Göre İyimserlik Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Uyruk	N	S.T.	S.O.	U	Z	p
TC	288	151,91	43749,50			
Diğer	16	163,16	2610,50	2133,500	-,499	,618
Toplam	304					

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin iyimserlik ölçeğinden almış oldukları puanların, uyruk değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0.05).

Tablo 4. Öğrencilerin İyimserlik Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Test Puanı	Sınıf Düzeyi	N	S.T.	Ki Kare	Sd	p
İyimserlik	1.Sınıf	81	136,57	5,670	3	,129
	2.Sınıf	70	158,94			
	3.Sınıf	73	147,40			
	4.Sınıf	80	167,65			
	Toplam	304				

Tablodan anlaşılacağı gibi, iyimserlik ölçeği sıralamalar ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda sınıf düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır (x2=5,670; sd=3; p>0.05).

Tablo 5. Öğrencilerin İyimserlik Ölçeği Puanlarının Öğrenim Gördüğü Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Test Puanı	Bölüm	N	S.T.	Ki Kare	Sd	p
İyimserlik	Öğretmenlik	88	159,43	1,224	3	,747
	Antrenörlük	82	144,59			
	Yöneticilik	66	153,53			
	Rekreasyon	68	152,07			
	Toplam	304				

Tablodan anlaşılacağı gibi, iyimserlik ölçeği sıralamalar ortalamalarının öğrenim gördüğü bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda öğrenim görülen bölüm gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır (x2=1,224; sd=3; p>0.05).

Tablo 6. Öğrencilerin İyimserlik Ölçeği Puanlarının Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Test Puanı	Aylık Gelir Durumu	N	S.T.	Ki Kare	sd	p
İyimserlik	500 TL ve Altı	69	148,05	8,942	3	,063
	501 TL – 1000 TL	58	140,83			
	1001 TL – 1500 TL	83	167,83			
	1501 TL – 2000 TL	46	128,55			
	2001 TL ve Üstü	48	169,45			
	Toplam	304				

Tablodan anlaşılacağı gibi, iyimserlik ölçeği sıralamalar ortalamalarının aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda aylık gelir durumu gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır (x2=1,224; sd=3; p>0.05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile spor biliminde geleceği yönlendirecek öğrencilerin iyimser bakış açısına sahip olması, nesillerin devamlılığı sağlanırken kültürel anlamda daha zengin, iletişim becerileri gelişmiş, pozitif bakış açısına sahip bireylerin yetişmesi hassas bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırma Antalya Akdeniz Üniversitesi'nde öğrenim gören Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bölümlerine göre iyimserlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Araştırmada yapılan Mann Whitney-U Testi analiz sonuçlarına göre; her iki grup arasında cinsiyet değişkenine bağlı olarak her hangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alan yazın incelendiğinde iyimserlik üzerine (Türküm, 2001) yılında yapmış olduğu çalışmada gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır fakat cinsiyet değişkeninin alt boyutlarda bireyler arasındaki etkileşimi iyileştirdiğini ve olumsuz çarpıtmalar sonucu ortaya çıkacak yanlış davranışların önlenmesinde yapıcı bir rol üstlendiğini tespit etmiştir. Dolayısıyla cinsiyet faktörü doğrudan olmasa da dolaylı yönden bireylerin davranışlarını belirlemede etkin ve önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin uyruklarına göre iyimserlik açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Alan yazın incelendiğinde her hangi bir çalışmaya rastlanmamış ve bu durumun örneklem grubunun benzer coğrafya ve kültürlerde yaşamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre her hangi bir boyutta anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde (Çağlar, 2014) yaptığı çalışmada iyimserlik faktörünün öğretmenler arasında çalışmış olduğu okul ve sınıf değişkenlerine göre akademik anlamda başarılı olan alanlarda iyimserlik faktörünün yüksek, genel başarı durumunda ise düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda çalışmamızla çelişkilidir.

Çalışma grubunun aylık gelir durumuna göre iyimserlik açısından her hangi bir boyutta anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Alan yazın incelendiğinde (Bostancı ve ark., 2017) 11-13 yaş grubu çocuklarda spor yapma alışkanlıklarına göre iyimserlik tutumu çalışmasında, çalışma grubunun aylık gelir durumuna göre anlamlı farklılık tespit etmiş, gelir durumu yüksek olan bireylerin kişişel olarak daha gelişmiş, nitelikli ve ılımlı olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca (Güleri, 1998) yılında yapmış olduğu çalışmada refah seviyesi yüksek aile çocuklarının düşük ailelere oranla daha iyimser davranışlar sergilediklerini tespit etmiştir. Bu anlamda çalışmamızla paralellik göstermemektedir. Ekonomik durumun çocuklar üzerinde davranışsal boyutta farklılıklara sebep olduğu söylenebilmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak, araştırmaya katılan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin iyimserlik özellikleri, cinsiyet, uyruk, öğrenim gördüğü bölüm, sınıf düzeyi ve aylık gelir durumu değişkenlerine incelenmiş ve yapılan istatistik sonuçlarına göre, incelenen bu değişkeler açısından herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öneriler

Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında çeşitli sosyal ve kültürel organizasyonlar düzenleyerek geleceğin mimarı gençlerin kaynaşması ve iyi ilişkiler kurmasını sağlanamak.

Öğrenciler arasında ders geçmek, not paylaşmak gibi karşılıklı ilişkilerden ziyade daha yapıcı, samimi, iletişim becerilerinin gelişmesine yönelik şartlar sağlamak.

Sosyal sorumluluk projelerine öğrencilerin aktif katılımı sağlanarak empati kurmasını sağlamak. Çocuk esirgeme kurumu, huzurevi ziyaretleri gibi etkinlikler sağlamak.

Öğrenciler arasında ekonomik ya da psikolojik sebeplerden dolayı sosyal etkinliklerden geri kalmış bireylerin takip edilerek kazanılmasını sağlamak, uzaman desteği vermek.

Spor etkinliklerinin mücadele ve kazanma duygusundan ziyade daha eğlenceli ve bütünleyici ilkelere dayandırılması sağlanmalıdır.

İyimserlik kavramının farkında olan, her zaman elde ettiği başarı ve imkanlarla mutlu olan öğrenciler yetiştirmek ve aksi durumlarda hayatta başarılı olmuş insanları örnek göstererek pozitif bir öğrenme ortamı oluşturmak.

Kaynakça

Aaker, J. Briley, D. Rudd, M. (2017). Cultivating Optimism: How to Frame Your Future during a Health Challenge. *İn Journal of Consumer Research, 44* (4), 895-915.

Bostancı, Ö. Oda, B. Şebin, K. Erail, S. (2017). 11–13 Yaş Öğrencilerin Spor Yapma Durumlarina Göre İyimserlik İle Saldirganlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, (19),* 1302-2040.

Bozkurt, Ö. & Ercan, A. (2017). Akademik İyimserlik İle Performans Arasindaki İlişkinin Akademisyenler Açisindan Değerlendirilmesi. *Int. Journal of Management Economics and Business, 17,* 251-263.

Çağlar, Ç. (2014). The Relationship between Academic Optimism Levels of Schools and Their Levels of Openness to Change. *Jurnal of Theoretical Educational Science, 7* (1), 94-113.

Güleri, M. (1998). Üniversiteli ve İşçi Gençliğin Gelecek Beklentileri ve İyimserlik-Kötümserlik Düzeyleri. *Kriz Dergisi 6 (1),* 55-65.

Hırlak, B. Taşlıyan, M. Sezer, B. (2017). İyimserlik ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki, Demografik Özellikler BağlamInda Algi Farklılıkları: Bir Alan Araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (1),* 95-115.

Tekin, B. (2018). Firmaların Finansman ve Yatırım Kararları Üzerinde İyimserlik Önyargisinin Etkisi. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi, (18),* 158-171.

Türküm, S. (2001). Stresle Başaçıkma Biçimi, iyimserlik, Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri ve Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutumlar Arasındaki İlişkiler: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi, (1)* 2.

Kesintisiz Eğitim Yönetiminde Mobil Teknolojilerin Kullanımı: WhatsApp Örneği

Doç. Dr. Süleyman Nihat ŞAD, İnönü Üniversitesi, Türkiye, nihat.sad@inonu.edu.tr

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, İnönü Üniversitesi, Türkiye, burhanettin.donmez@inonu.edu.tr

Arş. Gör. Onur BALI, İnönü Üniversitesi, Türkiye, onur.bali@inonu.edu.tr

Doç. Dr. Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi, Türkiye, niyazi.ozer@inonu.edu.tr

Öz

Bireyler arasındaki etkileşimin yoğun olarak yaşandığı eğitim örgütlerinde etkili bir iletişim ağının olması örgütün işleyişi açısından son derece önemlidir. Doğru ve eksiksiz bilgiye, hem çalışanlar hem yöneticiler tarafından hızlı ve güvenilir şekilde ulaşılması, örgütün etkililiği ve geleceği açısından önem taşımaktadır. Mobil teknolojiler ile kullanılabilen WhatsApp uygulamasının ise, eğitim örgütlerinin paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasındaki iletişimi kesintisiz ve hızlı bir şekilde gerçekleştireceği ve iletişimdeki zaman ve mekân engelini ortadan kaldıracağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada, bir eğitim programının kesintisiz yönetiminde yönetici–öğrenci iletişimini sağlayan bir iletişim aracı olarak WhatsApp uygulamasının kullanımının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri Pedagojik Formasyon Programına devam eden öğrenciler ile program yöneticisinin dönem boyunca WhatsApp üzerinden gerçekleştirdiği iletişime ait dökümanların incelenmesi ve dönem boyunca iletişim sürecinde yer alan 27 öğrenciye uygulanan yarı yapılandırılmış anketler ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, bir eğitim programının kesintisiz yönetiminde WhatsApp uygulamasının kullanılmasının öğrenci ve yöneticiler açısından çok sayıda avantajı ve sınırlı sayıda dezavantajı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda; bir eğitim programının kesintisiz yönetiminde, yönetici-öğrenci iletişimini sağlamada WhatsApp uygulamasının kullanımının etkili bir iletişim yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Süreçte yaşanan az sayıdaki sorunun daha sonraki uygulamalarda giderilmesinin ise sürecin niteliğini arttıracağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Kesintisiz Yönetim, Mobil Teknoloji, WhatsApp, Yönetici Öğrenci İletişimi

Abstract

In educational organizations, where considerable amount of interaction takes place between the individuals, the presence of an effective communication network is very important in terms of organization's functioning. Accessing accurate and complete information by both managers and employees is important for the organization's effectiveness and sustainability. It is considered that WhatsApp application which can be used with mobile technologies, can positively affect the communication between the students, teachers, and principals as the stakeholders of educational organizations by providing seamless and swift communication and removing the time and location barriers in communication. For this reason, in this study, it is aimed to evaluate the use of the WhatsApp application as a communication tool between manager and students in the seamless management of an educational program. The study was designed as a case study as one of the qualitative research methods. Data of the study were gathered from the WhatsApp communication records of the program coordinator and students, and open ended questionnaires from 27 students participated in the WhatsApp communication from the beginning of the term. The data were analyzed using the content analysis method. According to the findings of the research, it was determined that using WhatsApp application in the seamless management of an educational program has lots of advantages and few disadvantages for both coordinator and students. As the result of the study it was determined that using WhatsApp application in the seamless management of an educational program is an effective way of communication. It can be said that eliminating the few problems experienced in the process will increase the quality of the process in later applications.

Keywords: Educational Management, Seamless Management, Mobile Technologies, WhatsApp, Manager Student Communication

Giriş

Bireyler arasındaki etkileşimin yoğun olarak yaşandığı eğitim örgütlerinde etkili bir iletişim ağının olması örgütün işleyişi açısından son derece önemlidir. İletişim, tüm yönetim süreçlerinde hayati öneme sahip bir araçtır. Diğer yönetim süreçleri ile yakından ilişkili olmasının yanında, örgüt içinde gerçekleşen her etkinlik ve etkileşim, iletişimin niteliğinden etkilenmektedir. Doğru ve eksiksiz bilgiye, hem çalışanlar hem yöneticiler tarafından hızlı ve güvenilir şekilde ulaşılması, örgütün etkililiği ve geleceği açısından önem taşımaktadır.

Günümüzde cep telefonları bireyler için en önemli iletişim araçlarından biridir. Özellikle gençler arasında kullanımı oldukça yaygın olan cep telefonları kimi zaman bağımlılık düzeyinde kullanılmakta ve adeta hayatın vazgeçilemez bir parçası olarak algılanmaktadır. WhatsApp uygulaması ise ağırlıklı olarak cep telefonları aracılığıyla kullanılan ve kişilerarası iletişimde önemli yer tutan çevrimiçi bir uygulamadır. Söz konusu uygulama çok çeşitli sebeplerle dünya genelinde yaygın olarak kullanılmakta ve zaman zaman farklı alanlardaki araştırmalara konu olmaktadır. Eğitim alanında ise WhatsApp ile ilgili alanyazındaki çalışmaların; mobil öğrenme, öğrenci öğretmen iletişimi, eğitsel kaynaklara erişim, derslere öğrenci katılımı, yabancı dil konuşmaya yönelik kaygı ve öğrenci başarısı gibi konularda olduğu görülmektedir (Aksoy, 2012; Avcı, 2016; Bansal ve Joshi, 2014; Bouhnik ve Deshen, 2014; Çığır, 2016; Rambe ve Chipunza, 2013; Şen Yaman, 2016; Trenkov, 2014; Yeboah ve Ewur, 2014).

Söz konusu uygulamanın eğitim örgütlerinin paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasındaki iletişimin kesintisiz ve hızlı bir şekilde gerçekleşmesi açısından olumlu etkilerinin olabileceği düşünülebilir. Dahası ders veya okul saatleri dışında da taraflar arasındaki etkileşimi kesintisiz olarak devam ettireceğinden, öğrenci, öğretmen ve yönetici iletişimindeki zaman ve mekân engelini ortadan kaldıracağı söylenebilir. Bu sebeple bu çalışmada, bir eğitim programının kesintisiz yönetiminde yönetici–öğrenci iletişimini sağlayan bir iletişim aracı olarak WhatsApp uygulamasının kullanımının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu kapsamda araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Kesintisiz yönetim sürecinde WhatsApp uygulaması hangi amaçlarla kullanılmıştır?
2. Kesintisiz yönetim sürecinde WhatsApp uygulaması hangi araçlarla desteklenmiştir?
3. Kesintisiz yönetim sürecinde WhatsApp uygulamasının olumlu ve olumsuz sonuçları nelerdir?
4. Kesintisiz yönetim sürecinde WhatsApp uygulamasının kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Sınırlıkları

1. Bu araştırma, 2016-2017 öğretim yılı güz döneminde İnönü Üniversitesi'nde 2. Dönem Pedagojik Formasyon Eğitimi alan ve oluşturulan WhatsApp grubunda bulunan öğrencilerin ve program koordinatörünün grupta gerçekleştirdiği görüşmelerin kayıtlarıyla sınırlıdır.
2. Öğrencilerin WhatsApp uygulamasının yönetici – öğrenci iletişim sürecinde kullanılmasına ilişkin görüşleri, anket formunda bulunan soru ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, bir eğitim programının kesintisiz yönetiminde yönetici-öğrenci iletişimini sağlayan bir iletişim aracı olarak WhatsApp uygulamasının kullanımının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır.

Nitel araştırmalar, olayların, olguların, durumların, kişilerin ya da ilişkilerin derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelendiği araştırmalardır. Durum çalışmaları ise, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek veya bir olayı değerlendirmek gibi amaçlarla kullanılan modellerdir (Gall, Borg ve Gall, 1996, Akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu bağlamda araştırmada, WhatsApp uygulamasının iletişim sürecinde kullanımını ayrıntılı bir şekilde değerlendirmek amaçlandığından durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu iki aşamada incelenebilir. Çalışma grubu birinci aşamada İnönü Üniversitesi'nde 30 grupta Pedagojik Formasyon Eğitimi alan 1303 öğrenci arasından seçilmiştir. Bu öğrenciler arasından, gönüllülük esasına bağlı olarak her gruptan grubunu temsil edebilecek 2 öğrenci seçmesi istenmiştir. Her gruptan gelen iki temsilci öğrenci, kendi sınıfında bir WhatsApp alt grubu oluşturmuş, ayrıca bu temsilci öğrenciler ile pedagojik formasyon koordinatörünün de bulunduğu WhatsApp temsilciler üst grubu oluşturulmuştur. Böylelikle temsilci öğrenciler sınıflarındaki alt WhatsApp grubu ile temsilciler grubu arasında köprü vazifesi görmüş ve tüm sınıfları kapsayan geniş bir iletişim ağı elde edilmiştir. Söz konusu temsilciler grubunda yer alan 68 temsilci öğrenci ve program koordinatörü araştırmanın birinci çalışma grubunu oluşturmuştur. Öte yandan bazı grup temsilcilerinin süreç içinde değişmesi sebebi ile toplamda 60 öğrenci ile yürütülmesi gereken süreç 68 farklı öğrenci ile yürütülmüştür.

İkinci aşamada ise, bu WhatsApp grubunda bulunun 68 temsilci öğrenci arasından gönüllülük esasına bağlı olarak anket formunu doldurmayı kabul eden 27 öğrenci, araştırmanın ikinci çalışma grubunu oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri doküman incelemesi ve anket yöntemi kullanılarak ile iki aşamada toplanmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013:217). Doküman incelemesi kapsamında, WhatsApp temsilciler grubunda, grubun kuruluşundan (08.10.2016) başlayarak, 12 haftalık ders dönemini, yılsonu sınavlarını ve bütünleme sınavlarını kapsayan 99 günlük süreçte (15.01.2017) gerçekleşen iletişimin kayıtları incelenmiştir. Bu kayıtlarda, grup içinde gerçekleşen yazılı iletişimin yanında, iletişim sürecinde kullanılan ve grup içinde gönderilen farklı türlerdeki (resim, ses, pdf vb.) dosyalar da incelenmiştir.

İkinci aşamada ise anket yöntemi kullanılmıştır. Anket yöntemi, insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik sorular içeren bir araştırma materyalidir (Thomas, 1998, Akt. Büyüköztürk et al., 2014: 124). Bu amaçla, temsilciler grubunu oluşturan öğrenciler ile açık uçlu bir sorudan oluşan ve gönüllülük esasına bağlı olarak, yarı yapılandırılmış anket formu uygulanmıştır. Bu form ile WhatsApp mobil uygulamasının iletişim sürecinde kullanılmasının olumlu ve olumsuz yönleri, öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, temsilciler grubunda bulunan 27 öğrenci ile anket formunun bilgisayar ortamında gönderilmesi ile veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi yönteminde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Grup konuşmalarına ilişkin incelenecek dokümanda, cümleleri kurulduğu bağlamın dışına çıkarmadan anlam bütünlüğü içerisinde analiz etmek amaçlanmış ve analiz birimi olarak cümleler ve diyaloglar belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla;

- Araştırmada birden fazla veri kaynağı kullanılarak, doküman incelemesi ile elde edilen veriler, öğrenciler ile yapılan anket uygulamasından elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır.
- Araştırmanın çalışma grubu ve çalışma süreçleri, başka örneklemlerle ve çalışmalarla karşılaştırma yapılabilmesi için detaylı olarak açıklanmıştır.
- Araştırmanın verileri oluşturulan tablolar eğitim bilimleri alanında iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve yapılan kodlamaların farklı araştırmacılar tarafından da benzer şekilde yapılabileceği teyit edilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Kesintisiz yönetim sürecinde WhatsApp uygulaması hangi amaçlarla kullanılmıştır?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla program koordinatörü ve öğrenciler arasında gerçekleşen iletişim kayıtları incelenmiş ve program koordinatörü ve öğrenciler için ayrı ayrı olarak uygulamanın kullanım amaçları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, program koordinatörü tarafından gönderilen iletiler analiz edildiğinde, koordinatör iletilerinin %64'ünün öğrenci sorularına cevap verme, %14'ünün ise duyuru yapma amaçlı olduğu görülmektedir. Öğrenci sorularını cevaplama amacıyla gönderilen iletilerin konularına bakıldığında, en fazla "öğretmenlik uygulaması dersi", "yeni kayıt olacak öğrenciler" ve "sınav takvimi" ile ilgili sorulara cevap verildiği tespit edilmiştir. Duyuru amacıyla gönderilen iletilerin konularına bakıldığında ise, en sık "derslik değişikliği", "sınav takviminin duyurulması", "ders iptali" ve "ders saati" değişikliği konularında duyuruların yapıldığı tespit edilmiştir.

Ayrıca koordinatör iletilerinin; bir konuda öğrencilerden geribildirim alma, öğrencilerin karar alma ve planlama sürecine katılımını sağlama, yanlış bir bilgiyi düzeltme, grup içindeki öğrenciler arasındaki çatışmaları bitirme ve kendisine ilişkin özeleştiri yapma gibi amaçlarla da gönderildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu amaçlarla gönderilen bazı koordinatör örnek iletileri Tablo 1'de paylaşılmıştır.

Tablo 1. Koordinatör İletisi Örnekleri

Öğrenci Sorularına Cevap
Formasyon23: Hocam öğretmenlik uygulama dersinin devamsızlık hakkı iki hafta mı?
Koor.: Teorik dersler için %30, uygulama kısmı için 1 hafta mazeret hariç 0 (sıfır). Webden kılavuza bakabilirsiniz.
Duyuru
Koor.: Arkadaşlar öğretmenlik uygulaması dersi kılavuzu web sayfasında yayınlandı. lütfen arkadaşlarınıza da duyurunuz.
Geribildirim Alma
Koor.: Hayırlı sabahlar arkadaşlar. Derslik değişiminden dolayı Özel öğretim yöntemi dersleriyle ilgili sorun yaşandı mı sabah?
Planlama ve Karara Katılım
Koor.: Gençler yeni formasyon programı şubat ayında başlanacak... yeni adaylara hafta sonu veya hafta içi (salı ve pazartesi saat 14:15'ten sonra) diye iki opsiyon sunsak nasıl olur. Siz olsanız hangisini tercih edersiniz?

Öğrenciler tarafından gönderilen iletiler amaçları açısından analiz edildiğinde ise, öğrenci iletilerinin %37'sinin bir konuda bilgi alma, %18'inin bir konu hakkında sorun bildirme, %17'sinin sorulan soruya cevap verme ve % 7'sinin ise bir konuda geribildirim sağlama amacı taşıdığı belirlenmiştir.

Bu iletilerin konularına ilişkin olarak ise bilgi alma amacı taşıyan iletilerin, "öğretmenlik uygulaması dersi", "pedagojik formasyon programına yeni kayıt olacaklar" ve "sınav takvimi" konularında bilgi almak amacıyla; bir konuda sorun bildiren öğrenci iletilerinin, sıklıkla "öğretmenlik uygulaması dersi", "ders programı", "sınav takvimi" ve "pedagojik formasyon Web sitesinin arızası" konularında sorun bildirdikleri; bir soruya cevap verme amacı taşıyan iletilerin, "sınav takvimi", "öğretmenlik uygulaması dersi" ve "ders iptali" gibi konularda sorulara cevap verdikleri; geribildirim verme amacı taşıyan öğrenci iletilerinin ise, "yöneticinin kendileri ile ilgilenmesi" ve "öğretmenlik uygulaması dersi" ile ilgili geribildirim sunduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca öğrenci iletilerinin; karara katılma, bir konuda duyuru yapma, alt grubu şikâyet etme, çeşitli sosyal sorumluluk projeleri geliştirme ve paylaşma gibi amaçlarla da gönderildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte farklı bir gruba gönderilecek çeşitli iletilerin yanlışlıkla bu gruba gönderildiği, bu durumun gönderilen iletinin içeriğine göre bazen ılımlı, bazen de tepkiyle karşılandığı tespit edilmiştir. Bu amaçlarla gönderilen bazı öğrenci örnek iletileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenci İletisi Örnekleri

Bilgi Alma
Formasyon23: Hocam stajda altı saat tamamlamamız lazım diye biliyorum bizim staj hocamız hafta da dört saat derse giriyor sorun olur mu acaba?
Sorun Bildirme
Formasyon39: Hocam iyi akşamlar 39. Grup materyal dersimizi eğitim b blok 305 işledi sınıf çok soğuktu hepimiz çok üşüdük sınıfın kaloriferleri yanmıyordu.
Soruya Cevap
Formasyon26: Bir şey sorabilir miyim benim sınav yerim Diyarbakır *** hocanın sınavı cumartesi saat 5 te eğer sınava girsem arabaya yetişemiyorum acaba giriş belgemi getirsem hoca beni mazerete alır mı?
Formasyon26: Giriş belgesini getirirsen girebilirsin sınava *** hoca söylemişti.
Geribildirim Sağlama
Formasyon05: Hocam göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı çok teşekkür ederim. Objektif olmak için gösterdiğiniz gayreti ayrıca takdire şayan görüyorum. TEŞEKKÜRLER.
Öğrenciler Arası Çatışma
Formasyon37: Arkadaşlar ne kadar abarttınız ya tamam bilgi verildi hepiniz ayni şeyi yazıp duruyorsunuz surda başka ekstra bir şey diyen yok anlaşıldı yarın herkes gidip resim çektirsin olay bundan ibaret sabahtan beri ayni şeyler yazılıp duruyor surda ya.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Kesintisiz yönetim sürecinde WhatsApp uygulaması hangi araçlarla desteklenmiştir?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla iletişim kayıtları incelenmiş ve süreçte kullanılan iletişim araçları belirlenmiştir.

WhatsApp uygulamasının kendisi grup için bir iletişim aracı olmakla birlikte WhatsApp uygulaması üzerinden farklı iletişim araçlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Tablo 10'a göre, grupta gönderilen iletiler iletişim sürecinde kullanılan araçlar açısından incelendiğinde, gruptaki iletilişim akışının büyük çoğunluğunun (%90) yazılı mesajlar aracılığıyla gerçekleştiği tespit edilmiştir. Ayrıca iletişim sürecinde yazılı mesajların yanında sınırlı sayıda da olsa, resim dosyası, web bağlantısı, çevrimiçi anket, pdf dosyası, metin dosyası ve ses dosyası gibi diğer iletişim araçları da kullanılmıştır. Bu araçlar genellikle duyuru yapma, sorun bildirme, soruya cevap verme, geribildirim sağlama ve karara katılım sağlama gibi amaçlarla; akademik takvimin, ders ve sınav programının, ders ve derslik değişikliği duyurularının, programa ilişkin gerçekleştirilen öğrenci memnuniyet anketinin, ders notlarının ve diğer dokümanların paylaşımı konularında kullanılmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Kesintisiz yönetim sürecinde WhatsApp uygulamasının olumlu ve olumsuz sonuçları nelerdir?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla WhatsApp uygulamasının kullanımı sonuçlar açısından analiz edilmiş ve sürecin çıktıları belirlenmiştir.

Buna göre, iletişim sürecinde WhatsApp uygulamasının kullanımının; öğrenci, yönetici ve örgütsel bağlamda çeşitli olumlu ve olumsuz çıktıları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sürecin bazı önemli olumlu çıktıları;

- Gelecekte karşılaşılabilecek olası sorunların belirlenmesi ve önlenmesinin sağlanması,
- Program koordinatörü ile doğrudan iletişim kurma ve sorulara hızlı ve güvenilir yanıtlar alınması sebebiyle öğrenci memnuniyetinin sağlanması,
- Farklı gruplarda öğrenim gören öğrencilerin etkileşim halinde kalarak öğrenciler arasında bilgi paylaşımının sağlanması,
- Öğrencilerin sahip olduğu yanlış bilgilerin düzeltilerek bu bilgilerin kulaktan kulağa yayılmasının ve dezenformasyonun önlenmesi,

- Sağlanan hızlı iletişim akışı ile yaşanan mevcut sorunlardan program koordinatörünün hızlı şekilde haberdar olması,
- Öğrencilerin planlama ve karar alma süreçlerine katılımının sağlanması,
- Yaşanan sorunlara hızlı ve zamanında müdahale edebilme imkânın sağlanmasıdır.

İletişim sürecinde WhatsApp uygulamasının kullanılmasının yarattığı bazı olumsuz sonuçlar da bulunmaktadır. Bu sonuçlar sürecin olumlu çıktılarına kıyasla daha az sayıda ve sıklıkta olmakla birlikte şu şekilde ifade edilebilir;

- Öğrencilerin iletişim akışını düzenli kontrol etmemesi sonucunda aynı soruların tekrar tekrar sorulması,
- Bireysel veya kitlesel olarak internet bağlantısı ile ilgili sıkıntılar yaşandığında gruptaki iletişimin sekteye uğraması,
- Sayıca az olmakla birlikte bazı sorulara geç cevap verilmesi,
- Grupta öğrenciler arasında yaşanan sözlü tartışmalar,
- Yanlış bilginin grupta paylaşılması,
- Öğrencilerin nadiren de olsa öğrencilerden gelen bilgilere güvenmemesi ve açıklama için koordinatörü beklemesi gibi sonuçlardır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Kesintisiz yönetim sürecinde WhatsApp uygulamasının kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla anket yöntemi kullanılarak toplanan veriler analiz edilmiş ve uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri analiz edilmiştir.

Buna göre; öğrenciler iletişim sürecinde WhatsApp uygulamasının kullanımını genellikle olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre, iletişim sürecinde WhatsApp uygulamasının kullanımı; hızlı ve kolay iletişim kurma, karşılaşılan problemleri kısa sürede çözme, program koordinatörüne doğrudan ulaşma, güvenilir bilgi alma ve samimi bir iletişim ortamı sağlama gibi gerekçelerle faydalı ve başarılı olarak görülmüştür. Ayrıca öğrenciler, program koordinatörünün süreçteki ilgisinden memnuniyet duymuş, bu ilginin mesleğe yönelik düşüncelerini olumlu etkilediğini belirtmiş ve bu uygulamanın diğer pedagojik formasyon gruplarında ve lisans programlarında da kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Sürece ilişkin olumsuz öğrenci görüşleri ise sınırlı olmakla birlikte; grup temsilcisi seçiminin aceleye gelmesi ve seçim sürecinin sağlıklı olmaması, grup ilk kurulduğunda grubun işleyişinin ve grup kurallarının tam olarak bilinmemesi ve grupta pedagojik formasyon ile ilgili konuların dışında da konuların konuşulmuş olmasıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma verilerinden hareketle elde edilen bulgular doğrultusunda, kesintisiz yönetim sürecinde iletişim aracı olarak WhatsApp uygulamasının kullanılmasının öğrenci ve yöneticiler açısından pek çok avantajı ve sınırlı sayıda dezavantajı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öncelikle WhatsApp uygulamasının öğrenci-yönetici iletişiminde zaman ve mekân engelini ortadan kaldırması uygulamanın en önemli avantajlarından biridir. Öğrencilerin yüz yüze iletişim kuramayacakları zamanlarda bile WhatsApp uygulaması aracılığıyla bilgiye erişimlerini hızlı ve kolay bir şekilde sağladıkları söylenebilir.

Uygulama kullanım amacı açısından incelendiğinde ise, uygulamanın program koordinatörü tarafından sıklıkla öğrenci sorularına cevap verme ve bir konuda duyuru yapma amacıyla kullanıldığı, öğrenciler tarafından ise sıklıkla bilgi alma ve bir sorun bildirme amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda koordinatör tarafından yapılan duyuru ve bilgilendirmelerin, sınıf temsilcileri tarafından alt gruplarda paylaşılması ile kısa sürede çok sayıda öğrenciyi kapsayan bir bilgi akışının sağlandığı söylenebilir. Bu amacın dışında, grup üzerinden alınan geribildirimler ile pedagojik formasyon programında yaşanan sorunlar hızlı şekilde öğrenilmiş, alınacak bazı kararların ve yapılacak değişikliklerin anketler kullanılarak öğrenci görüşlerine açılması ile öğrencilerin karar alma ve planlama süreçlerine katılımı sağlanmıştır. Alanyazında karar alma ve planlama sürecine katılımın;

kararın daha kolay anlaşılmasını ve daha çabuk benimsenmesini sağladığı, daha demokratik bir yönetim sağladığı ve sorunlara daha sağlıklı çözümler bulunmasını sağladığı gibi avantajları ifade edilmektedir (Aydın, 2009; Coch ve French, 1948; Kondakçı ve Zayim, 2013; Lunenburg ve Ornstein, 2013).

İletişim sürecinde kullanılan araçlar incelendiğinde, grup içinde gerçekleşen iletişimin çoğunlukla yazılı mesajlar aracılığıyla gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte ihtiyaç duyulduğunda sınırlı sayıda da olsa resim ve metin dosyası, web bağlantısı ve pdf dosyası gibi diğer iletişim aracılarının da kullanıldığı tespit edilmiştir. Oran ve Karadeniz (2007) tarafından yapılan çalışmada da, mobil telefonlar ile yapılan eğitim uygulamalarında telefonların daha çok kısa mesaj özelliğinin kullanıldığı, diğer özelliklerin kullanımının sınırlı kaldığı ifade edilmiştir.

Uygulamanın çıktıları incelendiğinde ise uygulamanın hem öğrenci hem de program koordinatörü açısından pek çok olumlu çıktısının olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sürecin yarattığı olumsuz sonuçlardan biri ise, grupta gönderilen iletileri düzenli takip etmeyen öğrencilerin daha önceden sorulmuş ve yanıtlanmış soruları tekrar sormasıdır. Bu durum grup içinde öğrenciler arasında nadiren tartışmalar yaşanmasına da sebep olmuştur. Bununla birlikte öğrenciler zaman zaman, cevabı pedagojik formasyon web sitesinden kolaylıkla bulunabilecek soruları da grupta sormayı tercih etmişlerdir. Bunda, öğrencilerin grubu bilgiye ulaşmanın kolay yolu olarak görmeleri etkili olmuş olabilir. Buradan hareketle uygulamanın bazı öğrencileri bilgiye ulaşma konusunda tembelliğe sevk ettiği yorumu yapılabilir.

Uygulamanın yarattığı olumsuzluklardan biri ise, grupta gönderilen iletilerin çoğunlukla mesai dışı saatlerde gelmesi ve uygulamanın program koordinatörüne ekstra bir iş yükü getirmesidir. Alanyazında yapılan çalışmalarda da WhatsApp gruplarından gelen mesajların zaman zaman rutin işlerin aksamasına sebep olduğu ve ekstra iş yükü oluşturduğu ifade edilmektedir (Dorwal et al., 2016).

Sonuç olarak bir eğitim programının kesintisiz yönetiminde iletişim aracı olarak WhatsApp uygulamasının kullanımı, yaşanan sınırlı sayıdaki olumsuzluğa rağmen etkili bir iletişim yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sürecin niteliğinin geliştirilmesi amacıyla bazı önerilerde bulunulmuştur.

1. Grup kuralları uygulamanın başlangıcında net olarak belirlenmeli ve temsilciler grubunda bulunan tüm öğrenciler kurallar hakkında bilgilendirilmelidir.
2. Grupta mesaj kirliliğinin önüne geçmek ve iletişim akışını daha takip edilebilir kılmak amacıyla öğrenciler, pedagojik formasyon eğitimi dışındaki konuları grupta mümkün olduğunca konuşmamaları konusunda bilgilendirilmelidirler.
3. Grupta bilgi akışını hızlandırmak ve yöneticinin iş yükünü azaltmak amacıyla, gruba "yönetici yardımcıları" eklenebilir.
4. Grup temsilcilerinin seçim sürecinde, grup temsilcisi olacak kişilerin temsilciler grubu ve alt gruplar arasında iletişimi sağlayabilecek ve buna zaman ayırabilecek kişiler olması öğrencilere hatırlatılmalıdır.

Kaynakça

Aksoy, T. (2012). *Lisansüstü derslerde kullanılan mobil teknoloji uygulamalarının öğrenci katılımı ve görüşleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Avcı, H. (2016). *A case study on mobile-blended collaborative learning in an English as a foreign language (EFL) context*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, M. (2009). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.

Bansal, T. & Joshi, D. (2014). A study of students' experiences of mobile learning. *Global Journal of Human-Socail Science: H Interdisciplinary*. *14*(4), 26-33.

Bouhnik, D. & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*. (13), 217-231.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Coch, L. ve French, J. R. P. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*. *1*(4), 512-532.

Çığır, E. (2016). *Görsel sanatlar öğretimine yönelik sosyal ağ odaklı görsel kültür uygulamalarının incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi,* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Dorval, P., Sachdev, R., Gautam, D., Jain, D., Sharma, P., Tiwari, A. K. & Raina, V. (2016). Role of WhatsApp Messenger in the laboratory management system: A boon to communication. *Journal of Medical Systems*, *40*(1), 40.

Kondakçı, Y. & Zayim, M. (2013). *Yönetim süreçleri*. S. Özdemir (Editör). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. (9-62). Ankara: Pegem Akademi.

Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C. (2013). Karar verme. G. Arastaman (Editör). *Eğitim Yönetimi.* (135-156). Ankara: Nobel.

Oran, M. K. & Karadeniz, Ş. (2007). İnternet tabanlı uzaktan eğitimde mobil öğrenmenin rolü. M. Akgül, E. Derman, U. Çağlayan, A. Özgit. (Ed.), *IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* içinde (s. 167-170). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.

Rambe, P. & Chipunza, C. (2013). Using mobile devices to leverage student access to collaboratively-generated resources: A case of WhatsApp instant messaging at a South African University. *International Conference on Advanced Information and Communication Technology for Education* içinde (s. 331-337).

Şen Yaman, G. (2016). Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde WhatsApp kullanımı. *International Journal of Contemporary Educational Studies*. *2*(1), 37-47.

Trenkov, L. (2014). Managing teacher-student interaction via WhatsApp platform. *6th International Conference on Education and New Learning Technologies* içinde (s. 6596-6600).

Yeboah, J. & Ewur, G.D. (2014). The impact of WhatsApp Messenger usage on students performance in tertiary institutions in Ghana. *Journal of Education and Practice*. *5*(6), 157-164.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler*. Ankara: Seçkin.

Nicel Muhakemeyi Tetikleyen Bir Öğretim Dizisine Katılan Öğrencilerin İkinci Dereceden Fonksiyonlara İlişkin Kavramsal Anlamaları

Aytuğ ÖZALTUN ÇELİK, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, aytug.deu@gmail.com

Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, esra.bukova@gmail.com

Öz

İkinci dereceden fonksiyonlara ilişkin kavramlar ve özellikler diğer fonksiyonların öğrenilmesinde öğrenciler için temel yapıtaşlarıdır ve bu fonksiyonların özelliklerine yönelik oluşturulan anlamlar polinom fonksiyonların yanı sıra diğer yapıdaki fonksiyonlara da aktarılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, tasarı tabanlı araştırmaya katılan iki onuncu sınıf öğrencisinin ikinci dereceden fonksiyonlara ilişkin kavramsal anlamalarını incelemektir. Öğretim dizisine katılan iki onuncu sınıf öğrencisinin ikinci dereceden fonksiyonlara ilişkin kavramsal anlamalarını ortaya çıkarmak amacıyla 20 açık uçlu sorudan oluşan kavramsal anlama testi klinik mülakat yöntemi ile uygulanmıştır. Öğrencilerin kavramsal anlama testine verdikleri yanıtlar oluşturulan 4 puanlı rubrik kapsamındaki ölçütler doğrultusunda analiz edilmiştir. Öğrencilerin ikinci dereceden fonksiyonlara ve kritik özelliklerine ilişkin kavramsal anlamayı gerçekleştirdikleri görülmüştür. Fonksiyonun farklı gösterimleri arası geçişleri de uygun şekillerde yapabilmişler ve gerçek yaşam bağlamındaki soruları da etkili bir şekilde yanıtlayabilmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İkinci dereceden fonksiyon, kavramsal anlama, nicel muhakeme, öğretim dizisi

Abstract

The concepts and properties about the quadratic functions are fundamental constructs for learning other functions and the meanings which the students have related to the quadratic functions are transferred to the other functions as well as polynomial functions. The aim of this study is to examine the tenth grade two students' conceptual understanding of the quadratic functions. The conceptual understanding test consisting of 20 open-ended questions was applied by clinical interview method in order to reveal the conceptual understanding of tenth grade two students who participated in the instructional sequence. The responses of the students to the conceptual understanding test were analyzed according to the criteria of 4 point-rubric. It was revealed that the students had conceptual understanding related to the quadratic functions and their critical properties. They could convert the different representations in each other and could effectively respond the questions in real life context.

Keywords: Quadratic function, conceptual understanding, quantitative reasoning, and instructional sequence.

Giriş

İkinci dereceden fonksiyonlara ilişkin kavramlar ve özellikler diğer fonksiyonların öğrenilmesinde öğrenciler için temel yapıtaşlarıdır ve bu fonksiyonların özelliklerine yönelik oluşturulan anlamlar polinom fonksiyonların yanı sıra diğer yapıdaki fonksiyonlara da aktarılmaktadır (Metcalf, 2007). Piaget'in öğrenme prensipleri ile tutarlı olan, öz düzenlemeleri ve ardışık yaklaşımları yardımıyla geri bildirim süreçleri ile yönlendirilen ve sosyal etkileşimlerle düzenlenen matematiksel etkinliklerin öğrencilerin ikinci dereceden fonksiyonların temel ilişkilerini oluşturmada önemli bir rol oynayacağı varsayılmaktadır (Sevim, 2011). Öğrencilerin ikinci dereceden fonksiyonların içerdiği çoklukları ilişkilendirmeleri ve anlamaları onlar üzerinde nicel muhakemeler yapmaları ile mümkün olmaktadır. Bir başka deyişle, kavramsal anlamanın temelinin nicel muhakemeleri gerektirdiği söylenebilmektedir. Öğrencilerin nicel muhakeme yaparken, durumu anlamaya yardımcı olabilecek karşılaştırma ya da koordine etme gibi zihinsel eylemlerde bulunmaları gerekmektedir (Johnson, 2012). Ek olarak Johnson (2013) öğretmenlerin öğrencilerin nicel muhakemelerini desteklemek için iki çokluğu ilişkilendirirken eş zamanlı değişim fikrini içeren etkinlikler sunmalarını önermektedir (Johnson, 2013). Öğrencilerin çokluklar arasındaki fonksiyonel ilişkileri ve eş zamanlı değişim fikrini kavramsallaştırdıkları bilişsel süreç onların muhakemeleri ile ilgili önemli bilgiler sunmaktadır (Moore, Carlson ve Oerthman, 2009). Bu bağlamda öğrencilerin matematiksel kavramları anlamaları için çokluklara ilişkin anlayışlarının kritik olduğu ve öğretmenlerin öğrencilerinin zihinlerindeki çoklukları fark etmelerinin gerekli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin matematiksel kavramları oluştururlarken ve yorumlarlarken ilgili durumlardaki çokluklara ilişkin sahip oldukları anlamlar ve gerçekleştirdikleri zihinsel eylemler bir başka deyişle nicel muhakemeleri onların öğrenmelerini belirleyen temel etkendir. Bu doğrultuda cebir için oldukça kritik bir kavram olan ikinci dereceden fonksiyonlara ilişkin kavramsal anlamanın desteklenmesi için nicel muhakemeyi tetikleyecek etkinlikler oluşturulmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu gereklilik göz önüne alınarak, üç döngüden oluşan bir tasarı tabanlı araştırma ile onuncu sınıf öğrencilerinin zihinsel eylemlerini tetikleyerek ikinci dereceden fonksiyonları kavramsal öğrenmelerini sağlayacak bir öğretim dizisi tasarlanmıştır. Bu tasarı tabanlı araştırmanın son döngüsüne iki onuncu sınıf öğrencisi katılmıştır ve öğrenciler grup olarak öğretim dizisindeki etkinlikler üzerine çalışmışlardır. Öğretim dizisinin tamamlanmasının ardından öğrenciler ikinci dereceden fonksiyonlara ilişkin kavramsal anlama testini yanıtlamışlardır. Söz konusu bu çalışmanın amacı, tasarı tabanlı araştırmaya katılan iki onuncu sınıf öğrencisinin ikinci dereceden fonksiyonlara ilişkin kavramsal anlamalarını incelemektir.

Yöntem

Öğretim dizisine katılan iki onuncu sınıf öğrencisi Can ve Alp'in ikinci dereceden fonksiyonlara ilişkin kavramsal anlamalarını ortaya çıkarmak amacıyla 20 açık uçlu sorudan oluşan kavramsal anlama testi klinik mülakat yöntemi ile uygulanmıştır. Piaget (1976) öğrencilerin akıl yürütme biçimlerini ve işlevlerini anlamak için klinik mülakatı geliştirmiştir (Mojica, 2010). Piaget'e göre klinik mülakatın temel görevi, çocukların özgür görüşlerini-önceden oluşmuş şemalarını, zihinsel eğilimlerini, düşünsel alışkanlıklarını ortaya çıkarmak olup seksenli yılların sonunda klinik mülakat öğretim deneyi içerisinde olgunlaşmıştır (Confrey, 2006).

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları bir fen lisesinde öğrenimini sürdürmekte olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan iki 10.sınıf öğrencisidir. İkisi de erkek olan öğrencilerin çalışma öncesinde de birbirleriyle iletişimleri oldukça iyi olup birlikte çeşitli çalışmalar gerçekleştirdikleri öğrenilmiştir. İki öğrenciden elde edilen verilere yönelik bulgular sunulurken isimleri gizli tutularak onlara verilen takma isimler (Alp ve Can) kullanılmıştır. Alp isimli öğrencinin matematiğe karşı ilgisi oldukça yüksekti. Fizik, matematik gibi dersler kapsamında projeler üzerine çalışıyordu. Kavramları farklı şekilde sorgulayan ve öğrendikleri ile yeni karşılaştığı durumları ilişkilendirmeye çalışan bir öğrenciydi. Farklı alanlara yönelik araştırmalar yapan Alp aynı zamanda haftanın bir günü Bilim ve Sanat Merkezinde gerçekleştirilen derslere katılıyordu. Araştırma yapma ve farklı konular ile ilgili yeni bilgiler öğrenme konusunda içsel motivasyonu oldukça yüksekti. Can da benzer şekilde matematiğe karşı ilgiliydi. Ancak yeni bir şeyler öğrenmek konusunda motivasyonunu artırmak için Alp'e göre daha çok dışsal faktörlere ihtiyacı olan bir öğrenciydi. Kavramlar üzerine daha kompakt düşünüyor ve ayrıntıları çok fazla önemsemiyordu. Bir başka deyişle Alp ile karşılaştırıldığında daha sonuç odaklı bir öğrenciydi. Buna ek olarak, Alp'e göre daha

az konuşuyordu ve düşüncelerini daha az açıklıyordu. Sosyal yönden olumlu ilişkiler kurabilen öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerinin oldukça etkili olması verimli bir çalışmanın gerçekleşip gerçeklemeyeceğine yönelik tereddütleri ortadan kaldırmıştı.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin ikinci dereceden fonksiyonlara ilişkin kavramsal anlamalarını ortaya çıkarmak amacıyla 20 açık uçlu sorudan oluşan kavramsal anlama testi çalışmanın veri toplama aracıdır. Kavramsal anlama testi öğrencilere bireysel olarak klinik mülakat yöntemi ile uygulanmıştır. Kavramsal anlama testinde ikinci dereceden fonksiyonlar ile doğrusal fonksiyonların farklılıklarına, benzerliklerine ve ilişkilerine fonksiyonunun a, b ve c katsayılarının anlamlarına, ikinci dereceden fonksiyonun grafiksel ve farklı cebirsel gösterimlerine, çeşitli öteleme hareketlerine ilişkin soruların yanı sıra verilen tablo değerlerini kullanarak fonksiyon ifadesi oluşturmayı gerektiren sorulara ve bakterilerin üremesi ile ilgili gerçek yaşam bağlamlı bir soruya yer verilmiştir. Öğrenciler soruları yanıtlarlarken video kamera ile kaydedilmiş ve ne düşündükleri ayrıntılı olarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu klinik mülakatlar her bir öğrenci için ortalama iki buçuk saat sürmüştür.

Verilerin Analizi

Kavramsal anlama testinin pilot uygulamasından elde edilen sonuçlar ve ikinci dereceden fonksiyonlara ilişkin alanyazın dikkate alınarak rubrik oluşturulmuştur. Kavramsal anlama testindeki yirmi soru beş farklı kategoriye ayrılmıştır. İlk kategori genel fonksiyonlara, doğrusal fonksiyonlara ve ikinci dereceden fonksiyonlara ve her birinin kendine özgü özelliklerine, birbirileriyle ilişkilerine, farklı gösterimlerine ilişkin anlamaları gerektiren soruları içermiştir. İkinci kategoride doğrusal fonksiyonların ve ikinci dereceden fonksiyonların değişim miktarlarını yorumlamayı gerektiren, üçüncü kategori (ikinci dereceden fonksiyonların tepe noktasına ve simetri eksenine ilişkin anlamaları gerektiren, dördüncü kategori ikinci dereceden fonksiyonların katsayılarının anlamlarını bilmeyi gerektiren soruları içermiştir. Beşinci kategoride ise parabolün ötelenmesine ilişkin yorumlamaları gerektiren sorulara yer verilmiştir. 4 puanlı rubrik kapsamındaki ölçütler doğrultusunda öğrencilerin yanıtları analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Can ve Alp'in kavramsal anlama testine verdikleri yanıtların analizlerine yönelik bulgulara yer verilmektedir. Bulgular Can ve Alp için ayrı ayrı sunulmakta ve öğrencilerin yanıtları kavramsal anlamaları ile ilgili kritik durumlar bağlamında ve gerekli görüldüğü durumlarda klinik mülakatlara yönelik kamera kayıtlarının transkriptlerden alınan kesitlerle desteklenmektedir.

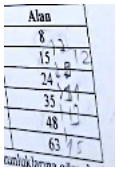
Can'ın İkinci Dereceden Fonksiyonlara İlişkin Kavramsal Anlamasına Yönelik Bulgular

Can ikinci dereceden fonksiyonun genel özelliklerine ve doğrusal fonksiyonlarla ikinci dereceden fonksiyonların ilişkisine yönelik sorular kapsamında eş zamanlı değişim ve eşleme fikirlerinden yararlanmıştır. İki doğrusal fonksiyonun çarpımı ile ikinci dereceden fonksiyonun oluşturulabileceğini bilen Can doğrusal fonksiyonun grafiğinin eğiminin varlığından söz edilebileceğini ancak parabolün eğiminden söz edilemeyeceğini açıklamıştır. İkinci dereceden fonksiyonun tepe noktasının olduğunu ve bu tepe noktasının fonksiyonun maksimum ya da minimum değeri ile ilişkili olduğunu dile getirmiştir. Reel sayılar kümesinde tanımlı bir ikinci dereceden fonksiyonun grafiğinin kollarının sonsuza doğru gideceğini ve eksi ya da artı sonsuza gidip gitmeyeceğini a katsayısının belirlediğini ifade etmiştir. Yapılan klinik mülakat ile ikinci dereceden fonksiyonun kritik özelliklerine ilişkin anlamalarının uygun olduğu, kavramın farklı temsilleri arasındaki geçişleri yapabildiği, farklı temsillerinin özelliklerini yorumlayabildiği ve doğrusal fonksiyon ile ilişkilendirebildiği ortaya çıkmıştır. Can 20. soru kapsamında ikinci dereceden fonksiyonların grafiklerinin eğimi olmadığını uygun gerekçelerle açıklamıştır.

1	Araştırmacı:	Niye eğim yok?
2	Can:	Çünkü ikinci dereceden bir fonksiyon ve yok yani, belli bir, doğrusal değil, yani eğim söz konusu değilse b değerinin fonksiyonun grafiğini eğimi olduğunu söylememiz söz konusu olamaz.
3		
4		
5		
6	Araştırmacı:	Peki eğim neydi?
7	Can:	y'deki iki nokta arasındaki artışın x'deki iki nokta arasındaki artışa bölümü.
8		
9	Araştırmacı:	O hep sabit mi?
10	Can:	Varsa sabit.
11	Araştırmacı:	Burada sabit mi?
12	Can:	Değil.
13	Araştırmacı:	O yüzden yok mu?
14	Can:	Yok.

İkinci dereceden fonksiyonun cebirsel ifadesindeki b katsayısının eğime karşılık gelmediğini, çünkü fonksiyonun grafiğinin eğiminin olmadığını belirtmiştir [2-5]. Bunun nedenini ise y değerlerindeki artışın x değerlerindeki artışa oranının sabit olmadığı ile açıklamıştır [7-8].

Can gerçek yaşam bağlamı içeren sorularda uygun muhakemeler yardımıyla çözüme ulaşmıştır. Tablo değerlerinde x ve y değerlerindeki değişim miktarlarını incelemiş ve sabit değişim olması durumunda iki değişken arasında doğrusal ilişki olduğunu ifade etmiştir. Can iki çokluğun değerlerinin tablo olarak verilmesi ve bu iki çokluğun ilişkisinin ifade edilmesinin istenmesi durumunda ilk olarak bağlam içerisinde değişkenlerin değişim yönünü belirlemiş ve sonrasında aralarındaki ilişkiyi incelemeye başlamıştır.

1	Can:	En hep sabit aslında, boy arttıkça alan artıyor buna bakıyoruz bu 2 bu 1 2 1 eğim sabit doğrusal, Buna bakıyoruz [17.sorudaki ikinci tablo] en artıyor boy artıyor alan artıyor. Bunlar arasındaki oranlar sabit değil. Doğrusal değil.
2		
3		
4		
5	Araştırmacı:	Peki ne?
6	Can:	Peki ne? Bu sefer böyledir büyük ihtimal [eğri çiziyor.] bakıyorum, onu grafikle nasıl göstereceğiz ya?
7		
8		
9	Araştırmacı:	Şimdi bunların arasında artışlar nasıl?
10	Can:	7, 8, 11
11	Araştırmacı:	Burası 8 mi?
12	Can:	Değil, 9, 13 [yazıyor.]
13		
14		
15		
16		
17		artışların artışları sabit yani.
18		
19	Araştırmacı:	Kaç artışların artışı?

20	Can:	2. evet.
21 22	Araştırmacı:	O zaman nasıl ilişki bunlar arasında alanla kenarlar arasında nasıl bir ilişki var?
23	Can:	Doğrusal bir ilişki yok.
24	Araştırmacı:	Nasıl bir ilişki var artışların artışları sabitse?
25	Can:	İkinci dereceden fonksiyon olmuş oluyor o zaman.

Can y değişkeni ile eşlediği çokluğun değişim miktarlarını incelemiştir [1-5; 10-17]. Bu değişim miktarlarının x'in aynı değişimine karşılık sabit kalması durumunda iki çokluk arasında doğrusal bir ilişki olduğunu açıklamıştır. Buna karşın değişim miktarlarının sabit olmaması ancak değişim miktarlarının değişiminin sabit olması durumunda iki çokluğun ilişkisinin ikinci dereceden fonksiyon ile ifade edileceğini belirtmiştir [21-25].

Can'ın kavramsal anlama testine verdiği yanıtlar doğrultusunda ikinci dereceden fonksiyonlara ve kritik özelliklerine ilişkin kavramsal anlamayı gerçekleştirildiği söylenebilir. Fonksiyonun farklı gösterimleri arası geçişleri de uygun şekillerde yapabilmiş ve gerçek yaşam bağlamındaki soruları da etkili bir şekilde yanıtlayabilmiştir.

Alp'in Kavramsal Anlama Testine Verdiği Yanıtlara Yönelik Bulgular

Alp doğrusal fonksiyonlarda x değerlerinin bir birim artması halinde y değerlerinin değişiminin sabit olduğunu, ikinci dereceden fonksiyonlarda ise x değerlerinin bir birim değişmesi halinde y değerlerinin değişiminin sabit olmadığını açıklamıştır. Tepe noktasının y değerini simetri ekseni ile ilişkilendirmiş ve tepe noktasının maksimum ya da minimum değere karşılık geldiği ile ilgili çıkarımlarda bulunmuştur. (-b)/2a ifadesinin tepe noktasının apsisine karşılık geldiği ve tepe noktasının y koordinatının da bulunduğu fikriyle c parametresinin de tepe noktasını belirleyen bir değer olduğunu dile getirmiştir.

Alp ikinci dereceden ve doğrusal fonksiyonları karşılaştırırken ikisinin de fonksiyon olması sebebiyle tanım ve değer kümelerinin olduğunu, x değerlerinin y değerlerine dönüştüğünü ve bu değerlerin birbiri ile eşlendiğini benzer özellikleri olarak ifade etmiştir. Ek olarak iki fonksiyonun da değişim oranlarına ilişkin karşılaştırmalar yapmıştır.

1 2 3	Alp:	Burada x bir birim değişirken y'nin değişim miktarı iki noktalarda, tüm noktalarda mı denir, iki noktalarda mı? Tüm noktalarda eşit. Ama burada değil.
4	Araştırmacı:	Orada nasıl?
5 6 7 8	Alp:	Orada işte atıyorum x bir birim artıyorken y bir birim artıyor ilk, herhangi bir noktadaki, diğer [ikinci dereceden fonksiyonda] noktadaki değişim farklı atıyorum 3 birim artıyor. Bunda bir doğrusallık var, bunda bir eğri var.
9	Araştırmacı:	Hıhı. O doğrusallığı sağlayan şey ne? Neden doğrusal?
10	Alp:	O değişim miktarlarının eşit olması.

Doğrusal fonksiyonlarda x değerlerinin bir birim artması halinde y değerlerinin değişiminin sabit olduğunu [2-3; 5-6], ikinci dereceden fonksiyonlarda ise x değerlerinin bir birim değişmesi halinde y değerlerinin değişiminin sabit olmadığını [3; 6-8] açıklamıştır. Bu sebeple fonksiyonların grafiklerinin birinin doğrusal olduğunu diğerinin eğri olduğunu eklemiştir [8]. Alp ikinci dereceden fonksiyonların farklı cebirsel gösterimlerinin kritik özelliklerine ilişkin çıkarımları ve aralarında uygun geçişleri yapabilmiştir.

1	Alp:	Şimdi tepe noktası her zaman olmak zorunda o yüzden kanonik form her zaman vardır. Çarpanlara ayrılmış form kökler çıkıyordu ama kökler sanal çıkabilir o yüzden bu her zaman olamaz. standart form ile kanonik form tam kareye dönüştürülmüş hali.
6	Araştırmacı:	Hıhı. O vardır yani?
7	Alp:	Aynı sonuçta.
8	Araştırmacı:	Hıhı.
9	Alp:	[yazıyor.] mesela kökleri şey diyelim 1-3i 1+3i bunu şu çarpanlara ayrılmış formda yazdığımızda 0 a eşit olacak mesela oluyor ama reel sayılarda i diye bir şey yok.

şeklindeki bir ikinci dereceden fonksiyonun her zaman tepe noktası olacağı düşüncesine dayalı olarak cebirsel ifadesinin kanonik form şeklinde yazılabileceğini [1-2; 4-5] ancak denkleminin reel sayılar kümesinde köklerinin olmayabileceği durumunu göz önüne alarak çarpanlara ayrılmış formda her zaman yazılamayacağını açıklamıştır [3-4]. Bu duruma uygun bir fonksiyon ifadesi oluşturarak denklemin köklerinin sanal düzlemde tanımlı olacağı fikriyle sanal sayıları dikkate alarak çarpanlara ayrılmış formu yazmıştır [11-12].

Alp'in kavramsal anlama testine verdiği yanıtlar doğrultusunda ikinci dereceden fonksiyon kavramına ilişkin uygun anlamlar geliştirdiği söylenebilir. Fonksiyonun oluşturulması ve kritik noktaları ile ilgili sonuçları genelleyebilmiştir. Ayrıca katsayıları farklı gösterimler bağlamında değerlendirebilmiş ve öteleme hareketleri kapsamında fonksiyonu ve parabolü yorumlayabilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin ikinci dereceden fonksiyonlara ve kritik özelliklerine ilişkin kavramsal anlamayı gerçekleştirdikleri görülmüştür. Fonksiyonun farklı gösterimleri arası geçişleri de uygun şekillerde yapabilmişler ve gerçek yaşam bağlamındaki soruları da etkili bir şekilde yanıtlayabilmişlerdir. Geliştirilen öğretim dizisinin öğrencilerin nicel muhakemelerini harekete geçirerek onların ikinci dereceden fonksiyonları öğrenmelerini desteklediği ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında etkinliklerin tasarlanmasında ve revize edilmesinde yansıtıcı soyutlama ve nicel muhakeme perspektiflerinin dikkate alınmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Gerçekçi matematik eğitimi teorisindeki yatay ve dikey matematikselleştirme süreçlerinde öğrencilerin nicel muhakeme ile yansıtıcı soyutlama yaptıkları görülmüştür. Bu öğretim dizisinin bir öğretmen tarafından uygulanabilmesi için öncelikli olarak söz konusu perspektifleri benimsemeleri ve anlamaları gerekmektedir. Aksi halde aynı düzeydeki öğrenciler olsa bile benzer sonuçların çıkmasını beklemek anlamlı olmayacaktır. Matematik öğretmenlerinin bu perspektifleri farklı kavramların öğretimi sürecinde de dikkate alarak uygulamalarına yansıtabilmeleri için bu perspektifler çerçevesinde hazırlanan mesleki gelişim programları gerekli görülmektedir.

Kaynakça

Confrey, J. (2006). The evolution of design studies as methodology. R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (s. 135-152). New York, NY: Cambridge University Press.

Johnson, H. L. (2012). Reasoning about quantities involved in rate of change as varying simultaneously and independently. R. Mayes & L. L. Hatfield (Ed.), *Quantitative Reasoning and Mathematical Modeling: A Driver for STEM Integrated Education and Teaching in Context* (Cilt 2, s. 39-53). Laramie, WY: University of Wyoming College of Education.

Johnson, H. L. (2013). Reasoning about Quantities That Change Together. *Mathematics Teacher, 106*(9), 704-708.

Metcalf, R. C. (2007). *The nature of students' understanding of quadratic functions*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, The State University of New York at Buffalo, ABD.

Mojica, G. (2010). *Preparing pre-service elementary teachers to teach mathematics with learning trajectories.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. North Carolina State University, USA.

Moore, K. C., Carlson, M. P. & Oehrtman, M. (2009). the role of quantitative reasoning in solving applied precalculus problems. *Proceedings of the Twelfth Annual Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education*. Raleigh, NC: North Carolina State University.

Sevim, V. (2011). S*tudents' understanding of quadratic functions: A multiple case study. Yayınlanmamış* Doktora Tezi, The University of North Carolina, USA.

Lise Öğrencilerinin Tercih Ettikleri Öğretmen Profillerinin Belirlenmesi

Büşra GÜNEY, Marmara Üniversitesi, Türkiye, busraguney34@gmail.com

Prof. Dr. Filiz KABAPINAR, Marmara Üniversitesi, Türkiye, filizk@marmara.edu.tr

Öz

Bu çalışmada lise öğrencilerinin tercih ettikleri öğretmen profilleri incelenmiştir. Çalışma 2016–2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki bir devlet liselerinde okumakta olan 9. ve 10. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 196 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya özel öğrenim öğrencileri de dahil edilmiştir. Çalışma literatürde sadece ilköğretim kademesindeki öğrencilere öğretmen seçimleri üzerine bir çalışmaya rastlandığı için özellikle lise öğrencileri tercih edilmiştir. Öğrencilerin öğretmen profillerine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla bir anket hazırlanmıştır. Ankette 5 soru bulunmaktadır. Bu sorularda A ve B öğretmen tipi betimlenmiş ve öğrencilere hangi öğretmen tipini tercih ettikleri sorulmuştur. Verilen öğretmen tipleri tasvir edilirken öğretmenin tek bir özelliğinde değişiklik yapılmıştır. Öğrencilere ayrıca öğretmen profillerini seçim nedenleri de sorulmuştur. Tercihlerini seçim yaparak belirten öğrenciler neden o tercihte bulunduklarını ve diğer öğretmeni neden tercih etmediklerini açık uçlu soruya yazılı olarak verdikleri yanıtlarla belirtmiştir. Öğrencilerin yazılı yanıtları içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin bireysel farklılıklarından doğan; öğrenme stillerinin ve zeka türlerinin farklılığı ile tercih ettikleri öğretmen profilinin etkilendiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Profili, Tercih, İçerik analizi, Öğretim

Abstract

In this study, the teacher profiles preferred by high school students were examined. The study was conducted with students in grades 9 and 10 who were studying in a state high school in Istanbul in the academic year 2016-2017. 196 students participated in the study. Study-specific learning students are also included. Especially high school students were preferred in the study literature because only students in primary education found a study on teacher elections. A questionnaire has been prepared to determine the preferences of the pupils for teacher profiles. There are 5 questions in the questionnaire. Teacher types A and B were described in these questions and they were asked which type of teacher they preferred to the students. A single feature of the teacher has been changed while the teacher types given are being depicted. The students were also asked about the reasons for the selection of teacher profiles. The students who indicated their choice by their choice indicated in their written answers to the open-ended question why they prefer it and why they did not prefer the other teacher. The written responses of the students were evaluated by content analysis. The findings of the study are based on the individual differences of the students; learning styles and intelligence types are influenced by the teacher profile they prefer.

Keywords: Teacher Profile, Preference, Content analysis, Teaching

Giriş

Hangi disiplin olursa olsun öğretmenlerin temel hedefi teorik bağlamda tasarladıkları öğretimin başarılı olmasıdır. Bunun için öğretmenler gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle öğretimin ne kadar başarılı olduğunu belirler. Diğer bir deyişle ölçme ve değerlendirmenin temel hedefi "öğrenciler ne kadar öğrendi" ya da "öğrenciler ne kadar başarı" sorularına yanıt bulmak değildir. Ölçme ile öğretmen kendisine sorduğu "ne kadar başarılı oldum ya da ne kadar iyi öğrettim" sorularına yanıt arar. Belki de bu nedenle öğretimin başarısını etkileyen etmenler eğitim çalışma konuları arasında sıklıkla yer bulur. Öğretimin etkililiği sadece tasarlanan içerikle ilintili değildir. Aksine öğretimin etkililiği o öğretimin sınıfta nasıl şekil bulduğu ile daha yakından ilintilidir. Buna ek olarak bir öğretimin hangi pedagojiler ile paketlendiği içerikten çok öte bir role sahiptir. Bu nedenledir ki aynı öğretim farklı öğretmenlerin elinde çok farklılaşabilmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içinde sergileyecekleri davranışların eğitsel amaçlara ulaşma düzeyi üzerindeki etkileri büyüktür (Kılıç, Kaya, Yıldırım, Genç, 2004). Diğer bir deyişle öğretmen profili etmenler arasında önemli bir role sahiptir. Nitekim aynı öğretim programının uygulamalarına karşın farklı öğretmen profilleri farklı eğitim ve öğrenme çıktılarına neden olabilmektedir.

Öğretmen öğrenmeyi kılavuzlayan kişidir. Öğrenme öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelir. Öğretmenin görevi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığı değerlendirmektir (Fidan, Erden, 1994:76). Her öğrencinin zihninde geçmiş yaşantısından bir öğretmen yer alır. Aynı sınıftaki tüm öğrencilerin adını zikredeceği öğretmen bazen farklı olur. Bu durumun altında yatan neden öğrencilerin tercih ettikleri öğretmen profilindeki farklılık olabilmektedir. Yine bu durumun bir diğer nedeni ise öğrencilerin bireysel farklılıklarıdır.

Öğrencinin, öğretmenin vermek istediği mesajı alması, kabul etmesi ile öğretmenin güvenilir bir kişi olması arasında kuvvetli bir ilişki vardır, yani öğrenci öğretmenine güvenmelidir. Öğrencilerin öğretmenlerine güvendikleri ortamlarda öğretmenlerin ikna etkileri yükselir (Ergin, 2012).

Öğrencilerin öğrenme ortamlarını nasıl algıladıklarına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Fraser et al., 1987; Entwistle & Tait, 1990; Gijbels et al., 2006). Bu çalışmaların birleştikleri nokta, öğrencilerin öğrenme ortamlarını algılama biçimlerinin öğrenmeleri üzerinde önemli etkileri olduğudur. Öğrenme ortamına ilişkin algılar çalışılırken öğrencilerin öğretim yöntemlerini ve öğrenme pedagojilerini nasıl algıladıkları incelenmektedir. Öğretim tasarımlarının etkililiğini inceleyen araştırmalar öğrencilerin tercih ettikleri öğretmen profilini dikkate almamaktadır. Oysa ki öğretmen profillerinin öğrencilerin tercihleri ile uyumu öğretimin etkililiğini arttırabilecektir. Öğretmen profillerini inceleyen bazı çalışmalar mevcuttur (Telli ve ark., 2007; Telli, Brok ve Çakıroğlu, 2006). Ancak bu çalışmalar çoğunlukla öğrencilerin öğretmenlerin sınıf için davranışlarını nasıl algıladıklarına odaklanmıştır. Çalışmalarda öğretmen profillerinin önceden tanımlanmış örneğin Toleranslı, Belirsiz/Toleranslı, Belirsiz/Gergin, Bastırıcı/Engelleyici gibi davranışı temelindeki profillerine odaklanılmıştır ve profiller ölçekler kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmen profillerinin davranıştan ziyade öğrenme anlayışı ve öğretim yöntemi ile birlikteliğini içeren tasvirler mevcut çalışmalarda kullanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen profilleri yukarıda anılan biçimde episotlar halinde oluşturulmuş ve öğrencilerin tercihlerine sunulmuştur.

Yöntem

Bu çalışmada lise öğrencilerinin tercih ettikleri öğretmen profilleri incelenmiştir. Çalışma 2016–2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki bir devlet lisesinde okumakta olan 9. ve 10. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden korelasyon ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya lise 9. ve 10. sınıf öğrencileri katılmıştır. Katılımcıların 25'i kız, 171'i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya 159 lise 9. Sınıf öğrencisi ve 37 lise 10. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler arasında 5 tane de kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır.

Öğrencilerin öğretmen profillerine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla bir anket hazırlanmıştır. Ankette 5 soru bulunmaktadır. Bu sorularda A ve B öğretmen tipi betimlenmiş ve öğrencilere hangi öğretmen tipini tercih ettikleri sorulmuştur. Verilen öğretmen tipleri tasvir edilirken öğretmenin tek bir özelliğinde değişiklik

yapılmıştır. Ankette öğrencilere ayrıca öğretmen profillerini seçim nedenleri de sorulmuştur. Tercihlerini seçim yaparak belirten öğrenciler neden o tercihte bulunduklarını açık uçlu soruya verdikleri yazılı yanıtlarıyla belirtmiştir. Öğrencilerin yazılı yanıtları içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Anketin ilk sorusunda tasvir edilen A profiline sahip öğretmen; dersi sadece tahta üzerinden işliyor, sınıf içinde hiç dolaşmıyor ve öğrencilerle fazla göz teması kurmuyor. B profilindeki öğretmen ise; dersi tahtadan anlatıyor ancak zaman zaman sınıf içinde dolaşıyor, öğrencilerle konuşurken göz temasında bulunuyor. Yani her iki öğretmen de dersi tahtada işliyor ama A öğretmeni öğrencilerle hiç iletişim kurmazken, B öğretmeni aralarında dolaşıp onlarla göz teması kuruyor.

İkinci soruda A profiline sahip öğretmen; daha çok sözlü anlatım yoluyla dersi işliyor ve dersini sınıf içinde dolaşarak, öğrencilerle sürekli göz teması kurarak, ses tonlamasını etkili şekilde ayarlayarak ve beden dilini çok iyi kullanarak işliyor. B profilindeki öğretmen ise; daha çok sözlü anlatım yoluyla dersi işliyor ve dersini sınıf içinde dolaşmadan, öğrencilerle sürekli göz teması kurmadan ve beden dilini kullanmadan işliyor. Yani her iki öğretmen de dersini düz anlatım yoluyla işliyor ama A öğretmeni göz temasına, ses tonuna ve beden diline önem verirken, B öğretmeni bu faktörlere önem vermiyor.

Anketin üçüncü sorusunda A profiline sahip öğretmen; dersini işlerken tartışma yöntemini kullanıyor. Konuya dikkat çekici bir soruyla başlayıp, sınıfta bir tartışma ortamı oluşturuyor. Öğrencilerin, konuyu kendi aralarında tartışmaları için zaman tanıyor. Gerekli yerlerde öğrencilere yardımcı oluyor. En son olarak ulaşılan sonuca göre konuyu toparlıyor. B profilindeki öğretmen ise; dersini işlerken tartışma yöntemini kullanıyor. Konuyu içeren merak uyandıracak bir olayla derse başlıyor ve olayı tartışmalarını istiyor. En son konuyla alakalı bütün görüşleri değerlendirerek ortak bir karara varmalarını istiyor. Olayla konunun ilişkisini anlatmalarını istiyor. Her iki öğretmen de dersini tartışma yöntemiyle işliyor fakat A öğretmeni dersine soruyla başlayıp öğrencilerine yol göstererek onların bir sonuca varmasını bekledikten sonra bir özetle konusunu anlatırken, B öğretmeni kendi örnek olayını vererek bu olay hakkında onların görüşünü alıyor ve en son onlara özet yaptırıyor.

Dördüncü soruda A profiline sahip öğretmen; derste konuya ilişkin bir gösteri deneyi yapıyor. Öğrenciler bu süreçte deneyi izliyor. Öğretmen, deneyi yapıp bitirdikten sonra öğrencilere yapılan deneyden nasıl bir sonuca varıldığını soruyor. Öğrencilerin cevapları doğrultusunda deneye ve konuya dair açıklama yapıyor ve konuyu toparlıyor. B profilindeki öğretmen ise; derste konuya ilişkin bir gösteri deneyi yaptırıyor. Öğrencilere her adımda ne yapması gerektiğini ve ne elde edeceğini soruyor. Öğrenciler deneme yanılma yöntemi ile deneyin sonucuna ulaşmaya çalışıyorlar ve sonuca ulaştıklarında öğretmenle birlikte değerlendiriyorlar. A öğretmeni deneyi kendisi yapıp sonucunu öğrencilerden bekliyor ve özetle bitiriyorken, B öğretmeni deneyi öğrencilere yaptırıp, her adımda ne olacağını tahmin ettiriyor ve sonuca ulaşmalarını sağlıyor.

Anketin beşinci ve son sorusunda A profiline sahip öğretmen; derste konu ile alakalı yönergeye dayalı deneyin yönergesini öğrencilere dağıtır. Öğrenciler deneyi gerçekleştirir ve deneyin sonucunda çıkanları tahtaya yazıyor. B profilindeki öğretmen ise; öğrencilere derste konu ile alakalı bir deney tasarlamalarını istiyor. Deneyde kullanacakları malzemeleri belirlemelerini ve deneyin her bir basamağını oluşturmalarını istiyor. Deneyi tasarlayan öğrenciler deneylerini yaptıktan sonra onlara tasarladıkları deneyin sonuçlarını arkadaşlarına anlatmalarını istiyor. A öğretmeni deney yaptırırken geleneksel yöntem izleyerek öğrencilerin yönergeye dayalı deney yapıp sonrasında sonuçlarını anlatarak ders işliyor. B öğretmeni ise yapılandırmacı yöntem izleyerek konuya dair deneyi öğrencilerin tasarlamasını her malzemeyi kendilerinin seçmesini ve son olarak çıkan sonuçları da yine kendilerinin sınıfla paylaşmalarını istiyor.

1. soruda göz teması, görsel anlatım ve iletişim ögelerine, 2. soruda jest, mimik, ses tonlamasına ve sözel anlatıma, 3. soruda tartışma yöntemi kullanmaları, onları yönlendirme stillerindeki değişimlere, 4. soruda merak uyandırma özelliğine ve 5.soruda ise geleneksel yöntem ile yapılandırmacı yöntem arasındaki farklılıklara önem verilmiştir.

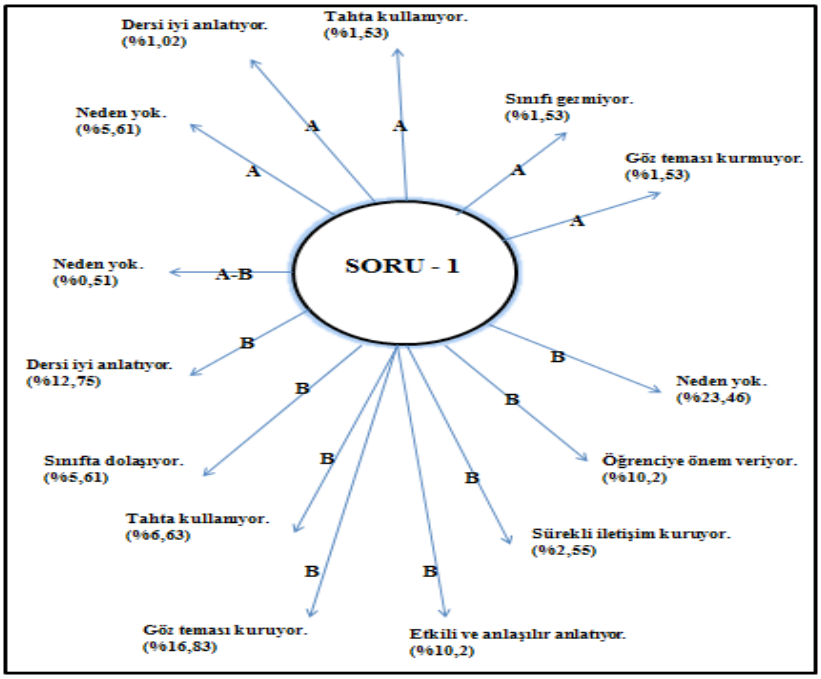
Bulgular

Anketteki açık uçlu sorulara verilen yanıtların içerik analizi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin öğretmen profillerine ilişkin tercihleri

	Öğretmen profili	F (%)
Soru 1	A	19 (9.7)
	B	176 (89.8)
Soru 2	A	165 (84.2)
	B	29 (14.8)
Soru 3	A	110 (56.1)
	B	80 (40.8)
Soru 4	A	99 (50.5)
	B	90 (45.9)
Soru 5	A	84 (42.9)
	B	106 (54.1)

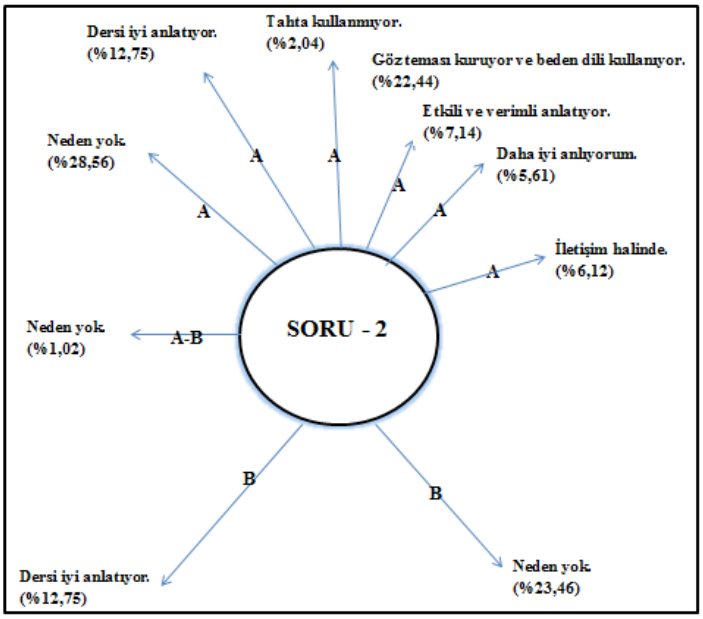
Tabo 1'e göre A öğretmenini tercih eden öğrenci sayısı 19'tur. Şekil 1'den de anlaşılacağı üzere bu öğretmeni tercih etme nedeni olarak öğrenciler "Dersi iyi anlatıyor.", "Göz teması kurmuyor.", "Sınıfı gezmiyor." ve "Tahta kullanıyor." olarak belirtmişlerdir. B öğretmenini tercih eden öğrenci sayısı ise 176'dir. Bu öğretmeni 130 öğrenci tercih etme sebeplerini; "Dersi iyi anlatıyor.", "Sınıfta dolaşıyor.", "Tahtayı kullanıyor.", "Etkili ve anlaşılır anlatıyor.", "Sürekli iletişim kuruyor.", "Öğrenciye önem veriyor." ve "Göz teması kuruyor." Olarak belirtmişlerdir. Geri kalan öğrenciler ise neden belirtmeksizin B profilini seçmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin öğretmen profili tercih nedenleri.

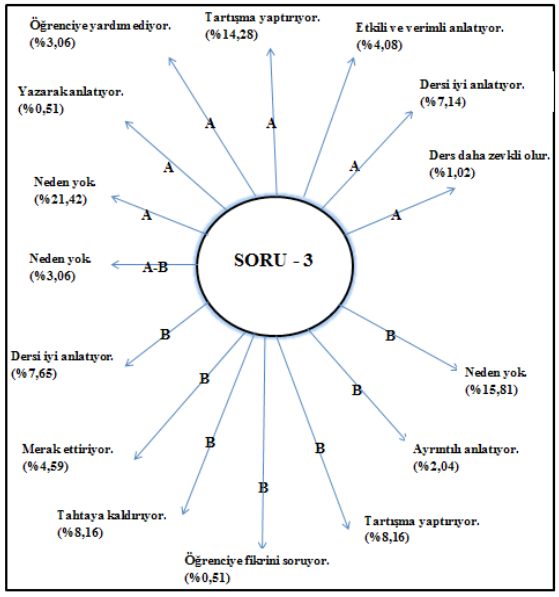
A öğretmenini tercih eden öğrenci sayısı 165'dir. Bu öğretmen profilinin tercih edilmesinin nedenleri arasında "Dersi iyi anlatıyor.", "Göz teması kuruyor ve beden dili kullanıyor.", "Etkili ve verimli anlatıyor.", "Tahta

kullanmıyor.", "Daha iyi anlıyorum." ve "İletişim halinde." olarak belirtmişlerdir (Bkz. Şekil 2). B öğretmenini tercih eden öğrenci sayısı ise 29'dur. Bu öğretmen profilini tercih eden 7 öğrencinin öne sürdüğü neden "Dersi iyi anlatıyor." olmuştur. Geri kalan 22 öğrenci ise neden belirtmeksizin bu öğretmen profilini seçmiştir.



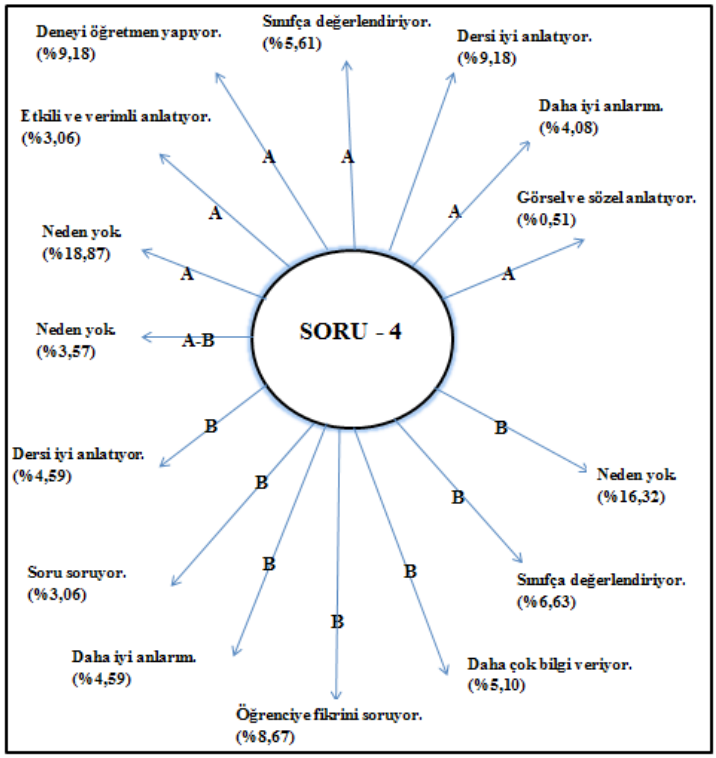
Şekil 2. Öğrencilerin öğretmen profili tercih nedenleri.

Tablo 1 ve Şekil 3'ten A öğretmenini tercih eden öğrenci sayısının 101 olduğu anlaşılmaktadır. Bu öğretmen profilini tercih eden 59 öğrenci gerekçe olarak "Yazarak anlatıyor.", "Öğrenciye yardım ediyor.", "Etkili ve verimli anlatıyor.", "Tartışma yaptırıyor.", "Dersi iyi anlatıyor." Ve "Ders daha zevkli olur." Şeklinde ifadeler unmuştur. Bu öğretmen profilini seçen diğer 42 öğrenci ise tercihlerine gerekçe sunmamıştır. B öğretmenini tercih eden öğrenci sayısı 89'dur. Bu öğretmen profilinin tercih edilme nedenleri arasında "Dersi iyi anlatıyor.", "Merak ettiriyor.", "Öğrenciye fikrini soruyor.", "Tahtaya kaldırıyor.", "Tartışma yaptırıyor." ve "Ayrıntılı anlatıyor." Yer bulmuştur. Geri kalan öğrenciler ise neden belirtmeksizin bu öğretmen profilini seçmiştir.



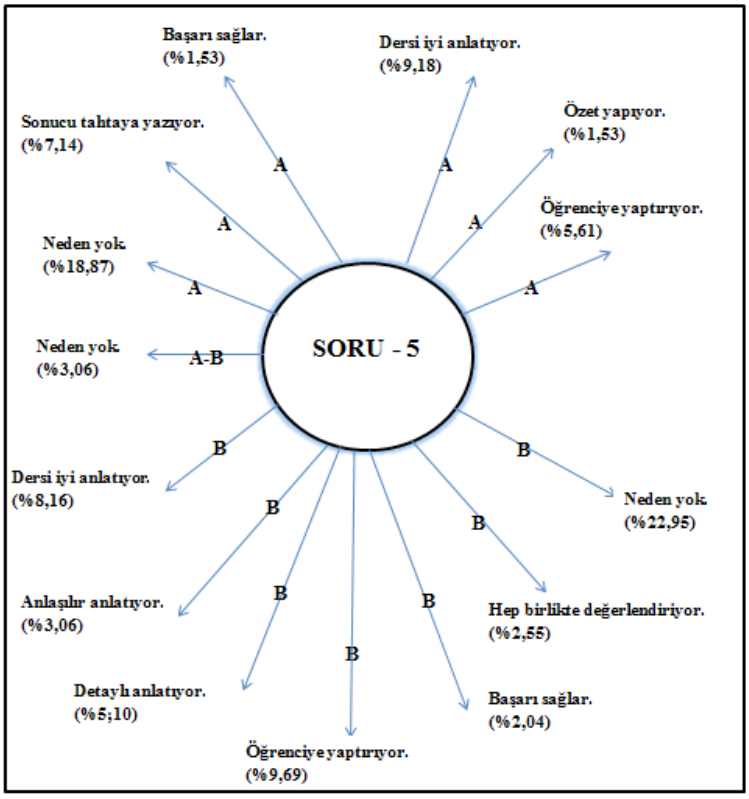
Şekil 3. Öğrencilerin öğretmen profili tercih nedenleri.

Ankette yer alan 4. Soruya verilen yazılı yanıtların analizlerine göre, A öğretmenini tercih eden öğrenci sayısı 99'dur. Bu öğretmen profilinin tercih edilme nedenleri Şekil 4'te görülmektedir. Şekilden de anlaşılacağı üzere 62 öğrencinin A profilindeki öğretmeni tercih senepleri "Dersi iyi anlatıyor.", "Etkili ve verimli anlatıyor.", "Deneyi öğretmen yapıyor.", "Sınıfça değerlendiriyor.", "Daha iyi anlarım." ve "Görsel ve sözel anlatıyor." Şeklindedir. Geri kalan 37 öğrenci ise neden belirtmeksizin bu öğretmen profilini seçmiştir. B öğretmenini tercih eden öğrenci sayısı ise 90'dır. Bu öğretmen profilinin 58 öğrenci tarafından tercih etme sebebi "Soru soruyor.", "Öğrenciye fikrini soruyor.", "Daha iyi anlarım.", "Sınıfça değerlendiriyor.", "Daha çok bilgi veriyor." ve "Dersi iyi anlatıyor." Şeklindeki ifadelerle sunulmuştur. Geri kalan öğrenciler neden belirtmeksizin söz konusu öğretmen profilini tercih etmiştir.



Şekil 4. Öğrencilerin öğretmen profili tercih nedenleri.

Tablo 1'den ve Şekil 5'ten A öğretmenini tercih eden öğrenci sayısının 80 olduğu anlaşılmaktadır. Bu öğretmen profilinin tercih nedenleri "Dersi iyi anlatıyor.", "Sonucu tahtaya yazıyor.", "Başarı sağlar.", "Özet yapıyor." ve "Öğrenciye yaptırıyor." olarak belirtilmiştir. Geri kalan 33 öğrenci ise neden belirtmeksizin bu öğretmen profilini seçmiştir. B öğretmenini tercih eden öğrenci sayısı 105'tir ve 60 öğrenci tercih sebebini "Dersi iyi anlatıyor.", "Anlaşılır anlatıyor.", "Detaylı anlatıyor.", "Hep birlikte değerlendiriyor.", "Öğrenciye yaptırıyor." ve "Başarı sağlar." Şeklinde belirtmiştir. Geri kalan 45 öğrenci ise tercihleri için neden belirtmemiştir.



Şekil 5. Öğrencilerin öğretmen profili tercih nedenleri.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin öğretmen profili tercihleri ve bu tercihlere gösterdikleri nedenler incelendiğinde öğrenciler için öğretmenin göz teması kurması ve beden dilini kullanıyor olması öne çıkmaktadır. Yine öğrencilerin öğretim sırasında öğrencilere tartışma yaptırıyor olması ve deneyi öğrencilere yaptırıyor olması ve tercih sebebi olarak ortaya çıkmaktadır. Yine öğrencilerin deney yapmak, tartışmak ve deney tasarlamak gibi öğretim sırasında daha aktif oldukları öğretim etkinliklerini tercih eden öğretmen profillerini benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum yazılı yanıtlarda sıklıkla geçen "Öğrenciye yaptırıyor." Ifadesinden de anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafında tercih edilen öğretmen profilinin dersi tahtadan anlatmayan, zaman zaman sınıf içinde dolaşan, öğrencilerle konuşurken göz temasında bulunan, ses tonlamasını etkili şekilde ayarlayan ve beden dilini çok iyi kullanan öğretmen olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin öğretim sırasında tartışma yöntemini kullanıyor olması, konuya dikkat çekici soruyla başlayıp, sınıfta bir tartışma ortamı oluşturması, tartışmanın bitiminde dahi genel olarak öğrencilerin kendi kararlarını oluşturmasına destek olması öğrencilerin tercih nedenleri arasında yer almıştır.

Yine yapılan açıklamalardan öğrencilerin derste gösteri deneyi yapan, deneyi gözlemleyen öğrencilerine sorular soran, deneyle ilgili çıkarımlarda bulunmalarını isteyen bir öğretmen profilini tercih ettikleri anlaşılmakatdır. Öğrencilerin bazı öğretmen profillerinde ikiye ayrıldığı da araştırmadan çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır. Nitekim, deney yapmak tüm öğrenciler için önemli görülmektedir. Bu nedenle deney yaptıran öğretmen profilinde öğrenciler sayıca neredeyse eşit olarak iki profile dağılım göstermiştir. Bu profillerden ilkinde öğrenciler yönergeye dayalı deney yaparken diğerinde ise araştırmaya dayalı deney yapmaktadır. Her iki öğretim sırasında da öğrenciler aktiftir ve deney sürecini kendileri yönetmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin seçip nedeni daha çok öğrenme ve öğretme anlayışlarıyla ilintili olabilir. Nitekim deneyin yönergeye dayalı olarak yaptırılması daha çok positivist felsefeden kaynaklanmaktadır. Teorik bilginin ispatını sağlayacak yönergeye dayalı deey bir

anlamda bilgi ediniminin garantisi anlamına da gelmektedir. Nitekim öğrenciler yönergeleri izlerlerse yanlışlık yapamayacaktır. Öte yandan öğrencilerden konuya ilişkin deney tasarlamalarını bekleyen öğretmen profili daha yapılandırmacılık temeline uygun bir profildir. Öğretmen öğrencilere sunmuş olduğu problemi algılamalarını, çözüm için yöntem belirlemelerini, deney tasarlamalarını, deneyi gerçekleştirmelerini ve elde ettikleri verilerden çıkarımda bulunmalarını beklemektedir.

Öğrencilerin tercih ettikleri öğretmen profillerinin belirlenmesi öğrenci hakkında pek çok ipucu sunabilir. İlk olarak öğrencilerin nasıl bir sınıf ortamını tercih ettikleri açığa çıkmaktadır. Kendilerinin aktif olduğu mu yoksa öğretmenlerinin aktif olduğu bir öğrenme ve öğretme ortamını mı tercih ettikleri açığa çıkmaktadır. Bu durum öğrencilerin benimsedikleri öğrenme anlayışı hakkında da fikir verebilir. Pozitivist felsefeyi benimseyen öğrenciler daha çok bilgi aktarımına dayalı öğretim yöntemlerini ve bu yöntemleri kullanan öğretmen profillerini tercih etmektedir. Yapılandırmacılık felsefesinden yola çıkan öğrenciler ise bilgiyi kendilerinin oluşturacağı öğretim ortamlarını tercih etmektedir. Böylesi ortamları yaratan öğretmen profili ise bu öğrencilerin tercihinde yer almaktadır. Yine tercih ettikleri öğretmen profile ile öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında ip ucu edinmek de olanaklıdır. Nitekim öğretmenin tahta başında bilgiyi öğrencilere sunduğu bir öğrenme ve öğretme ortamı pasif öğrenme stiline sahip öğrencilerin tercih ettikleri bir öğretmen profili olabilir. Diğer taraftan işbirlikli öğrenme stiline sahip olan öğrenciler öğretim sırasında grup çalışması yaptıran öğretmen profilini tercih edecektir.

Bu çalışmada öğrencilerin tercih ettikleri öğretmen profillerine odaklanılmıştır. Tercih edilen öğretmen profilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirleyen çalışmalar yukarıda anılan ilişkilere ışık tutabilir. Yine öğrencilerin öğrenme anlayışlarıyla tercih ettikleri öğretmen profilleri arasındaki ilişki de belirlenirse öğrencinin tercihlerinin hangi özellikleri tarafından yönlendirildiğine ilişkin model oluşturulabilir. Tüm bu ve benzeri çalışmalar öğrencileri tanıma ve olanaklı olan en uygun öğretimi tasarlamaya yardımcı olacaktır.

Kaynakça

Kılıç, M. & Kaya, A. & Yıldırım, N. & Genç, G. (2004). "EĞİTİMCİ GÖZÜYLE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ" XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

Fidan, Nurettin & Münire E. (1984). Eğitime Giriş. Meteksan Matbaacılık, 5. Baskı, Ankara:1984.

Ergin, A. (2012). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaf Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf Ögretmenlği Ögrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. Egitimde Kuram ve Uygulama 2006, 2 (1): 15-25 Journal of Theory and Practice in Education Makaleler/Articles ISSN: 1304-9496

Yücel, C. & Uluçınar, U. (2013). Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Yordama Düzeyi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3(4), 2013, 85-99

Wubbels, Th., Brekelmans, M,Créton, H. ve Hooymayers H. P. (1990). Teacher behaviour style and learning environment. In H. C. Waxman & C. D. Ellett (Eds.), The study of learning environments (Vol. 4, pp. 1-12). Houston,TX : University of Houston.

Telli, S., Brok, P. den, and Çakıroğlu, J. (2007). Students' perceptions of science teachers' interpersonal behaviour in secondary schools: development of the Turkish version of the Questionnaire on Teacher Interaction. Learning Environments Research. Vol. 10 (2), pp.115- 129.

Özay, E., Kaya, E., ve Sezek F. (2004). Application of a questionnaire to describe teacher communication behaviour and its association with students in science in Turkey. Journal of Baltic Science Education, 2 (6), 15-21.

Levy, J., Wubbels, Th., & Brekelmans, M. (1992). Student and teacher characteristics and perceptions of teacher communication style. Journal of Classroom Interaction, 27, 23-29.

İki Doğrusal Fonksiyonun Çarpımı ile İkinci Dereceden Fonksiyonun Oluşturulması: El Castillo Etkinliği

Aytuğ ÖZALTUN ÇELİK, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, aytug.deu@gmail.com

Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, esra.bukova@gmail.com

Öz

Öğrencilerin iki doğrusal fonksiyonun çarpımı ile bir ikinci dereceden fonksiyon oluşturmalarının yapılandırmacılık bakış açısına uygun olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin ikinci dereceden fonksiyonları doğrusal fonksiyonlara ilişkin bilgilerine dayalı olarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla El Castillo isimli etkinlik tasarlanmıştır. Bu çalışmada El Castillo etkinliği ayrıntılı olarak tanıtılmaktadır. Alan fikrini içeren gerçek yaşam bağlamlı etkinlik öğrencileri iki kenar uzunluğunun çarpımını gerektiren alan fikrinden yola çıkarak yeni bir çokluk olan ikinci dereceden fonksiyon fikrine götürmektedir. Alan bağlamının yanı sıra ivme-hız-yol gibi çoklukların yer verildiği bağlamlarda iki doğrusal fonksiyonun çarpımı fikrine ulaştırabilecektir. İki doğrusal fonksiyonun çarpımı ile bir ikinci dereceden fonksiyonun oluşturulmasının desteklendiği bu süreçlerde öğrencilerin fonksiyon ilişkisini kurdukları çokluklar arasındaki değişim miktarlarını incelemeleri önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değişim miktarı, doğrusal fonksiyon, gerçek yaşam bağlamı, ikinci dereceden fonksiyon

Abstract

The approaches which students to construct a quadratic function with product of two linear functions are compatible to constructivism. The task named El Castillo was designed for the students to learn the quadratic functions based on their knowledge about linear functions. The aim of this study is to elaborate the task of El Castillo. The task in real-world context including the idea of area supports to construct a quadratic function which is a new quantity by using the idea of area requiring multiplication of two side lengths. The contexts comprising the quantities such as acceleration-velocity-distance as well as area, let the students have idea of product of two linear functions. In this process, which the students are supported, to construct a quadratic function by product of two linear functions, it is of great importance that the students examine the amounts of change between quantities.

Keywords: Amount of change, linear function, real world context, quadratic function

Giriş

İkinci dereceden fonksiyonlar öğrencilerin karşılaştıkları doğrusal olmayan fonksiyon ailelerinden ilkidir ve bu kavrama ilişkin güçlü bir anlamaya sahip olmak matematiğin birçok konusunda başarılı olmak için temeldir (Nielsen, 2015). Ek olarak, 6-12 öğretim müfredatında en sık kullanılan fonksiyon sınıflarından biri olup içerdiği gerçek yaşam uygulamaları ile cebir ve analizin önemli bir kısmını kapsamaktadır (Sevim, 2011). Öğrencilerin öncesinde öğrenmiş oldukları doğrusal fonksiyonlara ilişkin bilgiler de ikinci dereceden fonksiyonlara ilişkin bilgilerin yapılandırılması için gerekli temelleri oluşturmaktadır (Movshovitz-Hadar, 1993). Fonksiyonun eş zamanlı değişim fikrini ikinci dereceden fonksiyonlar bağlamında incelemek ve doğrusal fonksiyonunun değişim oranının sabit olması fikrinden bu incelemede yararlanmak eşlenen iki çokluk arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ve genellemeler yapılmasında etkili olmaktadır. olmak üzere y=ax+b fonksiyonu ile olmak üzere y=cx+d fonksiyonunun çarpımı sonucunda ifadesi elde edilmektedir. Öğrencilerin iki doğrusal fonksiyonun çarpımı ile bir ikinci dereceden fonksiyon oluşturmalarının yapılandırmacılık bakış açısına uygun olduğu düşünülmektedir. Buna karşın, mevcut alan yazın öğrencilerin ikinci dereceden fonksiyonlar ile doğrusal fonksiyonları ilişkilendiremediklerini ve öğretim süreçlerinin kavramsal öğrenmelerini sağlayacak şekilde olmadığını göstermektedir. Ancak bu aşamada dikkat edilmesi gereken önemli bir husus öğrencilerin çıkarımın tersini yapmamaları gerekliliğidir. Çünkü ikinci dereceden bir fonksiyonun her zaman iki doğrusal fonksiyonun çarpımı ile elde edileceği uygun olmayan bir çıkarım olacaktır. Bu doğrultuda, tasarım tabanlı bir çalışma kapsamında öğrencilerin ikinci dereceden fonksiyonları doğrusal fonksiyonlara ilişkin bilgilerine dayalı olarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla El Castillo isimli etkinlik tasarlanmıştır. Bu çalışmada amaç El Castillo etkinliğini ayrıntılı olarak tanıtmaktadır.

Etkinliğin tasarlanması sürecinde temelde yapılandırmacılık bilgi kuramı ile ilişki olan Gerçekçi Matematik Eğitimi, Varsayımsal Öğrenme Yolu, Mantıksal-Matematiksel Etkinlikler, Kavramsal Analiz ve Nicel Muhakeme olmak üzere beş perspektif temel alınmıştır. Tasarım tabanlı araştırmalar için bir çerçeve sunan matematiği öğretme teorisi olan gerçekçi matematik eğitimi teorisine göre öğrenme sürecinin gerçek durumlara dayandırılması gerekmektedir. Bu kapsamda oluşturulan etkinlik ile öğrencilerin gerçek yaşam bağlamını incelemeleri ve durumu sistematik hale getirerek matematiksel kavramlarla ilişkilendirmeleri beklenmiştir. İlişkilendirdikleri fikriler ve kavramlardan yararlanarak gerçek yaşam bağlamını matematiksel olarak açıklamaya teşvik edilmişlerdir. Bu etkinlik tasarlanırken tasarım tabanlı çalışma kapsamında ortaya koyulan varsayımsal öğrenme süreci dikkati alınmıştır. Simon (1995) varsayımsal bir öğrenme yolunun; öğrenme hedefi, öğrenme etkinlikleri ve öğrenci düşüncelerinin ve anlamalarının öğrenme etkinlikleri bağlamında nasıl gelişeceğine ilişkin bir tahmin olan varsayımsal öğrenme süreci olarak üç bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin ikinci dereceden fonksiyonlara ilişkin varsayımsal öğrenme süreçleri belirlenmiş ve El Castillo etkinliğinin tasarlanma sürecine yol gösterici olmuştur. Etkinliğin her bir adımında öğrencilerin deneyimledikleri durumların ve bu sayede oluşturdukları zihinsel yapıların bir sonraki adımdaki fikirlerini oluşturmaları için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, öncelikle öğrencilerin etkinlik içerisindeki fikirlerine ilişkin belirli durumlara ve örneklere yönelik sonuçlar çıkarmaları, ardından belirli bir duruma özgü olmadan genel olarak fikirlere ve kavramlara ilişkin çıkarımlar ve genellemeler yapmaları beklenmiştir. Bir başka deyişle etkinliğin öğrencilerin yansıtıcı soyutlama yapmalarına imkan verecek bir etkinlik olarak tasarlanması mantıksal matematiksel yapıların dikkate alınmasını gerektirmiştir. Bu yapıları etkinlikteki bağlam ve sorular kapsamında etkili bir şekilde yer verebilmek için kavramsal analiz süreci önemli bir rol üstlenmiştir. Thompson (2008) kavramsal analizin müfredat gelişiminde rehber olma ya da kazandırılması hedeflenen fikirlerin anlaşılmasının yolunu tanımlamak için gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Bunların yanı sıra etkinlik tasarlanırken ele alınan kavramların öğrenilmesi için hangi çoklukların ele alınması ve öğrencilerin hangi nicel operasyonları gerçekleştirmeleri gerektiği belirlenerek nicel muhakeme perspektifi temel alınmıştır.

Yöntem

Etkinlik döngüsel bir süreç olan tasarım tabanlı araştırma modeli kapsamında tasarlanmıştır. Tasarım tabanlı araştırmalar, sistematik bir tasarı ile öğrenmenin ve öğretimsel stratejilerin ve araçların incelenmesi için geliştirilen bir paradigmadır (DBRC, 2003). Öğrencilerin ikinci dereceden fonksiyonlara ilişkin zihinsel modelleri gerçek yaşam bağlamlı uygulamalar kapsamındaki etkinlikler boyunca gerçekleştirdikleri zihinsel

eylemlerinin incelenmesi ile daha etkili bir şekilde ortaya çıkarılabileceği düşünüldüğü için araştırmanın amaçları bir tasarım tabanlı araştırmayı gerçekleştirmeye yönlendirmiştir. Tasarım tabanlı araştırma kapsamındaki etkinliğin uygulanması aşamasında öğretim deneyi yönteminden yararlanılmıştır. Öğretim deneyi öğrencilerin matematiksel bilgilerini ve matematiğin öğretilmesi bağlamında nasıl öğrenilebileceğini araştırmak için tasarlanan bir tekniktir (Steffe, 1991). Söz konusu tasarım tabanlı araştırmanın amacı öğrencilerin ikinci dereceden fonksiyonları öğrenme süreçlerini ortaya çıkarmak ve bu süreçteki zihinsel eylemlerini modellemek olduğu için etkinlik uygulamaları aşamasında öğretim deneyi yöntemi uygun görülmüştür.

Katılımcılar

Tasarım tabanlı araştırmanın uygulama aşaması iki ardıl döngüyü kapsamıştır. İlk döngünün çalışma grubu bir fen lisesinin onuncu sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan ve haftada 2 ders saati olarak ders programında yer alan Seçmeli Matematik dersini seçen üçü kız, yedisi erkek olmak üzere 10 öğrenci oluşturmuştur. İkinci döngünün çalışma grubu ise başka bir fen lisesinin onuncu sınıfında öğrenim gören iki erkek öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Süreci

Tasarım tabanlı araştırma süreci boyunca veri toplama araçları öğretim deneyleri boyunca alınan video kamera kayıtları, araştırmacı gözlem notları, öğrencilerle yapılan klinik mülakatlar ve öğrencilerin yansıtıcı günlükleri olmuştur. Buna karşın etkinlik uygulaması süresince öğretim deneyi yönteminden yararlanılmış ve bu süreçteki öğrenci çalışmalarının video kamera kayıtları temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

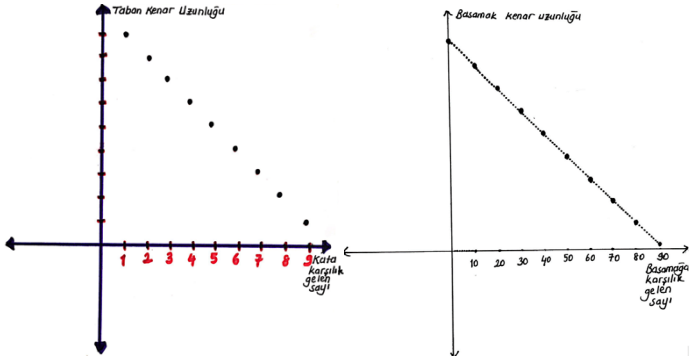
Çalışmanın veri analiz sürecinde veri toplama süreci ile eş zamanlı bir şekilde sürekli karşılaştırmalı olarak devam eden analizler yapılmıştır. Tüm süreç içerisinde yapılandırılmamış bir şekilde devam eden bu analizlerde öğrenci anlamaları bağlamında etkinliklere, ortaya çıkan ya da çıkması beklenen çokluklara ve nicel operasyonlara odaklanılmıştır. Kuram oluşturma sürecinde ise geriye dönük analiz olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci döngülerin sonunda ise öğrencilerin nicel muhakemeleri bağlamında geriye dönük analizler yapılmıştır. Bu analizler etkinlikte yapılacak değişikliklere yön vermiş ve etkinliğin son halinin ortaya çıkması için kritik olmuştur.

Bulgular

"El Castillo" isimli ikinci etkinlikte öğrencilerin iki doğrusal fonksiyonun çarpımının ikinci dereceden fonksiyon olduğunu fark etmeleri ve ikinci dereceden fonksiyonun grafiğinin parabol olduğunu sezmeleri amaçlanmıştır. Etkinlikte problem durumunda çalışılacak El Castillo ve özellikleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. El Castillo yapısının kare piramit şeklinde olduğu, dokuz kattan oluştuğu ve her yüzünde 91 basamak olacak şekilde toplam 364 basamağa sahip olduğu açıklanmıştır. Etkinlik kapsamında öğrenciler yapıyı ele alırlarken, bir yüzündeki basamakların bittiği yere kadar yapıyı dikkate almaları ve üstteki çıkıntı kısmını görmezden gelmeleri istenmiştir.

İlk olarak öğrencilerin yapının dokuz katı için tabanların kenar uzunluklarını bulmaları ve katlara göre kenar uzunluklarının nasıl değiştiğini açıklamaları istenmiştir. Bu soru ile doğrusal fonksiyona geçiş yapmadan önce öğrencilerin kullanacakları kenar uzunluklarına ilişkin verileri kendilerinin oluşturmaları beklenmiştir. Öğrencilerin kenar uzunluklarının belirli bir sabit oranda azaldığını fark etmeleri herhangi bir katı temsil eden sayı ile kata bağlı kenar uzunlukları arasındaki ilişkinin değişim oranının sabit olduğu fikrine geçişlerini kolaylaştırmıştır. Başka bir yaklaşımla, öğrenciler dokuz katın kenar uzunluklarını hesaplarlarken katlar arası yüksekliğin eşit olması sebebiyle alt tabanın kenar uzunluğu ile üst tabanın kenar uzunluğu arasındaki farkı eş parçalama yaparak ardışık herhangi iki katın tabanlarının kenar uzunlukları arasındaki farkı bulabilmişlerdir. Bu sayede ardışık iki kat arasındaki kenar uzunluklarının sabit bir oran ile arttığını ya da azaldığını fark eden öğrenciler kata bağlı olarak ortaya çıkan kenar uzunlukları arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu anlamlandırabilmişlerdir.

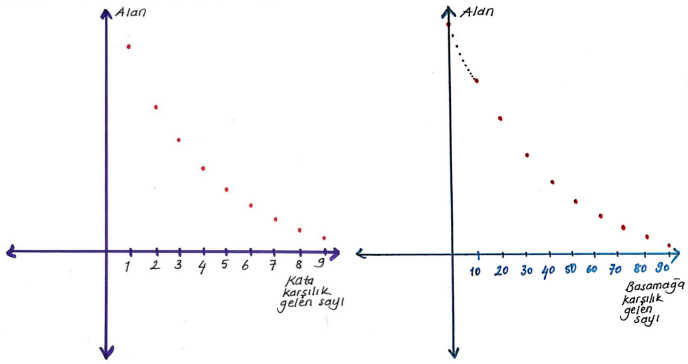
Etkinliğin ilk aşamasının temeli olan sabit değişim oranını fark eden öğrencilerin devamında katlara bağlı kenar uzunluğu ilişkisini gösteren matematiksel modeli oluşturmaları istenmiştir. Katlar için belirledikleri sayısal değerleri bağımsız değişken olarak ele alırlarken bir başka deyişle tanım kümesinde yer alan çoklukları oluştururlarken toplamsal ilişkiden yararlanmışlardır. Benzer şekilde katların kenar uzunluklarını bağımlı değişken olarak ele alırlarken bir başka deyişle görüntü kümesinde yer alan çoklukları oluştururlarken de toplamsal karşılaştırma yapmışlardır. Bağımlı ve bağımsız değişkenleri bu şekilde belirleyen öğrencilerin sonrasında iki değişken arasındaki çarpımsal ilişkiyi kurmaları beklenmiştir. Bir önceki doğrusal fonksiyon etkinliğinde öğrenciler y değerlerindeki değişimin x değerlerindeki değişime oranının sabit olduğunu x ile y ilişkisinin doğrusal fonksiyonu göstermesi ile ilişkilendirdikleri için katlara bağlı kenar uzunluklarını gösteren fonksiyonu da doğrusal fonksiyon olarak kolaylıkla oluşturmuşlardır. Katlara bağlı oluşan kenar uzunluklarını temsil eden grafiğin de noktasal bir grafik olduğunu görebilmişlerdir. Etkinlikte istenen ilk doğrusal fonksiyon ifadesini oluşturan öğrencilerin ardından basamaklara karşılık gelen ve tabana paralel olacak şekilde oluşan kesitlerin ve son olarak yapının herhangi bir yüksekliğine karşılık gelen ve tabana paralel olacak şekilde oluşan kesitlerin kenar uzunluklarını temsil eden ifadeyi yazmaları istenmiştir. öğrenciler kesikli noktalardan bu noktalar arası parçalamalar yaparak sürekli olan doğruyu elde etme fikrini zihinsel eylemleriyle anlamlandırabilmişlerdir. Bu fikir öğrencilerin etkinliğin ikinci aşaması kapsamında gerçekleştirecekleri alana ilişkin zihinsel eylemleri için önemli olmuştur.



Şekil 1. Doğrusal fonksiyonların grafiksel gösterimleri

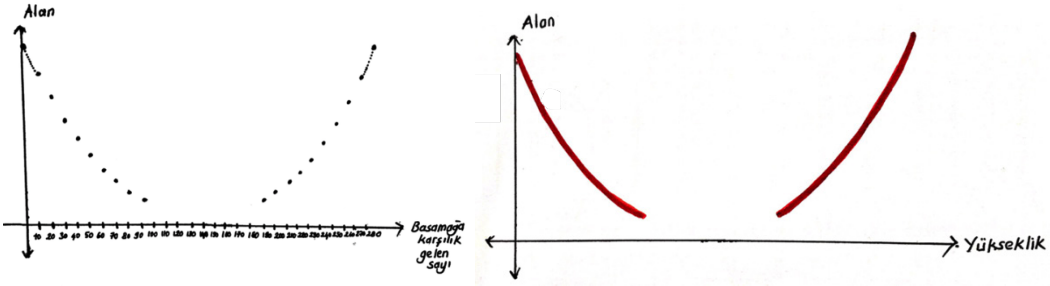
Yapının katı, basamağı ve yüksekliği olmak üzere üç farklı bağımsız değişkene bağlı olarak kenar uzunluklarını gösteren ilişkileri modelleyen öğrencilerden etkinliğin ikinci aşamasında yine bu üç bağımsız değişkene bağlı olarak oluşan karelerin alanlarını gösteren matematiksel ifadeleri oluşturmaları istenmiştir.

Öğrenciler ilk olarak her kattaki karelerin kenar uzunluklarının karesini alarak alanların değerlerini hesaplamışlar ve alan verilerini elde etmişlerdir. Yapının dokuz katı olması sebebiyle öğrenciler her katta gezilebilecek alanı bulmak için katların alanlarını ayrı ayrı hesaplamışlardır. Önceki doğrusal ilişkiyi içeren etkinlikler boyunca sürekli olarak bağımsız değişkenin değişim miktarları ile bağımlı değişkenin değişim miktarları arasındaki ilişkiyi irdeledikleri için bu süreçte de öğrenciler ilk olarak alanlar arası değişim miktarını inceleme yaklaşımı sergilemişlerdir. Alanlar arası değişim miktarlarının ardışık her iki alan arasında sabit olmadığını gören öğrenciler farklı bir ilişki bulmaya yönelmişlerdir. Bu aşamada değişim miktarlarının değişiminin sabit olduğunu fark etmişler ve bu sebeple kata bağlı oluşan karelerin sınırladığı alanları gösteren matematiksel ifadenin doğrusal fonksiyondan farklı bir matematiksel kavram ile ilişkilendirmeleri gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Sabit bir değişim oranı olmaması sebebiyle değişim oranlarından yararlanarak fonksiyon ifadesini oluşturamayacakları için ilk aşamada elde ettikleri kata bağlı kenar uzunluğunu gösteren doğrusal fonksiyonun karesini almışlardır. Bu süreçte karşılaştıkları değişim miktarlarına ilişkin beklenmeyen sonuç öğrencileri karelerin kenarlarından alanlarını oluşturma fikrine götürmüştür. Öğrenciler alan fonksiyonlarının grafiklerini de Şekil 2'de gösterildiği gibi çizmişlerdir.



Şekil 2. Alan fonksiyonlarının grafiksel gösterimleri

Etkinliğin son iki sorusunda tanım kümesi genişletilerek öğrencilerin ikinci dereceden fonksiyonun grafiğinin nasıl olacağını sezmeleri beklenmiştir. Öğrenciler atılan toplam basamak sayısına bağlı olarak tabana paralel kesitlerin alan fonksiyonun değerinin bir noktaya kadar azalacağını ve sonra tekrar artacağını fark etmişler ve grafiğin simetrik olduğunu anlamlandırmışlardır.



Şekil 3. Tanım kümesi genişletilmiş alan fonksiyonlarının grafiksel gösterimleri

Öğrenciler bu etkinlik kapsamında, alan fonksiyonunu oluşturan doğrusal fonksiyonlarda her bir birimde fonksiyonun değeri aynı şekilde artarken, iki doğrusal fonksiyonun çarpımında her bir birimde farklı değişimlerin olacağı ve dolayısıyla grafiksel gösteriminin doğrusal olmayacağı sonuçlarına ulaşmışlardır. Aynı zamanda ikinci dereceden fonksiyonun grafiğinin simetrik olduğunu noktasal grafikten sürekli grafiğe geçiş yaparak zihinlerinde yapılandırmışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

El Castillo etkinliğinde öğrenciler ilk olarak fotoğraflardaki insanlardan yararlanarak veya kendi gerçek yaşam bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak yapının taban uzunluğunu ve yüksekliğini bulmaya çalışmışlardır. Öğrenciler bu yapıyı görmemiş olsalar bile düzgün bir yapının katlarının ve basamaklarının kenar uzunlukları ya da alanları ile ilgili çıkarımlar yapabilecek bir çok deneyim yaşamışlardır. Dolayısıyla öğrenciler için bu etkinlikteki fikirlere yükledikleri anlamlar soyut kalmamıştır. Öğrenciler yapının uzunluk değerlerine ilişkin herhangi bir bilgi verilmemesi ve daha önce matematiksel modelleme problemleri üzerine çalışmamaları sebebiyle çok zaman harcamışlardır. Ders saatinin büyük bir kısmını en alt taban ve yükseklik uzunluklarını bulmak için kullanmaları sebebiyle bazı grupların kenar uzunlukları ile ilgili istenilen matematiksel modellerini cebirsel olarak oluşturabilmeleri için yeterli zamanları kalmamıştır. Bu aşamada, yapının düzgün bir yapı olması ardışık katlardaki taban uzunluklarının eş miktarda değiştiğini yorumlayabilmelerine imkan vermiştir. Dolayısıyla öğrenciler kenar uzunlukları ile ilgili modellerin doğrusal olacağını düşünmüşlerdir. Ek olarak, bağlam içerisindeki kat, basamak ve yükseklik çoklukları öğrencilerin kenar uzunluklarını farklı bağımsız değişkenlere bağlı olarak temsil eden fonksiyonların tanım kümeleri üzerine çıkarımlarda bulunmalarını desteklemiştir. Bu çıkarımları etkinliğin bir sonraki aşaması olan alan fonksiyonlarının grafiklerinin doğrusal olmadığını ve simetrik bir eğri olduğunu anlamlandırmalarının temeli olmuştur. El Castillo etkinliğinin bir sınıf ortamında uygulanması sürecinde en alt taban uzunluk ve yükseklik değerlerinin öğrencilere verilmesinin etkinliğin model oluşturma aşamasında öğrencilerin daha etkin düşünmelerine ortam hazırlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Design-Based Research Collective (2003). Design based research: An emerging paradigm for educational ınquiry. *Educational Researcher, 32*(1), 5–8.

Movshovitz-Hadar, N. (1993). A constructive transition from linear to quadratic function. *School Science and Mathematics, 93*(6), 288-298.

Nielsen, L. E. J. (2015). *Understanding quadratic functions and solving quadratic equations: An analysis of student thinking and reasoning.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Washington Üniversitesi, Missouri, ABD.

Sevim, V. (2011). *Students' understanding of quadratic functions: A multiple case study.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of North Carolina, USA.

Simon, M. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education, 26*,114-145.

Steffe, L. P. (1991). The constructivist teaching experiment: Implication and illustrations. E. von Glasersfeld (Ed.), *Radical Constructivism in Mathematics Education* (s. 177-194). Dordercht, Hollanda: Kluver.

Thompson, P. W. (2008). Conceptual analysis of mathematical ideas: Some padework at the foundation of mathematics education. Plenary Paper Delivered at the 32nd Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. O. Figueras, J. L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano & A. SÈpulveda (Ed.), *Proceedings of the Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (Cilt 1, s. 45-64). MorÈlia, Mexico: PME.

Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre İlkokullarda Demokrasi ve Çocuk Hakları Nasıl Kazandırılmalıdır?

Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜRDOĞAN BAYIR, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, ogurdogan@anadolu.edu.tr

Öz

Toplumlarda demokrasi kültürünün yerleşmesi için demokrasi ve çocuk haklarının erken yaşlardan itibaren kazandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda ilkokullarda öğretim programlarında demokrasi ve çocuk haklarına ilişkin kazanımlar bulunmaktadır. Ancak bu kazanımların çocuklara edindirilmesinde geleceğin öğretmeni olacak sınıf öğretmenlerinin gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu kapsamda, bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmeni adaylarına göre demokrasi ve çocuk haklarının nasıl kazandırılması gerektiğini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve araştırmaya 78 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu anket yoluyla toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin hem bireysel ve hem de toplumsal açıdan önemli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarına bu konunun en uygun olduğu ders hayat bilgisidir. Öğretmen adayları bu konuya ilişkin bilgi, beceri ve değer boyutları olan kazanımların olması, çocuk haklarının konu olarak yer alması, etkin öğrenme teknikleriyle bu konuların işlenmesi ve alternatif değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, Çocuk hakları, Öğretmen adayı, İlkokul.

Abstract

For the adoption of democracy culture in society, democracy and children's rights need to be acquired from early ages. In this context, there are democratic and child rights learning outcomes in primary school curricula. However, the classroom teachers who will teach these learning outcomes to children in the future will have to acquire the necessary knowledge, skills and attitudes. In this context, the main purpose of this research is to demonstrate how democracy and children's rights should be gained according to pre-service classroom teachers. A qualitative research approach was adopted in the research and 78 pre-service classroom teachers participated in the research. The descriptive analysis technique was utilized in the analysis of the qualitative data collected through the open-ended questionnaire which was developed by the researcher. As a result of the research, it has emerged that pre-service classroom teachers think that democracy and children's rights education are important both in terms of individual and society. For the pre-service classroom teachers, this is the most appropriate course is life sciences. It has been determined that pre-service teachers think that the learning outcomes with knowledge, skills and values related to this subject, involvement of children's rights, processing of these subjects with effective learning techniques and alternative evaluation techniques should be used.

Keywords: Democracy, Children rights, Pre-service teacher, Primary education.

Giriş

Toplumların gelişmişlik ve refah düzeyinin yükselmesi için demokrasiyi benimsemesi ve insan haklarına saygılı vatandaşlardan oluşması gerekmektedir. Çünkü nitelikli vatandaşlardan oluşan toplumlarda bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve değerler demokratik anlayışın yerleşmesi ve sürdürülmesini sağlamaktadır. Bu nedenle, eğitim sistemi içerisinde bireylere gerekli bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında demokrasi eğitimine önem verilmelidir.

Demokrasi, siyasal bir sistem, ilkeler ve değerler bütünü, bireysel ve toplumsal hayatı etkileyen bir kültür olarak toplumsal kurumun ürettiği hizmetin niteliğini etkiler. Bu nedenle, eğitim kurumları da politika, strateji, program, yönetim gibi birçok bileşeni demokrasinin gerektirdiği ilkeler, bilgiler, beceriler, değerler ve davranışlar temelinde yapılandırılmadır (Özpolat, 2010). Ayrıca demokrasinin en iyi şekilde yürütebilmesi için demokrasiyi bilen vatandaşların yetiştirilmesi önem taşır. Demokrasinin özümsenmesi çocuğun içinde bulunduğu aile ve okul gibi kurumlarda demokratik değerlerin sergilenmesi (Karaman Kepenekçi, 2003) ve demokrasi eğitiminin gerçekleştirilmesi ile olanaklıdır.

Demokrasi eğitimi, bireylerin insan haklarını bilen ve benimseyen, insan haklarına saygı duyan ve bu hakları savunan etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan eğitimdir (Gülmez, 1994'ten akt. Kaldırım, 2005). Başka bir deyişle, demokrasi eğitimi çoğulculuk, eşitlik, hak ve özgürlüklere saygı gibi demokratik ilke ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasının yanı sıra bunların öğrenciler tarafından sosyal ve kültürel anlamda okulda ve okul dışında yaşanılması ve demokratik vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesidir (Yılmaz & Yıldırım, 2009). Demokrasi eğitimi, ancak demokratik ilkelerin benimsendiği bir eğitim ile olanaklıdır. Bunun için öğretim basamaklarının tümünde, öğretme-öğrenci ilişkilerinin olduğu her yerde ve eğitsel etkinliklerde öğrenciye birey olarak değer vermek, birlikte çalışmak ve karşılıklı saygıyı önemsemek gerekmektedir (Oğuzkan, 1981). Demokrasi eğitiminin en iyi biçimde gerçekleşmesi için her yerde demokrasinin benimsenmesi gerekir. Ayrıca okul ortamında da demokrasi eğitiminin çıktılarının istenen düzeyde olması için öğretme-öğrenme ortamlarının buna göre düzenlemesi önem taşır (Çakmak & Akgün, 2016). Buna göre Pearl & Knight (1999) demokratik eğitimin sınıflarda uygulanabilmesi için şu ön koşulların olması gerektiğini ifade etmiştir (Yılmaz & Yıldırım, 2009):

- Öğrencilerin sorunların farkına varmasını sağlamak amacıyla bilgi evrensel olarak verilmeli, eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalı ve bilgiye herkes erişebilmelidir.
- Öğrenciler yaşamlarını etkileyen kararlara katılmalıdır.
- Açık bir şekilde belirtilmiş haklara herkes sahip olmalı ve bu hakları kullanabilmelidir.
- Herkes eşit bir biçimde cesaretlendirilmeli ve teşvik edilmelidir.

Demokrasi eğitimi ile çocuk hakları eğitimi iç içedir. Demokratik okul ortamında yapılan her türlü etkinlik çocukların hakkını kullanabilmesine olanak tanımalıdır (Merey & Kuş, 2016). Demokrasi eğitiminin tam anlamıyla okullarda ve sınıflarda gerçekleştirilebilmesi için özellikle insan haklarının önemsenmesi gerekir. Çünkü insan haklarının korunması ve uygulanması demokratik toplumların özellikleri arasında sayılabilir. İnsan haklarının çocuklara uyarlanmış biçimi ise çocuk hakları olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca çocuk hakları eğitimi, demokrasi eğitiminde ön plana çıkan vatandaşlık eğitiminin de ayrılmaz bir parçasıdır. Bu kapsamda erken yıllarda demokrasi eğitimi bağlamında genelde insan haklarına özelde çocuk haklarına önem verilmelidir.

Çocuk haklarının ortaya çıkması, gerçekleşmesi, gelişimi ve anlaşılmaya çalışılması insan haklarının gelişimiyle açıklanabilir (Doğan, 2000). Çocuk hakları çocuğun insan olması, bakıma ve özene gereksinim duymasından kaynaklı olarak onların doğuştan sahip olduğu haklardır (Akyüz, 2001). Çocukların bakıma gereksinim duyması, eğitim ve gelişim haklarının tam anlamıyla yerine getirilmesi ve çocukların korunması gerekliliğinden kaynaklı olarak Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 1989 yılında Çocuk Hakları Sözleşmesini oluşturmuştur. Türkiye'de çocuk hakları sözleşmesini 1990 yılında imzalamıştır.

Çocuk hakları sözleşmesi yaşam, gelişim, korunma ve katılım gibi haklarını içeren bir sözleşmedir (Fernekes, 2000). Çocuk hakları sözleşmesi ilkeleri; ayrımcılığın önlenmesi, eşitlik, adalet çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, çocuklara sevgi, hoşgörü, çocuğun kendisiyle ilgili süreçlere katılımı ve görüşlerinin alınması boyutlarını içerir (Cılga, 2001). Bu sözleşmede çocuk haklarının gerek yetişkinlere gerekse çocuklara öğretilmesi öngörülmüştür. Böylece çocukların kendine tanınan hakları bilmesi onların temel hakkı olarak görülmektedir (Karaman Kepenekçi, 2000). Çocuk hakları eğitimi çocukların haklarını etkin bir şekilde kullanabilmeleri,

haklarının ihlal edildiği durumları fark edebilmeleri ve yetişkin bir birey olduğunda insan haklarına saygılı bireyler olmalarını sağlayan bir eğitim olarak tanımlanabilir (Merey & Kuş, 2016). Bu nedenle, okullar çocukların haklarını öğrendiği ve uyguladığı kurumlar olmalıdır (Osler & Starkey, 1998'den akt. Neslitürk ve Ersoy, 2007). Buna göre çocuk hakları eğitimi şu ilkelere dayanmalıdır (Save the Children, 2006'dan akt. Uçuş, 2013):

- Çocukların hakları vardır.
- Çocukların haklarını bilmesi gerekir.
- Çocuklara haklarını kullanabilmeleri için olanak tanınmalıdır.
- Çocuklara haklarını savunmaları için olanak tanınmalıdır.

Etkili bir çocuk hakları eğitimi için öğretmenler bilgi ve deneyim sahibi olmalıdır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde buna yönelik yeterince eğitim almadığını göstermektedir (Neslitürk & Ersoy, 2007). Bu nedenle çocuk hakları eğitimi ve bu eğitimin iç içe olduğu demokrasi eğitimi konusunda öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde eğitim almaları gerektirmektedir. Çünkü okullar demokrasinin ve çocuk haklarının uygulama yeri olmalıdır. Bu nedenle, toplumlarda demokrasi kültürünün yerleşmesi için demokrasi ve çocuk haklarının erken yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır. Çocukların sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesi, onların kişiliğinin, becerilerinin, yeteneklerinin geliştirilmesi; bağımsızlıklarının desteklenmesi ve olumlu deneyimler yaşayabilecekleri ortamların sunulması ile olanaklıdır. Okulda çocukların haklarını öğrenmesine ve kullanmasına izin verildiğinde kendini ilgilendiren kararlara ve işlere katılma hakkı tanındığında, kendi davranışlarını denetleme yeterliliği kazandırıldığında demokrasi eğitiminin amaçları da gerçekleştirilmiş olur. Bu bağlamda ilkokullarda öğretim programlarında demokrasi ve çocuk haklarına ilişkin kazanımlar bulunmaktadır. Ancak bu kazanımların çocuklara edindirilmesinde geleceğin öğretmeni olacak sınıf öğretmenlerinin gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmış olmalıdır. Bu nedenle, demokrasi ve çocuk haklarının kazandırılmasına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri önemli görülmüştür.

Alanyazında demokrasi eğitimi ve çocuk haklarının ayı ayrı ele alındığı araştırmalar bulunmaktadır. Demokrasi eğitimine ilişkin olarak çalışmalarda okul meclislerine (Emir & Kaya, 2004; Biçer, 2010) yönelik çalışmaların bulunduğu, demokrasiye ilişkin algıların ortaya konulduğu (Sadık & Sarı, 2012) çalışmalara rastlanmıştır. Çocuk haklarına ilişkin çalışmalarda öğretmen, öğretmen adayı vb. görüşlerini almaya (Fazlıoğlu, 2007; Kaya, 2011; Neslitürk & Ersoy, 2007; Kor, 2013) ve sosyoekonomik düzeyin çocuk haklarına yansımasına (Ersoy, 2011; Gültekin, Gürdoğan-Bayır ve Göz, 2016) yönelik çalışmaların ele alındığı ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda alanyazında demokrasi ve çocuk hakları eğitimini bir arada alan çalışmaya rastlanmaması da bu çalışmaya duyulan gereksinimi artırmıştır. Bu nedenle araştırmada demokrasi ve çocuk hakları eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşünü almak önemli görülmüştür. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarına göre demokrasi ve çocuk hakları eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi ve çocuk haklarının ilkokulda kazandırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarına göre demokrasi ve çocuk hakları hangi derslerde kazandırılabilir?
- Sınıf öğretmeni adaylarına göre demokrasi ve çocuk haklarına yönelik nasıl kazanımlar olmalıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarına göre demokrasi ve çocuk haklarına yönelik nasıl bir içerik hazırlanmalıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarına göre demokrasi ve çocuk haklarının kazandırılması için öğretme-öğrenme sürecinde neler yapılmalıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarına göre demokrasi ve çocuk haklarına ilişkin değerlendirme sürecinde neler yapılmalıdır?

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen bu araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır. Algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulması nitel araştırma yaklaşımında önem taşımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi ve çocuk hakları eğitimine ilişkin düşünceleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Ölçüt örneklemede temel amaç önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların ele alınmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu kapsamda bu araştırmada ölçüt olarak demokrasi eğitimi ve çocuk hakları dersini almış olma, öğretim derslerini almış olma ve uygulama dersleri bağlamında okulları gözlemlemiş olma belirlenmiştir. Böylelikle kuram ve uygulamayı bir arada gözlemleyen öğretmen adaylarının demokrasi ve çocuk eğitimine yönelik görüşleri yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya toplam 78 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Kişisel Özellikler.

Özellik	f
Cinsiyet	
Kadın	56
Erkek	22
Sınıf düzeyi	
3	35
4	43

Tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının 56'sı kadın, 22'si erkektir. Öğretmen adaylarının 43'ü dördüncü sınıf iken, 35'i üçüncü sınıftır.

Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmeni adaylarına göre demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin nasıl olması gerektiğini ele alan bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu anketle toplanmıştır. Hazırlanan anket formu önce alan uzmanlarına sunulmuş, daha sonra onlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda son biçimi verilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümde katılımcıların cinsiyeti ve sınıf düzeyi yer almıştır. İkinci bölümde ise demokrasi ve çocuk haklarının ilkokullarda kazandırılmasına ilişkin düşüncelerini, kazandırılabilecek dersleri, bu derslerin kazanımları, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirmesinin nasıl olması gerektiğine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle öğretmen adaylarına araştırmanın amaçları açıklanmış ve onlardan görüşlerini açıkça ifade etmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniğinde veriler daha önceden belirlenen temalar ışığında analiz edilir. Bu analizde araştırmanın soruları tema olarak belirlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu araştırmada da tema olarak öğretmen adaylarına yöneltilen sorular kullanılmıştır. Bu kapsamda analizler gerçekleştirilmiş, bu temayı açıklayan kodlar belirlenmiştir. Ayrıca kodların frekansları da verilerek elde edilen nitel veriler sayısallaştırılmıştır. Verilerin analizinde MAXQDA nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı ve sosyal bilgiler öğretimi konusunda uzman olan bir diğer kişi tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda karşılaştırmalar yapılmış ve kodlamaya son biçimi verilmiştir. Ayrıca bulguların sunumunda doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntı yaparken ÖA1, ÖA2 gibi kodlamalar kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları araştırma soruları dikkate alınarak sunulmuştur. Bu kapsamda araştırmada elde edilen temalar Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Demokrasi ve çocuk hakları eğitimine ilişkin temalar.

Şekil 1'de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri demokrasi ve çocuklarının önemi, demokrasi ve çocuk haklarının kazandırılabileceği dersler, demokrasi ve çocuk haklarının uygulanma süreci temaları altında toplanmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi eğitimi ve çocuk haklarının önemine ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Demokrasi ve Çocuk Hakları Eğitiminin Önemi.

Önemi	f
BİREYSEL	
Haklarını bilme	27
Değerleri kazanma	8
Alışkanlık kazanma	8
Haksızlıklarla baş etme	7
Kişiliğini oluşturma	5
Birey olduğunu anlama	3
Ailede görülen eğitimi pekiştirme	3
Yaşam kalitesini yükseltme	3
TOPLUMSAL	
Bilinçli vatandaş yetiştirme	16
Toplumsal yaşama uyum sağlama	13

Tablo 2'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni adayları demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin önemini bireysel ve toplumsal açılardan ele almışlardır. Demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin bireysel önemini haklarını bilme, değerleri kazanma, alışkanlık kazanma, haksızlıklarla baş etme, kişiliğini oluşturma, birey olduğunu anlama, ailede görülen eğitimi pekiştirme ve yaşam kalitesini yükseltme biçiminde belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin en fazla haklarını bilme (f=27) açısından bireysel önem taşıdığını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüşlerini belirten öğretmen adaylarından biri bu görüşünü *"İlkokul öğrencilerinin kendi*

haklarından haberdar olması ve haklarının farkına varmaları açısından kesinlikle ilkokulda kazandırılmalıdır. (ÖA9)" biçiminde açıklayarak haklarını bilme konusunda ilkokul döneminin önemine de vurgu yapmıştır. Ailede görülen eğitimin pekiştirilmesini ele alan öğretmen adaylarından diğeri ise bu konudaki görüşünü *"…Okula başlamadan önce ailede bir şeyler görmesi ve ardından okulla beraber bu eğitimin pekiştirilmesi gerekir. Böylelikle çocuk haklarını ve sağlanan eğitimle demokrasiyi daha iyi kavrayacaktır. (ÖA18)"* biçiminde ifade ederek aileden başlayan eğitimin okulla birlikte pekiştirilmesi ve eksikliklerinin kapanması boyutunu ele almıştır. *"İlkokulda çocuk kendi haklarını öğrensin ki ileriki yaşlarda haklarını savunabilsin, haksızlıkların önüne geçebilsin. (ÖA12)"* biçiminde görüşlerini açıklayan öğretmeni adayı haksızlıklarla baş etmeyi ele almıştır. Sınıf öğretmeni adayları demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin toplumsal açıdan önemini bilinçli vatandaş yetiştirme (f=16) ve toplumsal yaşama uyum sağlama (f=13) bakımından ele almışlardır. Bilinçli vatandaşlar yetiştirmeyi daha fazla vurgulayan öğretmen adaylarından biri bu görüşünü *"Çünkü bu yaşlarda demokrasi eğitimini verirsek çocuklar daha iyi ve demokrat vatandaşlar olurlar. (ÖA4)"* biçiminde açıklarken bir diğeri bu görüşünü *"Demokrasi ve çocuk hakları bilinçli vatandaşlar yetiştirilmek isteniyorsa mutlaka küçük yaşlarda verilmelidir. (ÖA74)"* biçiminde açıklamıştır. Toplumsal yaşama uyum sağlama bakımından görüş belirten öğretmen adaylarından biri bu görüşünü *"…Bu eğitimle çocuklar daha bilinçli ve kontrollü olurlar. Böylelikle hem toplum düzeninin korunmasına destek olurlar hem de kendilerine faydalı olurlar. (ÖA21)"* biçiminde açıklayarak toplumsal düzeni ön plana çıkarmıştır. *"Bireylerin yaşam boyu demokratik bireyler olması için bu eğitim çocukluğundan itibaren kazandırılmalıdır. Toplumsal yaşamın sürmesi açısından bu önemlidir. (ÖA22)"* biçiminde görüşünü belirten öğretmen adayı demokratik birey olmayı bir beceri haline getirmenin önemine dikkat çekmiştir. Öğretmen adaylarının demokrasi ve çocuk hakları eğitimi görüşlerinin ortak noktasını ilkokul döneminin kritik olması ve küçük yaşlarda kazandırmanın öneminin oluşturduğu söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarına göre demokrasi ve çocukları eğitiminin kazandırılabileceği dersler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kazandırılabilecek Dersler.

Kazandırılabilecek dersler	f
Hayat Bilgisi	55
Sosyal Bilgiler	31
Türkçe	11
Beden Eğitimi	4
İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık Eğitimi	3

Tablo 3'te görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni adaylarına göre demokrasi ve çocukları hakları eğitimi hayat bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe, beden eğitimi ve insan hakları, demokrasi ve yurttaşlık eğitimi derslerinde verilebilir. Öğretmen adaylarının bir kısmı bu konunun tüm derslerde verilebileceğini düşünmektedir. Sınıf öğretmeni adayları demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin en fazla (55) hayat bilgisi dersinde verilebileceğini belirtmişlerdir. Hayat bilgisi dersinin bu konuya uygun olduğunu düşünen öğretmen adaylarından biri bu görüşünü *"Yaşam için gerekli olan ve aktarılmasının yine yaşam temelli olması nedeniyle uygun bir ders olabileceğini düşünüyorum. (ÖA8)"* biçiminde açıklayarak derste işlenen konuların yaşamın içinden olmasını vurgulamıştır. Yine dersin içeriğini ele alan öğretmen adaylarından biri bu görüşünü *"Sözel derslerde özellikle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinde vermek daha kolay olacaktır. (ÖA1)"* biçiminde bir açıklama yapmıştır. Beden eğitimi dersinde verilebileceğini düşünen öğretmen adaylarından biri bu görüşünü *"Bu derste oyunlarla bu kazanımlar daha rahat verilebilir. (ÖA27)"* biçiminde açıklayarak dersteki öğretim yöntemini ön plana çıkarmıştır. İnsan hakları, demokrasi ve yurttaşlık eğitimi dersinin en uygun ders olduğunu düşünen öğretmen adayı bu görüşünü *"İlkokulda çocuklara demokrasiyi öğretmek ve doğru aktarabilmek için bir ders gelmiştir. Bizim yapacağımız bu dersi bu konu için en iyi şekilde kullanmaktır. (ÖA32)"* ifadeleriyle açıklamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi ve çocuk hakları eğitimi için belirttikleri dersleri içeriklerinden yola çıkarak ifade ettikleri söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin uygulanma sürecini kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme başlıkları altında ele aldıkları görülmüştür. Sınıf öğretmeni adayları bu konuya ilişkin kazanımları ise kazanımların türü ve kazanımların özellikleri başlıkları altında açıklamışlardır. Buna göre kazanımlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Kazanımlar.

Kazanımlar	f
BİLGİ	
Hak ve özgürlükleri tanıma	44
Demokrasiyi tanıma	21
Demokrasinin önemini kavrama	5
Çocuk haklarını sıralama	3
Demokratik bireyin özelliklerini bilme	1
BECERİ	
Haklarını uygulama	12
Kendini koruma	10
Düşüncelerini özgürce ifade etme	4
Demokrasiyi yaşam biçimine dönüştürme	2
DEĞER	
Başkalarına saygı duyma	17
Temel değerleri kazanma	5
ÖZELLİKLERİ	
Çocuğun düzeyine uygun olmalı	15
Anlaşılır olmalı	6
Yalnızca bilgi düzeyinde olmamalı	2

Tablo 4'te görüldüğü sınıf öğretmeni adayları demokrasi ve çocuk hakları eğitimine ilişkin kazanımları bilgi, beceri ve değer başlıkları altında ele almıştır. Buna göre öğretmen adayları bilgi türündeki kazanımların altında hak ve özgürlükleri tanıma, demokrasiyi tanıma, demokrasinin önemini kavrama, çocuk haklarını sıralama ve demokratik bireyin özelliklerini bilmeyi ele alırken, beceri altında hakları uygulama, kendini koruma, düşüncelerini özgürce ifade etme ve demokrasiyi yaşam biçimine dönüştürmeyi ele almıştır. Bilgi türündeki kazanımlardan en fazla hak ve özgürlükleri tanıma (f=44) ifade edilirken, beceri türünde bunları uygulama (f=12 ifade edilmiştir. Değer türündeki kazanımlarda ise başkalarına saygı duyma (f=17) en fazla belirtilirken, temel değerleri kazanma da ele alınmıştır. Öğretmen adayları kazanımların sahip olması gereken özellikleri ise en fazla çocuğun düzeyine uygun olma (f=15) biçiminde ele almışlardır. Bunu anlaşılır olma ve yalnızca bilgi düzeyinde olmama izlemiştir. *"Haklarını bilir gibi kazanımların olması gerekir. Çünkü haklarını bilip yaşamına katabilmesi gerekir. (ÖA2)"* biçiminde kazanım ifade eden öğretmen adayı hakların yaşamda yer bulabilmesi için öncelikle bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır. *"Demokrasinin gerekliliğini, ülkemizdeki yerini ve tarihçesini bilir. Demokrasinin tanımını yapar. Çünkü bir kavramın ne olduğunu bilmeden onu uygulaması beklenemez. Bu yüzden tanımını ve neden gerekli olduğunu söylemelidir. (ÖA3)"* biçiminde kazanımları ifade eden öğretmen adayı da uygulamanın olabilmesi için bilginin olması gerektiğini ifade etmiştir. Buna sınıf öğretmeni adaylarının bilgiye yönelik kazanımların gerekçesini beceriye dönüşmede bilginin ön koşul olduğunu ifade ettikleri söylenebilir. Haklarını uygulama kazanımını ön plana çıkaran öğretmen adaylarından biri bu görüşünü *"Haklarını nasıl kullanacakları konusunda kazanımlar olabilir. (ÖA21)"* biçiminde ifade etmiştir. *"Haklarının ihlal edilmesi halinde tepkisini gösterebilir. Çocuğun haklarının dokunulmaz ve engellenemez olduğu öğretilmelidir. (ÖA42)"* kazanımını ifade eden öğretmen adayı ise kendisini hakları bağlamında korumayı ön plana çıkarmıştır. Değer türündeki kazanımlarda saygıyı ön plana çıkaran öğretmen adaylarından biri bu görüşünü *"Özel durumu olan çocuklara saygı duyar. Çünkü bu durumla ile ilgili öğrenciler birbiriyle dalga geçiyorlar. (ÖA19)"* biçiminde ele alarak çocuklar arası gözlemlediği çatışma sorununu ele almıştır. *"Adalet, eşitlik, demokrasi, barış gibi değerleri kazandırmak gerekir. (ÖA36)"* biçiminde görüşünü açıklayan öğretmen adayı ise demokrasi ve çocuk hakları eğitiminde temel değerlerin önemini ifade etmiştir. Kazanımların nasıl özelliklere sahip olması gerektiğini ele alan öğretmen adaylarından biri ise bu görüşünü *"Basit düzeyde günlük yaşamla ilişkilendirilebilen ve anlaşılır kazanımlar olmalıdır. Çünkü bu kazanımlar çocukların ilgisini daha çok çekecektir. (ÖA9)"* biçiminde açıklayarak çocuğun düzeyine uygun ve anlaşılır olması gerektiğini dikkat çekmesi açısından önemli bulmuştur. Görüşünü

"Kazanımlar sadece bilgi düzeyinde kalmamalıdır. Çünkü çocuğa kazandırılmak istenenler yaş düzeyine göre değer yargılarıyla da bağdaştırılmalıdır. (ÖA16)" biçiminde açıklayarak kazanım türlerinin çeşitli olmasına vurgu yapmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni adaylarının bilgi türündeki kazanımlara daha fazla yer verdiği ve kazanımların çocukların düzeyine uygun olması gerektiğini önemsediği söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarına göre demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin içeriğinin nasıl olması gerektiği Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. İçerik.

İçerik	f
KONULAR	
Çocuk hakları	9
İnsan hakları	4
Temel değerler	3
İLKELERİ	
Açık ve anlaşılır olmalı	25
Çocuğa hitap etmeli	15
Gerçek yaşama uygun olmalı	12
Etkinlik temelli olmalı	3
Basitten karmaşığa olmalı	2
Aile katılımı olmalı	1

Tablo 5'te görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni adayları demokrasi ve çocuk hakları eğitimine ilişkin içerikte yer alması gereken konulara ve içerik düzenleme ilkelerine değinmiştir. Buna göre sınıf öğretmeni adayları çocuk hakları, insan hakları ve temel değerleri içerikte yer alması gereken konular arasında yer vermişlerdir. Bu konular arasında en fazla çocuk haklarını (f=9) vurgulamışlardır. İçerik düzenleme ilkelerini ise açık ve anlaşılır olma, çocuğa hitap etme, gerçek yaşama uygun olma, etkinlik temelli olma, basitten karmaşığa olma ve aile katılımını sağlama biçiminde ele almışlardır. Sınıf öğretmeni adayları içerik düzenleme ilkelerinden en fazla açık ve anlaşılır olmaya (f=25) yer verdikleri görülmüştür. Çocuk haklarına konu olarak yer verilmesi gerektiğini düşünen öğretmen adaylarından biri bu görüşünü *"Çocuk hakları sözleşmesi yer almalıdır. Öncelikle haklarının farkına varmalıdır. (ÖA33)"* biçiminde açıklamıştır. *"Öğretmen bu konuda sınıfını ve bölgeyi iyi tanıyarak içerikte değerlere yer vermelidir. (ÖA42)"* biçiminde görüş belirten öğretmen adayı ise çevrenin önemini de ele almıştır. İçeriğin de kazanımlar gibi açık ve anlaşılır olması gerektiğini düşünen öğretmen adayı ise bu görüşünü *"Genel olarak dersteki kavramların soyut olması nedeniyle somutlaştırarak açık bir biçimde verilmeli. (ÖA63)"* biçiminde açıklamıştır. İçeriğin çocuğa hitap etmesi gerektiğini düşünen bir öğretmen adayı ise bu görüşünü *"İçerik risk grubundaki çocuklar da dahil olmak üzere tüm öğrencileri kapsamalıdır. Bu sayede dersin kalıcılığı artar. (ÖA69)"* biçiminde açıklayarak dezavantajlı gruptaki çocukları da ele alarak eşitliği ön plana çıkarmıştır. "İçerik diğer derslerle ve günlük yaşamla iç içe olmalıdır. Birey günlük yaşamında kazandıklarını uygulamalıdır. (ÖA22)" biçiminde görüş belirterek yaşama aktarmanın önemini ele almıştır. buna göre sınıf öğretmeni adaylarının konulara ilişkin çocuk haklarını ön plana çıkardıkları ancak demokrasiyi geri planda bıraktıkları, anlaşılır olmanın öğrenme açısından önemli olduğunu ifade ettikleri söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi ve çocuk hakları eğitiminde öğretme-öğrenme sürecine ilişkin düşünceleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretme-öğrenme Süreci.

Öğretme-öğrenme süreci	f
Etkin öğrenme teknikleri	22
Drama	13
Oyun	8
Örnek olay	6
Tartışma	5

Tablo 6'da görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adayları demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin en fazla etkin öğrenme teknikleriyle (f=22) verilebileceğini düşünmektedir. Bu konuda kimi sınıf öğretmeni adayları ise tekniklerin isimlerini ayrıca ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından en fazla vurgulanan teknikler sırasıyla drama, oyun, örnek olay ve tartışmadır. Etkin öğrenme tekniklerini ifade eden öğretmen adaylarından biri bu görüşünü *"Çocukların aktif bir şekilde katılacağı yöntem ve tekniklere yer verilmelidir. Bu sayede çocuklar demokrasi ve çocuk haklarını daha iyi içselleştirirler. (ÖA4)"* biçiminde açıklayarak öğrenci merkezli teknikleri ele almıştır. Bu konuda görüşlerini açıklayan başka bir öğretmen adayı bu görüşünü *"Çocuğun etkin katılımının olacağı bir süreç olmalıdır. (ÖA73)"* biçiminde ifade ederek yine etkin katılımı ön plana çıkarmıştır. *"Çocuk hakları sözleşmesinin işlendiği bir konuda maddelerin öğrenciler tarafından dramayla örneklendirilmesi istenebilir. (ÖA9)"* biçiminde görüşlerini açıklayan öğretmen adayı ise yöntem olarak dramayı vurgulamıştır. *"Çocukların daha iyi öğrenmesi için oyun yolunu seçmek gerekir. (ÖA5)"* biçiminde görüşünü açıklayan öğretmen adayı ise öğrenme için oyunun önemini ele almıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi ve çocuk hakları eğitimi için öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri önemsediği ifade edilebilir. Sınıf öğretmeni adaylarına demokrasi ve çocuk haklarına ilişkin ölçme-değerlendirme süreci Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ölçme-değerlendirme Süreci.

Ölçme-değerlendirme	f
GELENEKSEL	
Yazılı sınav	9
Çoktan seçmeli test	4
Sözlü sınav	1
ALTERNATİF	
Gözlem formları	19
Portfolyo	8
Değer ölçekleri	2
Akran değerlendirme	2
Grup değerlendirme	2
Öz değerlendirme	2
Anekdot formu	1
Dereceleme ölçeği	1

Tablo 7'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni adayları demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin geleneksel ve alternatif yollarla değerlendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları geleneksel değerlendirme yöntemlerinden en fazla yazılı sınavı (f=9) dile getirmişlerdir. Bunu çoktan seçmeli test ve sözlü sınav izlemiştir. Öğretmen adayları alternatif değerlendirme tekniklerinden en fazla gözlem formlarına (f=19) yer vermiştir. Bunu portfolyo, değer ölçekleri, akran değerlendirme, grup değerlendirme, öz değerlendirme, andekdot ve dereceleme ölçeği izlemiştir. Yazılı sınavın demokrasi ve çocuk hakları eğitimi için değerlendirme tekniği olarak kullanılması gerektiğini düşünen öğretmen adaylarından biri bu görüşünü *"Kavramların ne derece öğrenildiğini anlamak için yazılı sınav yapmak gerekir. (ÖA6)"* biçiminde açıklayarak kavramların öğrenilmesini ele almıştır. Görüşünü *"Ölçme-değerlendirme test ve sözlü sınav gibi farklı tekniklerle değerlendirmek gerekir. Çünkü her öğrenci öğrendiğini farklı şekilde ifade eder. (ÖA39)"* biçiminde açıklayan öğretmen adayı geleneksel değerlendirme tekniklerini ele almıştır. Alternatif değerlendirme tekniklerinden gözlem formunu ele alan öğretmen adayı bu görüşünü *"Sosyal hayatlarında öğrendiklerini nasıl yansıttıklarına bakmalıdır. Gözlem formları kullanılabilir. (ÖA1)"* biçiminde ifade ederek gerçek yaşama yansımasını ele almıştır. *"Sonuç yerine süreç değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Alternatif ölçme araçlarından özellikle portfolyolardan yararlanılabilir. (ÖA3)"* biçiminde görüş belirterek süreç değerlendirmenin önemini vurgulamıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi ve çocuk hakları eğitiminde alternatif değerlendirme tekniklerinin daha uygun olacağını ifade ettikleri söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarına göre demokrasi ve çocuk hakları eğitimi ele alan bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi ve çocuk hakları eğitimini hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adayları demokrasi ve çocuk haklarının önemini bireysel açıdan haklarını bilme, değerleri kazanma, alışkanlık kazanma, haksızlıklarla baş etme, kişiliğini oluşturma vb. ifadelerle açıklamıştır. Neslitürk & Ersoy'un (2007) çocuk haklarına yönelik okulöncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada da öğretmen adayları haklarını bilen kişiler olma, kendini savunma, empati geliştirme, saygı geliştirme vb. ifadelerle çocuk hakları öğretimine yer verilmesi gerektiğini açıklamıştır. Demokratik toplumların oluşturulması demokrasi eğitimi ile yakından ilişkilidir (Samancı, 2010). Alanyazında demokrasinin en iyi şekilde yürütebilmesi için demokrasiyi bilen vatandaşların yetiştirilmesi önemli görülmektedir (Karaman-Kepenekçi, 2003). Araştırmada öğretmen adayları da demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin toplumsal açıdan önemini bilinçli vatandaşlar yetiştirme ile açıklamaları alanyazındaki buna yönelik açıklamalarla örtüşmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin toplumsal demokrasinin sürdürülmesi bağlamında açıkladıkları ifade edilebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin kazandırılabileceği dersler olarak en fazla hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersini ele aldıkları görülmüştür. Hayat bilgisi dersi okul ve toplum kurallarının verildiği ilk derstir (Şimşek, 2014). Dolayısıyla öğretmen adaylarının demokrasi eğitiminde bu derse öncelik vermesinin nedeni toplumsal kuralların ele alınması olabilir. Sosyal bilgiler dersi, değişen koşullarda karar alan ve problem çözen etkin vatandaşların yetiştirilmesinde Sosyal ve Beşeri Bilimlerden aldığı bilgiyi ve yöntemi kullanan bir ders olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2009). Yine sosyal bilgiler Sosyal Bilimler ve Beşeri Bilimlerin vatandaşlık yeterlikleri için bütünleştirilmesidir (Stockard, 1995). Görüldüğü gibi sosyal bilgiler dersinin ortak noktasında da vatandaş yetiştirmek yer almaktadır. Demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin bilinçli vatandaşlar yetiştirmede önemli rol oynadığı düşünüldüğünde sınıf öğretmeni adaylarının bu konuları sosyal bilgilerle örtüştürmeleri alanyazınla paralellik göstermektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programında demokrasi ve çocuk haklarına ilişkin kazanımların doğrudan yer alması öğretmen adaylarının görüşlerinde etkili olabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarına göre demokrasi ve çocuk haklarına ilişkin kazanımlar bilgi, beceri ve değerleri içermelidir. Öğretmen adayları hak ve özgürlükleri tanıma, demokrasiyi tanıma, demokrasinin önemini kavrama gibi bilgi, haklarını uygulama, kendini koruma düşüncelerini ifade etme gibi beceri, saygı duyma ve temel değerleri kazanma gibi değerlere yönelik kazanımlara yer vermişlerdir. Çocuk hakları eğitiminde ilkokul çağındaki çocuklara hakları ve koruma yolları, saygı ve haklarını savunmanın öğretilmesi gerekmektedir (Merey & Kuş, 2016). Buna göre öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin kazanımlarda bu boyutlara yer verdiği söylenebilir. Öğretmen adayları araştırmada demokrasi ve çocuk hakları eğitimine ilişkin kazanımların öğrenci düzeyine uygun olma, anlaşılır olma ve bilgi düzeyinde kalmama gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Brander ve diğerleri (2008) çocuk haklarına yönelik olarak ders oluşturulurken çocukların yaşı ve gelişimsel özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir (Uçuş, 2013). Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate almaları demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin amacına ulaşabilmesi açısından önemlidir. Yeşil (2004) insan hakları ve demokrasi eğitiminde bilgi boyutuyla birlikte tutum ve davranış boyutunun da önemli olduğunu ifade ederek öğretmen adaylarının kazanımların yalnızca bilgi boyutunda kalmaması gerektiğiyle ilgili görüşüne benzer ifadeler kullanmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmeni adayları demokrasi ve çocuk hakları eğitimine ilişkin içerikte çocuk hakları, insan hakları ve temel değerlerin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programında "insan olmak, hak, özgürlük ve sorumluluk, adalet ve eşitlik, uzlaşı, kurallar ve birlikte yaşama" üniteleri yer almaktadır (MEB, 2017). Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi ve çocuk hakları eğitimine yönelik sınırlı konuya yer verdiği ifade edilebilir. Özellikle öğretmen adaylarının yalnızca bilgiye yönelik kazanımlar olmaması gerektiğini düşünerek bilgiye yönelik içeriğe yer vermesi onların bu konuda bilgi eksikliğinin bir göstergesi olabilir. Öğretmen adayları içerik düzenleme ilkelerine de yer vermiştir. Sınıf öğretmeni adaylarına göre demokrasi ve çocuk hakları eğitimine yönelik içerik açık ve anlaşılır olma, çocuğa hitap etme, gerçek yaşama uygun olma, etkinlik temelli olma, basitten karmaşığa olma ve aile katılımını sağlama ilkelerine göre düzenlenmelidir. Brander ve diğerleri (2008) çocuk hakları eğitimine yönelik içerik düzenlenmesinde içeriğin somuttan soyuta, genelden özele temel kavramlarla alınması gerektiğini ifade etmiştir (Uçuş, 2013). Bu nedenle, öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinin alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık demokrasi eğitimi dersine ilişkin olarak görüşlerinin alındığı araştırmada öğrenciler derste öğrenilenlerin gelecekte kullanabileceğini düşünmektedir (Toraman ve Gözütok, 2014). Dolayısıyla öğretmen adaylarının içeriğe ilişkin gerçek yaşama uygun olma görüşü öğrencilerin görüşleri tarafından desteklenmektedir. Ayrıca çocuk hakları eğitiminin önemli bir parçasını ailenin oluşturması (Merey & Kuş, 2016) nedeniyle demokrasi ve çocuk hakları eğitiminde öğretmen adaylarının aile katılımını ele alması alanyazın tarafından desteklenmektedir.

Sınıf öğretmeni adayları demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin işlenmesinde etkin öğrenme teknikleri, drama, oyun, örnek olay ve tartışmadan yararlanılması gerektiğini düşünmektedirler. Alanyazında demokrasi konularının yalnızca düz anlatım yoluyla kazandırılmasının olanaklı olmadığı ifade edilmektedir (Çakmak & Akgün, 2016). Ayrıca Yeşil (2004) insan hakları ve demokrasi eğitiminde yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayan öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli teknikleri ön plana çıkarmaları alanyazınla örtüşmektedir. Yine Emir & Kaya (2004) tarafından yapılan demokrasi ve okul meclislerine ilişkin öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı araştırmada da öğretmenlerin derslerini soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, drama vb. tekniklerle işlediği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada öğretmen adayları tarafından belirtilen tekniklerin öğretmen adayları tarafından kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca Torun (2011) tarafından yapılan araştırmada oyun tekniğinin kullanımının çocuk hakları öğretiminde anlamlı farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda bu araştırmanın sonucu sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmeni adayları demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin hem geleneksel hem de alternatif yöntemlerle değerlendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları geleneksel yöntemlerden yazılı sınav, çoktan seçmeli test ve sözlü sınavı ele alırken, alternatif yöntemlerden gözlem formları ve portfolyoları vurgulamışlardır. Toraman ve Gözütük'un (2014) öğrencilerle yaptığı araştırmada öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde yapılan sınavları bilgiyi ölçmemesi, çoktan seçmeli soruların düşünmeye sevk etmemesi ve performans ve proje görevlerinin yapılmamasını eleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, demokrasi ve çocuk hakları eğitiminde alternatif değerlendirmenin daha çok önem kazandığı söylenebilir. Ayrıca öğretim programlarında alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu kapsamda özellikle demokrasi ve çocuk hakları gibi yaşam aktarmayı gerektirecek konuların ölçülmesinde bu tekniklerden yararlanılabilir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının demokrasi ve çocuk hakları eğitimini önemsedikleri ifade edilebilir. Ayrıca bu konuya ilişkin olarak kazanımları bilgi, beceri ve değer boyutlarında ele almaları demokrasi ve çocuk hakları eğitimi açısından önemlidir. Çünkü demokrasi ve çocuk hakları eğitiminin yalnızca bilgi kazanımlarıyla ele alınması yaşam biçimine dönüşmesini engelleyebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının buna yönelik öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanacağını ifade etmesi öğrenilenlerin kalıcılığını sağlaması açısından önemlidir. Araştırma sonuçları ışığında şu öneriler getirilebilir:

- Bu araştırma Demokrasi ve Çocuk Hakları dersini almış öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, bu dersi almayan diğer öğretmen adaylarının görüşleri alınabilir.
- Araştırmanın verileri açık uçlu anket aracılığıyla toplanmıştır. Diğer araştırma farklı araştırma teknikleri ile yürütülebilir.
- Araştırma sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Aynı araştırma diğer paydaşlarla tekrarlanabilir.
- Eğitim fakültelerine bu konuya ilişkin dersler konulabilir.

Kaynakça

Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim,* 151, 3-24.

Biçer, B. (2010). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin öğrencilere demokratik tutum kazandırmaya etkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27.

Cılga, İ. (2001). Demokrasi insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim Dergisi,* 151.

Çakmak, Z. & Akgün, i. H. (2016). Vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi eğitiminin gerekliliği. Turan, R. & Ulusoy, K. (Eds). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde* (ss. 227-242). Ankara: Pegem Akdemi.

Doğan, İ. (2000). *Akıllı küçük çocuk kültürü ve çocuk hakları üzerine sosyokültürel bir inceleme.* İstanbul: Sistem Yayınları.

Emir, S., & Kaya, Z. (2004). Demokrasi eğitimi ve okul meclislerine yönelik öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. *İlköğretim Online, 10*(1): 20-39.

Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan "çocuk hakları" konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fernekes, W. R. (2000). Why study children's rights? 25.08.2018 tarihinde http://gc2000.rutgers.edu/GC2000/MODULES/CHILD_RIGHTS/default.htm adresinden alınmıştır.

Gültekin, M. Gürdoğan-Bayır, Ö. & Göz, N. L. (2016). Haklarımız var çocukların gözünden çocuk hakları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(24), 945-970.

Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3),* 143-162.

Karaman-Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Demokratik okul. *Eurasian Journal of Educational Research, 11*.

Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Kor, K. (2013). *Okulöncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

MEB. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programı. 25.08.2018 tarihinde http://can.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/25124820_Ynsan_HaklarY_YurttaYlYk_ve_Demokrasi_Dersi_YYretim_ProgramY.pdf adresinden edinilmiştir.

Merey, Z. & Kuş, Z. (2016). Demokratik vatandaşlık ve çocuk hakları eğitimi. Turan, R. & Ulusoy, K. (Eds). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde* (ss. 243-268). Ankara: Pegem Akdemi.

Neslitürk, S. & Ersoy, A. F. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2*(2), 245-257.

Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özpolat, A. (2010). Bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansımaları: demokratik eğitim. *Milli Eğitim 185,* 365-381.

Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 2-30). Ankara: Pegem A Akademi.

Sadık, F. & Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *1*(1), 48-62.

Samanci, O. (2010). Democracy education in elementary schools. *The Social Studies*, *101*(1), 30-33.

Stockard, J. W. (1995). Activities for elementary school social studies. Illinois: Waveland Press.

Şimşek, S. (2014). Geçmişten günümüze hayat bilgisi. İçinde Şimşek, S. (Ed.), *Sınıf Öğretmeni Ve Adayları İçin Hayat Bilgisi Öğretimi içinde* (ss. 1-26), Ankara: Anı Yayıncılık.

Toraman, C., & Gozutok, D. (2014). Evaluation of 8th grade citizenship and democracy education curriculum. *Elementary Education Online*, *13*(3), 954-979.

Torun, F. (2011). *Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.

Uçuş, Ş. (2013). *Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yeşil, R. (2004). İnsan hakları ve demokrasi eğitiminde yöntem. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 35-41.

Yıldırım, H. & Şimşek, A. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Beşinci Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, K. & Yıldırım, G. (2009). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin uygulanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, 29*, 187-207.

The Role of CLIL Instructions on the Motivation of Turkish Learners of English

Tuğçe KILIÇ, Bağcılar Otocenter MTAL, Türkiye, tugce.kilic@bahcesehir.edu.tr

Nilay ÇATAL, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye, nilay.catal@bahcesehir.edu.tr

Reem JABER, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye, reem.amj94@gmail.com

Dr. Enisa MEDE, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye, enisamede@gmail.com

Öz

İkinci ya da yabancı dil öğrenenler genellikle bu öğrenme sürecinde motivasyonun gücünü görmezden gelme eğilimindedirler. Bu problemin ardında yatan en büyük sebeplerden biri motivasyon problemlemine ve öğrenme sürecinde öğrencinin dile karşı olumsuz tutum benimsemesine de sebep olabilecek öğretmenlerin geleneksel yöntemlere güveniyor olmaları durumudur. İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme (CLIL), bu sorunu öğrencilere konuyla alakalı içerik sunarak ve anlamlı görevler vererek çözmeyi hedefler. Bu nedenle, bu çalışma, Türkiye'de özel bir üniversitenin hazırlık programında İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretildiği bir sınıfta İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme temelli dersleri dahil etmeyi amaçlamaktadır. Özellikle, öğrencilerin motivasyonunu ve İngilizceye karşı tutumlarını etkilemeye çalışır. Veriler bir anketten ve 25 A2 seviyesinde hazırlık öğrencileri ile yürütülen açık uçlu sorulardan toplanmıştır. Bulgular, CLIL'in, İngilizce öğrenirken, öğrencileri motive etmede ve tutumlarını olumlu yönde değiştirmede çok önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: CLIL, motivasyon, tutum, yabancı dil olarak İngilizce, dil hazırlık programları

Abstract

Language learners generally tend to neglect the power of motivation during the process of second and/or foreign language learning. One of the major reasons behind this problem is the reliance of language teachers on traditional methods which might lead to motivation problems as well as affect the students' attitudes during the language learning process negatively. Content Language and Integrated Learning (CLIL) is believed to solve this problem through providing students with relevant content and engaging them in meaningful tasks. This study, therefore, aims to incorporate CLIL-based lessons in an EFL classroom at a preparatory program of a private university in Turkey. Specifically, it attempts to affect learners' motivation and their attitudes towards English. Data was gathered from a questionnaire and open-ended questions carried out with 25 A2 level preparatory learners. The findings revealed that CLIL plays a crucial role in motivating learners and changing their attitudes positively while learning English.

Keywords: CLIL, motivation, attitude, EFL, language preparatory programmes

Introduction

With the world's diversity of mother-tongue language speakers, it is no doubt language learners would face difficulties to learn new languages. This is to say that both; similarities and difficulties would cause language learners to have hard times in learning a new language. However, it is believed that learners' internal and external attitudes towards learning a language play an occupational role in their behavioral acceptance for that languages. Hence, we find motivation to be worth explored as an influential factor in foreign language learning. How shall teachers increase their students' motivation to learn new languages then? Upon the many studies we've made on students' motivation, we find Content and language integrated learning (CLIL) to become a key approach in our study. This paper shall investigate the role of motivation of Turkish EFL learners.

Motivation is a topic of interest in variety of fields; including Education. Therefore, motivation is defined in various ways reflecting different perspectives in Education field. Maslow's definition of motivation (1987) is important in a way that it covers all aspects of motivation being constant, never ending, fluctuating, and complex. As for Gil (2012), he views motivation as the concept of gravity; it is easier to describe and observe its effects than it is to define as a concept. But still it has not stopped people from trying to understand it.

Research in motivation might provide students with insights into how they would engage more in the learning process. Thus, realizing what motivation is and the influential role it has in education is important as well. According to Gardner (1985) motivation towards language learning is the desire to achieve that language, the learner's immediate goal, by means of effort, want or desire, and affect or attitude.

Learners have different level of motivation in learning. Without encouraging learners no matter what their levels are and make them ready to learn, teachers' efforts will be in vain or with a little success. As language is alive in daily life, it should be kept in mind that it should be alive in the classroom too. For this reason, learners can be motivated and active during the lesson only if they are interested in the topic. It can be possible with the help of CLIL.

According to Gil (2012), teachers and researchers think that motivation is one of the most important key factors in learning and motivation leads people to take important decisions in their lives to be able to change both the way ESL is taught and how it is learnt. It is essential to understand that without motivation of students, we can almost say education is not possible. In his book, Gil (2012) pictures motivation as a broad umbrella term that covers many meanings that should be constantly nurtured at the heart of all education. Accordingly, he believes that teachers are supposed to motivate students, in order to be able to teach curriculum. And, this is not possibly achievable without changing the teaching method as well. In this respect, CLIL is one method we will be addressing in our study.

Learners have different level of motivation in learning. Without encouraging learners no matter what their levels are and make them ready to learn, teachers' efforts will be in vain or with a little success. As language is alive in daily life, it should be kept in mind that it should be alive in the classroom too. For this reason, learners can be motivated and active during the lesson only if they are interested in the topic. It can be possible with the help of CLIL.

CLIL stands for Content and Language Integrated Learning and is known for using foreign language in teaching different subjects. CLIL was originally defined in 1994, and launched in 1996 by UNICOM, University of Jyvaskyla and European Platform for Dutch Education. Darn (2006) defines CLIL as being an educational method where two things are achieved at a time, namely the learning of content, and simultaneously learning a foreign language as well.

He also adds about CLIL that the target language is implemented into the curriculum and learning is boosted thanks to the increased motivation, so that the study of language in its authentic atmosphere and the language acquisition becomes the main issue. (Darn, 2006).

According to Marsh (2002), CLIL's another definition is that it is an educational approach where any activity is handled by using foreign language as a tool during the learning of a subject not related to language, so that language and non-language subject have integrated role during the process.

There are many objectives that stand behind use of CLIL in education. First, CLIL prepares students for a better social and economic life; it gives them the light to be more internationalized with better job prospects in

labour markets and society. Hence, students learn to appreciate values as tolerance and respect through cultures. In addition, CLIL enables students to develop subject-related knowledge and learning abilities for future. This stimulates the assimilation of subject matter by different means and approaches. And most importantly, CLIL enables pupils to develop language skills; in which emphasizes effective communication and motivates students to learn languages by using them for real practical purposes (Eurydice, 2006a, p.22). This is exactly what we are going to investigate and pay particular attention to in this paper.

Moving to the relationship between motivation and CLIL, motivation is a known variable in language learning and second language acquisition. As many researchers put forward the levels of motivation are higher in settings where CLIL is used (Lasagabaster 2011, Murtagh 2007, Seikkula-Leino 2007). Motivation is believed to have an influence on learning in general and particularly in foreign language learning (Fontecha, 2015). One possible reason behind this is provided by Dalton-Puffer (2008); who points out that in CLIL, learners lose inhibitions to use language spontaneously. CLIL has a vital role in both learners' and teachers' motivation. It has been pointed that the learners' motivation can be boosted through the ways of language teaching. In CLIL, language is a means not an end, and if learners are interested in a topic they will be willing to acquire language to communicate. (Darn 2006: 3)

Studies as in (Williams, Burden, and Lanvers, 2002) have demonstrated that motivation wanes in formal school settings over sustained periods. The explanation for this motivational decline could be psychologically based _ older pupils' rejection of the school system brought about by a transition from a family identity to a more individual and peer group identity _ and/or educational, linked to the different teaching methodologies used in primary and secondary education. The conclusion to be drawn, therefore, is that a decline in attitudes towards the foreign language is due to both psychological and educational issues (Lasagabaster, 2011).

CLIL was mainly designed for language learners to increase students' competence in second language acquisition. Suárez (2005) also confirms that according to CLIL professionals CLIL methodologies are better than traditional methodologies, it is because students feel motivated when they realize that they also are able to solve problems in other languages. As a result, Alcantara (2013) believes CLIL is an essential key to encourage motivation for students' both; the classroom learning situation (extrinsic motivation) and the variables individual learning (intrinsic motivation). However, Alcantara (2013) also suggests that the lack of language skills (reading, writing, listening, speaking, and grammar) would make an obstacle in language learning and their future jobs. In other words, she tries to illustrate her belief that when students put the focus on non-linguistic subjects they tend to concentrate on the material and neglect the language used, even if used as a means to deliver the subjects.

In her study Stukalina (2014) mentions that CLIL method can provide vocational school students with a lot of benefits, the major advantages of CLIL being creating positive attitude towards learning a language and stimulating self-development. Thus, it is suggested to extensively implement well planned and well-coordinated learning activities to increase the successful implementation of CLIL method, such as problem-based and project-based learning.

To wrap up, this study aims to investigate what potential impact CLIL has on Turkish EFL learners, as a motivating factor in learning second language acquisition. This paper shall study students' views after using CLIL in classroom, as to try and investigate what differences would it make to motivation, compared to the traditional system of instruction.

Methodology

In this case study, the researchers applied CLIL approach for two weeks and 10 hours, only to one class. Each lesson lasts 45 minutes. Firstly, the teacher will explain learners what are CLIL based classes. In order to give a chance to participants to compare CLIL and traditional learning, the teacher will make both CLIL and traditional classes for two weeks. The CLIL instructions based lessons include inventions-inventors, literature, writers and their works. The grammar topic is simple past tense. Learners mostly read text about literature and inventions and be aware of simple past tense with CLIL instructions for 10 hours. Also, the participants learn the same topics in traditional techniques for about 10 hours.

Participants

The present study was conducted in an English preparatory class of a private university in Istanbul. 25 (11 males and 14 females) students at A2 proficiency level participated in this study. Students' ages range from 17 to 21 years old. The reason that the researchers chose prep class is that according to their previous experiences they believed that CLIL approach would be more motivating and interactive when teaching English unlike traditional learning techniques where students just sit and listen to the teacher, answer his/her questions.

Data Collection Tools

The data collection tool for this study is a questionnaire. The questionnaire that will be used in this study is adapted from Nedic, Dansie, and Nafalski (2004), and has been modified to meet the need of the study. It has scale form ranging from 1 (strongly agree) to 4 (strongly disagree). The questionnaire will be given to the participants at the end of two teaching weeks. It includes 8 items. The items tend to evaluate CLIL's effects on participants' eagerness and motivation of learning.

Data Analysis

For the purposes of this study, the quantitative data of obtained from the scale was analyzed by using frequency counting.

Results

The aim of this study was to find out the role of CLIL instructions on the motivation of preparatory learners. First, the participants were informed about CLIL instructions before starting the research. Secondly, the researchers conducted ten teaching hours, which were planned according to the CLIL instructions given to prep students. Finally, the participating students were asked to answer a survey prepared to assess their opinions about the CLIL instructions based classes. The survey has a scale form ranging from 1 (strongly agree) to 4 (strongly disagree).

There are eight items in the survey. Each item is related to the participants' opinions about CLIL lessons and instructions. The first item is about whether the CLIL lessons are well organized or not (The CLIL lesson was well organized. The second item is about the participants' interest in the lessons (I found the lesson interesting). The third item evaluates participants' interest in learning through the CLIL (The lesson has stimulated my interest in learning). The fourth item assesses participants' benefit from CLIL lessons (I have benefited from my participating in the lesson). The fifth and seventh items are about learning by having fun (I enjoyed learning through CLIL / The lesson helped me to see the relevance between learning and having fun). The sixth item is about participants' motivation (I felt more motivated about learning English through CLIL) The eighth and last item is about participants' satisfaction about CLIL lessons. The results of the survey are presented in detail in the table below.

Table 1. Analysis of the Questionnaire Items

	N	*F*
The CLIL lesson was well organized. (*The Organization of the CLIL Lesson)*	25	96%
I found the lesson interesting. (*Evaluation of the CLIL Lesson)*	25	96%
The lesson has stimulated my interest in learning. (*The Effectiveness of the CLIL Lesson*)	24	96%
I have benefited from my participating in the lesson. (*The Effectiveness of Participating in the CLIL Lesson)*	25	88%
I enjoyed learning through CLIL. (*The Relevance between CLIL and Having Fun*)	24	96%
I felt more motivated about learning English through CLIL. (*CLIL's Contribution to Participants' Motivation*)	25	96%
The lesson helped me to see the relevance between learning and having fun. (*The Relevance between CLIL and Having Fun*)	25	100%
Overall, I am satisfied with the CLIL lesson. (*Participants' Satisfaction of CLIL*)	25	96%

As stated previously in this study, the researchers applied ten CLIL based teaching hours in this study. The reading topics were inventions and literature and the grammar topic was simple past tense. The participants were very active during the classes with very engaging activities like off the wall readings, find your partners vocabulary activities, Kahoot, competitions, matching inventors - inventions, and writers – their works.

According to the obtained findings, 96% percent of the students perceived CLIL lessons as well organized. With the help of CLIL lessons, they had the chance to compare the CLIL instruction and traditional teaching techniques-based classes, and 96% percent of them said CLIL lessons were interesting.

In addition, from the stimulation they received in their lessons, the participating students got the idea about how to take active role of their learning and not to focus only on grammar while learning a new language. The researchers applied some different, new activities for students, so those activities took their attentions and encouraged them to participate in the lessons. As we understand from the third item, 96% percent of the students said the lesson has stimulated their interest in learning.

Different from traditional teaching techniques, in CLIL lessons, the students mostly worked in pairs and groups on two specific topics. Because they were interested in the topics, they did their tasks with their groups eagerly. They learned where they could use the things that they learned in the lessons. For example, they can use the simple past while talking about literature, writers, inventions and inventors. 88% percent of the participants agreed that they benefited from the CLIL lessons. Besides, 96% percent of them enjoyed learning through CLIL instructions. Lastly, 6.96% of the participants stated that they felt motivated in CLIL classes.

Moreover, based on the obtained findings, 100% percent of participants stated that they had fun and learned the target language through real content in CLIL lessons. In terms of their satisfaction, 96 % of the students felt satisfied with CLIL lessons. Finally, 4% did not think that CLIL instruction had any positive effects on their motivation whereas 96% them were satisfied and thought that begin exposed to CLIL increased their motivation while learning English.

Discussion

As summarized in the previous parts of this study, Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an educational approach in which the focus is in two ways, an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. CLIL focuses on integrating foreign language and subject/thematic content in a wide range of learning and teaching contexts (Coyle, 2008). According to Marsh (2002) it is a pragmatic solution by the Europeans to their need.

According to the findings of the present study it is clear that students were motivated to learn English through CLIL lessons. Dalton-Puffer (2011) presents a range of research studies that confirms this findings. More specifically, research shows that learners in CLIL programmes have an improved lexicon and higher writing and oral competence levels than their counterparts in traditional language classes (Dalton-Puffer, 2011).

In addition, the fact that the participants were mostly in favour of CLIL showed that this technique is an ideal way to raise interest and engage students in the English learning process. To put it simply, it is obvious that this technique increases the motivation of students while learning English.

Moreover, by using CLIL, teachers can also stimulate students more for learning English and English culture, traditions, literature or lifestyle of the English-speaking countries by means of visual and audio materials and different methods. Written and visual materials might provide learners with the opportunities to get to know native speakers of English, their language and their culture (Aydın & Genç, 2017).

Conclusion and Suggestions of Further Research

The results of this study revealed a clear positive effect of the use of CLIL on motivation of EFL learners. In turn, it has an advantageous impact on their language learning process and this indeed means improvement of students' achievement as well.

This study has some limitations to be taken into consideration. First, the number of the participants was not very large which might affect the generalizability of the results. Moreover, the stduy was carried out with one particular group of students. Adding students from different proficiency levels migh lead to comparative

findings. Finally, CLIL was applied only for a period of 10 weeks. Implementing CLIL for a longer period might provide more in-depth results.

In essence, this research study attempts to contribute to toe field of language education by emphasizing the effectiveness of using CLIL as an instructional method to aid with the motivation and attitudes of students about learning English. Based on the gathered findings, it is clear that CLIL might be a powerful instructional technique to aid with the language development and motivation in EFL classrooms.

Reference List

Alcantara, E. P. (2013). *A comparative research of motivation of students of a CLIL school*

and a non-CLIL school. Published master's thesis, Universidad de Almeria, Spain. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2607/Trabajo.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Coyle, D. (2008). CLIL—A pedagogical approach from the European perspective. In N. Van

Deusen- Scholl, & N. H. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of language and education*

(2nd ed., Vol. 4: Second and Foreign Language Education, pp. 97–111). New York: Springer.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning.*

New York: Cambridge University Press.

Dalton-Puffer C. (2008). *Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL):*

Current research in Europe. In W. Delanoy & L. Volkmann (Eds.). Future perspectives in

English language teaching (pp. 7–23). Heidelberg: Carl Winter.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to

Principles? *Annual Review of Applied Linguistics, 31*, 182-204. doi:10.1017/S0267190511000092

Darn, S. (2006). *Content and Language Integrated Learning* (CLIL): A European Overview.

Retrieved December 15, 2017 from http://www.eric.ed.gov.ezproxy.library.usyd.edu.au/ERICDocs/data/ericdocs2/co ntent_storage_01/0000000b/80/31/ba/30.pdf

Eurydice. 2006a. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe.

Brussels, Belgium: European Commission.

Fontecha, A. F. (2015). Motivation and Vocabulary Breadth in CLIL and EFL contexts.

Complutense Journal of English Studies, vol. 23, 79- 96. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CJES.2015.v23.51214

Gardner, R. C. (1985a). *Social psychology and second language learning: The role of*

attitudes and motivation. London: Edward Arnold Publishers.

Gil, N. N. (2012). *Motivation and Content Integrated Learning, An impulse for second*

language teaching. Published master's thesis, Universitat Oberta de Catalunya, Spain. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/19996/TFM_Motivation_CLIL_published_NoeliaNavarro.pdf;sequence=6

Genç, Z. S., & Aydın, F. (2017). An Analysis of Learners' Motivation and Attitudes toward

Learning English Language at Tertiary Level in Turkish EFL Context. *Canadian Center of Science and Education,10*(4), 35-44. doi:https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p35

Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL

settings. *Innovation in Language Learning and Teaching,5*(1), 3-18. doi:10.1080/17501229.2010.519030

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE the European Dimension. University of Jyväskylä.

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47616/david_marsh-report.pdf?sequence=1

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*. New Delhi: Pearson Education.

Murtagh, L. (2007). Out-of-school use of Irish, motivation to learn the language and proficiency in immersion and subject-only post-primary programmes. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education* 10.4: 428-453.

Nedic, Z. Dansie, B. & Nafalski, A. (2004). *International Conference on Engineering*

Education and Research "Progress Through Partnership" © 2004 VŠB-TUO, Ostrava, ISSN 1562-3580

Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors. *Language and Education*. 21. 328-341. 10.2167/le635.0.

Stukalina, Y. (2014). *Using content and language integrated learning (CLIL) for creating the educational environment contributing to language learning in a technical higher school.* 12(1), 11-14. http://www.tsi.lv/sites/default/files/editor/science/Publikacii/Aktual/Actual_2011/3_yulia_stukalina.pdf

Suárez, M. L. (2005). Claves para el éxito del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE). Retrieved December 17, 2017, from http://www.dfarre.com/Jornada escola multilingüe/REFLEXIO/AICLE Claves Exito M. Luz Suarez.pdf

Williams, M., Burden, R. & Lanvers, U. (2002), 'French is the Language of Love and

Stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28: 503–528. doi:10.1080/0141192022000005805

Televizyon ve Çizgi Film: Okul Öncesi Çocukların ve Ebeveynlerinin İzleme Alışkanlıkları

Ömer Koçak, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, omer_kocak25@hotmail.com

Yüksel Göktaş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, yuksel.goktas@hotmail.com

Öz

Bu araştırmada okul öncesi dönemde bulunan çocukların televizyon ve çizgi film izleme alışkanlıkları, ebeveynlerinin televizyon izleme alışkanlıkları araştırılmıştır. Ebeveynlerin ve çocukların günlük televizyon izleme süreleri, izledikleri program türleri, çocukların izledikleri çizgi film süreleri ve çizgi film türleri araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada 68 ebeveyn katılımcıdan veriler toplanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Ebeveynler günlük ortalama 3.81 saat televizyon izlerken, çocukların 2.81 saat televizyon izledikleri görülmüştür. Çocuklar televizyon izledikleri bu sürenin büyük kısmını çizgi film izleyerek geçirmektedirler. Hem ebeveynler hem de çocuklar tarafından en fazla izlenen program türünün çizgi filmler olduğu belirlenmiştir. Evlerde televizyonun kontrolü genellikle ebeveynler tarafından yapılırken, çocukların çoğunlukla ebeveyn kontrolünde televizyon izledikleri sonucu elde edilmiştir. Çocukların izledikleri çizgi film türlerinin genellikle gerçek dünya ile bağdaşmayan, bilim kurgu türünde, soyut mesajlar veren çizgi filmler olduğu görülmüştür. Çizgi film karakteri olarak da genellikle insan karakterlerini daha çok benimsedikleri ebeveynler tarafından ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: televizyon, çizgi film, okul öncesi, çocuk, ebeveyn, alışkanlık

Tv and Cartoon: The Viewing Habits of Preschool Children and Their Parents

Abstract

The present study aimed to investigate the television-viewing and cartoons-viewing habits of children of preschool age and their parents. In this regard, daily television-viewing time of children and their parents, the channels and the programs they watched, the devices used by children for watching cartoons, daily cartoon-viewing times of children, and the types of cartoons viewed by children were evaluated. The study was conducted using a quantitative research method known as descriptive survey model. Using convenience sampling method, the study included 68 voluntary parents. Data were collected using the questionnaire developed by the researchers. Average daily television-viewing time was 3.81 hours in parents and 2.81 hours in children. In both parents and children, the most common channel type was cartoon channels and the most common program type was also cartoon programs. It was also revealed that television-viewing was under parental control and the children watched television under their parents' control. On the other hand, children mostly used television for watching cartoons while they used smartphones, tablets, notebooks, or desktop computers less frequently. The most common type of cartoons viewed by children were science-fictional cartoons that did not fit into the real world and delivered abstract messages. Moreover, children mostly appraised and espoused human characters when compared to others.

Keywords: tv, cartoon, pre-school, child, parent, habit

Giriş

Günümüz kitle iletişim araçlarından en yaygın olanlarından biri televizyondur (Ravikiran, Baliga, Jain, & Kotian, 2014). Televizyonların çok yaygın bir araç olması hem toplumlar üzerinde önemli düzeyde bir etkisinin olmasına, hem de toplumlar tarafından çok eleştirilen bir araç olmasına neden olmuştur. Çünkü çağdaş toplumlarda televizyon kültür üretilmesinde, istendik yönde bilinç geliştirilmesinde oldukça önemli bir yer almaktadır (Koçer, 2013). İstendik yönde bilinç geliştirmesinin yanı sıra televizyonlar o kadar hayatımıza entegre olmuştur ki artık günümüzde aile içinde önemli bir etkileşim aracı haline gelmiştir. Öyle ki aileler televizyon açık olmadan iletişim kuramaz hale gelmişlerdir (Bleakley, Jordan ve Hennessy, 2013). Ailelerin, bireylerin ayrılmaz bir parçası olan televizyonların günlük hayatımızda daha fazla yer almasından dolayı eğitimciler, psikologlar ve pediatristler televizyonların çocukların zihinsel ve duyuşsal özellikleri üzerinde etkilerine ilişkin araştırmalar yapmaktadırlar (Wu vd., 2018).

Gün içerisinde yoğun olarak televizyonlara maruz kalan ve günlük yaşantılarında önemli bir yer tutan televizyonların çocuklar tarafından izlenme oranı gün geçtikçe artmakta bunun yanı sıra izleyici kitlenin yaşı ise gün geçtikte azalmaktadır (Alloway, Williams, Jones ve Cochrane, 2014; Khan, Purtell, Logan, Ansari ve Justice, 2017). Özellikle çocukların gelişimlerinde 4-6 yaş aralığı oldukça önemlidir, ancak bu dönemde çocukların televizyon karşısında diğer aktivitelere oranla daha fazla vakit geçirdikleri görülmektedir (Ergün, 2012). Bebeklerin, ortalama 9. ayından itibaren televizyon izlemeye başladıkları ve sonrasında büyüdükçe daha fazla oranda televizyon izledikleri tespit edilmiştir (Alloway vd., 2014). Çocukluk döneminde televizyon izlemenin çocukların gelişimlerinde ve davranışlarında olumsuz etkiye neden olabilmektedir (Ansari ve Crosnoe, 2016). Bunların sonucunda ise gelecekte dikkat eksikliği, akademik açıdan zorluklar doğurmakta ve şiddet içeren davranışlarını arttırmaktadır (Chiu, Li, Wu ve Chiang, 2017). Ayrıca televizyon izlemenin sosyal ve duygusal yeterlilik açısından çocuklar üzerinde zararlı etkileri (Intusoma, Mo-suwan, Ruangdaraganon, Panyayong ve Chongsuvivatwong, 2013) olabilmektedir. Örneğin çocukların agresif hareketlerinin artmasına, yaratıcılığının azalmasına, hatta tüketim isteğinin artmasına sebep olabilmektedir (Kásler, 2017). Ayrıca aşırı veya zararlı içeriklerin izlenmesinin çocukları sağlıkları üzerinde zararlı etkileri de olabilmektedir (Mukherjee, Gupta ve Aneja, 2014). Dil, okur-yazarlık (Wu vd., 2018), paylaşma ve işbirliği (Arslan vd., 2006) açısından ise olumlu etkilerinin (Wu vd., 2018) olabileceği ifade edilmektedir. Bazı çalışmalarda ise televizyonların çocukların dil gelişimleri üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olmadığını tespit etmiştir (Alloway vd., 2014).

Çocukların televizyon izleme alışkanlıklarını etkileyen önemli bir etken de ebeveynlerin televizyon izleme alışkanlıklarıdır (Chiu vd., 2017). Televizyonu fazla izleyen ebeveynler çocuklarının da televizyonları fazla izlemesine sebep olmaktadırlar (Jago, Sebire, Edwards ve Thompson, 2013). Bleakley ve arkadaşları (2013) yaptıkları araştırmalarında ebeveynlerin televizyon izleme süresi ile çocukların televizyon izleme süresi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak bir birine eşit düzeyde televizyon izleyen çocuklar ve ebeveynleri eşit düzeyde etkilenmemektedirler. Çünkü çocuklar televizyonu yetişkinler gibi eğlenmek için değil, öğrenmek amacıyla kullandıkları için televizyonun çocuklar ve yetişkinler üzerindeki etkileri eşit düzeyde değildir (Ergün, 2012). Bu durum ayrıca sosyal öğrenme açısından da televizyon izleyen çocukların farkında olmadan verilen mesajı almalarından kaynaklanmaktadır (Aljishi, 1988).

Ebeveynlerin ve çocukların televizyon izleme alışkanlıklarına yönelik alan yazında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazılarında çocukların veya ebeveynlerin sadece televizyon izleme süreleri araştırılırken (Arya, 2004; Christakis ve Garrison, 2009). MEB, 2008; Taras, Sallis, Nader ve Nelson 1990), bazı çalışmalarda televizyon izleme süreleri, izlediği program türleri, program içeriğindeki karakterlerin davranışları ve içeriklerin etkileri, ilişkileri gibi durumlar araştırılmıştır (Mukherjee vd., 2014; Nathanson ve Rasmussen, 2011; Vandewater, Bickham ve Lee, 2006). Taras ve arkadaşları (1990) araştırmasında çocukların günlük yaklaşık 3 saat televizyon izledikleri görülmüştür. Arya (2004) araştırmasında çocukların %43'ünün bir saatten az televizyon izlediğini, %40'ının bir ile iki saat arasında televizyon izlediğini %17'sinin ise iki saat ve üzerinde televizyon izlediğini tespit etmiştir. MEB (2008) tarafından yapılan benzer bir araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun günde 1 ila 3 saat aralığında televizyon izlediği tespit edilmiştir. Christakis ve Garrison (2009) bebeklerden, okul yaşındaki çocuklara kadar televizyon izleme sürelerini araştırdıkları çalışmalarında çocukların eğitim alma şekline göre televizyon izleme sürelerinin değiştiğini tespit etmiştir. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların yaklaşık televizyon izleme süreleri 2.5 saat ile 3.5 saat arasında değişmektedir. Benzer bir bulguda Ansari ve Crosnoe (2016) ile Zimmerman, Ortiz, Christakis ve Elkun

(2012) tarafından elde edilmiş, 2 ile 5 yaş arasındaki çocukların ortalama 2 saat televizyon izledikleri bulgusuna ulaşmıştır. 10-11 yaş aralığındaki çocukların televizyon izleme sürelerinin araştırıldığı başka bir çalışmada, hafta içi ve hafta sonu 1 ila 3 saat aralığında çocukların televizyon izlediği ve kızların erkeklere oranla daha fazla televizyon izlediği belirlenmiştir (Aral, Ceylan ve Bıçakçı, 2011). Mukherjee ve arkadaşları (2014) 3-5 yaş aralığındaki çocukların 2.3 saat, 5-11 yaş aralığındaki çocukların 3.3 saat televizyon izlediğini tespit etmiştir. İzlenilen program içeriğinin ise tüm çocuklar için çoğunlukla çizgi film olduğu ve televizyon izlemelerinin ebeveyn kontrolünde olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca televizyon izledikleri sürenin çoğunluğunda ise yemek yedikleri tespit edilmiştir. Wandewater ve arkadaşları (2006) araştırmasında 3-5 yaş aralığındaki çocukların 96 dakika, hafta sonu ise 111 dakika televizyon izledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca 5 yaşından daha küçük çocukların yaratıcı oyun tasarlamaları ile televizyon izleme süreleri arasında negatif bir korelasyon tespit edilmiştir. 7-12 yaş aralığındaki çocuklarda ise ödev yapma ile televizyon izleme arasında olumsuz korelasyon tespit edilmiştir (Vandewater vd., 2006). Nathanson ve Rasmussen (2011) ise yaptıkları araştırma neticesinde çocukların anneleri ile televizyon izlemelerinin nispeten daha az zararlı bir iletişim ortamı oluşmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Çocukların gelişimlerinde önemli bir dönem olan okul öncesi dönemde çocukların ve ebeveynlerinin televizyon izleme süreleri onların gelişimlerini önemli düzeyde etkilemektedir. Çünkü neredeyse tüm evlerde bulunan televizyonlar toplumların düşünce ve kültür açısından değişimine neden olmaktadır. Özellikle çocuklar bebeklik döneminden itibaren televizyondan etkilenmektedirler. Çünkü çocukların bir nevi bakıcısı olan televizyonlar onlara onların bu düşünce ve kültürü sorgulamadan almalarına sebep olmaktadır (Koçak, 2016). Alan yazında çocukların veya ebeveynlerin televizyon izleme alışkanlıkları yönelik çalışmaların olduğu ancak çalışmaların araştırmamız kapsamından daha dar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca alışkanlıkların belirlenmesi türündeki çalışmaların belirli dönemler içerisinde tekrar yapılıp o dönemdeki alışkanlıkların ortaya çıkarılması ve zaman içerisinde alışkanlıkların nasıl değiştiğinin ortaya konması açısından gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında çocukların ve ebeveynlerinin televizyon izleme süreleri, izlediği program ve kanal türleri, çocukların izledikleri çizgi film türleri ve sevdikleri çizgi film karakterleri incelenmiştir.

Bu kapsamda çalışmamızın araştırma soruları şunlardır:

1. Okul öncesi çocukların ve ebeveynlerinin günlük televizyon izleme süreleri ne kadardır?
- Çocukların hafta içi günlük televizyon izleme süresi ortalama ne kadardır?
- Çocukların hafta sonu günlük televizyon izleme süresi ortalama ne kadardır?
- Ebeveynlerin hafta içi günlük televizyon izleme süresi ortalama ne kadardır?
- Ebeveynlerin hafta sonu günlük televizyon izleme süresi ortalama ne kadardır?
2. Evlerde televizyon kimin kontrolünde izlenmektedir?
- Evde televizyon genellikle kimin kontrolün de izlenmektedir?
- Çocuğun televizyon izlemesi ebeveynler tarafından kontrol ediliyor mu?
3. Okul öncesi çocukların ve ebeveynlerin izledikleri kanal ve program türleri nasıl dağılım göstermektedir?
- Ebeveynlerin izledikleri kanal türleri nasıl dağılım göstermektedir?
- Ebeveynlerin izledikleri program türleri nasıl dağılım göstermektedir?
- Çocukların kanal türleri nasıl dağılım göstermektedir?
- Çocukların izledikleri program türleri nasıl dağılım göstermektedir?
4. Okul öncesi çocukların çizgi film izleme alışkanlıkları nasıldır?
- Çizgi filmleri hangi teknolojik araç aracılığıyla izlemeyi tercih etmektedirler?
- Hafta içi çizgi film izleme süresi ortalama ne kadardır?
- Hafta sonu çizgi film izleme süresi ortalama ne kadardır?
- Okul öncesi çocukların sevdikleri çizgi filmler içerik açısından nasıl dağılım göstermektedir?
- Okul öncesi çocukların sevdikleri çizgi film karakter türleri nasıl dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama yöntemi; bir grubun, belirli bir konu hakkında görüş ve düşüncelerinin alınması amacıyla kullanılmaktadır. Bu yöntemde hedef kitlenin araştırılan açılardan karakteristik özellikleri betimlenmektedir (Freankel, Wallen, & Hyun, 2012).

Örneklem

Araştırmamızın hedef kitlesini okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynler oluşturmaktadır. Kolay örnekleme yöntemiyle araştırmanın örneklemi seçilmiştir. Dolayısıyla Türkiye'nin Erzincan ve Erzurum illerinde bulunan iki farklı anaokulunda çocuğu bulunan 68 ebeveyn araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu ebeveynlere ve çocuklara ait bazı demografik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Veriler

		f	%
Ankete katılan kişi	Anne	51	75
	Baba	17	25
Çocuk Sayısı	1	13	19,1
	2	31	45,6
	3	17	25
	4	7	10,3
Anaokuluna giden çocuğun cinsiyeti	Erkek	37	54,4
	Kız	31	45,6
Evlerinde bulunan televizyon sayısı	Hiç	2	2,9
	1	58	85,3
	2	8	11,8
	Toplam	68	100

		Anne (f)	Baba (f)
Çalışma durumu	Hayır	40	1
	Evet	11	16
Mesleği	Ev hanımı	36	0
	Memur	9	9
	İşçi	4	5
	Esnaf	1	2
	Serbest Meslek	1	0
	Çiftçi	0	1
	İşsiz	0	0
Eğitim seviyesi	Lise	19	5
	Üniversite	14	7
	Ortaokul	10	3
	İlkokul	8	1
	Lisansüstü	0	1
	Toplam	51	17

Anaokulu dönemindeki çocuğun yaşı (ay)	Min	Max	$\overline{X}$ (Mean)	SD
	36	75	60,15	9,2

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Alan yazın taraması neticesinde geliştirilen anket, bir okul öncesi eğitimi uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Alınan dönütler neticesinde düzeltilen anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Ek-1 de sunulmuştur.

Veri Analizi

Anket aracılığıyla toplanan verilerin analizleri IBM Statistical Package for Social Sciences 20.0 (IBM SPSS20.0) programı aracılığıyla yapılmıştır. Toplanan veriler betimsel olarak frekans (f) ve yüzde (%) teknikleri kullanılarak sunulmuştur. Çizgi filmlerin teması ve çizgi film karakterlerinin türleri belirlenirken Yurtsever Kılıçgün (2015) tarafından yapılan sınıflama kullanılmıştır. Bu sınıflama yapılırken iki farklı değerlendirici tarafından veriler bağımsız olarak sınıflandırılmıştır ve değerlendiriciler arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. 10 ankette bulunan verileri sınıflandıran iki değerlendiricinin sınıflamasının %90 düzeyinde uyuştuğu belirlenmiştir. Değerlendiriciler arasında önemli derecede uyum olduğu için geri kalan sınıflamaları araştırmacılar yapmıştır. İçerik analizi neticesinde elde edilen veriler frekans (f) olarak sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemine ait bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya sorusu bir ve iki de belirtilen okul öncesi çocukların ve ebeveynlerinin televizyon izleme süreleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Çocukların ve Ebeveynlerin Günlük Televizyon İzleme Sürelerine İlişkin Dağılımlar

	Hafta için		Hafta sonu		Günlük	
	$\overline{X}$	SD	$\overline{X}$	SD	$\overline{X}$	SD
Okul öncesi çocukların televizyon izleme süreleri	2.68	2.20	3.05	1.84	2.81	1.93
Ebeveynlerinin televizyon izleme süresi	3.71	2.19	4.03	2.57	3.81	2.05

Okul öncesi çocukların televizyon izleme sürelerine bakıldığında günlük ortalama 2.81 saat televizyon izledikleri ebeveynleri tarafından ifade edilirken, hafta içi ile kıyaslandığında hafta sonları televizyonları daha fazla izledikleri tespit edilmiştir. Ebeveynlerin çocuklara oranla daha fazla televizyon izledikleri görülmüştür. Günlük ortalama 3.81 saat televizyon izleyen ebeveynlerde çocuklarda olduğu gibi hafta sonları daha fazla televizyon izlemektedirler. Televizyon izleme sürelerine ilişkin detaylı bulgular Tablo 1'de sunulmuştur. Hafta içi çocuklar günlük ortalama 2.68 saat televizyon izlerken, ebeveynler 3.71 saat televizyon izlemektedirler. Hafta sonu çocukların televizyon izleme süresi yaklaşık 3 saate, ebeveynlerin televizyon izleme süresi ise 4 saate çıkmaktadır.

Tablo 3'te televizyon kontrolünün kim tarafından yapıldığına ve çocukların televizyonu ebeveyn kontrolünde izleme durumlarına ilişkin veriler bulunmaktadır. Veriler incelendiğinde televizyonun az bir fazlalıkla genellikle anneler, sonrasında babalar tarafından kontrol edildiği görülmüştür. Çocukların ise televizyonları çoğunlukla (48) ebeveyn denetiminde izledikleri görülmüştür.

Tablo 3. Evlerde Televizyon Kontrolü ve Çocukların Televizyonu Ebeveyn Kontrolünde İzlediklerine İlişkin Dağılımlar

		f	%
Evde televizyonu genellikle kim kontrol etmektedir?	Anne	39	46,98
	Baba	36	43,37
	Çocuklar	6	7,22
	Diğer (Aile büyükleri)	2	2,40
	*Toplam	83	100
Çocuklar televizyonu ebeveyn kontrolünde mi izliyor?	Evet	48	70,58
	Kısmen	18	26,47
	Hayır	2	2,94
	Toplam	68	100

* Katılımcılar birden fazla seçenek belirtmişlerdir.

Okul öncesi çocukların ve ebeveynlerin izledikleri televizyon programlarına ilişkin dağılımlar Tablo 4' te verilmiştir. Bu verilere göre ebeveynlerin ve çocuklarının en çok izledikleri kanal türünün çizgi film kanalları ve en çok izledikleri program türünün ise çizgi film programları olduğu görülmüştür. Çocukların çizgi film kanalı dışında daha çok eğlence, belgesel türü kanalları izledikleri, program türü olarak yine belgesel ve eğlence temalı programları çoğunlukla izlediklerini ebeveynleri tarafından belirtilmiştir. Ebeveynler kendilerinin ise çizgi film kanallarından sonra çoğunlukla haber ve genel türdeki kanalları izlediklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin, program türü olarak ise çizgi filmlerden sonra dizi ve haber türündeki programları izledikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4. Çocukların Ve Ebeveynlerin İzledikleri Kanal ve Program Türlerine İlişkin Dağılımlar

			f	%
Çocuklar	Kanal Türü	Çizgi film	63	81,82
		Eğlence	7	9,09
		Belgesel	6	7,79
		Spor	1	1,30
		*Toplam	77	100
	Program Türü	Çizgi film	67	38,73
		Belgesel	26	15,03
		Eğlence	24	13,87
		Dizi	16	9,25
		Film	14	8,09
		Yarışma	10	5,78
		Reklam	10	5,78
		Spor	4	2,31
		Haber	2	1,16
		*Toplam	173	100

Ebeveyn	Kanal Türü	Çizgi film	42	32,31
		Haber	29	22,31
		Genel	21	16,15
		Belgesel	19	14,62
		Eğlence	11	8,46
		Spor	8	6,15
		*Toplam	130	100
	Program Türü	Çizgi film	43	25,75
		Dizi	28	16,77
		Haber	26	15,57
		Belgesel	19	11,38
		Yarışma	16	9,58
		Film	15	8,98
		Eğlence	10	5,99
		Spor	9	5,39
		Ekonomi	1	0,60
		*Toplam	167	100

* Katılımcılar birden fazla seçenek belirtmişlerdir.

Çocukların çizgi film izleme alışkanlıklarına ilişkin bulgular Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur. Tablo 5 görüldüğü üzere çocukların çizgi filmleri izlemeyi tercih ettikleri teknolojik aracın büyük bir çoğunlukla televizyon (%71.08) olduğu tespit edilmiştir. Yine çocukların çizgi filmleri akıllı telefon (%13.25) ve tablet (%8.43) aracılığıyla izlemeyi tercih ettikleri de görülmüştür.

Tablo 5. Çocukların Çizgi Filmleri İzlemeyi Tercih Ettikleri Teknolojik Araçlara İlişkin Dağılımlar

		f	%
Çizgi film izleme araçları	TV	59	71,08
	Akıllı telefon	11	13,25
	Tablet	7	8,43
	Bilgisayar	5	6,02
	Diğer	1	1,20
	*Toplam	83	100

* Katılımcılar birden fazla seçenek belirtmişlerdir.

Çocukların hafta içi, hafta sonu ve tüm hafta günlük çizgi film izleme süreleri Tablo 6'da sunulmuştur. Çocukların hafta sonu günlük çizgi film izleme süreleri 2.57 saat iken hafta içi günlük çizgi film izleme süreleri 2.24 saat olduğu belirlenmiştir. Tüm hafta boyunca günlük çizgi film izleme süreleri ise 2.30 saat olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Çocukların Günlük Çizgi Film İzleme Süreleri

	Hafta için		Hafta sonu		Günlük	
	$\overline{X}$	SD	$\overline{X}$	SD	$\overline{X}$	SD
Okul öncesi çocukların çizgi film izleme süreleri	2.24	2.00	2.57	1.90	2.30	1.73

Bu araştırma sorusunda katılımcılardan çocuklarının en fazla sevdikleri çizgi filmi belirtmeleri istenmiştir. Ebeveynlerin 5'i çocuklarının hangi çizgi filmi izlediğini bilmediğini belirtmiştir. Çocukların en fazla sevdikleri çizgi filmlere ilişkin bilgiler Tablo 7'de verilmiştir. Ebeveynler tarafından toplam 26 farklı çizgi film ifade edilmiştir. Çocukların %53.97 oranla gerçek olmayan çizgi filmleri sevdikleri ebeveynleri tarafından ifade edilmiştir. İçerik açısından bilim kurgu türündeki çizgi filmler çoğunlukla (%34.92) çocuklar tarafından tercih edilirken, soyut mesajlar veren çizgi filmlerde %44.44 oranla çocuklar tarafından en fazla tercih edilenler olmuşlardır.

Ebeveynler, çocuklarının sevdiği çizgi film karakteri olarak 34 farklı karakter ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin 12'si ise çocuklarının sevdikleri çizgi film karakterlerini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Çizgi film karakteri olarak çocukların %66.07 oranla insan türündeki karakterleri sevdiği, hayali karakterlerde %25 oranla çocukların sevdiği karakterler olarak ebeveynler tarafından belirtilmiştir.

Tablo 7. Çocukların Sevdikleri Çizgi Filmlerin Türleri ve Çizgi Film Karakterlerinin Türlerine İlişkin Dağılımlar

		f	%
Gerçeklik Durumu	Gerçek olmayan	34	53,97
	Gerçek	29	46,03
	Toplam	63	100
İçerik Türü	Bilim Kurgu	22	34,92
	Eğitici	18	28,57
	Yaşama hazırlık	17	26,98
	Duyuşsal	6	9,52
	Toplam	63	100
Mesaj Türü	Soyut	28	44,44
	Somut	25	39,68
	Absurd	10	15,87
	Toplam	63	100
Çizgi film karakteri	İnsan	37	66,07
	Hayali	14	25
	Hayvan	5	8,93
	Toplam	56	100

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, ebeveynlerin ve okul öncesi dönemdeki çocuklarının televizyon izleme alışkanlıkları ile çocukların çizgi film tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde ebeveynlerin ve çocuklarının televizyon izleme sürelerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Hafta içi, hafta sonu ve günlük televizyon izleme sürelerine bakıldığında ebeveynlerin çocuklardan yaklaşık bir saat fazla televizyon izlediği görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklardan hafta sonu, hafta içi ile kıyaslandığında daha fazla televizyon izledikleri görülmüştür. Çocukların günlük yaklaşık olarak üç saat televizyon izledikleri görülmüştür. Ailelerin, bireylerin veya çocukların televizyon izleme sürelerini araştırıldığı geçmişteki çalışmalardan (Taras vd., 1990), günümüzdeki çalışmalara kadar (Aral vd., 2011; Jago vd., 2013; MEB, 2008; Mukherjee vd., 2014; Wandewater vd., 2006) televizyonu izleme sürelerinin yaklaşık olarak bu süre aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu da televizyon izleme süresinin geçmişten günümüze kadar pek fazla değişmediğini göstermektedir. Ancak yine de özellikle çocuklar için televizyon izleme sürelerinin Amerika ve Avusturalya'da ilgili kuruluşlar tarafında tavsiye edilen sürelerden daha fazla olduğu görülmektedir (Arikan & Bekar, 2017). Çünkü aşırı televizyon izlemenin çocukların sağlıklarında ters etkileri olabilmektedir (Hancox, Milne, & Poulton, 2004). Televizyon izleme sürelerinin fazla olmasının nedeni ise Jago ve arkadaşları (2013) tarafından ifade edildiği gibi, medya araçlarına erişim imkânların rahat olmasından kaynaklanabilir.

Televizyonların çoğunlukla anneler tarafından kontrol edildiği ve çocukların da genellikle ebeveynlerin kontrolleri altında televizyon izledikleri ifade edilmiştir. Bu sonuç Bleakley ve arkadaşları (2013) tarafından elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Bleakley ve arkadaşları (2013) ebeveynlerin çoğunlukla televizyonu çocukları ile birlikte izlediğini tespit etmiştir. Özellikle okul öncesi dönemde ebeveynlerin çocukları ile daha sık birlikte televizyon izlediği yine Bleakley ve arkadaşları (2013) tarafından belirtilmiştir. Ebeveynlerin ve çocuklarının televizyonda en fazla izledikleri kanal türünün ve program türünün çizgi filmler olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Koçer (2013) tarafından elde edilen bulgular ile zıt doğrultudadır. Koçer (2013) katılımcıların çoğunlukla haber programları izlediğini tespit etmiştir. Bunun nedeni de Koçer (2013) çalışmasındaki katılımcıların okul öncesi dönemde çocukları bulunmayan aile ortamlarında bulunmalarından kaynaklanabilir. Çünkü çalışmamızda elde edilen bulgulara bakıldığında, ebeveynlerinde en fazla izlediği programların çizgi

filmler olmasının nedeni, çocuklar televizyon izlerken ebeveynlerinde zorunlu olarak çizgi film izlemesinden kaynaklanabilir. Ayrıca bu bulgu ebeveynlerin çocuklarının kontrolleri altında televizyon izledikleri bulgusunu da desteklemektedir. Çocukların televizyon izlemediği yaklaşık bir saatlik sürede ise ebeveynlerin farklı türlerde kanal ve yayın türleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Çocukların çizgi filmleri izleme alışkanlıkları da bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Çocukların çizgi filmleri büyük oranda televizyondan izledikleri görülmüştür. Ancak gelişen teknoloji ile çizgi filmleri akıllı telefon, tablet ve bilgisayarlar üzerinden de izledikleri görülmüştür. Bu durum çocukların çizgi film izleme aracının gelişen teknoloji ile değişikliğe uğramaya başladığının kanıtı olabilir. Çünkü çocukların çeşitli medya araçlarına erişimi kolaylaşmaya başlamıştır (Jago vd., 2013). Dolayısıyla çizgi film izleme alışkanlıkları araştırılan çocuklar için tek aracın televizyon olmadığı durumu dikkate alınmalıdır.

Ayrıca televizyon izledikleri sürenin yaklaşık %87'sinde çizgi film izledikleri tespit edilmiştir. Bu durum Mukherjee ve arkadaşları (2014) ile Habib ve Soliman (2015) tarafından elde edilen çocukların televizyon izledikleri sürenin büyük bir kısmında çizgi film izledikleri bulgusunu desteklemektedir. Çocukların en fazla sevdikleri çizgi film türlerinin genellikle gerçek hayatı yansıtmayan, bilim kurgu türünde ve soyut mesajlar veren çizgi filmlerin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar Yurtsever Kılıçgün (2015) tarafından elde edilen sonuçlar ile zıt doğrultudadır. Yurtsever Kılıçgün (2015) çalışmasında çocukların gerçek yaşama yakın, hayata hazırlayan ve somut mesajlar veren çizgi filmlerin çocuklar tarafından daha fazla sevildiğini tespit etmiştir. Çocukların çizgi filmlerdeki insan karakterleri de daha çok sevdikleri ebeveynler tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgu Adak Özdemir & Ramazan (2012) ile Yurtsever Kılıçgün (2015) tarafından elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Ebeveynler çocuklarının kontrolleri altında televizyon izlediklerini ifade etmişlerdir ancak televizyonda izledikleri çizgi filmleri seçiminde müdahale etmedikleri anlaşılabilir. Çünkü çocukların çoğunlukla bilim kurgu türündeki gerçek dışı çizgi filmleri izlettikleri belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin ebeveynleri ve çocukları gözlemleyerek elde edilmemesi bu araştırmanın sınırlılıklarındandır. Çünkü çocuklar ebeveynlerin gözlemleri dışında da televizyon izliyor olabilir veya verilen cevaplar ebeveynlerin tahminleri olabilir. Bu nedenle elde edilen bulgular bu bağlamda değerlendirilmelidir. Ayrıca seçilen örneklem evreni temsil etmekte yetersiz olabilir. Bu da araştırmanın sınırlılıklarındandır.

Öneriler

Ebeveynlerin çizgi film izleme süreleri ile çocukların televizyon izleme süreleri doğru orantılı olarak değişmektedir. Bu durumda ebeveynler çocukların televizyon izleme sürelerini sınırlandırmadan önce kendi televizyon izleme sürelerini sınırlandırmalıdırlar. Televizyonlarda en fazla tercih edilen kanal türünün çizgi film temalı kanallar olduğu ve program türünün ise çizgi filmler olduğu görülmüştür. Yani çocukların çizgi filmleri izlemesi kaçınılmaz olduğu görülmüştür. Bu durumda ebeveynlerin çocuklarının izleyecekleri çizgi filmleri dikkatle seçmeleri önerilmektedir.

Çocukların eğitici çizgi filmleri tercih etmedikleri, bilim kurgu türündeki çizgi filmleri daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Bu kapsam çizgi film üreticileri, çocukların ilgisini çeken bu türde eğitici içerikler hazırlayabilirler. Soyut mesaj veren çizgi filmlerin daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Bu nedenle soyut ve eğitici mesajların verildiği çizgi filmler tasarlanabilir.

Kaynaklar

Adak Özdemir, A. & Ramazan, O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 35,* 157-173.

Aljishi, B. J. (1988). *The effect of television on preschool children's social behavior.* Doktora tezi. School of Education, Boston University, Boston.

Alloway, T. P., Williams, S., Jones, B., & Cochrane, F. (2014). Exploring the impact of television watching on vocabulary skills in toddlers. *Early Childhood Education Journal*, *42*(5), 343-349.

Ansari, A., & Crosnoe, R. (2016). Children's hyperactivity, television viewing, and the potential for child effects. *Children and youth services review, 61(*2016), 135-140.

Aral, N., Ceylan, R., & Bıçakçı, M. Y. (2011). Çocukların televizyon seyretme alışkanlıklarının yaş ve cinsiyete göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(2) 489-498.

Arikan, D., & Bekar, P. (2017). Children's Eating Habits and Obesity While Watching Television. *Iranian Journal of Pediatrics*, *27*(2), 1-6.

Arya, K. (2004). Time spent on television viewing and its effect on changing values of school going children. *The Anthropologist*, *6*(4), 269-271.

Bleakley, A., Jordan, A. B., & Hennessy, M. (2013). The relationship between parents' and children's television viewing. *Pediatrics*, *132*(2), 364-371.

Chiu, Y. C., Li, Y. F., Wu, W. C., & Chiang, T. L. (2017). The amount of television that infants and their parents watched influenced children's viewing habits when they got older. *Acta Paediatrica*, *106*(6), 984-990.

Christakis, D. A., & Garrison, M. M. (2009). Preschool-aged children's television viewing in child care settings. *Pediatrics*, *124*(6), 1627-1632.

Ergün, S. (2012). The influence of violent TV cartoons watched by school children in Turkey. *Acta Paulista de Enfermagem, 25*(SPE2), 134-139.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* New York, N.Y: McGraw-Hill Higher Education.

Habib, K., & Soliman, T. (2015). Cartoons' effect in changing children mental response and behavior. *Open Journal of Social Sciences, 2015*(3), 248-264. http://dx.doi.org/10.4236/jss.2015.39033

Hancox, R. J., Milne, B. J., & Poulton, R. (2004). Association between child and adolescent television viewing and adult health: A longitudinal birth cohort study. *The Lancet*, *364*(9430), 257-262.

Intusoma, U., Mo-suwan, L., Ruangdaraganon, N., Panyayong, B., & Chongsuvivatwong, V. (2013). Effect of television viewing on social–emotional competence of young Thai children. *Infant Behavior and Development*, *36*(4), 679-685.

Jago, R., Sebire, S. J., Edwards, M. J., & Thompson, J. L. (2013). Parental TV viewing, parental self-efficacy, media equipment and TV viewing among preschool children. *European Journal of Pediatrics*, *172*(11), 1543-1545.

Kásler, T. T. (2017). Investigating in what ways television consumption influences preschool aged children and their development. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, *48*(11), 2-11.

Khan, K. S., Purtell, K. M., Logan, J., Ansari, A., & Justice, L. M. (2017). Association between television viewing and parent-child reading in the early home environment. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *38*(7), 521-527.

Koçak, Ö. (2016). *Üç boyutlu çizgi filmlerin okul öncesi öğrencilerin mekânda konum ile ilgili kavramları öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Koçer, M. (2013). Televizyon izleme alışkanlıkları ve motivasyonları: Kayseri örneği. *Humanities Sciences*, *8*(2), 207-225.

Mukherjee, S. B., Gupta, Y., & Aneja, S. (2014). Study of television viewing habits in children. *The Indian Journal of Pediatrics*, *81*(11), 1221-1224.

Nathanson, A. I., & Rasmussen, E. E. (2011). TV viewing compared to book reading and toy playing reduces responsive maternal communication with toddlers and preschoolers. *Human Communication Research*, *37*(4), 465-487.

Ravikiran, S. R., Baliga, B. S., Jain, A., & Kotian, M. S. (2014). Factors influencing the television viewing practices of Indian children. *The Indian Journal of Pediatrics*, *81*(2), 114-119.

Taras, H. L., Sallis, J. F., Nader, P. R., & Nelson, J. (1990). Children's television-viewing habits and the family environment. *American Journal of Diseases of Children*, *144*(3), 357-359.

Vandewater, E. A., Bickham, D. S., & Lee, J. H. (2006). Time well spent? Relating television use to children's free-time activities. *Pediatrics*, *117*(2), 181-191.

Wu, S., Collins, T. E., Dixon, L. Q., Walters, T., Gezer, M. U., & Walters, L. (2018). Bilingual Kindergarteners' Television Viewing and Language Strengths: A Mixed Methods Study in Singapore. S. Che Lah (Ed.). *Research Mosaics of Language Studies in Asia*. Malaysia: USM Press.

Yurtsever Kılıçgün, M. (2015). An examination on the quality of contents of the cartoons that children aged 3-6 years preferred to watch: 'The cartoon I like most'. *Educational Research and Reviews, 10*(10), 1415-1423.

Zimmerman, F. J., Ortiz, S. E., Christakis, D. A., & Elkun, D. (2012). The value of social-cognitive theory to reducing preschool TV viewing: a pilot randomized trial. *Preventive medicine, 54*(2012), 212-218.

To Teach or Not to Teach: Academic Writing in Turkish Higher Education

Reyhan Ağçam, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Turkiye, reyhanagcam@gmail.com

Öz

Akademisyenlerin yayın yapma sürecinde karşılaştıkları zorlukları konu alan araştırmaların çoğunda akademik yazım konusunda yeterince bilgi sahibi olunmaması sonucuna ulaşılmış ve buna istinaden lisans ve lisansüstü eğitim programlarında akademik yazım dersinin yer almasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışmada akademik yazımın Türk devlet üniversitelerindeki eğitim fakültelerinde açık bulunan lisansüstü programlarda ne ölçüde yer aldığının araştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, veriler, üniversitelerin eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitü resmi internet sayfalarında yer alan ve program çıktıları, öğrenim hedefleri, dersler ve ders içerikleri gibi bilgileri içeren bilgi paketlerinden elde edilmiştir. Araştırma bulguları, akademik yazımın Türk üniversiteleri eğitim fakülteleri lisansüstü öğretim programlarında yaygın bir biçimde yer almadığını, söz konusu programların yalnızca %7'sinde rastlandığını ve bu programların çoğunda da seçmeli ders olarak tanımlandığını ortaya koymuştur. Bunun akademik yazımın lisansüstü eğitimdeki öneminin yeterince anlaşılmamış olması ya da eğitim fakültelerinde akademik yazım dersi verebilecek öğretim elemanı eksikliğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Çalışmada bulgular ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve öğretim programı tasarımı konusunda uygulama önerilerinde bulunulmuştur. Son olarak ileride yapılabilecek çalışmalar için birkaç öneri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik yazım, yükseköğretim, lisansüstü eğitim, bilimsel yayın.

Abstract

Most of the previous research on the publication problems of the academicians has reported insufficient knowledge in academic writing, and hence offered suggestions that academic writing should be included into undergraduate and graduate programmes. The current study was projected to scrutinize to what extent academic writing is introduced in graduate programmes offered at faculties of education affiliated to the state universities in Turkey. Accordingly, data were driven from information packages that include such information as program outcomes, learning objectives, programme courses and course contents available on the official websites of the institutes of social sciences and educational sciences. The findings demonstrated that academic writing is not commonly offered in graduate programmes at faculties of education in Turkey (7%), and that it is mostly introduced as an elective course in the curricula. This might be attributed to the underestimation of its significance in graduate education or the inadequacy of academic staff specialised in teaching academic writing at these faculties. The study discusses and outlines findings in detail, and offers practical implications on curriculum design accordingly. It ends with a couple of suggestions for further research.

Keywords: Academic writing, higher education, graduate education, scientific publication.

Introduction

Teaching Staff Members and Academic Writing in Turkish Higher Education

The Turkish higher education system is a highly centralised system in which the government exercises close and strict control through the Higher Education Council (Zineldin, Camgoz-Akdag, H., & Vasicheva, 2011) which was founded in 1981. "The goals and principles pertaining to higher education are defined, and the principles related to the functioning, duties, authority, and responsibilities in connection with education, research, publication, teaching staff, students and other personnel of institutions of higher education and their governing bodies are established by the Law on Higher Education (No. 2547)" in Turkey (p. 1). In accordance with the law in concern, teaching staff member refer to professors, associate professors, and assistant professors at institutions of higher education in Turkey (Article No. 3), and they are charged with five fundamental duties (Article No. 22): (i) to carry out education and practical studies at the pre-baccalaureate, baccalaureate and post-graduate (post-baccalaureate) levels in the institutions of higher education in line with the purpose and objectives of this law, and to direct project preparations and seminars, and to ensure these works are carried out, (ii) to undertake scientific and scholarly research for publication in the institutions of higher education, (iii) in accordance with a program arranged by the head of the related unit, to set aside certain days for the advising and guidance of students, helping them as needed and directing them in line with the aims and basic principles of this law, iv) to carry out the duties assigned by authorized organs, and v) to perform other duties assigned by this law. These duties were undoubtedly identified in order to increase the quality in higher education and to raise qualified workforce needed for socio-economic growth and development of the country. Accordingly, publishing the outcomes of their scientific research could be regarded their second most significant duty following teaching regardless of their academic position at these institutions.

Huang, Chang and Chen (2012) highlight that statistics of paper productivity and impact are very common indicators in university ranking studies (Liu & Cheng, 2005; Marginson, 2009; Quacquarelli). Turkey was ranked 17th in publishing scientific and technical journal articles in 2013, as acknowledged by National Science Foundation. More recently, it was ranked 20th in publishing citable documents in accordance with the statistics of Scimago Journal & Country Rank (SJR) between 1996 and 2016. Likewise, it is not currently ranked among the top countries according to H-index for Science Publications. Research conducted on publication problems faced by academicians in various countries has indicated that scientific works are mostly rejected for publication due to inappropriate use of language rather than the problems related to its methodological design or review of literature. Turkish academicians encountering this problem with their international publications are no exception in this sense, and tend to inform that their manuscripts get rejected or require major revision primarily because they fail to express their points effectively (e.g. violation of linguistic rules, and problems with cohesion/ coherence). Consequently, they are, by and large, requested to have their manuscripts proofread by native and/ or native-like speakers of the language the manuscript is written. However, proofreading generally occurs in the final stages of the writing process (Carduner, 2007) and requires the writer to find and correct 'grammatical, lexical, and mechanical errors before submitting (or 'publishing') a final written product' (Ferris, 1995, p. 18). Hence, it does not guarantee the acceptance of the manuscript for publication since it is essentially supposed to comply with the principles of academic writing, which could be listed as (i) cohesion, (ii) clarity, (iii) logical order, (iv) consistency, (v) unity, (vi) conciseness, (vii) completeness, (viii) variety and (ix) formality. Today, it is estimated that the majority of academicians in Turkey, who are also considered as academic writers based on their afore-mentioned duty identified by the Law on Higher Education, are unaware of these principles. In this vein, two groups of common reasons for manuscript rejection proposed by a prestigious international publication company are outlined in Table 1.

Table 1 Common Reasons for Manuscript Rejection (Springer, 2018).

Technical Reasons	Editorial Reasons
1. Incomplete data such as too small a sample size or missing or poor controls	1. Out of scope for the journal
2. Poor analysis (e.g. using inappropriate statistical tests or a lack of statistics altogether)	2. Not enough of an advance or of enough impact for the journal
3. Inappropriate methodology for answering your hypothesis or using old methodology that has been surpassed by newer, more powerful methods that provide more robust results	3. Research ethics ignored (e.g. consent from patients or approval from an ethics committee for animal research)
4. Weak research motive where your hypothesis is not clear or scientifically valid, or your data does not answer the question posed	4. Lack of proper structure or not following journal formatting requirements
5. Inaccurate conclusions on assumptions that are not supported by your data	5. Lack of the necessary detail for readers to fully understand and repeat the authors' analysis and experiments
	6. Lack of up-to-date references or references containing a high proportion of self-citations
	7. Has poor language quality such that it cannot be understood by readers
	8. Difficult to follow logic or poorly presented data
	9. Violation of publication ethics

As a matter of fact, academic writing (AW, henceforth) is often mistaken for scientific research methods even though it is a well-established discipline on its own which is offered as a compulsory/ elective course on the curricula of graduate programmes organised by certain universities in different parts of the world. The former aims to enable learners to produce papers that fulfil the publication requirements of scientific journals (e.g. producing general to specific texts, abstract writing, designing an oral/ poster presentation, differences between article and book chapter, peer-review process and etc.) while the primary focus is more on technical aspects of scientific research in the latter (e.g. types of research, research objective, research plan, designing data collection instruments, data analysis and discussion of findings). In addition, some of these universities offer field-specific courses on AW such as AW for Social Sciences, AW for Natural Sciences and AW for Health Sciences. Besides, a limited number of them have AW centres which offer editing and proofreading services as well as organizing seminars on academic writing especially for academicians and graduate students. A small-scale research previously carried out with a focus on the graduate programmes of English Language Teaching, English Language and Literature and English Linguistics in Turkish state universities indicated that AW is generally not included in the curricula of these programmes (Ağçam, 2014). It is significant to note that it randomly appears in them as an elective rather than compulsory course. Therefore, the research concluded that students attending these programmes are likely to complete their graduate education and to become academic writers without gaining competence in AW (Ibid). Hence, it would be no exaggeration to predict that the aforementioned academicians who experience publication problems were once among these graduate students.

What is Academic Writing?

The review of the related literature indicates that AW has been defined in several ways. It is defined as a style of expression that researchers use to define the intellectual boundaries of their disciplines and their specific areas of expertise (Hartley, 2008). According to Creswell (2005), it is a style of written communication that has become acceptable in institutions of higher education while Tarnopolsky and Kozhushko (2007) describe it as producing academic essays or compositions that satisfy the necessity of a school or college in the target language. More

broadly, it is identified as forms of expository and argumentative prose used by university students, faculty and researchers to convey a body of information about a particular subject (Richard, 2016). As for AW in education, it is the style of writing found in academic and scholarly journals in education, dissertations and Master's theses in education and other professional publications in education (Kemp, 2007). Bowker (2007) lists the fundamental differences between research writing and general writing in the following.

- RW concerns with the structure of the content, where it has the introduction of the study, literature review, methodology, discussion of findings, and summary of the study.
- Citations need to be included to support the claims made and to show that the writer is able to relate the current study with previous studies.
- They need to have 'grammar concern' and ensure that the writing has been carefully edited before submission.
- The writer needs to describe the point clearly by giving examples and elaboration to reflect their intellectual level.

These skills are considered essential for students to produce a coherent piece of writing. Similarly, Hartley (2008) underlines that AW requires a formal tone, use of the third-person rather than first-person perspective (usually), a clear focus on the research problem under investigation, and precise word choice. It is designed to convey agreed meaning about complex ideas or concepts for a group of scholarly experts. According to Ismagulova, Polevaya, Balgabayeva, Kulakhmetova and Kapanova (2016), it affects all areas of modern life: writing coursework or essay, abstract of the report at an international conference, publication of scientific articles in prestigious international journals, and etc. AW skills are the foundation of successful existence in the academic environment; in practice, this covers all subjects of the academic process, from freshmen to distinguished professors to present their ideas in writing (Ibid). Furthermore, Oğuz (1999) states that the quality of a scientific publication in terms of ethics is positively correlated with adherence to scientific values and AW principles. The following section is intended to outline the research previously conducted on AW in higher education.

Previous Research

In his work on international students attending an English-medium graduate programme in Hawaii, Chou (1998) revealed that the students face problems with organization, logical development of ideas and expression in papers, and that they mostly overcome them after taking AW course for a semester. Tütüniş (2000), on the other hand, concludes that reading input would facilitate the acquisition of certain aspects of academic genre leaving no need for explicit instruction. In a similar fashion, Salamonson (2010) demonstrated that a brief, intensive, embedded academic support workshop was effective in improving the academic writing ability of nursing students with low-to-medium English language proficiency. In Turkey, Gürel (2010) stressed that the graduate students are in urgent need of instruction related to academic writing which would centre on such writing tasks as reports, research papers, and dissertations. Another survey carried out by Akyel and Özbek (2010) indicated that the undergraduate students attending an English-medium state university in Turkey need support for their academic writings such as essays, reports or dissertations (e.g. Academic writing centres). Akçaoğlu (2011) contends that teaching academic writing explicitly through a curriculum which can provide the graduate students with the ways to comprehend the characteristics of this kind of writing is of great significance. In her study with the participation of 65 mathematics students attending a prestigious university in the UK, Nzekwe-Excel (2014) showed that AW workshops have an association with students' academic performance. Students who attended 2-5 AW workshops had a far better performance (mean: 58.60%) in comparison to those who attended 0-1 workshop (mean: 46.37%). Likewise, Ghufron, Saleh and Sofwan (2016) advocate that students need to be taught how to write academic writing in terms of journal article since it will be the final project of the students at the end of their study in university. In his survey on AW needs of the postgraduate students in Kenya, AlHashemi AlSubaeie and Shukri (2017) identified use of correct punctuation, spelling, proper writing mechanics and plagiarism-free content as the highly significant academic writing needs of these students. A subsequent research conducted by Mohammed (2017) showed that graduate students studying health sciences encounter problems in AW regarding grammar, vocabulary, punctuation, and functions of language in academic writing.

In his study with a focus on the problems faced by the Turkish academicians working at a state university in Turkey while using English, Karakaş (2012) concluded that they use English for various purposes such as communicating with non-native speakers of English. His study also indicated that they suffer from many

misunderstandings and difficulties while using it for professional purposes, and that they complain about being expected to obtain a passing score on English proficiency test for getting academic promotion. Yağız and Yiğiter (2012: 1262) noted that providing the right words in English to express ideas appropriately and accurately is a pervasive difficulty for many EFL/ESL writers due to partly L2 writers' dependence on the translation of their native language into the English or cultural differences between two languages' modes of expression. The researchers offered introduction of explicit academic writing instruction both in L1 and L2 in educational life for a practical implication in the light of their findings. In an earlier research carried out by the same researchers, Turkish graduate students were found to be unsure about the process of academic writing, and need both explicit academic writing course and affective support due to motivational concerns, procrastination, and low self-efficacy (Yağız & Yiğiter, 2016). Reporting that graduate students in educational sciences do not usually have sufficient knowledge in thesis/ dissertation writing, that they are not adequately supported in writing their theses/ dissertations, and that no training is offered on AW at universities, Toprak (2016) attracted attention to the urgent need of AW centres at these institutions. Examining the process of publication in international journals from the perspectives of editors, Olkun (2006) listed the related obstacles as the incompetence in scientific writing in a foreign language, and the choice of outdated research topics. Tok and Gönülal (2016) scrutinized difficulties encountered by instructors and research assistants working at a faculty of education in Turkey to reveal their AW needs in a qualitative research, and found that they have difficulties in using academic language, producing manuscripts and maintaining cohesion in them. The scholars suggested AW should be included into higher education curricula in Turkey. In an earlier study with a group of foreign students attending Turkish universities, Tok (2013) reached a similar result stating that the students have problems in Turkish AW, and that it should be introduced during their first year in higher education. To the best of the researcher's knowledge, no research has specifically explored to what extent AW is introduced in graduate programmes at faculties of education in Turkey. Hence, in order to bridge the research gap and to contribute to the field of AW in higher education, the current study was set out to examine the programmes in concern to reveal to what extent AW is taught in graduate programmes offered at faculties of education at state universities in Turkey. In line with the research objective, four research questions were raised.

1. Is AW offered as a compulsory/ elective part of graduate curricula in Turkey?
2. If so, to what extent is AW included into graduate curricula in Turkey?
3. Are AW courses general or field-specific in Turkish higher education?
4. What is the medium of instruction in AW courses in Turkish higher education?

The subsequent section is intended to outline research design of the study.

Research Design

The document analysis, a form of qualitative research in which documents are interpreted by the researcher to give voice and meaning around an assessment topic (Bowen, 2009) was adopted in data collection considering that it is a social research method and is an important research tool in its own right, and is an invaluable part of most schemes of triangulation, the combination of methodologies in the study of the same phenomenon (Ibid). The data were collected from info packages that contain programme courses, course contents, programme outcomes, and learning outcomes and that are available on the official websites of institutes that offer graduate degree programmes in education. The data were analysed to see to what extent AW is offered in the related curricula and to reveal more detailed information about the course (e.g. course status and medium of instruction). The findings are presented and discussed in the following section.

Findings

The initial findings of the study indicated that 942 graduate programmes were offered in faculties of education at Turkish state universities in academic year 2017-2018. Approximately 70% of them were constituted by MA programmes (MA: 648, PhD: 294). Distribution of AW course over these programmes is depicted in Figure 1.

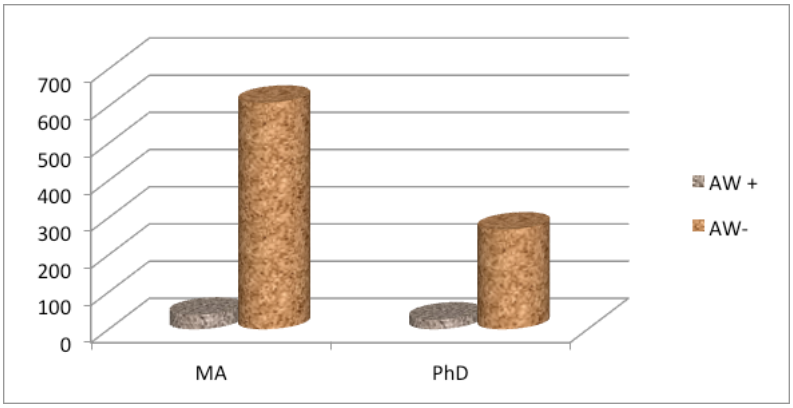


Figure 1. AW in graduate programmes in education.

As shown in Figure 1, AW was included as a course in 39 out of 648 master's degree programmes and 26 out of 294 doctoral programmes in education during academic year 2017-2018. In other words, it appeared only 6% of the former and 9% of the latter. This particular finding is in line with Toprak (2016) who indicated inadequate training on AW at Turkish universities. It was revealed that AW was offered 28 different graduate programmes in education. The programmes in concern are displayed in Table 2.

Table 2 Graduate Programmes Containing AW Course.

Arabic Teaching*	Creative Drama Teaching*	History Teaching*	Secondary School History Teaching*
Art Teaching*	Curriculum and Instruction	Music Teaching*	Secondary School Mathematics Teaching*
Measurement and Evaluation in Education*	Educational Management and Supervision	Psychological Counselling and Guidance	Social Studies Teaching
Biology Teaching	EFL Teaching	Physics Teaching	Special Education
Chemistry Teaching*	French Teaching*	Preschool Teaching*	Teaching Turkish as a Foreign Language*
Classroom Teaching	Geography Teaching*	Primary School Mathematics Teaching	
Computer and Information Technologies	German Teaching*	Science Teaching*	Turkish Teaching

*Only once

As demonstrated in Table 2, AW course appeared only once in 15 out of 27 graduate programmes. It was mostly frequented in graduate programmes in Classroom Teaching (f=12), followed by Primary School Mathematics Teaching (f=6), Turkish Teaching (f=6), EFL Teaching (f=4), Social Studies Teaching (f=4), Educational Management and Supervision (f=3), Psychological Counselling and Guidance (f=3) and Special Education (f=3). It was found twice in Biology Teaching, Computer and Information Technologies, Curriculum and Instruction, and Physics Teaching. It is noteworthy that this finding was obtained from the analysis of the contents of the courses rather than their titles in the related programmes. Consequently, it was revealed that AW was offered with 32 different course titles in graduate programmes at faculties of education in Turkey during the academic year 2017-2018. Table 3 provides the course titles for AW found in these programmes.

Table 3 AW Course Titles in Graduate Programmes in Education.

AW (f=10)	How to Write a Scientific Publication? (f=2)	AW in Social Sciences	Current Research Analysis & AW
AW for Graduate Students (f=10)	Writing Scientific Article & Publication (f=2)	How to Write Scientific Article in Social Sciences?	Advanced AW
AW Techniques (f=6)	Scientific Article Writing Techniques in Biology (f=2)	German AW Rules	Advanced Writing Skills
AW Skills (f=4)	AW in Mathematics Education (f=2)	AW in French	Article Analysis
Literature Review & AW (f=3)	AW in Geography Teaching	Academic Discourse	Scientific Article Writing Skills
Academic Text Writing (f=2)	Current Research in Science Education & AW	AW Practices	Scientific Ethics & AW
AW Methods (f=2)	AW Methods in Special Education	AW & Scientific Publication	Scientific Research & Writing Techniques
AW & Publication Methodology in Physics Education (f=2)	Scientific Article Writing in Preschool Education	Academic Text Writing: Process and Practices	Scientific Research, Article Writing & Ethics

As presented in Table 3, the most frequented course titles for AW in graduate programmes in education were AW (f=10) and AW for Graduate Students (f=10), followed by AW Techniques (f=6), AW Skills (f=4), and Literature Review and AW (f=3). As for the scope and content of the courses, it was revealed that approximately 35% of them were field-specific AW courses while the others were intended to equip students with general competences in AW. Subsequently, these courses were examined in terms of course status. Figure 2 shows the related distribution over the graduate programmes in education.

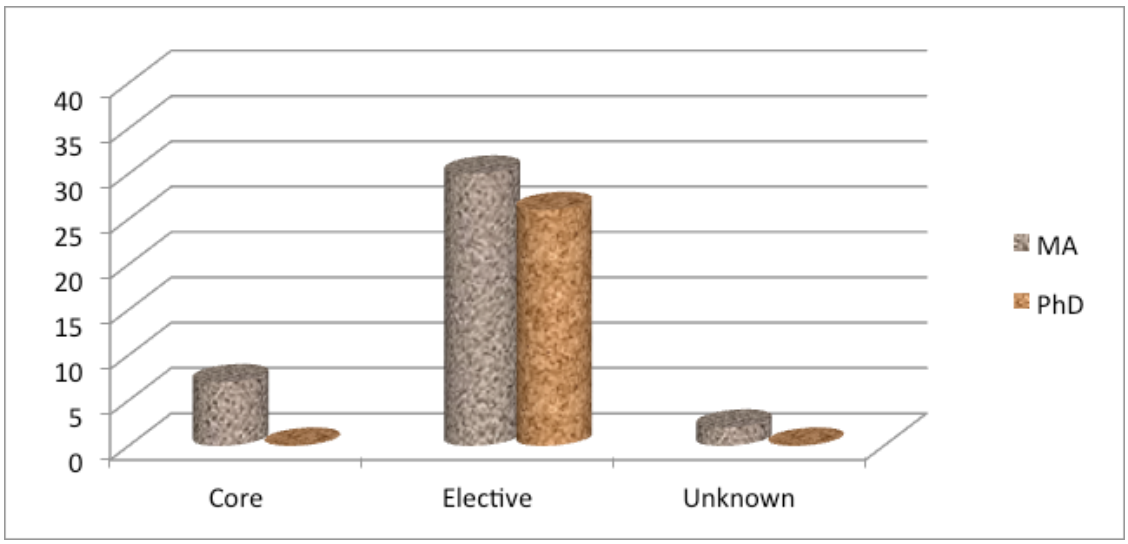


Figure 2. Status of AW courses in graduate programmes.

The analysis results showed that AW was offered only 7 out of the 65 graduate programmes in education, and that it was introduced as an elective course in all PhD programmes. The emerging picture is not so optimistic

especially when considering a total of 942 graduate programmes in education were offered in the country in academic year 2017-2018.

The findings indicated that the programmes somewhat differ in the medium of instruction in AW courses. Namely, they were mostly offered via Turkish (75%), followed by English (19%), German (3%), and French (2%) at the time of the study. It was also found that the only AW course in graduate programme in Arabic Teaching was taught in Turkish and Arabic. The distribution of the courses in question over MA and PhD programmes in terms of medium of instruction is given in Figure 3.

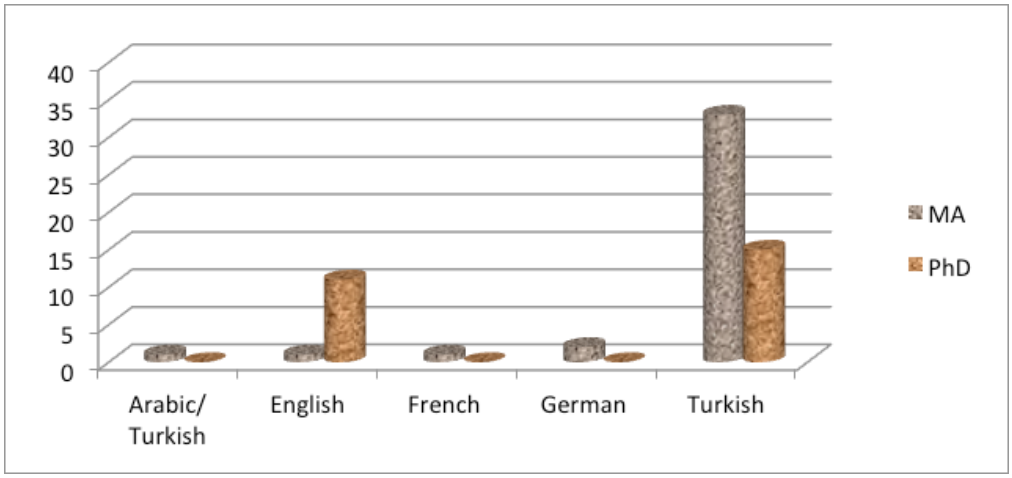


Figure 3. Medium of instruction in AW course in graduate programmes.

It is a striking finding that approximately half of AW courses offered in doctoral programmes in education were taught in English. Hence, it could be concluded that the awareness of AW is relatively higher in English-medium faculties of education.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The current study has shown that AW is not extensively offered in graduate programmes in education at Turkish state universities, and that it appeared only 7% of the programmes as a core course. Furthermore, it was not found among core courses in PhD programmes. Concordantly, one can conclude that especially the students attending the PhD programmes are likely to complete their studies without receiving training on AW. It might be attributed to the underestimation of its significance in scientific publication and/ or lack of academic staff specialised in teaching AW. In the light of these results, awareness of the academics and graduate students should be raised on the significance of AW in scientific research and publication. Besides, field-specific courses and seminars on AW should be organized in order to improve their AW skills and competences. Last but not least, AW might be recommended as a core course particularly in graduate programmes in education and taught by the academicians specialised in the field.

This study was limited to the investigation to what extent AW is introduced in graduate programmes in education in Turkey. So, further studies could be conducted in different disciplines and other countries and compare findings with the ones reported by this research. Alternatively, reasons why AW is not commonly offered in graduate programmes in Turkey could be explored in future research. Finally, a need analysis for AW could be performed with graduate students and academic staff in working at institutions of higher education in Turkey and/ or abroad.

References

Akyel, A. S. & Özek, Y. (2010). A language needs analysis research at an English medium university in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 969–975. DOİ:10.1016/j.sbspro.2010.03.136

Akçaoğlu, M. Ö. (2011). *An assessment of academic writing needs of graduate students.* Unpublished MA Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Alhasemi, B. I., AlSubaeie, M. S. & Shukri, N. A. (2017). Academic Writing Needs of TESOL Postgraduate Students in the Saudi Context. *International Journal of English Language Education, 5*(2), 151-163.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. DOI: 10.3316/QRJ0902027

Carduner, J. (2007). Teaching proofreading skills as a means of reducing composition errors. *Language Learning Journal, 35*(2), 283-295. DOI: 10.1080/09571730701317655

Chou, C. L. (1998). *Evaluation and needs analysis of an academic writing course for international graduate students*: ELI 83. University of Hawaii.-Manoa: 1-21. Retrieved from https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/20235/1/Chou1998.pdf on April 3, 2018.

Craswell, G. (2005). *Writing for academic success: A postgraduate guide*. London: Sage Publications.

Ferris, D. (1995). Teaching students to self-edit. *TESOL Journal, 4*, 18–22.

Ghufron, M. A., Saleh, M. & Sofwan, A. (2016). A Model of Research Paper Writing Instructional Materials for Academic Writing Course: Needs & Documents Analysis and Model Design. *English Language Teaching, 9*(3), 1-12.DOI: http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n3p1

Gürel, N. (2010). *An examination of linguistic and sociocultural variables in writing a dissertation among Turkish doctoral students*. Unpublished doctoral dissertation, State University, New York. Retrieved from: http://proquest.umi.com/pqdweb?did=2169357971&Fmt=7&clientId=37478&RQT=309&VName=PQD

Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing: A practical guide*. New York: Routledge.

Huang, M. H., Chang, H. W., & Chen, D. Z. (2012). The trend of concentration in scientific research and technological innovation: A reduction of the predominant role of the U.S. in world research & technology. *Journal of Informetrics 6*, 457–468. http://dx.doi.org/10.1016/j.joi.2012.03.003

Ismagulova, G. K., Polevaya, O. N., Balgabayeva, G. Z., Kulakhmetova, M. S. & Kapanova, D. E. (2016). The Formation of the Foundation of Academic Writing. *International Journal of Environmental & Science Education, 11*(11), 4194-4204.

Karakaş, A. (2012). English as a lingua franca: Practices of academics in a Turkish university. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(3), 160-179.

Kemp, A. T. (2007). *Characteristics of academic writing in education*. Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida Orlando, Florida. Retrieved from http://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4223&context=etd

Liu, N. C., & Cheng, Y. (2005). The academic ranking of world universities. *Higher Education in Europe, 30*(2), 127–136.

Marginson, S. (2009). Open source knowledge and university rankings. *Thesis Eleven, 96*(1), 9-39.

Mohammed A.S.E. (2018) Academic Writing Needs Assessment: A Case Study of MPH Students, University of Khartoum. In S. Hidri (Ed.), *Revisiting the Assessment of Second Language Abilities: from theory to practice* (pp. 155-173). Springer, Cham.

Nzekwe-Excel, C. (2014). Academic Writing Workshops: Impact of Attendance on Performance. *Journal of Academic Writing, 4*(1), 12-25.

Oğuz, N. Y. (1999). Bilimsel yayın etiği. *Klinik Psikiyatri, 2*, 153-159.

Olkun, S. (2006). Eğitim ile ilgili uluslararası bilimsel dergilerde yayın yapma süreci: fırsatlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBİTAK I. Ulusal Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık Kurultayı*, Ankara, 02–03 Kasım 2006.

Pierson, D. J. (2004). The Top 10 Reasons Why Manuscripts are not Accepted for Publication. *Respiratory Care, 49*(10), 1246-1252.

Quacquarelli, N., O'Leary, J., & Ince, M. (2008). *Top universities guide (2nd edition).* London: QS Quacquarelli Symonds Limited.

Richard, J. A. (2016). Developing communication skills through expository writing for teacher educators. *Shanlax International Journal of Arts, Science & Humanities, 3*(3), 146-150.

Salamonson Y., Koch J., Weaver R., Everett B. & Jackson D. (2010) Embedded academic writing support for nursing students with English as a second language. *Journal of Advanced Nursing 66*(2), 413–421. doi: 10.1111/j.1365-2648.2009.05158.x

Tarnopolsky, O., & Kozhushko, S. (2007). Teaching academic writing in English to tertiary students in Ukraine. In Singhal, M. & Liontas, J. (Eds.), *Proceedings of the Third International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research* (pp. 45-50). The Reading Matrix Inc., United States.

Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(23), 1-25. http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000076/1038000046

Tok, M., & Gönülal, N. (2016). Akademik yazma sürecine ilişkin bir ihtiyaç analizi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi, 1*(1), 142-161. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijtet/article/view/5000180544/5000160876

Toprak, Z. (2017). Türkiye'de akademik yazı: İntihal ve özgünlük. *Boğaziçi Eğitim Dergisi, 34*(2): 9-20. http://dergipark.gov.tr/buje/issue/37026/424743

Tütüniş, B. (2000). Content based academic writing. *The Internet TESL Journal, 6*(7). Retrieved from http://iteslj.org/Articles/Tutunis-ContentBased.html

Yağız, O. & Yiğiter, K. (2012). Academic writing difficulties and challenges in advanced academic literacy. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5*(8), 1261-1272. http://www.jasstudies.com/Makaleler/220029863_ya%C4%9F%C4%B1zoktay_yi%C4%9Fiterkemalettin_T.pdf

Yağız, O. & Yiğiter, K. (2016). The academic writing approaches of Turkish graduate students of English language. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(1), 73-92.

Zineldin, M., Camgoz-Akdag, H. & Vasicheva, V. (2011). Assessing quality in higher education: New criteria for evaluating students' satisfaction, *Quality in Higher Education, 17*(2), 231-243, DOI: 10.1080/13538322.2011.582796

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Mizah Tarzları ve Mizahla Başa Çıkma Davranışlarının Stres, Kaygı ve Depresyonla İlişkisi

Günseli Orhon, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, gnslorhon@gmail.com

Oğuzhan Atabek, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, atabek@akdeniz.edu.tr

Sabahat Burak, Akdeniz Üniversitesi, buraksabahat@gmail.com

Öz

Türkiye'de pedagojik formasyon kurslarının temel amacı, farklı branşlarda eğitim alan ya da mezun olan kişilerin eksik olan eğitim formasyonunu almalarını ve kendi alanlarında öğretmen olarak atanmalarını sağlayıcı bir alt yapı oluşturmayı mümkün kılmaktır. Kursiyerlerin mizah tarzları ve mizahla başa çıkma davranışlarının, depresyon, kaygı ve stres gibi değişkenlerle ilişkisini incelemek, kısa sürede öğretmenlik hak ve yetkisini alacak kişilerin psikolojik başa çıkma yöntemlerini daha yakından tanımaya ve formasyon programlarını bu açıdan tartışmaya ve geliştirmeye yardımcı olacaktır. Bu araştırmanın amacı, pedagojik formasyon öğrencilerinde mizah tarzları ve mizahla başa çıkma davranışlarının, stres, kaygı ve depresyonla ilişkisini incelemektir. Araştırmada, 111 pedagojik formasyon kursiyeri üzerinde Beck Depresyon Envanteri, Sürekli Kaygı Envanteri, Algılanan Stres Ölçeği, Mizah Tarzları Ölçeği ve MizahYoluyla Başa Çıkma Ölçeği uygulanmıştır. Değişkenler, uygun istatistiksel yöntemlerle incelenmiş, regresyon ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada, deneklerin % 66,1 oranında orta ve üst depresyon düzeyinde oldukları gözlemlenmiştir. Kendini geliştirici mizah tarzındaki artışın, depresyonda azalmayla, kendini yıkıcı mizah tarzındaki artışın ise depresyonda artışla ilişkili olduğu da bulgular arasındadır. Çalışmada elde edilen bir başka bulgu, kendini geliştirici mizah tarzındaki artışın, algılanan streste, sürekli kaygıda ve depresyonda azalmayla ilişkili olduğudur. Son olarak, cinsiyetle saldırgan mizah tarzı arasında, erkek denekler lehine anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik formasyon, mizah, depresyon, kaygı, stres.

Abstract

The major aim of pedagogical foundation courses in Turkey is to help individuals from different areas of professions to gain an educational structure , which will help them to be positioned as teachers in related areas. Investigating those students' relations between their humor styles and coping with humor behaviors and their depression, stress and anxiety, will help to learn more about them, as well as develop and improve the curricula of pedagogical foundation. The purpose of this research is to investigate formation students' relations between their humor styles and coping with humor behaviors and their depression, stress and anxiety, will help to learn more about them, as well as develop and improve the curricula of pedagogical foundation. Beck Depression Inventory, Trait Anxiety Inventory, Perceived Stress Scale , Humor Styles Questionnarie and Coping with Humor Scale were administered on 111 pedagogical formation students . The variables were analyzed by regression and correlation. It was found that 66.1% of the subjects take place at medium and high depression levels. It was observed that an increase in self affiliating humor style relates to a decrease in perceived stress, anxiety and depression, whereas an increase in self-defeating humor style related to higher depression level. Finally, a significant relation between sex and aggressive humor style was found in favor of males.

Keywords: Pedagogical formation, humor, depression, anxiety, stress.

Giriş

Öğretmenlik sadece bilgi aktarımı değil, öğrencilerin kendini gerçekleştirme doğrultusunda onlara olumlu model olmayı da kapsayan bir meslektir. Bu nedenden ötürü, öğretmen eğitimi aşamasında dikkatle üzerinde durulması gereken konulardan biri, öğretmen adaylarının psikolojik alt yapılarının araştırılması ve hizmet öncesi dönemde özgüven, bireyler arası iletişim, problem çözme ve davranış denetimi gibi alanlarda güçlendirilmesi gereklidir. Eğitim fakültelerinin dört yıllık programlarında, bu faktörlerin geliştirilmesi bir dereceye kadar mümkün olabilir. Gerek ders içi etkinlikler yoluyla, gerekse öğretim üyesi- öğrenci iletişimiyle beraber, öğretmen adayları kendini gerçekleştirme sürecinde uzun dönemler boyunca odaklanabilir, kendi kimlik ve kişiliklerini daha yakından tanıma ve denetleme tanıma şansı bulabilir, kendilerini geliştirme mekanizmalarını kazanabilirler. Bu mekanizmaların arasında öğretmen adaylarının stresle başa çıkma, iletişimde mizahı doğru ve uygun kullanabilme, mizah yoluyla başa çıkma gibi becerileri kazanması, en az konu alanındaki yeterlikleri kadar önem taşımaktadır.

Ülkemizde, mizah tarzları ve mizah yoluyla başa çıkma becerilerinin öğretmenlerin ve adaylarının kaygı, stres ya da depresyon gibi özellikleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar mevcuttur. Uzman ve Telef (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının %40.6'sının rahatsızlık ciddiyetinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. En sık yaşanan ruhsal belirtilerin depresyon ve hostilite olduğu belirlenmiş, öğretmen adaylarının daha çok informel kaynaklara başvurduğu, %39.2'sinin ise yardım aramadığı bulunmuştur. Ruhsal belirtiler açısından informel kaynak olarak anne ve özellikle de baba ve kardeşten yardım arama ve formel kaynak olarak psikolog ve psikiyatristten yardım arama ruh sağlığı ile ilişkili bulunmuştur. Yardım aramada engelleyici faktörler olarak ileri sürülen anlaşılmama, yardımcı olunacağına inanmama kaygıları ve başkaları tarafından yargılanma korkuları, yardım almaktan çekinme ve nereye başvurulacağını bilememe ruhsal belirtilerle ile ilişkili bulunmuştur.

Bir başka araştırmada, öğretmen adaylarının stres düzeylerinin 'genelde stresli' durumda olduğu ve bu stres düzeylerinin cinsiyet, aile, sigara ve alkol kullanma, barınma ve öğrenim görme durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının stres düzeylerinin, atanma kaygısı, bölümü tercih şekli, öğretim elemanlarının dersteki tavırları ve gelir durumu değişkelerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Akpınar, 2013).

İlköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada, tüm mizah tarzlarının stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşımın anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Kendine güvenli yaklaşım, kendini geliştirici ve katılımcı mizah tarzları ile pozitif ilişkili bulunurken, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları ile negatif ilişkili bulunmuştur. Stresle başa çıkmada iyimser yaklaşım, kendini geliştirici mizah tarafından pozitif yönde yordanırken, saldırgan mizah tarafından negatif yönde yordanmıştır. Bulgular, sağlıklı mizah tarzlarına (katılımcı ve kendini geliştirici) sahip öğretmenlerin aynı zamanda sağlıklı başa çıkma tarzlarını daha fazla kullandıklarını göstermiştir (Özdemir, Sezgin, Kaya ve Recepoğlu, 2011).

Öğretmenler üzerinde yapılan bir başka araştırmada da, benzer sonuçlar gözlemlenmiştir (Altınkurt ve Yılmaz, 2011). Bu çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzı "katılımcı mizah" tarzına daha yakın bulunmuştur. Bununla beraber, öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği alt ölçekler sırası ile katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yerici mizah alt boyutları olarak yer almıştır. Katılımcıların mizah tarzları cinsiyet ve branş değişkenine göre saldırgan mizah ve kendini yerici mizah alt ölçeklerinde farklılık gösterirken; kıdem ve yaş değişkenine göre ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Eğitim fakültelerindeki durum böyle iken, pedagojik formasyon öğrencilerinde mizah türü ve mizah yoluyla başa çıkmanın, stres, kaygı ve depresyonla ilişkisi nasıldır? Türkiye'de pedagojik formasyon kursları pek çok eğitim fakültesi tarafından sürdürülmektedir. Bu kursların temel amacı, farklı branşlarda eğitim alan ya da mezun olan kişilerin eksik olan eğitim formasyonunu almalarını ve kendi alanlarında öğretmen olarak atanmalarını sağlayıcı bir alt yapı oluşturmayı mümkün kılmaktır.

Söz konusu kurslar, öğrencilerin almaları gereken temel kredi yükleri korunmak şartıyla, üniversitelerin alt yapısı, öğretim üyesi mevcudiyeti ve dönem yüklerine göre zaman zaman farklı sürelerde ve yoğunluklarda verilmektedir.

Kursiyerlerin eğitim formasyonu almaları için gereken kuramsal ve uygulamalı dersler 4 yıllık eğitim fakültesi programlarına denk biçimde sürdürülse de, gelecekte öğretmenlik yetkisi alacak bu grupların psikolojik

durumlarını izlemek ve olumlu müdahalede bulunmak, oldukça kısa süren formasyon sürecinde mümkün değildir. Pedagojik formasyon kursiyerlerinin kişilik yapılarına ilişkin çalışmaların yapılması, onları daha yakından tanımak ve daha nitelikli yetiştirebilmek için gereklidir.

Ülkemizde, pedagojik formasyon öğrencilerinin psikolojik altyapıları üzerinde yapılmış araştırmalar çok az sayıdadır. Bununla beraber, pedagojik formasyon öğrencilerinin başa çıkma yöntemleriyle ilgili olarak mizah alanına değinilmediği de görülmektedir. Ülkemizde pedagojik formasyon öğrencilerinin incelendiği konular genellikle benlik değerlendirme, başa çıkma stratejileri, yaşam doyumu, öğretmenlik mesleğine yönelik algılar gibi konuları kapsamaktadır.

Özer (2016), pedagojik formasyon programına devam eden adaylarda, temel benlik değerlendirme ile başa çıkma stratejilerinin yaşam doyumunu orta düzeyde, anlamlı olarak yordadığını gözlemlemiştir.

Erdem, Yokuş ve Tanrıseven (2015), pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforlarını araştırmışlardır. Bu çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğu, öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete ve yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği, bölümlere göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili ürettikleri metaforlarının çoğunun olumlu olduğu; ancak formasyon programıyla ilgili ürettikleri metaforların çoğunun da olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Başka bir araştırmada, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri incelenmiştir (Süral ve Sarıtaş, 2015). Çalışmada, pedagojik formasyon kursiyerlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlikleri ve bu konuda bölüm, cinsiyet gibi değişkenlerin etkisi araştırılmıştır.

Yukarıda yer alan literatür, az sayıda araştırmayla sınırlıdır. Ayrıca, pedagojik formasyon gruplarının, öğretmenler ya da eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar gibi psikolojik altyapı sorununa değinmekten çok, onların öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve tutumlarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada formasyon öğrencilerinin öğretmen oldukları zaman stres, kaygı ve depresyon gibi sorunlarla mizah türlerini ve mizah yoluyla başa çıkma becerilerini kullanmalarının nasıl ve ne şekilde olacağı konusunun incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Değişkenler, uygun istatistiksel yöntemlerle incelenmiş, regresyon ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışma, Akdeniz Üniversitesi Pedagojik Formasyon Programına devam eden 111 kursiyer üzerinde yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, Beck, Ward, Mendelson, Mock ve Erbaugh (1961) tarafından geliştirilen ve Hisli (1988) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Beck Depresyon Envanteri, Spielberger, Gorsuch ve Lushene tarafından geliştirilerek (1970) Öner ve Le Compte (1983) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sürekli Kaygı Envanteri, Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilen ve Yerlikaya ve İnanç (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Algılanan Stres Ölçeği, Martin, Puhlic-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen ve Yerlikaya (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mizah Tarzları Ölçeği ve Martin ve Leftcourt (1996) tarafından geliştirilen ve Yerlikaya (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği uygulanmıştır.

Çalışmada, deneklerin % 66,1 oranında orta ve üst depresyon düzeyinde oldukları gözlemlenmiştir. Mizah tarzları ile depresyon arasındaki ilişkileri incelemek için lineer regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon modeli anlamlı sonuçlanmıştır: $R2= 0,196$, $F(4,111)=6,510$, $p<0,001$. Dört mizah tarzından Kendini Geliştirici Mizah Tarzı (-0,183) ile Kendini Yıkıcı Mizah Tarzı (0,168), Depresyon Şiddetinin %20'sini açıklamıştır. Kendini geliştirici mizah tarzındaki artışın, depresyonda azalmayla, kendini yıkıcı mizah tarzındaki artışın ise depresyonda artışla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Mizah tarzlarıyla algılanan stres arasındaki ilişkilerin incelenmesi için yapılan ikinci regresyon analizinde, regresyon modeli anlamlı olarak sonuçlanmıştır: R2=0,143, F(4,111)=4,479, p<0.01. Dört mizah tarzı içinde yalnızca kendini geliştirici mizah tarzının (-0.261) algılanan stresin %14'ünü açıkladığı gözlemlenmiştir. Kendini geliştirici mizah tarzındaki artışın, algılanan streste azalmayla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Mizah tarzlarıyla sürekli kaygı arasındaki ilişkinin stresle olan ilişkiyle benzer olduğu gözlemlenmiştir. Uygulanan üçüncü regresyon analizinde model anlamlı bulunmuştur: R2=0,269, F(4,111)=9,851, p<0.001. Dört mizah tarzı içinde yalnızca kendini geliştirici mizah tarzının (-0,439) sürekli kaygının %27'sini açıkladığı gözlemlenmiştir.

Mizah tarzlarıyla mizah yoluyla başa çıkma arasındaki ilişkilerin incelenmesi için yapılan dördüncü regresyon analizinde, regresyon modeli anlamlı olarak sonuçlanmıştır: R2= 0,569, F(4,111)=35330, p<0,001. Dört mizah tarzından Kendini Geliştirici Mizah Tarzı (0,294) ile Saldırgan Mizah Tarzı (0,120), mizah yoluyla başa çıkmanın % 57'sini açıklamıştır. Cinsiyetle mizah tarzları arasındaki ilişki lojistik regresyon kullanılarak incelenmiştir. İkili lojistik regresyon modeli anlamlı bulunmuştur: R2=0,127, $\chi 2(4)=10,866$, p<0,05. Yalnızca kendini yıkıcı mizah tarzının (e0,069=1,071) yorumlamaya anlamlı katkı yaptığı gözlemlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kursiyerlerin mizah tarzları ve mizahla başa çıkma davranışlarının, depresyon, kaygı ve stres gibi değişkenlerle ilişkisini incelemek, kısa sürede öğretmenlik hak ve yetkisini alacak kişilerin psikolojik başa çıkma yöntemlerini daha yakından tanımaya ve formasyon programlarını bu açıdan tartışmaya ve geliştirmeye yardımcı olacaktır.

Bu çalışmada, pedagojik formasyon öğrencilerinin büyük çoğunluğunun, orta ve yüksek depresyon düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum başlı başına önemli bir soruna işaret etmektedir. Pedagojik formasyon için başvuran adaylar üniversitelerin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerle farklı fakültelerin mezunlarından oluşmaktadır. Üniversite dönemlerinde pedagojik formasyon almak, bir derecede anlaşılabilir bir durumdur; bir öğrenci gelecekteki kariyer planlarına yeni bir alan eklemek isteyebilir. Ya da kendini insan ilişkileri ve sosyal beceriler açısından geliştirmek için formasyon almak isteyebilir. Bu durum oldukça normal, hatta olumludur. Diğer taraftan, bu öğrencilerin bazılarının öğrenim görmek istedikleri alanlarda mutsuz olduklarına da işaret edebilir ki bu surum orta ve üst depresyonun temel nedenini açıklayabilir.

Pedagojik formasyon öğrencilerinin bir diğer kısmı, üniversite mezunlarından oluşmaktadır. Bu mezunların bazıları bir iş yerinde çalışmakta, bazıları ise iş bulamamaktadır. Üniversite mezunlarından oluşan bu ikinci grup, araştırılması gereken önemli sorunlara sahip olabilir. Örneğin, sahip olduğu meslekte tatmin olamamak ya da iş garantisinin ve gelecek güvencesinin olmaması gibi yaşam problemleri, bu bireylerin yeni kariyer arayışı içine girmelerine ve öğretmenliği bir ideal olarak değil, bir güvence olarak algılamalarına yol açabilir. Bu durumda, pedagojik formasyon sürecini tamamlayıp, öğretmen olarak atanmaları durumunda, kariyerlerini ne kadar etkin sürdürecekleri tartışmalı bir konu olarak karşımıza çıkar. Aynı zamanda, yüksek depresyonun nereden kaynaklandığına ışık tutabilir. Bu araştırmada, formasyon programına psikolojik danışmanlık hizmetlerinin eklenmesi, bireysel danışmanlığın artırılması ve formasyon öğrencilerinin kendilerini daha yakından tanımaları ve denetleyebilmeleri için sosyal ortamların artırılması önerilebilir. Ancak, pedagojik formasyon öğrencilerinin depresyon düzeylerinin nereden kaynaklandığına ve eğitim programlarında bu kesim için ne tür önlemler alınacağına ilişkin daha spesifik araştırmalar gerekmektedir.

Bir başka önemli nokta, mizah tarzının depresyonla, stresle ve kaygıyla olan ilişkisini kapsamaktadır. Araştırmada, kendini geliştirici mizah tarzının depresyonda, streste ve kaygıda azalmayla, kendini yıkıcı mizah tarzının ise depresyonda artışla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durum, mizah tarzlarının duygu durumla anlamlı ilişkisi olduğunu gösteren literatürle paralellik göstermektedir (Meyer, et. al., 2017; Stockton,Tucker, Kleiman, et.al. 2016; Rnic, Dozois and Martin, 2016; Kuiper,Kirsh,and Maiolino, 2016). Stresli durumlarda kendini rahatlamayı sağlayan kendini geliştirici mizah tarzının depresyonu, kaygıyı ve stresi azaltmadaki etkisi bilinmektedir ve bu araştırmada da benzer buldular elde edilmiştir. Ancak bu sonuç tek başına yeterli değildir; genel olarak öğretmen adayları – özellikle pedagojik formasyon gibi kısa ve yoğun bir öğretmenlik eğitimi alan gruplarda kendini geliştirici mizah tarzının nasıl artırılacağı, öğretmen adaylarında kendini geliştirici mizah tarzıyla ilgili nasıl bir içgörü kazandırılacağının daha ayrıntılı tartışılması gereklidir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, pedagojik formasyon programlarının olumlu mizah tarzlarını içeren yöntem, teknik

ve materyalleri daha fazla kullanması bir çözüm olarak önerilebilir. Ayrıca, pedagojik formasyon grupları için özel olarak tasarlanacak bireysel danışmanlık ve rehberlik hizmetleri bu konuda da yardımcı olabilir. Pedagojik formasyon süreci üniversite eğitimine oranla çok daha kısa ve yetersiz olduğundan, yukarıda söz edilen yöntemler elzem olarak görülmektedir.

Araştırmada elde edilen son bulgu, mizah tarzları ve mizah yoluyla başa çıkma arasındaki ilişkilerdir. Bu iki değişken karşılaştırıldığında, özellikle kendini geliştirici mizah ve saldırgan mizahın mizah yoluyla başa çıkmayı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Mizahla başa çıkma ile kendini geliştirici mizah tarzı arasında anlamlı ilişki olması zaten beklenen bir durumdur. Diğer taraftan, mizahla başa çıkma ile saldırgan mizah tarzı arasındaki anlamlı ilişki de, pedagojik formasyon öğrencilerinin içinde bulunduğu ve yukarıda belirtilen olumsuz yaşam deneyimleri göz önüne alındığında, beklenir niteliktedir. Bir başka açıklama, bu grupların saldırgan mizah tarzını kendi kişilikleri içinde kalıplaştırarak kullanmaları olabilir. Bir başka ifadeyle, sosyo-kültürel açıdan bireylerin erken yaşlarda edindiği iletişim mekanizmaları, ilerleyen dönemlerde kalıplaşabilir ve yetişkin iletişim biçemini oluşturabilir. Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde medya, akran grupları ve aile gibi alt yapılarla gelişen kültürlenme sürecinde saldırgan mizaha maruz bırakılmak, bireyin daha sonra aynı mizah türünü kendini psikolojik açıdan güçlendirmek ya da kendini tehdit altında hissettiğinde kullanmak gibi, yanlış bir strateji olarak kalıplaşabilir. Elbette bu durumun daha ayrıntılı ele alınabileceği yeni araştırmalara ihtiyaç vardır.

Mizah yoluyla başa çıkma ve saldırgan mizah tarzının anlamlı ilişkisi incelendiği zaman, durumun erkek deneklerin lehine olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, literatürde yer alan bulgularla paralellik göstermektedir (Chan, Y-U,2016; Chapman and Gadfield, 1976). Erkek gruplarında saldırgan mizahın iletişimde önemli yer kapladığı bilinmektedir. Bu durumun kültürlerden ve meslek gruplarından bağımsız olarak yer alması, Türkiye'de de pedagojik formasyon öğrencilerinde karşılaşılan durumun bir başka açıklayıcı olabilir.

Sonuç olarak, ülkemizde öğretmenlerin psikolojik ve sosyal değişkenler açısından incelenmesini konu alan pek çok araştırma olmasına rağmen, pedagojik formasyon kurslarına devam eden öğretmen adaylarında mizah tarzları ve mizah yoluyla başa çıkma ile stres, kaygı ve depresyon arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Bu araştırma, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri açığa çıkarması bakımından önemli ve yeni araştırmalara ışık tutucu niteliktedir. Ancak, daha geniş formasyon grupları üzerinde, yukarıda sözü edilen değişkenlerin daha ayrıntılı ve boylamsal olarak incelenmesini konu alan çalışmalara şiddetle ihtiyaç vardır. Psikolojik sağlık, direnç ve zorluklarla mücadele etme, öğretmenlerin sahip olması gereken önemli beceriler arasındadır ve pedagojik formasyon gibi kısa ve yoğun öğretmen yetiştirme sürecinde ihmal edilebilmektedir. Bu durumun önemle ele alınması, gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmenlerin daha güçlü ve yeterli olmalarını sağlayacaktır.

Kaynakça

Akpınar, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Stres Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 229-241.

Altınkurt, Y., Yılmaz, K. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mizah Tarzları. *DergiPark Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* Cilt 1, Sayı 2, 1-8.

Beck, Ward, Mendelson, Mock ve Erbaugh (1961) An Inventory For Measuring Depression. Archives of General Psychiatry, 4, June, 53-63.

Chan, Y.C. (2016). Neural Corralates of Sex/Gender Difference Processing for Different Joke Types. Rontiers of Psychology, 7, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00536

Chapman, A.J., and Gadfield, N.J. (1976). Humor and Gender in The Social Psychology of Humor: An Integrative Approach (Ed. Martin, R.A.), 147-149, Elsevier:Ontario-Canada.

Cohen, S., Kamarck, T. and Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. Journal of Health and Social Behavior, 24, 4, 385 -396.

Erdem, H., Yokuş, G. , Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenliğe İlişkin Özyeterlik ve Metaforik Algıları: *Mersin Üniversitesi Örneği1. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12,32,373-387.

Hisli N (1988). Beck Depresyon Envanterı'nın Üniversite Öğrencileri İçin Geçerliği, Güvenirliği, Psikoloji Dergisi, 7 (23) 3-13.

Kuiper, N., Kirsh, G., Maiolino,N. (2016). Identity and Intimacy Development, Humor Styles, and Psychological Well-Being. Identity-An International Journal of Theory and Research, 16, 2,115-125.

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. Journal of Research in Personality, 37, 48–75.

Meyer, N.A., Neil, A., Helle, A. C., Tucker, R.P., et. al.(2017). Humor Styles Moderate Borderline Personality Traits and Suicide Ideation, Psychiatry Research,249 , 337-342.

Rnic, K., Dozois,D.,J.A.; Martin, R. A. (2016). Cognitive Distortions, Humor Styles and Depression. Europes Journal of Psychology, 12,3,348-362.

Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., and Lushene, R.E. (1970). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory,Center for Nursing Research: Nursing Measurement Tools and Instruments. 13 Nisan 2018 tarihinde http://hdl.handle.net/10477/2895 adresinden alınmıştır.

Stockton, J.G., Tucker, R.P., Kleiman, E.M., et.al. (2016). How Does Gratitude Affect the Relationship Between Positive Humor Styles and Suicide Related Outcomes? Personality and Individual Differences, 102, 240-244.

Süral, S., Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik Formasyon Programına Katılan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterliklerinin İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1, 62-75.

Öner, N. and Le Compte, A. (1983) Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı. Boğazici Üniversitesi Yayınları, Istanbul, 1-26. (In Turkish)

Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z., Recepoğlu, E. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları ile Kullandıkları Mizah Tarzları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 2011, Cilt 17, Sayı 3, ss: 405-428.

Özer, E. (2016). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinde Temel Benlik Değerlendirmesi, Başa Çıkma Stratejileri ve Yaşam Doyumu. *The Journal of Academic Social Science Studies*,48,125-139.

Uzman, E., Telef, B. B. (2015). Öğretmen adaylarının Ruh Sağlığı ve Yardım Arama Davranışları. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 28, 242-254.

Yerlikaya, E. E. ve İnanç, B. (2003). Mizah Tarzları Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Temmuz 2003 , İnönü Üniversitesi, MALATYA.

Yerlikaya, E. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ebeveynlerin Çocuk, Anne Ve Baba Kavramlarına İlişkin Algılarının Metaforik Olarak İncelenmesi*

Esra Demir Öztürk, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye, e.demir@alparslan.edu.tr

Canan Demir Yıldız, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye, canan.yildiz@alparslan.edu.tr

Mehmet Başaran, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye, m.basaran@alparslan.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı ebeveynlerin çocuk, anne ve baba kavramları yoluyla aileye ilişkin algılarının metaforik olarak incelenmesidir. Bu bağlamda, anne ve babaların, bu kavramlara ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla metaforlardan yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Muş ilinde gerçekleştirilmiş olan "Çocukları Tanıma ve Anlama Seferberliği: Çocukmuşuz Bilim Şenliği" Projesi'ne katılan ve çocuk sahibi olan ebeveynler oluşturmuştur. Buna göre toplam 161 anne ve baba araştırmaya katılmıştır. Veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda ebeveynlerin demografik özelliklerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. İkinci kısımda ise ebeveynlerin, şu ifadeleri doldurmaları istenmiştir: " Çocuk, ….. gibidir. Çünkü..", "Anne,.. gibidir. Çünkü..", "Baba,.. gibidir. Çünkü...". Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmacılar tarafından "çocuk" kavramını ortaya çıkarmakta kullanılan metaforlar için beş tema oluşturulmuş, uzman görüşleri alındıktan sonra tema sayısı korunmuş ancak bir temanın ismi değiştirilmiştir. Sonuç olarak elde edilen temalar "büyüyen bir bitki türü, yaşam veren, şekil verilen bir madde, eğlenceli bir şey, iyilik temsili"dir. Araştırmacılar tarafından yine "anne" kavramını ortaya çıkarmakta kullanılan metaforlar için beş tema oluşturulmuş, uzman görüşleri alındıktan sonra tema sayısı korunmuş ancak bir temanın ismi değiştirilmiştir. Sonuç olarak elde edilen temalar "büyüten bir unsur, şekil veren, yaşam veren, sevilen bir kişi, iyilik temsili" dir. Araştırmacılar tarafından "baba" kavramını ortaya çıkarmakta kullanılan metaforlar için ise altı tema oluşturulmuş, uzman görüşleri alındıktan sonra tema sayısı korunmuştur. Sonuç olarak elde edilen "baba" kavramına ilişkin oluşturulan temalar "yöneten bir kişi, koruyan kişi, fedakâr bir kişi, sevilen bir kişi, güven veren, adalet temsili" ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anne, Baba, Çocuk, Metafor, Algı

Abstract

The purpose of this study is to explore metaphorically the perceptions of parents about the family through the concepts of child, mother and father. In this context, metaphor was used to reveal the perceptions of parents about these concepts. The study group was parents who participated in the "Recognition and Understanding of Children: Childish Science" Project in Muş. A total of 161 mothers and fathers participated in the research. The data collection tool consists of two parts. In the first part, questions related to the demographic characteristics of parents were included. In the second part, parents are asked to fill in the following statements: "The child is like ... Because…" "Mom, it's like ... Because…"","Dad, it's like…Because…..". The resulting themes are "a growing plant species, a living thing, a shaped matter, a fun thing, a kind of goodness". For the metaphors used by the researchers to reveal the concept of "mother" again, five themes were created, the number of themes was preserved after the opinions of experts, but the name of a theme was changed. The resulting themes are "a growing element, a formative, a living, a loved one, a kind of good". For the metaphors used by the researchers to reveal the concept of "father", six themes were created and the number of themes was preserved after expert opinions were received. The resulting themes related to the concept of "father" have emerged as "a ruler, a guardian, a self-sacrifice, a loved one, a trusting, justice".

Keywords: Mother, Father, Child, Metaphor, Perception

* Bu araştırma 2017 yılında DAP Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı tarafından desteklenmiş olan "Çocukları Tanıma ve Anlama Seferberliği: ÇocukMUŞuz Bilim Şenliği Projesi kapsamında yapılmıştır.

Giriş

Nesillerin yaşama hazırlanma sorumluluğunu birinci derecede üstlenen aile kurumu, kendi bünyesinde kültürel ve küresel değerlere göre konumlanan, sosyo-ekonomik duruma göre kişi sayısı değişen köklü kurumdur (Kızıltaş, 2009). Toplumun en temel birimi olan ve toplumun özünü oluşturan aileye yüklenen sorumluluklar vardır. Toplumlar aile yapılarıyla varlığını sürdürmektedir. Aile kurumunun kendisinden beklenen görevleri yapabilmesi bireylerin ailede biriminde var olan anne, baba, çocuk kavramlarına ilişkin algılarının bilinmesiyle mümkün olabilmektedir.

Anne, baba ve çocuk kavramlarına olan tutumlar zaman, coğrafya ve yorumlayıcıların bu kavramlarla olan bağlantısı gibi çeşitli durumlara göre değişebilmektedir. Ülkemiz geleneksel ve tutuculuğu vurgulayan bir yapıdan bireyselliği, bağımsızlığı ve özgürlüğü benimseyen bir yapıya doğru geçiş yapmaktadır (Ahioğlu-Lindeberg, 2012). Çocuk hakları konusundaki farklılığın artması ve tarihsel olarak çocukluk anlayışının olumlu yönde gelişmesi bu yapının değişimine örnek olarak gösterilebilir (Başay ve Belgin Aksoy, 2017).

Kültürel ve tarihsel bir yapı olarak çocukluk, annelik ve babalık her toplumda kendine özgü bir değişim sürecinden geçmektedir. Ebeveynlerin kendileri ve çocukları hakkında sahip oldukları algılar aile kurumunun tanımlanmasında ve aile kurumuna yönelik olarak yapılacak olan eğitimsel faaliyetlerin ve sosyal politikaların şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Ercan, 2014). Kavramlara yüklenen anlamlar onlara hangi açıdan bakıldığıyla ilgilidir. Öğretmenlerin çocukları daha çok "şekillendirilebilen bir varlık" olarak görmesinin yanında ebeveynlerin kendi çocuğunu "mutluluk kaynağı" veya "değerli bir varlık" olarak algılaması kişilerin kendilerini etken veya edilgen olarak konumlandırmalarıyla ilgilidir (Pesen, 2015). Benzer şekilde Sezer Soydemir (2011) öğretmenlerin anne ve babalara yönelik bakış açılarını incelediği çalışmasında, öğretmenler ebeveynleri çocuğa ve öğretmenlere karşı yaklaşımlarında eksiklikleri olan sürekli eleştiren ve eğitilmesi gerekli kişiler olarak görmektedir.

Aile Kurumu ve çocuk eğitimi açısından babalık kavramının yapısı gün geçtikçe değişmeye devam etmektedir. Aile reisi veya evi geçindirme gibi roller artık babalık rolünün yerine getirebilmesi için yeterli olmamaktadır. Yapılan akademik çalışmalar babaların özellikle çocuğun eğitilmesinde ve yetiştirilmesinde aktif katılım sağlamanın önemi üzerinde durmaktadır. Bu çalışmalarda genel olarak ortak sonuç babaların aktif katılım gösterdiğinde çocuk ve aile açısından daha nitelikli durumların ortaya çıktığını sıklıkla vurgulamalarıdır (Halle, 1999). Kuzucu (2011) babanın çocuk bakımına katılımının ve çocuğun gelişimine etkilerini incelediği çalışmasında da babaların geçmişe oranla daha fazla çocuklarıyla ilgilendiği ve çocukla ilgili konularda daha fazla sorumluluk almaya başladığını ifade etmiştir. Babaların baba kavramına ilişkin algılarının incelendiği araştırmada babalar kendileriyle ilgili koruyuculuk, destek olma, ekonomik geçimi sağlama, fedakârlık, yönetme, model alma, disiplin etme, anneye yardımcı olma metaforlarını üretmişlerdir (Başay ve Belgin Aksoy, 2017).

Kadının iş hayatına girerek ekonomik bir güç elde etmesi, annenin ev işlerini ve çocuğun bakımından sorumlu olduğu babanınsa evin geçimini sağlamakla yükümlü olduğu geleneksel rolleri değiştirmektedir (Kuzucu, 2011). Anneliğe ait metaforların incelemesini çocuk edebiyatında yer alan şiirler aracılığıyla yapan Uslu Yardımcı ve Bal (2015), şiirlerde en çok "duygusal anne" kategorisine yer verildiğini, bunu "ev içinde çalışan anne" kategorisinin izlediği bulgulamış ve çocuk edebiyatının toplumsal cinsiyet eşitliği yerine, özcü yaklaşımları pekiştirmeyi sürdürdüğü sonucuna ulaşmıştır. Babaların izleme-gözetim, büyütme-yetiştirme, duyarlı bakım sağlama, fedakârlık, iyilik kaynağı olarak görme, dayanak destek olma, sevgi-mutluluk-huzur kaynağı olma, idare etme-yönetme kategorileri adı altında anneye yönelik metaforlar oluşturdukları bulgulanmıştır (Başay ve Belgin Aksoy, 2017).

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, okul öncesi dönem çocuklarını gelişme ve büyüme sürecinde olan değerli bir varlık olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır (Sezer Soydemir, 2011). Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu (2013) öğretmenlerin çocuklara ait metaforlarını incelediği çalışmada "şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk" ve "pasif bir alıcı olarak çocuk" metaforların frekansları yüksek bulunurken, "ilgiye ve bakıma muhtaç bir varlık olarak çocuk" kategorisi en az frekansa sahip metafor olarak bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin çocuğa bakış açısının boylamsal bir metafor yöntemiyle incelendiği araştırmada da üniversite öğrencilerinin dört yıl boyunca düşüncelerinde anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı öğrencilerin yukardaki araştırmaya benzer şekilde çocuğun pasif bir alıcı olduğunu, hayatını şekillendirmede aile, öğretmen veya çevresel koşulların bireyin kendi yapılandırmalarından daha etkin olduğunu belirttiği görülmektedir. Araştırmacılar tarafından bu

durum yapısalcı bir felsefe misyonuna sahip olan eğitim sisteminin hala davranışçı bir felsefeyle devam etmesi açısından eleştirilmiştir (Kıldan, Ahi ve Uluman, 2012). Özel bir çocuk kitlesine yönelik metaforların diğerlerine göre belirgin bazı ayırt edici özellikleri bulunmaktadır. Söz gelimi üstün yetenekli çocuklara sahip olan anne ve babaların üstün yetenekli bir çocuk kavramına ilişkin oluşturmuş oldukları metaforların değerli, hassas, bilgili, değişken, bilgiye aç ve çalışkan temaları altında toplandığı belirlenmiştir (Ünal, Erdoğan ve Demirhan, 2016).

Başay ve Belgin Aksoy (2017), babaların okul öncesi dönem çocuklarıyla ilgili metaforları inceledikleri çalışmalarında soylu (kurtarıcı) çocuk anlayışı, eğitimine devam eden yetişkin anlayışı, masum çocuk anlayışı ve eşya (mülk) çocuk anlayışı kategorilerini bulgulamışlardır. Ebeveynlerin sahip olduğu çocuk imgeleri konusunda yapılan diğer bir çalışma da yetenekli çocuk, neşeli ve mutlu çocuk, yaramaz çocuk, yetersiz çocuk, oyuncak çocuk, engelleyici çocuk, değerli çocuk, hassas çocuk ve gelecek çocuk imgeleri en yaygın kullanılan çocuk imgeleri arasında bulgulanmıştır (Ercan, 2014). Bu bağlamda, bu araştırmada ebeveynlerin çocuk, anne ve baba kavramları yoluyla aileye ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, olgu bilim desende nitel yöntemle yapılan bir çalışmadır. Olgular, yaşam içerisinde deneyim, algı, yönelim ve kavramlar gibi farklı biçimlerde kendini göstermektedir. Olgubilim, birey davranışlarını anlamak için bireyin kendisine yönelik alglarının ve yaşantılarının bilinmesi gerektiğini savunur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017 yılında DAP Bölge İdaresi tarafından desteklenen ve Muş ilinde gerçekleştirilmiş olan "Çocukları Tanıma ve Anlama Seferberliği: Çocukmuşuz Bilim Şenliği" Projesi'ne katılan ve çocuk sahibi olan ebeveynlerden oluşmaktadır. Buna göre toplamda 161 anne ve baba araştırmaya katılmıştır. Çalışma grubundaki ailelerin evlilik sürelerinin, altı ile on bir yıl arasında olduğu (% 55,90); aile tipinin çekirdek aile olduğu (% 81,90) bulunmuştur. Eğitim durumuna bakıldığında annelerin lise mezunu oldukları (% 68,30) ve yaşlarının 26-31 arasında değiştiği (% 55,20); babaların ise ön lisans (% 69,56) mezunu oldukları ve yaşlarının 38 ile 43 yaş arasında (% 58,38) değiştiği saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak matafor ifadesinin yer aldığı formlar verilmiştir. Form üzerinde; " Çocuk, ….. gibidir. Çünkü……..", "Anne, ….. gibidir. Çünkü….." ve "Baba, ….. gibidir. Çünkü ……." ifadeleri yer almaktadır. Katılımcılardan formda yer alan bu boşlukları doldurmaları istenmiştir. Katılımcılara formlar yüzyüze verilmiş, ifadelerin anlaşılırlığı için gerekli açıklamalarda bulunulmuş ve formlar uygulamanın hemen ardından toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, Microsoft word dosyasına aktarılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, metin içeriği toplama ve analiz etme yöntemidir. İçerik analizinde izlenen aşamalar; "verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Belirtilen her bir aşamada bu çalışmaya özgü olarak yapılanlar şu şekildedir:

1. Verilerin Kodlanması: Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar tek tek incelenerek kodlanmış, bu sırada bazı katılımcıların ürettikleri, anlam olarak aynı metaforlar da ayrı ayrı belirtilmiştir.
2. Temaların Bulunması: Tüm kodlar incelenerek ortak yönleri dikkate alınmış ve temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada kullanılan yöntem "kodları bir araya getirerek temaları oluşturmaktır. Temaların, kodları temsil edip etmediğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmana, kodların listesi verilerek ilgili temalara göre sınıflandırma yapmaları istenmiştir. Uzmanın yaptığı eşleştirme, araştırmacının yaptığı eşleştirme ile karşılaştırılmıştır. Bu eşleştirmelerden sonra ortaya çıkan farklılıkları göz önünde bulundurarak araştırmanın güvenirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman'ın ; Görüş Birliği Güvenirlik = x100 Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre "Çocuk, ….. gibidir. Çünkü……."sorusuna katılımcıların verdiği cevaplarda ortaya çıkan 161 metafordan 1 tanesinde (dünyanın en zor işi) uzman ile araştırmacı arasında görüş farklılığı oluşmuştur. Miles ve

Huberman'ın uyuşum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamanın sonucunda "çocuk" kavramına ait metafor sonuçlarının güvenirliği yaklaşık %97 olarak hesaplanmıştır. "Anne, ….. gibidir. Çünkü……." sorusuna katılımcıların verdiği cevaplarda ortaya çıkan 161 metafordan 2 tanesinde (Oyun oynama ve Hiçbirşey) uzman ile araştırmacı arasında görüş farklılığı oluşmuştur. Miles ve Huberman'ın uyuşum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamanın sonucunda "anne" kavramına ait metafor sonuçlarının güvenirliği yaklaşık %93 olarak hesaplanmıştır. "Baba, ….. gibidir. Çünkü……." sorusuna katılımcıların verdiği cevaplarda ortaya çıkan 161 metafordan 2 tanesinde (Ay ve İnternet) uzman ile araştırmacı arasında görüş farklılığı oluşmuştur. Miles ve Huberman'ın uyuşum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamanın sonucunda "anne" kavramına ait metafor sonuçlarının güvenirliği yaklaşık % 93 olarak hesaplanmıştır.

3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi: Elde edilen veriler, belirlenen kod ve temalara göre organize edilerek tablolara ve grafiklere dönüştürülmüştür.
4. Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması: Nitel veri, temel olarak "basit yüzde hesapları ve sözcük sıklık hesapları" şeklinde iki yöntemle sayısallaştırılmaktadır. Bu çalışmada da yüzde ve sıklık hesaplamaları kullanılarak bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Nedenler açıklanırken en sık kullanılan metaforlara değinilmiştir. Bu nedenleri özetleyebilmek için de genel başlıklar kullanılmıştır.

Bulgular

Ebeveynlerin çocuk, anne ve baba kavramları yoluyla aileye ilişkin algılarının metaforik olarak incelendiği bu araştırmada, elde edilen metaforlar ve frekans değerleri tablo üzerinde bu bölümde sunulmuştur.

Tablo 1. Ebeveynlerin "Çocuk" Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlara İlişkin Bulgular.

Temalar	Metaforlar (frekans)	Toplam (f)
Büyüyen bir tür	Topraktaki filiz (2), fidan (7) gül (4), ağaç (9), çiçek (16), kaktüs (1), tohum (6), bitki (1), ince dal (1), meyve (3), civciv (1), yaprak (1), deniz (1), açılmamış gonca (1), kuş (1)	55
Yaşam veren	Yaşam (2), hayat (2), su (4), Toprak (2), kalp (4), sonsuz dünya (4), nehir (1), nefes (1), can (3), elma çekirdeği (1), umut ışığı (1), ışık (1), her şey (1), ufuk (1)	28
Şekil verilen bir madde	Hamur (7), boş çerçeve (1), defter (1), gelecek (4), ayna (2), öğrenci (1), kağıt (3), ok (1), dünyanın en zor işi (1), kukla (1)	23
Eğlenceli bir şey	Panayır (1), mucize (1), oyuncak (2), evin neşesi (1), bal (1), güzel (1), tünel (1), harita (1), şeker (2), deniz (2), mekanizma (1), uzay (1), balon (1), mutluluk (2), portakal (1), kedi (1), makine (1), masal (1), hayt (1), şenlik (1)	24
İyilik Temsili	Melek (10) , masumiyet (2), anne (4), gökkuşağı (1), güneş (1)	18
Değerli bir şey	Elmas (1), düğme (2), küçük birey (3), pırlanta (3), kitap (1), limon (1), sanat (1), kutsal kitap (1)	13

Tablo 1'de görüldüğü üzere ebeveynlerin çocuk kavramına ilişkin ortaya çıkan metaforlara bakıldığında " büyüyen bir tür, yaşam veren, şekil verilen bir madde, eğlenceli bir şey, iyilik temsili, değerli bir şey" şeklinde altı ayrı metaforun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu metaforlar içinde 55 metaforla ebeveynlerin çocuk için "büyüyen bir tür" anlayışına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Ebeveynlerin "Anne" Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlara İlişkin Bulgular.

Temalar	**Metaforlar (frekans)**	**Toplam (f)**
Büyüten/Koruyan bir unsur	Mekanizma (1) tavuk(1) dal (1) liman(2), sığınak hayata(3), gömlek (1), annelik (1), yorgan (1) karaciğer (1), elmanın etli kısmı (1), sünger (1), aslan (1), keklik (1), ev (1), bilim (1), battaniye (1), nar (1), dağlar (1), çiftçi (1)	22
Yaşam veren	Ağaca (8), güneş (6) geçmiş, gelecek, şimdi (1), toprak (8) daire(1) su (4), dünya (2) orman(1) bahçıvan(2), doktor (1), ışık (1), gündüz (1), kalp (3), mum (1), okyanus (1), doğa (1), kök (1), nefes (1), gökyüzü (2)	46
Şekil veren	Zordur (2) Müdür. Yard.(1) ayna (1), aşçı (4) öğretmen (14), kraliçe (3), işçilik (1), rehber (1), arı (2), kumandan (1), sanat (1), sanatçı (1)	32
Sevilen bir kişi	Gül (1), tuz (1), oyuncu(1) kuş(1), kutu (1), pasta (1), mutluluk (2), elma (1), ipek (1) süperwoman (1), tatlı (1), can (1), çiçek bahçesi (1), çok amaçlı cihaz (1), aşk (1), sevgi dolu insan (1), arkadaş (1), gül (1)	19
İyilik Temsili	Allah (1), melek (6) şefkat topu (3) özveri (3) sır dünyası (1), merhamet abidesi (1) merhamet küpü(1) saflık (1), merhametli kol (2) merhamet (1), duygu yumağı (1), bulut (1), yokluk (2), sabır (1) koruma (1), şefkat hazinesi (1),	27
Değerli bir şey	Hiçbir şey (3), çiçek (4), kutsal görev (2), tarifsiz (1), mucize (1), ödül (1), her şey (1)	13

Tablo 2'de görüldüğü üzere ebeveynlerin anne kavramına ilişkin ortaya çıkan metaforlara bakıldığında "büyüten/koruyan bir unsur, yaşam veren, şekil veren, sevilen bir kişi, iyilik temsili, değerli bir şey" şeklinde altı ayrı metaforun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu metaforlar içinde 46 metaforla ebeveynlerin annelerin, "yaşam verdiğine" ilişkin bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Ebeveynlerin "Baba" Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlara İlişkin Bulgular.

Temalar	Metaforlar (frekans)	Toplam (f)
Yöneten bir kişi	Devlet (1), çoban (2), müdür (5), rüzgar (1), aşçı yard. (1), hakem (1), şoför (1), görevli (1), reis (1), kurum (1), kaptan (1), imam (1), kaplan (1), kral (1), bilim (1), rehber (1), hakim (1), otorite (1), iş makinesi (1), kolay (1)	25
Koruyan kişi	Çınar (13), dağ (10), tencere (1), duvar (4), horoz (1), doğa (3), koruyucu (2), liman (1), direk (3), palto (1), yaşam (2), koltuk (1), doktor (1), çatı (4), elma kabuğu (1), şemsiye (2), şefkat (2), kale (1), koltuk (1), bulut (1), kanatsız melek (1), aslan (1)	58
Fedakâr bir kişi	Hazine (1), güneş (9), ağaç (8), bahçıvan (2), toprak (1), sabır taşı (3), araba(2), fedakarlık timsali (2), arı (1), eğitmen/öğretmen (3), yağmur (1), ay (1), kitap (1), lamba (1), emek (2), karınca (1), sanatçı yardımcısı (1), köle (1)	42
Sevilen bir kişi	her şey(2), kulüp (1), güzeldir (1), çay (1), dünya (1), dostluk (2), yeni yıl (1), can (1), ceviz (1), önemli (1),çocuğu seven (1), küçük çocuk (1), şimşek (1), internet (1), mutluluk (1)	17
Adalet temsili	Hak ve özgürlük (1), terazi (1)	2
Güven veren	Güven (2), ev (4), sağlam kaya (2), dağ (2), sigorta (1) güç (1), kilit (1), gelecek (1), limon (1), sanat (1), kutsal kitap (1)	14

Tablo 3 incelendiğinde, ebeveynlerin baba kavramına ilişkin ortaya çıkan metaforlara bakıldığında "Yöneten bir kişi, koruyan kişi, fedakâr bir kişi, sevilen bir kişi, adalet temsili, güven veren" şeklinde altı ayrı metaforun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu metaforlar içinde 58 metaforla ebeveynlerin babaların, "koruyan kişi olduğuna" ilişkin bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ebeveynlerin çocuk, anne ve baba kavramlarına ilişkin algılarının metaforik olarak incelendiği bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Ebeveynlerin çocuk algısına yönelik olarak elde edilen temaların "büyüyen bir bitki türü, yaşam veren, şekil verilen bir madde, eğlenceli bir şey, iyilik temsili" olduğu görülmüştür. Bu temaların içerisinde yoğunluk olarak "büyüyen bir bitki türü" ne benzetilmesi çocukların canlı ve değişebilir özelliklerini akla getirmektedir. Ebeveynlerin, "Çocuk, çiçek gibidir, çünkü her geçen gün büyür gelişir", " Çocuk, ağaçlar gibidir çünkü temellerini aile atar ve günden güne büyütür", "Çocuk, çiçek gibidir; çünkü rengarenktir" şeklindeki ifadeleri çocukların bitkilere benzetildiği ve büyüme özelliğine sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum çocuk algısının çocukların fiziksel gelişim yönüne odaklanıldığını gösterdiği söylenebilir. Mevcut çalışmadan farklı olarak yapılan diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında; Başay& Belgin Aksoy, (2017) yapmış olduğu çalışmasında babaların çocuklara ilişkin metaforları incelenmiş ve çocukların yaşlarına göre babaların metaforlarının farklılaştığı görülmüştür. 6-24 ay ve 36-72 yaş aralığında çocuğa sahip babaların çocuk kavramının soylu/kurtarıcı çocuk anlayışına sahip olduğu bulunmuştur. Pesen (2015)'in yaptığı araştırmasında ise çocuklara ilişkin değerli bir varlık algısının olduğu bulunmuştur. Ercan (2014), araştırmasında babaların çocuk kavramına ilişkin ürettikleri metaforlarda çocukların cansız varlıklar ya da olaylar ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu araştırmalarda ise çocuk algısının duygusal yönünü ortaya koyduğu görülmektedir.
2. Ebeveynlerin anne algısına yönelik olarak elde edilen temaların, "büyüten/koruyan bir unsur, yaşam veren, şekil veren, sevilen bir kişi, iyilik temsili, değerli bir şey" şeklinde olduğu görülmüştür. Bu temaların içerisinde yoğunluk olarak annelerin "yaşam veren" şeklindeki algısı annelerin çocuklardan sorumlu oldukları ve yaşamlarını sağlamada önemli olarak görüldüklerini ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin, "Anne doktor gibidir, hayatta kalmayı, mücadele etmeyi sağlar", "Anne, toprak gibidir, çünkü çocuğu dünyaya getiren büyüten besleyen odur" şeklindeki ifadeleri annelerin yaşamsal değerine ilişkin bir algının olduğunu göstermektedir. Dinç (2014), çalışmasında annelere bakım veren rolünün verildiği görülmektedir. Başay & Belgin Aksoy (2017) da çalışmayla benzer olarak babaların annelere ilişkin metaforlarının büyütüp yetiştirme ve idare etme/yönetme şeklinde olduğu saptanmıştır.
3. Ebeveynlerin baba algısına yönelik olarak elde edilen temaların, "yöneten bir kişi, koruyan kişi, fedakâr bir kişi, sevilen bir kişi, adalet temsili, güven veren" şeklinde olduğu görülmüştür. Bu temaların içerisinde yoğunluk olarak babaların koruyan kişi olarak görülmesi babalara atfedilen koruyuculuk algısında kültürel özelliklerin etkili olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin, "Baba çınar gibidir, sağlamdır ve etrafındakilere gölge olur", "baba liman gibidir, sığındığın yerdir hep orda olduğunu bilirsin", "baba çatı gibidir, kötülüklerden korur" şeklindeki ifadeleri babaların koruyuculuğuna ilişkin bir algının olduğunu göstermektedir. Başay & Belgin Aksoy (2017)'ın araştırmasında babaların koruyucu olduğu dayanak sağladığı ve destek olduğu yönündeki bulgusu mevcut çalışmayla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçlarıyla farklı olarak Dinç (2014) çalışmasında, babaların ekonomik geçim sağlama ve finansal destekçi olarak algılandığı saptanmıştır.

Kaynakça

Ahioğlu Lindeberg, N., E. (2012). Çocuk yetiştirme açısından Türkiye'de çocukluğun tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31 (1). S. 41–52.

Başay, A. C., Belgin Aksoy, A. (2017). Farklı Gelişim Döneminde Çocuğu Olan Babaların Çocuk, Anne ve Baba Metaforlarının İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education.* 6 (3), 328-347.

Ercan, R. (2014). Anne Babaların Günümüzde Sahip Olduğu Çocuk İmgeleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 1(*30), 377-396.

Halle, T. (1999). Information analyses The meaning of father involvement for children. Children Trends Research Brief, 1–5.

Kıldan, A.O., Ahi, B., Uluman, M. (2012). Öğretmen Adaylarının Mecazlar Yoluyla Çocuk Kavramına Bakış Açıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (1),149-165.

Kızıltaş, E. (2009). *Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının 5-6 Yaş Çocukların Dil Becerilerinin Gelişimine Katkısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 4 (35), 79–91.

Pesen, A. (2015). Ebeveynlerin Çocuk Kavramına Yükledikleri Metaforlar. *Turkish Studies*. 10(15), 731-748.

Sezer Soydemir, Ş. (2011). *Okul Öncesi Öğretmen ve Ebeveynlerinin Birbirlerini ve Okul Öncesi Çocuklarını Nasıl Algıladıklarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Uslu Yardımcı, E., & Bal M. (2015). Türk Çocuk Şiirlerinde Anne Metaforu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-16.

Ünal, D., Gür Erdoğan, D. & Demirhan, E. (2016). Bilsem'nde Öğrenim Gören Çocukların Anne Ve Babalarının Üstün Yetenekli Çocuk Kavramına Dair Metaforik Algıları. *Journal of Research in Education and Teaching,* 5(30), 266-274.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık

Akademik Personelin İletişim Becerilerinin Öğrencilerinin Akademik Doyumlarına Etkisi: Üniversiteye Aidiyetin Aracı Rolü

Tevfik UZUN, Giresun Üniversitesi, Türkiye, tevfik.uzun@giresun.edu.tr

Gizem UYUMAZ, Giresun Üniversitesi, Türkiye, gizem.uyumaz@giresun.edu.tr

Öz

Bu araştırmada, kendi ülkelerinin dışında öğrenim gören öğrencilerde akademik personelin iletişim becerileri ile öğrencilerin akademik doyum ve üniversiteye aidiyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve Türk Cumhuriyetlerinden gelen 130 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, akademik personelin iletişim becerileri ile öğrencilerin üniversiteye aidiyet duyguları arasında ve akademik personelin iletişim becerileri ile öğrencilerin akademik doyumları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin üniversiteye aidiyet duyguları ile akademik doyumları arasında da pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Akademik personelin iletişim becerilerinin öğrencilerin üniversiteye aidiyetleri ve akademik doyumları üzerinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin üniversiteye aidiyet duyguları da akademik doyumları üzerinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir. Akademik personelin iletişim becerileri ile öğrencilerin akademik doyumları arasındaki ilişkide üniversiteye aidiyet duyguları aracı rol oynamaktadır. Akademik personel sınıf içinde iletişim becerilerine (etkili konuşma, etkin dinleme, beden dilini kullanma, anlama ve empati yapma, etkin geri bildirimde bulunma, kendini ifade edebilme gibi) dikkat etmeli ve bu becerilerini geliştirmelidir. Bu sayede öğrencilerinin üniversiteye aidiyet duyguları ve akademik doyumları arttırılabilir.

Anahtar Kelimeler: iletişim becerileri, akademik doyum, aidiyet

Abstract

This study aims to examine the relationship between communication skills of the academic staff and academic satisfaction and sense of belonging in students attending a university in a foreign country. The study group consisted of 130 students from the Turkic Republics attending a state university. The relational screening model was used in the study. In the light of the findings, communication skills of the academic staff are positively correlated with the students' sense of belonging and academic satisfaction. In addition, the students' sense of belonging to the university is positively correlated with their academic satisfaction. The communication skills of the academic staff have a significantly positive effect on the students' sense of belonging to the and academic satisfaction. The students' sense of belonging to the university has also a positive effect on the students' and academic satisfaction. The sense of belonging to the university plays an intermediary role in the relationship between the communication skills of academic staff and academic satisfaction of students. Academic staff should consider communication skills (such as effective speaking, effective listening, using body language, understanding and empathy, effective feedback, self-expression) in the classroom and develop these skills. In this way, students' sense of belonging and academic satisfaction can be increased.

Keywords: communication skills, academic satisfaction, sense of belonging

Giriş

Eğitim ortamının özünü oluşturan öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmenlerin iletişim becerileri büyük bir önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar, sınıf ortamında öğretmenin sergilediği iletişim davranışları ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal öğrenmeleri ve motivasyonları arasında pozitif ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır (Baker, 2010; Christophel, 1990; Comadena, Hunt ve Simonds, 2007; McCroskey, Richmond ve Bennett 2006). Ayrıca öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin derse yönelik bilişsel ve duyuşsal ilgileri pozitif ilişkilidir ve öğretmenlerin iletişim becerileri, öğrencilerin derse ilgilerini etkileyebilmektedir (Mazer, 2013a; 2013b). Eğitim ortamını, özellikle de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen değişkenlerin başında öğrencilerin okullarına ya da sınıflarına ilişkin geliştirmiş oldukları aidiyet duyguları gelmektedir. Aidiyet duygusu içinde olan öğrenciler okullarına, arkadaşlarına, öğretmenlerine ve sınıf etkinliklerine karşı olumlu tutumlar sergileyebilmekte, eğitim faaliyetlerine daha fazla katılmakta ve eğitim faaliyetlerinden daha fazla doyum alabilmektedir (Cemalcilar, 2010; Osterman, 2000; Sarı, 2013). Yapılan araştırmalar, aidiyet duygusu içinde olan öğrencilerin eğitim faaliyetlerinden daha fazla doyum aldıklarını, öğrenme sürecinde daha aktif olduklarını, daha fazla çaba harcadıklarını, daha fazla motive olduklarını ve daha başarılı olduklarını göstermektedir (Cemalcilar, 2010; Duru ve Balkıs, 2015; Goodenow, 1993; Osterman, 2000; Pittman ve Richmond, 2007). Ayrıca okul iklimi de okula aidiyeti etkilemektedir (Cemalcilar, 2010; Huang ve Der-Hsiang Huang, 2013). Eğitim ortamını etkileyen değişkenlerden biri de öğrencilerin akademik doyumlarıdır. Öğrencinin eğitim aldığı akademik ortamdan doyum alması diğer öğrencilerin daha fazla gayret göstermesini sağlayarak akademik başarısını arttırabilmektedir. Yapılan araştırmalar akademik uyumları, akademik içsel ilgileri ve okullarına karşı aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin okul ortamından aldıkları doyumun daha yüksek olduğunu göstermektedir (Balkıs, 2013; Duru ve Balkıs, 2015; Elliot ve Healy, 2001; Osterman, 2000). Ayrıca yüksek öğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik doyumlarını akademik etkenler, yönetim felsefesi ve uygulamalar, sosyal olanaklar, beklentiler ve kişisel etkenler de etkileyebilmektedir (Gülcan, Kuştepeli ve Aldemir, 2002).

Alan yazındaki bu araştırma sonuçları üniversitede öğrenim gören öğrencilerin akademik doyumları ve üniversiteye aidiyetlerinin oluşmasında akademik personelin iletişim becerilerinin de etkili olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Bu araştırmada, kendi ülkelerinin dışında öğrenim gören öğrencilerde akademik personelin iletişim becerileri ile öğrencilerin akademik doyum ve üniversiteye aidiyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H_1: Akademik personelin iletişim becerileri ile öğrencilerinin üniversiteye aidiyetleri ve akademik doyumları arasında pozitif ilişkiler bulunmaktadır.

H_2: Akademik personelin iletişim becerileri öğrencilerinin üniversiteye aidiyetlerini pozitif yönde etkilemektedir.

H_3: Akademik personelin iletişim becerileri öğrencilerinin akademik doyumlarını pozitif yönde etkilemektedir.

H_4: Öğrencilerin üniversiteye aidiyet duyguları akademik doyumlarını pozitif yönde etkilemektedir.

H_5: Akademik personelin iletişim becerileri ile öğrencilerinin akademik doyumlarını arasındaki ilişkide öğrencilerin üniversiteye aidiyet duyguları aracı rolü oynamaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Akademik personelin iletişim becerileri ile öğrencilerin üniversiteye aidiyetleri ve akademik doyumları arasında arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma modeli Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde eğitim alan, Türk Cumhuriyetlerinden gelen 130 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, 46'sı (%35.4) kadın, 84'ü (%64.6) erkektir. Katılımcıların 66'sı (%50.8) Azerbaycanlı, 14'ü (% 10.8) Kazakistanlı, 28'i (% 21.5) Türkmenistanlı, 5'i (%3.8) Kırgızistanlı, 17'si (%13.1) Özbekistanlıdır. Öğrencilerin 29'u (%22.3) Eğitim Fakültesi, 17'si (%13.1) Fen Edebiyat Fakültesi, 63'ü (%48.5) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 9'u (%6.9) Tıp Fakültesi, 12'si (%9.2) Mühendislik Fakültesinde eğitim görmektedir. Öğrencilerin, 67'si (%51.5) 2. sınıf, 37'si (%28.5) 3. sınıf, 26'sı (%20) 4. sınıf öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Akademik personelin iletişim becerilerini belirlemek amacıyla Karagöz ve Köstereliođlu (2008) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) kullanılmıştır. Ölçek, Likert tipindedir ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek bu araştırmada tek boyut olarak kullanılmıştır. Ölçeğin tek boyutlu bir yapıda kullanılıp kullanılamayacağını (yapı geçerliğinin uygunluğunu) belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin uyum indeksleri; $\chi 2$= 670.997, $\chi 2$/sd =2.476, p<.001; PCFI=.61, PNFI= .51 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin doyum düzeylerini belirlemek için Schmitt, Oswald, Friede, Imus ve Merrit (2008) tarafından geliştirilen, Türk kültürüne Balkıs (2013) tarafından uyarlanan Akademik Doyum Ölçeği (ADÖ) kullanılmıştır. Likert tipindeki ölçek 5 madden oluşmaktadır. Bu gruptan elde edilen verilere DFA yapılmıştır. Uyum değerleri; $\chi 2$= 9.640, $\chi 2$/df =2.410, p<.05; CFI=.98, NFI= .97, RMR= .02 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin üniversiteye yönelik aidiyet duygusu düzeylerini belirlemek için Lounsbury ve DeNeui (1996) tarafından geliştirilen, Türk kültürüne Duru ve Balkıs (2015) tarafından uyarlanan Üniversite Aidiyet Duygusu Ölçeği (ÜADÖ) kullanılmıştır. Likert tipindeki ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen verilere yapılan DFA sonucunda uyum değerleri; $\chi 2$= 159.748, $\chi 2$/df =2.159, p<.001; CFI=.98, PCFI= .73, PNFI= .68, RMR= .06 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi öncesinde kayıp değerler ve uç değerler varsayımları incelenmiştir. Kayıp değerler bir örüntü sergilemediğinden bu değerlere ortalama değer atanmış, uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. Araştırma hipotezlerini test etmek için korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

Bulgular

Akademik personelin iletişim becerileri ile öğrencilerinin üniversiteye aidiyet duyguları ve akademik doyumları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere, alınan toplam puanlar normal dağılıma uygun olduğundan, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Alınan toplam puanlara ait betimsel istatistikler ve korelasyonlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Betimsel İstatistikler ve Korelasyonlar

Değişkenler		SS	1	2	3
1. Akademik Personelin İletişim Becerileri	3.33	.54	-		
2. Üniversiteye Aidiyet	3.06	.66	.26**	-	
3. Akademik Doyum	3.46	.78	.39**	.55**	-

**p<.01

Tablo 1 incelendiğinde, akademik personelin iletişim becerileri genel ortalamalarının =3.33, öğrencilerin üniversiteye aidiyet duyguları genel ortalamalarının =3.06, öğrencilerin akademik doyumları genel ortalamalarının =3.46 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bulgulara göre, akademik personelin iletişim becerileri ile öğrencilerin üniversiteye aidiyet duyguları arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır (r=.26, p<.01). Akademik personelin iletişim becerileri ile öğrencilerin akademik doyumları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır (r=.39, p<.01). Ayrıca öğrencilerin üniversiteye aidiyet duyguları ile akademik doyumları arasında da pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r=.55, p<.01). Böylelikle araştırmanın birinci hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmanın H_2, H_3, H_4 ve H_5 hipotezlerini test etmek amacıyla yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırmanın birinci modelinde akademik personelin iletişim becerilerinin, öğrencilerin üniversiteye aidiyet duyguları üzerinde anlamlı etkisi olup olmadığı test edilmiştir. Birinci model, Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Birinci Model

Birinci modelin uyum iyiliği indeksleri, modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir ($\chi 2$=1380.187, $\chi 2$/df=1.983, p<.01; PCFI=.66, PNFI= .51).

Akademik personelin iletişim becerileri değişkeninden öğrencilerin üniversiteye aidiyet duyguları değişkenine giden yola ait standardize edilmiş beta (β), standart hata ve anlamlılık değeri Tablo 2'te gösterilmiştir.

Tablo 2. Birinci Model'in Yol Katsayıları

Yol	Standardize β	Standart Hata	p
Akademik Personelin İletişim Becerisi Üniversiteye Aidiyet	.39	.24	.000

Tablo 2 incelendiğinde, akademik personelin iletişim becerilerinin öğrencilerin üniversiteye aidiyet duyguları (β= .39; *p*<.01) üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bu bulgu, H_2 hipotezini desteklemektedir. Böylece H_2 hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmanın ikinci modelinde akademik personelin iletişim becerilerinin, öğrencilerin akademik doyumları üzerinde anlamlı etkisi olup olmadığı test edilmiştir. İkinci model, şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. İkinci Model

İkinci modelin uyum iyiliği indeksleri, modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir ($\chi 2$=934.561, $\chi 2$/df=2.331, p<.01; PCFI=.62, PNFI= .51).

Akademik personelin iletişim becerileri değişkeninden öğrencilerin akademik doyumları değişkenine giden yola ait standardize edilmiş beta (β), standart hata ve anlamlılık değeri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. İkinci Model'in Yol Katsayıları

Yol	Standardize β	Standart Hata	p
Akademik Personelin İletişim Becerisi → Akademik Doyum	.46	.29	.000

Tablo 3 incelendiğinde, akademik personelin iletişim becerilerinin öğrencilerin akademik doyumları (β= .46; *p*<.01) üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bu bulgu, H_3 hipotezini desteklemektedir. Böylece H_3 hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü modelinde öğrencilerin üniversiteye aidiyet duygularının akademik doyumları üzerinde anlamlı etkisi olup olmadığı test edilmiştir. Üçüncü model, şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Üçüncü Model

Üçüncü modelin uyum iyiliği indeksleri, modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir ($\chi 2$=299.973, $\chi 2$/df=2.041, p<.01; RMR= .07, PCFI=.76, PNFI= .69).

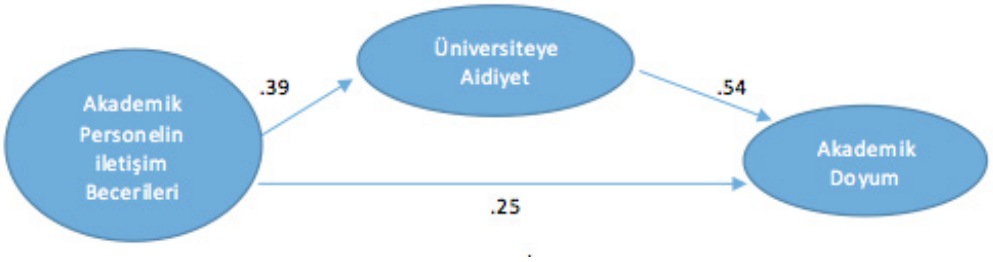
Öğrencilerin üniversiteye aidiyet duyguları değişkeninden öğrencilerin akademik doyumları değişkenine giden yola ait standardize edilmiş beta (β), standart hata ve anlamlılık değeri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Üçüncü Model'in Yol Katsayıları

Yol	Standardize β	Standart Hata	p
Üniversiteye Aidiyet Akademik → Doyum	.64	.12	.000

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin üniversiteye aidiyet duygularının öğrencilerin akademik doyumları (β= .46; *p*<.01) üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bu bulgu, H_4 hipotezini desteklemektedir. Böylece H_4 hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü modelinde; akademik personelin iletişim becerileri ile öğrencilerin akademik doyumları arasındaki ilişkide üniversiteye aidiyet duygularının aracı rolü olup olmadığı test edilmiştir. Aracılık etkisine ilişkin dördüncü model, Şekil 5'de gösterilmiştir.



Şekil 5. Aracılık Etkisine İlişkin Dördüncü Model

Aracılık etkisine ilişkin modelin uyum iyiliği indeksleri, modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir ($\chi 2=1740.687$, $\chi 2/df=1.949$, $p<.01$; PCFI=.56, PNFI= .51).

Tablo 5. Dördüncü Modelin Katsayıları

Yol	Standardize β	Standart Hata	p
Akademik Personelin İletişim Becerileri → Akademik Doyum	.25	.22	.01
Akademik Personelin İletişim Becerileri → Üniversiteye Aidiyet	.39	.24	.01
Üniversiteye Aidiyet Akademik Doyum	.54	.12	.00

Tablo 5 incelendiğinde, akademik personelin iletişim becerileri ile öğrencilerin akademik doyumları arasındaki ilişkide, üniversiteye aidiyet duygusu değişkeni aracı değişken olarak analize dahil edildiğinde iletişim becerilerinin iş doyumu üzerindeki etkisi azalmış ($\beta= 0.25$; $p<0.01$), üniversiteye aidiyet duygusunun iş doyumu üzerindeki etkisi devam etmiştir ($\beta= 0.54$; $p<0.01$). Bu bulguya göre, akademik personelin iletişim becerileri ile öğrencilerin akademik doyumları arasındaki ilişkide üniversiteye aidiyet duyguları kısmi aracı rolü oynamaktadır. Böylece H_5 hipotezi kabul edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, kendi ülkeleri dışında öğrenim gören öğrenciler grubunda akademik personelin iletişim becerileri ile öğrencilerin akademik doyum ve üniversiteye aidiyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, üniversitede kendi ülkeleri dışında öğrenim gören öğrencilerin akademik doyumlarının ve üniversiteye aidiyetlerinin oluşmasında akademik personelin iletişim becerilerinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, akademik personelin iletişim becerileri arttıkça, öğrencilerin akademik doyumları da artmaktadır ve akademik personelin iletişim becerileri öğrencilerin akademik doyumlarını etkilemektedir. Bu sonuçlar daha önce öğretmenlerin sözlü ve sözsüz iletişim davranışlarının (teacher immediacy) öğrencilerin eğitim ortamlarındaki doyumları ile ilişkili olduğunu ortaya koyan Arbaugh'ın (2001), Hackman ve Walker'ın (1990) ve Parayitam, Desai ve Phelps'in (2007) araştırma bulgularını desteklemektedir.

Bu araştırmada akademik personelin iletişim becerileri arttıkça öğrencilerin üniversiteye aitliklerinin arttığı ve akademik personelin iletişim becerilerinin öğrencilerin üniversiteye aidiyetlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çevrimiçi sınıflarda öğretmenlerin sözlü iletişim davranışları ile öğrencilerin sınıfa aitlikleri arasında olumlu yönde önemli ilişkiler bulunduğunu ortaya koyan Ni ve Aust'un (2008) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin üniversiteye aidiyetleri arttıkça akademik doyumları da artmaktadır ve öğrencilerin üniversiteye aidiyetleri akademik doyumlarını etkilemektedir. Bu sonuç okullarına karşı aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin okul ortamından aldıkları doyumun daha yüksek olduğunu ortaya koyan Duru ve Balkıs'ın (2015), Elliot ve Healy'in (2001) ve Osterman'nın (2000) araştırma sonuçlarını destekler

niteliktedir. Ayrıca, akademik personelin iletişim becerileri ile öğrencilerin akademik doyumları arasındaki ilişkide üniversiteye aidiyet kısmi aracı rolü oynamaktadır.

Araştırmaya göre akademik personelin iletişim becerileri ve öğrencilerin üniversiteye aidiyet duygularının orta düzeyde, akademik doyumlarının da ortanın hemen üzerinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde şu öneriler getirilebilir:

1. Akademik personel, öğrencilerin üniversiteye aidiyet duyguları hissetmesinde ve akademik doyum yaşamasında iletişim becerilerinin etkili olabileceğinin farkında olarak; sınıf içinde etkili konuşma, etkin dinleme, beden dilini kullanma, anlama ve empati yapma, etkin geri bildirimde bulunma, kendini ifade edebilme gibi iletişim becerilerine dikkat etmeli ve bu becerilerini geliştirmelidir.
2. Akademik personel sınıf içinde farklı ülke ve kültürlerden gelen öğrencilerin olduğunun farkına vararak ders anlatımlarında daha duru, açık, anlaşılır bir dil kullanmalıdır.
3. Fakülte yöneticileri, yurt dışından fakültelerine gelen öğrencilerin üniversiteye aidiyetleri ve akademik doyumlarını artırmak için fakültelerinde iletişim ve danışma ofisleri oluşturabilir.
4. Fakülte yöneticileri akademik personelin iletişim becerilerinin geliştirilmesi adına konunun uzmanlarının katılacağı konferanslar düzenleyebilir.
5. Mevcut araştırmanın çalışma grubunu sadece Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Gelecek araştırmalarda çalışma grubu, tüm ülkelerden gelen öğrencileri kapsayacak şekilde genişletilebilir.

Kaynaklar

Arbaugh, J. B. (2001). How instructor immediacy behaviors affect student satisfaction and learning in web-based courses. *Business Communication Quarterly*, 64 (4), 42-54.

Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal Cognitive and Behavioral Psychotherapies.* 13 (1), 57-74

Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59 (2), 243–272.

Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *The Journal of Educators Online,* 7 (1), 1-30.

Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education,* 37, 323-340.

Comadena, M. E., Hunt, S. K., & Simonds, C. J. (2007). The effects of teacher clarity, nonverbal immediacy, and caring on student motivation, affective and cognitive learning. *Communication Research Reports,* 24 (3), 241–248.

Duru, E., & Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, *16* (1), 122-141.

Elliot, K. M. ve Healy M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10, 1-11.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.

Gülcan, Y., Kuştepeli, Y., & Aldemir, C. (2002). Yüksek Öğretim'de Öğrenci Doyumu: Kuramsal Bir Çerçeve ve Görgül Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *7* (1), 99-114.

Hackman, M., & Walker, K. (1990). Instructional communication in the televised classroom: the effects of system design and teacher immediacy on student learning and satisfaction. *Communication Education*, 39, 196-206.

Huang, L. X., & Der-Hsiang Huang, H. M. (2013). Students' ratings of school climate and school belonging for understanding their effects and relationship of junior high schools in Taiwan. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 13 (3).

Karagöz, Y. & Kösterilioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 21, 81-98.

Mazer, J. P. (2013a). Associations among teacher communication behaviors, student interest, and engagement: A validity test. *Communication Education*, 62 (1), 86-96.

Mazer, J. P. (2013b). Student emotional and cognitive ınterest as mediators of teacher communication behaviors and student engagement: an examination of direct and ınteraction effects. *Communication Education*, 62 (3), 253-277.

McCroskey, C. J., Richmond, P. V., & Bennett, E. V. (2006). The relationships of student end-of-class motivation with teacher communication behaviors and instructional outcomes. *Communication Education,* 55 (4), 403-414.

Ni, S., & Aust, R. (2008). Examining teacher verbal immediacy and sense of classroom community in online classes. *International Journal on E-Learning*, 7 (3), 477–498.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.

Parayitam, S., Desai, K., & Phelps, L. D. (2007). The effect of teacher communication and course content on student satisfaction and effectiveness. *Academy of Educational Leadership Journal*, *11* (3), 95-105.

Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75, 270-290.

Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.

9,10,11,12. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRENCİ KİTAPLARI, ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTAPLARI VE ÖĞRETMEN KİTAPLARINDA YER ALAN DEĞERLER

Öğr. Gör. Oğuz Bal, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye, oguz.bal@alanya.edu.tr

Öz

Değerler eğitimi yaşamın erken dönemlerinde başlar, bu eğitim toplumdan, medyadan, arkadaşlardan, oyun gruplarından, etkilenerek gelişir. Bu noktada okulun rolü, çocuğun aldığı değerleri birleştirip iyileştirmek ve onlara kendi değerlerini inşa etmelerine yardımcı olmaktır. Değerler terimi, belirli prensipleri, kuralları, iyi ya da istendik olarak algılanan belirli standartları kapsar ve genellikle bir fikir veya eylemin değerini belirleyebilmek için kullanılan uzun vadeli standartlar veya ilkelerdir.

Öğrencinin, başarı standartlarını karşılayabilmesi için kazanması istenen davranışlar ve yeteneklerle, öğrenmesi istenen değerler ve bilgiler için öğretim materyalleri önemli bir bileşendir. Aynı zamanda öğretim materyalleri beklenen ve istendik öğrenme hedeflerinin kazanılması için hazırlanan bütün bir müfredatta da etkili olmaktadır. 1995 yılında Yaşayan Değerler Eğitimi programı, öğrencilerin toplumda bireysel olarak öğrenmeyi ve öğrenmek için özgürce, yaşamlarında ihtiyaç duyduğu gerçekleri, kavramları, ilkeleri, politikaları, süreç ve ahlak bilincini içeren öğretme materyalleri sağlamayı amaçlamaktadır. Bu evrensel değerler, bütün dinler, kültürler ve geleneklerin üzerinde tutulmalıdır ve toplumun bütün bireyleri, farklı kesimlerin mensupları olsalar, farklı kültürel geçmişlerden gelseler de birbirleri arasında birleştirici bir rol oynamalıdır. Dünyadaki toplumların birbirleri arasındaki kültürel farklılıkların bir sonucu olarak, ortak bir iletişim aracı olan dil, kültürel ve sosyal alışverişi sağlayabilmek için etkili bir konumda olmalıdır. Bir insan, dünya vatandaşı olabilmesi için, yabancı dil konuşabiliyor, konuşulanı anlayabiliyor ve bu yabancı dilde yazabiliyor olması gerekir. Dünyada yaygın olarak bilinen ve konuşulan, aynı zamanda gelişmiş toplumlarda bir iletişim tercihi olarak yer edinen İngilizce, şüphesiz kültürler arasında köprü kurmada güçlü bir araçtır.

Bu çalışmanın amacı; İngilizce ders kitaplarının içlerinde yer alan, okuma ve dinleme metinlerinin, ulusal ve evrensel değerleri ne ölçüde içerdiklerini ve bu değerlerin bu kitaplarda yer alan metinlere göre dağılımını belirlemektir. Bu çalışma sonucunda araştırmacı tarafından belirlenen değerlerin hepsinin değil,birçoğunun ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında yer aldığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Ders Kitapları, Materyal İnceleme, İngilizce Dersi, Ortaöğretim

Abstract

Values education begins in the early stages of life, and this education is influenced by society, media, friends, playgroups. The role of the school here is to consolidate and improve the values that the child receives, and to help them build their own values. Values cover certain principles, rules, certain standards that are perceived as good or terminal behavior, and are often long-term standards or principles that are used to determine the value of an idea or action. Teaching materials are important components for the behaviors and abilities that the student desires to achieve in order to meet the standards of success, and for the values and information to be learned. At the same time, instructional materials are also effective in the whole curriculum for the acquisition of expected and desired learning goals. The Living Values Education program, which emerged in 1995, aims to provide teaching materials that include the facts, concepts, principles, policies, processes and ethics that pupils need in their lives freely to learn and learn individually in society. These universal values should clearly be kept above all religions, cultures and traditions, and if all the people of the society are members of different segments, the different cultural backgrounds must play a unifying role among the others. As a result of the cultural differences between the societies, a common communication tool, language, should be on an effective position. In order to be world citizen, a person must speak a foreign language, understand that language and write in that foreign language. English, which is widely known and spoken in the world and at the same time a communication preference in developed societies, is undoubtedly a powerful tool in building bridges between cultures.

The purpose of this study is; to determine to what extent the texts of reading and listening in English textbooks contains national and universal values and the distribution of these values according to the texts in these books. In this study it is observed that, not all but many of the values, determined by the researcher, are included in the second education English course textbooks.

Keywords: Values Education, Coursebooks, Coursebook Review, English Course, Secondary Education

Giriş

Değerler eğitiminin öğrencilere aktarımı çeşitli boyutlarda gözlemlenebilmektedir. Okuldaki öğretmenlerle, sosyal çevre ile, aile ile, öğrencilerin etkileşim halinde oldukları diğer ortamlarla, eğitim programlarıyla bu aktarım gerçekleştirilebilmektedir. İngilizce derslerinin işlenmesi ve sağlıklı bir ders gerçekleştirilebilmesi için, öğretim programlarında öğretilmesi ve aktarılması hedeflenen değerlerin ders kitapları kullanarak da aktarımı büyük ölçüde mümkündür. Ders kitaplarında kullanılan okuma parçaları, dinleme aktiviteleri ile değer aktarımı sağlanabilir.

Bu çalışmada; "Okullarda, temel evrensel ve ulusal değerlerin kazanılmasında önemli bir rol oynayan İngilizce dersinin, değerlerin gelişmesindeki rolü nedir?», «İngilizce ders kitaplarının değerlerin gelişimdeki yeri nedir?», «İngilizce ders kitaplarında evrensel ve ulusal değerlere ne kadar yer verilmiştir?» sorularına cevaplar aranmıştır ve İngilizce öğretiminde kullanılan kitapların içerik analizi yapılmıştır.

Bu araştırmanın, Ortaöğretim İngilizce Eğitimininde değerlerin belirlenmesi,incelenmesi ve yabancı dil eğitiminde değer çalışmaları kapsamında yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Belirlenen değerlerin hepsinin, Ortaöğretim 9,10,11 ve 12. sınıf ders kitapları, çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının tamamında bulunacağı ve bu çalışmada incelenen örnek kitapların kullanılan bütün kitapları temsil ettiği varsayılmaktadır.

Ortaöğretim 9,10,11 ve 12. sınıf öğrencilerine okutulması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından farklı tarihli Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı kararları ile kararlaştırılan ders kitaplarının Milli Eğitim Yayınları'nın ya da özel diğer yayınevlerinin bastıkları kitap sayısı yaklaşık olarak 25'tir. Bu sebeple, her bir sınıf düzeyi için, kitapların farklı yayınevlerinden olmalarını göz önünde bulundurmadan rastgele yöntemle, her bir sınıf düzeyi için birer kitap olmak üzere toplam 4 ayrı kitap seçilmiş ve incelenmiştir.

İnsan gelişimi tek boyutta değildir; fiziksel, bilişsel, sosyal, ahlaki ve cinsel olmak üzere çok farklı boyutlarda gerçekleşen bir süreçtir. Özellikle temel 3 kuram bu çalışmanın altyapısını oluşturmaktadır. Bu kuramlar sırasıyla Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı, Lawrence Kolhberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı ve Erik Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'dır.

Tüm bu gelişim kuramları ayrıntılı olarak incelendiği zaman, insanın farklı yapı özellikleri hakkında fikir edinmek ve hangi eğitim stratejilerinin ne şekilde kullanılması gerektiği konusunda vizyon geliştirmek mümkün olmaktadır. Eğitsel açıdan bakıldığı zaman gelişme çağındaki çocukların bilgi, beceri ve tutum açısından çok karmaşık yapılar taşıdıkları, yukarıda bahsi geçen kuramların bu karmaşık yapıların çözümlenmesinde eğitimcilere önemli kaynaklar sunduğu görülmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki, gelişim kuramları "psikolojik kuramlar" olarak sınırlıdır ve içerdikleri tüm bilgilerin eğitime uyarlanabilmesi için uygun ortamlar, öğretim stratejileri ve materyaller geliştirilmelidir. Bu çalışmaya temel teşkil eden üç temel kuram da yukarı bahsedilen karmaşık yapıların nasıl işlediği ve nasıl geliştirilebileceği konusunda eğitimcilere ışık tutmaktadır.

Hayatı düzenleyen ve insanlar, hatta toplumlar, ülkeler arası ilişkilerin temelini oluşturan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesine dayanarak, değerler eğitimi olgusunun temeli, 1995 yılında düzenlenen, Birleşmiş Milletler'in 50. Yılı kutlamalarında atılmıştır. Bu olgu, insanlığın ortak bir kültür mirası oluşturmasını görev edinen uluslararası bir organizasyon olan UNESCO tarafından desteklenen, Brahma Kumaris adlı bir organizasyonun uluslararası projesi olmakla beraber, aslında "Yaşayan Değerler Eğitimi Programı" adını taşımaktadır. Adı her ne kadar "yaşayan değerler" ibaresini içerse de projenin asıl amacı; doğanın ve doğadaki farklı yaşam formlarının yok edilmesinden, insanlığın hem kendine, hem de dünyaya olan saygısının azalmasından ötürü, ölmeye yüz tutmuş, çoğu toplumda artık geçerliliğini yitirmişve hatta yok olma tehlikesi yaşayan değerlerin canlandırılması ve bu değerlerin insanlara ve topluma hatırlatılmasıdır. Bu projeye göre okul sadece olguların aktarıldığı bir yer değil, aynı zamanda belli başlı değerlerin sistematik olarak aktarıldığı bir yerdir. Bu projeyle "işbirliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik" kavramları değerler olarak belirlenmiş ve bu değerlerin yeniden benimsetilmesi ya da kazandırılması için etkinlikler planlanmıştır. Projeye Birleşmiş Milletler Antlaşması'nın önsözündeki bir ilkeden - temel insan haklarına, insanlığın haysiyetine ve değerine olan inancı teyit etmek- ilkesinden ilham alınarak bu projenin teması belirlenmiştir (Drake, 2001).

Yöntem

Bu araştırmada, Ortaöğretim 9.,10.,11. ve 12. sınıf öğrenci ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kitaplarında var olan değerlerin tespit edilmesi amaçlandığından, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesine başvurulmuştur. Bu çalışmada Ortaöğretim 9.,10.,11. ve 12. sınıf öğrenci ders kitaplarında, öğrenci çalışma kitaplarında ve öğretmen kitaplarında yer alan metinler tek tek incelenerek, araştırmacı tarafından İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi temel alınarak saptanmış olan ve önceki sayfalarda belirtilen değerler göz önünde tutularak metinlerde vurgulanan değerler tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın evrenini Türkiye'de Ortaöğretim İngilizce kitaplarının tamamını kapsamaktadır.

Materyal olarak seçilen kitaplar: Milli Eğitim Yayınları TeenWise İngilizce 9. Sınıf Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Bulut, E., Şentürk, S., Baydar Ertopcu, F. ve Umur Özadalı, S. 2017), Dikey Yayınları English Course Ortaöğretim İngilizce 10. Sınıf Öğrenci Ders-Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Şener, M. 2016) Cem Web Ofset Sunshine English İngilizce 11.Sınıf Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Akgedik Can, M., Neslihan Atcan Altan, N. 2017), Milli Eğitim Yayınları Yes U Can Ortaöğretim İngilizce 12. Sınıf B 1.1. seviyesindeki Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (Özbek, D., Kumral, H. ve Örer, S. 2017) dır.

Veri Toplama Araçları

Değerlerin saptanması için İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi temel alınmıştır. (https://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.html) Burada yer alan her bir madde incelenmiş, vurguladığı değerler maddeler halinde ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkarılan değerler, genel başlık olarak ele alınmış ve içerdiği alt kavramlar da değer olarak incelenmiştir. Bu değerlerin bazılarının geniş kavramlar halinde yer aldığı görülmüştür. Bu nedenle ana kavramların da içerdiği alt kavramlar da değer olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca, YDEP çerçevesinde ortaya çıkarılan değerler de göz önünde bulundurulduğunda, sonuç olarak birbirleriyle ilişkili olan değerlerin her biri bir grup oluşturmuştur. Çalışmada bu gruplarda yer alan değerler incelenerek 6 ana başlık halinde kategorize edilmiştir. Bu kategoriler araştırma için temel kıstasları oluşturmuştur. Veri toplama aracı bu ölçütlerden meydana getirilmiştir. Tablo 1.'de, bahsi geçen 6 değer kategorisi ve bu başlıkların içerdiği toplam 21 alt değer gösterilmektedir.

Tablo 1.: Belirlenen Değer Kategorileri ve Alt Değerler

Değer Kategorileri	Belirlenen Alt Değerler
Adalet ve Özgürlük	Adalet, Özgürlük
Tarih ve Kültür	Tarihi ve Kültürel Bilinçlilik, Tarihi ve Kültürel Mirasa Sahip Çıkma, Vatanseverlik
Doğaya ve Farklı Disiplinlere Saygı	Bilime (Teknolojiye), Spora, Sanata Saygı Duyma ve Önem Verme, Doğaya Karşı Saygılı ve Bilinçli Olma
Tablo 1.: Belirlenen Değer Kategorileri ve Alt Değerler	
Aile ve Sosyal İlişkiler	Empati, İşbirliği Yapabilme ve Yardımlaşma, İnsanlara Saygı, Nezaket, Eşitlik ve Hoşgörü, Fedakârlık, Misafirperverlik, Aile Birliği
Eğitim ve Yaratıcılık	Eğitime, Gelişmeye Önem Verme ve Açık Fikirlilik, Yaratıcılık ve Hayal Kurma
Kişisel Gelişim	İnisiyatif Kullanma, Özdenetim ve Davranış Kontrolü, Sağlıklı Beslenme ve Temizlik, Sorumluluk ve Sosyal Bilinçlilik, Takdir Duygusu, Dürüstlük ve Açık Sözlülük

İncelemek üzere seçilen; ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında yazılı metinler ve diyaloglar, ayrıca ders kitaplarındaki dinleme aktivitelerinde yer alan diyalogların, öğretmen kılavuz kitaplarındaki metin halinde yazılmış ses kayıtları, tek tek okunmuş ve her bir metnin değer içerip içermediği titizlikle incelenmiştir. İlk okumada tüm kitaplarda toplam, 531 adet metin tespit edilmiştir. İkinci ve üçüncü okumalarda, belirlenen değerleri içeren 270 alıntıdan veri seti oluşturulmuştur. Değer ifade eden, paragraf ve cümleler tek tek tespit edilip, her bir değer başlığı altında kaydedilmiştir. Değer içeren, tespit edilmiş bu paragraflar ve cümlelerin, uzman görüşü alınarak, değer içerip içermediklerine dair doğrulukları test edilmiştir. Son aşamada da doğrulukları test edilen 252 değer içeren alıntı için veri seti düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada bütün sınıf düzeylerindeki kitaplarda toplam 531 adet metin, dinleme aktivitelerinde geçen diyalog ve metin tespit edilip incelenmiş ve bu metinlerin her sınıf düzeyine ve sınıf düzeylerinde incelenen kitap türlerine göre sayısal dağılımı aşağıdaki Tablo 2.'de verilmiştir. Ayrıca incelenen ve ortaya çıkarılan değerlerin, sınıf düzeylerine göre kitaplarda yer aldıkları bölümler ve metinler tespit edilmiş ve listelendirilmiştir.

Tablo 2.: İncelenen Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Sayıları

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Ders Kitabı	Öğrenci Çalışma Kitabı	Öğretmen Kılavuz Kitabı
9. Sınıf Düzeyi	32	63	64
10. Sınıf Düzeyi	52	30	38
11. Sınıf Düzeyi	52	27	64
12. Sınıf Düzeyi	44	37	28

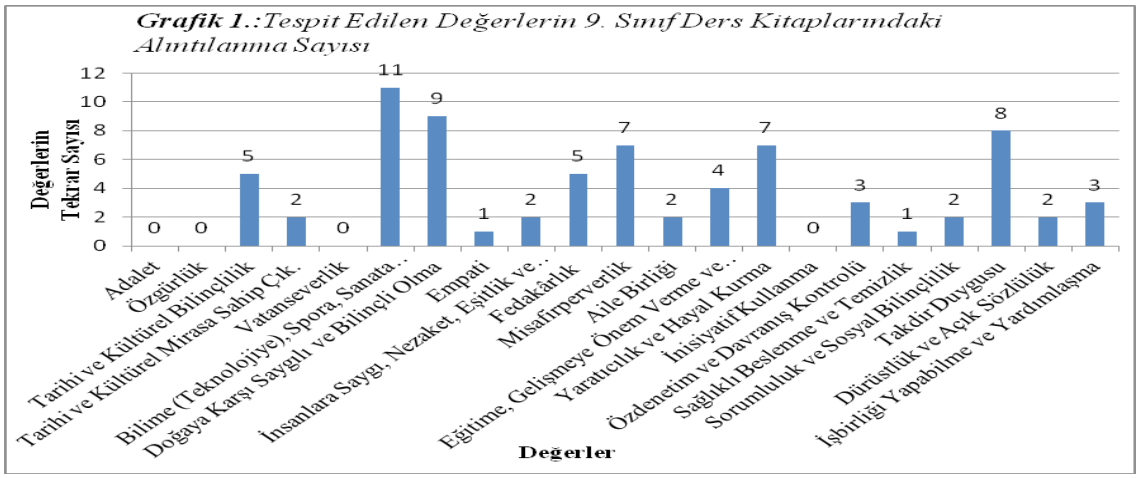
Bunun yanısıra, incelenen 531 metinde bazı metinler birden fazla değer içermektedir. Bazı alıntılar da birden fazla değer kategorisine dahil edilmiştir. Bu değerlerin incelenen ders kitaplarındaki alıntılanma sayıları, her bir sınıf düzeyi kitaplara göre gruplandırılıp, Tablo 3.'te gösterilmiştir

Tablo 3.: İncelenen Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Sayıları

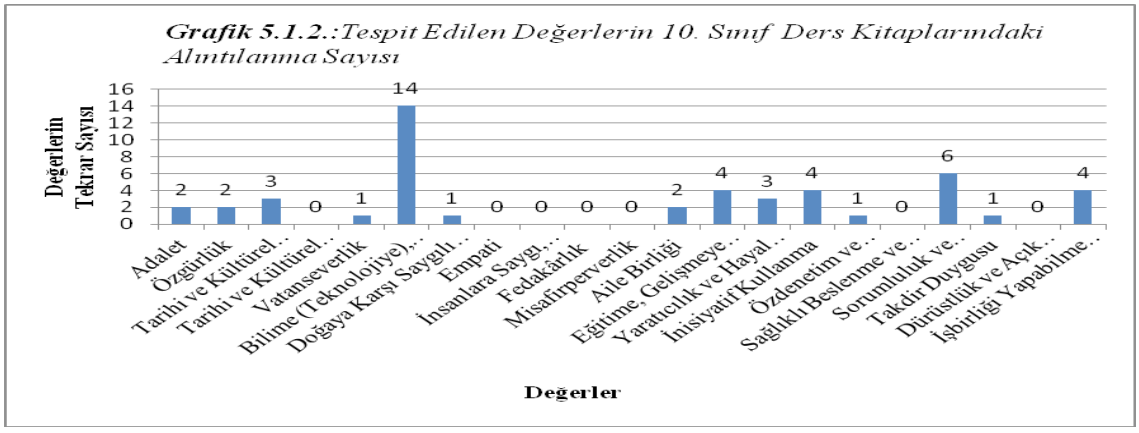
Sınıf Düzeyi	Öğrenci Ders Kitabı	Öğrenci Çalışma Kitabı	Öğretmen Kılavuz Kitabı
9. Sınıf Düzeyi	32	63	64
10. Sınıf Düzeyi	52	30	38
11. Sınıf Düzeyi	52	27	64
12. Sınıf Düzeyi	44	37	28

Bulgular

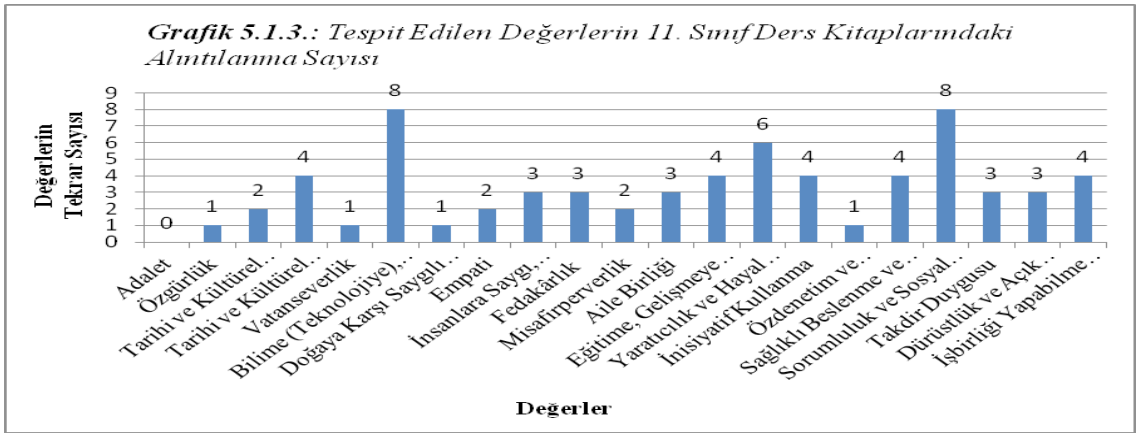
TeenWise İngilizce 9. Sınıf Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki 159 adet, metin ve dinleme aktivitelerinde geçen diyalog ve metin incelendiğinde, araştırmacı tarafından belirlenen değerlerin yer alma sayıları aşağıdaki Grafik 1.'de gösterilmektedir. Bu grafikte de görüldüğü üzere, 9. Sınıf kitaplarında en çok Bilime (Teknolojiye), Spora, Sanata Saygı Duyma ve Önem Verme değerine yer verilmiş, Adalet, Özgürlük, Vatanseverlik, İnisiyatif Kullanma değerlerine ise hiç rastlanmamıştır



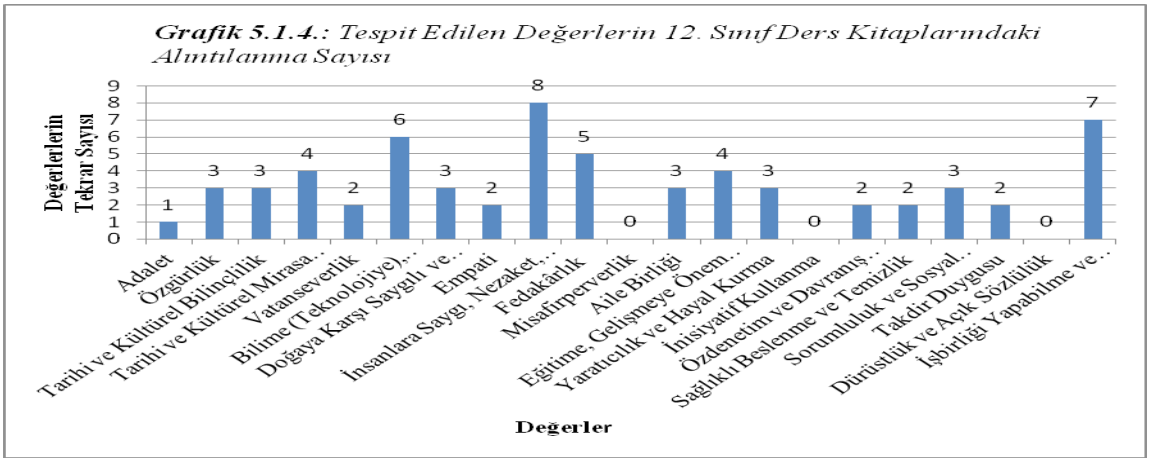
English Course Ortaöğretim İngilizce 10. Sınıf Öğrenci Ders-Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki 120 metin ve dinleme aktivitelerinde geçen diyalog ve metinde, araştırmacı tarafından belirlenen değerlerin hangi sayıda yer aldıkları Grafik 5.1.2'de gösterilmektedir. Bu grafikte de görüldüğü gibi, 10. Sınıf kitaplarında en çok, Bilime (Teknolojiye), Spora, Sanata Saygı Duyma ve Önem Verme değerine yer verilmiş, Tarihi ve Kültürel Mirasa Sahip Çıkma Empati, İşbirliği Yapabilme ve Yardımlaşma, İnsanlara Saygı, Nezaket, Eşitlik ve Hoşgörü, Fedakârlık, Misafirperverlik, Sağlıklı Beslenme ve Temizlik, Dürüstlük ve Açık Sözlülük değerlerine ise hiç rastlanmamıştır.



Sunshine English İngilizce 11.Sınıf Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki 143 metin ve dinleme aktivitelerinde geçen diyalog ve metinde, araştırmacı tarafından belirlenen değerlere ne kadar yer verildiği Grafik 3'te, gösterilmektedir. Bu grafikte de görüldüğü gibi, 9.,10. Sınıf ders kitaplarında olduğu gibi en çok, Bilime (Teknolojiye), Spora, Sanata Saygı Duyma ve Önem Verme değerine rastlanmış ve aynı sayıda Sorumluluk ve Sosyal Bilinçlilik değeri de yer almıştır. 11. Sınıf ders kitaplarında Adalet değeriyle hiç karşılaşılmamıştır.



Yes U Can Ortaöğretim İngilizce 12 Sınıf B 1.1. seviyesindeki Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki 109 metin ve dinleme aktivitelerinde geçen diyalog ve metinde, araştırmacı tarafından belirlenen değerlerin hangi sayıda yer aldığı; Grafik 4.'te açıkça belirtilmiştir. Bu grafikte 11. Sınıf ders kitaplarında en çok İnsanlara Saygı, Nezaket, Eşitlik ve Hoşgörü değerine yer verilmiş, Misafirperverlik, İnisiyatif Kullanma, Dürüstlük ve Açıksözlülük değerleriyle hiç karşılaşılmamıştır.



Grafik 5.1.4.: Tespit Edilen Değerlerin 12. Sınıf Ders Kitaplarındaki Alıntılanma Sayısı

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Gözden geçirilip yeniden düzenlenen programlarda görülmektedir ki, o dersin kazanımları ve davranışa dönüştürülmek istenen değerler, programların girişinde ya açıkça belirtilmiş, ya da ders içi aktivite, ders kitabı içeriği ve etkinliklerle yansıtılmıştır. Bütün bunların toplamında, yenilenen öğretim programında, ders kitaplarının yazımı konusunda değerlerin göz önünde tutulması ve sınıfta verilmesi zorunlu hale getirildiği de bildirilmiştir. Buradan yola çıkarak yapılan bu araştırma sonucunda, belirlenen ve 9,10,11 ve 12. sınıf İngilizce ders kitaplarında aranan ve değerlendirilen değerlerin dağılımı göz önünde bulundurulduğunda; ders kitaplarında bazı değerlerden hiç bahsedilmediği ya da bu değerlere yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür. Bütün sınıf seviyelerindeki ders kitaplarında, bahsi geçen değerlere yer verilme sayıları şu şekildedir:

Adalet 3, Özgürlük 6, Tarihi ve Kültürel Bilinçlilik 13, Tarihi ve Kültürel Mirasa Sahip Çıkma 10, Vatanseverlik 4, Bilime (Teknolojiye), Spora, Sanata Saygı Duyma ve Önem Verme 39, Doğaya Karşı Saygılı ve Bilinçli Olma 14, Empati 5, İşbirliği Yapabilme ve Yardımlaşma 18, İnsanlara Saygı, Nezaket, Eşitlik ve Hoşgörü 13, Fedakârlık 13, Misafirperverlik 9, Aile Birliği 8, Eğitime, Gelişmeye Önem Verme ve Açık Fikirlilik 16, Yaratıcılık ve Hayal Kurma 19, İnisiyatif Kullanma 8, Özdenetim ve Davranış Kontrolü 7, Sağlıklı Beslenme ve Temizlik 7, Sorumluluk ve Sosyal Bilinçlilik 19, Takdir Duygusu 14, Dürüstlük ve Açık Sözlülük 5.

Araştırma sonucunda, araştırmacı tarafından belirlenen ve geliştirilen değerlerin büyük çoğunluğunun, her düzeydeki kitaplarda yer aldığı görülmüştür. Ancak bu değerlerin kullanıldığı metinlerin sayıları ve yoğunlukları yetersizdir. Özellikle belirlenen değerlerin bazılarının, bazı sınıf düzeyindeki kitaplarda hiç görülmediği ortaya çıkmıştır. Toplumsal dengeyi sağlayabilmek ve insanlar arası iletişimi dengeli tutabilmek için gerekli olan adalet değeri, iyi vatandaşlar olmak için gerekli olan vatanseverlik değeri, kişilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri, yaşadıkları ülkelerin başka bir ülkenin boyunduruğu altına girmemesi, sahip oldukları toprakların kıymetinin daha iyi bilinmesi ve bu topraklara sahip çıkılması için gereken özgürlük değeri ve dünya vatandaşı, iyi bir insan olabilmek için kişinin sahip olması gereken en önemli değerlerden, kişilerarası iletişimde karşıdaki insanların kolayca anlaşılabilmesi ve sağlıklı ilişkiler kurulabilmesi için gerekli olan empati, dürüstlük ve açık sözlülük değerlerine; 9,10,11 ve 12. Sınıf İngilizce dersi kitaplarında yok denecek kadar az yer verilmiştir. Lise öğrencilerinin yabancı dillerle iletişim kurmasını, yabancı kültürleri öğrenmesini ve genel kültür geliştirmesini sağlamak için yabancı dil dersleri verilmektedir. İngilizce dersleri göz önünde tutulduğunda, kitap içeriğinin yukarıda sözü edilen başarılara ulaşmada önemli bir rol oynadığı görülüyor. Bu nedenle, İngilizce derslerinde kullanılan Öğrenci Ders Kitabı, Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kitabının içeriğinin, öğrencilerin hem ulusal hem de evrensel değerlerinin geliştirilmesine önemli katkı sağladığı düşünülmektedir. Bunun sonucunda; belirlenen değerlerin orta öğretim düzeyindeki öğrenciler tarafından daha kolay kavranması ve benimsenmesi için, evrensel bir dil olan İngilizce araç olarak kullanılıp, İngilizce dersi ders kitaplarında bu değerlere daha sık ve planlı rastlanılması gerekmektedir.

Tüm bu bilgi ve bulgular ışığında, lise İngilizce ders kitaplarının değerler eğitimi konusunda, uzman kişiler tarafından ayrıntılı olarak değerlendirilmesi gereklidir. Kitaplardaki eksikliklerin bu doğrultuda giderilmesinin

yanı sıra, tüm eğitsel etkinliklerin uygulanabilir ve sürdürülebilir biçimde tasarlanıp kitaplarda yer alması ve bu uygulamaların okulların rehberlik servisleri, yöneticileri, öğretmenleri ve program geliştirme uzmanları tarafından gerçekleştirilmesi şarttır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, değerler eğitiminin sadece teoride kalan ve çoğu kez gelişigüzel serpiştirilen yapısını, öğretim programları çerçevesinde yeniden ele almıştır ve bu şekliyle değerler eğitimi konusunda yapılacak olan çalışmalara da ışık tutacaktır.

Kaynakça

Drake, C. (2001). Values education and Human Rights: The living values educational programme in Asia. 06.11.2017, https://www.hurights.or.jp/archives/human_rights_education_in_asian_schools/ section2/2001/03/

UNICEF. (1948). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. https://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.html

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Materyal Geliştirmeye Yönelik Metaforik Algıları

Feride İdi Tulumcu, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, ferideidi@sakarya.edu.tr

Öz

Kalıcı ve aktif öğrenmenin sağlanması için öğretmenler tarafından verilen eğitimin çok yönlü olması ve birden fazla duyuya hitap etmesinin sağlanması gerekmektedir. Bu noktada devreye eğitim öğretimi etkili ve kalıcı hale getirmeyi amaçlayan materyal geliştirme girmektedir. Bu araştırmada birinci sınıfta ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dersinde materyal geliştirmeye yönelik metaforik algılarını tespit etmek ve yorumlamak amaçlanmıştır. Araştırma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 68 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Bu öğretmen adaylarının 40'ı birinci sınıf 28'i dördüncü sınıf öğrencisidir. Araştırmanın desenini nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim oluşturmaktadır. Verilerin analizi ise içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının materyal geliştirmeye yönelik ürettikleri metaforlar dokuz kategoride toplanmış ve bu metaforlarla ilgili açıklamalar yorumlanmıştır. Materyallerle ilgili metaforik algılar öğrencilerin birinci sınıfta ve dördüncü sınıfta olmasına göre bazı açılardan farklılık göstermiştir. Üretilen metaforların çoğunlukla olumu kategoriler altında toplandığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Materyal geliştirme, metafor, Türkçe dersi, Türkçe öğretmen adayı

Abstract

The provision of permanent and active learning by the teachers is multifaceted and needs to be addressed to more than one senses. At this point, the commission is developing material that aims to make the education and training effective and lasting.In this research, it was aimed to identify and interpret the metaphorical perceptions of Turkish teacher candidates who are studying in the first and fourth grades for material development in Turkish lesson.The research was carried out with 68 teacher candidates who are studying at Sakarya University Faculty of Education Department of Turkish Language Teaching. 40 of these teacher candidates are first year students and 28 are fourth year students.The design of the research is a phenomenology from qualitative research methods. The analysis of the data was done by content analysis.In the study, metaphores produced by Turkish teacher candidates for material development were collected in nine categories and expressions related to these metaphors were interpreted.The metaphorical perceptions of the material differed from some of the aspects according to whether the students were in the first or fourth grade.Generated metaphors are often grouped under the affirmative categories.

Giriş

Etkili bir eğitim-öğretimin sağlanması için öğretmen, öğrenci, veli, fiziksel ve sosyal çevre, eğitim politikaları, öğretim programları, ders kitapları gibi çeşitli birçok faktör vardır. Öğretmen de bunların arasındaki en önemli faktörlerden biridir. Eğitim öğretimi sağlayan öğretmenlerin gerekli donanım ve beceriye sahip olması oldukça önem arz etmektedir. Kalıcı ve aktif öğrenmenin sağlanması için öğretmenler tarafından verilen eğitimin çok yönlü olması ve birden fazla duyuya hitap etmesinin sağlanması gerekmektedir. Bu noktada devreye eğitim öğretimi etkili ve kalıcı hale getirmeyi amaçlayan materyal geliştirme girmektedir. Eğitim bağlamında materyal; herhangi bir eğitim dalında, hedeflenen amaca ulaşabilmek ve etkili bir öğrenme ortamı meydana getirmek için bir kısmı çeşitli araçlar yardımıyla kullanılmak üzere özel olarak hazırlanmış yazılı, basılı, sesli, görüntülü, sesli-görüntülü ya da elektronik kaynak/belge olarak tarif edilebilir (Sülükçü,2011: 105). Öğretim materyalleri, öğrenme süreci içerisinde öğretmen tarafından değişik ortamlarda öğrencilere sunulan araçlardır. Öğretim materyalleri önceden geliştirilmiş öğretim programının gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmalıdır. Bu noktada uygun yaklaşım ve uygun materyallerin seçimi için öğretilecek içerik ve hedef kitleyi oluşturan bireyler hakkında doğru bilgilendirmeye gereksinim vardır (Kaya ve Samancı, 2010: 84).

Zaman sabit tutulmak üzere insanlar; okuduklarının %10'unun, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadır (Çilenti,1994: 36). Öğrenmenin yaşantı ürünü olduğu (Saenemoğlu,2012: 90) ve bu araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda birden fazla duyuya hitap etme ve somutlaştırma bağlamında eğitim öğretimde materyal kullanmanın önemi daha belirgin hale gelmektedir. Öğrenme- öğretmen sürecinde araç gereçlerden yararlanma, konuların daha etkili sunulmasını sağlamakta ve öğrenme zamanından ekonomi yapma olanağı sunmaktadır. Ayrıca, öğretimi daha zevkli ve anlaşılır hale getirdiği için öğrenmeye ayrılan süre verimli geçmekte ve öğretim hizmetinin niteliği artmaktadır (Demirel,2012: 52).

Öğretim materyalleri, eğitimin niteliğini artırmada önemli bir öğedir (Yanpar ve diğerleri, 2006:133). Ancak materyalin ilgili dersin içeriğine uygunluğu ve kullanışlılığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla materyalin iyi tasarlanmış olması gerekmektedir. İyi tasarlanmış materyaller:

Öğretmenin ders anlatmak için harcadığı zamanı önemli ölçüde azaltır.

Tahta kullanımı ihtiyacını azaltır.

Daha kaliteli çizim, şekil ve grafiklere kolayca ulaşma imkânı sağlar

Öğrencilerin bireysel niteliklerine uygun çok sayıda örnek, araçlar sayesinde sağlanır

(Koşar ve diğerleri,2003: 43).

Öğrencilerin öğrendiklerini daha çok hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlı (multi-media) öğretme durumunun düzenlenmesi önemli görülmektedir (Demirel, 2012: 53). Öğretim materyali her döneme göre değişiklik göstermektedir. Ancak önemli olan öğretim materyallerini derste öğrencilerin kazanımlarını gerçekleştirmek üzere yaratıcı bir biçimde sentezlemek, bu sentezleri materyal hazırlama ve tasarım ilkelerini kullanarak geliştirmektir (Ulusoy ve Gülüm, 2009: 87). Hızla gelişen teknoloji ile birlikte birçok teknik kullanım dışı kalmakta ve yerini yenilerine bırakmaktadır. Marc Prensky (2001) dijital yerliler ve dijital göçmenler kavramını ortaya atmıştır. Bu bağlamda günümüzün çocukları dijital yerlileri oluştururken onların öğretmenleri de dijital göçmenleri oluşturmaktadır. Eğitim alanında yoğunlaşanların özellikle de öğretmenlerin güncel gelişmeleri her an takip edip haberdar olması ve bu doğrultuda çeşitli materyallerle öğrenimi zenginleştirebilmesi önemlidir. Eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesinden sorumlu olan öğretmenler ve gelecek nesilleri yetiştirmekle yükümlü öğretmen adaylarından teknolojiye dayalı bu değişim ve gelişime ayak uydurabilme ile öğretim teknolojisi bilgisi ve materyal kullanımı açısından yetkinlik beklenmektedir (Aksoy Tokgöz ve Şahin Taşkın, 2015: 425).

Öğretmenler materyal kullanıcıları ve öğrencilerin materyal kullanımını kolaylaştırıcı kişiler olarak ayrıca bunun sonucunda öğrencilerin öğrenmesini değerlendiren diğer yandan da materyalleri değerlendiren kişiler olarak oradadırlar (Meganathan, 2008: 7). Holguín ve Moreles'e göre (2014: 139) materyal geliştirme hem öğretmenler hem de öğrenenler için yararlıdır. Öğretmenlere gerçek uygulamaya dayalı teorileri oluşturma ve yeniden oluşturmada yardım eder. Bu yolla materyal geliştiren öğretmenler öğrencilerin oluşturduğu bilgiyi öğretme uygulamalarında kullanışlı ve değerli olarak yeniden tanımlarlar. Materyal geliştirmede öğretmenlerin yadsınamaz bir rolü olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Genel Yeterlikleri Kılavuzu'nda

(2017) da öğretmenin mesleki beceri yeterlik alanında öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır maddesi yer almaktadır. Türkçe dersi değerlendirildiğinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Materyal, bir dilin öğrenilmesini kolaylaştırmak için kullanılan her şeyi içerir. Materyaller, öğrenenleri dil hakkında bilgilendirmesinden dolayı eğitici, dili kullanmaya maruz bırakmasını sağlamasından dolayı deneyimsel, dil kullanımını özendirmesinden dolayı çıkarımsal veya dil kullanımı hakkındaki keşifleri aramasından dolayı keşfe yönelik olabilir (Tomlinson, 2001: 66). Türkçe Dersi Öğretim Programının(2018: 8) öğrenme öğretme yaklaşımında dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemesine, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmasının gerekliliğine dikkat çekilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerden bilgi iletişim teknolojilerini ve çeşitli görsel iletişim araçlarını kullanması beklenmektedir. Bu bağlamda gerek Türkçe öğretmenlerinin gerekse öğretmen adaylarının Türkçe eğitimi için materyal geliştirme noktasında donanımlı olması gerekmektedir.

Yapılan bu çalışmada da Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dersine yönelik metaforik algılarını tespit etmek ve yapılan bu tespit doğrultusunda öğretmen adaylarına materyal geliştirmeye yönelik daha etkili bir eğitim öğretim sağlamak amaçlanmaktadır. Çalışmanın alt amaçları ise şöyledir:

- Türkçe öğretmen adayları Türkçe eğitiminde materyal geliştirmeye yönelik algılarını hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?
- Türkçe öğretmen adaylarının materyal geliştirmeye yönelik metaforik algıları bulundukları sınıf düzeyine (Birinci ve dördüncü sınıf) göre gösterdiği farklılık nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma modeline göre hazırlanmış bu çalışmada olgubilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Creswell, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada öğretmen adaylarının materyal geliştirme olgusuna yönelik algıları metaforlar yoluyla çıkarılmaya çalışılmıştır. Türk Dil Kurumu (2009) tarafından mecaz olarak tanımlanan metafor; Lakoff (1993)'a göre kavramdan öte bir anlam taşımakta ve bireylerin zihinsel yapısındaki benzer kavramı kullanarak anlatmak istenen kavrama ilişkin düşüncelerini sergilemektedir.

Çalışma Grubu

2015-2016 eğitim-öğretim yılında yapılan bu çalışmaya Sakarya Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan 68 öğretmen adayı katılmıştır. Bu öğretmen adaylarının 40'ı Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta (27 kız, 13 erkek), 28'i dördüncü sınıfta (21 kız, 7 erkek) eğitim görmektedir. Öğretmen adaylarının materyal geliştirmeye yönelik metaforik algılarını belirlemek için, daha önce materyal geliştirme dersini almamış olan birinci sınıf öğrencileri ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini almış aynı zamanda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine katılmış olan dördüncü sınıf Türkçe öğretmen adaylarının seçilmesi gibi nedenlerden dolayı amaçlı örnekleme metodu kullanılmıştır. Araştırmada; araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay olması, araştırmaya gönüllü katılım ve araştırmacı tarafından belirlenen kriterlere uygunluk sağlaması ve araştırmacıya kolay ulaşılabilirliği gibi kriterler dikkate alınmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri yarı yapılandırılmış sorudan oluşan metafor formuyla toplanmıştır. Bu kapsamda katılımcılardan Türkçe dersine yönelik metafor yazmaları ve yazdıkları bu metaforu açıklamaları istenmiştir. Formda Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dersine yönelik algılarını belirlemek amacıyla *"Türkçe dersi için materyal geliştirmek……benzer çünkü;……."* ifadesindeki boşlukları uygun bir biçimde doldurmaları istenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013:243)'e göre *mecazın kendisi tek başına mecazların betimsel ve*

görsel gücünü yeteri kadar ortaya çıkaramayacaktır. Bunu takiben mutlaka "niçin" ve "neden" sorusu da sorulmalıdır. Mecazların gücü asıl bu "sıfat"larla ilgili sorudadır. Her birey aynı mecaza farklı anlamlar yükleyebilir. Yüklenen bu farklar veya bir mecazı kullanırken hangi amaçla kullanıldığı ancak "niçin" sorusunun yanıtı yoluyla elde edilebilir.

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından bizzat toplanılmış ve gerek metaforla ilgili açıklama gerek de formun doldurulması ile ilgili açıklama araştırmacı tarafından katılımcılara yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Araştırmada öncelikle araştırmaya katılan katılımcıların formları 1'den 68'e kadar numaralandırılmıştır ve katılımcılar; K1, K2, K3…K68 şeklinde belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların içerik analizi ile değerlendirilmesi aşamaları sırasıyla şöyle gerçekleşmiştir; öncelikle üretilen metaforlar tek tek okunmuş ve geçerli metafor üretilmeyen iki form analiz dışında bırakılmıştır. İki araştırmacı tarafından üretilen metaforlar ayrı ayrı kodlanmış ve bir araya gelinerek aradaki uyum değerlendirilmiştir. Son olarak oluşturulan kod ve kategorilerin güvenilirliğinin sağlanması için oluşturulan bu kod ve kategoriler üçüncü bir araştırmacı tarafından da değerlendirilmiştir. Böylece kategoriler belirlenmiş ve bulgular belirlenen bu kategoriler ışığında yorumlanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliğinin Sağlanması

Araştırmanın geçerliliğinin sağlanması için; verilerin toplanması, bu verilerin kodlanması ve analiz edilmesi gibi süreçler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığı açıklanmıştır. Elde edilen bulgular kavramsal çerçeve ile karşılaştırılmış ve uyum sağladığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen kategorilere her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan açıklamalardan örnekler seçilerek bulgular bölümünde yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için; Türkçe eğitimi alanında uzman iki ve materyal geliştirme alanında uzman bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlama yapılmış ve yapılan bu kodlamalar araştırmacılar tarafından bir araya gelinerek tartışılmış ve ortak bir görüş birliğine varılmıştır.

Bulgular

Öğretimi Somutlaştırma Olarak Materyal Geliştirme

Materyal geliştirmeyi öğretimi somutlaştırma olarak gören öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ve bu metaforların söylenme sıklığı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Öğretimi Somutlaştırma Olarak Materyal Geliştirme.

Metafor	Sıklık
Dili yeni kalıplara koyma	1
Işık girmeyen odaya pencere açma	1
Kayığın yanında kürek bulundurma	1
Leb demeden leblebiyi anlama	1
Soyut olan her şeyin somut hale gelmesi	1
Hayal ile hayat arasında köprü kurma	1
Usta- çırak ilişkisi	1
Dile dokunma	1
Hayatın kendisi	1
Hikâye anlatmak yerine izletmek	1
Hayaller denizinde Türk dilini resmetmek	1
Toplam	11

Bu kategoride 11 Türkçe öğretmeni adayı tarafından 11 farklı metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar "dili yeni kalıplara koyma", "ışık girmeyen odaya pencere açma", "kayığın yanında kürek bulundurma", "leb demeden leblebiyi anlama", "soyut olan her şeyin somut hale gelmesi", "hayal ile hayat arasında köprü kurma", "usta-çırak ilişkisi", "dile dokunma", "hayatın kendisi", "hikaye anlatmak yerine izletmek", "hayaller denizinde Türk dilini resmetmek" şeklindedir. Bu metaforlara bakıldığında Türkçe dersi için materyal geliştirmenin soyut olanı somut hale getirilmesine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu kategoriyi örneklemesi açısından yapılan bazı açıklamalar şöyledir: *"Türkçe dersi için materyal geliştirmek dile dokunmaya benzer çünkü dil soyut bir kavramdır. Bunun için materyal geliştirmek ve Türkçe'de materyal kullanmak dilin hissedilebilmesi, özümsenmesi ve somutlaştırılması için gereklidir. Nasıl ki vücudumuzun bir organı dilin işlevlerini dokunarak/araştırarak öğreniyorsak lisanın hissedilebilmesi için de materyal gelişimi önemlidir." (K44).*

"Dili yeni kalıplara koyma", "dile dokunma", "hayaller denizinde Türk dilini resmetmek" gibi metaforların açıklamalarında Türkçe'nin soyutluğuna vurgu yapılarak dili somutlaştırmaya yarayan bir araç olarak materyal geliştirmeye vurgu yapılırken; "hikâye anlatmak yerine izletmek", "soyut olan her şeyi somut hale getirmek", "hayal ile hayat arasında köprü kurmak" gibi metaforlarda öğrencilerin bulundukları yaş itibariyle soyut kavramları anlamada yetersiz kaldığına vurgu yapılmış ve bu anlamda materyal geliştirmenin gerekliliğine dikkat çekilmiştir. *"Türkçe dersi için materyal geliştirmek hikâye anlatmak yerine izletmeye benzer çünkü bu yolla daha soyut kavramları somut hale getirebilir ve öğrenciler için kalıcı bilgiler sağlayabiliriz. Türkçe dersinde özellikle 5. ve 6. sınıflarda öğrencilerin gelişim özellikleri düşünüldüğünde materyal çalışmaları soyut kavramları somutlaştırdığı için çok önemlidir." (K46).*

"Usta-çırak ilişkisi", "hayatın kendisi", "leb demeden leblebiyi anlama", "ışık girmeyen bir odaya pencere açma" gibi metaforlar yoluyla da birden fazla duyu organına hitap ederek somutlaştırma yoluyla materyal geliştirme karşımıza çıkmaktadır. " *Türkçe dersi için materyal geliştirmek usta-çırak ilişkisine benzer* çünkü *usta çırağını eğitirken arabanın kaputunu açıp önce bir bütün olarak gösterir. Sonra bütün parçaları tanıtır yani görerek öğrenmesini sağlamak ister. Kavram haritaları bunların en güzel örnekleridir." (K43).*

Türkçe öğretmeni adaylarından birinci sınıfta öğrenim gören dört kişi öğretimi somutlaştırma olarak materyal geliştirmeye vurgu yaparken dördüncü sınıfta öğrenim gören yedi kişi bu kategoriye vurgu yapmıştır. Birinci sınıfta öğrenim görmekte olanlar dilin soyutluğundan dolayı somutlaştırma olmasına ve farklı duyulara hitap etmeye vurgu yapmış; dördüncü sınıfta öğrenim görenler ise yukarıda bahsi geçen Türk dilini somutlaştırma, birden fazla duyu organına hitap etme ve bulundukları yaş itibari ile soyut kavramları anlamada yetersiz kalınmasına vurgu yaparak somutlaştırmanın olması gerektiğine değinmiştir. Bu durumda Türkçe dördüncü sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması dersini almasının ve öğrencileri gözlemlemesinin etkili olduğundan bahsedilebilir.

"Öğretime Yardımcı Olma" Olarak Materyal Geliştirme

Materyal geliştirmeyi öğretime yardımcı olarak gören öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ve bu metaforların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. "Öğretime Yardımcı Olma" Olarak Materyal Geliştirme.

Metafor	Sıklık
Yeni dikilen bir çiçeğe can suyu verme	1
Bir belde içinde akan akarsu	1
Bir arabanın daha iyi donatılması	1
Bilgisayar programı	1
Yüzme takımları	1
Yıldızlara bakabilmek için teleskop kullanma	1
Ulaşım aracı	1
Futbolda asist yapan oyuncu sayısını arttırma	1
Yeni başlanan kitap	1
İyi öğrenmek için elinden geleni yapma	1
Dersi daha iyi kavrama	1
Kitap yazma	1
Toplam	12

Bu kategoride de 12 Türkçe öğretmeni adayı tarafından 12 farklı metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar "yeni dikilen bir çiçeğe can suyu verme", "bir belde içinde akak akarsu", "bir arabanın daha iyi donatılması", "bilgisayar programı", "yüzme takımları", "yıldızlara bakabilmek için teleskop kullanma", "ulaşım aracı", "futbolda asist yapan oyuncu sayısını arttırma", "yeni başlanan kitap", "iyi öğrenmek için elinden geleni yapma" ve "dersi daha iyi kavrama" şeklidedir. Bu metaforlara bakıldığında Türkçe dersi için materyal geliştirmenin öğretime yardımcı olduğunun vurgulandığı görülmektedir. "Bilgisayar programı", "yüzme takımı", "ulaşım aracı", "yıldızlara bakabilmek için teleskop kullanma", "bir belde içinde akan akarsu", "futbolda asist yapan oyuncu sayısının artması" gibi metaforların kullanımında genellikle bir vasıta yoluyla öğretimin kolaylaşmasına vurgu yapıldığı dikkat çekmekte ve bu vasıtanın uygulanan ders materyali olduğu görülmektedir. Bu durumu örneklemesi açısından yapılan bazı açıklamalar şöyledir: *"Türkçe dersi için materyal geliştirmek yüzme takımlarına benzer* çünkü denizi geçebilmek için yüzme takımlarının olması lazımdır. Türkçe dersini anlatabilmek için materyallere ihtiyaç vardır." (K10). "Türkçe dersi için materyal geliştirmek yıldızlara bakabilmek için teleskop kullanmaya benzer çünkü iyi bir öğrenim için *gerekli araç gerece sahip olmak gerekir. Kullandığımız materyallere daha iyi bir materyal eklersek bunun sonucunda iyi bir öğrenim, yıldızları görmemiz daha olası olacaktır." (K11).*

"Yeni dikilen bir çiçeğe can suyu verme", "yeni başlanan kitap", "iyi öğrenmek için elinden geleni yapma", "dersi daha iyi kavrama" gibi metaforlarla yapılan açıklamalarda ise materyaller yoluyla yeni bilgilerin öğrenilmesi ve öğrenilen bilginin pekiştirilmesine vurgu vardır. *"Türkçe dersi için materyal geliştirmek yeni dikilen bir çiçeğe can suyu vermeye benzer* çünkü *kazandığımız bilgilerin, davranışların pekişmesini sağlar. Mümkün oldukça her kazanımın ardından onu zihinde yerleştirecek, öğrenmeyi etkin kılacak materyaller ve etkinlikler kullanılmalıdır." (K55). "Türkçe dersi için materyal geliştirmek yeni başlanan kitaba benzer* çünkü *başlanan kitap insana yeni şeyler öğretir. Daha ilk okumaya başladığında başlarsın bilgiyi almaya. Materyal geliştirmek de bunun gibidir. Yeni şeyler öğrenmeye yardım eder." (K15).*

Türkçe öğretmeni adaylarından birinci sınıfta öğrenim gören yedi kişi, dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan beş kişi öğretime yardımcı olarak materyal geliştirmeye vurgu yapmıştır. Dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olanların çoğunluğu materyali bir vasıta olarak görüp öğretimin kolaylaştırmasına vurgu yaparken; birinci sınıfta öğrenim görmekte olanların çoğunluğu materyal yoluyla yeni bilgilerin öğrenilmesine vurgu yapmıştır.

Dersi Eğlenceli Hale Getiren Bir Unsur Olarak Materyal Geliştirme

Materyal geliştirmeyi dersi eğlenceli hale getiren bir unsur olarak gören öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ve bu metaforların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Dersi Eğlenceli Hale Getiren Bir Unsur Olarak Materyal Geliştirme.

Metafor	Sıklık
Oyun	5
Bilgilerin eğlenerek öğretilmesi	2
Gökkuşağı	2
Oyuncak yapma	1
Oyun hamuru	1
Satranç oynama	1
Dersten teneffüse çıkma	1
Renkli kalemler	1
Farklı dünyalara açılma	1
Denizi sulama	1
Bir işte başarılı sonuç elde etme	1
Okul öncesi öğretmenleri	1
Toplam	18

Bu kategoride 18 Türkçe öğretmeni adayı tarafından 12 farklı metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar "oyun", "satranç oynama", "oyuncak yapma", " bilgilerin eğlenerek öğretilmesi", "satranç oynama", okul öncesi öğretmenleri", "dersten teneffüse çıkma", "renkli kalemler", "farklı dünyalara açılma", "denizi sulama", "bir işte başarılı sonuç elde etme" şeklindedir. "Oyun", "oyuncak yapma", "oyun hamuru", "satranç oynama" gibi metaforlar yoluyla daha çok dersin sıkıcılıktan, soyutluktan kurtulması canlı ve renkli hale gelmesi vurgulanmıştır. *"Türkçe dersi için materyal geliştirmek oyuna benzer çünkü; Türkçe dersinde soyut olan sıkıcı ve anlaşılması zor konular somut materyallerle oyunlar şeklinde etkinlik aracılığıyla verilmeye çalışılırsa öğrenciler istemedikleri konuları eğlenerek zevkle öğrenir ayrıca dil bilgisi gibi soyut konular somutlaştırılarak farkında olmadan sezdirilmeye çalışılır. Amaç öğrencilerin temel beceri alanlarını geliştirmek ve temel dil becerilerini geliştirmeyi sağlamaktır." (K51). "Türkçe dersi için materyal geliştirmek oyun hamuruna benzer çünkü oyun hamurları çocukken hepimizin oynadığı, ilgimizi çeken sıkılmadığımız bir objedir. Oyun hamurlarına istediğimiz her şekli verebiliyor ve onlarla her şeyi yapabiliyoruz. Tek bir şeyden farklı bir sürü şey oluşturmak bize kalıyor. Materyaller de tıpkı böyledir. Hem eğlenceli hem öğrencinin ilgisini çeker hem de tek bir şeyden bir sürü farklı şey oluşturulur.(K52).*

"Okul öncesi öğretmenleri", "bilgilerin eğlenerek öğretilmesi", "dersten teneffüse çıkma", "renkli kalemler" metaforlarını kullanan öğretmen adayları materyal geliştirme yoluyla eğlenerek öğretmeye vurgu yapmışlardır. *"Türkçe dersi için materyal geliştirmek okul öncesi öğretmenlerine benzer çünkü eğlenerek öğretir." (K27). "Türkçe dersi için materyal geliştirmek renkli kalemlere benzer çünkü eğer hayatımızda renkler olmasaydı sadece siyah ve beyazdan ibaret olurdu. Türkçe için materyal de böyledir. Türkçe dersini monotonluktan kurtarır eğlenceli yapar." (K31).*

"Farklı dünyalara açılma", "denizi sulama", "bir işte başarılı sonuç elde etme" metaforlarını kullanan öğretmen adayları da dersi keyifli, zevkli hale getirmeye vurgu yapmıştır. *"Türkçe dersi için materyal geliştirmek farklı dünyalara açılmaya benzer çünkü Türkçe için hazırlanan materyallerde Türkçenin zevkine, farklılığına varılır ve Türkçenin zenginliği, keşfedilmeyi bekleyen yönleri ortaya çıkar." (K18).*

Türkçe öğretmeni adaylarından birinci sınıfta öğrenim gören altı kişi dersi eğlenceli hale getiren bir unsur olarak materyal geliştirmeye vurgu yaparken dördüncü sınıfta öğrenim gören altı kişi de bu kategoriye vurgu yapmıştır. Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları dersi eğlenceli hale getiren bir unsur olarak materyal geliştirme kategorisinde materyal yoluyla dersin eğlenceli hale gelmesi, eğlenerek öğretme, dersi keyifli ve zevkli hale getirme gibi hususlara değinmişlerdir. Dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ise materyal geliştirmenin dersi eğlenceli hale getirdiğini daha ziyade "oyun" metaforlarını kullanarak belirtmişlerdir.

Hazırlamanın Zor ve Zaman Alması Bakımından Materyal Geliştirme

Materyal geliştirmeyi hazırlanması zor ve zaman alıcı bir unsur olarak gören öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ve bu metaforların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Hazırlamanın Zor ve Zaman Alması Bakımından Materyal Geliştirme.

Metafor	Sıklık
Karıncanın buğday araması	1
Çakıllı yol	1
Çölde su bulma	1
Denizdeki damlaları sayma	1
Çöldeki kumları sayma	1
Sahildeki kumları sayma	1
Çorak bir toprakta gül yetiştirme	1
Toplam	7

Bu kategoride yedi Türkçe öğretmeni adayı tarafından yedi farklı metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan "çölde su bulma" ve "çorak bir toprakta gül yetiştirme" metaforunu yapanlar materyal geliştirmenin zorluğuna değinmekle beraber gerekli olduğuna da vurgu yapmışlardır. *"Türkçe dersi için materyal geliştirmek çölde su bulmaya benzer çünkü çok uğraş ve özveri gerektirir lakin yaşamın kaynağıdır." (K23). "Türkçe dersi için materyal*

geliştirmek çorak bir toprakta gül yetiştirmeye benzer çünkü Türkçe dersi diğer derslerle bağlantılı bir derstir. Diğer derslerin materyallerinin daha farklı ve ilgi çekici olduğunu düşünüyorum. Türkçe dersinde materyal geliştirmek daha sığ bence. Belki de bu bizim davranışçı yaklaşıma göre yetiştirilmemizden kaynaklanıyor. Ama kesinlikle Türkçe dersinde ilginç materyaller geliştirilmesi gerekiyor." (K57). Yapılan her iki metaforda da Türkçe dersi için materyal geliştirmenin zorluğuna vurgu yapılmakla beraber gerekliliğine de dikkat çekilmiştir. Bu kategoride yer alan diğer metaforların açıklamalarında ise yalnız zorluğuna ve zaman almasına vurgu yapılmış, gerekliliğine değinilmemiştir. *"Türkçe dersi için materyal geliştirmek denizdeki damlaları saymaya benzer çünkü oldukça zaman alıcı, sıkıntılı bir konudur. Yaratıcı ve yararlı bir şey bulmak sıkışık belirli kazanımlarda zordur." (K24). "Türkçe dersi için materyal geliştirmek çöldeki kumları saymaya benzer çünkü oldukça zaman alıcı, sıkıntılıdır." (K25).*

Türkçe dersi öğretmen adaylarından birinci sınıflardan altı kişi; dördüncü sınıflardan bir kişi materyal geliştirmenin zor ve zaman alıcı olması ile ilgili kategoriye vurgu yapmıştır. Bu kategoriye vurgu yapanların biri hariç hepsinin birinci sınıf olması dördüncü sınıflar gibi materyal geliştirme ile ilgili bir ders almamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Gereksiz Bir Uğraş Olarak Materyal Geliştirme

Tablo 5. Gereksiz Bir Uğraş Olarak Materyal Geliştirme.

Metafor	Sıklık
Bisikletin sepeti	1
Kokmuş yemek	1
Boş kutu	1
Birinci sınıf öğrencisine alfabeyi öğretmek	3
Toplam	6

Bu kategoride altı Türkçe öğretmeni adayı tarafından dört farklı metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar "bisikletin sepeti", "kokmuş yemek", "boş kutu", birinci sınıf öğrencisine alfabeyi öğretmek" şeklindedir. Bu metaforlara bakıldığında Türkçe dersi için materyal geliştirmenin gereksiz ve boş bir uğraş olduğu vurgusu görülmektedir. Bunlar arasında yalnız "bisiklet sepeti" metaforunda Türkçe dersinde materyal geliştirmenin olsa daha güzel olacağı vurgusu vardır diğerlerinde ise gereksizliğinin vurgusu ağır basmaktadır. *"Türkçe dersi için materyal geliştirmek bisikletin sepetine benzer çünkü olmasa da olur ama olsa daha iyi olur. Belki lazım olur ama olmasa da başka yollardan da ihtiyacımızı tedarik ederiz." (K32). "Türkçe dersi için materyal geliştirmek birinci sınıf öğrencisine alfabeyi öğretmeye benzer çünkü ortaokul derecesine gelmiş bir öğrencinin algısını derse çekmez. Bu yüzden Türkçe dersi için materyal geliştirmek gereksiz olmaktadır." (K35).*

Türkçe dersine yönelik materyal geliştirmenin gereksizliği ile ilgili metafor üretenlerin hepsi Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencileridir. Dördüncü sınıflardan bu kategoride metafor üreten olmamıştır. Bu durum birinci sınıf öğrencilerinin materyal geliştirme dersini almamış olması ve uygulamalı derslere henüz katılmadıklarından gözlem yapamamış olmaları ile açıklanabilir.

İhtiyaç Olarak Materyal Geliştirme

Materyal geliştirmeyi ihtiyaç olarak gören öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ve bu metaforların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. İhtiyaç Olarak Materyal Geliştirme.

Metafor	Sıklık
Balığın suya olan ihtiyacı	1
Vitaminler	1
Toplam	2

Bu kategoride iki Türkçe öğretmeni adayı tarafından iki farklı metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar "balığın suya olan ihtiyacı" ve "vitaminler" şeklindedir. Her iki metaforda ve açıklamasında Türkçe dersi için materyalin mutlaka olması gerektiği ve bir ihtiyaç olduğu vurgusu yapılmıştır. *"Türkçe dersi için materyal geliştirmek balığın suya olan ihtiyacına benzer hiçbir materyal kullanılmadan işlenen ders sınıfınızdaki balıkların heveslerinin ölmesine sebep olur." (K67). "Türkçe dersi için materyal geliştirmek vitaminlere benzer çünkü insan vücudunun bütün vitaminlere ihtiyacı vardır. Birinin eksikliğinde vücut bir hastalık belirtisi gösterebilir. Materyallerin çokluğu da öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar. Tıpkı vitaminlerin insanları her yönden beslediği gibi materyaller de öğrencinin her yönüyle gelişmesine katkı sağlar." (K68).* Her iki metafor açıklamasında da materyalin öğretim için önemli bir ihtiyaç olduğu vurgusu yapılmaktadır. Bu kategoride metafor üretenlerin ikisi de dördüncü sınıf öğrencisidir.

Kolaylık Olarak Materyal Geliştirme

Materyal geliştirmeyi kolaylık olarak gören öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ve bu metaforların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Kolaylık Olarak Materyal Geliştirme.

Metafor	Sıklık
Çantada keklik	1
Eve bulaşık makinesi alma	1
Toplam	2

Bu kategoride iki Türkçe öğretmeni adayı tarafından iki farklı metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar "çantada keklik" ve "eve bulaşık makinesi alma" şeklindedir. Her iki metafor açıklamasında da Türkçe dersi için materyal geliştirmenin öğretimi kolaylaştıracağı vurgusu yapılmaktadır. *"Türkçe dersi için materyal geliştirmek çantada keklik olayına benzer çünkü materyaller sayesinde Türkçe dersi öğrenciler için öğrenilmesi daha kolay bir ders haline gelir." (K5). "Türkçe dersi için materyal geliştirmek eve bulaşık makinesi almaya benzer çünkü işler kolaylaşır, zamandan tasarruf edilir, daha az yorularak işler daha kısa sürede bitirilir." (K6).* Üretilen metaforların açıklamalarında materyal geliştirmenin öğrenime yardımcı olarak kolaylık sağlaması ve zamandan tasarrufun sağlanması hakkında bilgi verilmiştir. Bu kategoride yer alan metaforlar Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri tarafından üretilmiştir.

Faydalı Bir İş Olarak Materyal Geliştirme

Materyal geliştirmeyi faydalı bir iş olarak gören öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ve bu metaforların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Faydalı Bir İş Olarak Materyal Geliştirme.

Metafor	Sıklık
Tekerleği bulmak	1
Buharlı tren	1
İcat etme	1
Dünyada olmayan bir şeyin icadı	1
Toplam	4

Bu kategoride dört Türkçe öğretmeni adayı tarafından dört farklı metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar "tekerleği bulma", "buharlı tren", "icat etme" ve "dünyada olmayan bir şeyin icadı" şeklindedir. Yapılan metaforların açıklamasında materyal geliştirilmesi ile birlikte faydalı bir iş yapıldığı vurgulanmıştır. *"Türkçe dersi için materyal geliştirmek tekerleği bulmaya benzer çünkü en az onun kadar faydalı bir iş yapmış oluruz." (K13). "Türkçe dersi için materyal geliştirmek icat etmeye benzer çünkü sonuçta topluma faydalı bir iş yapmış oluruz." (K40).* Bu kategoride yer alan metaforlar Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri tarafından üretilmiştir.

Beceri Gerektiren Bir Uğraş Olarak Materyal Geliştirme

Materyal geliştirmeyi beceri gerektiren bir uğraş olarak gören öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ve bu metaforların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Beceri Gerektiren Bir Uğraş Olarak Materyal Geliştirme.

Metafor	Sıklık
Resim çizme	1
Bina yapma	1
Külkedisinin sinderallaya dönüşmesi	1
Toplam	3

Bu kategoride üç Türkçe öğretmeni adayı tarafından üç farklı metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar "resim çizme", "bina yapma" ve "külkedisinin sinderallaya dönüşmesi" şeklindedir. Yapılan metaforların açıklamalarında materyal geliştirmenin gereklerine, yani materyal geliştirmek için hangi özellik ve becerilere sahip olunması gerektiğine ve hazırlanan materyalin hangi özellikleri taşıması gerektiğine vurgu yapılmıştır. *"Türkçe dersi için materyal geliştirmek resim çizmeye benzer çünkü yeni bir materyal tasarlayabilmek için hem yaratıcı düşünce becerisinin gelişmiş olması hem de düşünülen materyali gerçekleştirecek el becerisi ya da diğer beceri alanlarının da yeterli düzeyde olması gerekir. Bu beceri alanları tasarlanan materyale göre farklılık gösterir. Beceri alanları ile tasarlanan materyal arasında sıkı bir bağ olması gerekir. Aynı zamanda tüm bunların yanı sıra materyalin kullanılırlığı, maliyeti ve uygulanabilirliği açısından değerlendirmek gerekir. Çok çok farklı açılardan değerlendirme gerektirir. Hepsinin olumlu sonuçlar olan günlük hayatla ilişkilendirilebilen materyaller hazırlamak gerekir." (K63). "Türkçe dersi için materyal geliştirmek külkedisinin sinderallaya dönüşmesine benzer çünkü bir ders bütün yönleriyle akılda kalıcı olmalıdır. Masaldaki gibi külkedisinin içinde bulunduğu sade durum bir deneğin dokunuşuyla görsel bir şölene dönüştü. Türkçe dersinde kullanılacak her materyal deri güzelleştirmek için sihirli bir değnek gibidir ve bunun başrolü de öğretmendir." (K56).* Bu kategoride yer alan metaforların hepsi Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri tarafından üretilmiştir.

Sonuç

Bu çalışma Türkçe öğretmen adaylarının materyal geliştirmeye yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla yapılmış ve Türkçe öğretmen adaylarının hangi metaforları kullandıkları ve bulundukları sınıf düzeyine göre materyal geliştirmeye yönelik algılarının nasıl değiştiğini belirlemek de alt amaçlarını oluşturmuştur. Bu doğrultuda bakıldığında yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre 68 katılımcı tarafından 57 farklı metafor üretilmiştir. Üretilen bu metaforlar "öğretimi somutlaştırma", "öğretime yardımcı olma", "dersi eğlenceli hale getiren bir unsur olma", "hazırlanması zor ve zaman alıcı", "gereksiz bir uğraş", "ihtiyaç olma", "kolaylık", "faydalı bir iş", "beceri gerektiren bir uğraş" olmak üzere dokuz kategori altında değerlendirilmiştir.

Bulgular incelendiğinde en fazla metafor üretiminin dersi eğlenceli hale getirme kategorisinde yapıldığı görülmektedir. Materyallerin işlevleri düşünüldüğünde öğrenciler için eğlenceli bir araç olma özelliklerini taşıdıkları yadsınamazdır. Öğretimi somutlaştırma ve öğretime yardımcı olma konusunda da metafor sayısının fazla olduğu görülmektedir. Yapılan metaforların ve kategorilerin genellikle olumlu başlıklar altında toplandığı dikkat çekmektedir. Olumsuz başlık taşıyan yalnız iki kategori mevcuttur. Materyali zaman alıcı ve zor bir uğraş olarak görme ile gereksiz olarak görme bu kategorilerdendir. Bu kategorilerde yapılan metaforlar da bir tanesi hariç birinci sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Bu durum Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin materyal dersi almamış olması ile açıklanabilir. Materyallerle ilgili metaforik algılar öğrencilerin birinci sınıfta ve dördüncü sınıfta olmasına göre de bazı açılardan farklılık göstermiştir. Dördüncü sınıf öğrencileri Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi gibi dersleri almış olmanın verdiği bir avantajla daha çok uygulamaya dönük konularda metafor üretirken birinci sınıf öğrencilerinin ürettiği metaforlar daha ziyade kendi yaşantılarında edindiği tecrübelere dayanmaktadır. Buna rağmen her iki sınıfta okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğunda Türkçe dersinde materyal geliştirilmesine ve kullanılmasına yönelik olumlu bir algı olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarına Türkçe dersinin gerekleri doğrultusunda uygun materyal hazırlanmasının üzerinde durulması onlara mesleki yaşantılarında katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Aksoy Tokgöz, İ. & Şahin Taşkın, Ç. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımlarının öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16 (2), 422-440.

Creswell, J.W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*(2.Baskı). (Çev. Edt. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çilenti, K. (1994). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Demirel, Ö. (2012). Öğretim *ilke ve yöntemleri*(19.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Holguín, B.R.&Morales, J.A.(2014). Materials development in the Colombian context: Some considerations about its benefits and challenges. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*,*21*(2),134-150.

Kaya, R. &Samancı, O. (2010). Öğretmen adaylarının alternatif öğretim materyali ile ilgili görüşleri. *Milli Eğitim*, *188*, 83-98.

Koşar, E.,Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz & Y. Çiğdem H.,(2003). Öğretim *teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Öğreti Yayınları.

Lakoff, G. (1993). The Contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), Metaphor and thought (2nd ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

MEB (2017).Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 15 Haziran 2018 tarihinde, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden ulaşılmıştır.

MEB (2018). Türkçe öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

Meganathan, R. (2008). Materials development in english as a second language: an Indian experience. *Folio* , *12* (2), 3-8.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (22.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılara Türkçe* öğretiminde (temel seviye a1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Türkiye.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, *9*(5), 1-6.

Tomlinson, B. (2001). Materials development, (Ed. Ronald Carter & David Nulan), The Cambridge Guide to TeachingEnglish to Speakers of OtherLanguages, Cambridge University Press.

Ulusoy, K. & Gülüm, K. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 85-99.

Yanpar, T., Koray, Ö., Parmaksız, Ş. &Arslan, A. (2006). İlköğretim öğretmen adayları tarafından hazırlanan el yapımı ve teknoloji temelli materyallerin yaratıcılık boyutları açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 129-148.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık

The Use of Communicative Language Teaching in EFL Classes in Turkey: Turkish EFL Teachers' Perceptions of Implementing CLT

Eda DEMİR, Kocaeli Üniversitesi, Turkey, eda.tavsanoglu@gmail.com

Abstract

CLT is a main thrust of teaching English as foreign language (EFL) curriculum innovation over recent decades. CLT plays an important part in education as this is the age of information and communication technology. As in the other parts of the world, CLT has also been accepted as one of the best approaches to be used in EFL classes in Turkey. The aim of the present study is to explore teachers' perceptions and practices of CLT in Turkey. In this research study, two teachers of English at high school level were asked to participate in the interviews. Data were collected through interviews in person. Participants were informed about the interview. They had the opportunity to ask questions about the study for clarification. The interviews were carried out individually. They mentioned the constraints they have implementing CLT in their classes. Thanks to this study, the problems and obstacles the teachers experience can be recognised.

Keywords: CLT in Turkey, EFL classrooms, Communicative Language Teaching

INTRODUCTION

Introduction and Statement of The Problem

Grammar centred methods were predominantly used to teach language in the early 20th century. Due to the changing world and changing needs of learners, second language acquisition educators started to argue that language ability involved much more than grammatical competence. Grammatical competence was needed to produce grammatically correct sentences; however, skills of the learners were also needed to be improved to use grammar and other aspects of language appropriately for different communicative purposes. Therefore, second language acquisition educators started to seek new methods that were more effective and theoretically more sound. In 1972, a functional or communicative syllabus for language teaching was proposed by D.A Wilkins. He studied the communicative contexts that are needed to be understood and expressed by a language learner. Wilkins' study on semantic/communicative contexts was included in a set of specifications for a first level communicative language syllabus by the Council of Europe. British applied linguists agreed on the theoretical basis for a communicative or functional approach to language teaching and finally the new approach emerged which went under the name of Communicative Approach or CLT.

CLT is a main thrust of teaching English as foreign language (EFL) curriculum innovation over recent decades. CLT plays an important part in education as this is the age of information and communication technology. According to Richards and Rogers (2001), Communicative Language Teaching has been the most popular and influential method used in English Language Teaching over recent decades. As in the other parts of the world, CLT has also been accepted as one of the best approaches to be used in EFL classes in Turkey.

CLT in Turkey

In Turkey, the Ministry of National Education (MONE) is the official authority that makes educational policies as the representative of the central government. It determines the goals, curricula, textbooks, teaching method, and criteria of student assessment throughout the country officially. The Ministry of National Education designed the new English teaching curriculum which has a functional-notional and skill-based syllabus. Besides, the details of the linguistic and communicative competence that students are expected to have acquired when they complete each grade level are included in this new curriculum (Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2017).

It is stated in the new curriculum that learners need to use English in an active, productive and communicative way so that they can share their ideas and culture with people from other countries (Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2017). The Ministry of Education indicated in the new curriculum that "lack of effective communicative competence has remained to be the problem of many learners in English language classes in Turkey. It is often stated that in Turkish EFL education context, priority has been given to grammatical competence with too much focus on teaching and assessing grammatical structures in English. To take a step in overcoming this problem, the new 9th-12th Grades English Curriculum was designed to take all aspects of communicative competence into consideration in English classes by addressing functions and four skills of language in an integrated way and focusing on 'How' and 'Why?' in language rather than merely on 'What?' " (Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı 2017,p.4).

The aim of the present study is to explore teachers' perceptions and practices of CLT in Turkey. In the long term, it is hoped that the research will help teachers recognise the problems and obstacles they are experiencing better.

REVIEW OF LITERATURE

The first chapter of literature review includes short information about Communicative Competence and how it works in CLT. In the second part of this chapter, CLT is expressed as one of the most recent advancements in the field of EFL/ESL. In this context, definition and principles of CLT are investigated and a brief history of CLT in EFL/ESL settings is mentioned. In section three, the roles of teachers in Communicative Language Teaching classes are explained briefly. Finally, the fourth part of the chapter examines the learners' roles.

Communicative Competence

"Communicative language teaching (CLT) refers to both processes and goals in classroom learning. The central theoretical concept in communicative language teaching is 'communicative competence', a term introduced into discussions of language use and second or foreign language learning in the early 1970s" (Savignon, 2002, p.1). Pica (2000) suggested that the notion of the communicative methodology is based on L2 competence which cannot be defined by merely grammatical knowledge. It also includes communicative uses. Moreover, as Gibbons (2002) stated Communicative Competence involves but knowledge about language and the ability to use language, appropriately in real life situations. For that reason, much more than the traditionally taught areas of grammar, vocabulary and pronunciation are included in Communicative Competence (Gibbons, 2002).

Hymes (1972) stated that the goal of language teaching refers to "communicative competence". According to Hymes, a person who acquires communicative competence acquires both knowledge and ability for language use. In this regard, Canale and Swain (1980) formulated four discrete types of interrelated linguistic knowledge related to communicative competence. According to Canale and Swain (1980), CC comprises:

a. Grammatical competence: This term refers to the grammatically appropriate usage of the linguistic structures of the language. It is a required for the speakers of a language to have their speech in line with the grammatical rules and within the boundaries drawn by the linguistic impositions of the language in question.

b. Sociolinguistic competence: This competence is the ability of the learner to use the language properly in different social contexts. Therefore, sociolinguistic competence displays the learners' knowledge of going beyond the literal meaning of utterances, as well as recognizing intention beyond those utterances in particular social situations.

c. Discourse competence: In this term, the ability is considered to organize the ideas in a coherent and smoothly flowing way to ensure unity in meaning. Discourse competence emphasizes that learners must also be attentive to the discourse patterns of the language that they are learning.

d. Strategic competence: The learners' ability to acquire verbal and non-verbal communication strategies is mentioned in this competence. The strategies are the means by which learners deal with potential breakdowns in communication which arise from either "limiting conditions in actual communication or insufficient competence in one or more of the other areas of communicative competence, and to enhance the effectiveness of communication" (Canale & Swain, 1980, p. 10).

Communicative Language Teaching (CLT) in EFL/ESL Settings

The origins of CLT date back to mid-1960s when British applied linguists began to inquire the theoretical assumptions of traditional approaches (Richards and Rodgers, 1986). "The studies of the European Council and the contributions of many British applied linguists to the communicative approach to language teaching, and the speed with which it gained space among British language teaching instructors, gave the movement prominence nationally and internationally. Thus, this new language teaching method became known as the CLT (Richards and Rodgers 1986, p.65)". Besides, language techniques are developed to engage learners in the pragmatic, authentic, productive and purposeful use of language in CLT methodologies. In that regard, the main principle of CLT is to achieve communicative proficiency by reproducing contextual and purposive features of real communication (Lightbown and Spada, 2004). In addition to that, Rodgers (2001) pointed out that "the most salient feature of the CLT classroom is its realistic use of the English language; both the activities employed and the materials used aim to be as authentic as possible". As Hu (2002) suggests, authentic use of language for meaning and communication is emphasised more in communicative language teaching. Meskill and Anthony (2005) also stated that learners learn language best through the active negotiation of meaning in the context of CLT. Li (2001) summarises six characteristics of CLT: a focus on communicative functions; a focus on meaningful tasks rather than on language per se (e.g. grammar or vocabulary study); efforts to make tasks and language relevant to a target group of learners through an analysis of genuine, realistic situations; the use of authentic, from-life materials; the use of group activities; and the attempt to create a secure, non-threatening atmosphere.

Teachers' roles in Communicative Language Teaching

According to Mangubhi et al. (2004), in CLT, teachers are more like facilitators and participants than being in a traditional didactic position while students actively take part in explanation, expression and negotiation of meaning. In this case, "teacher is a need analyst and task designer whereas the students are improvisers and negotiators "(Rodgers 2001, p.2) . In contrast to traditional and teacher-centred approaches, teacher dominance in the classroom is not welcome and a more equal relationship among the teachers and the students is supported in CLT (Hu, 2002). "Based on student centeredness, in CLT, low profile teacher roles, constant pair work or small group problem solving, students responding to authentic texts, extended exchanges on versatile topics, and the implementation of the four basic skills, namely speaking, listening, reading, and writing are required. The CLT discourages teacher centeredness, quizzing of memorized material, and detailed commentary on forms of English" (Deckert 2004, p.4).

Li (1998) carried out an important research to investigate South Korean teachers' perception of CLT in EFL environments. The research included a Canadian university with 18 South Korean secondary English teachers, who were at a training program in Canada. A questionnaire was given to the participants. In addition to that, Li interviewed 10 participants. As a result of the study, he pointed such contradictions as educational values and attitudes, students' attitudes, teachers' attitudes, pre-service teacher education and local educational growth. As a result of the difficulties caused by teachers, students, educational system and CLT itself prevented teachers from implementing CLT successfully during in-class activities in South Korea.

Mangubhai, Dashwood, Berthold, Flores, and Dale (1998) conducted a two-phase project with 39 participants in Australia in order to evaluate teachers' understanding and beliefs about CLT. Teachers were required to fill in a questionnaire in the first phase. In the second phase, they were interviewed. "The findings showed that teachers' understanding and beliefs about some crucial characteristics of CLT differed from those appearing in the literature on CLT (Mangubhai et al. 2004, p.292)" .

Choi (1999) conducted a research on the communicative language teaching of English as a foreign language from the teachers' point of view in Korea middle school classrooms. The aim of the descriptive survey research was to investigate Korean teachers' perceptions about the main objectives of English teaching as well as teachers' practices of CLT in classroom instruction. The result showed that Korean EFL teachers had positive perceptions about the concepts of CLT although some discrepancies between teachers' perceptions about CLT and their teaching practices were reported.

Another research carried out by Sato and Kleinsasser (1999) showed that there is a contradiction between teachers' perceptions of communicative language teaching and their actual in class practices in Australia. It was found out that the teachers mostly used grammar-based approaches rather than communicative ones in their classes. The teachers were not well informed about CLT, and their beliefs about language teaching and learning were based on their own second language learning and teaching experiences as opposed to formal knowledge. Furthermore, it was observed that most of the classes were not genuinely communicative. They were teacher-centred with few interactions among students. The data collected from the interviews revealed that the constraints these teachers faced in their efforts to apply CLT. These constraints included two main types: CLT challenges and organizational challenges. The teacher's role in context, integrating language skills, and evaluating them were included in CLT constraints while the organizational constraints comprised lack of school support, preparation time, materials, or in-service programmes, as well as difficulty with classroom management (Sato, 2002).

Yang and Cheung (2003) conducted a study in Hong Kong secondary school EFL setting which showed that many constrains have prevented secondary school English teachers from using CLT in their classes. The problems they encountered include large classroom size, lack of training in communicative techniques, and mistaking any group work for communicative teaching.

Learners' roles in Communicative Language Teaching

The learners are expected to interact both with each other and the teacher in CLT. The learner should contribute as much as he/she gains and learn in an independent way. Richard&Rodgers (2011) describes the role of the learners within CLT as "negotiator between the self, the learning process and the object of learning, emerges from and interacts with the role of joint negotiator within the group and within the classroom procedure and activities which the group undertakes." (p. 166).

Rao (2001) carried out a research to explore the views of 30 Chinese university students on the appropriateness and effectiveness of communicative and non-communicative activities in their English as a Foreign-Language (EFL) courses in China. It was found out that the students had difficulties caused by Communicative Language Teaching (CLT) because of the differences between the underlying educational theories of China and those of Western countries. As a result of the study, it was discovered that combining the communicative approach with traditional teaching; that is, reconciling communicative activities with non-communicative activities worked best in non-English speaking countries like China.

Similarly, Incecay and Incecay (2009) conducted a case study which investigated the perceptions of 30 Turkish college students to see the appropriateness and effectiveness of communicative and non-communicative activities in their EFL classes. They found out that teaching methods are needed to be modified in a way that would take students' previous educational habits into consideration in EFL countries such as Turkey. Students were reported to benefit from CLT if communicative and non-communicative activities were combined in English classrooms. In other words, blending CLT with traditional teaching practices seemed to be beneficial for EFL students. Based on the points and views described in this section it is aimed to investigate the difficulties of the implementation of CLT through teachers' perceptions in Turkey in this study. Specifically, the research attempts to answer the following questions:

1. What are the Turkish EFL teachers' perceptions of the implementation of CLT?
2. What are the difficulties the teachers face in implementing CLT in an EFL context in Turkey?

METHODOLOGY

In this section an overview of the research methodology is presented. An account of the procedures used in the study, including research design, selection and description of the participants, setting, instruments used for data collection and data analysis of the study are included in this chapter.

Research Design

Based on the two research questions, a qualitative research design is used in this study. According to Marshall&Rossman (1999), qualitative research is pragmatic and interpretive, and takes into account the context and setting in which such experienced are lived. Burns (2000) suggests that "qualitative methodologies provide avenues that can lead to the discovery of the deeper levels of meaning" and "the task of the qualitative methodologists to capture what people say and do as a product of how they interpret the complexity of their world, to understand events from the viewpoints of the participants" (p. 1l). Therefore, the qualitative approach is an appropriate way to do research about people's beliefs, perceptions and attitudes. In addition to that, the experience of teachers is the source of the information for this study, describing teachers' perceptions about CLT in Turkey.

Data are collected through interviews in person. First, participants are informed about the interview. They have the opportunity to ask questions about the study for clarification. The interviews were carried out individually.

Participants

In this research study, two teachers of English at high school level are asked to participate in the interviews.

Table 1 Background of interview participants

Participant	Gender	Yearof experience	Degree	Age
Teacher 1	Female	15-20 years	B.A	35-40
Teacher 2	Male	30-35 years	B.A	55-60

As stated in the chart, one of the participants is a female teacher in her late thirties with an experience of fifteen to twenty years. The other participant of this study is a male teacher in his late fifties with an experience of thirty to thirty five years. Both of the participants directly started teaching after they graduated from the university. Neither of them got master's degree.

Setting

The study is carried out at a public science high school in Körfez district of Kocaeli, Turkey. The students are required to take a national exam and get the required score to study in science high schools in Turkey. The school subjects are mostly based on Maths and Science (Physics, Chemistry and Biology). Besides these, the students also learn English, German, Turkish Literature and Grammar, History and Geography. Therefore, the high school this study was conducted is among the best high schools in Turkey.

Instruments

Taking the purpose of the study into consideration, qualitative research is the best and most appropriate research methodology to be used. It is not only important to focus on teachers' perceptions, but also to determine how their environment, in this case an EFL environment, is affected and shaped such perceptions. The data collected through interviews enable the teachers to explain their own terms in the aspects of the context they consider to be constraining in using CLT.

As Berg (1989) suggests, there are three types of interviews: the standardized (formal) interview, the unstandardized (informal) interview, and the semi-standardized (semi-structured) interview. Semi-structure interviews were used for this study. Berg (1989) states that this type of interview is conducted in "a systematic and consistent order, but it allows the interviewers sufficient freedom to digress; that is, the interviewees are permitted (in fact expected) to probe far beyond the answers to their prepared and standardized questions" (p.17). Information is gathered personally through interviews. If the interview gives insufficient answer or talks about another related issue, it can be explored in the interview as there is room for that.

The interview lasts for thirty minutes for each participant. Two questions are prepared for the interviewees to answer:

1. 1. What is your perception of the implementation of CLT in your classes?
2. 2. Do you have difficulty in implementing CLT in your classes? If you do, what kind of constraints do you face?

It is noted that some further questions might emerge in the course of the interview depending on the interviewee's responses to the interview questions. Also, the participants are permitted to speak their minds and add any relevant information. The language of the interview is Turkish. There is complete understanding between the researcher and the participants; therefore, the participants can express themselves fully.

Data Analysis

In order to analyse the data for this study, the transcripts of both interviews are transcribed and translated to English. After reading the transcript, particular patterns were coded. Patterns of the different categories of constraints that the interview participants reported were identified. With regard to possibilities, means and degrees, themes were developed in order to overcome reported difficulties.

RESULTS

This chapter presents the detailed results of the interviews. The themes which generated the interviews are discussed.

The first question asked to the participants was what their perception of the implementation of CLT in their classes is. Both teachers stated that they attempted to use CLT to make their classes more interesting and interactive, but faced some constraints outside their control. Those constraints could not be overcome by the teachers alone. However, they had a positive attitude toward CLT and hoped that it could become the dominant teaching methodology in Turkey in the future.

> Grammar based approaches used to be commonly utilised by the language teachers in Turkey. There are still some teachers who prefer that way of teaching, though. However, with CLT in our English classrooms which is based on the use of language in real communication, I am sure the students graduating from a high school can fluently and comfortably communicate with foreigners in English (Teacher 2, December 11, 2017).

The second question asked to the participants was if they have difficulty in implementing CLT in their classes and if they do, what kind of constraints they face. Both told that they face constraints implementing CLT in their classes. One of the constraints expressed Teacher 1 was the overloading syllabus of science high schools in Turkey. Students spend forty hours in a week at school and they have to deal with many lessons especially Maths and Science lessons such as Physics, Chemistry, Bialogy. The aim of the science high school program in Turkey is to raise such important people as scientists, doctor, engineers and so on for the country. Therefore, the students studying at such schools have to work hard to fulfill these requirements. Their priority is to pass the national university exam at the end of four years and study in a good university in Turkey. In the national university exam, they do not have a section for English. Hence, they do not consider English important. They prefer to study for Science and Maths lessons.

> They don't need English for their university entrance examination. There are no questions of English in the exam because they are science high school students. As a result of this, they won't need to learn it. They just want to focus on university examination. (Teacher 1, December 11, 2017)

Another constraint stated by Teacher 2 was that before the students are entitled to study in a science high school, they have to take a national exam which includes a section of English. The exam is a grammar-based one which drives them to improve their reading skill, grammar knowledge and multiple choice test preparation strategies rather than real language use. In order to pass the test, the students are neither interested in learning from textbooks nor from their teachers in their routine English classes. Instead, they buy many test preparation materials which includes multiple choice questions and spend a lot of time on them even during class time. Therefore, when they start to study in high schools, they cannot easily adapt to the CLT method used in the classes and the type of evaluation which includes reading, writing, listening and speaking parts.

> I am a teacher at a high school and my students come from secondary schools; so, the kind of education that they receive in primary school affects their later education at high school. The students have to take a national exam one part of which is based on English to study in a science high school in Turkey. They use many test preparation materials which include multiple choice questions and spend a lot of time on them even during class time to prepare for this exam. So, our students are not accustomed to learning in a communicative way, learning in a group and doing pair work, they find it difficult to adjust themselves to the concepts of CLT. (Teacher 2, December 11, 2017)

Both teachers indicated another constraint which is students' lack of communicative needs as a major limitation. Although the number of students who realize how important it is to communicate in English for future jobs or going abroad is increasing they do not have the opportunity to use English outside the classroom. They have only four hours a week in the classroom to learn English with non-native English teachers. In other words, there is not enough language input.

> Most of the students think that they don't need to speak or learn English outside the classroom so they just don't want to spend their time on it. (Teacher 1, December 11, 2017)

That cultural tradition could contribute to the passive behaviour of students was another constraint mentioned by the participants in the interview. The students' passive learning style makes CLT teaching not applicable for teachers. Both teachers complained that students do not cooperate with them and refuse to participate in communicative activities. They are quiet in class and teachers do not expect them to initiate speaking in English. Listening to the teacher's monologue is more preferable for the students. They like learning grammar, using textbooks and relying on teachers to explain everything in the textbook. Students do not like to risk losing face if they make mistakes in speech.

> The students aren't self-confident. They are afraid of making mistakes. Before they answer the questions, they feel that they need to be 100%. Although some students know the answer, they are too shy to speak in front of the class. (Teacher 2, December 11, 2017).

DISCUSSION

In this chapter, the results are going to be discussed within the framework of literature. The results reveal that there are some commonalities between this study and the studies mentioned in the literature.

As presented in the interview results, the participants interviewed had similar way about their attitudes toward CLT and the difficulties in implementing CLT in their classes. The data collected show that both teachers participating in the study welcome the use of CLT in their classes. This result goes in line with the study carried out by Choi (1999) on the perceptions of EFL teachers implementing CLT in their classes.

That cultural tradition could contribute to the passive behaviour of students was one of the difficulties mentioned by both participants in the interview. Both teachers complained that students do not cooperate with them and refuse to participate in communicative activities. They are quiet in class and teachers do not expect them to initiate speaking in English. Listening to the teacher's monologue is more acceptable to students. They like learning grammar, using textbooks and relying on teachers to explain everything in the textbook. Students do not like to risk losing face if they make mistakes in speech. Similarly, the results of the studies conducted by Rao (2001), Incecay and Incecay (2009) showed that the students from the eastern parts of the world have difficulty in adjusting to the use of such approaches as CLT emerged from western countries based on communicative activities.

One constraint both teachers have implementing CLT in their classes is overloading syllabus of science high schools in Turkey. Students spend forty hours in a week at school and they have to deal with many lessons especially Maths and Science lessons such as Physics, Chemistry, Biology. The aim of the science high school program in Turkey is to raise such important people as scientists, doctor, engineers and so on for the country. Therefore, the students studying at such schools have to work hard to fulfill these requirements. Their priority is to pass the national university exam at the end of four years and study in a good university in Turkey. In the national university exam, they do not have a section for English. Hence, they do not consider English important. They prefer to study for Science and Maths lessons. In the literature, there is no study mentioning about this problem. It may be because of the differences in the curriculum and the examination system all around the world. So, this constraint is specific for this study.

In the present study, the results of the interview data and the literature reviewed in Chapter 2 has dealt with the perceptions of EFL teachers at a science high school in Turkey. They both had the chance to express their perceptions in this study. They mentioned the constraints they have implementing CLT in their classes. Thanks to this study, the problems and obstacles the teachers experience can be recognised.

REFERENCES

Berg, B. L. (1989). *Qualitative research methods: For the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.

Burns, R. B. (2000). *Introduction to research methods*. London: Sage.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1-47.

Choi, S. (1999). *Teaching english as a foreign language in Korean middle schools*: Exploration of communicative language teaching through teachers' beliefs and self reported classroomteaching practices.

Deckert, G. (2004). The communicative approach: addressing frequent failure. *English teaching Forum*, *42*(1), 12-17.

Gibbons, P. (2002). *Creating english language competence: Australia's experience*. Retrieved from www.library.australia.or.jp/seminars on December 5, 2017

Hu,G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum, 15*(2), 93-105.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley & E.Ingram (Eds.), *Language acquisition: Models and methods*. London: Academic Press.

Incecay, G., & Incecay, V. (2009). Turkish university students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 618-622.

Li, D. (1998). "It's always more difficult than you plan and imagine": teachers' percieved difficultuies in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32, 677-703

Lightbown, P,M.& Spada N. (2000). *How languages are learned* . Oxford: OUP

Mangubhai, F., Marland.P, Dashwood, A., Son, J.B. (2004). Teaching a foreign language:one teacher's practical theory. *Teaching and Teacher Educatio* 20, 291–311

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pica, T. (2000). Tradition and transition in English language teaching methodology,*System*. 28, 1-18

Rao, Z.H. (2002). Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom. *System, 30*(1), 85-105.

Richards, J. C., & Rogers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and nalysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.

Sato, K., & Kleinsasser, R. (1999). Communicative language teaching (CLT): Practical understanding. *The Modern Language Journal, 83*(4), 494-517.

Savignon, S., J. (2002). *Interpreting communicative language teaching*. London: Yale University Press

Savignon, S., J.(2003). Teaching English as communication: a global perspective. *World Englishes*. 22, 1, 55-66

Savignon, J. & Wang, C. (2003). *Communicative language teaching in efl contexts: learners attitdues and perceptions*. Retrieved from www.degruyter.com on December 2, 2017

Turkish Ministry of National Education. (2017). 2017 yılı İngilizce Dersi Ortaöğretim Programı

Yang, A. and Cheung, C. (2003). Adapting textbook activities for communicative Teaching and cooperative learning. *English Teaching Forum*.41, 3, 16-20

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Farkındalıklarına Etkisi: Diyabet Hastanesi Gezisi

Burcu SOLAK, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, solak.bburcu@gmail.com

Ünsal UMDU TOPSAKAL, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, uutopsakal@gmail.com

Öz

Bu çalışma Kadıköy Diyabet Hastanesi'ne giden öğrencilerin diyabet konusundaki farkındalıklarını geliştirmeye yönelik etkilerinin nasıl olduğunu ve öğrencilerin fen bilimleri dersi kapsamında yapılan gezilerin öğrenmelerine etkisinin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılı sonbahar döneminde Sarıyer'de bulunan bir okuldaki 15 yedinci sınıf öğrencisiyle yapılmıştır.

Literatür taramasında öğrenmenin formal, informal ve non-formal öğrenme olarak türlere ayrıldığı görülmüştür. İnformal ve non-formal öğrenmenin birbiri yerine kullanıldığı makalelere rastlanılmıştır. Okul dışı öğrenme ortamları kimi literatür çalışmasında informal öğrenme içinde diğer çalışmalarda ise non-formal olarak ele alınmıştır. Ancak bu çalışmada non-formal öğrenme kavramı içinde yer almaktadır. Diyabet hastanesini okul dışı öğrenme ortamı olarak inceleyen alan çalışmasına denk gelinmemiştir.

Araştırma nitel araştırma olarak yapılmış olup fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme ve mektuptan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve mektup için tasarlanan soru uzman kişilere danışılarak hazırlanmış olup geçerlik ve güvenirlik sağlanmıştır. Elde edilen bulgular için açık kodlama yapılmıştır.

Araştırmadaki öğrencilerde diyabete olan farkındalığın olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ders ortamında öğrendikleri ile Kadıköy Diyabet Hastanesi'nde öğrendikleri karşılaştırılmıştır ve öğrencilerin günlük hayatla ilişkilendirebildikleri bilgileri elde ettikleri saptanmıştır. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarına düzenlenen bu tarz gezilerin öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği öğrencilerin cevaplarından yola çıkarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Non-formal öğrenme, okul dışı öğrenme ortamları, diyabet hastanesi, farkındalık.

Abstract

This study's purpose is to determine the effects of the students going to the Kadikoy Diabetes Hospital on the awareness of diabetes and how their effects on the learning of the trips within the science course are studied. The study was conducted with 15 seventh grade students in a school located in Sariyer during fall semester of 2017-2018 academic years.

In the literature reviews, it has been seen that the learning is divided into the types as formal, informal and non-formal learning. There have been several interchangeable uses of informal and non-formal learning. Out-of-school learning environments have been considered in non-formal learning while some studies have been accepted in informal learning. However, this study is included in the concept of non-formal learning. The research, which examines the diabetes hospital as an out-of-school learning environment, did not encounter in literature reviews.

The research was carried out as qualitative research and the phenomenological approach was used. Semi-structured interviews and letters were used to collect data. Semi-structured interview questions and questions designed for the letter were prepared in consultation with the experts; validity and reliability were provided. Open coding has been done for the obtained findings.

It has been observed that the awareness of the diabetic students in the research changed positively. The students were compared in the classroom with the ones they learned in the Kadikoy Diabetes Hospital and it was determined that the students obtained the information they could associate with daily life. Furthermore, these types of trips to non-school learning environments were determined by the answers of students who positively influenced their learning.

Keywords: Non-formal learning, out-of-school learning environments, diabetes hospital, awareness.

Giriş

Öğrenmenin Sınıflandırılması

Öğrenme hayatımızın her evresinde var olan bir süreçtir. Bu süreçte bulunulan mekan, öğrenmenin amacı, planlı olup olmadığı öğrenmenin sınıflanmasına neden olmuştur. Buna bağlı olarak öğrenme üç ana başlıkta toplanabilir: formal öğrenme, informal öğrenme ve non-formal öğrenme. Literatürde öğrenme ana başlıkları şu şekilde tanımlanmıştır (Misko, 2008; Ainsworth ve Eaton, 2010): *Formal* öğrenme: belli kazanımlar doğrultusunda yazılan müfredatla tanımlı, ulusal ya da uluslararası özelliklere sahip olan, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite gibi ortamlarda gerçekleşen bir süreçtir. *Informal* öğrenme: formal öğrenmenin aksine günlük hayatta karşılaşılan durumlarla istemsiz olarak gerçekleşen, organize edilmeyen bir süreçtir. *Non-formal* öğrenme: daha önceden belli amaç ve kazanımlar doğrultusunda planlanan kurumlar tarafından düzenlenen, öğrenenin daha fazla deneyim kazanması için organize edilmiş bir süreçtir. Türkiye'de fen bilimleri alanında yapılan çalışmalara bakıldığında informal ve non-formal öğrenmenin birbirinin yerine kullanıldığı ya da karıştırıldığı görülmektedir. Dahası okul dışı öğrenmenin informal öğrenme ile eş tutulduğuna rastlanılmaktadır. Bozdoğan ve Yalçın (2006) bilim merkezleri üzerine yaptıkları çalışmada informal öğrenme ortamlarını ele alırken kitle iletişim araçlarından başlayıp günlük hayatta öğrenmenin gerçekleştiği yerlerden; botanik parklar, açık hava laboratuarları, bilim ve teknoloji müzeleri gibi daha bilime odaklı öğrenmenin gerçekleştiği yerlere kadar sıralamıştır. Türkmen (2015) informal eğitimin okul dışı ortamlarda gerçekleşen günlük yaşamla ilişkilendirilebilen eğitim olduğunu dile getirmiştir ve okul dışı öğrenme ortamlarını alan gezileri olarak ifade etmiştir. Altıntaş (2014) ise formal ve informal öğrenme arasındaki ilişkinin okul dışı öğrenme ortamları ile kurulabileceğinden bahsetmiştir.

Okul Dışı Öğrenme

Fen bilimleri dersleri için ele alınan okul dışı öğrenme, formal öğrenme ile ilişkili olarak okul dışında gerçekleşen belirli amaçları ve kazanımları olan, daha önce planlanmış öğrenmedir sonucuna varılabilir çünkü literatürde de görüldüğü gibi örneğin bilim merkezlerine gidilirken belli amaçlar vardır ve öğrencinin buna ulaşması hedeflenir. Ancak bilim merkezlerinde ya da herhangi bir yerde öğretilmek istenenin dışında da öğrenme gerçekleşecektir. Ama bu durum demek değildir ki okul dışı öğrenme informal öğrenmedir. Aksine sınıf ortamları düşünüldüğünde formal eğitim yapıldığını söyleriz ancak öğrenci arkadaşından ya da o an gördüğü bir nesneden bir şeyler öğrenebilir. Bu durum formal öğrenmeyi informal öğrenme yapmayacağı gibi non-formal öğrenme tanımına daha yakın olan okul dışı öğrenmeyi informal öğrenme yapmamalıdır. Bu yüzden bu çalışmada okul dışı öğrenme denildiğinde akla non-formal öğrenme gelmelidir.

Sarıoğlan ve Küçüközer (2017) okul dışı öğrenme ortamlarından bahsederken literatürde geçen ve Türkiye'deki okul dışı öğrenme ortamlarından bahsetmişlerdir ve bunlar: müzeler, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, milli parklar, botanik bahçeleri, planetaryumlar, akvaryumlar, sanayi kuruluşları, bilgi evleri, alan gezileridir. Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına olan görüşlerine yer verilirken; Çavuş, Topsakal ve Kaplan (2013) çalışmalarında öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından biri üzerindeki görüşleri araştırılmıştır. Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu (2016) ise yine okul dışı öğrenme ortamlarından biri üzerinde araştırma yapıp çalışmalarında öğrenci görüşlerine yer vermişlerdir. Bu çalışmada ise okul dışı öğrenme ortamı olarak diyabet hastanesine gidilmiştir ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Yapılan literatür çalışmasında okul dışı öğrenme ortamı olarak diyabet hastanelerine rastlanmamıştır.

Diyabet ve Farkındalık

Esentürk (2014) tarafından yapılan diyabetin tanımı şöyledir: *"Diyabet, vücudunuzda pankreas adlı salgı bezinin yeterli miktarda insülin hormonu üretmemesi ya da ürettiği insülin hormonunun etkili bir* şekilde kullanılamaması durumunda gerçekleşen ve ömür boyu süren bir hastalıktır." Dünyada diyabet ile ilgili verilere bakıldığında 2011 yılında yaklaşık 366 milyon diyabet hastası vardır ve bu sayının 2030 yılında yaklaşık 552 milyona kadar artacağı öngörülmektedir (Whiting, Guariguata, Weil ve Shaw, 2011). Aynı çalışmada Türkiye'deki diyabet hastalarının sayısının 2011 yılında yaklaşık 3,5 milyonken, 2030 yılında yaklaşık 6 milyon olacağı düşünülmektedir (Whiting, Guariguata, Weil ve Shaw, 2011). Bu çalışmalar da göz önüne alınarak Sağlık Bakanlığı tarafından 2011-2014 Türkiye Diyabet Önleme ve Kontrol Programı Eylem Planı yayınlanmıştır. Eylem Planı'nda dikkati çeken noktalardan biri farkındalığın artırılması için "Diyabet Eğitim Modülleri"nin

hazırlanacak olmasıdır. Aynı zamanda, örgün eğitimde de müfredata diyabet ve önlenmesi konusunda daha fazla yer verilmesini sağlamak için etkinlik planı yazılmıştır:

1. "İlköğretim hayat bilgisi ve fen bilgisi ders kitaplarında sağlıklı yaşam programları içerisinde diyabetin yer alması sağlanacak,"
2. "Öğrencilerin Dünya Diyabet Günü etkinliklerine aktif katılımları sağlanacak,"
3. "Öğrenciler diyabetle ilgili toplumsal çalışmalarda görev alma konusunda teşvik edilecek,"
4. "Okullarda kullanılmak üzere diyabetle ilgili yaratıcı eğitim araçları geliştirilecektir". (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2011)

Diyabet ve farkındalığı arttırmak için Milli Eğitim Bakanlığı da kendi web sayfasında 14 Kasım Dünya Diyabet Günü Haftası için "Okulda Diyabet Programı İşbirliği Protokolü ve Eki" yayınlamıştır. Bu protokol, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumlarda diyabetle ilgili bilgi vermek ve farkındalığın arttırılması sağlamak için gerekli faaliyetleri içermektedir (MEB, 2017).

Amaç

Çalışmanın amacı, fen bilimleri dersi kapsamında 14 Kasım Dünya Diyabet Günü haftasında okul dışı öğrenme ortamlarından olan Kadıköy Diyabet Hastanesi'ne giden 7. sınıf öğrencilerinin diyabetle ilgili görüşlerini tespit etmek ve öğrencilerin bu tür gezilere karşı tutumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

- Okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan diyabet hastanesinin öğrencilerin diyabete olan farkındalıklarını geliştirmeye yönelik katkısı nedir?
- Öğrencilerin fen bilimleri dersi kapsamında yapılan bu tarz gezilerin olup olmamasıyla ilgili düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma deseni

Nitel araştırma, farklı bilgi toplama araçlarını kullanarak, olayların veya kavramların gerçek ve kapsamlı olarak ortaya koyulması olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1999). Bu araştırma da nitel bir araştırma olan fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım günlük hayatta farkında olduğumuz ancak derinlemesine düşünülmeyen olguları araştırmak için kullanılır (Göçer, 2013). Bu araştırmada da Kadıköy Diyabet Hastanesi'ne giden öğrencilerin diyabet ve farkındalık alanlarındaki düşüncelerini fenomenolojik yaklaşımla ortaya koymaya çalışılmıştır.

Örneklem

Bu çalışma İstanbul-Sarıyer ilçesinde yer alan yatılı bir okulda 7. sınıfa giden 15 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler tipik durum örneklemine uygun olarak seçilmiştir. Tipik durum örnekleminde seçilen bireylerden elde edilen verilerin amacı genel bir sonuç ortaya koymak değil, var olan konu hakkında bilgilendirmeyi sağlamaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve mektup kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmedeki açık uçlu soruların geçerlik ve güvenirliği alan uzmanlarından yardım alınarak yapılmıştır. Mektup için hazırlanan taslak da yine uzman görüşleri sonucunda son haline ulaşmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen verilen mektupla desteklenmeye çalışılmıştır.

Veri analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sistematik ve tarafsız bilgiyi kullanılan veriler aracılığıyla sunmayı amaçlar (Koçak ve Arun, 2006). Bu bağlamda veriler yardımıyla kodlar belirlenir, temalar bulunur, bunlar düzenlenir ve yorumlanarak istenilen veri analizi sağlanmış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışma kapsamında da belirli kodlar belirlenmiştir ve anlamlı ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Uygulama

Fen bilimleri dersi kapsamında 7. sınıf öğrencilerine "diyabetin tanımı, diyabetin tarihçesi, diyabet tipleri, diyabetin teşhisi ve tedavisi, diyabetle ilgili yapılan araştırmalar, diyabet ve yaşam, diyabetin etkileri ve diyabet hastanesi hakkında" başlıklarını içeren bir ders fen bilgisi öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Ders için hazırlanan sunu öğrencilerle paylaşılmıştır. 124 öğrenci 50-50-24 kişilik gruplarla diyabet hastanesi gezisine götürülmüştür. Gezi sırasında doktorlar ve hemşireler öğrencilere diyabet hakkında sunum yapıp hastaneyi gezdirmişlerdir. Hastane tanıtımından sonra isteyen öğrencilerin kan şekeri ölçülmüştür. Gezi sırasında öğrenciler anlatılanlar hakkında notlar tutup fotoğraf ve videolar çekmişlerdir. Geziden sonra öğrenciler diyabet ve diyabet hastanesi hakkında video hazırlayıp bu çalışmaları fen dersi kapsamında değerlendirilmiştir.

Bu geziden yaklaşık bir ay sonra 15 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılıp öğrencilere diyabet hastası birine mektup yazdırılmıştır. Yarı yapılandırılmış bu görüşmede öğrencilerin geziden önce bildikleri ve hissettikleri, gezi sırasında neler öğrendikleri ve hissettikleri ve gezilerin fen dersine etkilerini içeren sorular sorulmuştur. Görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüş olup yüz yüze gerçekleşmiştir. Mektup yazmaları için ise öğrencilere bir gün verilmiş ve süre sınırlaması olmadan düşüncelerini yapılandırılmış olarak aktarmaları sağlanmıştır.

Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme ve mektup bulguları olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır:

Yarı yapılandırılmış görüşme bulguları

Tablo 1. Diyabet hastanesine gitmeden önce diyabet hakkında neler biliyordunuz? Sınıfta öğrendiklerinizden yola çıkarak açıklayınız.

Öğrenci cevapları	Frekans
Diyabet şeker hastalığıdır.	15 öğrenci (Ö1- Ö15)
İnsülin hormonuyla ilişkilidir (az salgılanması, salgılanmaması, pankreastan salgılanması, kan şekerini normale indirmesi).	8 öğrenci (Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15)
Tip 1 ve 2 diye çeşitleri vardır.	3 öğrenci (Ö1, Ö4, Ö13)
İnsülin böbreğe gidemediği için idrarda şeker görülür. Böbrek çalışmadığında diyabet olur.*	1 öğrenci (Ö8)
Böbrekler şekerden temizlenmediği için diyaliz makinesine ihtiyaçları vardır.*	1 öğrenci (Ö4)

Bu kodlardan yola çıkarak öğrencilerin okul ortamında işledikleri bilgilerin genel olarak hatırlanabildiğidir. En sık karşılaşılan cevabın diyabet dendiğinde akla şeker hastalığı gelmesidir. Ayrıca insülin hormonu ile ilgili de oldukça sık cevap verilmiştir. Ancak cevapların bir kısmında kavram yanılgıları (*) tespit edilmiştir.

TABLO 2.1. Diyabet hastanesine gitmeden önce neler hissediyorsunuz?

Öğrenci cevapları	Frekans
Korku hissedenler (kan şekerinin ölçülecek olması)	6 öğrenci (Ö1, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13)
Merak etmiş hissedenler (nasıl bir hastane olması, hastaların hisleri, hemşire ve doktorların nasıl göründüğü)	5 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6)
Heyecanlı hissedenler (kan şekerini ölçtürecek olması, ilk defa arkadaşıyla geziye katılması, geziye gidecek olması	4 öğrenci (Ö1, Ö3, Ö13, Ö14)

Öğrencilerin cevaplarından yola çıkarak en sık rastlanan cevap "korku" olarak belirlenmiştir çünkü hastane ortamı ve kan şekerinin ölçülecek olması onların gitmeden önce korkmasına sebep olmuştur. İkinci en sık rastlanan cevap ise "merak"tır. Öğrencilerin yeni bir yer görecek oluşları onları bu cevabı vermelerine yönlendirmiş olabilir.

TABLO 2.2. Diyabet hastanesine gitmeden önce beklentileriniz nelerdir?

Öğrenci cevapları	**Frekans**
Diyabet hastalarını görmek	4 öğrenci (Ö5, Ö6, Ö7, Ö9)
Diyabet hakkında daha fazla bilgi edinmek	2 öğrenci (Ö10, Ö14)
Hastanenin fiziksel yapısı(daha çok hasta, çok büyük bir hastane, gelişmiş makineler görmek)	3 öğrenci (Ö1, Ö12, Ö13)

Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında rastlanan en çok cevap "Diyabet hastalarını görmeyi bekliyordum." dur çünkü öğrenciler hastane dendiğinde kendi iç dünyalarında çizdiği bir profil vardır. Bu profile uygun bir yer beklemektedirler.

TABLO 3. Diyabet hastanesindeyken neler öğrendiniz? Varsa dikkatinizi çeken bir olayı ya da durumu paylaşınız.

Öğrenci cevapları	**Frekans**
Tip 1 ve Tip 2 diyabet hastalıkları vardır. Bunların özelliklerini öğrendim.	6 öğrenci (Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14)
Vücuda takılan kan şekerini düzenleyen aleti gördüm.	6 öğrenci (Ö1, Ö4, Ö6, Ö9, Ö13, Ö15)
Hemşire ve doktor da diyabet hastasıymış. Bu çok ilginçti.	
İnsülin iğnesinin nasıl yapıldığını gördüm.	5 öğrenci (Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö13)
Bazılarının kan şekeri 500 filan çıktı. Bunun sebebi yemekten sonra ellerimizde portakal kalıntıları kalmasıydı.	5 öğrenci (Ö1, Ö4, Ö9, Ö11, Ö12)
İlk başta köpeğin pankreasını alıp şişman bir çocuğun üstünde denemişler. Pankreasını toz haline getirip çocuğa enjekte etmişler. Böylece tedavi şekli ortaya çıkmış.	1 öğrenci (Ö7) 1 öğrenci (Ö3)

Öğrencilerin neler öğrendiklerine bakacak olunursa en sık "vücuda takılan kan şekerini düzenleyen aletin kullanımı" ön plana çıkmıştır. Bunun dışında "diyabet tipleri" ve "insülin iğnesinin nasıl kullanılması gerektiği" en çok söylenen cevaplar arasındadır. Ayrıca "doktor ve hemşirelerin de diyabet hastası olması" çocukların verdiği en sık cevaplardandır.

TABLO 4. Diyabet hastanesindeyken neler hissettiniz? Hissettiklerinizi yaşadığınız bir olayla ilişkilendirerek anlatınız.

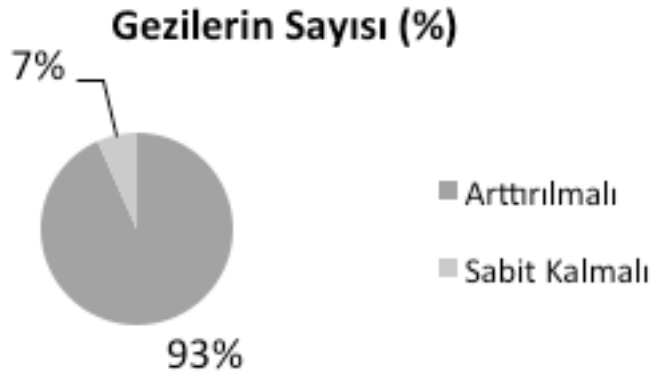
Öğrenci cevapları	**Frekans**
Korkmuş hissedenler (özellikle iğneden korkma)	5 öğrenci (Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11)
Endişelenmiş hissedenler (diyabet hastalığının çıkma ihtimali, proje hazırlayacak olmak)	4 öğrenci (Ö3, Ö7, Ö12, Ö13)
Şaşkın hissedenler (doktorların davranışları, hastanenin görünüşü, hemşire ve doktorların da diyabet hastası oluşu)	4 öğrenci (Ö3, Ö8, Ö10, Ö12)
Mutlu hissedenler (imkanlar, daha fazla bilgi edinmek,	2 öğrenci (Ö1, Ö7)

Öğrencilerin diyabet hastanesindeyken hissettikleri için verdikleri cevaplardan yola çıkarak "iğneden korkma" en sık verilen cevaplar arasındadır. Bu cevaplar Tablo 2.1'deki "korku" cevabıyla örtüşmektedir.

TABLO 5. Fen bilimleri dersleri için yapılan bu gezilerin öğrenmenizdeki etkileri nelerdir?

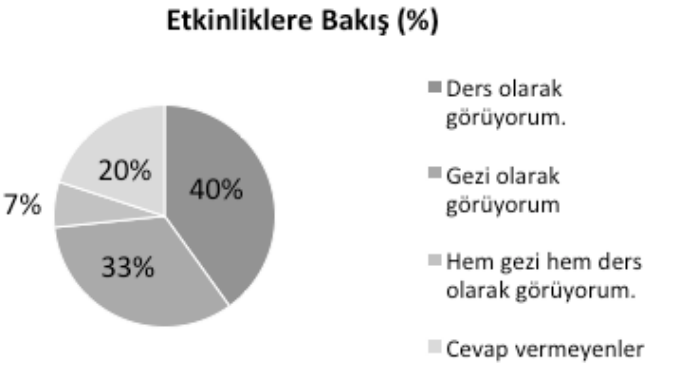
Öğrenci cevapları	**Frekans**
Bilgilerin akılda kalıcılığını arttırması	5 öğrenci (Ö1, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12)
Eğlenceli olması	3 öğrenci (Ö6, Ö10, Ö15)
Daha iyi öğrenilmesi	3 öğrenci (Ö1, Ö4, Ö14)
Kötü etkilemesi	1 öğrenci (Ö2)

Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında genel itibariyle benzer cevaplar verildiği görülmüştür. Bu cevaplar da asıl vurgulanan öğrencilerin yaparak, yaşayarak, görerek ve/veya hissederek daha iyi öğrendiklerini düşünmeleridir. Öğrencilerden sadece biri (Ö2) fen derslerini sevmediği için gezilerin de öğrenmesine etki etmeyeceğini düşünmektedir.



GRAFİK 1. Fen bilimleri dersi için yapılan bu tarz gezilerin sayısı arttırılmalı mıdır?

15 öğrenciye sorulan bu soruda 14 öğrenci gezilerin sayılarının arttırılmasını isterken 1 kişi gezi sayılarının sabit kalması gerektiği cevabını vermiştir. Öğrencilerin hiçbiri gezi sayısının azaltılmasından yana değildir. Sabit kalmalı diyen öğrenci 5. Soruda fen dersini sevmediğini bu yüzden de gezilerin öğrenmesinde bir etkisi olmadığını düşünen öğrencidir (Ö2).



GRAFİK 2. Fen bilimleri dersi kapsamında yapılan bu tarz gezileri ders olarak görüyor musun? Neden?

Yapılan bu tarz gezileri öğrencilerin %40'ı ders olarak görmektedir. Bu cevabı veren öğrencilerin gerekçesi de gezi sırasında not tutmaları, fotoğraflar ve video çekmelerinin gezi sonrasında hazırlayacakları ödeve koyacak olmaları ve bu ödev üzerinden değerlendirileceklerini bilmeleridir. Öğrencilerin bazılarından gelen cevaplar şöyledir:

Ö3: *"Gezileri ders kategorisine koyuyorum çünkü bu gezi hakkında bize öncesinde sorular veriyorlar. Soruların cevaplarını kaçıracağım diye stresli oluyorum."*

Ö4: *"Ders olarak görüyorum. Sadece gezi olsaydı not tutup iMovie hazırlamazdık."*

Ö8: *"Gezileri ders olarak görüyorum çünkü gezi föyü dolduruyoruz."*

Öğrencilerin %33,3'ü ise bu tarz gezileri ders olarak görmediklerini söylemişlerdir. Öğrencilerden bazılarından gelen cevaplar şöyledir:

Ö9: *"Geziyi ders olarak görmüyorum çünkü derste bir disiplin oluyor ama dışarısı daha rahat."*

Ö11: *"Bence bu gezi ders gibi değildi çünkü arkadaşlarımızla ve oradakilerle sohbet havasındaydı ve fotoğraf çekindik. Dersler gibi sıkıcı değildi."*

Ö12: *"Geziyi ders olarak görmedim çünkü sıkıcı değildi."*

Öğrencilerin %20'sinin bu soruyu cevaplamamasının nedeni görüşme sırasındaki akışın o yönde olmamasından kaynaklanmaktadır. Yarı yapılandırılmış bir görüşme olduğu için sorular genel hatlarıyla bellidir ancak akış itibariyle herkese kalıp olarak aynı sorular sorulmayabilir.

Yazılan mektuptan çıkarılan bulgular

Öğrencilerden diyabetli bir hastaya mektup yazmaları istenmiştir. Bu bağlamda istenen mektup şöyledir: *"Ayşe Hanım 35 yaşında diyabet hastası bir ev hanımıdır ancak hastalığının farkında değildir. Ayşe Hanım'a bir mektup yazınız. Mektup yazarken mektup yazma kurallarına uyunuz. Yazdığınız mektubun içeriğinde Ayşe Hanım'ı hastalığı hakkında, günlük yapması gerekenler hakkında bilgilendirmeyi ve onu Kadıköy Diyabet Hastanesine gitmesi için motive etmeyi unutmayınız."*

TABLO 6. Mektup bulguları

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekanslar**
Hastalık hakkında	Diyabet şeker hastalığıdır.	4 (Ö1, Ö5, Ö7, Ö8)
	Tip1 diyabetisiniz çünkü gençsiniz.	3 (Ö1, Ö7, Ö10)
	Pankreastan insülinin az salgılanır.	3 (Ö7, Ö11, Ö12)
	Geçici veya kalıcı çözümleri var.	3 (Ö5, Ö8, Ö14)
Kategoriler	Kodlar	Frekanslar
Belirtileri	Sık idrara çıkmak	6 (Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö14)
	Sık susamak	4 (Ö1, Ö4, Ö8, Ö14)
	Halsiz hissetme	3 (Ö3, Ö8, Ö14)
	Kan şekerindeki dengesizlik	2 (Ö4, Ö8)
Önlemleri	Spor yapmak	8 (Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14)
	Dengeli beslenmek	6 (Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11,Ö13)
	Bol su içmek	5 (Ö1, Ö2, Ö10, Ö11, Ö12)
	İnsülin iğnesi kullanmak	5 (Ö1, Ö5, Ö6, Ö10, Ö13)
Neden Diyabet Hastanesi?	İlgili davranacakları için	3 (Ö10, Ö13, Ö14)
	Teşhis için	3 (Ö4, Ö7, Ö10)
	İyi hizmet için	3 (Ö2, Ö3, Ö9)

Bu tablodaki veriler daha sık rastlanılan cevaplara göre hazırlanmıştır. 15 öğrenci de mektup yazmış olup bir kişinin verdiği cevaplara yer verilmemiştir. Mektup sayesinde yarı yapılandırılmış görüşmedeki bulgular desteklenmiştir. Ayrıca kimi öğrencide kavram yanılgısı olduğu mektupla da belirlenmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan diyabet hastanesinde öğrencilerin farkındalıklarına yönelik çeşitli veri toplama araçları ile bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin farkındalıklarında değişiklikler meydana geldiği söylenebilir. Tablo-1 ve Tablo-3 karşılaştırıldığında öğrencilerin verdiği cevaplarda farklılıklar meydana gelmiştir. Tablo-1'de öğrenciler daha akademik cevaplar verirken Tablo-3'e bakıldığında öğrencilerin günlük hayatta diyabet hakkında nelerle karşılaşabileceğine, kan şekerinin nasıl ölçüldüğüne, insülini sabit tutmaya çalışan alete, kanın yapısına, insülinin nasıl keşfedildiğine, hastane ortamının nasıl olduğuna dair bilgilere ulaşılmıştır. Bu durumda görülüyor ki öğrencilerin diyabete olan farkındalıklarında değişiklik olmuştur.

Öğrencilerin geziden önce ve gezi sırasındaki hislerini Tablo-2.1 ve Tablo 4 aracılığıyla karşılaştırdığımızda da birtakım değişikliklerin olduğu söylenebilir. Tablo 2.1'de yer alan en sık cevap (6 kişi) "Kan şekerimi ölçeceklerini bildiğim için korktum" iken Tablo 4'te iğneyle ilgili korktum cevabı veren kişi (4 kişi) sayısında azalma vardır. Bu duruma göre, öğrencilerin gitmeden önce sahip oldukları korkuların hastanedeyken kan şekeri ölçümü sırasında yaptıkları gözlemlerle acımadığını düşünmeleri sonucu azalmış olabilir.

Bunların yanında yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında öğrencilerin bazılarında diyabetin dışarıdan bakıldığında belli olabilecek bir hastalık olduğunu düşünmeleri dikkat çekiciydi. Öğrencilere dikkatinizi çeken bir olayın ya da durumun olup olmadığı sorulduğunda doktor ve hemşirenin de diyabet hastası olduklarını söylediler. Bu durum onlar için ilginçti çünkü öğrencilerin zihinlerinde yer eden ve günlük hayattan gelen -hastaysan çalışamazsın- düşüncesinden farklıydı ya da öğrenciler -doktorlar ve hemşireler sağlık alanında oldukları için hasta olmazlar- gibi düşünceye sahip olabilirler. Ancak bu iki durum da sadece birer varsayımdan ötede değildir çünkü öğrencilerin zihinlerinde olan bu düşünceyi ortaya çıkartmak için başka bir çalışma yapılmalıdır. Bu varsayımları literatürde destekleyebilecek kaynaklara rastlanılmamıştır.

Fen bilimleri dersi için kullanılan okul dışı öğrenme ortamlarının Tablo-5'ten yola çıkarak öğrencilerin üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Bu durum literatürdeki birçok çalışmayla da desteklenmektedir. Okul dışı gezilerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir (Knapp, 2000). Okul dışı öğrenme ortamlarından olan enerji parkı alanında yapılan çalışmada da öğrencilerin fen bilimleri dersine olan tutumu ve akademik başarılarının olumlu yönde geliştirilebilmesi için bu tür alan gezilerine yer verilmesi gerekildiği savunulmuştur (Bozdoğan ve Yalçın, 2006). Ayrıca, fen bilimleri derslerinin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve bunu yaparken okul dışı eğitim kullanılması öğrenilenleri anlamlı hale getireceği ve öğrencilerin bazı becerilerinin geliştirilebileceği yapılan araştırmayla ortaya konmuştur (Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Bu nedenle öğrencilerin de cevaplarından elde edilen Grafik-1'e göre okul dışı gezilerin sayıları arttırılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan diyabet hastanesinin öğrencilerin farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir çünkü öğrenciler sınıfta öğrendikleri kavramların da ötesinde günlük hayatta karşılaşabilecekleri durumlarla hastane ortamında karşılaşmışlardır. Bu durum da onların diyabet hastası biriyle karşılaştıklarında ya da diyabet hastası olduklarında nelerle karşı karşıya gelebileceklerini öğrenmelerini sağlamıştır. Öğrenciler diyabet hastanesindeyken yapılanları yaşayarak öğrendikleri için sınıfta öğrendikleri bilgilerden daha kalıcı olur (Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015).

Diyabet hastalarının sayısının giderek arttığı bir dünyada yaşadığımızdan insanların diyabet konusundaki farkındalığının arttırılması eğitim ile sağlanabilir. Sağlık Bakanlığı'nın ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu yöndeki farkındalık çalışmaları gösteriyor ki okulun da gösterdiği çabayla öğrenciler diyabet hakkında farkındalık kazanabilirler. Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebilmek için ve günlük hayattaki çeşitli konularda onlarda farkındalık yaratabilmek için eğitim alanında okul dışı öğrenme ortamlarına daha çok yer verilmelidir. Bu sonuçlardan yola çıkarak okul dışı öğrenme ortamları, diyabet farkındalığı hakkında ve bu çalışmanın geliştirilmesiyle ilgili bazı önerilerde bulunulabilir:

- Okullarda ders planı yapılırken farklı okul dışı öğrenme ortamlarına yer verilmeli ve bunların öğrenciler üzerindeki etkileri araştırılmalıdır. Eğer olumlu yönde etkileri varsa bu öğrenme ortamları müfredata dahil edilmelidir. Eğer olumsuz yönde etkileri varsa çalışmanın içeriği değiştirilerek tekrar çalışma yapılmalıdır.
- Diyabet ve buna benzer hastalıklar için farkındalık oluşturulurken okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanılmalı ve bu yerlerin öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.
- Bu çalışma için de öğretmenlerin de okul dışı öğrenme ortamlarından olan diyabet hastanesi hakkında görüşleri alınabilir ve okul dışı öğrenme ortamlarının bulunması konusunda süreç odaklı çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Ainsworth, H. L., & Eaton, S. E. (2010). *Formal, Non-formal and Informal Learning in the Sciences*. http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED511414.pdf

Altıntaş, F. (2014). *Doğa ve toprağa yönelik hazırlanan informal* öğrenme ortamının ilköğretim öğrencileri üzerine etkileri. Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bozdoğan, A., Okur, A. ve Kasap, G . (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: Bir fabrikası gezisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi,* 7 (02). http://dergipark.gov.tr/ksbd/issue/16219/169870

Bozdoğan, A. E. ve Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji parkı. *Ege Eğitim Dergisi, 7* (2), 95-114

Çavuş, R., Umdu Topsakal, Ü. ve Öztuna Kaplan, A. (2013). İnformal öğrenme ortamlarının çevre bilinci kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Kocaeli bilgi evi örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(1), 15-26.

Esentürk, S. (2014, 14 Mayıs). *Diyabet nedir?*. Erişim Tarihi: 19 Aralık 2017, http://blog.podolojiturkiye.org/2014/05/diyabet-nedir.html

Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Kültür İlişkisi Üzerine Görüşleri: Fenomenolojik Bir Yaklaşım, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 25-38.

Knapp, D. (2000). Memorable experiences of a science field trip. *School Science and Mathematics. 100*(2), 65-72.

Koçak, A. ve Arun, Ö. (2016). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu, *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.

Misko, J. (2008). *Combining Formal, Non-Formal and Informal Learning for Workforce Skill Development*. National Centre for Vocational Education Research Ltd. PO Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia.

Sarıoğlan, A.B. ve Küçüközer, H. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile ilgili Görüşlerinin Araştırılması, İnformal *Ortamlarda Araştırmalar Dergisi,* 2(1), 1-15.

Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). "Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile Fen Öğretimi" Hakkında Öğrenci Görüşleri: Planetaryum Gezisi, *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, *1*(1), 1-24.

Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Okul Dışı Eğitime Yönelik Görüşleri. İlköğretim Online, 11 (4), 883-896.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, T.C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu ve Çocuk Endorinolojisi ve Diyabet Derneği Arasında Yapılan "Okulda Diyabet Programı" İş Birliği Protokolü (2017)

T.C. Sağlık Bakanlığı, Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Türkiye Diyabet Önleme ve Kontrol Programı Eylem Planı (2011), Ankara, 816.

Türkmen, H. (2015). İlkokul Öğretmenlerin Sınıf Dışı Ortamlardaki Fen Öğretimine Bakış Açısı. *Journal of European Education*, 5(2), 47-55.

Whiting, D., Guariguata, L., Weil, C. ve Shaw, J. (2011). IDF Diabetes Atlas: Global estimates of the prevalence of diabetes for 2011 and 2030, *Diabetes Research and Clinical Practice*, 94, 311-321.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi, *Eğitim ve Bilim*, 23 (112).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDEKİ MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Deniz Büyük,Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD., Esenler/ İstanbul, denizbuyukk@gmail.com

Ünsal Umdu Topsakal, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Esenler/İstanbul, uutopsakal@gmail.com

ÖZET

Fen bilimleri dersinde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki motivasyonuna etkisini incelemeye yönelik olan bu araştırma, nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Şişli ilçesindeki bir etüt merkezinde 7. sınıfta okuyan 10 (6 kız, 4 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama yapılırken öğrenciler 5 kişilik 2 gruba ayrılmıştır. Uygulama sürecinde her öğrenci grubundan İnsan ve Çevre ünitesinde bir STEM etkinliği geliştirmeleri istenmiştir. STEM odaklı etkinlikte araştırmacı öğrencilere doğal kaynakların hızla tükenmesiyle ortaya çıkan çevre sorunlarıyla ilgili problem senaryosu anlatmıştır ve öğrencilerden bu sorunları çözebilecek ekolojik kent tasarlamalarını istemiştir. Bunun için öğrencilere 2 ders süresi verilmiştir. Etkinliklerini tamamlayan öğrenciler sınıfta sunum gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci günlükleri ve gözlem kullanılmıştır. Öğrencilerle STEM uygulamaları yapmadan önce ve uygulamadan sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Ayrıca, bu araştırmada uygulama sürecinde öğrencilerin davranışları gözlemlenmiştir. Öğrencilerden STEM uygulaması sonunda günlük yazmaları istenmiştir. Bu çalışmada veri analiz metodu olarak içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşmelere verdikleri cevaplar ve günlük analizindeki veriler açık kodlama yoluyla kodlanmıştır. Çalışma verileri alanında uzman farklı kişilerce ayrı ayrı kodlanmış ve güvenirlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, STEM uygulamaları öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki motivasyonunu arttırdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: STEM, motivasyon, nitel çalışma.

ABSTRACT

This research is a qualitative study aimed at examining the effects of STEM applications on the motivation of middle school students in the science class. The study group of the study is composed of 10 (6 girls, 4 boys) students studying in 7th grade in a study center in the Şişli, İstanbul. During the implementation process, students are divided into 2 groups of 5 people. Each student group was asked to develop an STEM event at the Human and Environmental unit. In the STEM-focused activity, the researchers described the problem scenario related to environmental problems caused by the rapid depletion of natural resources and asked students to design ecological cities that can solve these problems. For this, two lessons time were given to students. Students who have completed the activities have presented to the class. Semi-structured interviews, student diaries and observation were used as data collection tools in the this research Semi-structured interviews were conducted before and after STEM applications. These interviews took about 15-20 minutes. In addition, students' behaviors were observed during the implementation process in this study. Also, the researcher was asked to write daily from the students after the STEM application. In this study, content analysis is used as data analysis method. The answers given by the students to the interviews and the data in the daily analysis are coded by open coding. According to the findings obtained in the research, it can be said that the STEM applications increase the motivation of the students in the science course.

Key Words: STEM, motivation, qualitative research.

GİRİŞ

Son yıllarda bilim ve teknolojinin gelişmesiyle düşünen, üreten ve yaratıcı yani 21.yy becerilerine sahip bireylere olan ihtiyaç artmaktadır. Eğitim sistemimizde eleştirilen en büyük eksiklikte böyle bireylerin yetiştirilememesidir. Bu nedenle, bu alanlarda öğrencilerin öğrenme süreçleri için değişik ve yeni programlar uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulamaların son dönemlerde en popüler ve yeni olanı STEM uygulamalarıdır. STEM, Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin baş harflerinin kısaltmasından oluşmuştur.(Gonzalez ve Kuenzi, 2012) Diğer bir deyişle, STEM eğitimi, farklı disiplinler arasında bağlantı kurarak öğrenmenin çok boyutlu gerçekleşmesini sağlamaktadır (Smith ve Karr-Kidwell, 2012).

İstanbul Aydın Üniversitesinin STEM Eğitimi Türkiye Raporu (2015)'na göre önümüzdeki 10 yılda 21. yüzyıl becerilerinin hayatta kalabilmek için bir tür 'evrensel okuryazarlık' olacağı öngörülmüştür. (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner & Özdemir, 2015, 18) STEM eğitimi, öğrencilere yaratıcı problem çözme ve analitik düşünme becerileri kazandıran bir yaklaşımdır (Roberts, 2012, 4). Diğer bir araştırmacıya göre, STEM eğitimi öğrencilerin problemlere farklı bakış açısıyla bakmasını, bilgi ve beceri kazanmalarını hedefler. (Şahin, Ayar & Adıgüzel, 2014, 1). STEM eğitimi öğrencilerin okul, iş ve günlük hayat arasında ilişki kurmasını sağlar sağlar. Bunun yanı sıra, öğrencilerin bu dört alan arasında kurdukları bu bağlatıları ve ilişkileri hayata geçirmelerini sağlar.(Thomas, 2014).

STEM temelli etkinlikleri içeren öğretim ile soyut kavramların fazla olduğu fen bilimleri ve matematik konularının daha kolay anlaşılmasını ve öğrencilerin fen ve matematik derslerindeki motivasyonlarında artış sağlanabilir.(Eroğlu,Bektaş,2016) Ayrıca öğrencilerin fen bilimleri ve matematik derslerinde mühendislik problemleri çözmeleri onların bu dersleri öğrenmelerini de kolaylaştırabilir. Bu alanlara son dönemlerde teknolojinin de eklenmesiyle fen bilimleri ve matematik dersleri öğrenciler için daha ilgi çekici ve motive edici bir hale gelebilir. (Schaefer, Sullivan ve Yowell, 2003) Birden fazla disiplinin birbiri ile ilişkisini temel alan öğretim programları öğrencinin farklı alanlarla ilgili de bilgi sahibi olmasına, ayrıca öğrencilerin derse karşı ilgi, motivasyon, problem çözme ve işbirlikçi öğrenme becerilerinin gelişmesine olanak sağlamaktadır (Niess, 2005).

Bu araştırmada, STEM uygulamalarının öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki motivasyonlarına etkisi incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Fen bilimleri dersinde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki motivasyonuna etkisini incelemeye yönelik olan bu araştırma, nitel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Şişli ilçesindeki bir etüt merkezinde 7. sınıfta okuyan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama araştırmacının görev yaptığı etüt merkezinde gerçekleştirildiğinden okul seçimi için kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacının ulaşılması kolay olan durumu ve grubu seçtiği, araştırmaya pratiklik katan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2008, 113). Sınıf seçiminde ise araştırmacının öğretmeni olduğu sınıflar arasından rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak kura ile seçim yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel yapıda olan verileri yarı yapılandırılmış görüşme, günlük analizi ve gözlem metodu ile elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular, ne tam yapılandırılmış görüşmelerde olduğu kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar belirsizdir; ikisinin arasında yer alır. (Karasar, 1995: 165). Görüşme soruları

hazırlandıktan sonra geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için beş uzmana gösterilmiş ve görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme soruları son halini almıştır. Görüşme sırasında katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini hiçbir etki altında kalmadan açıklayabilecekleri görüşme ortamı hazırlanmaya dikkat edilmiştir. Görüşmede öğrencilere STEM uygulamaları yapmadan önce dört soru ve uygulamadan sonra dört soru sorulmuştur.

Gözlem, belli bir ortamda oluşan davranışlar daha ayrıntılı olarak araştırılmak istendiğinde tercih edilmesi gereken bir veri toplama tekniğidir.(Balcı, 2005: 168) Bu araştırmada öğrencilerin davranışları gözlemlenmiştir.

Yazılı doküman ve belgelerin analizi nitel araştırmada gerek kendi başına gerekse görüşme ve gözlemle elde edilen bilgilere destek amacıyla kullanılan bir bilgi toplama yöntemidir. (Yıldırım, 1999) Bu araştırmada öğrencilerden toplanan günlükler analiz edilmiştir.

Uygulama süreci

Etkinlik planlanmadan öncelikle STEM konularıyla ilgili örnek etkinlikler ve mühendislik tasarım süreci basamakları ile ilgili literatür incelenmiştir. 7.sınıf konularından STEM uygulamalarına uygun İnsan ve Çevre ilişkisi ünitesi seçilmiştir.

Öğrenciler grup çalışması için beş kişilik iki gruba ayrılmışlardır. Grup oluşturulurken öğrencilerin istekleri de dikkate alınarak heterojen gruplar oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrenciler kendi aralarında konuşarak gruplarına birer isim belirlemişlerdir. STEM odaklı etkinlikte araştırmacı ilk olarak öğrencilere doğal kaynakların hızla tükenmesiyle ortaya çıkan çevre sorunlarıyla ilgili problem senaryosu anlatmıştır ve öğrencilerden bu sorunları çözebilecek ekolojik kent tasarlamalarını istemiştir. Öğrenciler öncelikle probleme yönelik çözümlerini bireysel olarak düşündüler, daha sonra da gruplarıyla tartışarak ortak bir karar aldılar. Planladıkları tasarımları çizip, kullanacakları malzemelerini belirlediler. Bir sonraki derste öğrenciler getirdikleri malzemelerle ile hayallerindeki tasarımlarını hayata geçirdiler ve gruptan bir kişi tasarımlarını bütün sınıfa anlattı.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri analiz metodu olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veya aynı verileri belli kavramlar ve temalar altında toplanır ve bunları anlaşılabilir bir biçimde düzenleyerek yorumlanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008).Bu çalışmada öğrencilerin görüşmelerde verdikleri cevaplar ve günlük analizindeki veriler ayrı ayrı kodlanmış, her öğrenciye bir kod verilmiştir (1. öğrenci Ö1, 2.öğrenci Ö2 gibi) ve frekansları alınarak yanıtlayıcı sayısı içerisindeki yüzdesi hesaplanmış ve frekans analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Stem Uygulaması Öncesi "Fen Bilimleri Dersini Neden Öğreniyoruz?" Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar.

Kodlar	Frekans	Yüzdelik
Meslek sahibi olmak için öğreniriz.	2 (Ö3,Ö5)	%20
Hayatımızın her yerinde karşımıza çıktığı için öğreniriz.	2 (Ö1,Ö9)	%20
Vücudumuzu tanımamızı sağlar.	2 (Ö2,Ö7)	%20
Çevremizdeki canlı ve cansız varlıkları tanımamızı sağlar.	4 (Ö4,Ö5,Ö6,Ö8)	%40
Diğer derslerle etkileşimi vardır.	2 (Ö4,Ö10)	%20
Toplam	12	

"Fen bilimleri dersini neden öğreniyoruz?" sorusuna öğrencilerin %40'ı çevremizdeki canlı ve cansız varlıkları tanımamızı sağlar cevabını vermiştir. Bu cevap öğrencilerden en fazla gelen cevaptır.

Tablo 2. Stem Uygulaması Öncesi "Fen Bilimleri Dersinin En Eğlenceli Yönü Nedir? " Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar.

Kodlar	Frekans	Yüzdelik
Deney yapmak	3 (Ö1,Ö6,Ö8)	%30
Vücudumuzla ilgili konular	1 (Ö2)	%10
Günlük hayatla ilişki kurmak	2 (Ö3,Ö7)	%20
Konuların eğlenceli olması	1 (Ö4)	%10
Konuların merak uyandırması	3 (Ö5,Ö9,Ö10)	%30
Etkinlik yapmak	1 (Ö5)	%10
Toplam	11	

"Fen bilimleri dersini neden öğreniyoruz?" sorusuna öğrencilerin %30'u Deney yapmak cevabını vermiştir. Bu cevap öğrencilerden en fazla gelen cevaplardan biridir.

Tablo 3. Stem Uygulaması Öncesi "Fen Bilimleri Dersinin En Sıkıcı Yönü Nedir? " Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar.

Kodlar	Frekans	Yüzdelik
Ezberlemek	3 (Ö1,Ö2,Ö6)	%30
Soyut kavramların çok olması	1 (Ö7)	%10
Konuların fazla bilgi içermesi	2 (Ö3,Ö8)	%20
Düz anlatım	2 (Ö5,Ö9)	%20
Grup çalışması	1 (Ö10)	%10
Semboller ve birimler	2 (Ö2,Ö4)	%20
Toplam	11	

"Fen bilimleri dersinin en sıkıcı yönü nedir? " sorusuna öğrencilerin %30'u ezberlemek cevabını vermiştir. Bu cevap öğrencilerden en fazla gelen cevaptır.

Tablo 4. Stem Uygulaması Öncesi "Fen Bilimleri Dersinin Nasıl İşlenmesini İstersiniz?" Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar.

Kodlar	Frekans	Yüzdelik
Daha fazla etkinlik ve deneyle	6 (Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö10)	%60
Oyun oynatılmalı	3 (Ö3,Ö6,Ö8)	%30
Gezi etkinlikleri yapılmalı	1 (Ö9)	%10
Video izletilmeli	2 (Ö4,Ö9)	%20
Sınıfa görsel materyal getirilmeli	1 (Ö7)	%10
Toplam	13	

"Fen bilimleri dersinin nasıl işlenmesini istersiniz?" sorusuna öğrencilerin % 60'ı daha fazla etkinlik ve deneyle cevabını vermiştir. Bu cevap öğrencilerden en fazla gelen cevaptır.

Tablo 5. Stem Uygulaması Sonrasında "Fen Bilimleri Dersinin En Eğlenceli Yönü Nedir? " Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar.

Kodlar	Frekans	Yüzdelik
Etkinlik yapmak	6 (Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10)	%60
Günlük hayatla ilişkilendirebilmek	2 (Ö3,Ö7)	%20
Deney yapmak	2 (Ö1,Ö6)	%20
Konuların ilgi çekici olması	3 (Ö5,Ö9,Ö10)	%30
Toplam	13	

"Fen bilimleri dersinin en eğlenceli yönü nedir? " sorusuna öğrencilerin %60'ı etkinlik yapmak cevabını vermiştir. Bu cevap öğrencilerden en fazla gelen cevaptır.

Tablo 6. Stem Uygulaması Sonrasında "Fen Bilimleri Dersinin En Sıkıcı Yönü Nedir? " Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar.

Kodlar	Frekans	Yüzdelik
Ezberlemek	3 (Ö1,Ö10,Ö6)	%30
Soyut kavramların çok olması	1 (Ö7)	%10
Konuların fazla bilgi içermesi	2 (Ö3,Ö8)	%20
Düz anlatım	2 (Ö5,Ö9)	%20
Semboller ve birimler	2 (Ö2,Ö4)	%20
Toplam	10	

"Fen bilimleri dersinin en sıkıcı yönü nedir? " sorusuna öğrencilerin %30'u ezberlemek cevabını vermiştir. Bu cevap öğrencilerden en fazla gelen cevaptır.

Tablo 7. Stem Uygulaması Sonrasında "Fen Bilimleri Dersinin Nasıl İşlenmesini İstersiniz?" Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar.

Kodlar	Frekans	Yüzdelik
STEM etkinliği ile	6 (Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö10)	%60
Oyunlar ile	2 (Ö3,Ö8)	%20
Video izletilmeli	3 (Ö4,Ö9,Ö7)	%30
Toplam	11	

"Fen bilimleri dersinin nasıl işlenmesini istersiniz?" sorusuna öğrencilerin %60'ı STEM etkinliği ile cevabını vermiştir. Bu cevap öğrencilerden en fazla gelen cevaptır.

Tablo 8. Stem Uygulaması Sonrasında "Fen Eğitiminde Stem Uygulamalarının Kullanımı Hakkında Ne Düşünüyorsun?" Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar.

Kodlar	Frekans	Yüzdelik
Eğlenceliydi.	7 (Ö2,Ö3,Ö4, Ö6,Ö7, Ö8,Ö9)	%70
Öğreticiydi.	5 (Ö1,Ö3,Ö4, Ö5,Ö9)	%50
Derslerde daha fazla STEM etkinliği yapmak istiyorum.	9 (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4, Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9)	%90
Bir daha STEM etkinliği yapmak istemiyorum.	1 (Ö10)	%10
Toplam	22	

"Fen eğitiminde STEM uygulamalarının kullanımı hakkında ne düşünüyorsun?" sorusuna öğrencilerin %90'ı Derslerde daha fazla STEM etkinliği yapmak istiyorum cevabını vermiştir. Bu cevap öğrencilerden en fazla gelen cevaptır.

Tablo 9. Öğrencilerin Günlük Analizi.

Kodlar	**Frekans**	**Yüzdelik**
Ders çok eğlenceliydi.	9 (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4, Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9)	%90
Yaratıcı	3 (Ö1,Ö4,Ö9)	%30
Fen dersini daha çok sevdim.	4 (Ö3,Ö5,Ö7.Ö8)	%40
Bir daha böyle grup etkinliği yapmak istemiyorum.	1 (Ö10)	%10
Diğer derslerde de STEM etkinliği yapmak istiyorum.	4 (Ö2,Ö3,Ö4,Ö9)	%40
Toplam	21	

Öğrencilerin günlükleri analiz edildiğinde öğrencilerin %90'ı dersi çok eğlenceli bulduklarını, %40'ı diğer derslerde de STEM etkinliği yapmak istediklerini belirtmiştir. Fakat bir öğrenci bir daha böyle grup etkinliği yapmak istemediğini belirtmiştir.

Tablo 10. "Fen Bilimleri Dersinin En Eğlenceli Yönü Nedir? " Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Karşılaştırılması.

Kodlar	**Uygulamadan önce görüşme frekansları**	**Uygulamadan sonra görüşme frekansları**
Deney yapmak	3 (Ö1,Ö6,Ö8)	2 (Ö1,Ö6)
Vücudumuzla ilgili konular	1 (Ö2)	-
Günlük hayatla ilişki kurmak	2 (Ö3,Ö7)	2 (Ö3,Ö7)
Konuların eğlenceli olması	1 (Ö4)	-
Konuların merak uyandırması	3 (Ö5,Ö9,Ö10)	3 (Ö5,Ö9,Ö10)
Etkinlik yapmak	1 (Ö5)	6 (Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10)
Toplam	11	13

Öğrencilerden STEM uygulamasından önce Fen bilimleri dersinin en eğlenceli yönü nedir sorusuna öğrencilerin %10'u etkinlik yapmak cevabını vermişken, uygulamadan sonra öğrencilerin %10'u etkinlik yapmak demiştir.

Tablo 11. "Fen Bilimleri Dersinin En Sıkıcı Yönü Nedir? " Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Karşılaştırılması.

Kodlar	**Uygulamadan önce görüşme frekansları**	**Uygulamadan sonra görüşme frekansları**
Ezberlemek	3 (Ö1,Ö2,Ö6)	3 (Ö1,Ö10,Ö6)
Soyut kavramların çok olması	1 (Ö7)	1 (Ö7)
Konuların fazla bilgi içermesi	2 (Ö3,Ö8)	2 (Ö3,Ö8)
Düz anlatım	2 (Ö5,Ö9)	2 (Ö5,Ö9)
Grup çalışması	1 (Ö10)	-
Semboller ve birimler	2 (Ö2,Ö4)	2 (Ö2,Ö4)
Toplam	11	10

Öğrencilerin Fen bilimleri dersinin en sıkıcı yönü nedir sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar STEM uygulamasından sonra değişmemiştir.

Tablo 12. "Fen Bilimleri Dersinin Nasıl İşlenmesini İstersiniz?" Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevapların Karşılaştırılması.

Kodlar	**Uygulamadan önce görüşme frekansları**	**Uygulamadan sonra görüşme frekansları**
Daha fazla etkinlik ve deneyle	6 (Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö10)	
Oyun oynatılmalı	3 (Ö3,Ö6,Ö8)	2 (Ö3,Ö8)
Gezi etkinlikleri yapılmalı	1 (Ö9)	-
Video izletilmeli	2 (Ö4,Ö9)	3 (Ö4,Ö9,Ö7)
Sınıfa görsel materyal getirilmeli	1 (Ö7)	-
STEM etkinliği ile	-	6 (Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö10)
Toplam	13	11

Öğrencilerden STEM uygulamasından önce Fen bilimleri dersinin nasıl işlenmesini istersiniz sorusuna kimse STEM etkinliği cevabını vermezken, uygulamadan sonra 6 öğrenci dersleri STEM etkinlikleri ile işlemek istediklerini belirtmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı STEM uygulamalarının öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonları üzerine etkisinin nasıl olduğunun incelenmesidir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre STEM uygulamaları öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki motivasyonunu artırmıştır. Bu çalışma sonunda öğrencilerin STEM uygulaması yaptıktan sonra fen bilimleri dersleri bu tarz etkinliklerle işlemek istemişlerdir. Hatta STEM etkinliklerini başka derslerde de kullanmak istemişlerdir. Bu bize öğrencilerin motivasyonlarında artış olduğunu göstermiştir. Literatürde yer alan çalışmalar da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara paralel olarak Yamak, Bulut ve Dündar (2014), STEM eğitiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini belirtmiştir. Çavaş, vd. (2013) yaptığı çalışma fen eğitimi ile mühendisliğin entegrasyonu sonucunda öğrencilerin fen ve teknolojiye olan ilgi ve tutumlarında olumlu yönde bir artış olduğunu göstermiştir. Gülhan& Şahin (2016) STEM etkinliklerinin öğrencilerin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarını geliştirdiği sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Freeman, Alston & Winborne (2008)'ın lisans öğrencileriyle yaptıkları çalışmada da STEM eğitiminin öğrencilerin fen ve matematiğe karşı tutumlarını geliştirdiğini saptanmıştır.

ÖNERİLER

- STEM uygulamaları bir süreç işidir. Tek bir uygulama yapmak yeterli değildir. Bu çalışma daha uzun vadeye yayılarak ve daha fazla STEM uygulaması ile daha güvenilir sonuçlar elde edilebilir.
- STEM eğitimi ile ilgili araştırmalar farklı ünitelerle farklı sınıf düzeylerine uygulanmalı, karşılaştırmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenler fen konularını anlatırken disiplinlerle arasında bağlantı kurmalı ve verdikleri ödevlerde tasarım ve modelleme ağırlıklı olmalıdır.

KAYNAKÇA

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş,B., Çorlu, M. S., Öner, T. &. Özdemir,S. (2015).STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?[A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?][White Paper]. İstanbul, Turkey: Aydın Üniversitesi.

Balcı, A. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. The Technology And Engineering Teacher, 70(1), 30-35.

Çavaş, B., Bulut, Ç., Holbrook, J. & Rannikmae., M. (2013). Fen eğitimine mühendislik odaklı bir yaklaşım: Engineer projesi ve uygulamaları. Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi. 1 (1), 12-22.

Eroğlu, S.,& Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin stem temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education, 4 (3), 43-67.

Gonzalez, H. B. ve Kuenzi, J. J., (2012). Science, technology, engineering and mathematics (STEM) education: A Primer. Congressional Research Service.

Gülhan, F., Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. International Journal of Human Sciences, 602-620.

Freeman, K. E., Alston, S. T., & Winborne, D. G. (2008). Do learning communities enhance the quality of students' learning and motivation in STEM? Journal of Negro Education, 77, 227-240.

Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. Teaching and Teacher Education, 21, 509–523.

Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. Technology and engineering teacher, May/June 2012.

Thomas, T. A., (2014). Elementary teachers' receptivity to ıntegrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades. (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest. (3625770).

Schaefer, M. R., Sullivan, J. F. ve Yowell, J. L. (2003). Standard-based engineering curricula as a vehicle for K–12 science and math integration. Frontiers in Education, 2, 1–5.

Smith, J. ve Karr-Kidwell, P., (2000). The interdisciplinary curriculum: A literary review and a manual for administrators and teachers.

Şahin, A., Ayar, M. C. & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 14 (1),1-26.

Yamak, H., Bulut, N. & Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTEMM etkinliklerinin etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 34(2): 249-265.

Yıldırım A. & Şimşek H., (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi.

Yıldırım, B., Altun, Y., "STEM Eğitim ve Mühendislik Uygulamalarının Fen Bilgisi Laboratuar Dersindeki Etkilerinin İncelenmesi" Mühendislik Dergisi 2015, 2(2); 28-40.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Medyada Yer Alan Göçmen İmgesine Bakış Açılarının Görsel Kültür Bağlamında İncelenmesi

Dr. Melike BAKAR FINDIKCI, melike@melikebakar.com

Dr. Sevda CEYLAN DADAKOĞLU, svdeylul@gmail.com

Suriye'de 2011 yılından beri süregelen iç savaş, Orta Doğu'yu derinden etkilemiştir. Bölgedeki siyasi iktidarsızlaşmayla ortaya çıkan şiddet, bölgede yaşayan insanları zorunlu göçe sevk etmiştir. Bu durum yalnızca bölgenin değil, dünya kamuoyunun da gündeminde yer alan insanlık trajedisi olarak medyada yer almıştır.

Görsel kültürün alanlarından biri olan medya, toplumsal olayları temsil etme ve bu olayları farklı izleyici kitlelerine ulaştırma açısından büyük öneme sahiptir. Suriye'de meydana gelen bu politik şiddetin temsili ve kitlelere aktarılması bağlamında da medya önemli bir rol oynamaktadır.

Medyada yer alan temsiller, haber metinleri ve fotoğrafları, reklamlar, radyo programları, videolar, bloglar, sosyal medya araçları gibi sembolik içerikler üzerinden üretilmektedir. Burada "Temsil" kavramı gerçekliği yansıtmaktan daha çok inşa etmeye gönderme yapmaktadır. Bu temsiller genellikle güncel olaylara ilişkin imajlar, anlatılar ve medyada aktif halde var olan tüm çerçevelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla göçmen imgesinin sosyal medyada nasıl inşa edildiği ve bu imgelerin toplumumuzda nasıl algılandığı merak konusu olmuş ve araştırmamızın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Amaç

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medyada yer alan göçmen imgesine yönelik bakış açılarını ortaya koymaktır. Sosyal medyada yer alan ve topluma empoze edilen görseller/haberler doğrultusunda, öğrencilerin göçmenler konusundaki duygu ve düşüncelerini belirleyebilmek hedeflenmiştir. Öğrencilerin sosyal medyada yer alan göçmen imgesine bakış açılarında farkındalık yaratmak ve göçmenlerin temsil biçimlerine odaklanarak, bu temsil biçimlerinin toplumda var olan göçmen algısını ne ölçüde yeniden ürettiğini ortaya koymak araştırmanın amaçları arasındadır. Bunun yanı sıra görsel kültüre dayalı bu araştırmanın öğrencilerde sosyal medya okuryazarlığını ne ölçüde geliştirdiği de incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmada öncelikle "Öğrenciler göçmenler konusunda ne düşünmektedir, ne düşünmelidir, öğrencilerin kararlarını ne etkilemektedir, sosyal medyanın bu konudaki rolü ve etkisi nedir, Doğu, Batı ve ülkemizde göç olgusu sosyal medyada nasıl yansıtılmaktadır? gibi sorular tespit edilmiştir.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden "görüşme" ile yürütülmüştür. Görüşme yöntemi olarak ön görüşme ve son görüşme formundan yararlanılmıştır. Üç aşamadan oluşan araştırmanın ilk basamağında, öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini tespit etmeye yönelik Suriyeli göçmenlerle ilgili ön görüşme yapılmıştır. Bu aşamada öğrencilerin gözlem ve görüşleri öğrenilmiştir. İkinci aşamada ise araştırmacılar tarafından hazırlanan Doğu, Batı ve ülkemiz sosyal medyasında yer alan görseller gösterilerek öğrenciler bilgilendirilmiştir. Ders işleniş süreci Görsel Kültüre dayalı olarak yürütülmüştür. Görsel kültüre dayalı sorulardan oluşan sosyal medyada yer alan görüntüler çözümlenmiştir. Son aşama olarak öğrencilerin görsel okuryazarlık ve farkındalıklarını saptamaya yönelik son görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Ankara ili Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencileridir. Katılımcı öğrencilerin yaş aralığı 16-17'dir.

Bulgular

Görsel kültüre dayalı olarak yürütülen bu araştırmada öğrencilerin göçmenlere yönelik duygu ve düşünceleri araştırma öncesi ve sonrasında farklılık göstermektedir.

Sosyal medyada yer alan görsellerin anlamlandırılması araştırma öncesinde ve sonrasında farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler sosyal medyayı kullanma biçimlerinin araştırma öncesinde ve sonrasında farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla sosyal medyayı daha bilinçli kullanabilme becerisine sahip olmuşlardır.

Öğrenciler Doğu, Batı ve ülkemiz sosyal medyasında yer alan göçmen temsillerini karşılaştırma, analiz etme ve yorumlama imkânı bulmuştur.

Sonuç

Görsel kültüre dayalı olarak yürütülen bu araştırmanın sonunda öğrencilerin göçmenlere yönelik duygu ve düşüncelerinde olumlu yönde değişikliklerin olduğu gözlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin sosyal medyada yer alan görselleri ve temsilleri anlamlandırma becerilerinin olumlu yönde değiştiğini ve bu konuda farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir.

Araştırma tamamlandığında öğrencilerin sosyal medyayı kullanma biçimlerinin olumlu yönde değiştiği sonucuna varılmaktadır.

Öğrencilerin sosyal medyada yer alan göçmen temsillerine eleştirel bakabildikleri, bu temsilleri yorumlayabildikleri ve okuyabilme becerilerini edindikleri görülmüştür. Görsel okuryazarlık ve sosyal medya okuryazarlığı konusunda deneyim edindikleri gözlenmiştir.

Investigation of Secondary School Students' Viewpoint of İmmigrant İmage in Social Media in Terms of Visual Culture

The ongoing civil war in Syria since 2011 has deeply affected the Middle East. The violence that has arisen with the political impotence in the region has forced migration the people living in the region .This situation has taken place not only in the region but also in the media as human tragedy on the agenda of world public opinion.

The media, one of the areas of visual culture, has great prominence in representing social events and bringing these events to different audiences. The media also plays an important role in the representation of this political violence that has taken place in Syria and its transfer to people.

Representations on the media are produced through symbolic content such as news texts and photos, advertisements, radio programs, videos, blogs, social media tools. Here, "Representation" refers to constructing rather than reflecting reality. These representations generally consist of images of current events, narratives and all the frames that are active in the media. So it was a question of how immigrant imagery was built in the social media and how these images were perceived in our society, and it was the starting point of our research.

Aim

The aim of this research is to reveal the perspectives of the secondary school students towards the immigrant image in the social media. It was aimed to identify the feelings and thoughts of the students about the immigrants in the direction of the visuals / news in the social media and collectively imposed. It was aimed to identify the feelings and thoughts of the students about the immigrants in the direction of the visuals / news in the social media and collectively imposed. It is the purpose of the research to raise awareness of the students 'social media image of migrants and to focus on the immigrants' representation patterns and to show to what extent these representations regenerate the immigrant perception in society. In addition, it has been examined how much this research based on visual culture has developed social media literacy in students.

Method

In the survey, "What do students think and should think about immigrants, what influences students' decisions,what is the role and effect of social media on this issue ,How is migration in East, West and our country reflected in social media? have been identified.

The research was conducted through "interview" of qualitative research methods. The preliminary interview and the last interview form were used as interview methods. At the first step of the three-phase research, preliminary interviews were conducted with Syrian immigrants to identify students' knowledge, feelings and

thoughts. At this stage, the observations and opinions of the students have been determined. In the second stage, the students were informed by showing the images in the social media of the East, West and our country prepared by the researchers. The course is conducted on the basis of Visual Culture. Images in the social media consisting of questions based on visual culture were analyzed. As a final step, a final interview form has been implemented to identify students' visual literacy and awareness. Participants of the study were the 11th grade students of the Ankara provincial ministry of education Ali Naili Erdem Anatolian High School. The age range of participating students is 16-17.

Findings

In this research conducted on the basis of visual culture, the emotions and thoughts of the students on immigrants differ before and after the research. The meaning of the images in social media differs before and after the research. Students who participated in the research stated that the way of using social media differs before and after the research. So they have the ability to use social media more consciously. Students have the opportunity to compare, analyze and interpret immigrant representations in the East, West and our social media.

Results

It was observed that this study, which was conducted on the basis of visual culture, resulted in positive changes in the students' emotions and thoughts toward immigrants.

The results obtained from the research show that the students' ability to interpret the images and representations in the social media have changed positively and have developed awareness in this regard.

When the research is completed, the way students use social media has changed positively.

It has been seen that students are able to critically look at immigrant representations in the social media and to be able to interpret and read these representations. They were observed to have experience in visual literacy and social media literacy.

Giriş

Suriye'de 2011 yılında meydana gelen iç savaşta milyonlarca Suriye vatandaşı ülkesini terk ederek göç etmek zorunda kalmıştır. Bu göçten en çok etkilenen ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. BM Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (UNHCR) verilerine göre, göçmenlerin 2 milyon 744 bin 915'i Türkiye'ye sığınmıştır (Boztepe, 2017:93). Son verilere göre ise ülkemizde 3.567.130 kayıtlı Suriyeli göçmen bulunmaktadır (Göç İdaresi Müdürlüğü, 2018).

Sosyal ve ekonomik hayatın içinde giderek daha görünür bir şekilde yer alan göçmenler, ülkemizde hemen hemen her gün haberlere konu olmaktadırlar. Göçmenlerin sosyal medyadaki yansımaları ise topluma olumsuz etkileri olduğu yönündedir. Toplumsal algıya göre göçmenlerin acil servislerde yoğunluk oluşturmaları halkın sağlık hizmetlerinden yeterince yararlanamamasına sebep olmaktadır. Ayrıca okullardaki öğrenci sayısının artması sebebiyle sınıfların kalabalıklaştığı ve öğretmenin iş yükünün de arttığı görülmektedir. Kaçak ve ucuz işçilik oranı yükselmekte, bu durum işsizlik oranlarında artışa neden olmaktadır (Uzun, 2015). Topluma uyum sağlayamayan bazı göçmenler suça sürüklenmekte ve toplumda huzursuzluk yaratmaktadırlar. Bazı göçmen ailelerin çocuklarını okula göndermek yerine çalıştırmaları sebebiyle de çocuk işçiliği oranı artmıştır (Orta Doğu Strateji Araştırmalar Merkezi, 2015).

Tüm bu araştırmalar sonucunda Suriyeli göçmenlerin ülkede ekonomik, sağlık, toplumsal uyum ve güvenlik konularında sorunlar ortaya çıkardığına dair sonuçlar çıkmaktadır. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi (2014)'nin yapmış olduğu araştırmaya göre toplumumuz Suriyeli göçmenlerle aralarında kültürel farklılık olduğunu, ekonomik olarak ülkeye yük olduklarını, iş bulma olanaklarının onlar yüzünden azaldığını, güvenlik riski oluşturduklarını ve kendilerine uyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Bu bağlamda göç ve göçmenler hakkında oluşan görüşlerin, algı ve yargılarında medyanın da payının olduğu görülmektedir. Medyada göç ve göçmenler suç, ekonomik kriz ve siyasi çatışmayla birlikte anılmaktadır. Fransa, Almanya, İtalya ve Yunanistan'da yapılan araştırmaya göre ulusal gazeteler ve haber bültenlerinde göçmenlerin suç oranları üzerinde durularak kamuoyunu etkileyecek ve yönlendirecek "gerçekler" üretilmekte olduğu

sonucuna varılmıştır (Yardım, 2017:225). Özellikle haber bültenlerinde göçmenlerin nasıl temsil edildikleri büyük önem taşımaktadır. Temsil biçimlerinin ise kalıplaşmış ön yargıların yayılmasında büyük rol oynadığı düşünüldüğünde, olumsuz ve dışlayıcı temsillerin göçmenlere yönelik nefretin ve düşmanlığın artmasına yol açabileceği düşünülmektedir (Boztepe, 2017:94).

Dolayısıyla toplumun göçmenlere yönelik görüşlerini iyileştirmek amacıyla birtakım bilgilendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda medyanın rolünün büyük olduğu düşünülmektedir. Toplumsal olayların medyada temsil edilme biçimleri, bu olayların farklı izleyici kitleleri tarafından anlamlandırma, bakış açılarını ortaya koyma ve sosyal medya okuryazarlığı süreçlerini yönlendirmektedir. Sosyal medya toplumlararası etkileşime fırsat vererek, farkındalık yaratan mesajları, hızlı ve etkili bir şekilde taşımaktadır.

Görsel Kültür ve Medya İlişkisi

Nesnel çevrenin algılanmasında ilk basamak görmedir. Çevremizdeki nesneleri, olayları, durumları önce görerek anlamaya çalışırız. Görsel algılamada ilk ve en önemli nokta ise duyumların örgütlenmesi sürecidir. Birey algıladığı şeyleri anlamlandırırken, sosyo-kültürel durumu, zekâsı, eğitimi, edinilmiş deneyimleri ve içinde bulunduğu toplumun değerleri ile doğrudan bir ilişkiye sahiptir (Uçar, 2004:17,60)

Görsel kültürü tanımlamak için de ilk olarak görsel olanı ve kültürü açıklamak gerekmektedir (Barnard, 2010:26). Görsel kültür kavramı güncel sisteme uyarlanan, bireyden topluma dek yayılan, kitle iletişimin yarattığı teknoloji temelli bir yenidünya anlayışı ve işleyişine işaret ederek, günlük yaşamdan sosyo-politik ilişkilere, çevre ve siyasete dek genişleyen küresel kültürün toplum üzerindeki müdahalesini temsil etmektedir (Aykut, 2013).

Görsel kültür toplum düzenini üretmede ve yeniden üretmede rol oynamaktadır. Medyada sıklıkla tekrarlanan imgeler, sürekli tekrarla güçlü zihinsel ve duygusal çağrışımlarla akılda kalıcı hale gelmektedir.

Günümüzde görsel imgelerle dolu bir dünyada yaşamaktayız (Parsa, 2007:6). LCD ekranlar, televizyon, dijital görüntüler, filmler, internet, cep telefonları, gazete, dergi ve multimedya cihazları bize sürekli bir şeyler göstermektedirler. Bu kodların anlamlarını çözümleyebilmek ve farklı bakış açıları geliştirebilmek bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Mamur,2012:2151).

Televizyonun, akıllı telefonların ve diğer görsel/işitsel medyanın ya da medya ortamlarının hayatımızın bu kadar fazla içinde oluşu, imge egemen kültürel bir değişimi yaratmaktadır. Çağımızın postmodern kültüründe eşi benzeri görülmemiş güçlü yeni imgeler ortaya çıkmakta, yeniden üretim çağındaki yanılsamalar, görsel simülasyonlar bu yeni biçimlerin gelişimini ve tüketimini hızlandırmaktadır (Onursay, 2017:48).

Görsel kültürün kamusal açılımını medya gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla kitle kültürü ile görsel kültürü birleştiren unsur olarak medya, izleyicinin biçimlenmesi üzerine odaklanarak, görselliğin tüketim kitlesini oluşturmaktadır (Atiker, 1998:57).

Medya okuryazarlığı ise, görsel mesajları daha doğru anlayabilmek ve yorumlayabilmek için bilişsel, duyuşsal, estetik ve etik nitelikleri bir bütün olarak kullanarak benzeri biçimde mesaj oluşturma gücü olarak tanımlanabilir. Son dönemlerde yükselişe geçen görsel kültür ürünlerini anlamak, onlar üzerinde düşünmek ve üretebilmek önemli hale gelmiştir. Dolayısıyla medyadaki imgeleri okumak için bu görsel dili öğrenmeye ve geliştirmeye ihtiyacımız vardır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:77).

Bu araştırmada "Öğrenciler göçmenler konusunda ne düşünmektedir, öğrencilerin kararlarını ne etkilemektedir, sosyal medyanın bu konudaki rolü ve etkisi nedir, Doğu, Batı ve ülkemizde göç olgusu sosyal medyada nasıl yansıtılmaktadır?" gibi sorulara cevap aranmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Ankara ili Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencileridir. Katılımcı öğrencilerin yaş aralığı 16-17'dir. Araştırmaya 26 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada, öğrencilerin sosyal medyada yer alan göçmen imgesine yönelik bakış açılarını ortaya koymak için açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma iki haftayı kapsayan ders süreci içerisinde yapılmıştır.

Göç nedir, göçmen kimdir, insanları başka bir ülkeye sığınmaya iten sebepler nelerdir, ülkemize gelen göçmenlerle ilgili neler biliyorsunuz, göçmenlerin göç ettikleri ülkelerde nasıl karşılandıklarını düşünüyorsunuz, göçmenlerin göç etme konusunda ne hissettiğini düşünüyorsunuz, ülkemize gelen göçmenler hakkında neler hissediyorsunuz, neden, sosyal medyada yer alan göçmen görüntüleri duygularınızı ne yönde etkilemektedir, sosyal medyada yer alan göçmen görüntüleri düşüncelerinizi ne yönde etkilemektedir, sosyal medyada yer alan göçmen görüntüsü ile günlük hayatta karşılaştığınız göçmen görüntüleri arasında farklılıklar var mıdır?, açıklayınız gibi sorulara cevap aramak amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Buna bağlı olarak araştırmada kullanılacak olan veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Araştırmada eğitim uzmanlarından görüşme formundaki soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı ve araştırılan konuyu kapsayıp kapsamadığı bağlamında görüş alınmıştır. Böylece soruların geçerliliği saptanmış ve yeterli görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler, araştırmacılar tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem Anadolu Lisesi'nde okuyan 26 katılımcı ile yüz yüze iletişim kurmak suretiyle toplanmıştır. Araştırmacılar öğrencilere, yapılan çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi vermişlerdir.

Görüşme soruları her bir katılımcıya, aynı sözcüklerle ve aynı anlamı çağrıştıracak tonlamalarla yöneltilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile toplanmıştır. Daha sonra yapılan kayıtlar çözümlenmiştir. Öncelikle verilerin yazıya dökümü, belirlenen temalara göre verilerin işlenmesi ve doğrudan alıntılarla bulguların yorumlanması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların kullandığı ifadeler doğrudan alıntı olarak kullanılmıştır.

Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Çözümlemelerde görüşüne başvurulan katılımcılara birer kod numarası verilmiştir (Ö1, Ö2..).

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada ön görüşme ve son görüşme formlarından elde edilen veriler tablolarla gösterilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır. Ön Görüşme formunda ilk olarak **"Göç nedir"** sorusu sorulmuştur. Bu soruya 26 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların görüşleri tanım yaptı/tanım yapamadı olarak gruplandırılmıştır. Öğrencilerden 13'ü (n) tanım yaparken, geri kalan 13 öğrenci tanım yapamamıştır.

Son görüşme verilerine bakacak olursak, **"Göç nedir"** sorusuna öğrencilerin 20'si (n) tanım yaparken, geri kalan 6 (n) öğrenci tanım yapamamıştır. Ön görüşme ve son görüşme formundaki ilk soru karşılaştırılacak olursa, öğrencilerin görsel kültüre dayalı göçmen imgesinin anlatımı sonucunda göç'le ilgili daha fazla bilgi sahibi olmuşlardır.

Öğrencilere ikinci soru olarak **"göçmen kimdir"** sorusu sorulmuştur. Ön görüşme formunda öğrencilerin 21'i (n) tanım yaparken, 5 (n) öğrenci tanım yapamamıştır. Son görüşme formunda ise, öğrencilerin 25'i (n) tanım yaparken, 1 (n) öğrenci tanım yapamamıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin ders anlatımı sonucunda göçmen imgesiyle ilgili daha fazla bilgiye sahip oldukları görülmüştür.

Öğrencilere üçüncü soru olarak **"İnsanları başka bir ülkeye sığınmaya iten sebepler nelerdir?"** yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşleri Tablo 1'de verilmiştir. Öğrencilerin ön görüşme formundaki bakış açılarına göre verdikleri yanıtlar sırasıyla *savaş* (n:21), *iş imkanları* (n:8), *ekonomik nedenler* (n:8), *açlık/kıtlık* (n:6), *toplumsal sorunlar/ baskı/ ülke sorunları* (n:4), *doğal afetler* (n:4), *yaşam koşulları* (n:3), *işsizlik* (n:3), *sağlık/ salgın* (n:3), *coğrafi konum/ iklim şartları* (n:2), *eğitim/kültür* (n:2), *terör/katliam* (n:2), *sosyal ilişkiler* (n:1), *tatil yapma isteği* (n:1) olmuştur.

Tablo 1. İnsanları Başka Bir Ülkeye Sığınmaya İten Sebeplere İlişkin Öğrenci Görüşleri (Ön Görüşme).

Kavramlar	**Öğrenci sayısı (n)**
Savaş	21
İş imkanları	8
Ekonomik nedenler	8
Açlık/ kıtlık	6
Toplumsal sorunlar/ baskı/ ülke sorunları	4
Doğal afetler	4
Yaşam koşulları	3
İşsizlik	3
Sağlık/ salgın	3
Coğrafi konum/ iklim şartları	2
Eğitim / kültür	2
Terör / katliam	2
Sosyal ilişkiler	1
Tatil yapma isteği	1

Öğrencilerin son görüşme formunda **"İnsanları başka bir ülkeye sığınmaya iten sebepler nelerdir?"** sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 2'de verilmiştir. Öğrencilerin bakış açılarına göre verdikleri yanıtlar sırasıyla *savaş* (n:23), *ekonomik nedenler* (n:8), *toplumsal sorunlar/ baskı/ ülke sorunları* (n:6), *doğal afetler* (n:4), *açlık/ kıtlık* (n:4), *işsizlik* (n:4), *yaşam koşulları* (n:4), *iş imkanları* (n:3), *sağlık/salgın* (n:2), *eğitim* (n:2), *tatil yapma isteği* (n:1) olmuştur.

Tablo 2. İnsanları Başka Bir Ülkeye Sığınmaya İten Sebeplere İlişkin Öğrenci Görüşleri (Son Görüşme).

Kavramlar	**Öğrenci sayısı (n)**
Savaş	23
Ekonomik nedenler	8
Toplumsal sorunlar/ baskı/ ülke sorunları	6
Doğal afetler	4
Açlık/ kıtlık	4
İşsizlik	4
Yaşam koşulları	4
İş imkanları	3
Sağlık/ salgın	2
Eğitim	2
Tatil yapma isteği	1

Öğrencilerin ön görüşme ve son görüşmede üçüncü soruya verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında insanları başka bir ülkeye sığınmaya iten sebeplerin başında "savaş", "ekonomik nedenler" gelmektedir. Daha sonra "toplumsal sorunlar ve baskı" gelmektedir. Ders işleniş sürecinin öncesinde ve sonrasında öğrenciler en önemli göç nedeni olarak "savaş" ı görmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, ön görüşme sonuçlarına kıyasla insanları göçe iten sebeplerin çeşitliliğinin azaldığı görülmektedir.

Öğrencilere dördüncü soru olarak **"Ülkemize gelen göçmenlerle ilgili neler biliyorsunuz?"** yöneltilmiştir. Ön görüşmede öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, *savaştan kaçmışlardır* (n:14), çoğu Suriyelidir (n:3), ülkemizde her türlü ihtiyaçları karşılanıyor (n:3), *zor bir hayat yaşıyorlar/ mutlu değiller* (n:2), *iletişim kuramıyorlar* (n:1), *eve, işe, yiyeceğe ihtiyaçları var* (n:1), *vatanına sahip çıkamayan bireyler* (n:1), *sürekli göç ederler* (n:1), *yıpranmış kişilerdir* (n:1), çok konuşuyorlar (n:1), *mağdur kişiler* (n:1), *sorun çıkartıyorlar* (n:1) olmuştur. Öğrencilerin ülkemiz gelen göçmenler hakkında bildiklerine ilişkin yaptığı açıklamalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

"Zor zamanlarda rahat yaşam şartlarına alıştıkları için birçoğunun yüzsüzleşmeye başladığını görüyorum" (Ö2).

"Onların ülkelerinde savaş, katliam olduğu için bizim ülkeye gelmek zorunda kaldılar" (Ö18).

"Bazı göçmenler medeni ve gelişmiş insanlar olduğundan dolayı iyi. Bazıları ise ülkede sorun çıkarttıkları, diğer insanların özgürlüğünü kısıtladıkları, rahatsız ettikleri için sevilmiyorlar" (Ö23).

Tablo 3. Ülkemize gelen göçmenlerle ilgili Öğrenci Bilgi düzeyleri (Ön Görüşme).

Kavramlar	Öğrenci sayısı (n)
Savaştan kaçmışlardır	14
Çoğu Suriyeli	3
Ülkemiz her türlü ihtiyaçlarını karşılanıyor	3
Zor bir hayat yaşıyorlar / mutlu değiller	2
İletişim kuramıyorlar	1
Eve, işe, yiyeceğe ihtiyaçları var	1
Vatanına sahip çıkamayan bireyler	1
Sürekli göç ederler	1
Yıpranmış kişilerdir	1
Çok konuşuyorlar	1
Mağdur kişiler	1
Sorun çıkartıyorlar	1

Öğrencilerin son görüşmede **"Ülkemize gelen göçmenlerle ilgili neler biliyorsunuz?"** sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, *savaştan kaçmışlardır* (n:17), çoğu Suriyelidir (n:5), *sorun çıkartıyorlar* (n:3), çaresiz oldukları (n:2), çalışmayıp dilendikleri (n:2), *psikolojik sıkıntı yaşadıkları* (n:1) olmuştur.

Tablo 4. Ülkemize gelen göçmenlerle ilgili Öğrenci Bilgi düzeyleri (Son Görüşme).

Kavramlar	**Öğrenci sayısı (n)**
Savaştan kaçmışlardır	17
Çoğu Suriyeli	5
Sorun çıkartıyorlar	3
Çaresiz oldukları	2
Çalışmayıp dilendikleri	2
Psikolojik sıkıntı yaşadıkları	1

Öğrencilerin dördüncü soruya verdikleri cevaplar ön görüşme ve son görüşme formuna bakılarak incelendiğinde ülkemize gelen göçmenlerin "savaştan kaçmak" için ülkemize sığındıklarını ve göçmenlerin çoğunun Suriyeli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bir kısmı ön görüşmede göçmenlere karşı daha önyargılı iken ders anlatımı sonunda göçmenlere daha ılımlı yaklaştıkları görülmüştür.

Öğrencilere beşinci soru olarak **"Göçmenlerin göç ettikleri ülkelerde nasıl karşılandıklarını düşünüyorsunuz?"** yöneltilmiştir. Ön görüşmede öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrenciler en çok *iyi karşılanıyorlar/ hoşgörülü ve* şefkatli (n:12) davranıldığını düşünmüşlerdir. Diğerleri sırası ile şöyledir, *kötü karşılanıyorlar* (n:7), *dışlanmakta /hor görülmekte* (n:4), *kimse yardımda bulunmuyor* (n:1), *saygı gösterilmeli* (n:1), ülkeye göre değişir (n:1), *kendi ülkelerine sahip çıkmıyorlar* (n:1). Öğrencilerden alınan cevaplardan elde edilen bulgulardan bazıları aşağıdaki gibidir:

"Bu göçmene göre değişir. Kimseye zararı olamayan göçmenlere kimse bir şey yapmaz. Fakat ülkenin düzenini bozan, hırsızlık yapan, şiddet uygulayan insanlar hoş karşılanmaz" (Ö5).

"Kendi ülkesine sahip çıkmayıp, kaçıp göç ediyorlar, gittikleri ülkeyi nasıl korusunlar. Bir milletin kendisine faydası yoksa başka millete hiç faydası olmaz" (Ö15).

"Bizim ülkemizde çok iyi karşılanıyor fakat onlar bize karşı iyi olduğu sürece…" (Ö23).

Tablo 5. Göçmenlerin göç ettikleri ülkelerde nasıl karşılandıkları ile ilgili Öğrenci Görüşleri (Ön Görüşme).

Kavramlar	Öğrenci sayısı (n)
İyi karşılanıyorlar/ hoşgörülü ve şefkatli	12
Kötü karşılanıyorlar	7
Dışlanmakta /hor görülmekteler	4
Kimse yardımda bulunmuyor	1
Saygı gösterilmeli	1
Ülkeye göre değişir	1
Kendi ülkelerine sahip çıkmıyorlar	1

Öğrencilerin son görüşmede beşinci soruya verdikleri yanıtlar Tablo 6'da gösterilmiştir. Öğrenciler en çok *kötü karşılanıyorlar* (n:12) davranıldığını düşünmüşlerdir. Diğerleri sırası ile şöyledir, *iyi karşılanıyorlar* (n:9), *dışlanmakta /hor görülmekte* (n:5).

Tablo 6. Göçmenlerin göç ettikleri ülkelerde nasıl karşılandıkları ile ilgili Öğrenci Görüşleri (Son Görüşme).

Kavramlar	**Öğrenci sayısı (n)**
Kötü karşılanıyorlar	12
İyi karşılanıyorlar	9
Dışlanmakta /hor görülmekteler	5

Öğrencilerin beşinci soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, ön görüşmeden sonra sosyal medyada yer alan bazı görüntüler gösterilerek göçmen imgesinin ülkemizde ve batıda nasıl yansıtıldığına dair bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda son görüşmede öğrenciler göçmenlerin göç ettikleri ülkelerde kötü karşılandığını düşünmüşlerdir.

Öğrencilere altıncı soru olarak **"Göçmenlerin göç etme konusunda ne hissettiğini düşünüyorsunuz?"** yöneltilmiştir. Ön görüşmeye katılan öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, göçmenlerin göç etme konusunda hissettiklerini *kötü/mutsuz* (n:6), *acı ve üzüntü* (n:5), *dışlanmış /sığıntı gibi* (n:4), *zorluk çekmekteler* (n:4), *endişe/ kaygı/korku* (n:2), *mahcup oldukları* (n:1), *bilmiyorum*(n:1), *iyi şeyler düşünüyorlardır* (n:1) olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 7. Göçmenlerin göç etme konusunda ne hissettikleri ile ilgili Öğrenci Görüşleri (Ön Görüşme).

Kavramlar	Öğrenci sayısı (n)
Kötü ve mutsuz	6
Acı ve üzüntü	5
Dışlanmış /sığıntı gibi	4
Zorluk çekmekteler	4
Endişe/ kaygı / korku	2
Mahçup oldukları	1
Bilmiyorum	1
İyi şeyler düşünüyorlardır	1

Öğrencilerin altıncı soruya son görüşmede verdikleri yanıtlar incelendiğinde, göçmenlerin göç etme konusunda hissettiklerini *kötü* (n:7), üzüntü (n:6), *dışlanmış /sığıntı gibi/ ezik* (n:4), *endişe/ korku* (n:3), *mecbur kalmışlardır* (n:3), *keyifle geliyorlardır* (n:2), çaresiz (n:1) olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 8. Göçmenlerin göç etme konusunda ne hissettikleri ile ilgili Öğrenci Görüşleri (Son Görüşme).

Kavramlar	**Öğrenci sayısı (n)**
Kötü	7
Üzüntü	6
Dışlanmış /sığıntı gibi / ezik	4
Endişe/ korku	3
Mecbur kalmışlardır	3
Keyifle geliyorlardır	2
Çaresiz	1

Öğrencilerin altıncı soruya verdikleri cevaplara bakarak ön görüşme ve son görüşme karşılaştırıldığında, göçmenlerin zorunlu göç sebebiyle kendilerini kötü, mutsuz ve üzgün hissettiklerini belirtmişlerdir. Ön görüşmede bazı öğrenciler göçmenlerin nasıl hissedebileceklerini bilmiyorum derken, son görüşmede göçmenlerin dışlanmış, ezik ve sığıntı gibi hissedebilecekleri düşünmüşlerdir.

Öğrencilere yedinci soru olarak **"Ülkemize gelen göçmenler hakkında neler hissediyorsunuz? Neden?"** yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, en çok ülke düzenini bozuyorlar (n:5) kavramı üzerinde durmuşlardır. Diğerleri ise sırayla üzülüyorum (n:4), *memnunum* (n:3), *bizden daha fazla imkân tanınıyor* (n:3), *kötü hissediyorum/ memnun değilim* (n:2), çocuklar hariç sevmiyorum/ istemiyorum (n:2), *zor durumdalar* (n:2), *dışlandıklarını hissediyorum* (n:2), ülkemizde kendilerine ait mahalle kurdular (n:1), önyargılı değilim (n:1), *kültür çatışması yaşanabilir* (n:1) şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Tablo 9. Ülkemize gelen göçmenler hakkında neler hissettikleriyle ilgili Öğrenci Görüşleri (Ön Görüşme).

Kavramlar	**Öğrenci sayısı (n)**
Ülke düzenini bozuyorlar	5
Üzülüyorum	4
Memnunum	3
Bizden daha fazla imkân tanınıyor	3
Kötü hissediyorum/ memnun değilim	2
Çocuklar hariç sevmiyorum/ istemiyorum	2
Zor durumdalar	2
Dışlandıklarını hissediyorum	2
Ülkemizde kendilerine ait mahalle kurdular	1
Önyargılı değilim	1
Kültür çatışması yaşanabilir	1

Öğrencilerin son görüşmede yedinci soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, üzülüyorum (n:4), *bizden daha fazla imkân tanınıyor* (n:4), *acıyorum* (n:3), *sevmiyorum/ istemiyorum* (n:3), *olumsuz şeyler düşünüyorum* (n:3), *insanları kandırıyorlar* (n:2), *zor durumdalar* (n:2), *göçmenlere karşı rahatsız hissediyorum* (n:1), *güzel şeyler hissediyorum* (n:1), şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğrencilerden alınan cevaplardan elde edilen bulgulardan bazıları aşağıdaki gibidir:

"Bazılarının gerçekten yardıma ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Hasta, yaşlı ve çocuklara yardım edilmesi gerekiyor. Sağlıklı olanlar da çalışıp alın teriyle para kazanmalı" (Ö13).

"Zor durumda oldukları için üzülüyorum" (Ö6).

"Kimi zaman üzülüyorum kimi zamanda kin duyuyorum. Bunun nedeni tamamen hal ve hareketleri. Devletimiz her konuda çok tolerans gösterdiği için onlarda çok rahat davranıyorlar, bizim özgürlüğümüzü kısıtlıyorlar" (Ö12).

Tablo 10. Ülkemize gelen göçmenler hakkında neler hissettikleriyle ilgili Öğrenci Görüşleri (Son Görüşme).

Kavramlar	**Öğrenci sayısı (n)**
Üzülüyorum	4
Bizden daha fazla imkân tanınıyor	4
Acıyorum	3
Sevmiyorum/ istemiyorum	3
Olumsuz şeyler düşünüyorum	3
İnsanları kandırıyorlar	2
Zor durumdalar	2
Göçmenlere karşı rahatsız hissediyorum	1
Güzel şeyler hissediyorum	1

Yedinci sorunun ön görüşme ve son görüşme cevapları karşılaştırıldığında, ön görüşmede öğrencilerin bir kısmı ülke düzenini bozduklarını belirtmişlerdir. Son görüşmede ise bu önyargılarının yerini üzülme duygusu almıştır. Ancak her iki görüşmede de öğrencilerin ülkemizde göçmenlere tanınan imkanların bizlere bile tanınmadığı konusunda şikayetlerinin olduğu görülmektedir.

Öğrencilere sekizinci soru olarak **"Sosyal medyada yer alan göçmen görüntüleri duygularınızı ne yönde etkilemektedir?"** yöneltilmiştir. Öğrencilerin ön görüşmedeki duygularını Tablo 11'e bakarak açıklayabiliriz. Üzülüyorum/mutsuz hissediyorum (n:13), *sinirleniyorum/ kızıyorum* (n:3), *olumsuz ve negatif yönde etkileniyorum* (n:3), *kötü hissediyorum* (n:2), *merhamet duygusu / içim burkuluyor* (n:2), *empati kuruyorum* (n:1), *acıma* (n:1), *olumlu yönde etkiliyor* (n:1), *sevgi ve saygımı zedeliyor* (n:1).

Tablo 11. Sosyal medyada yer alan göçmen görüntülerinin duygularını ne yönde etkilediği ile ilgili Öğrenci Görüşleri (Ön Görüşme).

Kavramlar	**Öğrenci sayısı (n)**
Üzülüyorum/ mutsuz hissediyorum	13
Sinirleniyorum / kızıyorum	3
Olumsuz ve negatif yönde etkileniyorum	3
Kötü hissediyorum	2
Merhamet duygusu / içim burkuluyor	2
Empati kuruyorum	1
Acıma	1
Olumlu yönde etkiliyor	1
Sevgi ve saygımı zedelediler	1

Öğrencilerin son görüşmede sekizinci soruya verdikleri cevapları Tablo 12'ye bakarak açıklayabiliriz. Üzülüyorum (n:9), *sosyal medyaya inanmıyorum* (n:4), *medya bizi yönlendiriyor* (n:4), *sinirleniyorum/ kızıyorum* (n:4), *sosyal medya fazla abartıyor* (n:3), *merhamet duygusu/acıma* (n:3), *olumsuz ve negatif yönde etkileniyorum* (n:3), *dalga geçiliyor* (n:2), *kin duyuyorum* (n:1), *insanlıktan utanıyorum* (n:1), *etkilenmiyorum* (n:1). Öğrencilerden alınan cevaplardan elde edilen bulgulardan bazıları aşağıdaki gibidir:

"Sosyal medyadaki görüntülerde abartmanın fazla olması, olaylı görüntüler" (Ö1).

"Medya ne düşünmemiz ve ne hissetmemizi istiyorsa ona göre fotoğraf koyuyor. Bizim duygularımızı medya yönetiyor" (Ö14).

Tablo 12. Sosyal medyada yer alan göçmen görüntülerinin duygularını ne yönde etkilediği ile ilgili Öğrenci Görüşleri (Son Görüşme).

Kavramlar	Öğrenci sayısı (n)
Üzülüyorum	9
Sosyal medyaya inanmıyorum	4
Medya bizi yönlendiriyor	4
Sinirleniyorum / kızıyorum	4
Sosyal medya fazla abartıyor	3
Merhamet duygusu / acıma	3
Olumsuz ve negatif yönde etkileniyorum	3
Dalga geçiliyor	2
Kin duyuyorum	1
İnsanlıktan utanıyorum	1
Etkilenmiyorum	1

Sekizinci sorunun ön görüşme ve son görüşme cevapları karşılaştırıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun sosyal medyada yer alan göçmen görüntülerini gördüklerinde üzüldükleri görülmektedir. Ancak görsel kültüre dayalı işlenen ders sonrasında son görüşmede öğrenciler sosyal medyanın bizi yönlendirdiğini, fazla abartılı görüntüler kullandıklarını ve sosyal medyaya inanmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilere dokuzuncu soru olarak **"Sosyal medyada yer alan göçmen görüntüleri düşüncelerinizi ne yönde etkilemektedir?"** yöneltilmiştir. Tablo 7'de öğrencilerin düşüncelerine bakacak olursak, *olumsuz/kötü yönde* (n:7), *yardım etmek gerek* (n:4), *göçün kötü olduğu* (n:2), *iyi yönde* (n:2), *hiç etkilenmiyorum* (n:2), ülkelerine sahip çıkmalılar (n:2), *liderlere kin duyuyorum* (n:1), *göçmenler tatile gelmiş gibi davranıyorlar* (n:1) şeklindedir.

Tablo 13. Sosyal medyada yer alan göçmen görüntülerinin düşünceleri ne yönde etkilediği ile ilgili Öğrenci Görüşleri (Ön Görüşme).

Kavramlar	Öğrenci sayısı (n)
Olumsuz / kötü yönde	7
Yardım etmek gerek	4
Göçün kötü olduğu	2
İyi yönde	2
Hiç etkilenmiyorum	2
Ülkelerine sahip çıkmalılar	2
Liderlere kin duyuyorum	1
Göçmenler tatile gelmiş gibi davranıyorlar	1

Öğrencilerin son görüşmede dokuzuncu soruya verdikleri yanıtları Tablo 14'e bakarak açıklayabiliriz. Üzülüyorum (n:8), o*lumsuz/kötü yönde* (n:5), *medya bize kötü empoze ediyor* (n:5), *hiç etkilenmiyorum* (n:2), *iyi yönde* (n:2), *sinirleniyorum* (n:1), *dalga geçildiğini düşünüyorum* (n:2), *artık ülkelerine gitsinler* (n:1), *göçmenler tatile gelmiş gibi davranıyorlar* (n:1) şeklindedir. Öğrencilerden alınan cevaplardan elde edilen bulgulardan bazıları aşağıdaki gibidir:

"Çoğu kötü etkiliyor. Çünkü medya bize kötü olarak sunuyor" (Ö7).

"Göçmenlere karşı düşüncelerim daha olumlu. Empati kurmaya başladım" (Ö18).

"Olumlu düşünmüyorum. Onlara karşı sinir, öfke doluyum ama doğruluğu olan haberlerde" (Ö25).

Tablo 14. Sosyal medyada yer alan göçmen görüntülerinin düşünceleri ne yönde etkilediği ile ilgili Öğrenci Görüşleri (Son Görüşme).

Kavramlar	**Öğrenci sayısı (n)**
Üzülüyorum	8
Olumsuz / kötü yönde	5
Medya bize kötü empoze ediyor	5
Dalga geçildiğini düşünüyorum	2
Hiç etkilenmiyorum	2
İyi yönde	2
Sinirleniyorum	1
Artık ülkelerine gitsinler	1
Göçmenler tatile gelmiş gibi davranıyorlar	1

Dokuzuncu sorunun ön görüşme ve son görüşme cevapları karşılaştırıldığında, sosyal medyada yer alan göçmen görüntülerinin öğrencilerin düşüncelerini olumsuz ve kötü yönde etkilediği görülmüştür. Dolayısıyla

öğrencilerin sosyal medyada yer alan görüntülere karşı daha tepkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler son görüşme formunda düşüncelerini daha iyi ifade ederek aslında sosyal medyanın bize görüntüleri nasıl görmemizi istiyorlarsa o şekilde yansıttıklarını kavradıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğrenciler görüntüleri anlamlandırabilmişlerdir.

Öğrencilere onuncu soru olarak **"Sosyal medyada yer alan göçmen görüntüsü ile günlük hayatta karşılaştığınız göçmen arasında farklılıklar var mıdır? Açıklayınız."** yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde, var (n:17), yok (n:4), biraz var (n:1) şeklindedir.

Tablo 15. Sosyal medyada yer alan göçmen görüntüsü ile günlük hayatta karşılaştığınız göçmen arasında farklılıklarla ilgili Öğrenci Görüşleri (Ön Görüşme).

Kavramlar	Öğrenci sayısı (n)
Var	17
Yok	4
Biraz var	1

Öğrencilerin son görüşmede onuncu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, var (n:20), yok (n:4), bazılarında var, bazılarında yok (n:2) şeklindedir.

Tablo 16. Sosyal medyada yer alan göçmen görüntüsü ile günlük hayatta karşılaştığınız göçmen arasında farklılıklarla ilgili Öğrenci Görüşleri (Son Görüşme).

Kavramlar	**Öğrenci sayısı (n)**
Var	20
Yok	4
Bazılarında var, bazılarında yok	2

Öğrencilerin ön görüşme ve son görüşmede verdikleri cevaplar karşılaştırılacak olursa, sosyal medyada ve günlük hayattaki göçmenler arasında farklılığın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu sosyal medyadaki görüntülerin fazla abartıldığını düşünmekteler. Oysa ki günlük hayatta karşılaştıkları göçmenlerin bir kısmı kendi işine giden, evi olan göçmenlerden oluşmakta. Bir kısım göçmenlerse yollarda dilenmekte.

Sonuçlar

Görsel kültüre dayalı olarak yürütülen bu araştırmanın sonunda ön görüşme ve son görüşme karşılaştırıldığında, konu anlatımı sonunda öğrencilerin göç nedir ve göçmen nedir kavramlarını daha iyi anladıkları ve doğru tanım yaptıkları görülmüştür.

Görsel kültüre dayalı olarak işlenen ders sürecinin sonunda öğrenciler, insanları başka bir ülkeye sığınmaya iten sebepleri daha iyi kavrayabilmişler ve empati kurabilmişlerdir.

Öğrencilerin sahip oldukları bilgi düzeyi değişmiş ve ders işleniş sürecinin öncesinde birçok farklı ve olumsuz ifade kullanmışlardır. Sonrasında ise kullandıkları ifadelerin çeşitliliği azalmış ancak daha nitelikli cevaplar verdikleri görülmüştür. Ülkemize göç eden göçmenlerle ilgili daha ılımlı bir bakış açısına sahip olmuşlardır.

Ders işleniş süreci öncesinde göçmenlerin göç ettikleri ülkelerde oldukça iyi karşılandıklarını düşünürken, ders işleniş süreci sonunda göç ettikleri ülkelerde kötü karşılandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun sonucunda öğrencilerin göçmenlerin göç ettikleri ülkelerde nasıl karşılandıkları konusunda ile ilgili ciddi bir bakış açısı farklılığı sergiledikleri, fikirlerinin büyük oranda değiştiği söylenebilir.

Öğrencilerin sosyal medyada yer alan göçmen temsillerine eleştirel bakabildikleri, bu temsilleri yorumlayabildikleri ve okuyabilme becerilerini edindikleri görülmüştür. Görsel okuryazarlık ve sosyal medya okuryazarlığı konusunda deneyim edindikleri gözlenmiştir.

Ders işleniş sürecinin öncesinde öğrencilerin göçmenlerle ilgili olumsuz duyguları ön plandayken ders işleniş süreci sonrasında bu olumsuz duyguların kısmen olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

Ön görüşme sonrasında sosyal medyada yer alan göçmen görüntülerinin gerçeği yansıttığı fikri hakimken son görüşme sonrasında sosyal medyada yer alan bu görüntülerin gerçeği yansıtmayabileceği düşüncesinin oluştuğu görülmektedir. Öğrenciler sosyal medyadaki görüntüleri ön görüşme sürecinde sorgulamadan kabul ederken, son görüşme sürecinde sosyal medyada yer alan görselleri sorgulamışlardır. Bunun sonucunda öğrencilerin görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Öğrenciler son görüşme formunda düşüncelerini daha iyi ifade ederek aslında sosyal medyanın bize görüntüleri nasıl görmemizi istiyorlarsa o şekilde yansıttıklarını kavradıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler görüntüleri anlamlandırabilmiş ve öğrencilerin düşüncelerinin kısmen olumlu yönde değiştiği gözlenmiştir.

Öğrencilerin ön görüşme ve son görüşmede verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında sosyal medyada yer alan göçmen görüntüleri ile günlük hayatta karşılaştıkları göçmenlerin farklı temsil edildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin sosyal medyada yer alan göçmen görüntüleri ile öğrencilerin karşılaştıkları göçmenler arasında uyuşmazlıkların olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Kaynakça

Atiker, E. (1998). Modernizm ve kitle toplumu. Ankara: Vadi.

Aykut, A. (2013). Güncel sistemden estetik eğitimine bir öneri: görsel kültür kuramı. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Summer, 8(9),705-714.

Barnard, M. (2010). Sanat, tasarım ve görsel kültür. Ankara: Ütopya.

Boztepe, V. (2017). Televizyon haberlerinde Suriyali mültecilerin temsili. İlef Dergisi, 4 (1), bahar, 91-122.

Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi (2014). Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması, Ankara: Murat Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi.

Mamur, N. (2012). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel kültür diyaloglarına yönelik algıları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12/3, 2166-2173.

Onursay, S. (2017). Görsel kültür ve görsel okuryazarlık. Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 1, 47-54.

Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi. (2015). Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri raporu. Ankara: Oytun Orhan & Sabiha Şenyücel Gündoğar.

Parsa, A. F. (2007). Görsel okuryazarlık. 12 Ocak 2014 tarihinde, http://www.fotografya.gen.tr/TR,1429/gorsel-okuryazarlik.html adresinden alınmıştır.

Uçar, T. F. (2004). Görsel iletişim ve grafik tasarım. İstanbul: İnkılap.

Uzun, A. (2015). Günümüzün sosyal ve ekonomik sorunu olan Suriyelilerin mülteci ve ekonomi hukuku bakımından değerlendirilmesi. Ankara Barosu Dergisi, 1, 105-121.

Yardım, M. (2017). Aşırı sağ ve çokkültürlülük: Avrupa'da ötekileştirilen "göçmenler". Akademik İncelemeler Dergisi, Cilt:12, Sayı:2, 217-234.

http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713

Türkiye'de Şema Terapi Yönelimi: Psikoloji ve PDR alanında Şema Terapi Yaklaşımı Odağında Yapılan Tezlerin İncelenmesi

Sabire KILIÇ1, Gazi Üniversitesi, Türkiye, sabirebahar@hotmail.com

Galip YÜKSEL2, Gazi Üniversitesi, Türkiye, gyüksel@gazi.edu.tr

Öz

Bu çalışma ile Türkiye'de PDR ve Psikoloji alanlarında psikoterapi kuramlarından şema terapi odağında yapılan tezlerinin içerik ve yöntem açısından incelenerek ülkemizdeki psikolojik yardım alanlarında şema terapi yaklaşımının çalışılma durumunun değerlendirilmesi ve bu noktada ilgili alanın geleceğine yönelik ışık tutulması amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntem ve teknikleri temelinde yapılandırılmış ve doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmada Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi resmi internet sitesinden 2018 Şubat ayı boyunca yapılan taramalarda PDR ve psikoloji alanlarında şema terapi bağlamında yapılan toplamda 81 tez üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubu olarak belirlenen tezler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Tez İnceleme Formu"ndan yararlanılarak incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda şema terapinin Türkiye'de psikoloji ve PDR alanlarında yapılan tezlerde incelenmesi sağlanmış ve şema terapinin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde çalışıldığı ve psikoloji alanındaki çalışmaların baskınlığı görülmüştür. Bu çalışma ile şema terapi kapsamında çalışılan tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır ancak bazı tezlere ulaşım sağlanamadığından ileride yapılacak çalışmalar için üniversite kütüphanelerinin de kullanılarak örnekleme eklenmesi ulaşılan tez sayısını arttırması açısından önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Şemalar, Şema Terapi, Tez İnceleme

Abstract

This study aims at investigating the dissertations based on schema therapy in the fields of psychology and guidance and psychological counseling in Turkey. By investigating the dissertations, the study directs to determine the research tendencies of schema therapy in the relevant fields. The current study is designed as a descriptive study and content analysis was used to analyze the documents. In the study, study group was constructed in many steps to answer the main problems of the research. YOK National Thesis Center was used to reach the dissertations of the study and 81 theses in total were included in the study group. In the study, "Dissertation Investigation Form" is constructed by the researchers as the data collection tool and the data collected from this form is encoded into the SPSS program and consequently frequencies are gained as the main analysis. According to the findings of the study, schema therapy dissertations are increasing in number in the psychological help fields however psychology, especially clinical psychology is more into the schema therapy subjects than guidance and psychological counseling field. Additionally as the main suggestion of the study, the dissertations which are not allowed to get full access should be also included in the study group with the use of library contacts to increase the study group.

Keywords: Schemes, Scheme Therapy, Thesis Investigation

Giriş

Şema terapi geleneksel bilişsel davranışçı terapi modeli ve kavramları üzerinde Young ve arkadaşları tarafından geliştirilen yenilikçi ve bütünleyici bir terapidir. Şema Terapi Modeli klasik bilişsel-davranışçı terapi yaklaşımının yardım etmekte zorlandığı kronik ve kişilikle ilgili sorunlara sahip bireylere yardım etme amacıyla geliştirilen ve birçok farklı terapötik yaklaşımı özünde barındıran sistematik bir terapi modelidir (Young, Klosko & Weishaar, 2003).

Şema terapi modelinin temelinde hatıraları, duyguları, bilişleri ve bedensel algıları içeren; erken dönemde aile, kardeş ve akranlarla işlevsel olmayan deneyimler sonucunda oluşan ve kişinin kendini ve diğerleriyle olan ilişkilerini kavramsallaştırma şeklini kapsayan "şema" kavramı yer alır (Young & Klosko, 2011). Temelde yer alan şemalar erken dönem uyum bozucu semalar olarak değerlendirilmekte ve çocukluk veya ergenlik döneminde oluşup yasam boyu gelişen ve şekillenen anılar, duygular, bilişler ve beden duyumlarından oluşan, kişinin kendisi ve çevresindekilerle ilişkilerine yönelik, belirgin dereceye kadar işlevselliği bozucu, yaygın bilişsel örüntüler olarak tanımlanmaktadır. Bu uyumsuz şemaların kişinin yakın ilişkilerinde, mesleki ve gündelik yaşamında belirleyici olduğu düşünülmekte bu sebeple terapi sürecinde şema etkisi üzerinde çalışılmaktadır (Young, 1990; Young & Klosko, 2011).

Şema terapisi sürecinde terapist hiçbir terapi modelinin teknik veya araçlarına zorunlu kalmadan ilişkisel, bilişsel, duygusal ve davranışçı olmak üzere dört stratejiyi sentezleyerek kullanabilme ve danışan yararına teknik geliştirebilme özgürlüğüne sahiptir. Birçok farklı terapi yaklaşımını sentezleyen şema terapinin özellikle belirli psikolojik sorun ve rahatsızlıklar noktasında yararlı olduğu görülmektedir (Young vd., 2003). Ancak alanyazında yeni gelişmekte olan bir terapi yaklaşımı olarak şema terapinin bilinmesi ve uygulanması, terapi kapsamında yapılan bireysel veya grup uygulamalarının yararlılığının ve işlevliğinin bilimsel olarak araştırılması konularında eksiklikler bulunmaktadır. Bu kapsamda bu çalışma şema terapinin Türk alanyazınında çalışılma durumunu inceleyerek şema terapinin Türkiye'deki gelişim durumunu ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu çalışma ile Türkiye'de PDR ve Psikoloji alanlarında psikoterapi kuramlarından şema terapi odağında yapılan tezlerinin içerik ve yöntem açısından incelenerek ülkemizdeki psikolojik yardım alanlarında şema terapi yaklaşımının çalışılma durumunun değerlendirilmesi ve bu noktada ilgili alanın geleceğine yönelik ışık tutulması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda bazı alt amaçlar belirlenmiş ve bu amaçlara yönelik sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında ve Psikoloji alanlarında şema terapi yaklaşımı temelinde yapılan tezlerin; yıllara göre dağılımları, yapıldıkları alan, yapıldıkları düzey, araştırma düzenekleri, çalışma türleri, örneklem grupları, veri toplama araçları, yapıldıkları üniversite ve ele aldıkları konulara ilişkin dağılımlar ne şekildedir?

Yöntem

PDR ve Psikoloji alanlarında şema terapi temelinde yapılan tezleri araştırmayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntem ve teknikleri temelinde yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanımı ile çalışılan konuların derinlemesine ve ayrıntılar ile incelenmesini amaçlayan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu amaçla ülkedeki PDR ve Psikoloji alanlarında şema terapi temelinde yapılan tezleri araştırmayı hedefleyen bu çalışma betimsel nitelikte olup tarama modelinde yapılmıştır. Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden mevcut kayıt veya belgelerin veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesini içeren doküman analizi tekniği kullanılmıştır (Karadağ, 2009).

Çalışmada Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi resmi internet sitesinden 2018 Şubat ayı boyunca yapılan taramalarda PDR ve psikoloji alanlarında şema terapi bağlamında yapılan tezler inceleme kapsamına alınmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda araştırma grubunu oluşturan doktora ve yüksek lisans düzeyindeki tezlerin belirlenmesinde bazı aşamalar takip edilmiştir.

- İlk olarak şema terapi alanyazını incelenerek şema terapi modelinde ele alınabilecek kavramlardan bir kavram havuzu oluşturulmuştur. Şema terapi kurucusu J.Young referans alınarak şema terapiyi yansıtan; şema terapi, erken dönem uyumsuz şemalar, şema modları, mod terapi, Young ebeveynlik biçimleri, şema baş etme biçimleri veya uyumsuz baş etme biçimleri kavramları kavram havuzunu

oluşturmuştur. Bu kavramlar içinden şema terapi kapsamında yapılan tüm çalışmalara ulaşabilmek amacıyla en geniş aralığı sağlayacağı düşünülen "Şema" kavramı; şema terapi, erken dönem uyumsuz şemalar, şema modları ve şema baş etme biçimlerini temsil etmesi sebebiyle seçilmiştir. "Mod terapisi" kavramı başka hiçbir kısıtlama kriteri konulmaksızın arama butonunda bir sonuç vermemesi, "Uyumsuz baş etme biçimleri" ve "Young ebeveynlik biçimleri" kavramları ise "Şema" kavramını içeren iki tez sonucuna ulaştırmaları dolayısıyla kullanılmamıştır. Bu sebeple, araştırmacılar tarafından araştırma çalışma grubunu oluşturan tezlere "Şema" kavramı kullanılarak arama yapılmasına karar verilmiştir.

- İkinci aşamada, "Şema" kriteri kullanılarak ve konu olarak sadece psikoloji sınırlandırılması ile 143 adet teze ulaşım sağlanmıştır. Ancak bu tezler içinde yapıldıkları alanlar kontrol edilmiş ve 12 tezin psikoloji ve PDR alanı dışında (tıp, felsefe ve din bilimleri, sağlık bilimleri gibi) yapıldığı görülmüş ve örneklemden çıkarılmışlardır.
- Psikoloji ve PDR alanında yapıldığı kontrol edilen 131 tez bu kez erişim imkanları doğrultusunda incelenmiş ve 23 tezin tam metnine ulaşım imkanı olmadığı görülmüş ve bu tezler örneklemden çıkarılmıştır.
- Tam metnine ulaşım imkanı olan 108 tez son olarak tezde çalışılan konuların şema terapi kapsamı açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Alanyazında yapılan araştırma ve incelemeler sonrasında 27 tezde yer alan şema kavramlarının şema terapi modeli doğrultusunda değil bilişsel psikoloji kapsamında veya farklı kuramlar temel alınarak (duygusal şemalar, kişilerarası şemalar gibi) çalışıldığı görülmüş ve bu tezler örneklemden çıkarılmıştır. Sonuç olarak bu çalışma 81 tez üzerinde yapılan incelemelerle yürütülmüştür.

Çalışma grubu olarak belirlenen tezler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Tez İnceleme Formu"ndan yararlanılarak incelenmiştir. Formun geliştirilmesi aşamasında hem tez çalışmalarını değerlendiren ilgili alanyazınındaki araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiş hem de şema terapi kaynakları taranmış ve fikir alınmıştır. Oluşturulan formun içerik ve yöntem bakımından değerlendirilmesi ve formun görünüş geçerliğinin sağlanması amacıyla form uzman görüşüne sunulmuştur. Yararlanılan uzmanlar; araştırma dışından biri PDR diğeri psikoloji alanından olmak üzere toplam 2 kişiden oluşmuştur. Uzmanlardan gelen görüş ve dönütler dikkate alınarak form son haline getirilmiştir.

Oluşturulan Tez İnceleme Form'unda incelenen tezlere yönelik olarak; tez yılı, yapıldığı alan, yapıldığı düzey, araştırma düzeneği, çalışma türü, örneklem veya çalışma grubu, veri toplama araçları, yapıldığı üniversite ve çalışılan konular gibi içerikler yer almaktadır. Formdan elde edilen verilerin analizi her bir tez için ilgili formun kodlanması ve sonrasında elde edilen verilerin SPSS programına aktarılarak yüzde ve frekans değerlerinin elde edilmesi ve raporlaştırılması şeklinde yapılmıştır.

Bulgular

Türkiye'de PDR ve Psikoloji alanlarında şema terapi temelinde yapılan tezleri araştırmayı amaçlayan bu çalışma sonucunda, tezlerin yapıldıkları düzeylere, yıllara ve üniversitelere, alanlara, araştırma düzenek ve türlerine, içerdikleri çalışma gruplarına ve kapsadıkları konulara ilişkin bulgular elde edilmiş ve aşağıda verilmiştir.

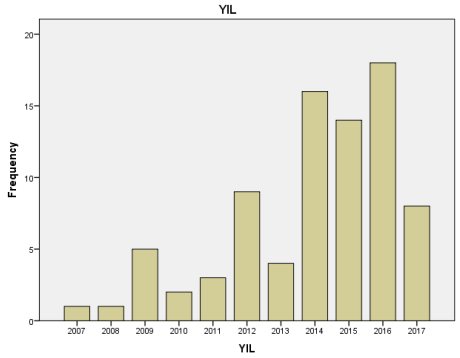
Tezlerin Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Tezlerin yazıldığı düzeye ilişkin frekans tablosu

Yazılan Düzey	n	%
Doktora	16	19,8
Yüksek	65	80,2
Total	81	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma kapsamında incelenen toplam 81 tezin 65 tanesi (%80,2) yüksek lisans tezleri, 16 tanesi (%19,8) ise doktora tezlerinden oluşmaktadır.

Tezlerin Yazıldığı Yıllara İlişkin Bulgular



Şekil 1. Tezlerin yazıldığı yıllara göre incelenmesi

Şekil 1 incelendiğinde çalışma sonucunda şema terapinin en çok 18 adet tez ile 2016 yılında çalışıldığı ve bunu 2014 ve 2015 yıllarının izlediği görülmektedir.

Tezlerin Yazıldığı Alanlara İlişkin Bulgular

Tablo 2. Tezlerin yazıldığı alanlara ilişkin frekans tablosu

Yazılan Alan	**n**	**%**
PDR	11	13,6
Psikoloji	70	86,4
Total	81	100,0

Tablo 2 incelendiğinde tezlerin %86,4'ü (70 Adet) psikoloji alanında yapılırken incelenen tezlerin sadece %13,6'lık (11 Adet) bir bölümünün PDR alanında yürütüldüğü görülmüştür.

Tezlerin Araştırma Düzenek ve Türlerine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Tezlerin araştırma düzeneklerine ve türlerine ilişkin frekans tablosu

Araştırma Düzen ve Türleri	**n**	**%**
Betimsel	23	28,4
İlişkisel	55	67,9
Deneysel	2	2,5
Ölçek Çalışması	1	1,2
Karma	3	3,7
Nicel	77	95,1
Ölçek Çalışması	1	1,2
Toplam	81	100,0

Tablo 3 incelendiğinde yapılan tezlerin çoğunun nicel araştırma yöntemleri (%95,1) kullanılarak ilişkisel araştırma (%67,9) düzeneğinde yapıldığı görülmektedir.

Tezlerin Örneklemlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Tezlerin örneklemlerine ilişkin frekans tablosu

Örneklemler	n	%
Üniversite Öğrencileri	19	23,5
Terapist süpervizör	2	2,5
Evli veya ilişkisi olanlar	11	13,6
Klinik bir tanısı olanlar	16	19,8
Yetişkinler	24	29,6
Kadınlar	6	7,4
Ortaokul Öğrencileri	3	3,7
Total	81	100,0

Tablo 4 incelendiğinde tezlere katılım sağlayan örneklem grubunun başında herhangi bir özelliği belirtilmeden yetişkinler (%29,6) ve sonrasında ise üniversite öğrencileri (%23,5) gelmektedir. Çocuklarla yürütülen tezlerin ise az sayıda olduğu (%3,7) görülmektedir. Ayrıca çalışma örneklem grupları klinik tanısı olan ve olmayan bireyler olarak incelendiğinde tezlerin çoğunun herhangi bir tanısı bulunmayan (%80,2) bireylerle yürütüldüğü görülmüştür.

Diğer Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin çalışıldığı üniversitelere bakıldığında tezlerin en çok çalışıldığı üniversite olarak ODTÜ (%18,5) birinci sırada yer alırken onu Hacettepe Üniversitesi (%16), Üsküdar Üniversitesi (%8,6) ve Ankara Üniversitesi (%7,4) takip etmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin konularına ilişkin bulgular ise tezlerin en çok içerdiği konuların şu şekilde sıralandığını göstermiştir: Psikolojik belirti ve rahatsızlıklar (%25), gruplandırılamayan diğer konular (%13,7), ebeveyn tutumları (%11,8), evlilik veya ilişki konuları (%9,9), bağlanma (%8), psikolojik sağlık (%6,6) ve uyumsuz baş etme yolları (%6,6), duygu düzenleme (%5,2), travma ve olumsuz çocukluk yaşantıları (%4,7), olumsuz düşünce yapıları (%4,2), terapötik ilişki (%1,4), psikolojik ihtiyaçlar (%1,4) ve kişilik yapıları (%1,4).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma sonucunda şema terapinin Türkiye'de psikoloji ve PDR alanlarında yapılan tezlerde incelenmesi sağlanmış ve şema terapinin çoğunlukla psikoloji alanında çalışıldığı ve çalışmalarının çoğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu dikkat çekmektedir. PDR alanınında şema terapi yöneliminin son yıllarda artmakta olduğu ancak psikoloji alanına oranla geride kaldığı görülmektedir. Şema terapi çalışmalarının son yıllarda artması şema terapi uygulamalarının eğitim gerektirdiği düşünüldüğünde eğitimlerinin yaygınlaşması ile şema terapiye ilgi duyan araştırmacı ve uygulayıcı terapistlerin son yıllarda artış gösterdiğine işaret etmektedir. Şema terapinin temelinde kişilik bozuklukları ve zorlayıcı psikolojik rahatsızlıklar olduğu düşünüldüğünde (Young, 1990) ise çalışmada incelenen tezlerin çoğunda klinik tanısı bulunmayan bireylerin örneklemde yer alması farklı bir sonuç gibi gözükmekte ancak klinik ortamlarda araştırma yapmanın zorluğu ve tanısı olan bireylere ulaşımın güçlüğü düşünüldüğünde tanısı olmayan bireylere yönelimin açıklanabilir olduğu gözükmektedir. Ayrıca incelenen çalışmaların çoğunun yetişkin gruplar ile yürütülmesi ve çocuklarla yapılan tezlerin azınlıkta olması şema terapi yöneliminde çocuk ve ergenlere ilişkin çalışmaların yaygınlaştırılması gerektiğine işaret edebilir.

Bu çalışma ile şema terapi kapsamında çalışılan tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır ancak tezlere ulaşım noktasında yaşanan sorunlar konusunda ileride yapılacak çalışmalar için üniversite kütüphanelerinin de kullanılarak örnekleme eklenmesi ulaşılan tez sayısını arttırması açısından önerilmektedir.

Kaynakça

Karadağ, E., 2009. Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(3), 75-87.

Yıldırım, A. & Simsek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Young, J. (1990). *Cognitive theraphy for personality disorders: A schema –focused approach*. Sarasota,

FL: Professional Resource Pres.

Young, J. E. & Klosko, J. S. (2011). *Hayatı Yeniden Keşfedin.* (A. Karaosmanoğlu, E. Tuncer, Çev. Ed.) İstanbul: Psikonet Yayınları.

Young, J. E., Klosko J. S. & Weishaar M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide.* New York: The Guildford Press.

Eğitim Kuruluşlarındaki Denetim Mekanizmalarının Değerlendirilmesi

Öğr. Gör. Ömür Deliveli Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkiye, omurdeliveli@hotmail.com

Öğr. Gör. Kısmet Deliveli Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkiye, dkismet@mu.edu.tr

ÖZ

Hukuk devleti ve kanuni idare ilkeleri gereği ülkemizde tüm kamu kurum ve kuruluşları denetime tabidir. Denetim çok kapsamlı bir şekilde farklı organlar eliyle ve çeşitli yöntemlerle gerçekleşmektedir.

Çalışmanın amacı diğer kamu kurum ve kuruluşları gibi eğitim örgütlerinin hangi denetim organları tarafından denetlendiğinin ve bu denetimin nasıl işlediğinin ortaya konmasıdır. Çalışmada, denetim mekanizmalarındaki aksaklıklara değinilmeden denetimle ilgili yeterince yapı oluşturulup oluşturulmadığı araştırılmıştır.

Çalışmada eğitim örgütleri üzerinde denetim yetkisi olan tüm kuruluşlar ve kurullar ile denetim yöntemleri incelenmiştir.

Üniter devlet yapısına sahip ülkemizin idari yapısı, merkezi yönetim ile idare edilmekte ve merkezi yönetimin denetiminde ve gözetiminde yerinden yönetim kuruluşları kamu hizmetine katılmaktadır. İdarenin bütünlüğü ilkesi gereği tüm idari kuruluşlar hiyerarşi ve idari vesayet ile yönetilmektedir. Bununla birlikte hukuk devletinin ve kanuni idarenin gereği olarak hem idari işlemler, hem de kamu personeli sıkı bir denetim mekanizması altında denetlenmektedir. Ülkemizde idari ve mali denetim kapsamında kamu kurum ve kuruluşlarını denetleyen kurul, kurum, kuruluş şeklinde çeşitli denetim mekanizmaları vardır.

Genel anlamda denetimlerde aksaklık olup olmadığı veya denetimlerin sonuçlarının kamu hizmetine ivme kazandırıp verimlilik ve etkinliğini arttırıp arttırmadığı konusu bir yana bırakılarak değerlendirildiğinde mevcut mekanizmanın sistemsel olarak gerekliliği ve yeterliliği konusunda bir tereddüt bulunmamaktadır.

Anahtar kelimeler: Kamu yönetimi, eğitim örgütleri, denetim mekanizmaları, denetim.

ABSTRACT

In our country all state institutions and organizations are subjected to a hierarchic audit in themselves. The auditing are inclusively carried out by favour of varied organs and by various methods.

The objective of this study is to reveal by which auditing bodies are institutional organizations audited like other state institutions and organizations and how this auditing works. In the study it has been researched whether enough structeres about auditing have been formed or not without touching on the troubles in the auditing mechanisms.

In this study all organizations and boards having audit mandate on educational organizations and the auditing procedures have been researched.

With a unitary structure, our country's administrative structure is governed by the central administration and administrative organisations contribute to the public service under the control of central administration. As a necessity for the administrative integrity, all administrative institutions are governed with hierarchy and administrative tutelage. Besides as a necessity of the constitutional state and legal administration, both administrative transactions and civil servants are audited with a very strict auditing mechanism. In our country there are various audit mechanisms in the form of boards, institutions and organizations auditing the state institutions and organizations as a part of the administrative and finacial auditing

In the general sense, there has been no hesitation about the systematic sufficiency and necessity of the existing mechanisms if we place the question whether there are some troubles in auditing or whether the results of the audits accelarate the public service and increase the productivity and effectiveness on one side.

Keywords: Public Administration, educational organizations, audit mechanisms, auditing

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti Devleti, yasama, yürütme ve yargı organlarından oluşan bir tüzel kişiliktir. Bu kişilik, kamu hukukunun temeli olan devlet tüzel kişiliğidir. Devlet tüzel kişiliğinin dışında yasama veya yürütme organın kararıyla oluşturulmuş kamu tüzel kişileri vardır. Kamu tüzel kişilerinin kendine özgü kişilikleri olmakla birlikte merkezi idare tarafından idare vesayetle yönetilmektedir.

1982 Anayasasının 2. Maddesine göre Türkiye Cumhuriyeti Devleti hukuk devletidir. Hukuk devletinin temel dayanağı olan anayasanın, bağlayıcılığı ve üstünlüğü vardır (1982 Any. madde 11). Buna göre anayasa hükümleri, yasama yürütme ve yargı organlarını, idare makamlarını ve diğer kuruluş ve kişileri bağlayan temel hukuk kurallarıdır.

Anayasanın 123. Maddesine göre "idare, kuruluş ve görevleriyle bir bütündür ve kanunla düzenlenir" hükmü ile kanuni idare ilkesi anayasal hüküm olarak belirlenmiştir. Yargı yolunu düzenleyen 125. Madde de "idarenin her türlü eylem ve işlemlerine karşı yargı yolu açıktır" hükmüyle idarenin yargısal denetiminin varlığına hükmedilmiştir.

Demokratik yönetimin gereği hukuktur. Egemenlik millete aitse ve millet egemenliğini yetkili organları eliyle kullanıyorsa, bu organlar hukuka uygun hareket etmelidirler. Anayasada yer alan ilgili hükümler neticesinde görülmektedir ki devletimizin organları ve dolayısıyla idare, hukuka uygun davranacak, tüm çalışmaları ve çalışmalarının yöntemleri, kanunlarla belirlenecektir. Anayasa bununla da yetinmeyerek idarenin eylem ve işlemlerinin yargısal denetime tabi olduğunu da belirterek hizmetler ve görevlerin ayrıca kamu görevlilerinin sürekli bir biçimde denetim altında olacağı belirtilmiştir.

Anayasamız idari kuruluşlar üzerinde çok kapsamlı ve çok yönlü denetim mekanizmaları öngörmüştür. Devlet tüzel kişiliği içindeki idari kuruluşlar ve diğer kamu tüzel kişileri kendi içinde hiyerarşik bir denetime tabidir. Hiyerarşinin gereği olarak teftiş kurulları ve iç denetim birimleri oluşturulmuştur. Bununla birlikte idari vesayet şeklinde bir denetim mekanizması daha öngörülmüştür ki, bu da iki kamu tüzel kişisi arasında ya da devlet tüzel kişiliği ile bir kamu tüzel kişisi arasında görülmektedir.

Demokratik ve hukuk devletinin en belirgin özelliklerinden biri olan yasamanın yürütme organını ve yürütme çatısı altında geniş bir şekilde örgütlenen idareyi denetlemesidir. Ayrıca hem dış denetim özelliği gösteren hem dolaylı bir siyasi denetim mekanizması olan Sayıştay denetimi ve ombudsman denetimi şeklinde özel denetim yöntemleri mevcuttur (Parlak ve Doğan, 2015).

Üyesi olduğumuz uluslararası kuruluşlarla yaptığımız sözleşmeler ve yetkili organlarının ülkemizle ilgili aldıkları kararlar da uluslararası denetim mekanizması içinde sayılmaktadır. Avrupa İnsan hakları sözleşmesi hükümlerine göre yargılama yapan Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi 1990 yılından beri ülkemiz aleyhine açılan davaları da karara bağlamaktadır.

Bununla birlikte çeşitli kurulların idareyi denetlemesiyle oluşan özel denetim mekanizmaları da vardır.

Yöntem

Çalışmada eğitim örgütleri üzerinde denetim yetkisi olan tüm kuruluşlar ve kurullar ile denetim yöntemleri incelenmiştir. Aslında devlet organları ve kamu tüzel kişileri üzerindeki denetim mekanizmaları aynıdır. Bu yüzden mekanizmalar genellenerek anlatılmaktadır. Konu eğitim kurumları üzerindeki denetim mekanizmaları olduğundan özele inilerek bunlarla ilgili bilgi ve örnek verilmektedir. Bu denetim organları ve çalışma yöntemleri hakkında bilgi verilerek, aldıkları kararlar örnek olarak sunulmuştur. Denetim organları içinde yeni bir yapı olan Kamu Denetçiliği Kurumu'na yapılan ve konusu eğitim veya muhatabı eğitim kuruluşu olan başvurular ve başvuru sonucunda alınan tavsiye kararları ve diğer karar türleri incelenmiştir.

Bulgular

Ülkemiz kamu yönetimi üzerinde anayasal çerçevede ve kanunlarla oluşturulan denetim mekanizmaları; siyasi denetim, iç ve dış denetim, uluslararası denetim, yargı denetimi, dilekçe yolu ve bilgi edinme yoluyla denetim, çeşitli kurullar eliyle denetim şeklinde ana başlıklar altında incelenmektedir. Tüm kamu kurum ve kuruluşları gibi eğitim kurum ve kuruluşları da bu mekanizmalarla denetlenmektedir.

1. Siyasi denetim (TBMM denetimi)
-Doğrudan denetim (TBMM üyelerinin denetimi)
-Dolaylı denetim (Sayıştay eliyle mali denetim ve Ombudsman eliyle idari denetim)
2. İç denetim (idari denetim)
-Hiyerarşik denetim
-Teftiş kurullarıyla denetim
-İç denetçilerle denetim
-Devlet Denetleme Kurulu'nun denetimi
3. Dış denetim
- İdari vesayet denetimi
- Danıştay denetimi
4. Uluslararası denetim
- Üyesi olduğumuz uluslararası kuruluşların denetimi
- Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin denetimi
5. Yargı denetimi
- İdari yargı denetimi
-Adli yargı denetimi
- Anayasa yargısı denetimi
6. Dilekçe hakkı kapsamında denetim
7. Bilgi edinme kapsamında denetim
8. İnsan hakları kurullarının denetimi
9. Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu tarafından denetim
10. Kamu Etik Kurulu'nun denetimi

1. Siyasi Denetim

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin yaptığı denetimdir. TBMM bu denetimi doğrudan ve dolaylı olarak kullanır.

Doğrudan denetim

TBMM üyelerinin yürütme organı başta olmak üzere idari kuruluşlarla ilgili olarak Mecliste yazılı soru, genel görüşme, meclis araştırması ve meclis soruşturması yoluyla denetlemesidir. Örneğin 20.01.2017 tarihinde bir milletvekili tarafından verilen ve Milli Eğitim Bakanı'na yönelttiği yazılı soru ile mülteci çocuklar ve eğitimlerine ilişkin son bilgileri bakan tarafından talep etmiştir.

Dolaylı denetim

TBMM'nin bütçe denetimidir. Bu denetimi Sayıştay eliyle yapar. Diğer bir dolaylı denetim türü obmudsman denetimidir. Her iki denetim aynı zamanda özel nitelikli bir dış denetim türüdür.

"Sayıştay, merkezi yönetim bütçesi kapsamındaki kamu idareleri ile sosyal güvenlik kurumlarının bütün gelir ve giderleri ile mallarını Türkiye Büyük Millet Meclisi adına denetlemek ve sorumluların hesap ve işlemlerini kesin hükme bağlamak ve kanunlarla verilen inceleme, denetleme ve hükme bağlama işlerini yapmakla görevlidir. Sayıştay'ın kesin hükümleri hakkında ilgililer yazılı bildirim tarihinden itibaren on beş gün içinde bir kereye mahsus olmak üzere karar düzeltilmesi isteminde bulunabilirler. Bu kararlar dolayısıyla idari yargı yoluna başvurulamaz" (1982 Any. Madde 160).

Sayıştay denetimine, eğitimle ilgili şu örnek kararlar gösterilebilir: En az 4 yıllık yükseköğrenim görmüş olmak şartı aranan bir kadroya 2 yıllık yükseköğrenim görmüş olan birinin atanmasının mümkün olmadığı hakkında karar (30589 sayılı, 20.01.2009 tarihli Temyiz Kurulu kararı). İlköğretim müfettişlerine, geçici görevle aynı gün gidip dönülen yerler için tam yevmiye ödenmesinin mümkün olmadığı hakkında karar (30571 sayılı, 13.01.2009 tarihli Temyiz Kurulu kararı).

Dolaylı denetim mekanizmalarından biri olan Ombudsman denetçiliğini oluşturan KDK Kanununun ilgili hükümleri Kurumu şu şekilde açıklamaktadır:

2012 tarihli ve 6328 sayılı Kamu Denetçiliği Kurumu Kanunu ile idarenin her türlü eylem ve işlemleri ile tutum ve davranışlarını; insan haklarına dayalı adalet anlayışı içinde, hukuka ve hakkaniyete uygunluk yönlerinden incelemek, araştırmak ve önerilerde bulunmak üzere TBMM'ye bağlı kamu tüzel kişiliğini sahip özel bütçeli Kamu Denetçiliği Kurumu kurulmuş olup, 29.3.2013 tarihi itibariyle şikayet başvuruları alınmaya başlanmıştır.

Kurum, idarenin işleyişi ile ilgili şikayet üzerine, idarenin her türlü eylem ve işlemleri ile tutum ve davranışlarını; insan haklarına dayalı adalet anlayışı içinde, hukuka ve hakkaniyete uygunluk yönlerinden incelemek, araştırmak ve idareye önerilerde bulunmakla görevlidir. Ancak; a) Yasama yetkisinin kullanılmasına ilişkin işlemler, b) Yargı yetkisinin kullanılmasına ilişkin kararlar, c) Türk Silahlı Kuvvetlerinin sırf askeri nitelikteki faaliyetleri, kurumun görev alanı dışındadır.

İdarenin her türlü eylem ve işlemleri ile tutum ve davranışlarına karşı, Kanun ve bu Yönetmelikte belirlenen usul ve esaslar çerçevesinde menfaati ihlal edilen gerçek ve tüzel kişiler Kuruma şikayet başvurusunda bulunabilir. Ancak, şikayetin insan hakları, temel hak ve özgürlükler, kadın hakları, çocuk hakları ve kamuyu ilgilendiren genel konulara yönelik olması halinde menfaat ihlali aranmaz (Yaş ve vatandaşlık şartı da aranmaz-Kişiler şahsen başvurur).

Şikayet başvurusu Türkçe dilekçe ile yapılır (istisnai durumlar mevcuttur). Şikayet dilekçeleri Kuruma veya Kurumun gerekli gördüğü yerlerde açtığı bürolara elden verilebileceği gibi posta, elektronik posta veya faks yoluyla da gönderilebilir. Kurum tarafından oluşturulan elektronik sistem aracılığıyla da şikayet başvurusunda bulunulabilir. Ayrıca, illerde valilikler veya ilçelerde kaymakamlıklar aracılığıyla elden veya posta yoluyla şikayet başvurusu yapılabilir. Valilik veya kaymakamlıklar, şikayetleri en geç üç iş günü içinde doğrudan Kuruma gönderir. Faks veya elektronik posta yoluyla yapılan şikayet başvurularına ait dilekçe asılları, on beş gün içinde Kuruma gönderilmedikçe başvuru geçerli sayılmaz.

İdare tarafından verilecek cevabın tebliği tarihinden, İdare tarafından altmış gün içinde cevap verilmediği takdirde bu sürenin bittiği tarihten, itibaren altı ay içinde Kuruma şikayet başvurusunda bulunulabilir. İdarenin tutum ve davranışları ile kanunlarda kesin olduğu belirtilen işlemlere karşı, tutum ve davranışın gerçekleştiği veya öğrenildiği tarihten veya işlemin tebliği tarihinden itibaren altı ay içinde Kuruma şikayet başvurusunda bulunulabilir.

Şikayet başvurusunun gizliliği ilkesi: Şikayetçinin talebi üzerine şikayet başvurusu gizli tutulur. Şikayet başvurusunun gizli kalmasına yönelik her türlü tedbir Kurum tarafından alınır. Dava açma süresinin durması konusu: Dava açma süresi içinde yapılan şikayet başvurusu, işlemeye başlamış olan dava açma süresini durdurur. Ön İncelemeyi yaptıktan sonra araştırma aşamasına geçilir. Konu temel hak ve hürriyetler ve çocuk hakları ise yerinde inceleme yapabilir. Ayrıca tanık dinleme yapabilir. Başvuru kayda alındıktan en geç altı ay içinde sonuçlandırır. Kurulun inceleme yapma ölçütleri şunlardır: Hukuka uygunluk, hakkaniyete uygunluk, insan haklarına dayalı adalet anlayışı, iyi yönetim ilkeleri.

Tablo 1. Şikayet Konularına Göre Sıralama

	2016	2017	Değişim (%)
Kamu Personel Rejimi	1759	4803	173,05
Eğitim, Öğretim- Gençlik-Spor	669	4480	569,66
Çalışma ve SGK	556	1953	251,26
Adalet-Milli Savunma-Güvenlik	338	1126	233,14
Mahalli İdareler	368	927	151,90
Ekonomi-Maliye- Orman, Su-Çevre ve Şehircilik	326	708	117,18
Ulaştırma-Basın- İletişim	107	457	327,10
İnsan hakları	303	352	16,17
Mülkiyet Hakkı	155	341	120,00

Tablo 2. Şikayet Edilen Kurumlar

	2017
Milli Eğitim Bakanlığı	2565
SGK	1469
Mahalli İdareler	1424
Üniversiteler	1118
ÖSYM	1116
YÖK	795
İç İşleri Bakanlığı	770
Adalet Bakanlığı	700
Maliye Bakanlığı	668
Emniyet Genel Müdürlüğü	486
Sağlık Bakanlığı	467
Tapu Kadastro G.M.	300

KDK'nun karar çeşitleri şunlardır: Başvurunun geçersiz sayılması, birleştirme kararı, gönderme kararı, incelenemezlik kararı, dostane çözüm kararı, karar verilmesine yer olmadığına dair karar, ret kararı, kısmen tavsiye kısmen ret kararı, tavsiye kararı.

Tavsiye kararı, idareye hatalı davranışın kabulü, tazmini, işlemin geri alınması, kaldırılması, değiştirilmesi, düzeltilmesi, mevzuat değişikliğine gidilmesi yönünde tavsiyede bulunulmasıdır. Tavsiyeye uyan idare, bunu 30 gün içinde KDK'na bildirir. Tavsiyeye uymuyorsa yeterli açıklama yapması gerekir. Açıklama tatminkar olmazsa KDK idareyi TBMM'de karma komisyona ifade vermeye davet eder.

Kurumun kararlarına örnek olarak; 25.05.2017 tarihinde verdiği, "KPSS puanının hesaplanmamasına itiraz hakkında" konulu karar verilebilir. Bu karara göre, ÖSYM'nin puan hesaplamasında işaretlenmeyen testin puan türünün hesaplanmamasına yönelik tavsiye kararında, fırsat eşitliğine aykırı olduğu, yoğun bir emek harcanması ve belli bir ücretin yatırılması hususunun göz ardı edilmesi sebebiyle, hakkaniyete ve hukuka aykırı bulunmuş, iyi yönetim ilkesine ve karara karşı başvuru yollarının gösterilmesi ilkesine aykırı davranıldığını tespit etmiştir.

2. İç Denetim

İç denetim dört şekilde ortaya çıkar: Hiyerarşik denetim, idari teftiş denetimi, iç denetim birimi ile denetim ve Devlet Denetleme Kurulu'nun yaptığı denetim.

Hiyerarşik denetim

Hiyerarşik denetimin iki yöntemi bulunmaktadır. İdari işlemler bakımından ve personel bakımından. Hiyerarşinin idari işlemler bakımından görünümü şu şekildedir: Üst astın işlemlerini onaylayabilir, onaylamayabilir, değiştirerek onaylayabilir, iptal edebilir. Hiyerarşi de üst, sadece astın yerine geçip karar alamaz. Hiyerarşinin personel bakımından görünümü şu şekilde ortaya çıkmaktadır: Üst, asta yönelik terfi, tayin, görev değişikliği, yer değişikliği, geçici görevlendirme gibi kararlar alma; disiplin cezası verme, görevden uzaklaştırma gibi yaptırımlar uygulama şeklinde çok geniş yetkilere sahiptir (Aydın, 2013). Eğitim öğretim faaliyetlerinde yol göstericilik ve geliştiricilik görevi bulunan hiyerarşik üst denetim yetkisine de sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığının hiyerarşik amiri Milli Eğitim Bakanıdır. Taşrada Milli Eğitim İl Müdürlüğü ve Milli Eğitim İlçe Müdürlüğü olarak örgütlenmiş olup valinin ve il -ilçe müdürlerinin hiyerarşisinde görev yapılmaktadır.

İdari teftiş denetimi

Teftiş, denetim ve disiplinle yakın anlamları ifade etmektedir (Taşer, 2017). Teftiş, hizmet veren (kamu kurum ve kuruluşları) ve hizmet alanlar (vatandaşlar) yararına insan davranışlarını kontrol etme sürecidir (Taymaz, 2012). Verimliliğin, emirlere uygunluğun kontrolünü sağlamak ve değerlendirme yoluyla düzeltme geliştirme yapmaktır (Başar, 2000). Bu anlamda denetim süreci ardışık bir süreçtir (Zepeda, 16). Eğitim yönetimi ve denetimi alanının doğup geliştiği 17. yüzyılda denetimin amacı sadece kontrol amaçlı iken, 20. Yüzyılın sonlarına doğru farklı denetim türleri ve farklı kişilerce öğretimin iyileştirilmesi, öğretmenin mesleğini severek sürdüreceği doyuma ulaşması, öğrencilerin sınıf faaliyetlerinin genişletilmesi, öğrenen toplum oluşturulması, sınıfta kültürel ve dilsel faaliyetlerin çeşitliliği ve analizi gibi amaçlarla yapılmaya başlanmıştır (Aydın, 2004). Denetimin amacı belirlenirken nasıl bir toplum istendiği, ulaşılmak istenen toplum düzeni için nasıl bir eğitim sisteminin öngörüldüğü tespit edilir (Glickman, Gordon, & Gordon, 2014).

Bakanlıkların bünyelerinde hatta kamu tüzel kişiliğine sahip birçok kuruluşta teftiş kurulları oluşturulmuştur. 14.03.2014 tarihli 6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile yapılan değişiklikler sonucunda Milli Eğitim Denetçiliği ve İl Eğitim Denetmenliği unvanları Maarif Müfettişi unvanıyla birleştirilmiş ve Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görev yapan Milli Eğitim Denetçileri İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlıklarına atanmıştır. 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığına verilen görevlerin yerine getirilmesi amacıyla Başkanlıkta Maarif Müfettişleri görevlendirilmesi yapılmıştır.

YÖK bünyesinde oluşturulan Yükseköğretim Denetleme Kurulu, Yükseköğretim Kurulu adına üniversiteleri, bağlı birimlerini, öğretim elemanlarını ve bunların faaliyetlerini gözetim ve denetim altında bulunduran, Yükseköğretim Kuruluna bağlı bir kuruluştur. Görevleri; Yükseköğretim kurumlarında, eğitim - öğretim ve diğer faaliyetlerin bu Kanunda belirtilen amaca ve ana ilkelere uygunluğunu Yükseköğretim Kurulunca hazırlanacak esaslara göre ve onun adına denetlemek, Yükseköğretim Kurulu Başkanı tarafından bu Kanunun 53 üncü maddesine göre istenen soruşturmaları yapmaktır.

İç denetim biriminin denetimi

Kurumaların, amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için mevcut kaynaklarının en verimli şekilde gerçekleştirmesine yönelik yol gösterici bir denetim mekanizmasıdır (Sağır ve Göksoy, 2016). 1940 yıllarda Amerika Birleşik Devletleri´nde ortaya çıkan, zamanla özel ve kamu sektöründe ciddi gelişme gösteren iç denetim 1990´lı yıllarda ülkemize özel sektör vasıtasıyla girmiştir. 2003 yılında Resmi Gazetede yayımlanan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile de kamu sektörü iç denetim kavramı ile tanışmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı iç denetim birimi 2006 yılında kurulmuş olup, ilk iç denetçiler 2007 yılında atanarak görevlerine başlamışlardır. İç Denetim Koordinasyon Kurulu'nun 2007- 2008 yılları arasında düzenlediği periyodik kamu iç denetçilik sertifika eğitimleri sonrasında Milli Eğitim Bakanlığında fiilen iç denetim faaliyetlerine başlanmıştır.

Benzer şekilde YÖK bünyesinde de iç denetim birimi oluşturulmuştur. 2007 yılında iç denetçi atamaları yapılarak Yükseköğretim Kurulu İç Denetim Birimi Başkanlığı oluşturulmuştur.

Devlet Denetleme Kurulu'nun denetimi

"İdarenin hukuka uygunluğunun, düzenli ve verimli şekilde yürütülmesi ve geliştirilmesi için, tüm idari kuruluşlarda, kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarında, işçi ve işveren kuruluşlarında, kamuya yararlı dernek ve vakıflarda, KİT'lerde, Cumhurbaşkanın talimatıyla her türlü inceleme, araştırma ve denetleme yapar" (Anayasa m.108). Devlet Denetleme Kurulu 1982 Anayasasının ilk halinden itibaren mevcuttur. Cumhurbaşkanına bağlı bu organın denetim yetkisi sınırlıydı ve denetim sonucunda herhangi bir yaptırım mümkün değildi. 2017 Anayasa değişikliği ile birlikte geçilen başkanlık sisteminde bu organ yukarıda yapılan yeni düzenlemeye göre etkin hale getirilmiştir.

3. Dış Denetim

Dış denetimin ilki idari vesayet denetimidir. Devlet tüzel kişiliği ile kamu tüzel kişisi arasındaki ya da iki kamu tüzel kişisi arasındaki ilişkidir. İdari vesayet yetkisi çok sınırlı bir yetkidir. Vesayet makamının vesayet organının kararlarını onaylamak ya da onaylamamak şeklinde sınırlandırılmış daha çok gözetim niteliğinde bir denetim yoludur. Milli Eğitim okulları Milli Eğitim Bakanlığı'nın hiyerarşisindedir. Yükseköğretim kurumları ise, kendi içinde hiyerarşi ile yönetilmekle beraber, YÖK'ün idari vesayetindedir. YÖK'te Milli Eğitim Bakanlığı'nın idari vesayet denetimine tabidir.

Danıştay'ın ilk veya son derece mahkemesi olarak yargı denetimi yapmak dışında idari görevleri de vardır. Yürütme organı tarafından gönderilen işlerde görüş bildirmek gibi. Bu görevi sebebiyle Danıştay bu özel denetim mekanizması ile dış denetim yapmaktadır.

4. Uluslararası Denetim

Üyesi olduğumuz ve ilişki içinde olduğumuz Avrupa Konseyi, Birleşmiş Milletler, Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü ve Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşların ülkemiz ile ilgili aldıkları kararlardır. Bu kararlar yasama ve yargı ile ilgili bazı kararlar olduğu gibi ağırlıklı olarak yürütme ve genel anlamda idari faaliyetlerle ilgilidir. Örneğin Avrupa Birliği ilerleme raporlarında Türk Eğitim Sistemi ve uygulamaları ile ilgili eleştiriler ve tavsiyeler yer almaktadır.

Diğer bir uluslararası denetim mekanizması Avrupa İnsan Hakları Mahkemesidir. Ülkemizin de imzaladığı Avrupa İnsan Hakları sözleşmesi ve ek protokollerinde yer alan hükümlere uygun olarak yargılama görevi yapar. Türk vatandaşları ve vatandaşlık bağı olmasa da menfaati ihlal edilenler ülkemiz aleyhine mahkemede dava açabilmektedir.

5. Yargı Denetimi

İdari yargı denetimi

Hukuk devleti ve kanuni idare ilkesi gereği idarenin tüm eylem ve işlemleri yargı denetimine tabidir. İdari eylem, işlem ve sözleşmelerden menfaati ve hakkı ihlal edilen vatandaşlar ilk derece mahkemesi olarak görev yapan idare mahkemesinde idare aleyhine iptal ve tam yargı davası açabilmektedirler. Hukuka aykırı olarak karar verildiği iddiasıyla da ilk derece mahkemesi aleyhine Bölge İdare Mahkemesi veya Danıştay'a itiraz veya temyiz yoluyla başvurulabilir.

Bu konuda örnek olarak Danıştay'ın 2012 yılında 6681 no ile aldığı karar verilebilir. Dava, öğretmen olarak görev yapan ve yüksek lisans öğrenimi nedeniyle Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı'ndan muaf olan davacının, Anayasa Mahkemesi'nin 21.05.2008 günlü, E:2004/83, K:2008/107 sayılı kararından bahisle uzman öğretmen unvanı verilmesi istemiyle yaptığı başvurusunun reddine ilişkin işlemin iptali istemiyle açılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı aleyhine açılan davanın kararını temyiz incelemesi yapan Danıştay 2. Dairesi bozmuştur.

Adli yargı denetimi

Çok sınırlı olarak bazı idari işlemler adli yargı denetimindedir.

Anayasa yargısı denetimi

Anayasanın 148. Maddesine göre "herkes, Anayasada güvence altına alınmış temel hak ve özgürlüklerinden, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi kapsamındaki herhangi birinin kamu gücü tarafından, ihlal edildiği iddiasıyla Anayasa Mahkemesine başvurabilir. Başvuruda bulunabilmek için olağan kanun yollarının tüketilmiş olması şarttır" (iç hukuk yollarının tüketilmesi).

Anayasa Mahkemesine bireysel başvuru yolu ile eğitim konulu örnek Anayasa Mahkemesinin 6.12.2017 tarihinde aldığı "lisans diplomasının denklik işlemi için yapılan başvurunun reddedilmesine bağlı olarak lisansüstü eğitimden mahrum kalınmış olması nedeniyle eğitim hakkının; yargılama sonucunda hukuka aykırı karar verilmesi nedeniyle de adil yargılanma hakkının ihlal edildiği iddialarına ilişkin karardır. Anayasa Mahkemesi bu başvuru için eğitim hakkının ihlal edildiğine ilişkin iddianın açıkça dayanaktan yoksun olması nedeniyle kabul edilemez olduğuna karar vermiştir.

6. Dilekçe Hakkı Kapsamında Denetim

Anayasanın 74. Maddesi kapsamında Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları ve karşılıklılık anlaşması varsa Türkiye'de ikamet eden yabancı ülke vatandaşları kendileriyle veya kamuyla ilgili dilek ve şikayetleri hakkında, yetkili idari makamlara ve TBMM'ne yazı ile başvurma hakkına sahiptirler. İdarenin başvuru üzerine 60 gün içinde cevap vermesi gerekir. 60 günlük sürede cevap vermezse genel kural gereği ret etmiş sayılır. İlgili mevzuatın belirttiği istisnai durumlarda ise idarenin başvuru karşısında susması kabul ettiği anlamına gelir (Gözler, 2017).

7. Bilgi Edinme Hakkı Kapsamında Denetim

Anayasanın 74. Maddesi ve Bilgi Edinme Kanununun ilgili hükümlerine göre herkes bilgi edinme hakkına sahiptir. İdari kuruluşlar, mevzuatta belirtilen istisnalar dışında ilgililerin başvuruları halinde kendilerine talep ettikleri bilgiler, müracaatlarından itibaren 15 gün içinde verilmektedir.

Başvuruları ret edilen vatandaşlar ret cevabı kendilerine tebliğ edildiği andan itibaren Bilgi Edinme ve Değerlendirme Kuruluna başvurabilirler (Bilgi Edinme Kanunu m. 13).

8. İnsan Hakları Kurullarının Denetimi

Kuruluş kanun hükmüne ve ilgili yönetmeliğe uygun olarak 2003 yılında İl ve İlçe İnsan Hakları Kurulları oluşturulmuştur. Mülki amirlerin başkanlığında, çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarının, siyasi partilerin ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinden oluşmaktadır. Başvuru yönetimi ile ilgili bir sınırlama getirilmemiştir. Başvuru sonucunda kurul gerekli gördüğü suiistimalleri ilgili idareye bildirir ya da Cumhuriyet savcılıklarına suç duyurusunda bulunur (Gözler, 2017).

9. Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Tarafından Denetim

Ayrımcılık yasağı ihlalinden zarar gören herkes ve her tüzel kişi ihlale sebep olan tüm kamu kurum ve kuruluşları ve diğer kamu tüzel kişileri aleyhine Kuruma başvurabilir. Kurumun karar organı olan İnsan Hakları ve Eşitlik Kurulu'nun alacağı kararlar (para cezası ve diğer yaptırımlar) bağlayıcıdır. Bu inceleme ve araştırmalar sonucunda idare insan hakları bakımından denetlenmiş olmaktadır (Gözler, 2017).

10. Kamu Etik Kurulu'nun Denetimi

Özel nitelikli bir denetim türüdür. 25.5.2004 tarih ve 5176 sayılı "Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun" ile kamu görevlilerinin uymaları gereken saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme gibi etik davranış ilkelerini belirlemek ve uygulamayı gözetmek üzere kurulmuştur. Kamu görevlilerinin görevlerini yürütürken uymaları gereken davranış ilkelerini hazırlayacağı yönetmeliklerle belirlemek, etik davranış ilkelerinin ihlal edildiği iddiasıyla re 'sen veya yapılacak başvurular üzerine gerekli inceleme ve araştırmayı yaparak sonucu ilgili makama bildirmek, Kamuda etik kültürünü yerleştirmek üzere çalışmalar yapmak veya yaptırmak ve bu konuda yapılacak çalışmalara destek olmak gibi görevleri vardır.

Aldığı kararlara örnek olarak 24 Kasım Öğretmenler Günü konulu ilke kararı verilebilir (2008/2 nolu karar): "24 Kasım Öğretmenler Günü dolayısıyla özellikle ilköğretim kurumlarında öğretmenlere yönelik olarak bazı

hediye uygulamalarının (altın ve benzeri), bu günün anlamını olumsuz yönde etkilediği, öğretmenlik mesleğinin itibarını zedelediği, öğrencilerde etik değerler konusunda şüpheler uyandırdığı, öğrenci-aile ve öğrenci-okul ilişkilerinde etik açıdan olumsuzluklar meydana getirdiği düşünülmektedir.

Başta 24 Kasım Öğretmenler Günü olmak üzere, diğer gün ve haftalarda, günün anlamıyla uyumlu ve maddi değeri olmayan sembolik (çiçek ve benzeri) nitelikteki hediyeler dışındaki hediyelerin alınmaması konusunda "Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik" in 15 maddesine göre başta mülki yöneticiler olmak üzere Öğretmenler Kurulu ile her kademedeki yönetici ve personelin gerekli dikkati göstermesi kararlaştırılmıştır".

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Genel anlamda denetimlerde aksaklık olup olmadığı veya denetimlerin sonuçlarının kamu hizmetine ivme kazandırıp verimlilik ve etkinliğini arttırıp arttırmadığı konusu bir yana bırakılarak değerlendirildiğinde mevcut mekanizmanın sistemsel olarak gerekliliği ve yeterliliği konusunda bir tereddüt bulunmamaktadır. Yani bütünüyle kamu yönetimimiz ve kamu yönetiminde önemli bir yeri olan eğitim örgütleri üzerinde denetim yetkisine sahip kurul, kurum ve kuruluşların yapısına ve yetkilerine bakıldığında, sadece organik anlamda incelendiğinde denetim mekanizmasında sorun görünmemektedir. Bu konuda yapılacak eleştiriler mevzuat üzerinden ve denetimin işleyişi üzerinden yapılabilir.

Ülkemizde eğitim ile ilgili olarak yukarıda sayılan tüm mekanizmalara başvurular yapılmaktadır. Üstelik en fazla eğitim ile ilgili başvurular yer almaktadır. Bu da özellikle eğitim kuruluşlarının üzerindeki denetim mekanizmalarının çeşitliliği ve etkinliği konusunda gelinebilecek en iyi noktada olduğumuz göstermektedir. Bu konuda eleştiri sadece, açıklanan bu denetim mekanizmalarıyla uygulanan mevzuatta görülebilecek eksiklik veya boşluklar üzerine olabilir. Ya da denetim yapısı içinde yer alan görevli ve yetkililerin aldıkları kararlardaki maddi hatalar veya hukuka aykırı olarak alınan kararlar olabilir. Nitekim iç hukuk yollarının tükenmesi halinde bile, ihlal ve mağduriyetlerde başvurulabilecek yollar olduğu yukarıda belirtilmiştir.

Kaynakça

Aydın, İ. (2014). Öğretimde *denetim.* Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, M. (2013). Çağdaş *e*ğitim *denetimi.* Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi.* Ankara: Pegem Akademi.

Glickman, C.D., Gordon, S.P. & Gordon, J.M.R. (2014). Denetim ve öğretimsel liderlik-gelişimsel bir yaklaşım. In M. B. Aksu & E. Ağaoğlu (eds), *Başarılı okullar i*çin denetim (ss. 3-16). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gözler, K. (2017). İdare *hukuku*. Bursa: Ekin Yayınevi.

Parlak, B. ve Doğan K.C. (2016). *Kamu y*önetiminde *denetim*. Bursa: Ekin Yayınevi.

Sağır, M ve Göksoy, S. (2016). *Eğitimde denetim ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Taşer, S. (2017). *Eğitim y*önetimi ve *denetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Taymaz, H. (2012). *Eğitim sisteminde teftiş.* Ankara: Pegem Akademi.

Zepeda, S.J. (2016). Öğretim *denetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası

2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu

2575 Sayılı Danıştay Kanunu

2577 Sayılı İdari Yargılama Usulü Kanunu

5176 Sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun

6328 Kamu Denetçiliği Kurumu Kanunu

652 Sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname

2005 Tarihli Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik

2014 Tarihli Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği

https://kararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/BB/2014/4792

http://www.bedk.gov.tr/Mevzuat.aspx

http://www.danistay.gov.tr/arsiv.html

http://icden.meb.gov.tr/www/ic-denetim-mevzuati/icerik/14

http://etik.gov.tr/Portals/0/ilke_kararlari/24kasim_ilkekarari.pdf

http://tkb.meb.gov.tr/

http://www.yok.gov.tr/web/guest/ic-denetim-birimi;

http://www.yok.gov.tr/web/denetleme

https://www.ab.gov.tr/46224.html

https://www.sayistay.gov.tr/tr/?p=2&CategoryId=97

Türkiye'de Eğitim Programları ve Öğretim Alanının Bugünü, Yarını

Merve SERT, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, mrwsrt@gmail.com

Kerim GÜNDOĞDU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, gundogduk@gmail.com

Ruken AKAR VURAL, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, rakarvural@gmail.com

Öz

Bu araştırmada bir kamu üniversitesinde, Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan öğretim elemanlarının alanın bugünü ve geleceğine ilişkin olarak değerlendirmeleri ve öngörüleri araştırılmıştır. Nitel bir durum çalışması olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine dayalı bu araştırmada ülkemizde Eğitim Programları ve Öğretim alanının bugünü ve geleceğine dair 11 öğretim elemanının görüşlerine yer verilmiştir. Yüz yüze görüşmeler sonunda elde edilen veriler tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Bulgulara bakıldığında, öğretim elemanlarına göre alanın üniversitelerdeki ve üniversiteler dışında sektördeki işlevi istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Öğretim elemanlarına göre Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmalar, yurtdışı ile karşılaştırıldığında yetersiz kalmaktadır, alanın günümüzde istihdam olanağı farklı nedenlere bağlı olarak gittikçe azalmaktadır. Bu şartlar altında gerek istihdam, gerekse Milli Eğitim Bakanlığı tarafından program geliştirme karar verme süreci açısından Eğitim Programları ve Öğretim alanının gelecekte umut vaat etmediği ağırlıklı olarak dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Program Geliştirme, Eğitim Programları ve Öğretim, Nitel Araştırma

Abstract

In this study, the evaluations and prospects of the academicians who work in the field of Curriculum and Instruction in a public university have been researched about the present and the future of the field. In this research, based on a semi-structured interview technique as a qualitative case study, the opinions of 11 teaching staff about the present and future of the Curriculum and Instruction field in our country are included. The data obtained at the end of face-to-face interviews were analyzed in situ. According to the findings obtained from the teaching staff, it can be said that the field is not at the desired level in the universities and in the sector other than universities. According to the staff, studies in this field in Turkey are inadequate when compared to western countrıes; today the area is steadily declining employment opportunities due to different reasons. Under these circumstances, it is emphasized that the Curriculum and Instruction field do not promise great hope in the future both for employment and decısıon making process for the curricula developed by the MoNE.

Keywords: Curriculum Development, Curriculum and Instruction, Qualitative Research

Giriş

Eğitimcilere göre eğitimin nihai amacı; bireylere üretken bir yaşam oluşturmayı sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırarak yeni fırsatlar sunmaktır. Eğitim yalnızca bireyi eğitmekle kalmaz, toplumlarının geleceğine ulusal ve uluslararası açıdan yön verir. Bu nedenle eğitimdeki gelişimler evrenseldir. Değişen ve gelişen bilim, teknoloji alanı eğitim programlarındaki gelişmeleri de beraberinde getirmektedir (Gökmenoğlu, Eret & Kiraz, 2010). Özellikle, 21. yy'da toplumların eğitim sistemlerinin kazandığı hız, ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin en önemli etkeni ve çağa adapte olma becerisi olarak kabul edilmektedir.

Öğrenci, öğretmen ve program, eğitim sisteminin en temel yapıtaşlarıdır. Bunlardan eğitim programı; hedeflere ulaşmak için izlenen yol haritası olarak tanımlanabilir. Genel anlamda program aktivitesi bir vizyon sürecidir, bir tür öngörüdür. Eğitimcilerin bir kısmı, programın vizyonunun yaşanmadan anlaşılamayacağını belirtmiş ve öngörülerde bulunmanın anlamsız olduğunu savunmuşlardır. Böyle düşünen eğitimciler için gelecek dündür. Farklı görüşteki eğitimciler için ise şu an önemlidir, ne dün ne de gelecek tartışılamayacak kadar uzaktadır. Onlara göre, gelecek günümüz için doğrusal bir uzantıdır o yüzden bugünün problemleri çözümlenmeli ve basit bir zaman çizelgesi oluşturarak, güncel olayların basit bir uzantısını oluşturmak geleceği tanınır hale getirecektir (Ornstein & Hunkins, 2004).

Eğitimde meydana gelen gelişmeler, eğitim programlarının da aynı ölçüde geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, zamanın ihtiyacını karşılamayan eğitim programları, çağın getirileri doğrultusunda, içeriğindeki stratejilerle birlikte gelişir ve bu süreç, eğitim programını toplum, okul, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenler (Hjalmarson, 2008). Kelly (2009) eğitimin birçok öğesinin son yirmi veya otuz yılda keskin bir biçimde değiştiğini ve eğitim programlarının da bu yönde değiştirilmesinin, ekonomik, bilimsel ve teknolojik ilerlemelerle olduğu kadar, toplumsal ihtiyaçlara, politik ve ahlaki olaylara göre de geliştirilmesinin günümüzün bir ihtiyacı olduğunu savunmaktadır. Türkiye'de ise bu süreç, ülkemizdeki ve dünyadaki ekonomik, sosyal ve politik gelişmelere paralel olarak değişmektedir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı Eğitim Programları ve Öğretim alanının bugünü ve gelecekte nasıl biçimleneceğine ilişkin olarak, öğretim elemanlarının görüşlerini almaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının, "Eğitim Programları ve Öğretim Alanı"na yükledikleri anlam nedir?
2. Öğretim elemanlarına göre, Eğitim Programları ve Öğretim Alanı üniversitelerde nasıl işlev görmektedir?
3. Öğretim elemanları Türkiye'deki Eğitim Programları ve Öğretim Alanını Türkiye dışındaki programlara göre nasıl değerlendirmektedir?
4. Öğretim elemanlarına göre, Türkiye'deki Eğitim Programları ve Öğretim Alanı üniversiteler dışında nasıl bir işlev görmektedir?
5. Öğretim elemanlarının, bu alanın istihdam olanağı hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Öğretim elemanlarının, Eğitim Programları ve Öğretim Alanı'nın lisans düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretim elemanlarının, Eğitim Programları ve Öğretim Alanı'nın geleceğine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Öğretim elemanlarının, Eğitim Programları ve Öğretim Alanı'nın gelecekte daha etkin olabilmesine ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırma tekli durum çalışması ile desenlenmiş nitel bir çalışmadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışma bir kamu üniversitesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan akademisyenlerin Eğitim Programları ve Öğretim alanının bugünü ve geleceğine yönelik görüşlerine üzerine odaklanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2 Profesör, 1 Doçent, 3 Dr. Öğretim üyesi, 1 Öğretim Görevlisi ve 4 Araştırma Görevlisi olmak üzere,

toplam 11 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Demografik verilere bakıldığında; öğretim elemanlarının mezun oldukları lisans bölümleri sırasıyla, İngilizce Öğretmenliği (n:5), Sınıf Öğretmenliği (n:2), Eğitim Programları ve Öğretim (n:2), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (n:1), Eğitim Yönetimi ve Planlaması (n:1), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (n:1) olarak görülmektedir. Öğretim elemanlarının lisansüstü eğitim durumları incelendiğinde; 6 katılımcının yüksek lisans ve doktorasını Eğitim Programları ve Öğretim alanında yaptığı, 4 katılımcının da yüksek lisansını Eğitim Programları ve Öğretim alanında tamamladığı ve hâlihazırda Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktoraya devam ettikleri, yalnızca 1 katılımcının ise Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ekonomisi alanında yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak aracı olarak, öğretim elemanlarına ait demografik verileri ve açık uçlu soruları içeren yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanları ile informal görüşmeler yapılarak, alana yönelik bilgi alınmış ve bu informal görüşmelerden yola çıkarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda görev yapan bir araştırma görevlisi ile gerçekleştirilen pilot çalışma yoluyla sınanmıştır. Görüşmelerde akademisyenlerin alana ilişkin deneyimleri, görüşleri, program geliştirmenin dünyadaki ve Türkiye'deki yeri, bugünü ve gelecekte nerede olacağını anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Görüşme formu, ilk ikisi demografik, dokuzu asıl olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma sonucunda; 10 açık uçlu sorudan elde edilen veriler, tümevarımsal içerik analizi ve betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan 11 ses kayıt dosyasının toplam süresi 2':34":27'"dir. Araştırmacılar tarafından kelime işlemci programına (Word) aktarılan kayıtlar sonucunda 52 sayfa ham veri elde edilmiştir. Tüm ham veriler birkaç kez satır satır okunmuş, en küçük anlam birimlerine bakılarak açık kodlama yoluyla veriler kodlanmış, daha sonra tematik kodlama yapılmıştır. Anlamlı yapılar temel alınarak kodlardan kategoriler, kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Katılımcılara, ÖE*NUMARA* (ÖE1,ÖE2, ... ,ÖE11) biçiminde sıra numarası verilmiş, bu sıra numaraları belirlenirken, görüşme yapılan sıra baz alınmıştır. Görüşmeler, bilimsel etik ve kişisel bilgi gizliliği çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Öğretim Elemanlarının, Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Kavramına Yükledikleri Anlam

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarına Eğitim Programları ve Öğretim kavramının nasıl bir anlam ifade ettiği sorulduğunda, 11 katılımcıdan neredeyse tamamının (n:10) kavramın çok geniş kapsamlı olduğunu ifade etmesi dikkati çekmektedir. Katılımcılar kavramı, resmi ve özel okul programları, örgün ve yaygın eğitim programları, kamu ve özel sektörün eğitim çalışmaları, örtük program, öğrenme-öğretme ve öğretmen ve uzman yetiştirme alt kavramlarını içine alan geniş, sürekli ve dinamik bir yapı olarak tanımlamaktadırlar. Kavrama ilişkin bir katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir;

> ÖE6: "Eğitim Programları ve Öğretim aslında, çok şemsiye bir kavram. Yani bu kavramın altını farklı ülkelerde farklı biçimlerde dolduruyorlar. Bizde lisans eğitimi yok. Sadece lisansüstü düzeyde eğitim veriyoruz. Daha çok da okul programları üzerine odaklanıyoruz ama eğitim programları dediğimizde örgün eğitim kurumları dışında da yani hem kamuda hem de özel sektörde hem de kamu ve özel okullarda eğitim programlarının hazırlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesi ile ilgili yazılı programlar üzerine çalışan, bir yandan da örtük program üzerinde çalışan, geniş bir şemsiye kavram olarak görüyorum."

İki katılımcı kavramın, geniş ve kapsamlı olmasına karşın, program geliştirme ve değerlendirmeden çok öğrenme-öğretme kavramına odaklandığını hatta daha çok öğrenme-öğretme ile sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Bu konudaki bir katılımcı görüşü şu şekildedir;

> ÖE1: "Eğitim programları ve öğretim alanı bana, eğitim programlarının hedef, içerik öğrenme öğretme süreci ölçme değerlendirme bağlamında bütün öğretim programlarının içeriğini, ihtiyaç analizini

ölçme ve değerlendirmesini, duyuşsal özelliklerinden tutun da psikomotor özellikleri ve bilişsel alan özelliklerine kadar eğitime dair her şeyi ifade ediyor. Ancak şu an biraz EPÖ deyince sanki kavram kısır gibi algılanıyor. Sanki sadece öğretim programlarını inceliyormuş gibi görünüyoruz. Hayır biz öğretim programlarının içerisine giren felsefesinden tutalım da tarihini, karşılaştırmalı eğitimini, duygusal alanları içeren aslında çok geniş bir kavram. EPÖ dar görünmesine rağmen aslında çok geniş. ..."

Eğitim Programları ve Öğretim Alanının Üniversitelerdeki İşlevi

Öğretim elemanlarına, Eğitim Programları ve Öğretim alanının üniversitelerde nasıl bir işlev gördüğüne ilişkin görüşleri sorulduğunda, 11 katılımcıdan büyük çoğunluğu (n:8), EPÖ ana bilim dallarının üniversitelerde işlevini tam olarak yerine getiremediğini belirtmişlerdir. Diğer katılımcılar ise (n:3), EPÖ' nün üniversitelerde nitelikli olarak çalıştığını ifade etmişlerdir. EPÖ'nün üniversitelerde işlevini yerine getirip getiremediğine ilişkin verilen olumsuz cevaplara bakıldığında, işlevini yerine getiremediğini belirten 8 kişiden 3'ü Eğitim Bilimleri'ndeki Öğretmenlik Alan Bilgisi derslerinin, alan öğretmenlerinin yerine, eğitim bilimleri konusunda uzmanlaşmış kişiler tarafından verilmesinin etkili olacağı görüşünde yoğunlaşmaları dikkat çekmektedir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

ÖE2: "Üniversitelerde eğitim programları ve öğretim alanının bazı üniversitelerde hiç bir işlevi yok diyebilirim. Çünkü özellikle ortaöğretime öğretmen yetiştiren bazı üniversiteler eğitim programları ve öğretim alanını hiçe sayıyorlar. Yani hiçe sayıyorlar derken, alancılar özellikle "biz de eğitimciyiz" diyerek eğitim programları ve öğretim alanındaki, örneğin program geliştirme gibi son derece büyük ve uzmanlık gerektiren bir alanda kendilerini ders verecek kadar yeterli görüyorlar. Dolayısıyla bu alan özel bir alan. Biz yıllardır uğraşıyoruz. Mesela kimya bölümünde, kimya programlarının, biyoloji bölümünde, biyoloji programlarının, matematik bölümünde, matematik programlarının geliştirilmesine yönelik dersler bölümlerce açılıyor. Biliyorum alanında eğitim alan herkes eğitimcidir ama herkes program geliştirmeci değildir. Bu bir uzmanlık alanıdır. ..."

EPÖ alanının üniversitelerde işlevini yeteri kadar yerine getiremediğine ilişkin sonuçlara bakıldığında, 8 kişiden 3'ü programın geniş bir kavram olduğunu, Türkiye'deki üniversitelerde EPÖ alanında bir alt alan (minor alan) yöneliminin eksikliğinden bahsetmişlerdir ve bu alanda çalışma yaparken böyle bir alt alan seçiminin, bu alanda yapılan çalışmaları daha etkili kılacağını belirtmişlerdir. Buna ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

ÖE5: "... Eğitim Programları ve Öğretim alanı seçtikten sonra bireylerin aynı zamanda bir 'minor' alan, bir alt alan seçmesi eğilimi var yurtdışında. Yani Eğitim Programları ve Öğretim'in altında Fen eğitimi çalışabiliyorsunuz. Ya da okuryazarlık çalışabiliyorsunuz. Türkiye'de böyle bir minor alan şu an için yok, olmalı. .... "

ÖE8: "... mesela ben matematik öğretmenliği mezunuyum matematik programlarına yoğunlaşsam gibi olsa bana çok faydası olacak bir alan ama dediğim gibi farklı alanlara kaydığı için pek de işlevini yerine getiremiyor diyebilirim."

Eğitim Programları ve Öğretim alanın üniversitelerde etkin ve nitelikli olarak görev aldığını düşünen katılımcıların (n:3) olumlu görüşlerine bakıldığında, 1 katılımcı, meslektaşlarının aksine, Eğitim Programları ve Öğretim alanın, lisansüstü eğitimde, eğitim fakültelerinin farklı bölüm mezunlarının alınmasıyla öğrencilerin bir alt alana (minor alan) sahip olduğunu belirtmiştir.

ÖE11: "... farklı alanlarda insanların kendi alanları ve ilgilerindeki çalışmalarını eğitim bilimleriyle sentezlemelerini sağlıyor. Mesela farklı alanları incelemeye gitmek yerine eğitim programları bağlamında daha sentez bilgilere ulaşmaya olanak sağlıyor."

Genel sonuçlara bakıldığında ise; öğretim elemanları, Eğitim Programları ve Öğretim alanının üniversitelerde, lisans ve lisansüstü kademelerde eğitim bilimleri derslerinin yürütülmesinden sorumlu olduğunu (n:9), pedagojik formasyonda etkin rol oynadığını (n:3), eğitim bilimleri ile ilgili çalıştaylarda aktif olduğunu (n:1) belirtmişlerdir.

Türkiye Dışındaki Programlara Göre, Türkiye'de Eğitim Programları ve Öğretim Alanının Yeri

Yurtdışında Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan çalışmalar göz önüne alınarak, Türkiye'de Eğitim Programları ve Öğretim alanının içinde bulunduğu durumun değerlendirilmesine ilişkin görüşler incelendiğinde, 11 katılımcıdan 5'i alanın yurtdışında bulunduğu konuma tam olarak hakim olmadıklarını belirtmişlerdir. Eğitim Programları ve Öğretim alanıyla, alanın Türkiye'deki durumunu karşılaştıran öğretim elemanlarının görüşleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bu nedenle cevaplar, alanın yurtdışındaki durumu ile Türkiye'deki durumunun karşılaştırılması için farklar ve benzerlikler olarak sınıflandırılmıştır. Farklara bakıldığında; 11 katılımcıdan 3'ü yurtdışında yapılan çalışmaların daha uygulamaya ve araştırmaya yönelik olduğunu, pilot okullarla araştırmaların denemelerinin yapıldığını belirtmişlerdir.

Diğer farklara bakıldığında; 11 katılımcıdan 2'si Türkiye'de bu alanda yapılan araştırmalarda ve üniversitelerde, teorik çerçeve konusunda eksik ve teori-uygulama arasındaki bağlantının kurulması konusunda zayıf olunduğunu belirtmişlerdir. Görüşleri alınan öğretim elemanlarının, yurtdışı ve Türkiye'deki Eğitim Programları ve Öğretim alanının karşılaştırılması hususunda değindikleri bir başka nokta ise, Türkiye'de yapılan program geliştirme çalışmalarının alanda uzman olmayan kişiler tarafından, çok sık ve ihtiyaç analizi gözetilmeden, programın çıktılarının değerlendirilmesine vakit bulunmadan değiştirilmesinin etkilerinin, öğretmene ve öğrenciye verdiği sıkıntılardır. İki katılımcı, yurt dışındaki çalışmalara bakarak Türkiye'de alt alan (minor) seçiminin eksikliğini dile getirmişlerdir. Türkiye'de bu kavramın çok geniş olduğunu ve alt alan seçiminin yurt dışında daha spesifik olarak yürütüldüğünü belirtmişlerdir.

Eğitim Programları ve Öğretim alanının yurtdışındaki çalışmaları ile Türkiye'deki durumu karşılaştırıldığında, 11 öğretim elemanından 3'ü Eğitim Programları ve Öğretim alanının yurtdışında da lisans düzeyinin olmadığını belirtmiş ve bu durumun ülkemizle tek benzerliği olduğunu vurgulamışlardır. Öğretim elemanları, EPÖ' nün sadece lisansüstü düzeyde eğitim vermesi açısından bu alanın aslında bir uzmanlık alanı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşe ek olarak 1 katılımcı, ülkemizde bu alanda bulunan tezsiz yüksek lisans programının, öğretmenlerin kişisel gelişimleri için bir avantaj olduğundan bahsetmiştir.

Türkiye'de Eğitim Programları ve Öğretim Alanının Üniversiteler Dışındaki İşlevi

Araştırmanın bu alt amacında, 11 katılımcıya Eğitim Programları ve Öğretim Alanının Türkiye'de üniversiteler dışında nasıl bir işlev gördüğü ve okullar, şirketler, fabrikalar vb. kurumlarda etkin bir kullanım alanına sahip olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (n:8) üniversite dışında, özel sektörde de etkin olunması gerektiğini ancak şu an bu işlevini yerine getiremediğini belirtmişlerdir. Katılımcılara bu durumun sebebi sorulduğunda 4 katılımcı, kamu ve özel sektörün hizmet içi eğitimlerini planlarken eğitim programı uzmanlarından faydalanma yoluna gitmediğini belirtmişlerdir. Bu sonuca ilişkin görüşler şu şekildedir:

> ÖE6: " Son dönemde sektörde şöyle de bir gelişme var; özel kurumlar kendi eğiticilerini yetiştirmeye ve kadrolarını oluşturmaya başladılar. Mesela eskiden bankalar bizden eğitim alırken, şimdi artık bankalar eğitim almıyor çünkü bankalar insan kaynakları bölümünü ya da eğitici eğitimini tamamlıyorlar bir şekilde ve iç eğitimleri bu şekilde yürütüyorlar. Dışarıdan eğitim almıyorlar. Yani bizim yine ortak projeler dışında aslında özel sektörle ya da okullarla çok büyük projelerimiz, koordine eşgüdüm içerisinde olduğumuz çalışmalarımız yok maalesef. Çok işlev görmüyor yani."

> ÖE3: "Özellikle devlet kurumlarının hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesinde bizim alanımızda uzmanlardan görüş alınıyor ya da program hazırlattırılıyor. Burada aslında hizmet içi eğitim de öne çıkıyor. Ama bunun dışında iş daha çok mentor eğitimi, usta çırak eğitimi gibi gidiyor personel eğitimi. Planlı ve programlı bir eğitim olduğunu, kâğıt üstünde gözükse bile, pek sanmıyorum. Bu nedenle, bizden çok faydalanıldığını düşünmüyorum bu alanda. Zaten kendilerini usta çırak ilişkisi gözeterek yetiştiriyorlar."

Üniversite dışında etkin olunmadığı görüşünü paylaşan diğer katılımcılar (n:3) aslında alanın geniş olduğunu, ancak program geliştirme uzmanlarının hizmet alanlarını çok dar algıladıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca ilişkin görüşler şu şekildedir:

ÖE9: " Etkin değil. Biz zannediyoruz ki, EPÖ sadece okullarda, okul öncesinden lisansüstü düzey kadar iş yapabilir. Hizmet alanımız çok geniş. Program geliştirme uzmanı olarak, müşterilerine etkili hizmet sunmak isteyen iyi bir lokantanın garsonlarına iyi bir eğitim hazırlayabilirsiniz. İyi bir acentenin rehberlerini eğitimden geçirebilirsiniz. İyi bir okulun eğitim personelini, eğitimden geçirebilirsiniz. Bunlara ilişkin eğitim programları geliştirebilirsiniz. Biz aslında piyasaya iyi hizmet verebilecek bir anabilim dalı iken, hizmet alanımızı çok daraltıyoruz. Zannediyoruz ki sadece üniversitelerde ya da ilköğretim okullarında iş yapabiliriz gibi geliyor. Ama aslı böyle değil. Aslında programcılar büyük şehirlerde piyasa işi yapıyor projelerle birlikte."

ÖE11: " Aslında etkin olması gerekiyor ancak etkin değil. Daha çok eğitim bilimleri ile ilgili yapılan çalışmaları kapsamında alıyormuş gibi görünüyor. Ancak örneğin bankaların eğitim programlarında çalışabilmeliyiz, sadece okul binası ile ilgili sınırlarının algılandığını düşünüyorum. Bu alanlara gidilip alandaki uzmanlarla işbirliği ile yapılan yapılacak çalışmalarla iyileştirilebilir, kapsamı genişletilebilir."

Alanın üniversite dışındaki işlevlerinde etkin olmadığı görüşünü paylaşan diğer katılımcılar (n:2) alanın verimli olarak çalışamamasının sebebini, programcılara verilen eğitimin saha ile bağlantı kurma noktasında yetersiz kalması olarak açıklamışlardır.

ÖE5: " Türkiye'de çok verimli çok etkili çalışıyormuş gibi görünmüyor üniversitelerin dışında. Çünkü saha ile bağlantısını kurma noktasında çok zayıf."

ÖE4: " Bana göre üniversitelerde EPÖ'de yüksek lisans düzeyinde verilen eğitim çok teorik. İşgücü piyasasının istediği niteliği kazanmadan, sadece diploma mezunu oluyorlar. Özel sektörün istediği koşulları sağlayamıyorlar."

Özel okullar kapsamında düşünüldüğünde; 2 katılımcı, alanın özel okullarda etkin olarak rol alması gerektiğini belirtmişlerdir.

ÖE7: " Özel okullarda belki. Çünkü aslında her okulda ölçme-değerlendirme ve program geliştirme uzmanının mutlaka olması gerekiyor. Çünkü programların sürekli olarak geliştirilmesi söz konusu. Tevfik Fikret Koleji gibi, TED gibi, birtakım özel okullarda program uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanı birlikte görev yapıyorlar. Olması gereken de budur. "

ÖE1: " Aslında sahip. Özellikle özel okullarda eğitim programları ve öğretim alanında bir danışman kapsamında birileri görevlendiriliyor. Bu da genelde yüksek lisans ve doktora mezunları oluyor şirketleri ve fabrikaları bilmiyorum. Ama genelde Belediyelerde de olabiliyor. Eğitim sorumlusu olarak, eğitim koordinatörü olarak, özellikle dershanelerde olan arkadaşları biliyorum aktif şekilde görev alan arkadaşlar biliyorum. Özel okullarda, eğitim alanında etkili olan şirketlerde de görev alabiliyorlar belki bankalar olabilir bu alanlarda eğitim öğretim ile ilgili yani bu program içeriğinden tut ölçmesi değerlendirilmesine kadar, ihtiyaç analizine kadar bir eleman gerekiyor."

Öğretim elemanlarından yalnızca 1 katılımcı, Eğitim Programları ve Öğretim alanında üniversite dışındaki çalışmalarda aktif olarak rol aldığını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin görüş şu şekildedir:

ÖE10: " Evet eğitim programları sadece okul alanında değil birçok sektörde farklı bölümlerin yürüttüğü çalışmalarda görülüyor. Hizmet içi eğitimlerde bile eğitim programları kavrama sıkça geçiyor. Sonuçta en uç yönden örnek vermek gerekirse askeri alanda eğitim planlamak için bile bir programın düzenlenmesi gerekiyor. Özel şirketlerin yine aynı şekilde kaliteyi arttırabilmek için hizmet içi eğitim çalışmalarını sürdürüyorlar. Bazı program geliştirme modelleri var. Sadece eğitim alanında değil, farklı branşlarda program geliştirme ve değerlendirme ihtiyaç duyulmaktadır."

Eğitim Programları ve Öğretim Alanının İstihdam Olanağı

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretim elemanlarına, Eğitim Programları ve Öğretim alanının şu anki istihdam olanaklarının durumu, istihdam olanağı bulamıyorsa neden bulamadığı ve bu konuda neler yapılması gerektiği sorulmuştur. Toplam 11 katılımcıdan, 8'i Türkiye'de bu alanın istihdam alanlarının çok da geniş olmadığı yönünde fikir birliğinde bulunmuştur. Bunun sebebi olarak; 3 katılımcı, Eğitim Programları ve

Öğretim alanında kapatılan lisans bölümlerinin istihdamı azalttığını belirtmişlerdir. Ancak bu katılımcılar, lisans programının açılmasının da aslında istihdam sorununu uzun vadede çözmeyeceğini, aksine daha çok mezun vermenin doğurabileceği sıkıntılardan bahsetmişlerdir. Bu sonuca ilişkin görüşler şu şekildedir:

> ÖE8: " Genelde lisans mezunu oluruz ve o alanda atanma durumumuz olur. Ama bu alan lisan üstü yani yüksek lisans doktora düzeyi eğitim verdiği için bir meslek sahibi direkt yapmıyor. Ancak lisansı açılarak böyle bir durum yaratılabilir. Ama onlarda nasıl iş görecek? Yani program geliştirme öğretmeni gibi bir durum yok. Bu durumda ihtiyaç arttırarak yapılabilir ama şuan da ihtiyaç var mı? Her okul için bir program geliştirmeci gibi ama sanmıyorum. Her okul bir program geliştirmediği sürece bizde, her okulda program geliştirmeciye ihtiyaç yok gibi duruyor."

Eğitim Programları ve Öğretim alanının istihdam sağlama konusunda çok etkin olmadığına değinen diğer 3 katılımcı, özel sektörde de etkin olunmadığı, bu alandan mezun olan öğrencilerin genellikle akademiye yönelmesi sebebiyle, özel sektör tarafından çok da tanınmayan ve özel sektörün ihtiyaçlarını karşılama açısından nispeten zayıflayan bir alan olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuca ilişkin görüşler şu şekildedir:

> ÖE5: " EPÖ ile ilgili gerçekten de bir istihdam olanağı yok gibi gözüküyor. Çünkü alan zaten kendi içinde. istihdam olanağı deyince ister istemez aklıma gelen yerler daha çok özel sektörde. Çünkü zaten devlet istihdam alanlarını açarken çok bize sormuyor bu süreçte. Özel sektörde çok tanınan bilinen bir alan olduğunu düşünmüyorum EPÖ' nün. Tam olarak Eğitim Programcı ne yapar? noktasını açıklamak ve rüştünü ispat etmek konusunda biraz zayıf gibi görünüyor. Mezunlarının büyük çoğunluğunun eğilimi de sanki akademiye yönelme gibi. Özel sektörde bir arayış, özel sektörde "gidelim, alanı tanıtalım" gibi bir misyon yüklenen bir kesim de yok. Belki bu noktada mesleki bir örgüt olarak Eğitim Programları ve Öğretim alanına mensup kişiler de kendisini özel sektörde anlatmak, tanıtmak gerekliliğini önemini açıklama konusunda biraz zayıf kalıyor gibi görünüyor. Dolayısıyla bunlarla ilgili sıkıntılar var."

> ÖE4: " Bana göre üniversitelerde EPÖ'de yüksek lisans düzeyinde verilen eğitim çok teorik. İşgücü piyasasının istediği niteliği kazanmadan, sadece diploma mezunu oluyorlar. Fakat günümüz işgücü piyasasının gerektirdiği bu eğitim uzmanlığının beceri alanları çoğu kişide yok. Bundan dolayı EPÖ yüksek lisans mezunlarının, piyasada pek değerlendirildiğini ya da aranan kişiler olduğunu düşünmüyorum. Mesela kurumların eğitim birimlerini bildiğim için, son dönemlerde kurumlar özellikle mühendislerin ya da iktisat mezunlarının eğitim bilimlerinde eğitim almış kişilerini çalıştırıyorlar. Yani EPÖ mezunlarını alan özel sektör pek yok. Çünkü çok teoride kalıyor uygulama ve işlevsellik söz konusu değil."

İstihdamın az olduğunu belirten toplam 8 katılımcıdan 2'si, Eğitim Programları ve Öğretim alanının, devlet ve kamu kuruluşlarında var olan Program Geliştirme Uzmanı kadrosunun, kişilerin alan yeterlikleri ve uzmanlık düzeyine bakılmadan istihdam edildiği ve böylece kadroların programcı olmayan kişiler tarafından doldurulduğu görüşünü savunmuşlardır. Bu sonuca ilişkin görüşler şu şekildedir:

> ÖE6: "... Maalesef bizde iyi bir istihdam olanağı yok hatta il milli eğitim müdürlüklerinde bir program geliştirmeci kadrosu bulunmasına rağmen, bu kadrolara başkaları istihdam ediliyor. Örnek olarak; Aydın, İzmir, Denizli, Uşak bağlamında baktığımızda milli eğitimde program geliştirmeci kadrolarında çalışanların hiçbiri programcı değil. ..."

> ÖE2: "... Türkiye'de geleceğini çok da parlak olduğunu düşünmüyorum. Çünkü yapılan faaliyetlere baktığımızda eskiden Eğitim programları ve Öğretim alanında Talim Terbiye Kurulu'nda çok sayıda uzman yer alırdı. Şimdi yer alan isimlere bakıyorum, CVlere bakıyorum. Alakasız yer ve zamanlarda eğitim almışlar. ... "

Toplam 11 öğretim elemanından, istihdam alanının açık olduğunu belirten 2 kişi ise özellikle program mezunlarının üniversitelerde iş bulabileceklerini belirtmişlerdir. Bu görüşe ek olarak 1 katılımcı ise, üniversiteler dışında, özel sektörün de bu alanda ihtiyacı olduğunu ve insanın bulunduğu her yerde programcıların istihdam edildiğini vurgulamıştır. Bu sonuca ilişkin görüşler şu şekildedir:

> ÖE11: " Şu anda çok fazla doktora düzeyinde mezun olan öğrenci olmadığı için henüz iş bulmak kolay diyebilirim. Ayrıca eğitim programları ve öğretim anabilim dalları var kişiler kendi alanları ile ilgili çalışmalar yaptıktan sonra, örneğin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliğinden mezun olan

birisi kariyerini Eğitim Programları ve Öğretim üzerinde yapsa dahi, tekrar kendi bölümüne akademik olarak girebiliyor. Kendi bölümlerine tekrar alınabiliyorlar. Bu açıdan kolay olduğunu düşünüyorum."

ÖE9: " Spesifik bir iş alanımız yok ki bizim. Şu anlaşılmamalı, "Ben EPÖ'de doktoramı yaptım. Sadece üniversitede akademisyen olabilirim." böyle bir algı yok. Artık bu çok değişti. Uluslararası şirketlerde, ulusal şirketlerde, program geliştirme uzamı olarak çalışabilirsiniz. Büyük şirketlerin, eğitim sürecini planlayan, yürüten ve değerlendiren hizmet içi eğitimlerini gerçekleştiren doktorada EPÖ'lü tanıdığım bir sürü insan var. Hizmet sektörünün her alanında, insan elinin değdiği her alanda eğitim programı ve programcısına ihtiyaç vardır."

Lisans Düzeyinde Eğitim Programları ve Öğretim Alanı

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 11 öğretim elemanına, 1996 yılında, Eğitim Fakültelerinde sadece öğretmen yetiştirilmesi kapsamında, YÖK tarafından Eğitim Programları ve Öğretim alanının lisans düzeyinin kapatılmasına yönelik görüşleri ve şu anda lisans eğitimine ihtiyaç olup olmadığına ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Öğretim elemanlarından neredeyse tamamına yakını (n:9) alanın lisans düzeyine ihtiyaç olmadığını ve lisans düzeyinin de istihdam olarak karşılığı olmadığını belirtmişlerdir. Lisans eğitimine ihtiyaç duyulmadığını belirten 9 katılımcıdan 4'ü bunun sebebini, Eğitim Programları ve Öğretim alanının bir uzmanlık alanı olarak sadece lisansüstü seviyesinde olmasını ve öğretmenlerin bu lisansüstü seviyeye gelirken, zaten kendi ilgi alanlarında lisans eğitimlerini tamamlayarak gelmelerinin alanı zenginleştirdiğini, getirdikleri alan bilgililerini Eğitim Programları ve Öğretim alanıyla harmanlayarak bilgilerin geniş bir vizyonda sentezlenmesinin alana ve bireye yararlı olacağı şeklinde açıklamışlardır. Bu sonuca ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

ÖE3: " Lisans düzeyi için bence gerek yok. Çünkü birebir çalışma ortamı olmayacağı için. Örneğin istihdam sağlanmayacağı için boş yere böyle bir eğitim almaya gerek yok. Şu anki sistemde yüksek lisans ve doktora iyi gidiyor. Çünkü sadece tek bir alanda ziyade, herkesin temel bir alanı var. Örneğin ben, İngilizce öğretmenliği mezunuyum. Temelde bilgim var İngilizce öğretmenliğinde. Yüksek Lisansta da EPÖ yaptığım zaman aslında İngilizce öğretimi ile ilgili program ve öğretimi de birleştirmiş oluyorum. Bence bu şekilde daha iyi. İki tarafın da artılarını kullanarak gidebiliyorsunuz sonuçta ama tek başına program geliştirmeci olduğunuz zaman bir taraf eksik kalıyor. Alan kısmı eksik kalacaktır ve bu eleştiriliyor günümüzde."

ÖE9: " Lisans programına gerek olduğunu düşünmüyorum. Çünkü çok genel bir kavram. Neyin programı? Neyin program geliştirme uzmanı? Böyle bir şey yok. Spesifik bir çalışma alanı olmalı. Her şeyin program geliştirme uzmanı olunmaz. Bir şeyin uzmanı olmalısınız. Bir şeyin programcısı olunur. Bu da ancak lisansüstü eğitimle gerçekleşebilecek bir şey. "

Eğitim Programları ve Öğretim alanın üniversitelerin lisans düzeyinde kapatılmasına olumlu bakan görüşler incelenmeye devam edildiğinde, 3 katılımcının görüşü, lisans programının kapatılmasının yerinde bir karar olduğunu, buna ek olarak; lisans düzeyinde diğer alanlara yönelik öğretmenlik alan bilgisi derslerine 'Program Geliştirme ve Değerlendirme' kapsamında seçmeli dersler eklenmesinin öğrencinin vizyonuna katkı sağlayacağı yönündedir. Bu sonuca ilişkin görüşler şu şekildedir:

ÖE10: " Lisansa ihtiyaç olmadığını düşünüyorum. Ama lisans düzeyinde derslerin arttırılması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle program ile ilgili bir dersimiz yok. Genelde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi içerisinde az bir yerde, bir ünitelik bir kısımda yer alıyor sadece. Bunun ayrı bir ders olarak okutulmasında fayda var. Hem program geliştirme hem de değerlendirme adı altında. 1 er dönem, 3 er saatten teorik bir ders konulduğu taktirde daha faydalı olabileceğini düşünüyorum. Alanlarda lisans düzeyinde uzmanlaşıp, daha sonra EPÖ alanında yüksek lisansın daha faydası var. "

ÖE11: " ... EPÖ' nün lisansa açılmasından ziyade, işe EPÖ ile ilişkili alt dersler açılarak başlanabilir. Bir bölüm açılmasını çok gerekli görmüyorum. "

Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisans eğitimine şu anki şartlara bakıldığında ihtiyaç olmadığını belirten 2 katılımcı, geçmişte Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatılmasının, önemli bir istihdam ve alana yönelik hazırbulunuşluğu yüksek öğrenci profili kaybı olarak nitelendirmişlerdir. Bu sonuca ilişkin görüşler şu şekildedir:

ÖE2: " Lisans alanında açılması, eğer Anadolu öğretmen liseleri açılsaydı tamamdı. Bunun istihdamının gerçekçi olacağını düşünmüyorum. Ben EPÖ lisans mezunuyum. Bizi sınıf öğretmeni olarak atamışlardı. Yani gerçekçi değil ama şöyle bir şey olabilir. Anadolu öğretmen liseleri açık olabilirdi, eğitim bilimleri ile ilgili farklı uzmanlık gerektiren okullar açık olabilirdi ve buralara lisans+yüksek lisansla getirilen öğretmenler çok daha etkili olabilirdi diye düşünüyorum. Ama şu anlık çok gerçekçi olduğunu düşünmüyorum.

Bu alanda lisans eğitiminin kapatılmaması gerektiğini ve günümüzde tekrar açılmasının alana yarar sağlayacağını belirten katılımcı sayısı 2'dir. Bu sonuca ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

ÖE7: " Lisans düzeyinde açılması daha kaliteli bir eğitimin yapılandırılmasını sağlayabilir. Olabilir evet yanında da mesela belli derslerden kredi alarak, Türkçe olabilir, Matematik olabilir, ilgi duyduğu dersler olabilir. Çünkü bize getirilen en önemli eleştirilerden biri de buydu. Belirli bir alanda uzmanlaşamamış olması. ama biz program geliştirmeciler olarak, alan uzmanı olduktan sonra, bunu rahatlıkla geliştirme şansımız var. Alan eğitimcisi ya da alan uzmanı bize destek olabilir gerektiğinde diye düşünüyorum. "

ÖE4: " Bence olmalıydı. Aynı PDR gibi bence EPÖ' nün de lisansı olmalı. ..."

Eğitim Programları ve Öğretim Alanının Geleceği

Öğretim elemanlarına, Eğitim Programları ve Öğretim alanının gelecekte nasıl bir yönelime sahip olacağına ve bu alanın geleceğini nasıl gördüklerine ilişkin öngörüleri sorulduğunda, katılımcıların yaklaşık olarak yarısı (n:6) alanın geleceğinin çok da umut vaat etmediğini, alanın içinde bulunduğu şu anki koşullarla giderek yetersizleşeceği ve önemini kaybedeceğini belirtmişlerdir. Alanı şu anki durumuyla çok gelecek vaat etmediğini belirten 6 katılımcıdan 4'ü, alan ve MEB arasındaki bağlantının zayıf olması, eğitim alanında alınan önemli kararlarda Eğitim Programları ve Öğretim alanından uzman kişilerden yararlanılmadığını ve bu sürecin bir çıktısı olarak Türkiye'de yapılan eğitim programlarının bilimsel bir sonuca ulaşmadığını savunmuşlardır. Bu sonuca ilişkin görüşler şu şekildedir:

ÖE1: "Şu anda EPÖ alanı sürekli, karıştırılan, oynanan bir alan haline geldi. Sürekli programlar değişiyor biz şu an değerlendirdiğimiz bir programın 3 ay sonra yenisiyle karşılaşıyoruz. Tekrar değerlendiriyoruz. İzinler yeni baştan alınıyor. Bütün işlemler sil baştan tekrar ediyor. Bu karar vericiler EPÖ alanından uzman kişiler olması gerekiyor. Şu anda geleceğini çok parlak göremiyorum EPÖ'nün."

ÖE2: " eğer devletin hedefi eğitim fakültelerine kilit vurmaksa, bu davranışlar Eğitim Programları ve Öğretim dahil olmak üzere eğitim bilimlerinin köküne kibrit suyu damlatılması demektir. Son gelişmeler artık bizi de umutlu kılmıyor açık konuşmak gerekirse. "Öğretmen yetiştirme işini yeniden Milli Eğitim almalı" gibi görüşler var. Sanki suç eğitim fakültelerininmiş, kalitesizliğin ya da az gelişmişliğin suçu eğitim fakültelerininmiş gibi gösteriyorlar. Halbuki Türkiye'deki bir araştırmaya göre öğretmenlerin %68'i Eğitim Fakültesi dışındaki kaynaklardan öğretmenlik yapıyor. Bunun eğitim fakültelerine yüklenmesi son derece saçma diye düşünüyorum. Çünkü program geliştirirken, Eğitim Programları ve Öğretim alanından uzman alanının sormuyorlar ki. Yani geleceğimizi çok parlak görmüyorum yani bu konuda olumlu düşündüğümü söyleyemeyeceğim. "

ÖE5: "Türkiye'de EPÖ'de dahil olmak üzere pek çok alanın geleceği çok parlak değil doğrusunu söylemek gerekirse. Çünkü zaten karar mecralarında, karar durumlarında hiç bir söz hakkı, hiç bir yetkisi, hiç bir katkısı yok. Bir epistemik cemaat olarak hiçbir gücü yok temelde baktığımızda. Genelde Milli Eğitim'deki karar süreçlerindeki davranışları çok bilimsel kararlar, bilimsel gelişmeler üzerinden alınan değişiklikler gibi görmüyoruz, bu şekilde yorumlamıyoruz. Tabii ki bilimin de başlı başına ideolojik bir tarafı vardır ama bundan daha ziyade alınan kararlarda bilimsel ideolojiden çok siyasi ideolojiler ön planda gibi görünüyor. Böyle olunca da çok uzun vadeli, geleceğe yönelik planların temel karar noktası, siyasi ideoloji alanında gibi görünüyor Türkiye için. Bu yüzden alınan kararların hemen hiç birinde, üniversitelerin katkısı ya da fikri olduğunu düşünmüyorum. Dolayısıyla, EPÖ alanı da yok bu karar sürecinde."

Alanın geleceğinin parlak olmadığını belirten diğer katılımcılar (n:2), Eğitim Programları ve Öğretim alanına çok fazla öğrenci alındığını, çok fazla öğrenci mezun edildiğini ve buna paralel olarak yeterince istihdam

sağlanamadığı için de açıkta kalan çok fazla programcı olduğunu, dolayısıyla alanın şiştiğini belirtmişlerdir. Bu sonuca ilişkin görüşler şu şekildedir:

> ÖE6: " Gelecekte nasıl olur çok kestiremiyorum çünkü üniversiteler arasında da henüz bir uzmanlaşma yok. Çok öğrenci alıyoruz, çok bölüm var. Çok fazla program var. Programlar akredite değil. Bu yüzden geleceği nasıl olur çok emin değilim, çok parlak görmüyorum."

> ÖE2: " Artık üniversitelerde kadrolar iyice doldu. Doğuya kimse gitmek istemiyor eğitim bilimleri bölümlerinden. Batı doldu. Muğla'da 13-15 tane eleman var. Denizli doldu. Aydın doldu. Bu açıdan da artık bu alanın yavaş yavaş artık şiştiğini düşünüyorum. Dolayısıyla lisansüstü kontenjanlarının biraz daha düşürülmesi gerektiğini düşünüyorum. Kısaca Eğitim Programları ve Öğretimin geleceğinin Türkiye'de biraz daha limitlerin aşağı çekilmesinden hareketle sınırlanacağını düşünüyorum."

Bu düşüncelerin aksine, alanın geleceğine umutlu bakan ve gelecekte Eğitim Programları ve Öğretim alanına duyulacak ihtiyacın artacağı yönündeki görüşler katılımcıların diğer yarısını (n:5) oluşturmaktadır. Bu sonuca ilişkin görüşler şu şekildedir:

> ÖE7: " Geleceğini çok parlak görüyorum. Çünkü uzaktan eğitim de dahil olmak üzere, hepsine program yapmamız gerekiyor. Sağlıklı bir eğitim programını gerçekleştirmek de işbirliğinden ve programcılardan geçiyor diye düşünüyorum. Bu aşamada bilişimin de yapılandırılması çok önemli. Ama hangi öğretim tasarımı modelini düşünürseniz düşünün, program olmada ve işbirliği olmadan bunun yapılabilmesi mümkün gözükmüyor. "

> ÖE9: " Bu alana ihtiyaç daha fazla duyulacak ve derinleşecek ihtiyaç ve spesifikleşecek alan. Minimal birimlerin uzmanlığına ihtiyaç var. Bizim ülkemizdeki EPÖ'nün gitmesi gereken bu yön bu diye düşünüyorum. "

> ÖE10: " Daha çok Eğitim Fakültesi ile sınırlı kalmaktan çıkacağını düşünüyorum yoğunluk arttıkça ve diğer branşlar işin içine girdikçe ve de gerek teknoloji kullanımının eğitime girişi olsun gerek çağın getirileri olsun farklı alanlarda hizmet edeceği şeklinde gelişeceğini düşünüyorum. Sadece eğitim fakültesine değil diğer fakültelerinde bünyesinde eğitim programları ve öğretim bulunacaktır diye düşünüyorum."

Eğitim Programları ve Öğretim Alanının Gelecekte Daha Etkin Olabilmesine İlişkin Öneriler

Eğitim programları ve öğretim alanının gelecekte daha etkin olabilmesine ilişkin önerilere bakıldığında, özellikle bu alanın yüksek lisans ve doktora programlarının içeriğinin düzenlenmesi ve niteliğinin arttırılması önerisi dikkat çekmektedir. 11 katılımcıdan 6'sı Eğitim Programları ve Öğretim alanının daha çok uygulamaya, sahaya yönelik derslere ve ders içeriğine sahip olmasını ve buna ilişkin olarak lisansüstü programlarının yeniden düzenlenmesini önermişlerdir. Bu öneriye ilişkin görüşler şu şekildedir:

> ÖE4: " Yüksek lisans ve doktora içerikleri çok değiştirilmeli. EPÖ'de akademik çalışma yapanların büyük bir çoğu işletmelerde uygulamalı bu süreci takip etmeli. Fakülteler ve saha arasında çok büyük kopukluk yaşanıyor. Gerçek program geliştirme ve ihtiyaç analizinden başlayan, kurumun vizyonuna uygun eğitim ihtiyacının belirleyen ve programı dönüştürüp değerlendiren, gerçek nitelikleri barındıran bir EPÖ'cü yaratılmalıdır. Bu aşamada kişilik de çok önemli; iletişimi çok üst düzeyde olmalı, sosyal becerileri çok gelişmiş olmalı, yabancı dil çok iyi olmalı, girişken olmalı ve teori iyi bilmeli. Fakat bu teoriden kastettiğim, günümüz akademik içeriği değil gerçek program geliştirme içeriğini ve teorisini iyi öğrenmeli. Yani sahaya daha çok çıkılmalı."

> ÖE9: " Aldığımız eğitimde çok teorik ders aldık ama uygulama da pek bir çalışma yok. Bu tüm üniversitelerde geçerli. Sahaya yönelik çalışmalara yoğunlaşılmalı diye düşünüyorum. ..."

Eğitim Programları ve Öğretim alanında ders içeriklerinin düzenlemesi önerisinde bulunan 6 katılımcıdan 4'ü, yenilenecek programların ders içeriklerinin uygulamaya dönük olmasının yanı sıra, minor alan seçimine (n:2) ve interdisipliner (n:2) derslere olanak sağlayan bir yapıda olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu öneriye ilişkin görüşler şu şekildedir:

ÖE5: " Genel olarak Türkiye'deki pek çok üniversitedeki yapılanma yüksek lisans ve doktora eğitiminde sunulan dersler açısından, çok farklı bölümlere açılma, çok farklı üniversitelere açılmayı içermeyen bir yapıda. Bunun mutlaka kalkması lazım. Örneğin, kişi kendi çalışma alanını seçtikten sonra bu çalışma alanını destekleyecek farklı bölümlerden, farklı kürsülerden, farklı üniversitelerden, dersler alabilmesinin ve bunun da normal kendi anabilim dalından aldığı dersleri saydırır gibi saydırabilmesinin önünün açılması gerekiyor…"

ÖE6: " Bence lisansüstü programlar spesifik olarak yeniden biçimlenmeli. Yani mesela okul öncesi eğitim programı, ilköğretim matematik programı, ortaöğretim matematik programı, İngilizce öğretim programı gibi biraz daha spesifik ve biraz daha o alanın öğretim programlarına uygun programlar geliştirilmeli ve bunlar uygulamayla da birleştirilmeli. Buraya gelen öğrencinin alanda uygulama yapmasını ve alan yeterlikleri kazanmasını da sağlayacak daha spesifik programlara ihtiyaç var... "

Alanın daha etkin olabilmesi için katılımcılar tarafından alınan önerilere bakılmaya devam edildiğinde; üniversitelerin Eğitim Programları ve Öğretim alanının, Milli Eğitim Bakanlığı ile ilişkilerinin güçlendirilmesi, Eğitim Programları ve Öğretim Derneği (EPÖDER)'nin program geliştirme ve değerlendirme süreçlerine aktif katılması ve alınan kararlarda daha çok söz sahibi olması gerektiği dikkat çeken önerilerdendir. (n:3) Bu öneriye ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

ÖE2: " Eğitim Programları ve Öğretim alanında, Milli Eğitim'de özellikle, baskın olabilmemiz için mutlaka siyasi teşkilatlarda etkin olarak görev almamız gerekiyor. Mesela Eğitim Programları ve Öğretim Derneği'nin mutlaka siyasi, söz, karar alma mekanizmalarında yer alması gerekiyor. Bunun için kulis yapılması gerekiyor. Çünkü eğitim programları Öğretim Türkiye'nin geleceği. Çünkü gençler programlar aracılığı ile öğreniyorlar. Bunlar aracılığı ile eğitiliyorlar. Bu kararlarda söz sahibi olmamız gerekiyor. Bu konuda pasif kaldığımızı düşünüyorum. Bu işleyişin harekete geçirme mekanizmalarına daha çok el atmamız lazım."

Öğretim elemanlarına, bu alanın gelecekte daha etkin olmasına ilişkin önerileri sorulduğunda, ortaya çıkan bir diğer sonuç; Eğitim Programları ve Öğretim alanında eğitim veren bölümlerin, eğitim alan öğrencilerin ve bu alandan mezun olan programcıların sayısının fazlalığıdır. Öneriler bu alanların kontenjanlarının azaltılması ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi yönündedir (n:3). Bu önerilere ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

ÖE2: " Aynı zamanda eğitim programları ve öğretim alanında daha etkin olması için her yerde doktora ve yüksek lisans programının açılmaması gerektiğini düşünüyorum. Mesela Ege Bölgesi'nde 2 yerde, İç Anadolu'da 3-4 yerde, doğuda örn. Erzurum'da, Van'da, Diyarbakır'da, Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde, Samsun'da böyle Türkiye'de, 15-20 fakültede master ve doktora imkânlarının olması bence yeterli olur. Çünkü bu alan da doldu, şişti. İhtiyaçtan fazla eleman yetiştiriyoruz. Bu bakımdan daha etkin olması için öncelikle nitelik olayına el atmamız gerektiğini düşünüyorum."

Yapılan durum çalışmasının çarpıcı sonuçları incelendiğinde; Eğitim Programları ve Öğretim alanının üniversitelerde ve üniversite dışında işlevini yerine getirmede yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Bu alanın istihdam olanaklarının yetersiz oluşu da bu işlevi yerine getirememesinin bir sebebidir. Bu bağlamda alanın geleceğinin umut vaat etmiyor oluşu, sağlanan istihdam koşullarının yetersizliğinin bir sonucudur. Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisansüstü eğitim veren kurumlardaki eğitim programlarının, günümüz sektörünün ihtiyaçlarını karşılamaması sebebiyle, bu alanda bir yenilenmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Alınan görüşlere göre eğitim programlarının güncellenmesi alana can suyu olacaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ülkemiz program geliştirme sürecinde önemli aşamalardan geçmesine rağmen, yapılan çalışmaların yeterli olduğu söylenemez. Çağın gereksinimlerine uygun yeni programlar ülkemizdeki programlara uyarlanmaya çalışılmış fakat bu çalışmalar sırasında ülkemizin farklı bölgelerindeki okulların altyapı sistemleri göz önünde bulundurulmamıştır. Ayrıca farklı programlarla yetişen öğretmenlerin yenilenen programları anlaması ve uygulamaya geçirmesi uzun zaman almaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler bir programa tam olarak adapte olurken programlar tekrar değişmektedir. Buna bağlı olarak da sınav sistemleri değişmekte ve öğrencilerin bu

sisteme alışmaları uzun bir zaman almaktadır. Dışarıdan alınan ve sürekli reform başlığı altında uygulamaya konulan programların değiştirilmesinden ziyade var olan programların çağın gereksinimlerine göre uyarlanması daha önemlidir.

Sonuç olarak ülkemizde program geliştirme alanında yapılan çalışmaların sürekli farklı deneme çalışmalarından geçmesine rağmen hedeflerin beklenilen düzeye ulaşmamasının sebebi MEB ile üniversiteler arasında yeterli düzeyde işbirliğinin olamamasıdır. Son program geliştirme ihtisas komisyonları çalışmalarına bilim insanlarının hedeflenen şekilde katılmalarında da bir eksiklik gözlenmektedir ve onaylanmış olmasına rağmen önerilen modele uygun program hazırlama sorumluluğunun bilincinde olunamamaktadır. Program uzmanları gibi eğitimciler de öğrencilere yönelik insan niteliklerindeki farklılıklara uygun, öğrencilerin kendilerindeki potansiyeli en üst düzeye çıkaracak, onları programa adapte edecek, gelişmekte olan ve geleceğe uyum sağlayan bir program oluşturmak zorundadırlar.

Gelecekte programlar şüphesiz yeni bilgi alanları içerecektir. Bu yeni bilgi alanları sadece kavram özelliğiyle kalmayacak aynı zamanda insan ruhuna da özgürlük sağlayacaktır. Günümüz eğitiminde var olan programların, insanoğlunun hayallerini sınırladığı ve bireysel olarak düşünsel alemi kösteklediği söylenebilir. Yeni program alanları bu tür kısıtlamaları kıracaktır. Yeni programlarda bilginin, birikimin veya ilham kaynağının katılımının bir sınırı olmayacaktır. Karakter eğitimi ile ilgili dersler, erdem ve ahlak konusu gittikçe artacaktır. Gelecekteki dersler öğrencileri daha fazla düşünmeye ve konuşmaya itecektir. Bu bağlamda eğitim programının ateşi yanmaya devam etmesine rağmen, toplumdaki ve teknolojideki değişiklikler programın alevlerinin biçimlenmesini sağlayacaktır (Ornstein & Hunkins, 2004).

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında; Eğitim Programları ve Öğretim kavramı, resmi ve özel okul programları, örgün ve yaygın eğitim programları, kamu ve özel sektörün eğitim çalışmaları, örtük program, öğrenme-öğretme ve öğretmen ve uzman yetiştirme alt kavramlarını içine alan geniş, sürekli ve dinamik bir yapıdır. Alan sadece öğretme ve öğrenme süreci ile sınırlı bir kavram değildir; ancak böyle algılanmaktadır. Eğitim Programları ve Öğretim alanının üniversitelerdeki işlevinin istenilen düzeyde olmaması, Eğitim Bilimleri derslerini, alan eğitimcileri değil eğitim programları ve öğretim alan uzmanları tarafından uzman kişiler vermemesi ve alanın geniş ve kapsamlı olması nedeniyle bir alt uzmanlık alanının eksikliğinin bir sonucu olarak görülebilir. Kamu ve özel sektör, hizmet içi eğitimlerini planlarken eğitim programı geliştirme uzmanlarından faydalanma yoluna gitmemeleri, aslında alan geniş olmasına rağmen, program geliştirme uzmanları hizmet alanlarını çok dar algılamaları ve bu alanda verilen eğitimin, saha ile bağlantı kurma noktasında çok zayıf kalması, alanın üniversiteler dışında işlevinin istenilen düzeyde olmamasının sebeplerindendir.

Yurtdışında yapılan çalışmalara kıyasla, Türkiye'de bu alanda; uygulamaya yönelik yapılan çalışmaların azlığı ve araştırmaya yönelik birimlerin (araştırma merkezleri) eksikliği göze çarpmaktadır. Eğitim Programları ve Öğretim alanı lisansüstü ders içeriklerinin, teorik ve uygulama arasında yeterli bağlantıyı kuramaması, Türkiye'de program alanında, çok ani ve alanında uzman olmayan kişiler tarafından, ihtiyaç analizi gözetilmeden gerçekleştirilen değişimler bu alanı olması, bu alanın gelişmesini engellemektedir.

EPÖ alanı mezunlarının akademiye yönelme çabası ve dolayısıyla özel sektörün bu alanın çok farkında olmaması, alanın istihdam olanağını oldukça daraltmaktadır. Buna ek olarak MEB'deki ve Talim Terbiye Kurulu'ndaki kadrolarda program alanından uzman kişiler yer almaması alanın istihdamını olumsuz etkileyen önemli etkenlerdendir. Eğitim Programları ve Öğretim alanı, bir uzmanlık alanıdır ve her alandan öğretmene kendini geliştirme fırsatı vermektedir. Bu alanın lisans düzeyinde açılması, gerçekçi bir uygulama olmayacaktır. Lisans düzeyindeki bir Eğitim Programları ve Öğretim alanı, alan yönünden eksik kalacaktır. Ayrıca bulgulardan hareketle, eğitim alanında alınan önemli kararlarda, EPÖ alanından uzman kişilerden yararlanılmadığı söylenebilir. Bu aşamada Eğitim Programları ve Öğretim Derneği (EPÖDER)'nin bu sürece daha etkin katılımı, büyük önem arz etmektedir. Alana çok fazla öğrenci alınmakta ve çok fazla mezun verilmektedir. Öğrenci kontenjanlarının azaltılması ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisansüstü eğitim veren programların gözden geçirilmesi gerekmektedir. Eğitim Programları ve Öğretim alanının geleceği bu şartlar altında umut vaat etmemektedir.

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, şu önerilerde bulunulabilir:

- Eğitim Programları ve Öğretim alanının gelecekte daha etkin olabilmesin için, yüksek lisans ve doktora programlarının içeriği, uygulamaya, sahaya yönelik dersleri kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

- EPÖDER, program geliştirme ve değerlendirme süreçlerinde daha aktif, alınan kararlarda daha çok söz sahibi olmalı ve MEB ile iletişim güçlendirilmelidir.
- Bu alanda lisansüstü eğitimdeki öğrenci kontenjanları sınırlandırılmalıdır.
- Alanın seçmeli dersleri interdisipliner bir yapıda olmalıdır. Öğrencinin yönelmek istediği alana bağlı olarak, öğrenim gördüğü birim dışında diğer üniversite, fakülte ve bölümlerden ders alabilmesinin önü açılmalıdır.
- Alanda yapılan çalışmalarda, bir alt alan (minor) yöneliminin olması, araştırmacıya o alanda daha derin ve net bir perspektif sağlayacaktır.

Program geliştirme ve değerlendirme süreci, program geliştirme uzmanlarından bağımsız düşünülmemelidir. Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki olumlu ve olumsuz gelişmelere bağlantılı olarak okullardaki çalışmaların da etkilendiği kaçınılmaz bir gerçektir. Program geliştirme uzmanları, eğitimle toplumların geleceğini yapılandıracak ve gelişmişlik düzeyini belirleyecek olan kişilerdir. 'Program Geliştirme ve Değerlendirme Uzmanı' yetiştiren birimler, aslında toplumumuzun eğitim mühendislerini yetiştirmektedirler. Bu alanın gerektiği öneme kavuşması, Türkiye'de eğitim alanında gerçekleşen değişikliklerin bilimsel hale getirilebilmesini sağlayacaktır.

Kaynakça

Bümen, N. T. ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştirel bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim, 40,* 182, 29-41

Gökmenoğlu, T. and Eret, E. (2011). Curriculum development in Turkey from the viewpoints of research assistants of curriculum and instruction department, *TUBITAK*, 2011.

Gökmenoğlu, T., Eret, E. ve Kiraz, K. (2010). Krizler, reformlar ve bilimsel ilerlemeler: Son iki yüzyılda davranışçılık, *İlköğretim Online, 9(1),* 292-300.

Hjalmarson, M. A. (2008). Mathematics curriculum systems: Models for analysis of curricular innovation and development. *Peabody Journal of Education, 83,* 592-610.

Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice.* (6. baskı). London: Sage Publications.

Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2015). *Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İçerik Analizi,* Kaligrafi Yayıncılık, 2015.

Ornstein, A.C. ve Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues.* US: Pearson.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları.

Varış, F. (1998). Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik yaklaşım. (Ed. Ayhan Hakan). *Eğitim bilimlerinde yenilikler* (s.1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yapıcıoğlu, D. , Kara, D. A. ve Sever, D. (2016). *Türkiye'de Program Değerlendirme Çalışmalarında Eğilimler ve Sorunlar: Alan Uzmanlarının Gözüyle,* Ayrıntı Matbaası, 2016.

Yıldırım A, Şimşek H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, S. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. Milli *Eğitim Dergisi*, 159. http://meb.gov.tr

BİRİNCİ MİLLÎ EĞİTİM ŞURASI VE KATILAN ÖĞRETMENLER

S. Tunay KAMER, Kastamonu Üniversitesi, TÜRKİYE, tkamer@kastamonu.edu.tr

Öz

17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in başkanlığında Birinci Millî Eğitim Şûrası Ankara İsmet Paşa Kız Enstitüsünde yapılmıştır. Şuraya 52 asil 86 danışman üye olmak üzere 138 üye katılmıştır. Şûranın gündemleri Milli Talim ve Terbiye Dairesi tarafından önceden tespit edilmiştir. Şûrada Cumhuriyet eğitiminin plan ve esasları ile her derece ve türdeki eğitim kurumlarının yönetmelik ve programlarının incelenmesi konuları gündeme gelmiştir. Birinci Millî Eğitim Şurasına farklı illerden konuyla ilgili Üniversite, teknik okul, lise, ortaokul ve ilkokullardan görevliler çağrılmıştır. Bunların arasında İzmir Kız Öğretmen Okulu Öğretmeni Hakkı Baha Pars, Güzel Sanatlar Akademisi Öğretmeni İbrahim Çallı, Kars Lisesi Felsefe Öğretmeni Samih Atademir, Bitlis Merkez İkinci Ortaokulu Öğretmeni Sıdıka Köker, Pertevniyal Lisesi Edebiyat Öğretmeni Tevfik Ararad, İstanbul Kız Öğretmen Okulu Coğrafya Öğretmeni Abdülkadir Kazancı, İstanbul Kız Lisesi Almanca Öğretmeni Seniha Vamık İsvan gibi öğretmenler katılmıştır. Birinci Millî Eğitim Şurasına katılanlardan biri de Kastamonulu ilkokul öğretmeni Tevfik (Yıldız) Bey'dir. Şûraya Erzurum temsilcisi olarak katılmış ve ilköğretim komisyonunda yer almıştır. Tevfik Bey, Şurada ilkokulların öğretim süresinin 6 yıla çıkarılması, doğu illerine ortaokul açılması ve kız sanat okullarındaki öğrencilerin derslerde kullanacakları malzemelerin Millî Eğitim Müdürlüklerince karşılanması konularında olmak üzere 3 bildiri sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Birinci Milli Eğitim Şurası, Türk Eğitim Tarihi, Öğretmenler, Tevfik Yıldız

Abstract

Between 17-29 July 1939, the 1st National Education Council was convened under the chairmanship of the Minister of National Education Hasan Ali Yücel. 1st National Education Council was held at the Ankara Ismet Paşa Girls' Institute. There were 138 members including 52 noble and 86 counselors. The agenda of the Council has already been determined by the Board of Education and Training. The plans and principles of the Republican education and the examination of the regulations and programs of the educational institutions of all grades and types have come to the agenda. 1st National Education Council has invited officials from universities, technical schools, high schools, junior high schools and elementary schools to discuss different illusions. Among them İzmir Girls Teacher School Teacher Baha Pars, Fine Arts Academy Teacher Ibrahim Çallı, Kars High School Philosophy Teacher Samih Atademir, Bitlis Center Secondary School Teacher Sıdıka Köker, Pertevniyal High School Literature Teacher Tevfik Ararad, Istanbul Girls Teacher School Geography Teacher Abdulkadir Kazancı participated. One of the participants in the National Education Council is Tevfik (Yıldız) Bey, the primary school teacher in Kastamonu. He participated as the representative of Erzurum 1st National Education Council and took part in the primary education commission. Tevfik Bey has presented three papers on the subject of the introduction of 6 years of primary school education, the opening of secondary schools to the eastern ones and the meeting of the materials to be used by the students of girls' art schools.

Keywords: First National Education Council, History of Turkish Education, Teachers, Tevfik Yıldız

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren eğitimle ilgili önemli problemlerle karşılaşmıştır. Bu problemleri çözmek amacıyla kendi kurumu içinde önemli teşkilatlar oluşturmuştur. Bu teşkilatların en önemlilerinden birisi de Milli Eğitim Şûrasıdır. Milli Eğitimin planlanması, program, müfredat ve periyodik hedeflerin belirlenmesi konularında eğitimcilerin katıldığı, fikir ve düşüncelerinin ifade edildiği bir yerdir. Eğitim ve öğretim konularını bilimsel esasta ele almak ihtiyacı Tanzimat'tan itibaren başlamıştır. Ancak bu toplantılara duyulan ihtiyaç Kurtuluş Savaşından sonra kurulan hükümetlerin programlarında görülmüştür.

Milli Eğitim Şûrası, 22 Haziran 1933 tarih ve 2287 sayılı kanunla hukuki statüsüne kavuşmuş ve Milli Eğitim Merkez Teşkilatının daimi bir kurumu haline gelmiştir. Milli Eğitim Şura toplantılarının başkanı Milli Eğitim Bakanıdır. İlk toplantısı 17–29 Temmuz 1939 tarihinde yapılmıştır. Günümüze kadar 19 kez toplanmıştır.

Türkiye'nin geçirdiği önemli toplumsal, ekonomik ve siyasal değişim evrelerinin izleri şûra kararlarında görülür. Değişim dönemlerinde iktidarda olan politika şûra kararlarının alınmasında etkili olduğu gibi, uygulamada politikalarına uymayan kararları pas geçmiştir. Toplumsal ve ekonomik değişim dönemleri dâhil, bütün şûralar için yapılacak değerlendirme şöyledir: Şûra kararlarının Türkiye'nin eğitim sorunlarını çözmede yeterli olacağı ve eğitimde toplumun beklentilerini karşılayacağı, ancak; kararlar uygulamaya aktarılamadığı ya da zamanında aktarılamadığı için bu çalışmalardan beklenen düzeyde verim alınamadığıdır. Bu yargı, aynı zamanda, şûra kararlarının uygulayıcısı olan Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve bakanların da ortak yargılarıdır. Hemen her şûranın açılış konuşmasında, yani daha şûra toplantılarının basında bu olgu bakanlarca dile getirilmiş/itiraf edilmiştir (Dağ, 2013).

Birinci Milli Eğitim Şûrasının açılışında dönemin Bakanı Hasan Ali Yücel konuşmasında *"Muhterem arkadaşlar, kanaatimce bütün Maarif Teşkilatı tam ve mükemmel bir uzviyet alabilmek için her uzvunun birbiriyle alakalı, birbiriyle münasebetli bir surette işlemesi lazımdır. Ortaokul öğretmenleri, ilkokuldan gelen çocukların zayıf olduklarını söylüyorlar. Lise muallimleri aynı şikâyetleri, ortaokula yükletiyorlar. Üniversite ve yüksek mektepler ise liseden gelen çocuklarımız şu ve bu noktalardaki kuvvetsizliğinde ısrar ediyorlar. İlkokula giren çocuğun içinde yaşadığı dar muhitle başlayan bu şikâyet dairesi, burada kapanmış gibi görünür. Fakat aldanmamalıdır. Çünkü üniversitenin ve yüksek mektebin verdiği mezundan da hayat şikâyet ediyor ve devre, bu şikâyetin ancak umumi hayat ve geniş muhite dayanmasıyla kapanıyor."* diyerek milli eğitim şuralarının eğitim sistemindeki eksiklerin görülmesi, tartışılması ve çözüm üretilmesi için ne derece önemli olduğuna dikkat çekmiştir. (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164549_1_sura.pdf)

Milli Eğitim Şûrasının ilgili kanun gereğince önceden belirlenen gündemlerle toplanması, bu süre içinde eğer yeni bir gündem maddesi oluşursa bunun da şûranın gündemine eklenmesiyle toplantısını belirlenen tarihte yapması gerekmektedir.

Araştırmanın amacı ve önemi

Araştırma, eğitim tarihimiz, eğitim politikalarımız ve eğitime verilen önemin yansıtılması bakımından önemlidir.

Bu araştırmanın amacı Türk eğitim tarihinde önemli bir yeri olan ve eğitimin şekillenmesi için tertip edilen Milli Eğitim şurasını ve katılan öğretmenleri incelmektir. Ayrıca bir ilkokul öğretmeninin eğitim sistemini şekillendirmede neler yapabileceğini göstermektir. Bu doğrultuda "Birinci Milli Eğitim Şurası ne zaman, nerede, hangi konular için toplanmış kimler katılmış ve ne gibi etkileri olmuştur sorusuna cevap etkinliklerdeki konuşmalarında ve verdiği röportajlarda karma eğitimle ilgili neler söylemiştir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Birinci Milli Eğitim Şurası ve katılan öğretmenlere ilişkin, tarihsel bir araştırma niteliğindeki bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2006:77). Eğitim bilimlerindeki tarihsel araştırmalar birkaç nedenden dolayı önem taşımaktadır. Bu tür araştırmaların bulguları eğitimcilerin geçmişteki bulgulardan ve hatalardan bir şeyler öğrenmesini sağlamaktadır. Eğitim reformlarındaki ihtiyaçları anlamak için ve belirli boyuta kadar,

gelecekteki eğilimleri öngörmek amacını taşır. Tarihsel araştırma tarihçinin geçmiş hakkında sorularıyla ilgili doğruları kapsayan diğer kaynaklar ve belgeler için sistematik bir araştırmayı kapsamaktadır.

Verilerin analiz edilirken doküman analizi (belgesel tarama) yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi yaygın bir şekilde yazılı belgeleri kategorize etmek, soruşturmak, yorumlamak ve fiziksel kaynaklardaki kısıtlamaları tanımlamak için kullanılan bir tekniktir (Payne ve Payne, 2004:60).

Bulgular

Bu bölüm 3 alt başlık halinde yapılmıştır. Öncelikli olarak Birinci Milli Eğitim şurası ile ilgili kısa bilgiler verilmiştir. İkinci alt başlıkta şuraya katılan öğretmenler hakkında bilgiler verilmiştir. Son başlık altında ise şuraya katılan ilkokul öğretmeni üzerinden örnekler verilmiştir.

Birinci Milli Eğitim Şurası

17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in başkanlığında Birinci Millî Eğitim Şûrası Ankara İsmet Paşa Kız Enstitüsünde toplanmış ve davetler kanun gereğince daha önceden katılacak üyelere gönderilmiştir. Aslaner (2008) yepyeni meseleler karşısında bulunan eğitim ve öğretim kurumlarının ana davalarını inceleyebilmek için asıl üyelerle beraber ayrıca ihtisas sahiplerinin de davet edildiğini belirtmiştir.

Şuraya 52 asil 86 danışman üye olmak üzere 138 üye katılmıştır. İlgili kanuna göre şurada oy sahibi olanlar asil üyelerdir, diğer üyeler ihtisas olanlarında danışman olarak görev almışlardır.

Şuraya katılan ve Türk eğitim tarihinde önemli yer tutan isimlerden bazıları şunlardır: Cevad Dursunoğlu, Emin Erişirgil, Faik Reşit Unat, İbrahim Çallı, İhsan Sungu, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Mustafa Rahmi Balaban, Reşat Şemsettin Sirer, Sadrettin Celal Antel, Mustafa Şekip Tunç.

Şûranın gündemleri Milli Talim ve Terbiye Dairesi tarafından önceden tespit edilmiştir. Şûrada Cumhuriyet eğitiminin plan ve esasları ile her derece ve türdeki eğitim kurumlarının yönetmelik ve programlarının incelenmesi konuları gündeme gelmiştir. Şura da alınan kararlardan bazıları şunlardır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164549_1_sura.pdf):

1. Üç sınıflı köy okulları beş sınıfa çıkarılmıştır.
2. Okullarda derslerin öğleden önceye alınması kabul edilmiştir.
3. Ortaöğretim kurumlarının il ihtiyacına göre bir planı hazırlanmıştır.
4. Erkek teknik, kız teknik ve ticaret öğretim kurumlarının yönetmelikleri ve öğretim programları incelenip karara bağlanmıştır.
5. Tek tip kitap (devlet kitabı) sistemine gidilmesi teklif ve kabul edilmiştir.
6. Yüksekokul ve fakülteler Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır.

18 Temmuz 1939 tarihinde başlayan komisyon çalışmalarının sonunda 22 Temmuz 1939 tarihinde genel kurul yeniden toplanmıştır. Şûra çalışma tüzüğüne göre, her komisyon raporunun genel kurulda okunması ve görüşüldükten sonra oylanması gerekiyordu. 22 Temmuz 1933 tarihinde saat 10'da başlayan oturumda başkan Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ile ilk önce Şûraya gelen kutlama telgrafları ve Şûranın gönderdiği mesajları okumuş ve genel kurulu bilgilendirmiştir. Genel kurul çalışmalarına daha sonra Yükseköğretim Komisyonu Raporunun okunmasıyla devam edilmiştir. Bir hafta süren genel kurulda komisyonlardan gelen toplam 39 rapor okunmuş ve genel kurulda raporlar üzerinde görüş ve eleştirilerle, tadilatlara ilişkin öneriler yapılmıştır. Bu raporlar ve komisyonlardan alınan görüşler oya sunularak kabul edilmiş ve Şûra kararı olarak Milli Eğitim Bakanlığına iletilmiştir (Dinç, 1999).

Şuraya katılan öğretmenler

Birinci Millî Eğitim Şurasına farklı illerden konuyla ilgili üniversite, teknik okul, lise, ortaokul ve ilkokullarda görev yapanlar davet edilmiştir.

Şuraya katılanlar arasında, İzmir Kız Öğretmen Okulu Öğretmeni Hakkı Baha Pars, Güzel Sanatlar Akademisi Öğretmeni İbrahim Çallı, Kars Lisesi Felsefe Öğretmeni Samih Atademir, Bitlis Merkez İkinci

Ortaokulu Öğretmeni Sıdıka Köker, Pertevniyal Lisesi Edebiyat Öğretmeni Tevfik Ararad, İstanbul Kız Öğretmen Okulu Coğrafya Öğretmeni Abdülkadir Kazancı, İstanbul Kız Lisesi Almanca Öğretmeni Seniha Vamık İsvan gibi öğretmenler bulunmaktadır.

Birinci Millî Eğitim Şurasına katılanlardan biri de Kastamonulu ilkokul öğretmeni Tevfik (Yıldız) Bey'dir. Birinci Millî Eğitim Şûrasına Erzurum temsilcisi olarak katılmış ve ilköğretim komisyonunda yer almıştır.

Tevfik Yıldız, 1907 yılında Kastamonu ili Taşköprü ilçesi Kirha Köyünde cami hocası Karabeyoğlu Ahmet Efendi ile Elife Ananının oğlu olarak dünyaya gelmiştir. Bir erkek ve iki kız kardeşi daha vardır. Kardeşleri tüberkülozdan vefat etmişlerdir. Çocukluğu Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı'nın ateşli günlerinde geçmiştir. İptidai Mektebi bitirdikten sonra 1923 yılında Kastamonu Darülmuallimin'e başlamıştır. 1927 yılında buradan 20 yaşında öğretmen olarak mezun olmuştur. 1934 yılında Soyadı Kanunu çıkınca "Yıldız" soyadını almıştır. 1937 yılında Sabiha hanımla evlenmiştir (Özdemir, 2000; Zeynal, tarihsiz; Tan ve Tan, 2004). Kızı Aynur İmamoğlu'nun anlattığına göre (Tan ve Tan, 2004:91); Tevfik Öğretmen'e ölümüne yakın meslektaşları takılmışlar: "Tevfik Hoca, 41 öğretmenlik yaptın. Hani senin evin?" Onlara şöyle cevap vermiş: "Benim bir evim yok 4 apartmanım var. Her biri apartman değerinde 4 çocuk yetiştirdim ulusuma."

Genç Tevfik Bey'in ilk tayin yeri Erzurum'un Aşkale ilçesidir. O yıllarda ulaşım bugünkü gibi olmadığından Aşkale'ye at arabaları ve kağnılarla ulaşmıştır. Aşkale'de o denemdeki adı ilk mektep olan okulda bir müddet çalıştıktan sonra tayini Hasankale'nin Velibaba köyüne çıkmıştır. Tevfik Bey Velibaba köyüne 1928 yılında gelmiş ve bir yıl burada öğretmenlik yapmıştır. Sonrasında Erzurum Merkez "Gazi Paşa" (Gazi İlkokulu) ilk mektebinde ve daha sonraki yıllarda Dumlupınar, Yoncalık, İsmet Paşa, İnönü ve tekrar İsmet Paşa ilkokullarında görev yapmıştır (Zeynal, tarihsiz).

Tevfik Bey, Erzurum'da Millet Mektepleri ve Halkevlerinde de görev yapmıştır. Halkevleri, 19 Şubat 1932'de 14 yerde açılmıştır. Erzurum Halkevi de 19 Şubat 1934 tarihinde açılmıştır (Eryılmaz, 2010). Her halkevinin zengin bir kitaplığı bulunmaktaydı. Eşi Sabiha Hanımın anlattığına göre Tevfik Yıldız, okul saatleri dışındaki zamanlarını ve bütün Pazar günlerini Erzurum Halkevi kütüphanesinde geçirmiştir (Tan ve Tan, 2004:90).

Erzurum'da uzun yıllar öğretmenlik yapan Tevfik Bey, görevi başındayken 11 Mayıs 1968 yılında vefat etmiştir. 41 yıl Erzurumlu çocukları eğitmek için çaba harcamış ama unutulmuş bir öğretmendir (Özdemir, 2000; Zeynal, tarihsiz; Tan ve Tan, 2004).

Birinci Milli Eğitim Şûrası ve Tevfik Yıldız

Birinci Millî Eğitim Şurasına farklı illerden konuyla ilgili Üniversite, teknik okul lise, ortaokul ve İlkokullardan görevliler çağrılır. İşte bu I. Milli Eğitim Şurasına Erzurum'dan İlkokul Öğretmeni Tevfik Yıldız katılır. Şurada 52 kişinin oy hakkı vardır. Tevfik Bey oy hakkına sahip olanlar içinde ve İlköğretim komisyonundadır.

Tevfik Bey, Şurada 3 bildiri sunmuştur. Bunlardan birincisi ilkokullarla ilgilidir. İlköğretim Komisyonunda ilk söz alıp konuşan kişidir. Konuşmasında: "5 sınıflı tahsilin köy çocuklarına verilmesi zaruridir. Bunu kabul ediyoruz. Yalnız ne şekilde tespit edileceğini düşünmek lazımdır. Köyde öğretmen hayatı garanti edilmiş midir?" (MEB, 1991:202).

"…mektep bulamayan köylerimiz hepinizce malumdur. Öyle köylerimiz vardır ki nihayet bir köy evinin bir köşesine sığınmış ve orada çocuk okutulan mektepler karşısındayız. Yalnız Ankara, İzmir ve İstanbul'u düşünmeyiniz. Gözünüzün önüne Ağrı, Erzurum, Tunceli köylerini getiriniz ve kararınızı ona göre veriniz. Evvela şehirde bir sınıflı öğretmenle köyde beş sınıflı mektebe verilecek öğretmenin bugünkü kanunlarda bir tutulması, bilmem ne dereceye kadar doğrudur." (MEB, 1991:202).

"…Köydeki bir öğretmene şehirdeki öğretmenden daha fazla ücret vermeliyiz. Bu ücret onu köye sevk edebilsin. İkincisi demin de arz ettiğim gibi; evini ve okulunu temin etmeliyiz. Nasıl ki hükümet eğitmenlere okul ve ev veriyorsa devlet bu işi de halletmelidir. O zaman bütün elemanlarımız köylere koşacaktır. Bundan başka mevcut öğretmenlerden sarfınazar türlü menşelerden gelen öğretmenlerden acaba beş sınıfı okutabilecek ve bundan randıman alınabilecek mi? Bunları nazarı dikkate almalı, bundan sonra yetiştireceğiz köy öğretmen mektebinden çıkacak talebeler hayata atıldıktan sonra belki bu mümkün olabilir. Bu hususun yüksek şuranızca nazarı dikkate alınmasını dilerim." (MEB, 1991:202-203)

1939 yılına kadar köy ilkokulları 3 yıl olup tartışmalar sonucu köy okullarının öğretim süresi 5 yıla çıkarılmıştır.

Tevfik Beyin ikinci bildirisi doğu illerine ortaokul açılmasıyla ilgilidir. O dönemlerde Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde ortaokul sayısı oldukça azdır.

"…doğu bölgelerinde nüfusu pek az olan yerlerde nüfusu azdır diye oradaki vatandaşın kültür seviyesini aşağıda bırakmak devlete hiç yakışmaz. Bunun için bu hususta bazı yollar aramalı elde mevcut elemanlardan istifade etmeliyiz. Bilhassa ilk mektep öğretmenlerinden faydalanmalıyız. Benim kanaatimce orta mektepleri ilk mekteplere eklemeliyiz. …Orada bulunan binalara pavyonlar eklenebilir. Bir de kazalarda, köylerde mektepleri beş sınıfa çıkardıktan sonra çıkacak talebenin orta mektep ihtiyacını karşılamak nasıl mümkün olacak." (MEB, 1991: 303-304)

Tevfik Beyin sunumu kabul edilmiş ve Doğu ve Güneydoğu bölgelerine okul açılması yönünde tavsiye kararı çıkarılmıştır.

Tevfik Beyin üçüncü bildirisi ise kız sanat okullarında okuyan maddi durumu iyi olmayan öğrencilerle ilgilidir. Tevfik Yıldız örneklerle bir konuşma yapmış ve kız öğrencilerin okullara gidebilmesi için derslerde kullanacakları malzemelerin Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından karşılanmasını talep etmiştir.

"Erzurum'da ayrı bir kız sanat okulu binası olmadığı için bulunduğumuz okulun bir tarafı onlara verilmiştir. Buradan üç seneden beri çok iyi netice alınmıştır. Bütün Erzurum kızları ve aile kadınları buraya devam etmeyi canla, gönülle istemektedirler. Yalnız Şahap Nazmi Beyefendinin burada ileri sürdüğü fikre bende temas edeceğim. Birçok fakir kızlarımız bu mektebe devam edemiyorlar. Bunu velilerinden sorduk. Talebenin muayyen işleri yapmak mecburiyeti vardır. Bu mecburiyet kızlarımıza engel oluyor. Mesela bir rop yapacak, bunlar 30-40 liraya mal oluyor. Fakir kızlarımız bunu izzetinefis meselesi telakki ediyorlar. Mesela zengin bir aile kızı bu yüksek işleri yaparken kendisi ucuz şeyden elbise yapmak istemiyor. Ben de aynı ricada bulunacağım, bilhassa doğu mıntıkasındaki mekteplerde bu fakir talebeye elbise bedelini mektep idaresi versin ve yapılan işler mektebin malı olsun." (MEB, 1991:476)

Tevfik Beyin bu çabaları olumlu yönde gelişmiş ve Şura sonuç bildirilerine de yansımıştır.

Toplantı sonunda Cumhurbaşkanı İsmet İnönü Birinci Milli Eğiitm Şurasına katılan heyeti kabul etmiştir. Bu kabulde İsmet İnönü, Tevfik Bey'e bazı sorular sormuş ve cevaplarını istemiştir. Not defterinde konuyla ilgili olarak şu ifadeler yer almaktadır: "27.7.1939'da saat 17.00'de Milli Şef İnönü'nün davetine gittik. İnönü bu defa da benimle konuşmak lütufkaranesinde bulundu. Şu sualleri tevdi ettiler: Ülkemizin neresinde öğretmensin? Kaç talebe var? Kızlar gönderiliyor mu? Nüfus ne kadardır? Kaç okul var? Beş sınıflı köy okullarından randıman alabilecek miyiz? Erzurum nasıl? Bu yıl mahsul nasıl? Yollar nasıl? Vali ve Belediye Reisleri hakkında sorularda bulundular. Şefin suallerine gereken cevapları verdim." (Özdemir, 2000). İsmet İnönü'nün sorularına bakıldığında bir öğretmenin kendi bölgesindeki eğitimin mevcut durumu ile ne kadar alakalı olması gerekliliği düşüncesini ortaya koymaktadır. Ayrıca Tevfik Bey'in de bütün sorulara cevap vermesi örnek bir öğretmenin bölgesindeki eğitime dair durumunun farkında olmasını göstermesi açısından da önem taşımaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Milli Eğitim Şûrası, 1933 yılı ve 2287 sayılı kanunla hukuki statüsüne kavuşmuş ve Milli Eğitim Merkez Teşkilatının bir kurumu haline gelmiştir. Milli Eğitim Şura toplantılarının başkanı Milli Eğitim Bakanıdır. İlk Şura, 17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında Hasan Ali Yücel'in başkanlığında İsmet Paşa Kız Enstitüsünde toplanmıştır. Günümüze kadar ise 19 kez toplanmıştır. Milli Eğitim Şûrasının ilgili kanun gereğince önceden belirlenen gündemlerle toplanması gerekmektedir.

Birinci Milli Eğitim Şurasına 52 asil 86 danışman üye olmak üzere 138 üye katılmıştır. İlgili kanuna göre şurada oy sahibi olanlar asil üyelerdir, diğer üyeler ihtisas olanlarında danışman olarak görev almışlardır. Şuraya farklı illerden konuyla ilgili üniversite, teknik okul, lise, ortaokul ve ilkokullarda görev yapanlar çağrılmıştır. Şuraya katılan öğretmenler arasında, İzmir Kız Öğretmen Okulu Öğretmeni Hakkı Baha Pars, Güzel Sanatlar Akademisi Öğretmeni İbrahim Çallı, Kars Lisesi Felsefe Öğretmeni Samih Atademir, Bitlis Merkez İkinci Ortaokulu Öğretmeni Sıdıka Köker, Pertevniyal Lisesi Edebiyat Öğretmeni Tevfik Ararad, İstanbul Kız Öğretmen Okulu Coğrafya Öğretmeni Abdülkadir Kazancı, İstanbul Kız Lisesi Almanca Öğretmeni Seniha Vamık İsvan, İlkokul Öğretmeni Tevfik Yıldız gibi öğretmenler bulunmaktadır.

Öğretmen Tevfik Yıldız, aslen Kastamonulu olmasına rağmen 41 yıl Erzurum'da farklı okullarda ilkokul öğretmeni olarak görev yapmıştır. Birinci Milli Eğitim Şurasına da Erzurum temsilcisi olarak katılmış ve şurada 3 sunum yapmıştır. Bu sunumlar, ilkokulların öğretim süresi, doğu vilayetlerine ortaokul açılması ve kız sanat okullarındaki maddi durumu iyi olmayan kızlarla ilgilidir.

Şuraların bir yaptırım yetkisi olmamasına rağmen Tevfik Yıldız'ın da hakkında konuşma yaptığı ilköğretim konusunda şurada yapılan tartışmalar sonucu 1939 yılına kadar 3 yıl olan köy okullarının öğretim süresi 5 yıla çıkarılmıştır. Konuyla ilgili olarak Dinç (1999), de ilköğretimle ilgili şurada kabul edilen kararların önemli ölçüde Milli Eğitim Bakanlığı ve hükümet tarafından uygulandığı, Köy Enstitüleri Kanunu'nun çıkarılarak Köy Enstitüleri açıldığını ve tek öğretmenli okullarda sınıfların üçten beşe çıkarıldığını ifade etmektedir.

Bu gibi örnekler bir ilkokul öğretmenin eğitim sistemimizin şekillenmesinde neler yapabileceğini göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Kaynaklar

Alemdar, M. (2007). Milli Eğitim Şura Kararlarında Türkçe Öğretim Sorunu. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu

Aslaner, N. (2008). Milli Eğitim Şûraları ve Eğitim Politikaları (1939–1946). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara

Dağ, Ö. (2013). Milli Eğitim Şuralarında İlköğretim. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu

Dinç, S. (1999). Cumhuriyet Döneminde Yapılan Milli Eğitim Şûraları ve Alınan Kararların Uygulamaları (1923-1960), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Eryılmaz, A. (2010). 1940 Yılı "Erzurum Gazetesi" Ekseninde Erzurum. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü. İstanbul.

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Payne, G. and Payne, J. (2004). Key Concepts in Social Research. London: Sage Publications.

MEB (1991). Birinci Milli Eğitim Şurası. İstanbul: MEB Yayınları

Özdemir, H. (2000). Bir Cumhuriyet Öğretmeni. Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 2/2000. s. 35-68.

Tan N. ve Tan Ö. (2004). Gurur Kaynağımız Kastamonululer I. Ankara: BRC Basım ve Matbaacılık.

Zeynal A. (tarihsiz). Öğretmen Tevfik Yıldız. Erişim tarih: 2 Kasım 2017 http://www.ervak.org.tr/IndD.asp?IndID=8&id=424

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164549_1_sura.pdf Erişim tarihi: 12 Ocak 2018

Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programlarının Kazanım Bazlı Karşılaştırılması

Celal BAYRAK, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, cbayrak@hacettepe.edu.tr

Ömer ENSARİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, omerensari@hacettepe.edu.tr

Cansu KARACA AKARSU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, cansu.karaca@dogakoleji.k12.tr

Öz

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında 52 dersin öğretim programına yönelik güncellemeler yaptığı görülmektedir. Güncellenen programlardan biri de Ortaöğretim 2013 Fizik Dersi Öğretim Programı olup önce Temmuz 2017'de yayınlanmış, ardından Ocak 2018'de tekrar güncellenmiştir. Bu çalışmanın amacı, 2018 yılında güncellenen Fizik Dersi Öğretim Programını (FÖP) 2013 FÖP ile kazanım bazlı karşılaştırmak ve yapılan değişiklikleri tartışmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine dayalı tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 2013 ve 2018 Fizik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerindeki tüm kazanımlar ve bu kazanımlara ait açıklamalar karşılaştırılmıştır. Öğretim programlarında yer alan genel amaç, değerlendirme, uygulama gibi bölümler araştırma kapsamına alınmamıştır. Çalışma sonucunda 2018 FÖP'ün kazanım ve kazanım açıklamalarının daha sade ve anlaşılır şekilde yazıldığı, 2013 FÖP'ten 43 kazanımın çıkarıldığı ve 2018 FÖP'e 25 kazanımın eklendiği belirlenmiştir. Ortaöğretim 2013 öğretim programında yer alan birçok kazanımın 2018 öğretim programında kazanım açıklaması olarak yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, 2013 öğretim programında 10. sınıf Elektrik ve Manyetizma ünitesinde yer alan Elektrostatiğe ait dört kazanımın 2018 öğretim programında 9. sınıfa yeni bir ünite olarak eklendiği ve 2013 öğretim programında 12. sınıfta yer alan bilim ve teknoloji merkezleri ile ilgili dört kazanımın 2018 öğretim programında 9. sınıfın ilk ünitesine bir kazanım ve kazanım açıklamaları olarak eklendiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Programı, Kazanım, Ortaöğretim, Fizik Eğitimi

Abstract

It is observed that the Ministry of National Education made updates on the curriculum of 52 courses in 2017. One of the updated programs was the Secondary 2013 Physics Curriculum, first published in July 2017, then updated again in January 2018. The aim of this study is to compare the Physics Curriculum (PC) updated in 2018 with the 2013 PC based on acquisitions and to discuss the changes made. In the study conducted using qualitative research method, all acquisitions at 9th, 10th, 11th and 12th grade levels and explanations about these acquisitions were compared. The general purpose, evaluation and practice sections included in the curricula are not included in the scope of the research. As a result of the study, it was seen that the acquisitions and explanations of the 2018 PC were written more simply and clearly, 43 acquisitions were excluded from the 2013 PC and 25 acquisitions were added to the 2018 PC. It has been determined that many of the acquisitions in the 2013 PC are included in the 2018 PC as an acquisition explanation. Furthermore, it was determined that the Electrostatics section of the Electricity and Magnetism chapter of the 10th grade in the 2013 PC is placed as a new and last chapter of 9th grade in the 2018 PC, and the four acquisitions related science and technology centers in the 2013 12th grade PC is carried to 2018 9th grade PC.

Keywords: Curriculum, Acquisitions, Secondary School, Physics Education

Giriş

Bilim evreni anlamak için mantık çerçevesinde gösterilen çaba olarak tanımlanabilir. Fen bilimleri ise bilginin doğasını düşünme, mevcut bilgi birikimini anlama ve yeni bilgi üretme sürecidir (Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1993). Bilim süreklidir ve yeni fikirlerin ortaya çıkıp denenmesi sonucunda kimi zaman yepyeni bilgiler ortaya çıkmakta bir yandan da bilimsel bilgi değişmektedir. Örneğin, 1957 yılında Rusya'nın uzaya ilk uyduyu fırlatması gelişmiş ve gelişmekte olan diğer ülkeleri de harekete geçirerek yeni bilgilerin doğmasını sağlamıştır. Bu tarihten sonra teknolojik olarak rekabet edememekten çekinen tüm ülkeler fen bilimlerinin öğretimine daha çok önem vererek çağdaş hale getirilmesine gayret etmişlerdir (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997). Psikolog J. Bruner (1961)'in Buluş Yoluyla Öğrenme ve Kavram Öğretimi yaklaşımları 1960'lı yıllardan itibaren ABD'de geliştirilen ardından Türkiye'de modern programlar olarak takip edilen fen bilimleri öğretim programlarının temel bakış açısını oluşturmuştur (Demirbaş, Soylu, 2000). Fen bilimlerinde yeniden müfredat düzenlemesi olarak bilinen bu çalışmalar, her şeyden önce fen bilimleri ve matematik ders içeriklerinin çağa uygun olarak yenilenmesini içermektedir. Geçerliliğini kaybetmiş olan bazı konular programdan çıkartılarak, yerlerine öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları olayları açıklamada kullanabilecekleri yeni konuları içine alan Modern Fizik (PSSC-Physica Sciences Study Committee), Modern Kimya (CHEM-Chemical Education Material Study and CBA Chemical Bond Approach), Modern Matematik (SMSG-School Mathematics Study Groups) ve Modern Biyoloji (BSCS-Biological Science Curriculum Study) gibi öğretim programları hazırlanmıştır (Ünal, S., Çoştu, B., Karataş, F.Ö., 2004). Tüm bu program değişikliklerinin ardından 1997 yılında EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi) tarafından bu tarihe dek yapılan program geliştirme çalışmalarından farklı, detaylı bir fizik öğretim programının yapıldığı görülmektedir. Yeni öğretim programındaki farklılık, daha önceki öğretim programlarındaki gibi amaçlar ve konuların sıralandığı bir materyal yerine her konu için amaçlar, hedefler, öğretmen-öğrenci etkinlikleri ve değerlendirme süreçlerinin yer almasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca yeni öğretim programlarında öncelik olarak bilim toplumunu oluşturacak bireylerin karşılaştıkları problemleri bilimsel yaklaşımlarla çözme alışkanlığı kazandırmak amaçlanmıştır (MEB, 1998). Önceki programlarda, programların sadece amaçları ile konu başlıkları yer aldığı görülmektedir. Amaçlar çok genel söylemler ile ifade edildiğinden öğretmenler konu bazındaki hedefleri, öğretme faaliyetlerini büyük ölçüde kendileri planladığı tespit edilmiştir (Ayas, A., Özmen, H., Demircioğlu, G., Sağlam, M., 1999).

1985 yılında geliştirilen fizik öğretim programından 2007 yılına kadar olan fizik öğretim program değişikliklerini genel olarak biçimsel değişiklikler olarak yorumlamak mümkündür. Sırasıyla 27 Ekim 2007, 3 Haziran 2008 ve 26 Aralık 2008 tarihinden itibaren, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilerek, 2008-2009 öğretim yılında yeniden düzenlenen 9. sınıf Fizik Öğretim Programı, 2009-2010 öğretim yılında 10. sınıf Fizik Öğretim Programı ve 2010-2011 öğretim yılında ise 11. sınıf Fizik Öğretim Programı, 24 Haziran 2009 tarihinden itibaren Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilerek, 2011- 2012 eğitim-öğretim yılında 12. sınıf Fizik Öğretim Programı kademeli olarak uygulanmıştır. Bu öğretim programı ile ilgili olarak, literatürde öğretmen görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmalarda konuların öğrenci seviyesinin üzerinde bulunduğu, programda çok fazla etkinliğin olmasının öğrencilerin dikkatini dağıttığı ve deneylerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı tespitlerinin yapıldığı görülmektedir (Arslan, Ercan ve Tekbıyık, 2012; Sadi ve Yıldız, 2012). Şengören, Dönmez, Çınar ve Kavcar (2012)'ın yaptıkları çalışmada ise ders kitaplarında konu başlıklarının açık ve anlaşılır olmadığı, bu durumun öğretmenler tarafından eleştirildiği ve öğrencileri motive etmediği belirtilmiştir.

Fizik Öğretim Programı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 01.02.2013 tarihinde alınan kararı ile bilgi kazanmanın yanında bilimin doğasını anlayabilmek ve bilimsel bilgi üretmek amacı ile yeniden yenilenmiştir (MEB, 2013). Yeni fizik öğretim programının amaçları arasında; öğrencilerde merak oluşturarak fizik bilimine yönelik ilgi uyandırmak ve onları keşfetmeye teşvik etmek, bilimsel sorgulamanın doğasını anlamak, bilimsel süreç becerilerini kullanarak bilimsel bilgi üretmek ve problem çözmek, bilimin doğası üzerine farkındalık kazanmak ve etik ve sosyal etkilerini düşünerek fiziğin uygulamaları ile ilgili bilimsel dayanakları olan kararlar vermek bulunmaktadır (MEB 2013). 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanan yeni fizik öğretim programına yönelik yapılan araştırmalarda, programdaki kazanım sayısının azaltıldığı ve öğretmenlerin belli model ya da öğretim yöntemlerini uygulamada, konuların öğretiminde daha özerk bırakıldıkları ve programın öğretmenler için daha anlaşılır olabilecek düzeye indirgendiği tespit edilmiştir (Bayrak, C., Bezen, S., 2013-a, 2013-b; Bayrak, C., Bezen, S., Aykutlu I., 2015). Ayrıca öğrencilerin matematiksel işlemlerde zorlanmalarından kaynaklanan sebeplerle mekanik gibi konuları öğrenmede zorlandıklarının tespit edildiği, öğretmenlerin kimi derslerde fizik yerine matematik konuları anlattıklarını beyan ettikleri, öğretmenlerin

görüşlerine göre mevcut fizik öğretim programında çok fazla konunun olması, konuların sarmal yapıda olması, fizik kitabında konu başlıklarının olmaması ve öğretmenlerin programın işlenişinde çok fazla sınırlandırılmış olması gibi sorunların olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bu görüşlerin daha önceki öğretim programına dair öğretmenlerin görüşlerini açıklayan çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir (Aycan ve Yumuşak, 2003; Yürümezoğlu, 2005; Sadi ve Yıldız, 2012). Aynı zamanda öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu sorunların yeni fizik öğretim programı ile giderilemeyeceğini ve başka sorunların oluşacağını, sadece 11. ve 12. sınıf ders saatlerinin arttırılmasının ve yeni fizik öğretim programındaki konuların sadeleştirilmiş olmasının olumlu bir gelişme olduğunu düşündükleri çalışmalar da yine alan yazında bulunmaktadır (Bayrak, C., Bezen, S., 2013-a, 2013-b; Bayrak, C., Bezen, S., Aykutlu I., 2015).

Sonuç olarak 2017 yılında fizik dersi öğretim programı yeniden düzenlenerek, 2018 yılında revize edilmiştir. Bireyin ve toplumun değişen talepleri, bilim, teknoloji, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarındaki değişimler, ulusal ve uluslararası değerlendirmelerin sonuçları fizik öğretim programının güncellenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (MEB, 2018). Yenilenmiş programın felsefesinde, matematiksel işlem yoğunluğu asgari düzeyde tutularak öğrencilerin çevrelerinde gördükleri olayları fizik kurallarına göre yorumlayarak fiziğin hayatımızdaki yerini fark etmelerini ve fiziği günlük deneyimleriyle ilişkilendirmelerine vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2018).

Bilim ve teknoloji alanındaki süreklilik, gelişmeler, program geliştirme çalışmalarının da sürekli olmasını gerekli kılmaktadır (Ünal, Çoştu, Karataş, 2004). Ülkemizde geliştirilen fizik öğretim programlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi daha sonra geliştirilecek olan öğretim programlarına ışık tutması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu gerekçe ile araştırmada, 2013 ve 2018 yıllarında geliştirilen fizik öğretim programları kazanım bazlı değerlendirilerek incelenmiştir. Araştırma sonuçlarının alan eğitimine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Veri kaynakları fizik dersi öğretim programlarıdır. Çalışmada doküman analizi yöntemine başvurulmuştur. Doküman analizinde hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel kaynakların detaylı analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma problemine bağlı olarak hangi dokümanların veri kaynağı olarak kullanılabileceğine karar vermek gerekir, örneğin eğitim ile ilgili bir araştırmada veri kaynağı olarak kullanılabilecek dokümanlar arasında ders kitapları, öğretim programları, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci ve öğretmen ders kitapları, eğitimle ilgili resmi belgeler vb. sayılabilir (Bogdan ve Biklen 1992; Goetz ve LeCompete, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013; s.218).

Forster (1995), doküman analiz yönteminin dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olarak beş aşamada yapılması gerektiğini işaret etmiştir. Çalışma bu basamakları takip ederek gerçekleştirilmiştir. İlk basamak olarak araştırmaya ait veri kaynaklarına Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na ait resmi internet adresinden ulaşılmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr). Bu adresten alınan dokümanlar, orijinalliği kontrol edilen veriler doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan dokümanlar aşağıda belirtilmiştir:

- 2013 Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2013).
- 2017 Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017).
- 2018 Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018).

Doküman analizi sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlendikten sonra bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Dokuzuncu Sınıf Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Dokuzuncu sınıf öğretim programlarında yer alan üniteler ve bu ünitelerde yer alan kazanımların sayısı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. 2013 ve 2018 FÖP Dokuzuncu Sınıf Ünitelerine Ait Kazanım Sayı ve Oranları.

Ünite Adı	2013 FÖP		2018 FÖP	
	Kazanım Sayısı	Oran (%)	Kazanım Sayısı	Oran (%)
Fizik Bilimine Giriş	4	11.10	4	8.3
Madde ve Özellikleri	8	16.7	4	11.1
Kuvvet ve Hareket*	13	27.8	11	27.8
Enerji	6	19.4	8	22.3
Isı ve Sıcaklık	12	25	13	19.4
Elektrostatik	-	-	4	11.1
Toplam	43	100	44	100

* 2018 FÖP'te Hareket ve Kuvvet olarak geçmektedir.

Dokuzuncu sınıfta haftada iki saat ders verilmekte ve yıllık toplam 72 saat dersin işlenmesi beklenmektedir. Öğretim programlarına ait kazanım sayılarının yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde, Fizik Bilimine Giriş ünitesinin kazanım sayısında değişme olmadığı, Madde ve Özellikleri ünitesinin kazanım sayısının dört, Kuvvet ve Hareket ünitesinin ise iki azaldığı; Enerji ünitesinin kazanım sayısının iki, Isı ve Sıcaklık ünitesinin ise bir arttığı görülmektedir. Ders süresi olarak ayrılan oranlara bakıldığında, Kuvvet ve Hareket ünitesine ayrılan zamanın değişmediği, Enerji ünitesine ayrılan zamanın arttığı, diğer ünitelere ayrılan zamanın ise azaldığı belirlenmiştir. 2013 FÖP'te yer almayan Elektrostatik ünitesinin dört kazanımla 2018 FÖP'te yer verilmiştir. Toplam kazanım sayısında önceki programa göre bir kazanım artış gösterdiği tespit edilmiştir. Elektrostatik ünitesi 2013 FÖP'te 10. Sınıf programında yer alan Elektrik ve Manyetizma ünitesinden çıkarılarak 2018 FÖP'e eklendiği belirlenmiştir. Ayrıca, 2013 FÖP'te Kuvvet ve Hareket adı ile yer alan 3. Ünite 2018 FÖP'te Hareket ve Kuvvet adı ile yer almıştır.

Fizik öğretim programlarında her ünite için anahtar kavramlar/terimler belirlenmiştir. Anahtar kavramlar/terimler kazanım ve kazanım açıklamalarında kullanıldığı için karşılaştırmaları yapılmıştır. Dokuzuncu sınıf 2013 FÖP ve 2018 FÖP'te yer alan anahtar kavramlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Dokuzuncu Sınıf Ünitelerine Ait Anahtar Kavramlar/Terimler.

Ünite Adı	2013 FÖP	2018 FÖP
Fizik Bilimine Giriş	Bilim, gözlem, deney, ölçme, modelleme, birim sistemleri, vektörel ve skaler büyüklükler	Fizik bilimi, temel-türetilmiş büyüklükler, vektörel-skaler büyüklükler, bilim araştırma merkezi
Madde ve Özellikleri	Kütle, hacim, özkütle, dayanıklılık, yapışma, birbirini tutma, yüzey gerilimi, kılcallık	Kütle, hacim, özkütle, dayanıklılık, yapışma (adezyon), birbirini tutma (kohezyon), yüzey gerilimi, kılcallık

Kuvvet ve Hareket*	Konum, alınan yol, yer değiştirme, sürat, hız, anlık hız, ortalama hız, ivme, kuvvet, sürtünme kuvveti, eylemsizlik, etki-tepki kuvvetleri	Öteleme hareketi, dönme hareketi, titreşim hareketi, referans noktası, konum, alınan yol, yer değiştirme, sürat, hız, anlık hız, ortalama hız, ivme, kuvvet, kütle çekim kuvveti, dengelenmiş kuvvet, dengelenmemiş kuvvet, net kuvvet, yer çekimi ivmesi, ağırlık, sürtünme kuvveti, eylemsizlik, etki-tepki kuvvetleri
Enerji	İş, enerji, güç, kinetik enerji, potansiyel enerji, mekanik enerji, enerji korunumu, enerji dönüşümü, enerji aktarımı, verim, yenilenebilir enerji, yenilenemez enerji	İş, enerji, güç, öteleme kinetik enerjisi, yer çekimi potansiyel enerjisi, esneklik potansiyel enerjisi, mekanik enerji, enerji korunumu, enerji dönüşümü, verim, yenilenebilir enerji, yenilenemez enerji
Isı ve Sıcaklık	Isı, sıcaklık, iç enerji, öz ısı, ısı sığası, hal değişimi, ısıl denge, enerji iletim hızı, genleşme	Isı, sıcaklık, iç enerji, öz ısı, ısı sığası, hâl değişimi, ısıl denge, enerji iletim hızı, genleşme, büzülme, ısı yalıtımı, hissedilen sıcaklık, küresel ısınma
Elektrostatik	Yük, iletken, yalıtkan, elektrik alan*	Elektrik yükü, birim yük, elektrikle yüklenme, yük korunumu, elektroskop, iletken madde, yalıtkan madde, yük dağılımı, Faraday kafesi, topraklama, elektriksel kuvvet, Coulomb Yasası, elektrik alan

Tablo 2 incelendiğinde, Fizik Bilimine Giriş ünitesinde yer alan gözlem, deney, ölçme, modelleme, birim sistemleri terimleri 2013 FÖP'te yer alırken 2018 FÖP'te yer almadığı, 2018 FÖP'e bilim araştırma merkezi ve fizik terimlerinin eklendiği görülmektedir. Madde ve Özellikleri ünitesi için verilen anahtar kavramların her iki öğretim programı için de aynı olduğu belirlenmiştir. Ancak, Kuvvet ve Hareket ünitesinde 2013 FÖP'te yer almayan Öteleme hareketi, dönme hareketi, titreşim hareketi, referans noktası, kütle çekim kuvveti, dengelenmiş kuvvet, dengelenmemiş kuvvet, net kuvvet, yer çekimi ivmesi, ağırlık kavramlarının 2018 FÖP'e eklendiği tespit edilmiştir. Enerji ünitesine ait anahtar kavramlardan enerji aktarımı 2013 FÖP'te yer alırken 2018 FÖP'te yer almamıştır. Ancak 2018 FÖP'te kinetik enerji yerine öteleme kinetik enerjisi ve potansiyel enerji yerine yer çekimi potansiyel enerjisi ve esneklik potansiyel enerjisi kavramlarının kullanıldığı görülmüştür. 2013 FÖP'te Isı ve Sıcaklık ünitesine ait tüm anahtar kavramların 2018 FÖP'te de yer aldıkları ve ayrıca 2018 FÖP'e büzülme, ısı yalıtımı, hissedilen sıcaklık, küresel ısınma kavramlarının eklendiği belirlenmiştir. 2013 FÖP'te 10. Sınıf Elektrik ve Manyetizma ünitesinin altında yer alan elektrostatiğe ait sadece dört terimin olduğu, 2018 FÖP'te ise birim yük, elektrikle yüklenme, yük korunumu, elektroskop, yük dağılımı, Faraday kafesi, topraklama, elektriksel kuvvet, Coulomb Yasası terimlerinin yer aldığı tespit edilmiştir.

Kazanım sayılarında kayda değer değişim olmadığı görünmesine rağmen 2013 FÖP'te yer alıp 2018 FÖP'te yer almayan ve 2018 FÖP'e yeni eklenen kazanımların olduğu görülmektedir. 2013 FÖP'te yer alan bazı kazanımların 2018 FÖP'te kazanım açıklamalarında yer aldığı görülmüştür. Dokuzuncu sınıfa ait, 2013 FÖP'ten çıkarılan ve 2018 FÖP'e eklenen kazanımlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Dokuzuncu Sınıf Öğretim Programına Eklenen ve Çıkarılan Kazanımlar.

2013 FÖP'ten çıkarılan kazanımlar	**2018 FÖP'e eklenen kazanımlar**
9.1.1.2 Bilimsel bilginin ortaya çıkışında ve gelişiminde gözlem, deney, matematik ve rasyonel düşüncenin rolünün farkında olur.	9.1.2.1. Fiziğin uygulama alanlarını, alt dalları ve diğer disiplinlerle ilişkilendirir.
9.1.1.3 Fizik olaylarını açıklarken gerektiğinde matematik ve modellemelerin kullanılmasının gerekliliğinin fark eder.	9.1.2.1. Fiziğin uygulama alanlarını, alt dalları ve diğer disiplinlerle ilişkilendirir.
9.1.1.4 Ölçüm yapmanın ve birim sisteminin kullanılma gerekliliğini açıklar.	9.1.4.1. Bilim araştırma merkezlerinin fizik bilimi için önemini açıklar.
9.2.1.2. Maddelerin ortak özelliklerinden kütle ve hacmi ölçer, kütle-hacim grafiğini çizerek yorumlar.*	9.4.1.2. Mekanik iş ve mekanik güç ile ilgili hesaplamalar yapar.
9.2.3.2. Yüzey gerilimi ve kılcallık olaylarını açıklar.*	9.4.4.2. Örnek bir sistem veya tasarımın verimini artıracak öneriler geliştirir.**
9.2.3.3. Gazların genel özelliklerini örnekler vererek açıklar.	9.5.1.5. Isıalan veya ısıveren saf maddelerin sıcaklığında meydana gelen değişimin bağlı olduğu değişkenleri analiz eder.
9.2.4.1. Plazmaların genel özelliklerini örnekler vererek açıklar.	9.6.1.1. Elektrikle yüklenme çeşitlerini örneklerle açıklar.+
9.3.3.2. Maddenin eylemsizlik özelliğini açıklar.	9.6.1.2. Elektriklenen iletken ve yalıtkanlarda yük dağılımlarını karşılaştırır.+
9.3.3.5. Günlük hayatta gözlemlenen olayları Newton'un hareket yasalarını kullanarak yorumlar.	9.6.1.3. Elektrik yüklü cisimler arasındaki etkileşimi açıklar.+
	9.6.1.4. Elektrik alan kavramını açıklar.+

* 2018 FÖP'te kazanım açıklaması olarak yer almaktadır.

**2013 FÖP'te kazanım açıklaması olarak yer almaktadır.

+ 2013 FÖP'te 10. Sınıf düzeyinde yer almaktadır.

Tablo 3'te görüldüğü üzere, 2013 FÖP'te yer alan yedi kazanıma 2018 FÖP'te yer verilmezken iki kazanıma 2018 FÖP'te kazanım açıklaması olarak yer verilmiştir. 2018 FÖP'e beş yeni kazanım ve 2013 FÖP'te kazanım açıklaması olarak yer alan bir kazanımın eklendiği tespit edilmiştir. 2013 FÖP'te 10. Sınıf 2. Ünitesinde yer alan dört kazanım dili sadeleştirilerek 2018 FÖP'e Elektrostatik ünite adı ile eklenmiştir.

Kazanımların yapısı incelendiğinde, 2018 FÖP'te kazanımların ve kazanımlara ait açıklamaların 2013 FÖP'e göre daha sade ve anlaşılır bir dil ile ve daha sınırlayıcı bir şekilde yazıldığı belirlenmiştir. Aynı kazanımların ve kazanım açıklamalarının farklı bir dille anlatımına yönelik birkaç örnek Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Dili Sadeleştirilen Kazanım ve Kazanım Açıklamaları Örnekleri.

2013 FÖP	2018 FÖP
9.3.1.1. Hareketin göreceli bir olgu olduğu çıkarımını yapar.	9.3.1.1. Bir cismin hareketini farklı referans noktalarına göre açıklar.
9.4.2.1. Mekanik enerji kavramını, kinetik ve potansiyel enerji kavramları ile ilişkilendirerek açıklar.	9.4.2.1. Öteleme kinetik enerjisi, yer çekimi potansiyel enerjisi ve esneklik potansiyel enerjisinin bağlı olduğu değişkenleri analiz eder.
9.2.1.2. a. Kütle ve hacim için birim dönüşümleri yapılır. b. Öğrencileri ölçümlerdeki hata kaynaklarını tartışmaları sağlanır. c. Kütle, hacim ve özkütle kavramları arasındaki matematiksel model çıkarılır. ç. Eşit kollu terazi ile ilgili matematiksel işlemlere girilmez. d. Öğrencilerin özkütle-kütle ve özkütle-hacim grafiklerini çizerek yorumları sağlanır.	9.2.1.2. a) Kütle (mg, g, kg ve ton) ve hacim (mL, L, cm3, dm3, m3) için anlamlı birim dönüşümleri yapılır. Dönüşümler yapılırken bilişim teknolojilerinden faydalanılabileceği belirtilir. b) Düzgün geometrik şekilli cisimlerden küp, dikdörtgenler prizması, silindir, küre ve şekli düzgün olmayan cisimler için hacim hesaplamaları yapılır. Kum-su problemlerine girilmez. c) Sabit sıcaklık ve basınçta ölçüm yapılarak kütle-hacim grafiğinin çizilmesi; kütle, hacim ve özkütle kavramları arasındaki matematiksel modelin çıkarılması sağlanır. Matematiksel hesaplamalar yapılır. ç) Kütle-özkütle, hacim-özkütle grafiklerinin çizilmesi ve yorumlanması sağlanır. d) Eşit kollu terazi ile ilgili matematiksel hesaplamalara girilmez. e) Karışımların özkütlelerine değinilir. Matematiksel hesaplamalara girilmez. f) Archimedes ve el-Hazini'nin özkütle ile ilgili yaptığı çalışmalara kısaca değinilir.

Tablo 4'te yer alan örneklerde olduğu gibi, kazanımların dilinin sadeleşmesinin yanı sıra birçok kazanım için kazandırılması gereken açıklar - analiz eder – çıkarımını yapar – ilişkilendirir gibi becerilerin birbiri ile yer değiştirdikleri ve bu kazanımlara ait sınırlamaların yer aldığı açıklamaların 2018 FÖP'te daha detaylı yazıldığı tespit edilmiştir. Özellikle matematiksel modelin verilip hesaplamaların yaptırılıp yaptırılmayacağı net olarak ifade edildiği belirlenmiştir. Ayrıca Türk ve İslam tarihinde bilimsel çalışma yapmış bilim insanlarının hangi kazanımlarla beraber verileceği kazanım açıklamalarında belirtildiği tespit edilmiştir.

Onuncu Sınıf Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Onuncu sınıf fizik dersi öğretim programında yer alan üniteler ve bu ünitelerde yer alan kazanımların sayısı ve oranları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. 2013 ve 2018 FÖP Onuncu Sınıf Ünitelerine Ait Kazanım Sayı ve Oranları.

Ünite Adı	2013 FÖP		2018 FÖP	
	Kazanım Sayısı	Oran (%)	Kazanım Sayısı	Oran (%)
Basınç ve Kaldırma Kuvveti*	4	13.9	4	22.2
Elektrik ve Manyetizma**	13	30.6	9	25
Dalgalar	11	22.2	12	25
Optik	17	33.3	14	27.8
Toplam	45	100	39	100

* 2013 FÖP'te 1. Ünite iken 2018 FÖP'te 2. Ünite olmuştur.

** 2013 FÖP'te 2. Ünite iken 2018 FÖP'te 1. Ünite olmuştur.

Onuncu sınıfta haftalık 2 saat, yıllık toplam 72 saat fizik dersinin işlenmesi planlanmaktadır. Tablo 5'e bakıldığında, 2013 FÖP'te ilk 2018 FÖP'te 2. Ünite olan Basınç ve Kaldırma Kuvveti'ne ait kazanım sayısında değişme olmadığı ancak üniteye ayrılan ders saati oranının arttığı ve 2013 FÖP'te 2. Ünite olan Elektrik ve Manyetizmaya ait 4 kazanımın ve üniteye ayrılan sürenin 2018 FÖP'te azaldığı görülebilir. Bu üniteye ait 4 kazanım, aslında öğretim programından çıkarılmadığı, 2018 FÖP'e dokuzuncu sınıfın son ünitesi olarak eklendiği, Dalgalar ünitesi için 2018 FÖP'e bir kazanımın eklendiği ve üniteye ayrılan sürenin arttığı tespit edilmiştir. Optik ünitesinden ise 4 kazanım çıkarıldığı ve buna paralel olarak üniteye ayrılan sürenin azaldığı belirlenmiştir.

2013 FÖP ve 2018 FÖP'te 10. Sınıf ünitelerinde yer alan anahtar kavramlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Onuncu Sınıf Ünitelerine Ait Anahtar Kavramlar/Terimler.

Ünite Adı	2013 FÖP	2018 FÖP
Basınç ve Kaldırma Kuvveti	Bernoulli İlkesi, katılarda basınç, akışkanlarda basınç, kaldırma kuvveti, Arşimet İlkesi	Katı basıncı, akışkan basıncı, basınç kuvveti, Pascal Prensibi, Bernoulli İlkesi, Archimedes İlkesi, kaldırma kuvveti
Elektrik ve Manyetizma	Yük, iletken, yalıtkan, elektrik alan, akım, elektriksel potansiyel fark, direnç, ohm yasası, joule kanunu, manyetik alan	Elektrik akımı, potansiyel farkı, direnç, Ohm Yasası, eşdeğer direnç, iç direnç, elektromotor kuvveti, elektrik enerjisi, elektriksel güç, manyetik alan
Dalgalar	Dalga, titreşim, genlik, dalga boyu, hız, frekans, periyot, rezonans	Dalga, titreşim, dalga hareketi, dalga boyu, periyot, frekans, hız, genlik, atma, dalga tepesi, dalga çukuru, odak noktası, merkez, stroboskop, rezonans, ses yüksekliği, ses şiddeti, tını, yankı, uğultu, gürültü, ses kirliliği, deprem dalgası
Optik	Aydınlanma, ışık şiddeti, ışık akısı, gölge, yansıma, kırılma, kırıcılık indisi, snell yasası, tam yansıma, sınır açısı, görünür derinlik	Aydınlanma şiddeti, ışık şiddeti, ışık akısı, gölge, yarı gölge, yansıma, odak noktası, merkez, tepe noktası, asal eksen, kırılma, kırıcılık indisi, Snell Yasası, tam yansıma, sınır açısı, görünür uzaklık

Tablo 6 incelendiğinde, 2013 FÖP'te yer alan ancak 2018 FÖP'te yer almayan terimlerin Elektrik ve Manyetizma ünitesine ait Yük, iletken, yalıtkan, elektrik alan ve Joule kanunu olduğu görülebilir. Bu terimlerden sadece Joule kanunu öğretim programından çıkarıldığı, diğer terimlerin 2018 FÖP'te dokuzuncu sınıf Elektrostatik ünitesinde yer aldığı bir önceki bölümde verilmiştir (Bkz. Tablo 2). Elektrik ve Manyetizma

ünitesine 2018 FÖP'te eşdeğer direnç, iç direnç, elektromotor kuvveti, elektrik enerjisi, elektriksel güç, manyetik alan anahtar kavramlarının, Basınç ve Kaldırma Kuvveti Ünitesine ise basınç kuvveti ve Pascal Prensibi anahtar kavramlarının eklendiği tespit edilmiştir. Dalgalar ünitesine dalga hareketi, atma, dalga tepesi, dalga çukuru, odak noktası, merkez, stroboskop, ses yüksekliği, ses şiddeti, tını, yankı, uğultu, gürültü, ses kirliliği ve deprem dalgası kavramlarının ve Optik ünitesine yarı gölge, odak noktası, merkez, tepe noktası ve asal eksen anahtar kavramlarının eklendiği belirlenmiştir.

Elektrik ve Manyetizma ünitesinde 2013 FÖP'te yer alan 4 kazanım 2018 FÖP'te 9. Sınıfa alındığı için kazanım sayılarında pek değişim olmadığı, ancak 2013 FÖP'te yer alıp 2018 FÖP'te yer almayan ve 2018 FÖP'e yeni eklenen kazanımların olduğu görülmektedir. 2013 FÖP'te yer alan bazı kazanımların 2018 FÖP'te kazanım açıklamalarında yer almıştır. Onuncu sınıfa ait, 2013 FÖP'ten çıkarılan ve 2018 FÖP'e eklenen kazanımlar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Onuncu Sınıf Öğretim Programına Eklenen ve Çıkarılan Kazanımlar.

2013 FÖP'ten çıkarılan kazanımlar	2018 FÖP'e eklenen kazanımlar
10.2.3.3. Kirchoff'un akımlar ve gerilimler kanunlarını açıklar.	10.1.1.2. Katı bir iletkenin direncinin bağlı olduğu değişkenleri analiz eder.*
10.2.4.2. Mıknatıslar arasındaki itme ve çekme kuvvetini manyetik alan kavramını kullanarak açıklar ve bu kuvvetin bağlı olduğu değişkenleri analiz eder.+	10.1.2.4. Elektrik akımının oluşturabileceği tehlikelere karşı alınması gereken sağlık ve güvenlik önlemlerini açıklar.*
10.1.1.3. Basıncın hal değişimine etkisini analiz eder.	10.2.2.2. Kaldırma kuvvetiyle ilgili belirlediği günlük hayattaki problemlere kaldırma kuvveti ve/veya Bernoulli İlkesi'ni kullanarak çözüm önerisi üretir.*
10.3.1.2. Dalgaların enerji taşıdığı çıkarımını yapar.	10.3.2.2. Yaylarda atmanın yansımasını ve iletilmesini analiz eder.*
10.3.3.1. Sesin oluşumu ve yayılması için gerekli olan şartları analiz eder.	10.3.3.4. Doğrusal su dalgalarının kırılma hareketini analiz eder.*
10.3.3.2. Rezonans olayını açıklayarak rezonansın oluşturabileceği problemleri ve sağlayabileceği avantajları tartışır.	10.3.4.1. Ses dalgaları ile ilgili temel kavramları örneklerle açıklar.
10.3.3.3. Yankıyı azaltmak ve ses yalıtımı sağlamak için tasarımlar geliştirir.	10.3.4.2. Ses dalgalarının tıp, denizcilik, sanat ve coğrafya alanlarında kullanımına örnekler verir.
10.4.6.3. Işığın paralel yüzlü ortamdan geçerken izlediği yolu çizer ve bağlı olduğu değişkenleri açıklar.	10.3.5.2. Deprem kaynaklı can ve mal kayıplarını önlemeye yönelik çözüm önerileri geliştirir.*
10.4.9.2. Bir merceğin odak uzaklığını etkileyen değişkenleri analiz eder.+	10.4.5.2. Küresel aynalarda görüntü oluşumunu ve özelliklerini açıklar.*
10.4.10.1. Optik yasalarını kullanarak gözde görüntü oluşumunu açıklar.	
10.4.10.2. Optik aletlerin yapısını inceleyerek fonksiyonel bir optik alet tasarlar ve yapar.	

* 2013 FÖP'te kazanım açıklaması olarak yer almaktadır.

+ 2018 FÖP'te kazanım açıklaması olarak yer almaktadır.

Tablo 7 incelendiğinde, Elektrik ve Manyetizma ünitesinden bir kazanımın tamamen çıkarıldığı ve bir kazanımın 2018 FÖP'e kazanım açıklaması olarak eklendiği ve 2013 FÖP'te kazanım açıklaması olarak yer alan iki alt kazanımın 2018 FÖP'e kazanım olarak eklendiği görülebilir. Basınç ve Kaldırma Kuvveti ünitesinde 2013 FÖP'te yer alan basıncın hal değişimine etkisi kazanımına 2018 FÖP'te yer verilmezken 2013 FÖP'te kazanım

açıklaması olarak yer alan bir alt kazanımın 2018 FÖP'te kazanım olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Dalgalar ünitesinde, dalgalara ait temel bir kazanım ile ses konusuna ait üç kazanımın çıkarıldığı ve bunların yerine ses konusu için iki yeni kazanım ve biri yay, biri su ve biri de deprem dalgaları ile ilgili 2013 FÖP'teki üç kazanım açıklamasının 2018 FÖP'e kazanım olarak eklenmiştir. Optik ünitesinde ise üç kazanımın tamamen çıkarıldığı, 2013 FÖP'te yer alan bir kazanımın alt kazanıma, bir alt kazanımın da kazanıma dönüştürüldüğü belirlenmiştir.

Kazanımların yapısı incelendiğinde, 2018 FÖP'te kazanımların ve kazanımlara ait açıklamaların 2013 FÖP'e göre daha sade ve anlaşılır bir dil ile ve daha sınırlayıcı bir şekilde yazıldığı tepit edilmiştir. Aynı kazanımların ve kazanım açıklamalarının farklı bir dille anlatımına yönelik birkaç örnek Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Onuncu Sınıfa Ait Dili Sadeleştirilen Kazanım ve Kazanım Açıklamaları Örnekleri.

2013 FÖP	2018 FÖP
10.2.4.1. Mıknatısların manyetik özelliklerinin nedenlerini açıklar ve maddeleri manyetik özelliklerine göre sınıflandırır.	10.1.3.1. Mıknatısların oluşturduğu manyetik alanı ve özelliklerini açıklar.
10.1.1.1. Katılarda ve durgun sıvılarda basınç kavramını açıklar, basıncı etkileyen değişkenleri analiz eder.	10.2.1.1. Basınç ve basınç kuvveti kavramlarının katı, durgun sıvı ve gazlarda bağlı olduğu değişkenleri açıklar.
10.2.3.2. a. Öğrencilerin pillerin kullanım amaçlarına göre birbirleriyle bağlanma şekillerini incelemeleri ve tükenme sürelerini karşılaştırmaları sağlanır. b. Öğrencilerin ilk pilin keşfi üzerine deneyler yapan bilim insanları Galvani ve Volta'nın bakış açıları arasındaki farkı tartışmaları sağlanır.	10.1.2.2. a) Öğrencilerin deney veya simülasyonlarla üreteçlerin bağlanma şekillerini incelemeleri ve tükenme sürelerini karşılaştırmaları sağlanır. Üreteçlerin ters bağlanması da dikkate alınır. b) Üreteçlerin iç dirençleri örneklerle açıklanır, iç dirençler ile ilgili matematiksel hesaplamalara girilmez. c) Öğrencilerin üretecin keşfi üzerine deneyler yapan bilim insanları Galvani ve Volta'nın bakış açıları arasındaki farkı tartışmaları sağlanır.
10.3.2.2. a. Öğrencilerin deney yaparak veya simülasyonlar kullanarak su dalgalarının yansımalarını çizmeleri için fırsat verilir.	10.3.3.2. a) Öğrencilerin deney yaparak veya simülasyonlar kullanarak su dalgalarının yansıma hareketlerini çizmeleri sağlanır. b) Doğrusal su dalgalarının doğrusal ve parabolik engellerden yansıması dikkate alınır. c) Dairesel su dalgalarının doğrusal engelden yansıması dikkate alınır, parabolik engelden yansımasında ise sadece merkezden gönderilen dalgalar dikkate alınır. ç) Matematiksel hesaplamalara girilmez.

Tablo 8 incelendiğinde, kazanımların dilinin sadeleşmesinin yanı sıra kazanımlara ait sınırlamaların yer aldığı açıklamaların 2018 FÖP'te daha detaylı yazıldığı görülebilir. Özellikle matematiksel modelin verilip hesaplamaların yaptırılıp yaptırılmayacağı net olarak ifade edildiği belirlenmiştir.

On Birinci Sınıf Kazanımlarına İlişkin Bulgular

On birinci sınıf öğretim programlarında yer alan üniteler ve bu ünitelerde yer alan kazanımların sayısı ve ünitelere ayrılan sürelerin oranları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. 2013 ve 2018 FÖP On Birinci Sınıf Ünitelerine Ait Kazanım Sayı ve Oranları.

Ünite Adı	2013 FÖP		2018 FÖP	
	Kazanım Sayısı	Oran (%)	Kazanım Sayısı	Oran (%)
Kuvvet ve Hareket	35	50	33	52.8
Elektrik ve Manyetizma	34	50	29	47.2
Toplam	69	100	62	100

Fizik dersi, 2013 FÖP'te 11. Sınıflar için İleri Fizik olarak geçmesine rağmen 2018 FÖP'te ileri ibaresine rastlanmamaktadır. Her iki programda da fizik dersinin haftada 4 saat ve yıllık 144 saat işlenmesi planlanmaktadır. Tablo 9'a bakıldığında Kuvvet ve Hareket ünitesinde 2013 FÖP'te 35 olan kazanım sayısının 33'e indiği ancak üniteye ayrılan sürenin arttığı görülebilir. Elektrik ve Manyetizma ünitesinde ise 2013 FÖP'te 34 olan kazanım sayısının 29'a indiği ve üniteye ayrılan sürenin azaldığı belirlenmiştir. 2013 FÖP ve 2018 FÖP'te 11. Sınıf ünitelerinde yer alan anahtar kavramlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. On Birinci Sınıf Ünitelerine Ait Anahtar Kavramlar/Terimler.

Ünite Adı	**2013 FÖP**	**2018 FÖP**
Kuvvet ve Hareket	Vektör, Enerji, Bağıl hareket, İvme, Serbest düşme, Limit hız, İtme, Momentum, Momentumun korunumu, Tork, Denge, Kütle merkezi, Ağırlık merkezi	Vektör, Enerji, Bağıl hareket, İvmeli hareket, Limit hız, Hooke Yasası, İtme, Çizgisel momentum, Çizgisel momentumun korunumu, Tork, Denge, Kütle merkezi, Ağırlık merkezi
Elektrik ve Manyetizma	Elektriksel kuvvet, Elektrik alan, Sığa, Sığaç, Alternatif akım, İndüktans, Empedans, Kapasitans, Rezonans, Manyetik alan, Manyetik akı, İndüksiyon akımı, Transformatörün verimi	Elektriksel kuvvet, Elektrik alan, Elektriksel potansiyel enerji, Elektriksel potansiyel, Elektriksel potansiyel farkı, Sığa (kapasite), Sığaç (kondansatör), Manyetik alan, Manyetik kuvvet, Manyetik akı, Alternatif akım, İndüktans, Kapasitans, Empedans, Rezonans, İndüksiyon akımı, Öz- indüksiyon akımı, Transformatör

Tablo 10'a bakıldığında, Kuvvet ve Hareket ünitesinde 2013 FÖP'te yer alan herhangi bir anahtar kavramın çıkarılmadığı, 2018 FÖP'e Hooke Yasası ve momentum kavramlarının önüne Çizgisel terimlerinin ve Elektrik ve Manyetizma ünitesinde ise 2018 FÖP'e Elektriksel potansiyel enerji, Elektriksel potansiyel, Elektriksel potansiyel farkı, Manyetik kuvvet anahtar kelimelerinin eklendiği görülmektedir.

2013 FÖP'te yer alan bazı kazanımların 2018 FÖP'te kazanım açıklamalarında yer aldığı görülmüştür. On birinci sınıfa ait, 2013 FÖP'ten çıkarılan ve 2018 FÖP'e eklenen kazanımlar Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. On Birinci Sınıf Öğretim Programına Eklenen ve Çıkarılan Kazanımlar.

2013 FÖP'ten çıkarılan kazanımlar	**2018 FÖP'e eklenen kazanımlar**
11.1.3.3. Sürtünmeli yüzeylerde hareket eden cisimlerin hareketini analiz eder.**	11.1.2.3. Bağıl hareket ile ilgili hesaplamalar yapar.
11.1.4.2. Bir boyutta sabit ivmeli hareket için konum-zaman, hız-zaman ve ivme-zaman grafiklerini çizer ve açıklar.**	11.1.6.1. Yapılan iş ile enerji arasındaki ilişkiyi analiz eder.
11.1.6.1. Esneklik potansiyel enerjisini örneklerle açıklar.	11.1.9.3. Kütle merkezi ve ağırlık merkezi ile ilgili hesaplamalar yapar.*

11.1.7.3. Momentum korunumunu iç ve dış kuvvetleri analiz ederek sorgular.	11.2.2.2. Düzgün bir elektrik alan içinde iki nokta arasındaki potansiyel farkını hesaplar.
11.1.9.2. Kuvvetlerin dengesi ile ilgili günlük hayattan problem durumları ortaya koyar ve çözüm yolları üretir.	11.2.3.2. Yüklü, iletken ve paralel levhalar arasında oluşan elektrik alanının bağlı olduğu değişkenleri analiz eder.
11.2.2.2. Elektriksel potansiyel enerji ile gravitasyon potansiyel enerjisini birbirleri ile ilişkilendirir.	11.2.3.5. Sığanın bağlı olduğu değişkenleri analiz eder.
11.2.3.5. Yüklenmiş bir sığaçta yük ile gerilim arasındaki ilişkiyi analiz eder.	11.2.4.2. Üzerinden akım geçen iletken düz bir telin çevresinde, halkanın merkezinde ve akım makarasının merkez ekseninde oluşan manyetik alan ile ilgili hesaplamalar yapar.
11.2.3.6. Farklı şekillerdeki sığaçlara örnekler verir.	11.2.4.10. Yüklü parçacıkların manyetik alan ve elektrik alandaki davranışını açıklar.
11.2.3.7. Seri ve paralel devrelerde eşdeğer sığa, yük ve potansiyel fark kavramları ile ilgili problemler çözer.	11.2.4.8. Manyetik akı ve indüksiyon akımı ile ilgili hesaplamalar yapar.
11.2.3.8. Sığaçların kullanım alanlarını araştırarak bir sığaç modeli tasarlar ve yapar.	
11.2.5.3. Alternatif akımın etkin ve maksimum değerlerini birbirleri ile ilişkilendirir.	
11.2.5.4. Alternatif akım ve doğru akımın avantaj ve dezavantajlarını karşılaştırır.	
11.2.5.5. Alternatif akım devrelerinde devre direncini etkileyen değişkenleri belirler.	
11.2.5.8. Bir alternatif akım devresinin rezonans halini açıklar.	
11.2.6.3. İdeal olmayan bir transformatörün verimini hesaplar.	
11.2.6.4. Enerji transferlerinde güç kaybını azaltmak için bir proje tasarlar.	

* 2013 FÖP'te kazanım açıklaması olarak yer almaktadır.

** 2018 FÖP'te kazanım açıklaması olarak yer almaktadır.

Tablo 11'de verildiği üzere, Kuvvet ve Hareket ünitesinde 2013 FÖP'te yer alan bir kazanımın 2018 FÖP'te kazanım açıklaması olarak yer aldığı ve 4 kazanımın 2018 FÖP'te yer almadığı ancak 2018 FÖP'e eklenen 3 yeni kazanımdan birinin 2013 FÖP'te kazanım olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Elektrik ve Manyetizma ünitesinde 2013 FÖP'te yer alan 11 kazanımın 2018 FÖP'te yer almadığı, buna karşın 6 yeni kazanımın 2018 FÖP'e eklendiği belirlenmiştir.

Kazanımların yapısı incelendiğinde, 2018 FÖP'te kazanımların ve kazanımlara ait açıklamaların 2013 FÖP'e göre daha sade ve anlaşılır bir dil ile ve daha sınırlayıcı bir şekilde yazıldığı görülmektedir. Aynı kazanımların ve kazanım açıklamalarının farklı bir dille anlatımına yönelik birkaç örnek Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. On Birinci Sınıfa Ait Dili Sadeleştirilen Kazanım ve Kazanım Açıklamaları Örnekleri.

2013 FÖP	**2018 FÖP**
11.1.3.2. Net kuvvet etkisindeki cismin hareketini örneklerle açıklar ve günlük hayatla ilgili problemler çözer.	11.1.3.2. Net kuvvet etkisindeki cismin hareketi ile ilgili hesaplamalar yapar.
11.2.4.3. Manyetik alan içerisinde akım taşıyan tel çerçevenin hareketini analiz eder.	11.2.4.4. Manyetik alan içerisinde akım taşıyan dikdörtgen tel çerçeveye etki eden kuvvetlerin döndürme etkisini açıklar.
11.1.1.3. a. Öğrencilerin iki ya da daha fazla vektörün bileşkesinin büyüklüğünü hesaplamaları sağlanır.	11.1.1.3. a) Uç uca ekleme ve paralel kenar yöntemleri kullanılmalıdır. b) Kosinüs teoremi verilerek bileşke vektörün büyüklüğünün bulunması sağlanır. c) Eşit büyüklükteki vektörlerin bileşkesi hesaplanırken açılara göre özel durumlar verilir.
11.2.3.2. a. Öğrencilerin yüklü parçacıkların elektrik alandaki davranışının teknolojideki kullanım yerlerini araştırarak sunum yapmaları sağlanır. b. Alana dik giren parçacıklara girilmez.	11.2.4.5. a) Alana dik giren parçacıkların sapma yönleri üzerinde durulur. Matematiksel hesaplamalara girilmez. b) Öğrencilerin yüklü parçacıkların elektrik alandaki davranışının teknolojideki kullanım yerlerini araştırmaları ve sunum yapmaları sağlanır.

Tablo 12'ye bakıldığında, bazı kazanım ve açıklamaların 2013 FÖP'te daha detaylı iken bazı kazanımlarında 2018 FÖP'te daha detaylı yazıldığı söylenebilir. Örneğin 2013 FÖP'te grafik çizimi kazanım olarak yer almakta iken 2018 FÖP'te kazanım açıklaması olarak yer almaktadır. Ayrıca 2018 FÖP'te matematiksel hesaplamaların azaltıldığı belirlenmiştir.

On İkinci Sınıf Kazanımlarına İlişkin Bulgular

On ikinci sınıf öğretim programlarında yer alan üniteler ve bu ünitelerde yer alan kazanımların sayısı ve ünitelere ayrılan sürelerin oranları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. 2013 ve 2018 FÖP On İkinci Sınıf Ünitelerine Ait Kazanım Sayı ve Oranları.

Ünite Adı	2013 FÖP		2018 FÖP	
	Kazanım Sayısı	Oran (%)	Kazanım Sayısı	Oran (%)
Düzgün Çembersel Hareket	15	22.2	15	23.6
Basit Harmonik Hareket	6	13.8	5	13.8
Dalga Mekaniği	7	16.7	8	18
Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite	14	16.7	11	18
Modern Fizik	12	16.7	15	15.4
Modern Fiziğin Teknolojideki Uygulamaları	20	13.9	14	11.2
Toplam	74	100	68	100

Fizik dersi, 2013 FÖP'te 12. Sınıflar için İleri Fizik olarak geçmesine rağmen 2018 FÖP'te ileri ibaresine rastlanmamaktadır. Her iki programda da fizik dersinin haftada 4 saat ve yıllık 144 saat işlenmesi planlanmaktadır.

Tablo 13'e bakıldığında Düzgün Çembersel Hareket ünitesinde kazanım sayısı değişmemesine rağmen üniteye ayrılan sürenin arttığı görülebilir. Basit Harmonik Hareket'te ise bir kazanım azalmasına karşın üniteye ayrılan sürenin değişmediği ve Dalga Mekaniği'nde bir kazanımın ve üniteye ayrılan sürenin arttığı belirlenmiştir. Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite'de 3 kazanımın azaldığı ancak üniteye ayrılan sürenin arttığı, Modern Fizik ünitesine 3 kazanımın eklenmesine rağmen üniteye ayrılan sürenin azaltıldığı belirlenmiştir. Son ünite olan Modern Fiziğin Teknolojideki Uygulamaları ünitesinden 6 kazanımın azaltıldığı ve buna paralel olarak üniteye ayrılan sürenin azaltıldığı tespit edilmiştir.

2013 FÖP ve 2018 FÖP'te 12. Sınıf ünitelerinde yer alan anahtar kavramlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. On İkinci Sınıf Ünitelerine Ait Anahtar Kavramlar/Terimler.

Ünite Adı	**2013 FÖP**	**2018 FÖP**
Düzgün Çembersel Hareket	Çizgisel hız, açısal hız, merkezcil kuvvet, merkezcil ivme, eylemsizlik momenti, açısal momentum	Çizgisel hız, açısal hız, merkezcil kuvvet, merkezcil ivme, eylemsizlik momenti, açısal momentum, kütle çekim kuvveti
Basit Harmonik Hareket	Uzanım, genlik, geri çağırıcı kuvvet, denge noktası	Uzanım, genlik, geri çağırıcı kuvvet, denge noktası, yay sarkacı, basit sarkaç
Dalga Mekaniği	Girişim, kırınım, Doppler olayı, elektromanyetik dalga	Girişim, kırınım, Doppler olayı, elektromanyetik dalga, elektromanyetik spektrum
Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite	Atom, Bohr Atom Teorisi, enerji seviyesi, uyarılma, büyük patlama, alt parçacık, anti madde, radyoaktivite, fisyon, füzyon	Atom, Bohr atom teorisi, enerji seviyesi, uyarılma, iyonlaşma, ışıma, büyük patlama, alt parçacık, antimadde, radyoaktivite, fisyon, füzyon
Modern Fizik	Özel Görelilik, Siyah Cisim Işıması, Fotoelektrik Olay, Compton Olayı, De Broglie Dalga Boyu	Özel görelilik, siyah cisim ışıması, fotoelektrik olayı, Compton olayı, de Broglie dalga boyu
Modern Fiziğin Teknolojideki Uygulamaları	Yarı iletken, güneş pili, led, diyot, transistör, süper iletken, nanoteknoloji, nano madde, röntgen, laser, uyarılma, uyarılmış emisyon	Görüntüleme teknolojisi, yarı iletken, diyot, transistör, LED, güneş pili, süper iletken, nanoteknoloji, nanobilim, LASER

Tablo 14'e bakıldığında, Modern Fiziğin Teknolojideki Uygulamaları ünitesi dışında hiçbir üniteden 2013 FÖP'te yer alan herhangi bir anahtar kavramın çıkarılmadığı görülebilir. 2018 FÖP'te Düzgün Çembersel Hareket ünitesine kütle çekim kuvveti, Basit Harmonik Hareket ünitesine yay sarkacı, basit sarkaç, Dalga Mekaniği ünitesine elektromanyetik spektrum, Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite ünitesine iyonlaşma, ışıma ve Modern Fiziğin Teknolojideki Uygulamaları ünitesine görüntüleme teknolojisi ve nanobilim anahtar kelimelerinin eklendiği buna karşın Modern Fiziğin Teknolojideki Uygulamaları ünitesinden nano madde, röntgen, uyarılma, uyarılmış emisyon kavramlarının çıkarıldığı tespit edilmiştir.

2013 FÖP'te yer alan bazı kazanımların 2018 FÖP'te kazanım açıklamalarında yer aldığı görülmüştür. On ikinci sınıfa ait, 2013 FÖP'ten çıkarılan ve 2018 FÖP'e eklenen kazanımlar Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. On İkinci Sınıf Öğretim Programına Eklenen ve Çıkarılan Kazanımlar.

2013 FÖP'ten çıkarılan kazanımlar	2018 FÖP'e eklenen kazanımlar
12.1.1.2. Düzgün çembersel harekette periyot, frekans, çizgisel hız ve açısal hız kavramlarını açıklayarak birbirleriyle ilişkilendirir.*	12.1.3.1. Açısal momentumun fiziksel bir nicelik olduğunu açıklar.
12.1.1.3. Merkezcil ivmeyi çizgisel hız vektörünün yönündeki değişime bağlı olarak açıklar.*	12.1.3.3. Açısal momentumu torkla ilişkilendirir.

12.1.1.7. Düzgün çembersel hareketle ilgili günlük hayattan problem durumları tanımlar ve çözüme yönelik tasarımlar yapar.	12.1.4.1. Kütle çekim kuvvetini açıklar.
12.1.4.1. Gök cisimlerinin dolanma hareketinin sebeplerini açıklar.	12.1.4.3. Kütle çekim potansiyel enerjisini açıklar.
12.2.1.2. Düzgün çembersel ve basit harmonik hareket yapan yay ve sarkaç hareketleri arasındaki ilişkiyi açıklar.	12.3.1.4. Işığın tek yarıkta kırınımına etki eden değişkenleri açıklar.**
12.3.2.1. Maxwell denklemlerini yorumlayarak elektromanyetik teorinin ortaya çıkışını açıklar.	12.3.2.1. Elektromanyetik dalgaların ortak özelliklerini açıklar.
12.3.2.2. Elektromanyetik dalgaların oluşum yollarını araştırır.	12.3.2.2. Elektromanyetik spektrumu günlük hayattan örneklerle ilişkilendirerek açıklar.
12.4.1.1. Bilim tarihi içinde atom kavramının gelişimini inceler ve bu süreçte Bohr atom teorisinin önemini tartışır.*	12.4.1.1. Atom kavramını açıklar.
12.4.1.2. Bohr atom teorisinde; atom yarıçapı, enerji seviyeleri, uyarılma, iyonlaşma ve ışıma kavramlarını açıklar.*	12.5.1.4. Kütle-enerji eşdeğerliğini açıklar.
12.4.2.3. Atom altı parçacıklardan atomların oluşumuna yönelik çıkarımlar yapar.	12.5.3.1. Foton kavramını açıklar.
12.4.2.6. Büyük patlamadan bugüne gezegenlerin, yıldızların ve gökadaların oluşumunu inceler.	12.5.3.6. Fotoelektrik olayla ilgili hesaplamalar yapar.
12.5.3.2. Fotoelektronun enerjisi ile ilgili problemler çözer.	12.5.4.3. Işığın ikili doğasını açıklar.
12.6.2.4. Söz konusu teknolojilerin toplum içindeki yerini yorumlayarak bu teknolojilerin geleceği hakkında tahminlerde bulunur.	12.6.2.2. Yarı iletken malzemelerin teknolojideki önemini açıklar.
12.6.3.1. Süper iletkenliğin bilim tarihi içindeki gelişimini açıklar.	12.6.2.5. Günlük hayatı kolaylaştıran, güneş pillerinin kullanıldığı sistem tasarlar.
12.6.3.2. Maddenin süper iletken olabilme şartlarını açıklar.	12.6.3.1. Süper iletken maddenin temel özelliklerini açıklar.**
12.6.5.1. X ışınlarının özelliklerini ve elde edilme yollarını açıklar.	
12.6.5.2. X ışınlarının teknolojide kullanım alanlarına örnekler verir.	
12.6.5.3. X ışınlarının canlılar üzerindeki etkilerini açıklar.	
12.6.7.1. Bilim araştırma merkezlerinin işlevleri ve bilim için önemini açıklar.	
12.6.7.2. Ülkemizde ve dünyada TÜBİTAK, CERN ve NASA gibi bilim merkezlerinde yapılan çalışmaların amaçlarını araştırır ve sunar.	
12.6.7.3. Bilim merkezlerinde yapılan çalışmaların bilim ve teknoloji üzerindeki olası sonuçlarını tartışır.	

* 2018 FÖP'te kazanım açıklaması olarak yer almaktadır.

** 2013 FÖP'te bir kazanım parçası olarak yer almaktadır. Kazanım parçası, 2013 FÖP'teki bir kazanımın 2018 FÖP'te iki ayrı kazanım olarak yer almasıdır.

Tablo 12 incelendiğinde, ilk ünite olan Düzgün Çembersel Hareket ünitesinde 2013 FÖP'te yer alan iki kazanımın 2018 FÖP'te kazanım açıklaması olarak yer aldığı, iki kazanıma 2018 FÖP'te yer verilmediği, buna karşın 4 yeni kazanımın 2018 FÖP'e eklendiği görülebilir. Basit Harmonik Hareket ünitesine ait bir kazanımın 2018 FÖP'te yer almadığı, Dalga Mekaniği adlı üçüncü üniteden 2 kazanımın çıkarıldığı ve 2018 FÖP'e 2 yeni ve bir tane de 2013 FÖP'te kazanım parçası olarak yer alan kazanım eklendiği tespit edilmiştir. Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite ünitesine ait 2013 FÖP'te yer alan iki kazanıma 2018 FÖP'te yer verilmediği, 2 kazanıma ise açıklama olarak yer verildiği ve yeni bir kazanım eklendiği tespit edilmiştir. Modern Fizik ünitesinde 2013 FÖP'ten bir kazanımın çıkarıldığı ve 2018 FÖP'e 4 yeni kazanımın eklendiği ve son ünite olan Modern Fiziğin Teknolojideki Uygulamaları ünitesine ait 2013 FÖP'te yer alan 9 kazanımın çıkarıldığı, 2018 FÖP'e 2 yeni bir de kazanım parçası olmak üzere 3 kazanımın eklendiği belirlenmiştir.

Kazanımların yapısı incelendiğinde, 2018 FÖP'te kazanımların ve kazanımlara ait açıklamaların 2013 FÖP'e göre daha sade ve anlaşılır bir dil ile ve daha sınırlayıcı bir şekilde yazıldığı görülmektedir. Aynı kazanımların ve kazanım açıklamalarının farklı bir dille anlatımına yönelik birkaç örnek Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. On İkinci Sınıfa Ait Dili Sadeleştirilen Kazanım ve Kazanım Açıklamaları Örnekleri.

2013 FÖP	**2018 FÖP**
12.1.1.6. Yatay, düşey ve eğimli zeminlerde araçların emniyetli dönüş şartlarını açıklar.	12.1.1.4. Yatay, düşey, eğimli zeminlerde araçların emniyetli dönüş şartları ile ilgili hesaplamalar yapar.
12.3.1.5. Doppler olayının etkilerini açıklar ve doppler olayına günlük hayattan örnekler verir.	12.3.1.6. Doppler olayının etkilerini ışık ve ses dalgalarından örneklerle açıklar.
12.4.2.5. Madde ve anti maddenin evrendeki yerini tartışır.	12.4.2.4. Madde ve antimadde kavramlarını açıklar.
a. Öğrencilerin fisyon ve füzyon olaylarının günümüz teknolojisindeki önemini yorumlayarak nükleer santrallerin çalışma ilkesini açıklamaları sağlanır.	a) Nükleer enerji ile çalışan sistemler hakkında araştırma yapılması sağlanır. b) Nükleer reaktörlerin bilime, teknolojiye, ülke ekonomisine ve çevreye etkileri üzerinde durulur. c) Atom bombasının yıkıcı etkileri tarihî gerçekler üzerinden açıklanarak nükleer silahsızlanmanın dünya barışı açısından önemi üzerinde durulur.
a. Planck hipotezi ve Wien yasası açıklanır ve kuantum teorisi ile ilişkilendirilir. b. Dalga boyu-ışıma şiddeti grafiği verilir ve klasik yaklaşımla modern yaklaşımın çelişkisi vurgulanır. c. Rayleigh - Jeans yasasına girilmez. ç. Siyah cisim ışıması ile ilgili matematiksel işlemlere girilmez.	a) Planck hipotezi açıklanır. b) Dalga boyu-ışıma şiddeti grafiğinden hareketle klasik yaklaşımla modern yaklaşımın çelişkisi ve bu çelişkinin kuantum fiziğinin doğuşuna etkisi vurgulanır. c) Siyah cisim ışıması ile ilgili matematiksel hesaplamalara girilmez.

Tablo 16'ya bakıldığında, kazanım cümlesinin sonunda beceriyi belirten kelimelerin değiştiği ve böylece daha net ifade edildiği görülebilir. Kazanım açıklamalarının 2018 FÖP'te daha çok yer aldığı ve kazanım ile beraber nelerin verilmesi gerektiğinin de belirtildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, yapılan incelemede 2013 FÖP'te kazanım açıklamalarına çok az yer verilirken 2018 FÖP'te daha fazla yer verildiği belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fizik öğretim programı, bilim ve teknolojideki hızlı değişim, değişen ihtiyaçlar ve öğrenme teori ve yaklaşımlarındaki gelişmelerin gereklerine uymak amacıyla 2017 yılında güncellenmiş ve 2018 yılında revize edilmiştir. Bu çalışmada, revize edilen ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm sınıf düzeylerinde doğrudan uygulanması planlanan 2018 FÖP ile 2017-2018 eğitim öğretim yılına kadar uygulamada olan 2013 FÖP'te yer alan kazanımlar sınıf düzeylerinde karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar; kazanım sayı ve oranları, Anahtar

kavramlar, değişen kazanımlar ve sadeleştirilen kazanım ve kazanım açıklamalarına örnekler olmak üzere dört alanda yapılmıştır.

Fizik öğretim programları üniteler bazında incelendiğinde, 2013 FÖP'te onuncu sınıfta yer alan elektrostatik konusunun 2018 FÖP'te dokuzuncu sınıf için yeni bir ünite olarak eklendiği ve onuncu sınıfta ikinci ünite olan Elektrik ve Manyetizmanın 2018 FÖP'te ilk ünite olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeninin dokuzuncu ve onuncu sınıflar arasında birbirinin devamı olduğunu belirten bir bağlantı kurma amacı olduğu düşünülmektedir.

Ünitelerde yer alan kazanım sayıları ile kazanımlara ayrılan süre oranları karşılaştırıldığında, dokuzuncu sınıf kazanımlarında bir kazanım artmış görünmekte ancak 2013 FÖP'te 10. Sınıfta yer alan elektrostatik kazanımları göz önünde bulundurulduğunda diğer ünitelerdeki kazanımların ve bu kazanımlara ayrılan sürenin azaldığı görülmektedir. Aynı şekilde, onuncu sınıf toplam kazanım sayısının azaldığı ancak elektrostatik kazanımları çıkarıldığında diğer kalan kazanımlara ayrılan sürenin arttığı tespit edilmiştir. Dokuz ve onuncu sınıflarda matematiksel hesaplamalara çok girilmeden günlük hayatla ilişkilendirildiğinden, bu sınıflar için ayrılan sürenin yeterli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca on birinci sınıfta yedi ve on ikinci sınıfta altı kazanımın azaldığı görülmektedir. Bu sınıflarda kazanım sayılarının azalması diğer kazanımlara ayrılan sürenin artmasını sağlamaktadır. Buna rağmen 11. sınıfta yer alan kazanımlara ayrılan sürenin yetersiz olduğu, bu kazanımların bir kısmının 12. sınıfa alınmasının, 12. sınıf kazanımlarından ise atom fiziği ve modern fizik kazanımlarının azaltılmasının gerektiği düşünülmektedir. Çünkü önceki sınıflarda ilgili konularda temel oluşturacak gerekli bilgiler verilmemektedir.

Her ünite için belirlenen anahtar kavramlara bakıldığında, 2013 FÖP'e göre 2018 FÖP'te daha çok kavrama yer verildiği görülmektedir. Kazanım ve kazanım açıklamalarında geçen konulara ait terimlere anahtar kavram olarak yer verilmesi ünite içeriğinin daha net anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Nitekim anahtar kavramlara göre kazanımların yazıldığı ve bu nedenle kazanımların daha anlaşılır hale geldiği tespit edilmiştir. Özellikle enerji ile ilgili konularda hem anahtar kavramlara hem de kazanımlara öteleme kinetik enerjisi, yer çekimi potansiyel enerjisi ve esneklik potansiyel enerjisi kavramlarının eklenmesi üst sınıflarda doğabilecek kavram kargaşası ve kavram yanılgılarının önüne geçilmesi için olumlu olduğuna inanılmaktadır.

Eklenen ve çıkarılan kazanımlara bakıldığında, bazı kazanımlara 2018 FÖP'te hiç yer verilmediği, 2013 FÖP'te yer alan bazı kazanımların 2018 FÖP'te kazanım açıklaması olarak yer aldığı ve 2013 FÖP'te yer alan bazı kazanım açıklamalarının 2018 FÖP'te kazanım olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Dokuz ve onuncu sınıflarda önceki programlarda olduğu gibi 2018 FÖP'te de matematiksel işlemler azaltıldığı belirlenmiştir. 2013 FÖP'teki bu hamle için öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiği görülmektedir (Sadi ve Yıldız, 2012; Bayrak, C., Bezen, S., Aykutlu I., 2015). Dokuz ve onuncu sınıfta zorunlu olan fizik dersine tüm öğrenciler katıldığı için fizik konularının kavramsal olarak verilmesi ve matematiksel olarak öğrencileri zorlamaması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. On bir ve on ikinci sınıfta fizik dersi seçmeli olup üniversitede sayısal bilimlerle ilgili bir bölümde okumak isteyen öğrenciler bu dersi seçmektedir. Bu sınıflardaki kazanımların matematiksel işlemler içermesi beklenmektedir. Ancak programda grafik çizimi ve yorumlanmasına çok az yer verildiğinden tüm sınıf düzeylerine grafik çizme, okuma ve yorumlama ile ilgili kazanımlar eklenmelidir. On birinci sınıf sığaçlar ve alternatif akım ile ilgili kazanımların çıkarılmasının temel bilim ve mühendislik fakültelerinde okuyacak öğrenciler için olumsuz bir durum olduğu düşünülmektedir. On ikinci sınıf konuları neredeyse modern fizik ile ilgili tüm konuları kapsadığından öğrenciler için ağır bir program olabilir. Nitekim 2013 FÖP ile başlayan sadeleştirmeleri öğretmenlerin olumlu karşıladığı yapılan araştırmalarda da belirtilmiştir (Bayrak, C., Bezen, S., 2013-a, 2013-b; Bayrak, C., Bezen, S., Aykutlu I., 2015).

Kaynakça

Arslan A., Ercan O. & Tekbıyık A. (2012). Fizik dersi yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.

Ayas, A., Çepni, S. & Akdeniz, A.R. (1993) Development of The Turkish Secondary Science Curriculum. *Science Education*, 77(4), 413-440.

Ayas, A., Özmen, H., Demircioğlu, G. & Sağlam, M. (1999). Türkiye'de ve Dünyada Yapılan Program Geliştirme Çalışmaları: Kimya Açısından Bir Derleme. *DÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 11, 211-219.

Aycan, Ş. & Yumuşak, A. (2003). Lise fizik müfredatındaki konuların anlaşılma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.

Bayrak, C. & Bezen, S. (2013-a). 9. sınıf fizik öğretim programında yer alan konuların öğretiminde karşılaşılan sorunlara ve yeni öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. Öğretmen Eğitiminde Yeni Eğilimler Uluslararası Sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bayrak, C. & Bezen, S. (2013-b). 10. sınıf fizik öğretim programında yer alan konuların öğretiminde karşılaşılan sorunlara ve yeni öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. "*Muallim Hazırlama Siyaseti ve Problemleri" Uluslararası Sempozyumu,* Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü

Bayrak, C., Bezen, S. & Aykutlu, I. (2015). 11. sınıf fizik öğretim programında yer alan konuların öğretiminde karşılaşılan sorunlara ve yeni öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 16-30.

Bruner, J. (1961). The Act of Discovery. *Harward Educatioal Review,* 31(1), 23.

Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. & Turgut, F. (1997). *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.* Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

Demirbaş, M. & Soylu, H. (2000). Türkiye'de Etkili Fen Öğretimi İçin 1960-1980 Yılları Arasında Geliştirilen Programlar. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

MEB (1998). *Ortaöğretim Fizik Dersi* Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB (2013). *Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2017). *Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). *Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Ünal, S., Çoştu, B. & Karataş, F.Ö. (2004). Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.

Sadi, Ö. & Yıldız, M. (2012). Fizik öğretmenlerinin 2010-2011 öğretim döneminde ilk defa uygulanan 11. sınıf fizik dersi müfredatına bakışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 869-882.

Şengören, K. S., Dönmez, İ., Çınar, G. & Kavcar, N. (2012). Fizik öğretmenlerinin 11. sınıf fizik kitabına ilişkin görüşleri: İzmir ili örneği. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yürümezoğlu, K. (2005). Modern fizikte öğrencilerin ve öğretmen adaylarının algılama ve mantık yürütme biçimleri üzerine bir çalışma. *Balıkesir Üniversitesi en Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7, 1.

Matematik Eğitiminde Rutin Soruların Modifiye Edilmesi: Kavramsal Soru Sorma

Fatma CUMHUR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye, cumhurfatma@gmail.com

Öz

Kavramsal soru sorma öğrenciye niçin öyle olduğu ve nasıl öyle olabileceği gibi ilişkili konularda ne yaptıkları hakkında daha derin düşünme fırsatı sağlamaktadır. Öğrencilere yöneltilen sorular onları kavramsal düşünmeye itmeli ve daha fazla düşündürmek için harekete geçirmelidir. Bu tür sorular kullanmak dersi rutin olmaktan uzak tutabilir, öğrencilerin kavramsal düşünme boşluğunu doldurabilir ve öğrencileri öğrenmeye daha hevesli hale getirebilir. Bu çalışmanın amacı matematik dersinde yer alan bazı rutin soruların kavramsal düşündürme boyutunda nasıl modifiye edilebileceği konusunda öğretmen ve araştırmacılara ışık tutacak örnekler sunmaktır. Bu anlamda çalışmada soruların modifiye edilmesi altı boyutta incelenmiştir: yaygın hatalar, bilişsel bellek soruların uyarlaması, basit aritmetik soruların modifiye edilmesi, ayrıntılı cevap isteyen soruların sorulması, hesabın ters çevrilmesi ve ekstra veriler verilmesi. Soruların uygun bir şekilde modifiye edilmesiyle yanlış anlaşılmaların önüne geçilebileceği ve böylece kavramsal anlamanın daha hızlı bir şekilde gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Rutin soru, kavramsal soru, matematik, eğitim

Abstract

Asking for conceptual questions provides a deeper insight into students what they do in related subjects, such as why they are and how they might be. Questions to be directed to students should encourage them to think conceptually and take action to make them think more. Using such questions can keep the mathematics course away from routine, fill in the students' conceptual gap and make students more eager to learn. The aim of this study is to present examples that will shed light teachers and researchers how some routine questions in mathematics could be modified in the conceptual thinking dimension. Modification of questions in this study has been examined in six dimensions: common errors, adapting a rote-memory question, modifying a basic arithmetic question, asking for a qualitative answer, inverting a calculation, giving extra data. It is thought that the misunderstanding can be avoided by modifying the questions appropriately, so that the conceptual understanding can be realized more quickly.

Keywords: Routine question, conceptual question, mathematics, education

Giriş

Soru sorma öğretimin vazgeçilmez araçlarından biridir ve öğretmenler derslerinde sıkça sorulara başvurmaktadır (Clegg, 1987; Dyer, 2008; Gall, 1984; Wilen, 1991). Ancak kullanılan bu soruların amacı sadece öğrenilen bilgileri tespit etmek değil aynı zamanda kavramsal öğrenmeye teşvik etmek olmalıdır. Çünkü öğretmenlerin kullandığı basit hesap gerektiren bazı sorular öğrencilerin detaylı düşünmesini engellemektedir (Moyer & Milewicz, 2002). Özellikle bu tür soruların rutin bir şekilde sorulması ve öğrencilerden soruyu sadece çözümlemelerinin istenmesi, öğrencileri ezberciliğe yönlendirebilmektedir (Bellido, Walker & Wayland, 2005). Bu anlamda kavramsal soru sorma öğrenciye niçin öyle olduğu ve nasıl öyle olabileceği gibi ilişkili konularda ne yaptıkları hakkında daha derin düşünme fırsatı sağlamaktadır (Franke, Webb, Chan, Ing, Freund & Battey, 2009). Öğrencilerin öğrenmesi üzerine yapılan güncel araştırmalar, kavramsal soru sormanın öğretmen için önemli bir pedagojik yeterlilik olduğu ve kavramsal soru sormayı içine alan soru sorma becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verilmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır (Tanışlı, 2013; Kreide, 2015; Özaltun Çelik & Bukova Güzel, 2016; Weiland, Hudson & Amador, 2014).

Öğrencilere yöneltilen sorular onları kavramsal düşünmeye itmeli ve daha fazla düşündürmek için harekete geçirmelidir. Bu tür sorular kullanmak dersi rutin olmaktan uzak tutabilir, öğrencilerin kavramsal düşünme boşluğunu doldurabilir ve öğrencileri öğrenmeye daha hevesli hale getirebilir. Çoğu öğretmen basit hesap gerektiren alıştırma niteliği sorularla öğrencilere istenilen bilgileri kazandırma yoluna gitmektedir (Morgan & Saxton, 1994; Zhang & Patrick, 2012). Ancak bu sorular her ne kadar kullanışlı gibi görünse de hiçbiri öğrencileri teşvik edecek veya yeni bir kavramlar aracılığı ile düşündürmeye itecek kapsamlı sorular serisine sahip değildir (Bellido, Walker & Wayland, 2005). Bu nedenle öğrencilere yöneltilen sorular onları kavramsal düşünmeye itmeli ve daha fazla düşündürmek için harekete geçirmelidir. Bu tür soruları kullanmak dersi rutin olmaktan uzak tutabilir, öğrencilerin kavramsal düşünme boşluğunu doldurabilir ve öğrencileri öğrenmeye daha hevesli hale getirebilir. Öğrencileri kavaramsal düşünmeye itmek için sorulabilecek bazı alternatif sorular aşağıdaki gibidir:

- Problemin çözümünün arkasında yatan mantığı açıkla…
- Problemi çözmek için hangi stratejiyi kullandın?
- Cevabının ne anlama geldiğini açıkla…
- Sonraki adımda ne olacağını tahmin et…

Öğrencinin cevabını derinleştirme ve mantığını anlamak için nasıl ve niçin gibi soruların sorulmasının yanı sıra, derslerde kullanılan bazı rutin sorular, daha yüksek bilişsel seviyede cevaplar elde etmek için değiştirilebilir. Bu çalışmanın amacı matematik dersinde yer alan bazı rutin soruların kavramsal düşündürme boyutunda nasıl modifiye edilebileceği konusunda öğretmen ve araştırmacılara ışık tutacak örnekler sunmaktır.

Yöntem

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu anlamda soruların modifiye edilmesi Bellido, Walker & Wayland (2005) çalışmasında yer aldığı gibi altı boyutta incelenmiştir: yaygın hatalar, bilişsel bellek soruların uyarlaması, basit aritmetik soruların modifiye edilmesi, ayrıntılı cevap isteyen soruların sorulması, hesabın ters çevrilmesi ve ekstra veriler verilmesi.

Bulgular

Bu kısımda soruların modifiye edilmesi "yaygın hatalar, bilişsel bellek soruların uyarlaması, basit aritmetik soruların modifiye edilmesi, ayrıntılı cevap isteyen soruların sorulması, hesabın ters çevrilmesi ve ekstra veriler verilmesi" boyutlarına göre aşağıdaki gibi incelenmiştir.

Yaygın Hatalar

Bazı sorular öğrencilerin yanlış yorumlamalarına açıktır ve öğrenciler kolayca aynı hatayı tekrarlayabilmektedir. Öğrencilerin yaygın hata yaptıkları rutin sorulardan bir örnek ve bu hataya düşmelerini önlemek için aynı sorunun modifiye edilmiş hali aşağıdaki gibidir:

Rutin soru

Fiyatı 60 lira olan bir bluzun üzerinde %25 indirimli olduğu yazıyor. Mağaza bu indirime ek olarak %15 indirim daha uyguladığı takdirde bluzun yeni fiyatı ne olur?

Yanlış olmasına rağmen, çoğu öğrenci bu soruda %25 ile %15' i toplayıp %40 elde ediyor ve toplam indirimi 24 liradan hesaplayıp sonucu 36 lira olarak buluyor. Bu sorunun aşağıdaki gibi modifiye edilmesi ile bu yanlış anlamanın engellenmesi sağlanabilir:

Modifiye soru

Fiyatı 60 lira olan bir bluzun üzerinde %25 indirimli olduğu yazıyor. Mağaza müşterilerine o güne özel bütün ürünlerde ek olarak %15 indirim daha uyguluyor. Ece %25 indirime %15 indirim daha ekliyor ve toplam indirimi %40 olarak hesaplıyor. Böylece Ece bluzun fiyatını %40 indirim üzerinden 24 lira daha az hesaplayıp son fiyatı 36 lira olarak buluyor. Ece kasaya bluzun fiyatını ödemek için gittiğinde ise gerçekte bluzun fiyatının 38,*25 lira olduğunu öğreniyor. Niçin bluzun fiyatı Ece'nin hesapladığı gibi 36 lira değil de 38,25 liradır? Sebebini açıklayınız.*

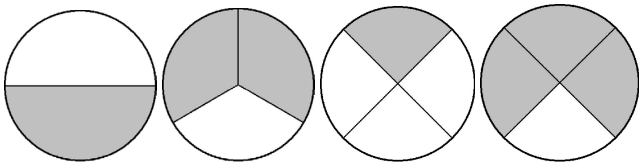
Görüldüğü gibi sorunun modifiye edilmesiyle öğrencilerin hem hataya düşmelerinin engellenmesi hem de soruyu anlamlaştırarak çözmelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Bilişsel Bellek Soruların Uyarlanması

Cevabı kısa cevaplı olan bilgi düzeyindeki soruların çoğu kez öğrencileri düşünmeye sevketmediği görülmektedir. Sorunun arkasındaki anlama bakılarak farklı yollar içerisinde cevabı yorumlama, anlam çıkarma, yeni bir kavrama ulaşma gibi bilişsel aktivitelerle öğrencinin cevap vermesi sağlanarak daha yüksek seviyede düşünmeleri sağlanabilir.

Rutin soru

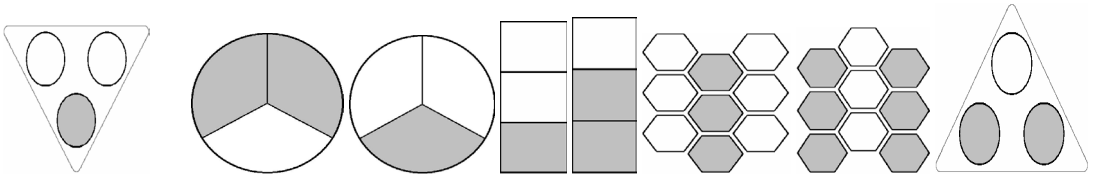
Aşağıdaki şekillerden hangisi 'tür?



Görüldüğü gibi bu soruda öğrencilerden kesrini görsel olarak temsil eden şekillerden seçim yapmaları istenmiştir. Bu soru yeni öğrenen için elverişli olmasına rağmen ileri düzeyde anlamalarını çok iyi yansıtmamaktadır. Öğrencilerin kesirler konusundaki kavramsal öğrenmelerini açığa çıkarmak için aynı soru aşağıdaki gibi modifiye edilmiştir.

Modifiye soru

Aşağıdaki şekillerin her birinin 'ü nasıl temsil ettiğini açıkla.



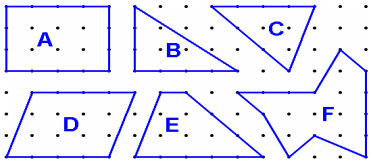
Görüldüğü gibi bu soru kesrini farklı şekillerde temsil etmektedir. Bu anlamda bu soruda öğrencilerin kesri tanımalarından ziyade görsel şekiller ile nasıl temsil edildiğini yorumlamaları istenmiştir. Verilen cevaplar ile öğrencilerin kesirleri anlayıp anlamadığı ve yorumlama kabiliyetlerinin açığa çıkarılması amaçlanmıştır.

Basit Aritmetik Soruların Modifiye Edilmesi

Bilgi veya kavrama düzeyini temsil eden basit bir aritmetik soru uygulama, analiz ve sentez basamaklarını içerecek biçimde öğrencilerden nitelikli cevaplar almak için değiştirilebilir.

Rutin soru

Aşağıdaki şekillerde iki nokta arasındaki en kısa mesafe 1cm ise A, B, C, D, E alanlarını bulun.



Bu soruda öğrencilerin A, B, C, D ve E alanlarını bulmalarının istenmesi ile basit hesap gerektiren işlemleri yapmaları amaçlanmıştır. Bu anlamda bir çok öğrencinin çeşitli formüllere başvurması beklenmektedir. Bu ise işlemleri kısaltmakta ve ayrıntılı düşünmelerini engellemektedir. Aynı şekiller üzerinde farklı soruların modifiye edilmesi ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri geliştirilebilir.

Modifiye soru

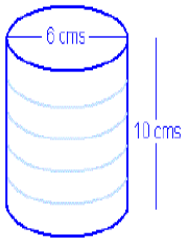
- Yukarıda gösterilen şekil içerisinde iki nokta arasındaki en kısa mesafe 1 cm ise F şeklinin alanını bulun.
- D şeklinin alanı ile A şeklinin alanı niçin aynıdır, açıklayın.
- B şeklinin alanı niçin A şeklinin alanının tam yarısıdır, açıkla.
- B şeklinin alanı ile C şeklinin alanı niçin aynıdır?

İlk soruda öğrenci F şeklinin alanını bulmak için şekli kare ve dikdörtgen gibi şekillere ayırabilir ve soruyu çözmek için bilindik formüllerin alanlarından faydalanma youna gidebilir. Böylece F bölgesinin alanını bulma ezberlenmiş bir prosedürün yürütülmesinden ziyade öğrencileri biraz daha kavramsal düşünmeye itmektedir. Bunun yanında diğer sorular ile öğrenciler şekiller arasında bağlantı kuracak ve şeklin alanının ne olduğundan ziyade niçin öyle olduğunu anlama fırsatına sahip olacaklardır. Bu ise öğrencilerin düşünme becerilerinin üst basamaklara çıkmasına yardımcı olacaktır.

Ayrıntılı Cevap İsteyen Soruların Sorulması

Bazı basit aritmetik sorular öğrencilerden nitelikli cevap isteyecek şekilde modifiye edilebilir. Örneğin "iki katı veya yarısı olsaydı ne olurdu?" gibi sorularla öğrencilerden açıklama yapmaları sağlanabilir.

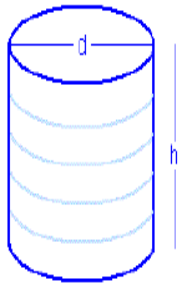
Rutin soru



Bir kutunun taban çapı 6cm ve uzunluğu 10cm'dir. Kutunun hacmini bulun.

Öğrenci bu soruya cevap vermek için bir silindirin hacmini hesaplamada standart formüldeki yarıçap ve yükseklik değerlerini yerine koyar. Bu ise öğrencilerin bilgiyi doğrudan kullanmasına yol açar. Öğrencilern bilgiyi dolaylı yollardan elde etmelerini sağlamak için aynı soru aşağıdaki gibi modifiye edilebilir.

Modifiye soru



Silindirin taban yarıçapı d ve yüksekliği h olmak üzere aşağıdakilerden hangisi hacmi ikiye katlar?

- Çapı iki katına çıkarma
- Yüksekliği iki katına çıkarma
- Hem çap hem de yüksekliği iki katına çıkarma

Bu soru ile öğrencilerin alan ve hacim arasındaki ilişkileri ne kadar iyi anladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece öğrenciler önceki soru ile bağlantı kurarak farklı çizimlere başvurarak daha ayrıntılı açıklama yapabileceklerdir.

Hesabın Ters Çevrilmesi

Öğrencilerden hesaplama yapmasını istemek yerine, sorunun cevabının verilmesi ile problem oluşturmaları sağlanabilir.

Rutin soru

$2x^2-x-2=0$ denkleminin çözüm kümesini bulunuz.

Bu soruda denklem basit ve kökleri tam sayı olduğu için, öğrencinin kökleri hesaplaması beklenir. Bu sorunun midifiye edilmesi ile öğrencilerin hesaplamaları tersinden yapmaları sağlanabilir.

Modifiye soru

Tamsayı katları olan ikinci dereceden öyle bir denklem yazınki çözüm kümesi 1 ve -1 olsun.

Bu soruda öğrencilerden belirtilen çözüm kümelerinden hareketle bu çözüm kümelerini oluşturan eşitliği oluşturmaları istenir. Öğrenci ise dolaylı olarak denklemin kökleri ile denklem arasında ilişki kurmaya çalışacaktır. Bu ise öğrencinin soru ile çözümü arasında bağlantı kurmasını sağlayacaktır.

Ekstra Veriler Verilmesi

Sorunun farklı bir versiyonunun sorulması ile öğrencilerin soruyu daha detaylı bir şekilde ele alarak düşünmeleri sağlanabilir.

Rutin soru

Bir mağaza 5 gömleği 300 liraya satarsa Ahmet 900 liraya kaç gömlek satın alabilir?

Bu soruda öğrencilerin basit bir orantı kurarak temel aritmetik işlemleri yapmaları istenmektedir. Aynı soru farklı şekilde sorularak öğrencilerin daha kapsamlı düşünmeleri sağlanabilir.

Modifiye soru

Bir mağaza 5 gömlek satın alana 1 gömlek hediye ediyor. 900 lirası olan Ahmet hediye gömleklerle birlikte toplam kaç gömlek satın alabilir?

Görüldüğü gibi bu soruda ek bilgilerin verilmesi ile öğrencilerin basit aritmetik işlemlerin yanında farklı karmaşık işlemler yapması ve böylece yüksek düzeyde düşünmeleri amaçlanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Matematik dersinde öğretmenlerin kullandığı basit hesap gerektiren sorular gibi bazı sorular öğrencilerin detaylı düşünmesini engellemektedir. Özellikle bu tür soruların rutin bir şekilde sorulması ve öğrencilerden soruyu sadece çözümlemelerinin istenmesi, öğrencilerin düşünme becerilerini kısıtlamakta ve onların öğretilmesi amaçlanan konuyu yeteri kadar anlayıp anlamadıklarını öğrenmek için yetersiz kalmaktadır. Yanlış yorumlamaya meyilli bazı sorular ise soruluş biçimi değiştirilmediği takdirde öğrencileri soruyu yanlış anlamlandırmaya ve yanlış çözümlemeye davet etmektedir (Franke, Webb, Chan, Ing, Freund & Battey, 2009). Soruların uygun bir şekilde modifiye edilmesiyle hem yanlış anlaşılmalar önlenebilir hem de bu durum öğrencinin soruyu anlamlaştırarak çözmesine katkı sağlayabilir. Böylece öğrenci kavramsal anlamayı daha hızlı bir şekilde gerçekleştirebilir.

Kaynaklar

Bellido, C., Walker, U. & Wayland, K. (2005). The art of asking thought provoking questions in the mathematics classroom. Retrieved May 29, 2015, from http://hub.mspnet.org/ index.cfm/ 125770.

Clegg, A. A. (1987). Why questions? In W. W. Wilen (Eds.), Questions, questioning techniques, and effectice teaching (pp. 68-97). Washington, DC: National Education Assocation.

Dyer, J. E. (2008). Effective questioning techniques. University of Florida, IFAS Extension. Retrieved July 7, 2013, from http://edis.ifas.ufl.edu/pdffiles/WC/WC08400.pdf.

Gall, M. (1984). Synthesis of research on teachers' questioning. *Educational leadership*, 42(3), 40-47.

Franke, M. L., Webb, N. M., Chan, A. G., Ing, M., Freund, D. & Battey, D. (2009). Teacher questioning to elicit students' mathematical thinking in elementary school classrooms. *Journal of Teacher Education, 60*(4), 380-392.

Kreide, A., Turner, C. E. & Tomlinson, A. (2015). Pre-service teachers development of questioning skills through common core aligned exemplar videotaped math lessons. Hawaii University International Conferences, Hawaii.

Morgan, N. & Saxton, J. (1994). Asking better questions. Ontario: Pembroke Publishers.

Moyer, P. S. & Milewicz, E. (2002). Learning to Question: Categories of Questioning Used By Preservice Teachers During Diagnostic Mathematics Interviews. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5: 293-315.

Özaltun-Çelik, A. ve Bukova-Güzel, E. (2016). Bir matematik öğretmenin ders imecesi boyunca öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkaracak soru sorma yaklaşımları. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 7*(2), 365-392.

Tanışlı, D. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Pedagojik Alan Bilgisi Bağlamında Sorgulama Becerileri ve Öğrenci Bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 80-95.

Weiland, I. S., Hudson, R. A., & Amador, J. M. (2014). Preservice Formative Assessment Interviews: The Development of Competent Questioning. *International Journal of Science and Mathematics Education, 12*(2), 329-352.

Wilen, W. (1991). *Questioning skills for teachers: What research says to the teacher* (third edition). Retrieved February 27, 2010, from ERIC database. (ED 332 983).

Zhang , Y. & Patrick, P. (2012). Introducing Questioning Techniques to Pre-service Teachers Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Teknikleri. *Journal of Teacher Education and Educators* Volume/Cilt 1, Number/Sayı 2, 2012, 159-184.

Okul Müdürlerinin Klasik ve Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri (Bursa İl Örneği)

Nurcan ÇAKIR, Uludağ Üniversitesi , Türkiye nurvecancakir@hotmail.com

Şükrü ADA, Uludağ Üniversitesi, Türkiye sukruada@uludag.edu.tr.

Öz

Bu araştırmada, Bursa İlinde görev yapan okul müdürlerinin klasik ve neo-klasik yönetim yaklaşımlarını uygulama biçimlerinin neler olduğu betimlenmeye çalışılmıştır. Temel problem çerçevesinde şu alt problemlere cevap aranmıştır. Cinsiyet, yaş, kıdem, görev yapılan ilçe ve okul türüne göre okul müdürlerinin klasik yönetim yaklaşımlarını uygulamaları arasında farklılık var mıdır? Cinsiyet, yaş, kıdem, görev yapılan ilçe ve okul türüne göre okul müdürlerinin neo-klasik yönetim yaklaşımları uygulamaları arasında farklılık var mıdır? Bu kapsamda klasik ve neo-klasik yönetim yaklaşımlarına yönelik ADA ve ERCOŞKUN tarafından geliştirilen anket, 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Bursa İli Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım İlçelerinde ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan toplam 468 okul müdüründen 41 okul müdürüne uygulanmıştır. Elde edilen veriler frekans, yüzde ile gösterilmiş ve analiz edilmiştir. Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin klasik ve neo-klasik yönetim biçimlerinin ikisini de kullandıklarını göstermiştir. Okul müdürlerinin klasik ve neo-klasik yönetim yaklaşımlarına yönelik bazı uygulamalarında, farklı değişkenlerin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Klasik Yönetim, Neo-klasik Yönetim, Okul Müdürleri

Giriş

Yönetim alanın etkili olduğu kurumlardan birisi de okullardır. Okul yöneticileri, kendi sorumluluklarındaki kurumlarını, tüm yöneticiler gibi amaçlarına uygun olarak yaşatarak ileriye götürmeyi hedeflerler . Bunun için de farklı yönetim yaklaşımları uygularlar.

Ülkemizde okul yöneticileri , yönetim alanında özel bir eğitim almadan, dönemlere göre farklı atama yöntemleri ile görevlendirilmektedirler. Göreve başladıktan sonra ise herhangi bir oryantasyon süreçleri yoktur.

Okullar; 25 ila 250 kişilik personel ile, 500 ila 3000'e yakın öğrenciye (velileri de dahil ettiğimizde bu sayı 3'e katlanmaktadır) hizmet sunan kurumlardır. Bu sayılar orta ve büyük ölçekli şirketlerin pek çoğunun çalışan sayısından daha fazladır. Bu şirketlerde çalışan yöneticiler alanları ile ilgili eğitimler alırlar ve sürekli olarak kendilerini geliştirmek zorundadırlar. Oysa okul müdürü olarak göreve başlayan bir öğretmenin, bu süreçte belirleyeceği yönetim anlayışı; kişisel özellikleri ve kendini yetiştirme becerisi ile sınırlıdır.

Okul müdürlerinin çalışma süreleri incelendiğinde eğitim ve öğretim problemlerinin yanı sıra , bu konuda özel bir eğitim almadıkları halde, insan kaynakları, mali işler, bakım onarım işleri, iş sağlığı ve güvenliği gibi yönetimsel işlere zaman ayırmak zorunda olduğu gözlemlenir. Bu alanda da başarılı olabilmeleri, seçmiş oldukları yönetim yaklaşımları ile doğru orantılıdır.

Okullar; bulunduğumuz zamandan çok , geleceği planlayan ve gelişmelere çok çabuk uyum sağlanması beklenilen kurumlardır. Bu açıdan da okul müdürlerinin yönetim yaklaşımları, okulların başarılı olmaları ve hedeflerine ulaşmalarında çok önemli bir etkendir. Başarılı olarak bilinen bir okulun, yönetici değişiminden sonra aynı başarıyı sürdüremediği ya da başarısız olarak bilinen, öğrenci problemlerinin çok olduğu, sürekli idari soruşturmaların olduğu bir okulun, yeni atanan müdür ile olumlu değişim süreci içine girdiği, sorunların minimuma indiği ve başarı grafiğinin arttığı uygulamada pek çok kez yaşanmıştır. Bundan dolayıdır ki okul müdürlerinin yönetim yaklaşımlarını uygulama biçimlerini incelemek, üst yönetimlere bilgi sunması açısından önemlidir.

Yönetici davranışının çözümlenmesinde başlangıç noktası, davranışların nedenlere dayandığı öğrenilebileceği ve değiştirilebileceği ilkesi olmalıdır. Herhangi bir yönetim kuramının eksiksiz olması için de, yönetici davranışına ilişkin araştırmalar ile desteklenmesi gerekir. Bütün yöneticiler, kendilerine özgü kuramlar

geliştirirler. Bu kuramların hedefi, geçmişteki yaşantılarına göre, gelecekteki olayları kestirme girişimidir. Zaten kestirme, kuramının başlıca ürünüdür (Bamard:235) Bu bakımdan, eğitimde yönetici davranışının modeleştirilmesinde, uzmanlar kadar, uygulayıcıların da söz hakkı olmalıdır.(Bursalıoğlu,2015:178)

Yöntem

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu çerçevede Bursa İli merkez ilçelerinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise okul müdürleri üzerinde çalışma yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma evreni 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Bursa İli merkez İlçelerinde bulunan ilkokul , ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 468 okul müdüründen oluşmaktadır. Örneklem random olarak seçilmiş, Bursa merkez İlçelerinde (Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım) görev yapan 41 okul müdüründen oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

60 sorulu anket ERCUŞKUN ve ADA tarafından 2009 yılında geliştirilmiş ve araştırmacı bu soruların güveninirliğini tekrar denedi ve sonuçlar doğrutusunda yapılan güvenilirlik analizinde anket 60 madde için cronbach alpha katsayısı .795 ve 2 bölümün 25 maddeden oluşan Klasik yönetim yaklaşımı anketi cronbach alpha katsayisi .696 ve 35 maddeden oluşan Neo-klasik yönetim yaklaşımı anketi cronbach alpha katsayisi .762 olarak bulunmaktadir.

Örneklem Sayımızın az olması ve Tablo.6. gördüğümüz gibi Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk analizler sonuçlarından dolayı Non Parametrik testler uygulanmaktadır. $p < .05$

Tablo 1. Bursa Örnek İlçelere Göre Okul Müdürlerinin Sayı ve Yüzdeleri.

İlçe	**Okul Müdürleri**	
	n	**%**
Nilüfer	10	24.4
Osmangazi	22	53.7
Yıldırım	9	22.0
Toplam	41	100

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Sayı ve Yüzdeleri.

Cinsiyet	**Okul Müdürleri**	
	n	**%**
Kadın	13	31.7
Erkek	28	68.3
Toplam	41	100

Tablo 3. Yaş Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Sayı ve Yüzdeleri.

Kıdem	**Okul Müdürleri**	
	n	**%**
36-45	16	39
45 ve Üstü	25	61
Toplam	41	100

Tablo 4. Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Sayı ve Yüzdeleri.

Kıdem	**Okul Müdürleri**	
	n	**%**
10-20	16	39
21 ve Üstü	25	61
Toplam	41	100

Tablo 5. Okul Türüne Göre Okul Müdürlerinin Sayı ve Yüzdeleri.

Kıdem	**Okul Müdürleri**	
	n	**%**
İlkokul	7	17.1
Ortaokul	11	26.8
Lise	23	56.1
Toplam	41	100

Bulgular

Tablo.6- Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk analizleri Klasik ve Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri Ölçek Puanları

	Ölçek	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
Klasik ve Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri	**Klasik**	Shapiro-Wilk	df	p	İstatistik	df	p
	Neo-Klasik	.141	41	.039	.958	41	.131
	Toplam ölçek	.152	41	.018	.938	41	.027
		.117	41	.050	.942	41	.039

Tablo.7. Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri Ölçeğinden Ayrıntılı Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler.

	Ölçek	Cinsiyet	n	Ortalama	u	p
Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımının Uygulama Biçimleri	NeoKlasik Yönetim Yaklaşımının uygulama biçimleri	Kadın	13	19.54	163.000	.593
		Erkek	28	21.68		
	ÖRGÜTE UYUM	Kadın	13	18.96	155.500	.447
		Erkek	28	21.95		
	HİZMETLERİN TAKASI	Kadın	13	20.12	170.500	.743
		Erkek	28	21.41		
	SOSYAL SİSTEM	Kadın	13	19.04	156.500	.384
		Erkek	28	21.91		
	RASYONEL KARARLAR	Kadın	13	17.23	133.000	.160
		Erkek	28	22.75		
	İŞBİRLİĞİ	Kadın	13	22.15	167.000	667
		Erkek	28	20.46		
	İNSAN İLİŞKİLERİ	Kadın	13	19.81	166.500	.647
		Erkek	28	21.55		

Tablo.7'de yöneticilerin cinsiyetine göre Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri ve alt boyutları puanların Mann Whitney U testine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmadı. p> .05 Bu araştırmada erkeklerin sayısı 68,3% ve kadınlar 31,7% oluşmaktadır buda sonuçları etkilemektedir.

Tablo. 8. Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri Ölçeğinden Ayrıntılı Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler

	Ölçek	Yaş	n	Ortalama	u	p
Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımının Uygulama Biçimleri	NeoKlasik Yönetim Yaklaşımının uygulama biçimleri	36-45	16	16.81	133.000	.072
		46 ve üstü	25	23.68		
	ÖRGÜTE UYUM	36-45	16	17.72	147.500	150
		46 ve üstü	25	23.10		
	HİZMETLERİN TAKASI	36-45	16	17.88	150.000	.174
		46 ve üstü	25	23.00		
	SOSYAL SİSTEM	36-45	16	19.69	179.000	.494
		46 ve üstü	25	21.84		
	RASYONEL KARARLAR	36-45	16	19.13	170.000	.412
		46 ve üstü	25	22.20		
	İŞBİRLİĞİ	36-45	16	15.44	111.000	015
		46 ve üstü	25	24.56		
	İNSAN İLİŞKİLERİ	36-45	16	16.38	126.000	.037
		46 ve üstü	25	23.96		

Tablo.8'de okul müdürlerinin yaş değişkenine göre Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri ve alt boyutları puanların Mann Whitney U testine göre gruplar arasında işbirliği ve insan ilişkileri alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmektedir . İstatistikleri sırasıyla (U=111.000 ,P=015 ve U=126.000, P= .037) olmaktadır.

Tablo.9. Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri Ölçeğinden Ayrıntılı Alınan Puanların Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler

	Ölçek	Kıdem	n	Ortalama	u	p
Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımının Uygulama Biçimleri	NeoKlasik Yönetim Yaklaşımının uygulama biçimleri	10-20 yıl	16	17.97	151.500	.193
		21 ve Üstü	25	22.94		
	ÖRGÜTE UYUM	10-20 yıl	16	17.75	148.000	.154
		21 ve Üstü	25	23.08		
	HİZMETLERİN TAKASI	10-20 yıl	16	20.00	184.000	.663
		21 ve Üstü	25	21.64		
	SOSYAL SİSTEM	10-20 yıl	16	21.19	197.000	.922
		21 ve Üstü	25	20.88		
	RASYONEL KARARLAR	10-20 yıl	16	19.44	175.000	.494
		21 ve Üstü	25	22.00		
	İŞBİRLİĞİ	10-20 yıl	16	18.28	156.500	.234
		21 ve Üstü	25	22.74		
	İNSAN İLİŞKİLERİ	10-20 yıl	16	18.13	154.000	.195
		21 ve Üstü	25	22.84		

Tablo.9'un sonuçlarına göre müdürlerin kıdem değişkeni için **Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri** ve alt boyutları puanların Mann Whitney U testine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. p> .05 yöneticilerin çalıştıkları yıllar Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimlerini etkilemiyor.

Tablo.10. Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımını Uygulama Biçimleri Ölçeğinden Ayrıntılı Alınan Puanların Okul Türü Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler.

	Ölçek	Okul Türü	n	Ortalama	u	p
Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımının Uygulama Biçimleri	NeoKlasik Yönetim Yaklaşımının uygulama biçimleri	İlkokul ve Ortaokul	18	17.58	145.500	.105
		Lise	23	23.67		
	ÖRGÜTE UYUM	İlkokul ve Ortaokul	18	16.72	130.000	.038
		Lise	23	24.35		
	HİZMETLERİN TAKASI	İlkokul ve Ortaokul	18	21.97	189.500	.640
		Lise	23	20.24		
	SOSYAL SİSTEM	İlkokul ve Ortaokul	18	20.44	179.000	.749
		Lise	23	21.43		
	RASYONEL KARARLAR	İlkokul ve Ortaokul	18	17.28	140.000	.071
		Lise	23	23.91		
	İŞBİRLİĞİ	İlkokul ve Ortaokul	18	18.44	161.000	.216
		Lise	23	23.00		
	İNSAN İLİŞKİLERİ	İlkokul ve Ortaokul	18	17.33	141.000	.067
		Lise	23	23.87		

Tablo.10'da okulların yöneticilerinin okul türü değişkene göre **Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri** ve alt boyutları puanların Mann Whitney U testine göre gruplar arasında ilişkileri örgüte uyum anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.. (U=130.000 ,P=038).

Bu sonuç okulların öğrencilerinin yaş gruplarından kaynaklanabilir. Çünkü farklı yaş grubunda olan öğrenciler özellikle ilk okul ve orta okul ile lise öğrencilerin davranışlarında farklılık görülmektedir bu da yöneticilerin, okula uyum ve kullandıkları yönetim biçimlerini seçimlerini etkiliyebilir.

Tablo.11. Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri Ölçeğinden Ayrıntılı Alınan Puanların Okul Türü Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler

Ölçek		Görev Yapılan İlçe	n	Ortalama	X^2 Chi-Square	p
Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımının Uygulama Biçimleri	NeoKlasik Yönetim Yaklaşımının uygulama biçimleri	Nilüfer	10	22.35	1.361	.506
		Osmangazi	22	19.07		
		Yıldırım	9	24.22		
	ÖRGÜTE UYUM	Nilüfer	10	23.25	2.063	.357
		Osmangazi	22	18.59		
		Yıldırım	9	24.39		
	HİZMETLERİN TAKASI	Nilüfer	10	23.55	1.163	.559
		Osmangazi	22	19.18		
		Yıldırım	9	22.61		
	SOSYAL SİSTEM	Nilüfer	10	22.80	.496	.780
		Osmangazi	22	20.16		
		Yıldırım	9	21.06		
	RASYONEL KARARLAR	Nilüfer	10	22.65	.828	.661
		Osmangazi	22	21.48		
		Yıldırım	9	18.00		
	İŞBİRLİĞİ	Nilüfer	10	21.70	1.970	.374
		Osmangazi	22	18.91		
		Yıldırım	9	25.33		
	İNSAN İLİŞKİLERİ	Nilüfer	10	22.65	2.939	.230
		Osmangazi	22	18.34		
		Yıldırım	9	25.67		

Tablo 11'de; öğretmenlerin görev yapılan ilçeler ile Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımının Uygulama Biçimleri anketi puanları Kruskal Wallis analizi yapıldı ve analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. P>,05

Tablo.12. Klasik Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri Ölçeğinden Ayrıntılı Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler.

Ölçek		Cinsiyet	n	Ortalama	u	p
Klasik Yönetim Yaklaşımının Uygulama Biçimleri	Klasik Yönetim Yaklaşımının uygulama biçimleri	Kadın	13	15.81	114.500	.57
		Erkek	28	23.41		
	Bilimsel işletme	Kadın	13	19.31	160.000	.517
		Erkek	28	21.79		
	Yönetim süreçleri	Kadın	13	14.81	101.500	.022
		Erkek	28	23.88		
	Bürokratik örgüt	Kadın	13	19.65	164.500	.614
		Erkek	28	21.63		
	Yönetimin Formülleşmesi	Kadın	13	16.92	129.000	.113
		Erkek	28	22.89		

Tablo12. yöneticilerinin cinsiyet değişkene göre **Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri** ve alt boyutları puanların Mann Whitney U testine göre gruplar arasında sadece yönetim süreçleri ile ilgili anlamlı bir farklılık görülmektedir. (U=101,500 ,P=.022).

Kadın ve erkek yöneticilerin yönetim süreçleri ile ilgili klasik yönetim yaklaşımı uygulama biçiminde farklı düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Tablo. 13. Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri Ölçeğinden Ayrıntılı Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler.

	Ölçek	Yaş	n	Ortalama	u	p
Klasik Yönetim Yaklaşımının Uygulama Biçimleri	Klasik Yönetim Yaklaşımının uygulama biçimleri	36-45	16	20.91	198.000	.968
		46 ve üstü	25	21.06		
	Bilimsel işletme	36-45	16	21.97	184.500	.663
		46 ve üstü	25	20.38		
	Yönetim süreçleri	36-45	16	18.72	163.500	.324
		46 ve üstü	25	22.46		
	Bürokratik örgüt	36-45	16	20.94	199.000	.978
		46 ve üstü	25	21.04		
	Yönetimin Formülleşmesi	36-45	16	22.06	183.000	.628
		46 ve üstü	25	20.32		

Tablo.13'de gördüğümüz gibi müdürlerin yaş değişkeni için **Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri** ve alt boyutları puanların Mann Whitney U testine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. p> .05

Tablo.14. Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri Ölçeğinden Ayrıntılı Alınan Puanların Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler.

	Ölçek	Kıdem	n	Ortalama	u	p
Klasik Yönetim Yaklaşımının Uygulama Biçimleri	Klasik Yönetim Yaklaşımının uygulama biçimleri	10-20 yıl	16	22.31	179.000	.572
		21 ve Üstü	25	20.16		
	Bilimsel işletme	10-20 yıl	16	23.63	158.000	.238
		21 ve Üstü	25	19.32		
	Yönetim süreçleri	10-20 yıl	16	19.97	183.500	.655
		21 ve Üstü	25	21.66		
	Bürokratik örgüt	10-20 yıl	16	20.97	199.500	.676
		21 ve Üstü	25	21.02		
	Yönetimin Formülleşmesi	10-20 yıl	16	22.56	175.000	.676
		21 ve Üstü	25	20.00		

Tablo 14'de okul yöneticilerinin kıdem değişkeni için **Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri** ve alt boyutları puanların Mann Whitney U testine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit olmadı.p> .05

Tablo.15. Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri Ölçeğinden Ayrıntılı Alınan Puanların Okul Türü Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler.

	Ölçek	Okul Türü	n	Ortalama	u	p
Klasik Yönetim Yaklaşımının Uygulama Biçimleri	Klasik Yönetim Yaklaşımının uygulama biçimleri	İlkokul VE ORTAOKUL	18	22.06	188.000	.616
		Lise	23	20.17		
	Bilimsel işletme	İlkokul VE ORTAOKUL	18	19.97	188.500	.609
		Lise	23	21.80		
	Yönetim süreçleri	İlkokul VE ORTAOKUL	18	24.03	152.500	.147
		Lise	23	18.63		
	Bürokratik örgüt	İlkokul VE ORTAOKUL	18	21.81	192.500	.695
		Lise	23	20.37		
	Yönetimin Formülleşmesi	İlkokul VE ORTAOKUL	18	18.39	160.000	.188
		Lise	23	23.04		

Tablo 15'de Müdürlerin okul türü değişkenine göre **Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri** ve alt boyutları puanların Mann Whitney U testinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. p> .05

Tablo.16. Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri ölçeğinden ayrıntılı Alınan Puanların okul türü değişkenine Göre Betimsel İstatistikler.

Ölçek		Görev Yapılan İlçe	n	Ortalama	X^2 Chi-Square	p
Klasik Yönetim Yaklaşımının Uygulama Biçimleri	Klasik Yönetim Yaklaşımının uygulama biçimleri	Nilüfer	10	22.90	4.381	.112
		Osmangazi	22	17.64		
		Yıldırım	9	27.11		
	Bilimsel İşletme	Nilüfer	10	25.00	2.916	.233
		Osmangazi	22	18.23		
		Yıldırım	9	23.33		
	Yönetim Süreçleri	Nilüfer	10	22.95	3.170	.205
		Osmangazi	22	18.09		
		Yıldırım	9	25.94		
	Bürokratik Örgüt	Nilüfer	10	21.05	4.378	.112
		Osmangazi	22	18.18		
		Yıldırım	9	27.83		
	Yönetimin Formülleşmesi	Nilüfer	10	20.10	.898	.638
		Osmangazi	22	22.45		
		Yıldırım	9	18.44		

Tablo 16'da; katımcıların görev yapılan ilçeler ile **Klasik Yönetim Yaklaşımının Uygulama Biçimleri** ölçek puanları Kruskal Wallis analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. P>,05

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Klasik Yönetim yaklaşımlarını uygulama biçimlerinde ; yaş, kıdem , okul türü ve görev yapılan ilçe değişkenlerine göre, okul müdürleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bunun yanı sıra; kadın ve erkek müdürlerin yönetim süreçleri ile ilgili klasik yönetim yaklaşımı uygulama biçiminde farklı düşünceye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimlerinde ; Cinsiyet, görev yapılan ilçe değişkenlerine göre okul müdürleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul türü değişkenine göre ise, örgüte uyum alt başlığında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç öğrencilerin yaş gruplarından kaynaklanabilir. Özellikle, ilkokul ve ortaokul ile lise öğrencileri arasında farklı davranışlar görülmektedir. Bu da yöneticilerin okula uyum ve kullandıkları yönetim biçimlerini seçmelerini etkileyebilir. Yaş değişkenine göre ise İşbirliği ve İnsan İlişkileri alt başlıklarında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

1-Araştırma devlet okullarında yapılmış olup özel okul müdürlerinde bu çalışma uygulandığında farklı sonuçlara ulaşılabilir.

2- Bu araştırmada örneklem okul müdürleri olup, benzer bir araştırma okul çalışanlarına uygulandığında , okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim yaklaşımlarında farklı değişkenler ortaya çıkabilir.

3-Üniversitelerin eğitim yönetimi alanında lisans üstü eğitimlerin teşvik edilerek, okul müdürü görevlendirilmesinde dikkate alınabilir.

4-Bu çalışmaya benzer çalışmalar daha geniş kapsamdaki değişkenler ile nitel araştırmalar yoluyla değerlendirilebilir

Kaynakça

Bursalıoğlu, Z.(2015). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.(19.Baskı)Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Bursalıoğlu, Z.(2016). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama. (13.Baskı)Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Gümüşeli, A.İ.(2014). Eğitim ve öğretim yönetimi. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık

Karip, E. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*, (Editör: Yüksel Özden), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ERCOŞKUN, H.&Ada,Ş."Okul Müdürlerinin Klasik ve Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri." Atatürk Üniversitesi.

Okutan, M. , **"**Okul müdürlerinin yönetimsel davranışlarının değerlendirilmesi"**,** *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 2000, Sayı:7, Özel Sayı*

Beycioğlu,K.&Dönmez,B. "Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulamasına ilişkin bir değerlendirme" *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Sayı:47, (ss:317-342)*

Teyfur, M.(2011)İlköğretim okul yöneticilerinin uyguladıkları yönetim biçimlerine ilişkin algıları ve velilere göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi.

Özden, E. & Hamedoğlu M.A. (2015) Yönetim kuramları bakımından günümüz okul yöneticilerinin yönetim anlayışları. *Sakarya University Journal of Education, 5/3 (Aralık/December 2015) ss. 7-26.*

ÖZEL VE RESMİ ORTAOKULLARDA OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇALIŞMA ZAMANINI DEĞERLENDİRME BİÇİMLERİ

Ümit SAVAŞ, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Bursa/ Türkiye umitsavas16@hotmail.com

Şükrü ADA, Uludağ Üniversitesi, Türkiye sukruada@uludag.edu.tr.

Hale GÖNENÇ, Uludağ Üniversitesi , Türkiye hale.gonenc@bahcesehir.k12.tr

ÖZET

Bu araştırma özel ve resmi ortaokullarda okul müdürlerinin çalışma zamanını değerlendirme biçimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamına 14 özel okul, 33 devlet okulu müdürü alınmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından, 13 maddeli "Zaman Yönetimi Değerlendirme Biçimleri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde örneklem sayısının az olması ve örneklem sayısının karşılanamamasından dolayı, verilerin normal dağılıma sahip olmaması ve varyansların homojen olmadıklarından dolayı Non Paramrtrik testler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda müdürlerin görev ile alakalı çalışma saati dışında çalışmak zorunda kalmaları, zaman yönetimlerini etkilediği görülmüştür. Sonuç olarak; farklı yöneticilik kıdemlerine sahip okul müdürleri üzerinde yapılarak göreve bakış açılarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müdür, ortaokul, çalışma zamanı.

ABSTRACT

Assessing the Working Time of School Principals in Prıvate and Official Secondary Schools

This research was carried out to evaluate the working time of school principals in private and official secondary schools. 14 private schools, 33 head of state schools were taken into the scope of the research. The data of the study were collected by the researcher using the 13-item "time management evaluation formats scale". Non Parametric tests were used because the number of samples in the analysis of the data was small and the number of samples were not met, because the data were not normal distribution and the variance were not homogeneous. As a result of the work managers have to work outside the working hours related to the task, time management has been seen to affect. As a result, it is suggested that school principals with different managerial seniority will be made on the basis of the similarities and differences in their point of view of the task.

Keywords: Director, middle school, working time.

1. GİRİŞ

Eğitim; insana dönük hizmet, okul; eğitim hizmetlerini üreten örgütsel yapı ve okul yönetimi de uygulamalı disiplinler arası insani çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2010). Okul müdürü eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlarda yönetimsel anlamda en önemli iş görenlerden biri olarak mevcut durumu iyileştirmenin, kurumsal anlamda vizyonu geliştirebilmenin sorumluluğunu taşıyan önemli bir iş görendir (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Okul müdürleri ise okulların gelişimlerinde ve iyileştirme süreçlerinde anahtar rol oynamakta, çeşitli uzmanlar arasında katalizör ve koordinatör olma durumundadırlar (Balcı, 2007).

Temel eğitimin birinci basamağı olan ilkokuldan ikinci basamağı olan ortaokula adım atan bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılandığı yerler özel ve resmi ortaokullardır. Özel ve resmi ortaokullar eğitim öğretim faaliyetlerini hangi sınırlılıklar içerisinde yürüteceklerini belirleyebilmek için yol haritalarını Milli Eğitim Bakanlığının birimi olan Talim ve Terbiye Kurulunun bilimsel çalışmalarla düzenlediği müfredat programlarına göre uygular. Okul denilen açık sistemin etkililiğinden, çevreye uyumunu sağlamaktan, etkin bir biçimde sürekliliğinden, örgüt içinden ve dışından gelen istekleri yanıtlamaktan sorumlu kişide hem devlet hem de özel okul müdürleridir. Okul müdürü okulun amaçlarını, projelerini ve çevresindeki konumunu her fırsatta gündeme getirmeli ve bunlar için fırsatlar oluşturmalıdır. Bu fırsatlar özel okul müdürleri ve devlet okul müdürleri için farklılık gösterebilir.

Okul müdürlerinin bu görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için öğretmen ve diğer personelin rol ve beklentilerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Okul müdürleri gittikçe artan ve birbiri ile ilişkili olan bu görevleri yerine getirirken zaman yönetimi konusunda sorun yaşayabilirler. Artan iş yükü ve sorumluluklar, bir taraftan müdürlerin işlerinden ayrılmalarına ya da erken emekli olmalarına yol açarken diğer taraftan da müdür adayı olabilecek öğretmenlerin bu pozisyonlara gelme noktasındaki istekliliklerini azaltmaktadır (Özer, Kış, 2015). Bununla birlikte okul müdürleri, artan iş yükü ve sorumluluklar karşısında, geç saatlere kadar ya da hafta sonları çalışma ya da eve iş götürme yolunu seçebilmektedir. Her iki durum da okul müdürlerinin iş ve aile yaşamları arasında dengesizlik yaşamalarına, beraberinde fiziksel ve duygusal açıdan tükenmişlik yaşamalarına yol açabilmektedir. Gerçek olarak kabul edilebilecek bu algı resmi ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin karşılaşabileceği bir durum olmakla birlikte, bu çalışma, özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin de böyle bir algıyla yüz yüze gelme durumunu ve çalışma zamanlarını resmi ortaokul müdürleriyle, özel ortaokul müdürlerinin farklı yönleriyle nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Devlet okul müdürü ya da özel okul müdürü olsun geleneksel rol ve sorumlulukların değiştiği, çağa uygun okul müdürünün görev ve sorumluklarının, liderlik, iletişim, grup süreçleri (takım kurma, kalite çemberleri oluşturma, sosyalleşme, örgütsel bütünleşme vb.) program geliştirme, öğretme ve öğrenme süreçleri, performans değerlendirme gibi birçok farklı başlıklar altında toplandığı görülmektedir.

Çalışma özel ve resmi ortaokullarda okul müdürlerinin çalışma zamanını değerlendirme amacıyla yapılmıştır.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Tipi

Araştırma, tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Bursa ilinde ortaokullarda görev yapan özel okul ve devlet okulu müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise araştırmaya katılmayı kabul eden 14 özel okul, 33 devlet okulu müdürü oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Taşdan (2002) tarafından geliştirilmiş 13 maddeli zaman yönetimi değerlendirme biçimleri ölçeği kullanılmaktadır. Araştırmacı bu soruların geçerliliğini ölçmek için alfa iç tutarlılık katsayısı ve maddelerin toplam korelasyonları hesaplanmıştır ve 13 soru için Cronbach Alfa α=.750 güçlü korelasyon görülmektedir.

2.3. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmada örneklem sayısının az olması ve örneklem sayısının karşılanamamasından dolayı, verilerin normal dağılıma sahip olmaması ve varyansların homojen olmadıklarından dolayı Non Paramrtrik testler uygulanmaktadır (p<.05).

2.4. Araştırmanın Sınırları

Araştırma zaman ve maddi kısıtlar nedeni ile sadece Bursa ili ile sınırlıdır.

2.5. Araştırmanın Etiği

Araştırma konusu, amaç ve yöntemi ile ilgili araştırmaya katılmayı kabul eden kişilerden sözlü onam alınarak çalışmaya başlanmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Katılımcı okul müdürlerinin çalıştığı okul türü istatistikleri

Okul Türü	Sayı (n)	Yüzde (%)
Özel Okulu	14	29,8
Devlet Okulu	33	70,2
TOPLAM	47	100

Tablo 1'e göre; araştırma kapsamına 14 (%29,8) özel okul, 33 devlet okul (%70,2) müdürü alınmıştır.

Tablo 2. Devlet ve Özel okulu müdürlerinin istatistikleri

Mesai süresi dışında görevinizle ilgili konularda çalışmak zorunda kalıyor musunuz ?								
	Hiç bir zaman		**Ara-sıra**		**Her zaman**		**TOPLAM**	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Devlet Okulu	2	6,10	10	30,30	21	63,60	33	100
Özel Okul	2	14,30	6	42,85	6	42,85	14	100
Toplam	4	100	16	100	27	100	47	100

Tablo 2'de araştırma kapsamına alınan devlet okulu yöneticilerin 2'si (%6,10) hiçbir zaman, 10'u (%30,30) ara-sıra ve 21'i (%63,30) her zaman mesai süresi dışında görevleri ile ilgili konularda çalışmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Özel okul müdürlerinin ise; 2'si (%14,30) hiçbir zaman, 6'sı (%42,85) ara-sıra ve 6'sı da (%42,85) her zaman mesai süresi dışında görevleri ile ilgili konularda çalışmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlar okul yöneticilerin, zaman yönetiminde sorun yaşadıklarına ve fedakarlığına işaret olarak gösterilebilir.

Tablo 3. Devlet ve Özel okul müdürlerinin, yöneticilik süresine göre istatistikleri

Yöneticilik Süresi	**1-5 (yıl)**		**6-10 (yıl)**		**11 -15 (yıl)**		**16 ve üzeri (yıl)**		**TOPLAM**	
Okul Türü	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Devlet Okulu	12	36,4	11	33,3	7	21,2	3	9,1	33	100
Özel Okul	5	35,7	5	35,7	1	7,2	3	21,4	14	100

Tablo 3'de araştırmada özel okul yöneticilerin 5'i (%35,70) 1-5 yıl arası, 5'i (%35,70) 6-10 yıl arası, 1'i (%7,20) 11-15 yıl arası ve 3'ü ise (%21,40) 16 ve yukarısında yöneticilik yapmaktadır. Devlet okullarında görevli okul müdürlerinin 12'si (%36,40)'si 1-5 yılı arası kıdemli, 11'i (%33,30) 6-10 yıl arası, 7'si (%21,20) 11-15 yıl arası ve 3'ünün (%9,10) ise 16 yıldan fazla kıdemlidir. Bulgular gösteriyor ki; katılımcıların çoğu 10 yıldan daha az kıdemlidir, bu da zaman yönetiminde etkilenebilecek bir değişken olarak rol oynamaktadır.

Tablo 4. Devlet ve Özel okul müdürlerinin katıldıkları kurs sayısının göre istatistikleri

Kurs sayısı	**1-2**		**3-4**		**5 ve üzeri**		**Toplam**	
Okul Türü	n	%	n	%	n	%	n	%
Özel okulu	1	7,10	2	14,30	11	78,60	14	100
Devlet okulu	9	27,30	10	30,30	14	42,40	33	100

Tablo 4'de araştırmaya katılan özel okulu müdürlerinin 1'i (%7,10) eğitim yönetimi alanında 1-2 arası kurs ve seminere katılmamıştır. 2'si (%14,30) 3-4 arası kursa katılmış, 11'i ise; (%78,60) beş ve beşten fazla sayıda eğitim yönetimi alanında kursa katıldığı görülmektedir. Devlet okulu müdürlerinin 9'u (%27,30) eğitim yönetimi alanında 1-2 arası kursa katılmamış, 10'u (%30,30) 3-4 sayıda kursa katılırken, 14'ü de (%42,40) 5 ve daha fazlası kursa katılmıştır.

Aşağıda Tablo 5'te Non parametric testler yapılmıştır. Mann Whitney U ikili sıranmış değişkenler ve üç ve daha fazlası değişkenler için Kruskal Wallis analizi yapılmaktadır.

Tablo 5. Zaman yönetimi değerlendirme biçimleri ölçeğinden alınan puanlarin okul türü değişkenine göre betimsel istatistikler

Ölçek		Okul türü	n	Ortalama	U	p
Zaman yönetimi değerlendirme biçimleri	Zaman yönetimi	Devlet	33	27,73	108,000	,004
		Özel	14	15,21		
	Gereksiz telefon görüşmeleri	Devlet	33	21,21	139,000	,022
		Özel	14	30,57		
	Davetsiz ziyaretçiler	Devlet	33	24,91	201,000	,440
		Özel	14	21,86		
	Günlük plan yapmama	Devlet	33	25,58	179,000	,190
		Özel	14	20,29		
	Yetenekli eleman yokluğu	Devlet	33	25,80	171,500	,129
		Özel	14	19,75		
	Toplantıların gereksiz uzaması	Devlet	33	25,39	185,000	,244
		Özel	14	20,71		
	Okul içi ve dışından kaynaklanan gürültü	Devlet	33	25,85	170,000	,122
		Özel	14	19,64		
	Bir anda birden fazla işle uğraşma	Devlet	33	23,52	215,000	,664
		Özel	14	25,14		
	Yetki devredememe	Devlet	33	25,68	175,500	,156
		Özel	14	20,04		
	Fiziksel ve zihinsel yorgunluk	Devlet	33	25,45	183,000	,221
		Özel	14	20,57		
	Okunacak belgelerin çokluğu	Devlet	33	27,20	125,500	,007
		Özel	14	16,46		
	Sekreter olmaması	Devlet	33	27,32	121,500	,005
		Özel	14	16,18		
	Günlük yönergenin olmaması	Devlet	33	26,44	150,500	,040
		Özel	14	18,25		
	Ekonomik imkanların sınırlılığı	Devlet	33	27,44	117,500	,003
		Özel	14	15,89		

Tablo 5'de yöneticilerin çalıştığı okul türüne göre zaman yönetimi değerlendirme biçimleri ve 13 anket sorusu onun alt boyutları olarak puanların Mann Whitney U testine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir (U=108,000, p=0,004). Zaman yönetiminin alt boyutlarına göre; gereksiz telefon görüşmeleri (U=139,000 ve p=0,022), Okunacak belgelerin çokluğu (U=125,500 ve p=0,007), sekreter olmaması (U=121,500 ve p=0,005), günlük yönergenin olmaması (U=150,500 ve p=0,040) ve ekonomik imkanların sınırlılığı (U=117,500 ve p=0,003) alt boyutlarında gruplar arası anlamlı farklılık görülmektedir (p<0,05).

Tablo.6. Zaman yönetimi değerlendirme biçimleri ölçeğinden alınan puanların görevleri ile ilgili konularda çalışmak zorunluluğu değişkenine göre betimsel istatistikler

Ölçek		Görevle ilgili konularda çalışmak zorunluluğu	n	Ortalama	X^2 Chi-Square	p
Zaman yönetimi değerlendirme biçimleri	Zaman yönetimi	Hiç zaman	4	24,50	7,207	,027
		Ara-sıra	16	16,69		
		Her zaman	27	28,26		
	Gereksiz telefon görüşmeleri	Hiç zaman	4	21,38	1,235	,539
		Ara-sıra	16	26,84		
		Her zaman	27	22,70		
	Davetsiz ziyaretçiler	Hiç zaman	4	21,75	,482	,768
		Ara-sıra	16	22,78		
		Her zaman	27	25,06		
	Günlük plan yapmama	Hiç zaman	4	28,88	2,286	,319
		Ara-sıra	16	20,34		
		Her zaman	27	25,44		
	Yetenekli eleman yokluğu	Hiç zaman	4	26,25	5,620	,060
		Ara-sıra	16	18,00		
		Her zaman	27	27,22		
	Toplantıların gereksiz uzaması	Hiç zaman	4	21,00	1,434	,488
		Ara-sıra	16	21,56		
		Her zaman	27	25,89		
	Okul içi ve dışından kaynaklanan gürültü	Hiç zaman	4	21,50	4,571	,102
		Ara-sıra	16	19,00		
		Her zaman	27	27,33		
	Bir anda birden fazla işle uğraşma	Hiç zaman	4	27,50	1,839	,399
		Ara-sıra	16	20,88		
		Her zaman	27	25,33		
	Yetki devredememe	Hiç zaman	4	25,75	,530	,767
		Ara-sıra	16	22,19		
		Her zaman	27	24,81		
	Fiziksel ve zihinsel yorgunluk	Hiç zaman	4	26,00	2,480	,289
		Ara-sıra	16	20,00		
		Her zaman	27	26,07		
	Okunacak belgelerin çokluğu	Hiç zaman	4	30,75	3,630	,163
		Ara-sıra	16	19,56		
		Her zaman	27	25,63		
	Sekreter olmaması	Hiç zaman	4	18,88	4,197	,123
		Ara-sıra	16	19,84		
		Her zaman	27	27,22		
	Günlük yönergenin olmaması	Hiç zaman	4	16,63	7,403	,025
		Ara-sıra	16	18,69		
		Her zaman	27	28,24		
	Ekonomik imkanların sınırlılığı	Hiç zaman	4	26,00	2,983	,225
		Ara-sıra	16	19,69		
		Her zaman	27	26,26		

Tablo 6'da zaman yönetimi ile yöneticilerin görevleri ile ilgili konularda çalışmak zorunluluğu kaldıkları değişkene göre anlamlı bir fark olduğu ya da olmadığını ölçülmüştür. Yöneticilerin zaman yönetimi değerlendirme biçimleri ile bu değişken arasında puanları Kruskal Wallis analizi yapılmış ve analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (X^2=7,207; p=0,027). Günlük yönergenin olmaması sorusunda da gruplar arası farklılık görülmektedir (X^2=7,403; p=0,025). Her zaman görev ile alakalı çalışma saati dışında çalışmak zorunda kalmaları ile ilgili zaman yönetimini etkilenmektedir.

Tablo 7. Zaman yönetimi değerlendirme biçimleri ölçeğinden alınan puanların yöneticilik süresi değişkenine göre betimsel istatistikler

Ölçek		Yöneticilik süresi	n	Ortalama	X^2 Chi-Square	p
Zaman yönetimi değerlendirme biçimleri	Zaman yönetimi	1-5	17	21,00	1,616	,656
		6-10	16	24,41		
		11-15	8	27,69		
		16 ve üzeri	6	26,50		
	Gereksiz telefon görüşmeleri	1-5	17	22,59	2,425	,489
		6-10	16	26,03		
		11-15	8	19,44		
		16 ve üzeri	6	28,67		
	Davetsiz ziyaretçiler	1-5	17	25,76	1,527	,676
		6-10	16	21,94		
		11-15	8	21,75		
		16 ve üzeri	6	27,50		
	Günlük plan yapmama	1-5	17	20,18	2,706	,439
		6-10	16	26,03		
		11-15	8	24,81		
		16 ve üzeri	6	28,33		
	Yetenekli eleman yokluğu	1-5	17	23,44	,712	,870
		6-10	16	24,19		
		11-15	8	22,13		
		16 ve üzeri	6	27,58		
	Toplantıların gereksiz uzaması	1-5	17	17,41	9,309	**,025**
		6-10	16	25,13		
		11-15	8	32,88		
		16 ve üzeri	6	27,83		
	Okul içi ve dışından kaynaklanan gürültü	1-5	17	24,18	,032	,999
		6-10	16	23,75		
		11-15	8	24,50		
		16 ve üzeri	6	23,50		
	Bir anda birden fazla işle uğraşma	1-5	17	25,24	3,639	,303
		6-10	16	26,94		
		11-15	8	19,75		
		16 ve üzeri	6	18,33		
	Yetki devredememe	1-5	17	24,38	2,516	,472
		6-10	16	26,84		
		11-15	8	22,19		
		16 ve üzeri	6	17,75		
	Fiziksel ve zihinsel yorgunluk	1-5	17	22,82	1428	,699
		6-10	16	27,00		
		11-15	8	22,00		
		16 ve üzeri	6	22,00		
	Okunacak belgelerin çokluğu	1-5	17	22,97	1742	,628
		6-10	16	25,50		
		11-15	8	26,94		
		16 ve üzeri	6	19,00		
	Sekreter olmaması	1-5	17	24,24	1,797	,616
		6-10	16	21,03		
		11-15	8	27,69		
		16 ve üzeri	6	26,33		
	Günlük yönergenin olmaması	1-5	17	20,68	2,252	,522
		6-10	16	24,59		
		11-15	8	27,44		
		16 ve üzeri	6	27,25		
	Ekonomik imkanların sınırlılığı	1-5	17	21,18	3,873	,275
		6-10	16	22,31		
		11-15	8	28,97		
		16 ve üzeri	6	29,92		

Tablo 7'de; okullarda görev yapılan yöneticilerin yöneticilik süresi ile zaman yönetimi değerlendirme biçimleri ölçeği puanları Kruskal Wallis analizi yapılmıştır ve analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>,05). Fakat Toplantıların gereksiz uzaması sorusu ile ilgili gruplar arası anlamlı bir farklılık saptanmaktadır. (X^2=9,309; p=0,025).

Tablo 8. Zaman yönetimi değerlendirme biçimleri ölçeğinden alınan puanların yöneticilerin aldıkları kurs sayısına göre betimsel istatistikler

Ölçek		Aldıkları kurs sayısı	n	Ortalama	X^2 Chi-Square	p
Zaman yönetimi değerlendirme biçimleri	Zaman yönetimi	1-2	10	28,70	1,657	,376
		3-4	12	24,92		
		5 ve üzeri	25	21,68		
	Gereksiz telefon görüşmeleri	1-2	10	17,25	3,650	,161
		3-4	12	24,79		
		5 ve üzeri	25	26,32		
	Davetsiz ziyaretçiler	1-2	10	23,25	,120	,942
		3-4	12	25,00		
		5 ve üzeri	25	23,82		
	Günlük plan yapmama	1-2	10	29,85	3,221	,200
		3-4	12	24,54		
		5 ve üzeri	25	21,40		
	Yetenekli eleman yokluğu	1-2	10	30,40	5,747	**,050**
		3-4	12	21,79		
		5 ve üzeri	25	21,70		
	Toplantıların gereksiz uzaması	1-2	10	23,20	1,887	,389
		3-4	12	20,17		
		5 ve üzeri	25	26,16		
	Okul içi ve dışından kaynaklanan gürültü	1-2	10	25,80	,535	,765
		3-4	12	25,08		
		5 ve üzeri	25	22,76		
	Bir anda birden fazla işle uğraşma	1-2	10	19,80	1,633	,442
		3-4	12	24,92		
		5 ve üzeri	25	25,24		
	Yetki devredememe	1-2	10	30,00	5,276	,071
		3-4	12	26,92		
		5 ve üzeri	25	20,20		
	Fiziksel ve zihinsel yorgunluk	1-2	10	19,60	4,197	,123
		3-4	12	30,00		
		5 ve üzeri	25	22,88		
	Okunacak belgelerin çokluğu	1-2	10	26,75	1,271	,530
		3-4	12	25,67		
		5 ve üzeri	25	22,10		
	Sekreter olmaması	1-2	10	32,80	6,381	**,041**
		3-4	12	22,75		
		5 ve üzeri	25	21,08		
	Günlük yönergenin olmaması	1-2	10	25,05	,160	,923
		3-4	12	24,50		
		5 ve üzeri	25	23,34		
	Ekonomik imkanların sınırlılığı	1-2	10	30,05	3,489	,175
		3-4	12	24,25		
		5 ve üzeri	25	21,46		

Tablo 8'de zaman yöneticilerin eğitim yönetiminde aldıkları kurs sayısı ile zaman yönetimi değerlendirme biçimleri anketi puanları Kruskal Wallis analizi yapılmıştır ve analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık sadece yetenekli eleman yokluğu (X^2=5,747; p=0,050) ve sekreter olmaması (X^2=6,381; p=0,041) görülmektedir. Kurslara daha fazla katılan yöneticiler başka gruplara göre yetenekli eleman yokluğunu zaman yönetimde etkili görmektedirler ve 1-2 arası kursa katılan müdürler başka gruplara göre sekreter olmamasını zaman yönetiminde etkin görmektedirler.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada özel ve resmi ortaokullarda okul müdürlerinin çalışma zamanının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda;

- Araştırma kapsamına 14 (%29,8) özel okul, 33 devlet okul (%70,2) müdürü alınmış; devlet okulu yöneticilerin 2'si (%6,10) hiçbir zaman, 10'u (%30,30) ara-sıra ve 21'i (%63,30) her zaman mesai süresi dışında görevleri ile ilgili konularda çalışmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Özel okul müdürlerinin ise; 2'si (%14,30) hiçbir zaman, 6'sı (%42,85) ara-sıra ve 6'sı da (%42,85) her zaman mesai süresi dışında görevleri ile ilgili konularda çalışmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Zigler (2007) ve Blackburn ve Womack (2007) okul müdürlerinden beklentilerin ve taleplerin artmasının onların yaşantılarını olumsuz etkilediğini ancak onların yaşamlarını dengede tutmaları gerektiğini onun içinde işlerinde dengesizlikler içinde bile anlam aramalarını, yaşamdan zevk almalarını ve işle özel yaşam arasında zamanlarını iyi planlayarak denge kurmaları istenmiştir. Horng, Klasik, & Loeb (2010) tarafından hazırlanan çalışmanın okul müdürlerinin zamanlarının çoğunu okul ofisinde harcadıklarını (günün %54'e kadar kısmını kendi ofislerinde ve %40'lık bir kısmını da ana okul ofisi ve sınıf içinde, sonraki kısmını da okul bınası çevresindeki yerler) çalışma ile benzer olmuştur. Sun (2011), okuldaki öncelikli görevlerin farkında olan müdürlerin, okulda geçirdikleri zamanı daha etkili ve verimli kullandıkları, öğrencilerin üst düzeyde öğrenmesini sağlama ve okul amaçlarına ulaşmada daha başarılı oldukları bildirmektedir. Grissom, Loeb ve Master (2013) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerin öğretimle ilgili faaliyetlerinin çoğunu, kısa süreli ders ziyaretleri çalışmalarında en yaygın etkinlik olarak harcadıkları ortaya çıkmıştır. Ekundayo ve Kolawole (2013, s. 138) tarafından yapılan çalışmada da ortaokul müdürlerinin zamanlarını dikkatlice yönetebildiklerini ortaya çıkmıştır.

- Özel okul yöneticilerin 5'i (%35,70) 1-5 yıl arası, 5'i (%35,70) 6-10 yıl arası, 1'i (%7,20) 11-15 yıl arası ve 3'ü ise (%21,40) 16 ve yukarısında yöneticilik yapmaktadır. Devlet okullarında görevli okul müdürlerinin 12'si (%36,40)'si 1-5 yılı arası kıdemli, 11'i (%33,30) 6-10 yıl arası, 7'si (%21,20) 11-15 yıl arası ve 3'ünün (%9,10) ise 16 yıldan fazla kıdemlidir.

- Özel okulu müdürlerinin 1'i (%7,10) eğitim yönetimi alanında 1-2 arası kurs ve seminere katılmamıştır. 2'si (%14,30) 3-4 arası kursa katılmış, 11'i ise; (%78,60) beş ve beşten fazla sayıda eğitim yönetimi alanında kursa katıldığı görülmektedir. Devlet okulu müdürlerinin 9'u (%27,30) eğitim yönetimi alanında 1-2 arası kursa katılmamış, 10'u (%30,30) 3-4 sayıda kursa katılırken, 14'ü de (%42,40) 5 ve daha fazlası kursa katılmıştır.

- Yöneticilerin çalıştığı okul türüne göre zaman yönetimi değerlendirme biçimleri ve 13 anket sorusu onun alt boyutları olarak puanların Mann Whitney U testine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir (U=108,000, p=0,004). Zaman yönetiminin alt boyutlarına göre; Gereksiz telefon görüşmeleri (U=139,000 ve p=0,022), Okunacak belgelerin çokluğu (U=125,500 ve p=0,007), sekreter olmaması (U=121,500 ve p=0,005), günlük yönergenin olmaması (U=150,500 ve p=0,040) ve ekonomik imkanların sınırlılığı (U=117,500 ve p=0,003) alt boyutlarında gruplar arası anlamlı farklılık görülmektedir (p<0,05). Trump (1986) ortaöğretim okullarında çalışan müdürlerin en önemli rollerinin öğretimsel liderlik olmasına rağmen, bu görevi başarıyla yerine getiremediklerinden yakınmaktadırlar. Yaptığı araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini engelleyen faktörlere bakmış ve bunların başında öğrencilerin disiplin problemlerine zaman harcama, ikincisi de öğretmenlerin öğretimdeki gelişmelere karşı dirençlerinin olduğunu bulmuştur. Ancak bu çalışmada öğretimsel liderliğe daha zaman ayırmak isteyen okul yöneticilerinin beklentilerinin tersi bir bulgunun varlığı gözlenmektedir. Aksoy (1993) yaptığı çalışmada müdürlerin çoğunluğunun "yetenekli eleman yokluğunu", "birden fazla iş yüklenmeyi", "toplantıların gereksiz uzamasını", "fiziksel ya da zihinsel yorgunluğu" birinci derecede engel olarak görmüşlerdir. İkinci derecede zamanı etkili kullanmayı engelleyen etken olarak "okunacak

belgelerin çokluğu" görülürken; "günlük işlerde izlenecek yönergelerin olmayışı", "gürültü", "sekreter olmayışı", "günlük plan yapmama" etkenlerinin engelleyici olmadığı görülmüştür. Çelikten (2004)'in yapmış olduğu çalışmanın bulgularında, okul müdürünün en fazla zaman ayırdığı işler arasında okulu amaçlarına ulaştırmak için yapılan mali işler ve okula kaynak aramanın yer alması araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Çelikten (2004)'in yapmış olduğu çalışmanın bulgularında, okul müdürünün zaman ayırdığı işler arasında çalışanlar arasındaki sorunların çözümü, öğrenci ve diğer çalışanlar arasındaki anlaşmazlık ve disiplin sorunlarının çözümü için ilgili yardımcısını görevlendirmek, sorunun örgüt dışına taşmadan okul içinde çözümü için çaba harcamanın yer alması araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca çalışmaya katılan müdürler, sivil toplum örgütleriyle işbirliği yaparak ve okulun çevreye model oluşturmasını sağlayarak çevreyle ilişki kurulması açısından kendilerini sorumlu görmektedirler. Aksoy ve Işık (2008) okul yöneticilerinin sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme rolünü diğer rollere göre daha alt düzeyde gerçekleştirilen bir rol olarak bulmuştur. Horng, Klasik ve Loeb (2010) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin farklı etkinliklere harcadıkları zaman ile okul çıktıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Okul müdürleri okuldaki evrak işlerini zamanında tamamlamayı önemsemektedir. Oysa Çınkır (2010) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticileri, rutin işlerle uğraşmaktan okulun eğitim öğretim kalitesini artırmaya yeterince zaman ayıramamaktan yakınmaktadır. Süsin (2012) tarafından yapılan bir araştırmada da okul müdürlerinin zaman yönetimi becerilerinin okul büyüklüğüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Nitekim bazı araştırma sonuçları (Uyduran, 2014) okul yöneticilerinin kararsızlık, hayır diyememe, bireysel hedeflerin belirsizliği, erteleme, hazırlıksız toplantı, personelin yetersizliği, iletişim eksikliği, krizler, rutin ve gereksiz işler, aynı anda birden fazla iş ile ilgilenme, işin bitmesi için zaman sınırlaması koymama, bazı olumsuz alışkanlıklar gibi konularda başarısız oldukları belirlenmiştir.

- Yöneticilerin zaman yönetimi değerlendirme biçimleri ile görevleri ile ilgili konularda çalışmak zorunluluğu kaldıkları değişkeni arasında puanları Kruskal Wallis analizi yapılmış ve analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (X^2=7,207; p=0,027). Günlük yönergenin olmaması sorusunda da gruplar arası farklılık görülmektedir (X^2=7,403; p=0,025). Her zaman görev ile alakalı çalışma saati dışında çalışmak zorunda kalmaları ile ilgili zaman yönetimini etkilenmektedir.

- Okullarda görev yapılan yöneticilerin yöneticilik süresi ile zaman yönetimi değerlendirme biçimleri ölçeği puanları Kruskal Wallis analizi yapılmıştır ve analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>,05). Fakat Toplantıların gereksiz uzaması sorusu ile ilgili gruplar arası anlamlı bir farklılık saptanmaktadır. (X^2=9,309; p=0,025).

- Zaman yöneticilerin eğitim yönetiminde aldıkları kurs sayısı ile zaman yönetimi değerlendirme biçimleri anketi puanları Kruskal Wallis analizi yapılmıştır ve analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık sadece yetenekli eleman yokluğu (X^2=5,747; p=0,050) ve sekreter olmaması (X^2=6,381; p=0,041) görülmektedir. Kurslara daha fazla katılan yöneticiler başka gruplara göre yetenekli eleman yokluğunu zaman yönetimde etkili görmektedirler ve 1-2 arası kursa katılan müdürler başka gruplara göre Sekreter olmamasını zaman yönetiminde etkin görmektedirler. Bu araştırma sonuçları literatürdeki zaman yönetimi ile yapılan bazı çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmaların bazılarında zamanın etkili kullanılması konusunda önceliklerin belirlenmesi, yetki devri, ajanda kullanma, doğru zamanda ve uygun şekilde hayır diyebilme ve planlama gibi önerilere yer verilmiştir (Morford, 2005; Orr, 2005; Lovely ve Smith, 2004; Marshall, 2008).

Zaman yönetimi bir liderin yaşam tarzı gibi görünmektedir. Davis, Eshelman ve McKay'ın (2000) vurguladığı gibi, zaman yönetiminin önemli bir yönü, zamanınızı değerlerinize ve hedeflerinize uygun olarak yönetmektir. Okul etrafında yönetilen zaman, okul müdürünün okul faaliyetlerinde zamanı korumak için değerini ve hedefini göstermektedir.

Sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- Müdürlerin birer öğretim lideri olabilmesi yönünde zamanlarını nasıl kullandıkları ve nerede geçirdikleri bağlamında eğitimler alması önerilebilir.

- Zaman kullanımına yönelik okul müdürlerinin, bir gün, bir hafta, bir ay, bir yıl gibi süreçlerinin bütün olarak ele alınarak analiz yapılmasını imkan veren veri toplam araçları geliştirilebilir.

- Bir sonraki çalışmanın daha geniş örneklemler üzerinde yapılarak ülkeler bazında genellenebilirliğin sağlamlamasını odaklanılabilir. Bunun yanısıra bu çalışmada sadece anket ve ölçeklerle veri toplamıştır.

Planlanacak yeni çalışmalarda okul müdürlerinin zaman çizelgelerinin oluşturulması, zamanlarını nasıl harcadıklarına dayanan gözlem formlarının kullanımı gibi farklı veri toplama tekniklerinin kullanıldığı çalışmalar tasarlanabilir.

- Benzer bir araştırma farklı yöneticilik kıdemlerine sahip okul müdürleri üzerinde yapılarak göreve bakış açılarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılabilir. Bunun yanı sıra müdürlerin algıladıkları görevler ile bu görevleri yerine getirme durumu diğer bir ifadeyle sergilenen davranışları gözlem yoluyla veri toplayarak incelenebilir.

- Alana katkı yapması bakımından daha fazla nitel ve nicel araştırmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKLAR

Aksoy, E., Işık, H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 19*, 235-249.

Aksoy, N. (1993). Ankara ili genel lise müdürlerinin çalışma zamanlarını kullanma biçimleri. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Balcı, A. (2007). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi

Çelikten, M. (2004). Bir Okul Müdürünün Günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1), 123- 135.

Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sorunları: Sorun Kaynakları ve Destek Stratejileri. *İlköğretim Online, 9*(3), 1027-1036.

Davis, M., Eshelman, E. R., McKay, M. (2000). The Relaxation & Stress Reduction Workbook 5th Ed. Oakland: New Herbinger Publication.

Ekundayo, H.T., Kolawole, O.A. (2012). Time Management Skills and Administrative Effectiveness of Principals in Negerian Secondary School. *Journal of Educational and Developmental Psychology; 3*(2):133-139.

Grissom, J.A., Loeb, S., Master, B. (2013). Effective Instructional Time use for School Leaders: Longitudinal Evidence From Observations Of Principals. *Educational Researcher.* 42(8):433-444.

Horng, E.L., Klasik, D., Loeb, S. (2010). Principal's Time use and School Effectiveness. *American Journal of Education, 116*(4), 491-523.

Lovely, S., Smith, S. (2004). Selective Abandonment: How and When to Say No. *Principal Leadership*, *5*(3), 35-38.

Marshall, K. (2008). The Big Rocks: Priority Management for Principals. *Principal Leadership*, *8*(7), 16-22.

Morford, L.M. (2005). Three Tools to Get You Organized. *Principal Leadership*, *5*(5), 24-27.

Orr, K. (2005). Plying Every Position. *Principal Leadership*, *6*(4), 29-31.

Özer, N., Kış, A. (2015). Okul Müdürlerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Yaşadıkları İş Aile Çatışması Arasındaki İlişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, *6*(11):103-122.

Sun, C. (2011). School Leadership: Improving State Systems For Leader Development. Virginia: National Association of State Boards of Education.

Süsin, M. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Şişman, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

Trump, J M. (1986). What Hinders or Prevents Secondary School Principals From Being İnstructional Leaders? ED284365.

Turan S., Yıldırım, N., Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*(3):64.

Uyduran, İ.M. (2014). İlkokul yöneticilerinde zaman yönetimi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Okan Üniversitesi, İstanbul.

Zigler, T. (2007). No Such Things As Balance. *Principal Leadership*, *7*(8), 30-32.

Halide Edip Adıvar'ın Karma Eğitim Uygulamaları İle İlgili Görüşleri
Halide Edip's Views on Coeducation

S. Tunay KAMER, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, tkamer@kastamonu.edu.tr

Öz

Osmanlı Devleti dönemi boyunca kızlar sadece ilk eğitim görebildiği için karma eğitim bir sorun olmamıştır. Karma eğitim uygulamaları ile ilgili tartışmalar daha çok II. Meşrutiyetten sonraki dönemlerde karşımıza çıkmaktadır. Büyük Mecmua'da karma eğitim ile ilgili olarak 24 Nisan 1919 tarihinde yayınlanan 6. sayısında bir anket düzenlemiştir. Ankete dönemin ünlü isimleri katılarak konu hakkındaki görüşlerini dile getirmişlerdir. Bunlar arasında Halide Edip, Müfide Ferit, Nakiye Hanım, Köprülüzâde Fuat karma eğitimden yana görüş bildirmiştir. Halide Edip, kadın ve erkek Darülfünûnlarının birleştirilmesinin normal olduğunu belirtmiştir. Ancak sadece derslerin aynı tarzda aynı müderrisler tarafından fakat ayrı ayrı zamanlarda verilmekten ibaret olan bu girişimin fikri değil yalnızca iktisadi bir karar olduğu görüşünü belirtmiştir. Halide Edip Adıvar, Hindistan'da bulunurken Hintli gazetecilerin sorularına cevap vermiş ve bu görüşmeyle ilgili anılarını da 25 Mart 1938 tarihli Tan gazetesinde "Gandi'nin Hakiki Hüviyeti Nedir?" başlıklı yazıyla kaleme almıştır. Doğum kontrolü ve karışık eğitim hakkında kendisine sorular sorulmuştur. İlk soruyla ilgili bir yorum yapmazken, ikincisiyle ilgili olarak, kız ve erkek öğrencilerin beraber okuması gerektiğini söyleyerek Amerika'daki High-Schoollar hakkında bildiği bazı örnekleri anlatmıştır. Bu çalışmada düşüncelerine yer verdiğimiz Halide Edip'in karma eğitime ilişkin görüşleri de olumlu yöndedir. Kızların eğitim hakkından erkekler kadar yararlanabilmesi toplumun düşünce yapısındaki olumlu değişimi göstermektedir. Önceleri kızların eğitim gördüğü yerlerin ayrı olduğu, yavaş yavaş bu ayrılığın giderilmesine çalışıldığı, Cumhuriyet eğitimi ile birlikte karma eğitimin hedef olarak benimsendiğini görmekteyiz.

Anahtar Kelimeler: Halide Edip, Karma Eğitim, Türk Eğitim Tarihi

Abstract

During the Ottoman period, coeducation was not a problem as girls could only see the first education. Discussions about coeducation practices are mostly in the in the following periods after II. Constitutional Monarchy, antagonism emerges. In Büyük Mecmua, a questionnaire on coeducation was published in the 6th issue of April 24, 1919. The famous names of the period participated in the survey and expressed their opinions about the subject. Among these, Halide Edip, Müfide Ferit, Nakiye Hanim and Köprülüzâde Fuat shared opinion on the coeducation. Halide Edip, said that the merger of the normal male and female Darulfünuns. However, she stated that this initiative, which consisted only of giving lessons in the same way by the same professors but separately, was not an idea but an economic decision. Halide Edip responded to Indian journalists' inquiries in India and received remarks about the interview with the article entitled "What is Gandhi's true identity?" in the Tan newspaper of March 25, 1938. They were asked about birth control and coeducation. While she did not comment on the first question, she described some examples of the "High Schools" in America, saying that girls and boys should read together about the latter. In this study, the views of Halide Edip, who we have included in her thoughts, on coeducation are also positive. The fact that girls can benefit as much as men about education show the positive change in society's thinking structure. Priorly, we see that the places where the girls are educated are separate, that the division is gradually being overcome, and that combined education with republic education is adopted as a goal.

Keywords: Halide Edip, Coeducation, History of Turkish Education

Giriş

Tanzimat sonrası dönemin aydınları ve eğitimcileri, giderek güçlenen Avrupa karşısında niçin geride kalındığının sebeplerini tartışmaya ve araştırmaya başlamıştır. Bu sebeplerden birinin de ülke nüfusunun yarısı kadar olan ve çocuğun yetiştirilmesinde etkisi önemli olan kadının özgürlükten ve eğitim almadan yoksun olması gösterilmiştir. Dönemin önde gelen eğitimcileri, yazarları, şairleri, romancıları ve düşünürleri kadının ezilmesine, horlanıp aşağılanmasına karşı ve eğitim almasına yönelik mücadele başlatmışlardır. Şinasi, Namık Kemal, Ahmet Mithat, Tevfik Fikret, Abdülhak Hamit, Hüseyin Rahmi Gürpınar, gibi dönemin aydınları eserlerinde kadın-erkek eşitliğini işlemiştir.

Meşrutiyet döneminin sonlarına doğru her seviyedeki eğitim kurumlarında okuyan ve okumak isteyen kızların sayısı artmıştır. Dolayısıyla erkekler ve kızlar için ayrı ayrı okullar açılmasındaki çeşitli güçlükler ve ekonomik imkansızlıklar gibi sebeplerle karma eğitimin uygulanması gündeme gelmiş, gazete ve mecmua gibi yazılı basın üzerinden tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmalarda dönemin eğitimcilerinin ve aydınlarının rolü büyük olmuştur. Karma eğitime uygulamasına geçiş ve karma eğitim uygulamaları konusundaki tartışmaların ve görüşlerin ortaya konması daha çok II. Meşrutiyet dönemi ve sonrasında yoğun olduğu dikkat çekmektedir (Kamer, 2015).

Ülkemizin Batılılaşma ve modernleşme serüveninin hâkim olduğu bu dönemde, kadının yeri ve aldığı eğitim değerlendirilmek istendiğinde, başvurulan ilk isimlerden birisi de şüphesiz Halide Edip Adıvar'dır. Halide Edip Adıvar'ın hem bir kadın, hem bir eğitimci, hem de kadının eğitim almasını önemli bulan ve bu konuda faaliyetler yapan bir düşünür olduğu dikkate alındığında, karma eğitim uygulaması konusuna ne kadar yakın olduğu da görülmüş olacaktır.

Türk kültür ve eğitim hayatına önemli katkılar yapmış olan ve günümüzde hâlâ etkileri hissedilen Halide Edip Adıvar'ın hayatı, eğitimciliği ve kadın eğitimine bakışını ele alan çok sayıda önemli çalışmalar bulunmaktadır (Enginün, 1989; Adıvar, 1992; Durakbaşı, 2000; Göze, 2003; Şanal, 2010; Çalışlar, 2010; Taşer, 2012; Doğramacıoğlu, 2017). Fakat bu çalışmalarda Halide Edip'in karma eğitim uygulamasına ilişkin görüşlerine yer verilmediği görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışma ilk olması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Türk kültür ve eğitim hayatına önemli katkılar yapmış olan Halide Edip'in karma eğitimle ilgili görüşlerini tespit etmektir. Bu doğrultuda "Halide Edip'in katıldığı etkinliklerdeki konuşmalarında ve verdiği röportajlarda karma eğitim uygulaması ile ilgili neler söylemiştir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Tarihsel bir araştırma niteliğindeki Halide Edip Adıvar'ın karma eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerine yer verilen bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2006:77). Eğitimde tarihsel araştırma birkaç nedenden dolayı önemlidir. Çünkü böyle bir araştırmadan elde edilen bulgular, eğitim ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların geçmişteki bulgulardan ve hatalardan bir şeyler öğrenmesini sağlamaktadır. Diğer taraftan da eğitim reformlarındaki ihtiyaçları anlamak için ve belirli boyuta kadar, gelecekteki eğilimleri öngörmek amacını taşımaktadır. Tarihsel araştırma tarihçinin geçmiş hakkında sorularıyla ilgili gerçekleri kapsayan diğer kaynaklar ve belgeler için sistematik bir araştırmayı kapsamaktadır.

Araştırmanın verilerinin analizi, doküman analizi (belgesel tarama) yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Doküman inceleme yöntemi yaygın bir şekilde yazılı belgeleri kategorilendirmek, soruşturmak, yorumlamak ve fiziksel kaynaklardaki kısıtlamaları tanımlamak için kullanılan tekniktir (Payne ve Payne, 2004:60).

Bulgular

Bu bölümde önce Halide Edip Adıvar'ın hayatı ve eğitime dair neler yaptığı ile ilgili kısa bir bilgi verilmiştir. İkinci alt başlıkta karma eğitim uygulamalarıyla ilgili görüşleri yer almaktadır.

Hayatı

Halide Edip, 1884* yılında İstanbul'da doğmuştur. 1901 yılında Üsküdar Amerikan Kız Koleji'ni ilk mezun olan Türk kızı olarak bitirmiştir. Evinde Rıza Tevfik Bey'den Felsefe ve Sosyoloji, Şükrü Efendi'den Arapça, Salih Zeki Bey'den de Matematik derslerini almıştır. 1901 yılında okulu bitince Salih Zeki Bey ile evlenmiş, bu evliliğinden iki oğlu dünyaya gelmiştir. 1908 yılından itibaren Tanin, Vakit, Musavver Muhit, Şehbal, Aşiyan, Resimli Kitap, Mehasin, Büyük Mecmua, Hâkimiyet-i Milliye ve Demet gibi pek çok gazete ve dergide yazıları yayınlanmıştır. 1909 yılında Mısır'a gitmiş, oradan da İngiltere'ye geçmiştir. Ekim 1909'da İstanbul'a tekrar dönmüştür. 1910 yılında Salih Zeki Bey'den ayrıldıktan sonra o tarihlerde Darülmuallimat müdürlüğü yapan Nakiye Hanım'ın evinde kalmaya başlamıştır. Dönemin Maarif Nazırı Said Bey'in teklifiyle Darülmuallimat'ta Pedagoji ve Tarih öğretmenliğine getirilmiştir. Halide Edip, Türkçülük ile ilgilenmiş ve Türk Yurdu dergisinde yazılar kaleme almaya başlamıştır. 1916 yılında Cemal Paşa'nın çağrısı ile Suriye'ye giderek Beyrut, Lübnan ve Şam'da kız okullarının genel müfettişliği görevini yapmış ve buralarda birkaç kız okulu açmıştır. 1917 yılında Doktor Adnan Adıvar ile evlenmiştir. Suriye'nin boşaltılması üzerine 1918 yılında eşiyle İstanbul'a geri dönmüşlerdir. 1918–1919 yılları arasında Darülfünun'da Batı edebiyatı derslerini okutmuştur. 1912'de kurulan Türk Ocağı Cemiyeti'ne kabul edilen ilk kadın üye olan Halide Edip, İzmir'in işgali için Türk Ocağı'nın düzenlediği Fatih, Üsküdar, Haydarpaşa ve Sultanahmet mitinglerinde konuşma yapmıştır. İstanbul'un işgal edilmesi üzerine eşi ile birlikte Ankara'ya gelmiş ve Kurtuluş Savaşı yıllarında onbaşı, çavuş ve başçavuş rütbeleriyle orduda görev almıştır. Mandacılığı savunan düşüncelerinden ve 1924 yılında kurulan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'na üye olması ve bu Fırkanın önde gelenlerinin Atatürk'ün hayatına kastetmek ve dinsel muhalefeti örgütlemekle suçlanarak mahkeme edilmesi üzerine yurt dışına çıkmıştır. Böylelikle Halide Edip Adıvar ve eşi Adnan Adıvar, 14 yıl sürecek olan yurt dışı serüvenine girmişlerdir. 14 yıllık süre içerisinde Fransa, İngiltere, Amerika gibi ülkelerde bulunmuşlardır. Amerika'da Colombia Üniversitesi'nde misafir profesör olarak "Çağdaş Türk Düşünce ve Edebiyatı" dersini okutmuştur. Amerika'da bulunduğu dönemlerde Yale ve Michigan üniversitesinde konferanslar ve dersler de vermiştir. Halide Edip, Delhi İslam Üniversitesi'nde misafir profesör olarak Kalküta, Benares, Haydarabad, Aligar, Lahor ve Peşaver Üniversitelerinde çeşitli konferanslar vermiştir. Mustafa Kemal Atatürk'ün ölümünden sonra Türkiye'ye dönmüş ve İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde İngiliz Dili ve Edebiyatı profesörü olmuştur. Demokrat Parti listesinden bağımsız milletvekili olarak seçilmiş ve 1950–1954 yılları arasında İzmir milletvekilliği yapmıştır. Türkiye Büyük Millet Meclisindeki 3 kadın milletvekilinden birisiydi. Milletvekilliğinden sonra tekrar üniversitedeki görevine dönmüştür. 1955 yılında eşi Adnan Adıvar'ı kaybeden Halide Edip, 9 Ocak 1964 tarihinde İstanbul'da vefat etmiş ve Merkezefendi Mezarlığı'na defnedilmiştir (Enginün, 1989; Şahin, 2008; Şanal, 2010; Aktaş, 2013; Yılmaz, 2013).

Karma eğitimle ilgili görüşleri

Tarihsel süreçte Osmanlı Devleti dönemi boyunca kızlar sadece ilk eğitim görebildiği için karma eğitim bir sorun olmamıştır. Karma eğitim uygulamaları ile ilgili tartışmalar daha çok II. Meşrutiyetten sonraki dönemlerde karşımıza çıkmaktadır. Karma eğitimle ilgili II. Meşrutiyet döneminde yapılan tartışmalar ve ileri sürülen fikirler kadınların daha üst seviyede eğitim almalarıyla ilgilidir. Bunun sonucunda öncelikli olarak kızlar için bazı eğitim kurumları açılmıştır. Kız ve erkek okullarının ders programları, burada görev yapacak yönetici ve öğretmenin nitelikleri, okul sayıların arttırılması gibi konular kadın erkek eşitliği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu durum da karma eğitim ile ilgili fikirlerin oluşmasını beraberinde getirmiştir (Kamer, 2013).

Halide Edip'in fahri müfettiş sıfatıyla İstanbul'daki vakıf ve kız okulları hakkında hazırladığı raporlarda karma eğitime ilişkin bilgiler yer almaktadır. 1916 yılında Türk Yurdu dergisinde yayınlanan bu raporlarda Halide Edip okullar hakkında bilgi verirken karma eğitimle ilgili düşüncelerine yer vermiştir. Şehzadebaşı Muhtelit Mektebi hakkında yazdıklarından karma eğitim ile ilgili düşünceleri anlaşılmaktadır. Yazdığı raporda şunları söylemektedir:

* Aktaş (2013), "Halide Edip Adıvar" adlı makalesinde Halide Edip'in doğum tarihini 1882 tarihi olarak vermiştir.

"…Kız-erkek çocukların beraber bulunması bütün talebede daima uyanık ve canlı bir halet-i ruhiye yapıyor. Erkek çocuklar kadın hocaların tesiriyle ibtidai çocuklarına mahsus olan birâz bâriz huşûnet ve gürültüden kurtulmuşlar, faaliyetleri düşünüşlerinde olanca kuvvetiyle tecelli ediyor. Kız çocuklardan geri kalmamak için meşru bir rekabet hissiyle beraber kız arkadaşlarına sınıfta çalışırken tebeşirlerini vermek, siyah tahtaları temizlemek gibi yeni ve medeni efendilikleri hiç ihmal etmiyorlar. Çocukların ayrı ayrı tahsiline en çok uğraşılan şüphesiz bu küçük mekteptir. Bu mektebin erkek çocuklarını kız çocuklarına fâik buldum". (Türk Yurdu, 1916).

Yazıdan da anlaşılacağı üzere Halide Edip'e göre eğitim aslında karma olmalıdır. Karma eğitimin öğrencilerin çalışma şevkini arttırdığını ve kız ve erkek arasında medeni bir ilişki tarzı yerleştireceğinden böyle bir eğitimin medenileşme yolunu açtığını belirtmektedir.

"…Şehzadebaşı müdiresi kuvvetli iradesi ve fıtri kabiliyet-i tedrisi ile erkek ve kız çocukları bir arada idare için bilhassa yaratılmış gibi görünüyor. Onun için idarenizin bu mektepteki tedrisin behemehâl iki seneye iblağı için nazar-i dikkatini celp ederim. Mektebin yegâne mahzûru bahçesizliği olmakla beraber onu da arkasındaki medreseden biraz almakla telafi etmek kabildir zannındayım." (Türk Yurdu, 1916).

Ayrıca Halide Edip Adıvar, karma eğitim uygulanan Şehzadebaşı Muhtelit Mektebi'nde olduğu gibi diğer okullarda da yöneticilerin karma eğitimi uygulayabilecek yeterlik ve seviyede olmalarını savunmaktadır.

Karma eğitimin uygulanması ile ilgili başka bir yazı ise Halide Edip'in fahri müfettiş sıfatıyla İstanbul'daki vakıf ve kız okulları hakkında hazırladığı raporlardır. 1916 yılında Türk Yurdu dergisinde yayınlanan bu raporlarda Halide Edip okullar hakkında bilgi vermiştir. Bu okullardan biri de Şehzadebaşı Muhtelit Mektebi'dir.

Büyük Mecmua'da karma eğitim ile ilgili olarak 24 Nisan 1919 tarihinde yayınlanan 6. sayısında bir anket düzenlenmiştir. Ankete dönemin ünlü isimleri katılarak konu hakkındaki görüşlerini dile getirmişlerdir. Ankete katılanlar arasında Halide Edip, Müfide Ferit, Nakiye Hanım, Köprülüzâde Fuat gibi karma eğitimden yana görüş bildirenler olduğu gibi, Rauf Ahmet gibi kızların ayrı üniversitede öğrenime devam etmesini isteyenler de vardır.

Halide Edip, kadın ve erkek Darülfünûnlarının birleştirilmesini medreseden okula geçen bir millet için doğal gördüğünü ve İnas Darülfünûnunu lağveden radikal bir yönetimden de bunun beklendiğini ifade etmiştir. Ancak sadece derslerin aynı tarzda aynı müderrisler tarafından fakat ayrı ayrı zamanlarda verilmekten ibaret olan bu girişimin fikri değil yalnızca iktisadi bir karar olduğu görüşünü belirtmiştir. Halide Edip bunun bile iktisadi açıdan takdir edilecek bir girişim olduğunu ifade etmiş ancak var olan durumun geriye gidişi ve hatta meselenin yön değiştirerek teamül haline gelen müşterek serbest konferanslar konusunda bile muhalefetle karşılaştığını ve Darülfünûnda haremlik ve selamlık olacağını işittiğini belirtmiştir.

"…Asrî olmaya karar vermiş isek asrî olan fikrî müessesâtı kabul etmeye mecburuz. Darülfünûna kadar yükselen kadın vakar ve ciddiyetine sahip bir kadındır. Mağazalarda kadın erkek beraber satıcılık edebilirse Darülfünûn dershanesinde de erkek kadın arkadaşıyla yan yana oturmak hakkını itiraz kabul etmez derecede kazanmıştır. Bunun aksini ispat edecek delil ve vakayi' varsa kadın hayât-ı umûmiyyeden tamamen çekilmeli ve Darülfünûn da o zaman özenti ve gayri ciddi bir gösteriş olacağından ortadan kaldırılmalıdır." (Büyük Mecmua, 24 Nisan 1919).

Halide Edip çağdaşlaşmadan bahsederken karma eğitime karşı çıkıldığını bununda kendi içinde çelişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu düşüncesini Çin kültüründen verdiği örnekle de desteklemiştir.

Halide Edip, Hindistan'da bulunurken Hintli gazetecilerin sorularına cevap vermiş ve bu görüşmeyle ilgili anılarını da 25 Mart 1938 tarihli Tan gazetesinde "Gandi'nin Hakiki Hüviyeti Nedir?" başlıklı yazıyla kaleme almıştır. Doğum kontrolü ve karışık eğitim hakkında kendisine sorular sorulunca ilkiyle ilgili bir yorum yapmazken, ikincisiyle ilgili olarak, kız ve erkek öğrencilerin beraber okuması gerektiğini söyler.

"Birincisini münakaşa etmeyeceğimi söyledim. İkincisi için ibtidai ve yüksek tahsilde kız-erkek mutlak beraber olmalarına taraftar olduğunu anlattım. Orta tahsilde Amerika'daki "High-School"lar hakkında bildiğim bazı misalleri anlattım." (Tan, 25 Mart 1938).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada karma eğitim uygulamalarına yönelik düşüncelerine yer verdiğimiz Halide Edip Adıvar'ın karma eğitime ilişkin görüşleri olumlu yöndedir. Halide Edip kadınların eğitim alması gerekliliğini ve toplumda

saygın bir yerde olmasını yazdığı yazı ve romanlarda da işlemiştir. Bu yazılarda kız çocuklarının eğitilmesi aleyhindeki yanlış düşünceleri de eleştirmiştir. Kızların eğitilmelerinin toplum için de bir zorunluluk olduğunu örnekleriyle ortaya koymaya çalışmıştır. Karma eğitim uygulamaları konusunda da dönemin mecmua ve gazetelerinde yer alan beyanatlarında bu düşüncelerini sürdürmüştür. Halide Edip'in amacı ise kızların okuma oranının artması ve eğitim düzeyinin yükselmesidir.

Halide Edip, eğitimin her kademesinde kız ve erkeğin mutlaka bir arada olması gerektiği fikrini her fırsatta dile getirmiştir. Karma eğitimi çağdaşlaşmanın bir unsuru olarak görmüştür. Bu görüşünü de Amerika ve Avrupa gibi diğer ülkelerden verdiği uygulama örnekleriyle desteklemiştir.

Fahri müfettiş sıfatıyla yaptığı incelemeleri kaleme aldığı rapordan da anlaşılacağı üzere Halide Edip'e göre eğitim aslında karma olmalıdır. Karma eğitimin öğrencilerin çalışma şevkini arttırdığını ve kız ve erkek arasında medeni bir ilişki tarzı yerleştireceğinden böyle bir eğitimin medenileşme yolunu açtığını belirtmektedir. Ayrıca Halide Edip Adıvar, karma eğitimin başarılı bir şekilde uygulayan Şehzadebaşı Muhtelit Mektebi'nde olduğu gibi diğer okullarda da idarecilerin karma eğitimi uygulayabilecek yeterlik ve seviyede olmalarını savunmaktadır.

Kızların eğitim hakkından erkekler kadar yararlanabilmesi toplumun düşünce yapısındaki olumlu değişimi göstermektedir. Önceleri kızların eğitim gördüğü yerlerin ayrı olduğu, yavaş yavaş bu ayrılığın giderilmesine çalışıldığı, Cumhuriyet eğitimi ile birlikte karma eğitimin hedef olarak benimsendiğini görmekteyiz. Eğitimde modernleşmeye Osmanlı döneminde başlanmış ancak süreklilik Cumhuriyetle birlikte sağlanmıştır.

Not: Bu çalışmanın verileri genel olarak yazarın "Türk eğitim sisteminde karma eğitime ilişkin fikirler, tartışmalar ve uygulamalar (1908–1950)" adlı yayınlanmamış doktora tezinden elde edilmiştir.

Kaynakça

Adıvar, H.E (1332/1916), 1332 Senesi Vakıf Kız Mekteplerinin Senelik Raporu. Türk Yurdu, İstanbul: c: 11, nr. 118, s. 19-23

Aktaş, Şerif (2013). Halide Edip Adıvar. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi. 20(1). 1-12

Büyük Mecmua, 24 Nisan 1919

Çalışlar, İpek (2010). Halide Edip Biyografisine Sığmayan Kadın, İstanbul: Everest Yayınları

Doğramacıoğlu, Hüseyin (2017) Halide Edip Adıvar'ın Eğitim ve Öğretim İle İlgili Görüşleri. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi Sayı: 62

Durakbaşı, Ayşe (2000). Halide Edib. Türk Modernleşmesi ve Feminizm, I. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

Enginün, İnci (1989). Halide Edib Adıvar. Türk Büyükleri Dizisi: 16, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları: 680.

Göze, Hicran (2003). Zor Yılların Kadını Halide Edip Adıvar. 3. Bs. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Kamer, S. T. (2013). "Türk eğitim sisteminde karma eğitime ilişkin fikirler, tartışmalar ve uygulamalar (1908–1950)" Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara

Kamer, S. T. (2015). II. Meşrutiyet dönemi karma eğitime ilişkin fikirler ve tartışmalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi.* Cilt:*23 No:2 401-412*

Payne, G. and Payne, J. (2004). Key Concepts in Social Research. London: Sage Publications.

Şahin, Şadan (2008). Halide Edip Adıvar'ın Yedigün dergisi ve Tan gazetesinde çıkan yazıları (1936-1944) inceleme-metin. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şanal, M. (2010). Halide Edib Adıvar'ın (1884–1964) Öğretmenlik Mesleğinin Niteliğine ilişkin Görüşleri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Volume 3 / 11, s. 517-527

Tan, 25 Mart 1938

Taşer, S. (2012). Halide Edip Adıvar'ın Öğretmenlikten İstifası. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı 31, s. 149-159, Konya.

Yılmaz, Ayfer. (2013). Halide Edip'te Kadın Hakları. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi. 20(1). 119-134-2

STEM Eğitimi Deneyimine Sahip Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarinin Görüşleri ile STEM Eğitimi: İhtiyaçlar, Öneriler

Esra BOZKURT ALTAN, Sinop Üniversitesi, Türkiye, esrabozkurt@sinop.edu.tr

Nurhan ÖZTÜRK, Sinop Üniversitesi, Türkiye, nurhanozturk@sinop.edu.tr

Öz

STEM eğitimini gerçekleştirmenin en önemli aktörleri ve bizatihi uygulayıcısı olarak öğretmenler ve öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik tutumları, inançları ve bu doğrultuda geliştirdikleri algıların belirlenmesi önemlidir. Bu araştırmada lisans programının üçüncü ve dördüncü eğitim yılında farklı derslerde teorik ve uygulamalı eğitimlere katılan, STEM eğitimine uygun ders planları hazırlayan ve uygulayarak geri bildirim almış olan öğretmen adaylarının STEM eğitimi üzerine görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri STEM eğitiminden beklentiler, okullarda STEM eğitimi gerçekleştirmek üzere ihtiyaçlar ve öneriler boyutlarında ele alınmıştır. Nitel araştırma metodolojisinin esas alındığı bu araştırmada deneyim sahibi öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkılarak STEM eğitimine yönelik değerlendirmeler ortaya konulmaya çalışıldığı için fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu lisans programında dört farklı derste toplam 88 saat teorik içerik ve uygulamalı eğitimlere katılmış, ders planı geliştirmiş ve uygulama yapma imkânı elde etmiş 2017-2018 eğitim yılında dördüncü sınıfa devam eden 28 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri odak grup görüşme ve öğretmen adaylarının çizimleri ile elde edilmiştir. Odak grup görüşme ve çizimler ile elde edilen veriler içerik analizi ve sürekli karşılaştırmalı analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının STEM eğitiminden beklentileri sırasıyla 21. Yüzyıl becerilerini geliştirme, öğrenme sürecini destekleme, STEM alanlarına yönelik kariyer farkındalığı geliştirme (mühendisler nasıl çalışır?, teknoloji ile ilgili meslekler) ile açıklamışlardır. Katılımcıların tamamının STEM eğitiminin bu beklentileri karşılayabileceğini düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları STEM eğitiminin bu beklentileri nasıl karşılayacağını kendi uygulamalarından örnekler ile açıklamıştır. Fen bilimleri öğretmen adayları fen derslerinde STEM eğitim anlayışını uygulayabilmek için en önemli ihtiyacın öğretmen eğitimi olduğuna vurgu yapmıştır. Ardından sınıf mevcudunun azaltılması, öğrenme ortamının fiziksel yetersizliklerinin giderilmesi, fen bilimleri ders saatinin artırılmasına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: STEM Eğitimi, fenemonoloji, fen bilimleri öğretmen adayları

Views of Pre-Service Science Teachers Who Experince STEM Education: Needs, Suggestions

Abstract

Undoubtedly, it is important to identify the attitudes, beliefs, and perceptions towards STEM education of both in- service and pre-service teachers as the most important actors and practitioners of STEM education. The purpose of this study was to determine the views of pre-service teachers who have participated in the theoretical and practical trainings in different courses during the third year of the undergraduate program. The participants prepared appropriate lesson plans for STEM education and received feedback accordingly. The views of pre-service teachers were analyzed under the categories named expectations from STEM education, the needs for implementing STEM education in the schools and suggestions. This study was conducted using the phenomenology method of qualitative research design. The sample of this research consisted of twenty eight pre-service science teachers who were enrolled in 2017-2018 academic year. The study group attended four different classes in their undergraduate program taking 88 hours of theoretical and practical training. The data for this research were obtained using focus group interviews and the drawings of pre-service teachers. The data were analyzed using content analysis and constant comparative analysis. They were coded separately by two researchers. Then, the researchers compared their codes, discussed the differences, finalized them' and place them under categories. In this research, pre-service science teachers explained their expectations from STEM education as follows: developing 21st century skills (problem solving, creative thinking, critical thinking), supporting the learning process (meaningful learning, permanent learning, learning by doing-living), developing career awareness for STEM fields (how engineers work, professions related to technology). The findings indicated that all participants think by STEM education all these expectation can be met. Also, pre-service teachers explained how STEM education will meet these expectations with examples from their own practice. Pre-service science teachers emphasized that the most important need to apply STEM education in science courses was teacher education. Then, they listed the other needs as reducing the number of students in the classroom, eliminating the physical inadequacies of the learning environment, and increasing the science classroom hours.

Keywords: STEM education, phenomenology, pre-service science teachers

Giriş

STEM eğitiminin kuramsal vaatlerinin gerçekleşebilmesi için en önemli aktörlerden biri şüphesiz öğretmenlerdir (Bozkurt Altan ve Ercan, 2016). STEM eğitiminin kuramsal vaatleri -en genel hatları ile- öğrencilerin günlük yaşamdaki problemlere bu alanlardaki profesyonellerin baktığı gibi, disiplinler arası bir anlayış ile bakabilmesi, bilimsel-etik, muhakeme, problem çözme, eleştirel düşünme, üretkenlik, yaratıcı düşünme, inovasyon gibi 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi, STEM alanlarına yönelik kariyer farkındalığı geliştirilmesidir (Bozkurt Altan, 2017a; Bybee, 2010; NAE [National Academy of Engineering] & NRC [National Research Council], 2009; NGGS [Next Generations Science Standards], 2013; NRC, 2012). Söz konusu eğitim anlayışı, bu anlayış doğrultusunda öğretim programlarında yapılan değişiklikler, öğrenme ortamlarında disiplinler arası öğretim uygulamalarına yer verilmesi ve dahasını harekete geçirecek ve bu taşlara domino etkisi oluşturacak olanlar da bizatihi öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlere STEM eğitimi gerçekleştirebilmek üzere alan bilgisi, pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgilerini kazandırmak başka bir ifadeyle bu alanda yeterliklerini geliştirmek önem arz etmektedir. Nitekim öğretmenler, öğrencilerin STEM kavramlarını başarılı bir şekilde içselleştirmelerine yardımcı olmalıdır (Kara, 2017). Bu sebepledir ki son yıllarda STEM eğitiminin etkililiğinin araştırılması, etkili STEM eğitimi gerçekleştirilmesi için model önerileri, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi, ihtiyaçların belirlenmesi gibi hususlar üzerine çok sayıda bilimsel çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Aslan-Tutak, Akaygün ve Tezselen, 2017; Bozkurt Altan, Yamak ve Buluş Kırıkkaya, 2016; Çorlu, Capraro ve Capraro, 2014; Erdoğan ve Çiftçi, 2017; Kızılay, 2016).

Aslan-Tutak, vd. (2017), işbirlikli FeTeMM-STEM eğitimi modülünü tanıttıkları ve modülün öğretmen adaylarının FeTeMM eğitimi algılarına olan etkisini araştırdıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının sürecin sonunda STEM eğitimine yönelik algılarının gelişim gösterdiği sonucuna varmışlardır. Çorlu, vd. (2014) STEM eğitiminin alan eğitiminde yetiştirilecek öğretmenlerin eğitimine yansımalarını teorik olarak ele almışlardır. Araştırmacılar öğretmenlerimizin sadece mezun olacakları alanda öğretmenlik bilgisine sahip olmalarının bütünleşik öğretimi gerçekleştirmek için yeterli olmayacağını belirtmişlerdir. Bu durumun ülkemizin ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirmede de yeterli olmayacağı sonucuna varmışlardır. Bozkurt Altan, vd. (2016) hizmet öncesinde mühendislik tasarım temelli etkinliklere katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının sürece yönelik değerlendirmelerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğretmen adaylarının mühendislik tasarım sürecini; yaparak öğrenmeyi sağlaması, motive edici olması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve sorgulamaya dayalı olması gibi özellikleriyle değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Erdoğan ve Çiftçi (2017) 8 haftalık STEM eğitimine katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik algılarının gelişimini araştırmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının STEM eğitimi ve nasıl uygulanacağı konusunda olumlu algı geliştirdiklerini tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıflarının kapılarını kapattıklarında STEM eğitim anlayışına yönelik uygulamalar gerçekleştirebilmeleri için önemli bir diğer husus da bu eğitim anlayışını benimsemeleridir. Bu nedenle öğretmen adaylarının uzun vadede aldıkları eğitimlerden ve kazandıkları deneyimlerden sonra geliştirdikleri anlayışlar ve STEM eğitimini nasıl değerlendirdiklerini belirlemek önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada lisans programının üçüncü ve dördüncü eğitim yılında farklı derslerde teorik ve uygulamalı eğitimlere katılan, STEM eğitimine uygun ders planları hazırlayan ve sınıf içi uygulamalar gerçekleştirerek geri bildirim almış olan öğretmen adaylarının STEM eğitimi üzerine görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri (i)STEM eğitiminden beklentiler, (ii)okullarda STEM eğitimi gerçekleştirmek üzere gerekli olan ihtiyaçlar ve (iii)öneriler boyutlarında ele alınmıştır.

Yöntem

Nitel araştırma metodolojisinin esas alındığı bu araştırmada deneyim sahibi öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkılarak STEM eğitimine yönelik değerlendirmeler ortaya konulmaya çalışıldığı için fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışma, birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ,ilgili yaşanmış deneyimlerinin neler olduğunun tanımlanmaya çalışılmasıdır. Bir fenomenoloji neyin nasıl deneyimlendiğini açıklayan ve bireylerin deneyimlerinin özünün tarrtışıldığıbetimleyici bir bölüm ile son bulur (Creswell, 2013). Fenomenoloji olarak desenlenen bu araştırmada olgu, fen bilimleri öğretmen adaylarının STEM eğitimi konusunda teorik ve uygulamalı eğitim alması, ders planı geliştirmesi ve bu planları ortaokullarda uygulamaları, amaç ise STEM eğitimine yönelik algılarını anlamaya çalışmaktır.

Katılımcılar

Fenomenoloji (Olgu bilim) araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu deneyimleyen, yaşayan ve bu olguyu dışa yansıtabilecek bireyler ya da gruplardan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma grubu belirlenirken bu durum göz önüne alınmış ve araştırmanın çalışma grubunu lisans programında dört farklı derste (Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Fen Öğretimi Laborauvar Uygulamaları I-II) toplam 88 saat teorik içerik ve uygulamalı eğitimlere katılmış, ders planı geliştirmiş ve STEM etkinliği uygulama imkânı elde etmiş 2017-2018 eğitim yılında dördüncü sınıfa devam eden ve STEM eğitimine ilişkin deneyimleri 3. Sınıfta kazanmış olan 28 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın deseni gereği fenomenoloji (olgu bilim) araştırmalarında veri toplam aracı olarak fenomoni deneyimleyen bireylerle gerçekleştirilen mülakatlar ve gözlem, günlük, şiir, müzik ya da diğer sanat formları kullanılabilmektedir (Creswell, 2013). Bu doğrultuda araştırmanın verileri odak grup görüşme ve öğretmen adaylarının STEM öğrenme ortamları ile ilgili çizimleri aracılığı ile elde edilmiştir.

Odak Grup Görüşme Formu

Odak grup görüşme 6-8 kişiden oluşan dört farklı grup ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 60-75 dakika arası sürmüş ve görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler esnasında araştırmacılar tarafından hazırlanan odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Formda STEM eğitiminden beklentiler, STEM etkinliklerinin bu beklentileri karşılamaya uygunluğu, okullarda STEM eğitimi gerçekleştirmek için yapılması gerekenler, öğretmen adayları ve öğretmenlere öneriler, kısa ve uzun vadede yapılması gerekenlere yönelik görüşleri tespit etmek üzere soru ve sondalar yer almaktadır.

Odak grup görüşme ile elde edilen veriler içerik analizi ve sürekli karşılaştırmalı analiz (Strauss & Corbin, 1994) ile çözümlenmiştir. Veriler iki ayrı araştırmacı tarafından kodlanmış araştırmacılar bir araya gelerek kodları karşılaştırmış farklılıklar üzerinde tartışılmış ve kod listesine son hali verilerek kategoriler oluşturulmuştur. Nitekim araştırmacılar veriler üzerinden fenomenin nasıl deneyimlendiğini anlamayı kolaylaştıran "önemli açıklamalar", cümleler ve alıntılar yaparak durumu betimleyici biçimde yansıtmışlardır (Creswell, 2013).

STEM Öğrenme Ortamı Çizimleri

Bir diğer veri toplama aracı olan çizimler ile öğretmen adaylarının STEM eğitimine uygun öğrenme ortamlarında bulunması gerekenlere yönelik algılarını tespit etmek üzere veri toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ve sürekli karşılaştırmalı analiz ile çözümlenmiştir. Çizimler iki ayrı araştırmacı tarafından incelenmiş ve kod şeması oluşturulmuştur. Araştırmacılar her bir çizimi birlikte inceleyerek kod şemalarını karşılaştırmış ve farklılıklar üzerinde tartışılarak kod listesi ve kategoriler oluşturulmuştur.

Bulgular

Öğretmen Adayları ile Gerçekleştirilen Odak Grup Görüşmeye Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı (f=28) STEM eğitiminin kuramsal vaatlerinin gerçekleştirebilir olduğunu ve mezun olduklarında derslerini bu anlayışa uygun yapılandıracaklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının STEM Eğitiminin neyi amaçladığına yönelik görüşlerine dair bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının STEM Eğitiminin Amacına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	f
Etkili Öğrenme (f=43)	Kalıcı öğrenme	15
	Yaparak-yaşayarak öğrenme	14
	Bütünleşik öğrenme	14
21. Yüzyıl Becerileri (f=65)	Problem çözme	15
	Yaratıcı düşünme	11
	Karar verme	10
	Eleştirel düşünme	8
	Analitik düşünme	7
	Araştırma-sorgulama	7
	İletişim	7
Kariyer Farkındalığı Geliştirme (f=29)	Mühendislerin nasıl çalıştığını fark etme	15
	Teknoloji ile ilgili meslekleri tanıma	14

Öğretmen adayları STEM eğitiminin en çok 21. yüzyıl becerilerinin (f=65) gelişimini amaçladığını belirtmiştir. Problem çözme, yaratıcı düşünme ve karar verme gibi becerileri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri olarak belirttikleri beceriler olmuştur. 21. yüzyıl becerilerinin ardından etkili öğrenme (f=43) ve kariyer farkındalığı geliştirmek (f=29) öğretmen adaylarının STEM eğitiminin amaçları olarak belirttikleri diğer unsurlar olmuştur. Etkili öğrenmeyi belirten öğrenciler STEM eğitiminin kalıcı öğrenmeyi (f=15) sağlayabileceği, yaparak yaşayarak öğrenme (f=14) fırsatı vermesi ve disiplinler arası bakış açısı geliştirmeyi destekler nitelikte bütünleşik öğrenme (f=14) fırsatı sağlayacağını ifade etmişlerdir. STEM Eğitiminin kariyer farkındalığı geliştirmeye katkı sağlayacağını belirten öğretmen adayları ise mühendislerin nasıl çalıştığını fark etme (f=15) ve teknoloji ile ilgili meslekleri tanıma (f=14) imkânı sağlamasına vurgu yapmışlardır.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden birkaçı şöyledir:

"STEM eğitimi sayesinde öğrenciler günlük hayatta karşılaştıkları sorunlara daha kolay çözüm üretebilirler. Mesela bir tane göl vardı ve göle sürekli çöp atılıyordu ve çöpten dolayı ekosistemde bozulmalar meydana geliyordu. Biz de bu ekosistemi düzeltmek için neler yapabilir diye çözüm bulmaya çalıştık. Böylece gerçekten hayatın içindeki problemleri çözerek öğrendiklerimiz daha kalıcı oluyor…" ÖA3

"Önceki dönem ses yalıtımı ile bina tasarımı etkinliğini yapmıştık. Sonra, bir nehir ya da göle sürekli petrol dökülmüştü. Gördüğünüz gibi hep günlük hayattan problemlerle karşılaştık ve nasıl çözebiliriz diye tartıştık sonrasında da çözüm bulmaya çalıştık. Bu durumda STEM eğitiminin araştırma-sorgulama ve günlük hayatın içindeki problemleri çözmeye katkı sağladığını kesinlikle söyleyebilirim…" ÖA9

"STEM eğitiminin amacı zaten öğrencinin disiplinler arasında ilişki kurup kuramamasını da gösteriyor. Örneğin bir laboratuvarda etkinlik yaparken hep verilen probleme çözüm bulmak için işbirliği yapıyorduk hem kendi fikirlerimizi söyleyip bir karara varıyorduk. Yani bize birçok açıdan katkı sağladı. Özellikle grupça çalışırken çözüm üretimi daha iyi oluyor. Bir de süreci anlayarak ilerliyorsunuz. Aslında problemin içinde sadece fen olmadığını, diğer disiplinlerin de bilgilerini kullanmak gerektiğini fark ediyorsunuz…" ÖA16

Öğretmen adaylarının okullarda etkili STEM Eğitimi gerçekleştirebilmek için yapılması gerekenlere yönelik görüşleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.Öğretmen Adaylarının Okullarda Etkili STEM Eğitimi Gerçekleştirmek için Yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Kod	**f**
Öğretmen eğitimi	24
Okullara malzeme desteği	20
Sınıf mevcudu	13
Uygun ortam	10
Zaman	5
Öğretim programı içeriği	4

Öğretmen adayları okullarda STEM eğitimi gerçekleştirebilmek için yapılması gerekenler olarak en çok öğretmen eğitimine (f=24) vurgu yapmıştır. Öğretmen adaylarının belirttiği diğer hususlar okullara malzeme desteği yapılması (f=20), sınıf mevcutlarının azaltılması (f=13), öğrenme ortamının uygun hale getirilmesi (f=10), ders süresinin daha uzun olması (f=5) ve öğretim programının içeriğinde (f=4) STEM eğitimine yer verilmesi olmuştur.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden birkaçı şöyledir:

"Benim gittiğim uygulama okulunda öğretmen STEM ile ilgili araştırmış bir şeyler biliyor hatta projelere de katılmış ancak gerekli malzeme sağlanmadığından uygulamayı sınırlı yapıyor. Çünkü kendi imkanlarını kullanıyor sadece. O nedenle malzeme sağlanmalı" ÖA2

"Sınıflar mevcut bakımından bence çok kalabalık. Çünkü bir sınıfta STEM eğitimi yaptırabilmeniz için öğrenci sayınızın az olması daha iyi ve faydalı olur. Bu şekilde hem öğrenciler daha başarılı olur hem de etkinlikler daha verimli uygulanır " ÖA6

"Bence STEM eğitimi için bir eğitim merkezi kurulmalı ve her okuldan bir pilot öğretmen seçilmeli hatta iki de olabilir. Bu öğretmenlere STEM ile ilgili detaylı olarak hem teorik hem de uygulamalı eğitim verilmeli. Sonrasında öğretmenler okullarında öğrendikleri bilgileri diğer fen öğretmenleri ile paylaşmalı. Böylelikle herkes öğrenmiş olacak. Daha verimli eğitim olur diye düşünüyorum. İlçelerde STEM koordinatörü olsa ve kontrolleri sağlasa çok iyi olur. Bu şekilde STEM için yaygınlaştırma yapılabilir." ÖA11

"Bence madem STEM farklı disiplinler o zaman okullarda bu disiplinlerin ilişkisinin sağlanmasına yönelik bir şeyler yapılabilir. Mesela Matematik dersi Fen dersi ile işbirliği yapar." ÖA12

"Geçen dönem okul deneyimi için gittiğim okulda öğretmen bilim uygulamaları dersinde bazı STEM etkinlikleri yaptırabiliyordu. Çünkü sınıf mevcudu da çok kalabalık değildi. Zaman alıyordu ama ders keyifli geçiyordu... " ÖA17

"…Öğretmenlere STEM yaklaşımında kullanacakları farklı yöntem tekniklerle ilgili bilgi de verilmeli. Normalde de öğretmenler öğrencilere hazır programlar üzerinden ders gösteriyorlar. Öğrenci ne deney yapıyor ne etkinlik. Materyal kullanmayan öğretmen var mesela." ÖA20

"STEM eğitiminin gerçekleştirilmesi için uygun sınıf ya da laboratuvar gerekli. Maalesef birçok merkez okulda laboratuvar yok malzeme var. Öğrenci laboratuvar kullanmadan mezun oluyor. Öğrencinin STEM ile ilgili rahat çalışma alanı olmalı diye düşünüyorum. Biz laboratuvarda evet uygulamalar yaptık ama rahat yaptık sınıfta olsa o kadar verimli olmazdı." ÖA24

Öğretmen adaylarının STEM eğitimi gerçekleştirmek isteyen öğretmenler ve öğretmen adaylarına önerilerine yönelik bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlere ve Öğretmen Adaylarına Önerilerine İlişkin Bulgular

Kod	f
Mesleki gelişimleri takip etme	16
Teknolojiyi kullanma	14
Günlük hayat problemlerini sorgulama	14
Medya-güncel olayları takip etme	12

Öğretmen adayları, öğretmen ve öğretmen adaylarına yeniliklere açık olarak mesleki gelişimleri takip etme (f=16), teknolojiyi etkin olarak kullanma (f=14), günlük yaşam problemlerini sorgulama (f=14) ve medya-güncel olayları takip etmeyi (f=12) önermektedir. Öğretmen adaylarından birkaçının görüşleri şöyledir:

"Öğretmen adayları mesleği ile ilgili gelişimleri takip ederse birçok yeni yaklaşımı da uygulamak isteyecektir."

"Günlük yaşamla ilişki kurmak STEM eğitimi için önemli bu nedenle etrafındaki günlük yaşam problemlerini fark etmek ve sorgulamak gerek. Algıların sürekli açık olması gerekiyor, kazanımlar ile ilgili olabilecek günlük yaşam problemi bulmak önemli..."

"Medyayı takip etmeli ve günlük hayat problemleri neler yani okumalı araştırmalı. Çocuklar çok meraklı oldukları için sürekli soru soruyorlar. Öğretmen her yönden tamamlamalı kendini. STEM için problemler üretmek şart diye düşünüyorum."

"Öğretmen günlük gelişimleri takip etmeli. Mesela uygulama okulundayken derste bir çocuk parmak kaldırdı. Öğretmenim göz rengimiz değişiyormuş dedi. Öğretmen de öyle bir şey yok değişmez dedi. Ama 3 gün öncesinde bu haber geçmişti. Ameliyatı başladı gibi bir haber geçmişti. Hoca bilmiyordu ve dikkatimi çekti. STEM uygulamasında önce teknolojiyi, güncel problemleri çözümler üretebiliyor olması gerekiyor."

Öğretmen Adaylarının STEM Öğrenme Ortamı Çizimlerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının STEM Öğrenme ortamlarına yönelik çizimlerinin tamamında (f=28) öğretmenin öğrenciler ile etkileşim halinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çizimlerindeki öğretmenler ile ilgili yaptığı açıklamalardan birkaçı şöyledir:

"…Sabırlı, net ifadeler kullanan, çocukları ve anlatmayı seven, yöntem ve teknik kullanan, mesleğini seven, yeniliğe açık, araştırmacı, öğrencilere yakın, aynı zamanda düzeyli ilişki oturtabilen, özgüvenli, yaratıcı düşünebilen ve rehber olabilen…" ÖA17

"Öğretmen de öğrenciler gibi oturacak onlarla arkadaş gibi konuyu önce günlük hayattan anlatacak tartışma içinde olacak…" ÖA22

"…Moral motivasyonu yüksek olan, öğrencileri ile ilgilenen, yol gösteren, rehberlik yapan, düz anlatımı değil etkinliği bol yapanve öğrencilerin hayal gücünü kullanmalarını sağlayan, demokratik sınıf ortamı oluşturan, öğrenciyi sınav ile değil tüm süreçte değerlendiren…" ÖA5

Öğrencinin rolüne ilişkin bulgularda benzer şekilde çizimlerin tamamında (f=28) öğrencilerin aktif olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının çizimlerinde sınıf yerleşim düzenini çoğunlukla "U" Düzeni (f=17) ve küme yerleşim düzeninde (f=11) olduğu tespit edilmiştir.

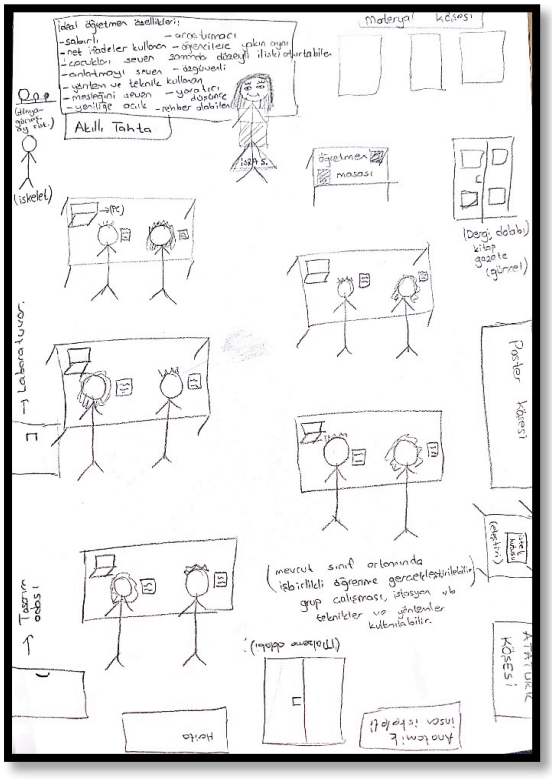
Öğretmen adaylarının öğrenme ortamı çizimlerinde bulunan unsurlara yönelik bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının STEM Öğrenme Ortamı Çizimlerinde Yer Alan Unsurlara Yönelik Bulgular

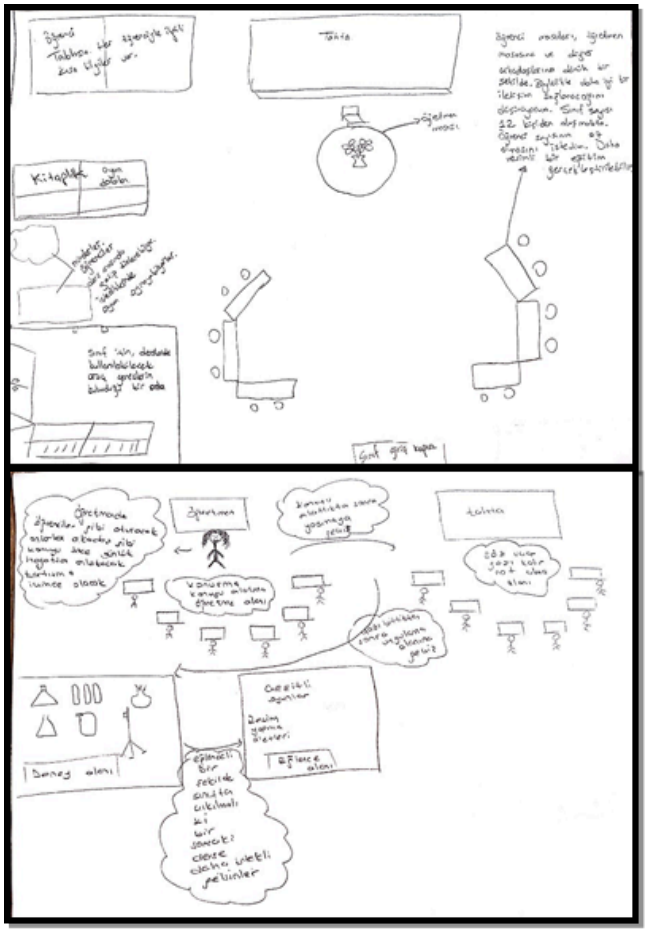
Öğrenme Ortamında Yer Alan Unsurlar	**f**
Akıllı tahta	12
Deney alanı	12
Mühendislik tasarım alanı	12
Panolar (Ürün Sergileme Alanı)	11
Soru-cevap-not alma köşesi	9
Öğrenci dolapları	9
Kitaplık	9
Dinlenme alanı (Minderler, puflar)	9
Laboratuvar Malzemeleri	7
Malzeme dolabı	6
Projeksiyon	6
Araştırma masaları (Bilgisayar, internet)	5
Geri dönüşüm kutusu	3
Eğlence alanı	2

Tablo 4'te öğretmen adaylarının STEM öğrenme ortamlarına dair çizimlerinde yer alan unsurlar çoğunlukla akıllı tahta (f=12), deney alanı (f=12), panolar (f=11), soru-cevap-not alma köşesi (f=9), öğrenci dolapları (f=9), kitaplık (f=9) ve dinlenme alanı (f=9) olmuştur.

Öğretmen adaylarının çizimlerinden birkaçı şöyledir:



Şekil 1. Öğretmen adayı 17'nin STEM öğrenme ortamı çizimi



Şekil 2. Öğretmen adayı 7 ve 22'nin STEM öğrenme ortamı çizimleri

Şekil 1 ve 2'deki çizimlerde görüldüğü gibi öğretmen adayları STEM öğrenme ortamlarını öğrencilerin aktif, öğretmenin rehber konumda olduğu etkileşimli ortamlar olarak betimlemişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adayları STEM eğitimi ile nelerin beklendiğini en çok 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi (problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme, eleştirel düşünme, analitik düşünme, araştırma-sorgulama, iletişim) ile açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının STEM eğitiminden beklentileri açıkladıkları diğer hususlar etkili öğrenme (yaparak-yaşayarak, kalıcı, bütünleşik öğrenme) ve kariyer farkındalıklarını geliştirmek (mühendislerin nasıl çalıştığını fark etme ve teknoloji ile ilgili meslekleri tanıma) olmuştur. Nitekim alan yazında da benzer şekilde STEM eğitiminin 21. yüzyıl becerileri, anlamlı öğrenme için motivasyonu sağlama ve kariyer farkındalığı geliştirme hedefleri üzerinde önemle durulmaktadır (Bozkurt Altan 2017b; Bybee, 2010; NAE ve NRC, 2009; NRC, 2012; President's Council of Advisors on Science and Technology [PCAST], 2010). Kızılay'ın (2016) fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada adayların STEM eğitiminin faydalarından kalıcı öğrenme, verimlilik, etkin öğrenme ortamı sağlama, araştırmacı, üreten birey yetiştirme gibi unsurları ifade etmişlerdir. Bu araştırmada ise farklı olarak öğretmen adayları STEM eğitiminin bu beklentileri nasıl karşılayacağını kitabi bilgiler olmaktan ziyade kendi uygulamalarından örnekler ile açıklamıştır. Bu durum öğretmen adaylarının kendilerinin bizzat STEM etkinlikleri içerisinde aktif rol almalarının bu anlayışı içselleştirmeye katkı sağladığını düşündürmektedir. Matthew'in (2017), Welch, Klopfer, Aikenhead ve Robinson'un (1981) Amerika'nın sorgulayıcı-araştırma temelli programları hakkında yaptığı detaylı bir incelemeye yaptığı vurgu araştırmanın bu sonucunu destekler bir unsur olabilir. Söz konusu raporda daha iyi öğretim programlarına, daha iyi eğitilmiş öğretmenlere, gelişmiş imkânlara karşın öğrencilerin araştıran-sorgulayan olması özelliklerinin nadiren gerçekleşmekte olduğu

şöyle açıklanmaktadır: "Öğretmenler bilimi üniversitede öğreniyor, ama bunu sorgulayıcı-araştırma süreci olarak deneyimlemiyorlar… Spekülatif, eleştirel düşünmeyle bağdaşan değerler çoğunlukla görmezden geliniyor, zaman zaman da alaya alınıyor." Öğretmen adaylarının STEM eğitiminden beklenenlere dair görüşleri ve bu görüşleri kendi uygulamaları üzerinden örneklendirmelerinde bizzat kendilerinin sürece dahil olmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı STEM eğitiminin bu beklentileri karşılayacağını düşündüklerini ve mezun olduklarında derslerini bu anlayışa uygun yapılandıracaklarını belirtmişlerdir. Yine bu sonuç da öğretmenlerin öğrendikleri gibi öğretme eğilimleri olduğu düşünülerek (Grove, Strudler ve Odell, 2004) yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının lisans programı süresince geçirdikleri olumlu deneyimlerin bu anlayışı geliştirmeye katkı sağladığı ifade edilebilir. Nitekim benzer şekilde Erdoğan ve Çiftçi (2017) 8 haftalık bir uygulama süreci sonrası fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik olumlu görüşler bildirdiklerini tespit etmişlerdir. Aslan Tutak, vd. (2017) STEM eğitimine yönelik geliştirdikleri işbirlikli modüle katılım sağlayan öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik algılarının gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuşlardır.

Fen bilimleri öğretmen adayları fen derslerinde STEM eğitim anlayışını uygulayabilmek için en önemli ihtiyacın (!) öğretmen eğitimi olduğuna vurgu yapmıştır. Bunun dışında okullara malzeme desteği yapılması, sınıf mevcudunun azaltılması, ders süresinin uzun olması ve öğretim programının içeriğinde STEM eğitimine yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Adaylarının önemli çoğunluğu bu ihtiyaçların giderilmesinde önceliğin öğretmen eğitimine verilmesi gerektiğini öğretmenlerin dezavantajlı durumlarından üstesinden gelebileceğini düşündüklerini bildirmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmeni STEM eğitimi için kritik bir unsur olarak değerlendirdikleri düşünülebilir. Çorlu, vd. (2014), Bozkurt Altan, vd. (2016), Hacıoğlu, Yamak ve Kavak, (2017) gibi araştırmacılar da etkili STEM eğitimi için öğretmen eğitimine dikkat çekmektedir. Aslan Tutak, vd. (2017) STEM eğitimine katılan öğretmen adaylarının STEM eğitiminin uygulanabilmesi için kendilerini geliştirmek gerektiğine ve öğretmen eğitiminin önemli olduğuna ayrıca zaman ve malzeme desteği gibi fiziksel ihtiyaçlara vurgu yaptıklarını tespit etmiştir. Yıldırım (2018), STEM eğitimine derslerinde yer veren fen bilgisi öğretmenlerinin görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin kendilerinin alan bilgisi, pedagojik bilgi, mühendislik disiplinin entegrasyonu gibi konularda yeterliliklerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adayları, öğretmen ve öğretmen adaylarına yeniliklere açık olarak mesleki gelişimleri takip etme, teknolojiyi etkin olarak kullanma, günlük yaşam problemlerini sorgulama ve medya-güncel olayları takip etmeyi önermektedir. STEM eğitiminin, en az iki disiplinin bütünleşik öğretimini esas alan, birden çok çözümü olan, günlük yaşam, öğrencinin deneyimleri-bağlamı ile uyumlu, gerçek profesyonellerin çalışmalarına benzer problem durumları üzerine yapılandırılması önerilmektedir (Asghar, Ellington, Rice, Johnson ve Prime, 2012; Bozkurt Altan, 2017a;2017b; Breiner, Harkness, Johnson ve Koehler, 2012; Bybee, 2010; Chen, 2007; NAE ve NRC, 2009; NRC, 2012; Sanders, 2009; Tsai, 2007). Öğretmen adaylarının önerileri incelendiğinde medya-güncel olayları takip etme, günlük yaşam problemlerini sorgulama, teknolojiyi takip etme gibi unsurların tamamının STEM eğitiminin uygulama süreci için önemli, dikkate değer öneriler olduğu görülmektedir. Nitekim STEM eğitimi konusunda 4 farklı derste toplam 88 saat ders alan bu derslerde yaklaşımın hem teorik temellerini sorgulama hem de örnek uygulamalara katılma ve ders planları geliştirerek uygulama fırsatının öğretmen adaylarına önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda STEM eğitimi gerçekleştirmek için hizmet öncesinde öğretmen eğitimine önem verilmesi gerektiği önerilebilir.

Öğretmen adaylarının STEM öğrenme ortamlarına yönelik çizimlerinin tamamında (f=28) öğretmenin öğrenciler ile etkileşim halinde olduğu öğrencinin ise aktif olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çizimlerinde sınıf yerleşim düzenini çoğunlukla "U" Düzeni ve az sayıda küme yerleşim düzeninde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları STEM öğrenme ortamlarını çizerken akıllı tahta, deney alanı, panolar, soru-cevap-not alma köşesi, öğrenci dolapları, kitaplık ve dinlenme alanı gibi unsurlara yer verdikleri tespit edilmiştir. Adayların çizimlerinden kendilerinin STEM etkinliklerine katıldıkları öğrenme ortamlarını (Derslik ve Fen Bilgisi Laboratuvarı), zenginleştirdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının betimledikleri öğrenme ortamlarının STEM eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmek üzere işbirlikli grup çalışmaları geliştirmeye uygun ortamlar olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen Bilgisi Öğretim Laboratuvarı I ve II dersinde STEM eğitim anlayışına uygun çok sayıda etkinliğe aktif katılım sağlamış, Özel Öğretim Yöntemleri I dersinde teorik ve uygulamalı etkinlikler incelemişlerdir. Ayrıca Özel Öğretim Yöntemleri II dersinde bütünleşik öğretim uygulamalarına dair mikro öğretime katılım sağlamışlardır. Araştırmanın bulguları ışığında hizmet öncesinde öğretmen adaylarına STEM eğitimi deneyimi kazanma fırsatı verilmesi önerilebilir. Ayrıca hizmet öncesinde Fen Bilgisi Öğretim Laboratuvarı I ve II, Özel Öğretim Yöntemleri I ve II derslerine STEM eğitimine yönelik içerik planlanması önerilebilir.

Kaynakça

Asghar, A., Ellington, R., Rice, E., Johnson, F., & Prime, G. M. (2012). Supporting STEM education in secondary science contexts. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, *6*(2), 85-125.

Aslan-Tutak, F., Akaygün, S., & Tezselen, S. (2017). İşbirlikli FeTeMM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) eğitimi uygulaması: kimya ve matematik öğretmen adaylarının fetemm farkındalıklarının incelenmesi). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(4), 794-816.

Bozkurt Altan, E. (2017a). Teoriden pratiğe fen bilimleri öğretimi. Hastürk, H. G. (Ed.), *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM-STEM) eğitimi* (354-388). Ankara:Pegem Yayıncılık.

Bozkurt Altan, E. (2017b). Kuramdan uygulamaya STEM+A+E Eğitimi. Çepni, S. (Ed.),. *Tasarım temelli fen eğitimi ve probleme dayalı STEM uygulamaları* (169-199). Ankara:Pegem Yayıncılık.

Bozkurt Altan, E., & Ercan, S. (2016). STEM Education program for science teachers: perceptions and competencies. *Journal of Turkish Science Education*, *13*, 103-117.

Bozkurt Altan, E., Yamak, H., & Buluş Kırıkkaya, E. (2016). FeTeMM eğitim yaklaşımının öğretmen eğitiminde uygulanmasına yönelik bir öneri: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 212-232.

Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of stem in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, *112*(1), 3-11.

Bybee, R. (2010). Advancing STEM education: a 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, *70*(1), 30–35.

Chen, P. H. (2007). *A study of STEM integrated teaching applied in the field of physics in junior high school.* Unpublished master thesis, National Pingtung University of Science and Technology, Pingtung,

Creswell, J. W. (2013). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çorlu, M. S., Capraro,R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: implications for educating our teachers for the age of innovation. *Education and Science*, *39*(171), 74-85.

Erdoğan, İ., & Çiftçi, A. (2017). Investigating the views of pre-service science teachers on STEM education practices. *International Journal of Environmental and Science Education*, *12*(5), 1055-1065.

Grove, K., Strudler, N., & Odell, S. (2004). Mentoring toward technology use: Cooperating teacher practice in supporting student teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, *37*(1), 85–109

Hacıoğlu, Y. Yamak, H., & Kavak, N. (2017). The opinions of prospective science teachers regarding STEM education: the engineering design based science education. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 649-684.

Kara, Y. (2017). Öğretmen yetiştirme anlayışındaki dönüşümler ve STEM öğretmen eğitimi. Çepni, S. (Ed.) *Kuramdan uygulamaya STEM+A+E Eğitimi*. Ankara:Pegem Yayıncılık.

Kızılay, E. (2016). Pre-service science teachers' opinions about stem disciplines and education. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *47*, 403-417.

Matthew, M. R. (2017). *Fen öğretimi-Bilim tarihinin ve felsefenin katkısı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

National Academy of Engineering [NAE] & National Research Council [NRC] (2009). *Engineering in K-12 education understanding the status and improving the prospects*. Edt. Katehi, L., Pearson, G. & Feder, M. Washington, DC: National Academies Press.

Next Generations Science Standards [NGGS]. (2013). *The next generation science standards-executive summary.* 11 Aralık 2013 tarihinde: http://www.nextgenscience.org/sites/ngss/files/Final%20Release%20NGSS%20Front%20Matter%20-%206.17.13%20Update_0.pdf adresinden alınmıştır.

National Research Council [NRC]. (2012). *A Framework for k-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington DC: The National Academic Press.

President's Council Of Advisors on Science and Technology [PCAST] (2010). *Prepare and inspıre: K-12 education in science, technology, engineering, and math (STEM) for America's future.* Executive Office of the President: USA. 5 Kasım 2012 tarihinde http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/pcast-stemed-report.pdf adresinden alınmıştır.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, *68*(4), 20-26.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. New Delhi: SAGE Publications.

Tsai, H. W. (2007). *A study of STEM instructional model applied to science and technology in junior high school.* Unpublished doctoral dissertation, National Pingtung University of Science and Technology, Pingtung, Taiwan.

Yıldırım, B. (2018). STEM Uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 42-53.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim Fakültesinde Yüksek Lisans Yapan Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenme Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Melahat ÇELİK, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, ANTALYA, melahat.celik.514@gmail.com

Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, ANTALYA, mustafadogru@akdeniz.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı çağdaş eğitimin olmazsa olmazı olan özerk öğrenim konusunda Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Eğitimi'nde Yüksek Lisans yapan öğretmenlerin görüşlerini incelemektir. Bu aşamada Eğitim Fakültesi'nde Yüksek Lisans yapmakta olan altı Fen Bilimleri öğretmeninin özerk öğrenme hakkındaki görüşleri alınıp değerlendirilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşmede araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınarak düzenlenen görüşme formu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde Eğitim Fakültesi'nde Yüksek Lisans yapan toplam altı Fen Bilimleri öğretmenine ses kaydı alınarak uygulanmıştır. Elde edilen araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır.

Bu araştırma sonucunda Eğitim Fakültesi'nde Yüksek Lisans yapan öğretmen adaylarının özerk öğrenme konusunda genel görüşleri şu şekilde olmuştur: özerk öğrenme kavramını genel olarak çoğunun günlük hayatta duyduğu, özerk öğrenme bireylerin kendi kendine öğrenmeyi öğrenen bir kavram olarak tanımlayabildiği, devamlı gelişen bilgi çağında bilgilerin özerk öğrenme ile daha kalıcı ve hızlı öğrenilebileceği, Milli Eğitim'in amaçlarından birisi olan "öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek" maddesinin özerk öğrenme ile örtüştüğü, evrende sınırsız olan bilgilerin sadece okul ortamında öğrenilemeyeceği ve bu yüzden de öğrenmenin özerk olması gerektiği ve özerk öğrenmeye sahip öğretmenlerin öğrencileri de özerk öğrenme yönünde etkileyebileceği yönünde olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim fakültesi, yüksek lisans yapan öğretmenler, özerk öğrenme

Abstract

The aim of this study is to examine the views of prospective teachers of the Master's level of the Faculty of Education, Akdeniz University on autonomous learning, which is a must for contemporary education. At this stage, opinions of teacher candidates who are currently pursuing a Masters degree in the Faculty of Education, about autonomous learning were received and evaluated. In this study, semi-structured interviews were used as qualitative research method. The interview form was prepared by the researcher and organized by taking the expert opinion and was applied to the candidates of the eight teachers who graduated from the faculty of education within the academic year of 2017-2018 by voice recording. Content analysis was used to analyze the obtained research data.

As a result of this research, prospective teacher candidates with a masters degree in education faculty have the following general view of autonomous learning: autonomous learning concept, which is generally recognized in everyday life, can be defined as a concept in which individuals learn to learn by themselves, that one of the aims of the National Education is to train the individuals who learn to learn, and that the unlimited information in the environment can not be learned only in the school environment and that the teacher should be autonomous, and that autonomous learning teachers may also influence students in the direction of autonomous learning.

Keyword: Education faculty, master degree teachers, autonomous learning

Giriş

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda bilgi ve teknolojinin inanılmaz derecede hızlı ilerlediğini görmemek mümkün değildir. Yaşanan bu hızlı değişim insan yaşamını her yönüyle etkilemektedir. Özellikle bilginin hızlı artmasıyla birlikte artık bireylerin sadece eğitim kurumlarında kendilerine verilen bilgilerle yaşam ve bilgi alanlarını genişletemeyeceği aşikârdır. Bu yüzden bireylerin içinde bulunulan çağın bilgi ve değişim seviyesine ayak uydurmaları gerekmektedir. Bu gerekliliğin sonucu olarak bireylerin kendilerini sürekli geliştirme ve yeni bilgileri edinmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Bunun için de tek yol bireylerin öğrenmelerini yaşam süresinin tamamına yayarak artık kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilen, kendi öğrenmesinden sorumlu bireyler olabilen yani özerk bir şekilde öğrenen bireyler yetiştirilmesidir (Alkan, 2015). Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarından birisinin de "öğrenmeyi bilen bireylerin yetiştirilmesi" olması bu gerçeğin yansımasıdır. Öğrenmeyi bilen birey özerk öğrenen bireydir. O halde özerk öğrenme "bireyin kendi belirlediği süreçler aracılığıyla bilgi veya becerileri bağımsız bir şekilde edinme yeteneği" olarak tanımlanabilir. O zaman özerk öğrenme kavramı bireyin kendi kendine öğrenmeyi ne derecede gerçekleştirebileceğini açıklamaktadır.

Günümüzde hızla akan bilgi teknolojisi, eğitimde özerk öğrenen birey ihtiyacını hem ortaya çıkarmakta hem de önemini arttırmaktadır. Eğitimde özerk öğrenen birey sayısının çoğalması toplumu bilgi teknolojilerine yaklaştırır ve çağa ayak uydurabilen, bilgiyi kendi öğrenmeleriyle içselleştirebilen ve daha da önemlisi yaşam boyu özerk öğrenen bireyler zincirini oluşturur. Bu bağlamda eğitimde özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda özerk öğrenme kavramı çok önemlidir. Çünkü özerk öğrenme kavramını eğitimciler yani eğitimin en önemli parçası olan öğretmenler ne kadar doğru anlayıp uygularsa yeni nesillere aktarımı o derece başarılı olur. Böylelikle özerk öğrenen bireyler zincirinin halkaları zamanla artış gösterip bilgi teknolojisi hızına erişme kolaylığı sağlanır.

Öğrenen özerkliği denildiğinde akla ilk gelen ve bu kavramın babası olarak bilinen isim Holec'tir. Holec' e göre "*öğrenen özerkliği; bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilmesidir*" (Holec, 1981). O halde öğrenen, öğrenme sorumluluğunu alabildiği kadar özerk öğrenen olur. Holec'e (1981) göre özerklik öğrenmeye değil öğrenene ait bir özelliktir ve bu özellik asla doğuştan gelmez, öğrenen tarafından edinilir. Bu edinme bilinçli olabileceği gibi bilinçaltında da gelişebilir.



Holec'in Öğrenen Özerkliği Şeması (Council of Europe 1998)

Şemadaki "özerklik" ile ilgili kavramların tanımları aşağıdaki gibidir.

-**Öğrenen özerkliği**: Dil öğrenmeyi aktif ve bağımsız olarak uygulayabilme

-**Öğrenmede sorumluluk alma***:* Öğrenenlerin kendi öğrenme programlarını dışarıdan yardım alarak ya da almadan geliştirip uygulamaları.

-**Öğrenmede kendini yönlendirme***:* Öğrenenlerin bu yolla öğrenebileceğine ikna edilmesi amaçlanmıştır.

-**Öğrenmede kendini yönlendirme yeteneği***:* Öğrenenlerin bu yolla nasıl öğrenebileceğini bildiğine ikna edilmesi amaçlanmıştır (Council of Europe 1998'den akt. Taş, 2016).

Eğitim-öğretim döneminde öğrencilerin öğrenmesini motive eden veya engelleyen, öğretmendir. Öğretimin öğretmen merkezli olması, öğretmenin önemini daha da arttırmaktadır. Öğrenci merkezli öğretimde ise öğrenciye özerklik desteği ve fırsatları tanımasından ötürü öğretmenin davranışları önem arz etmektedir. Bu durumda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Özerkliği benimseyen bir öğretmen öğrencilerinin ilgilerini, ihtiyaçlarını ve tercihlerini kestirebilir ve bu doğrultuda öğrencilerini gerekli yönde destekleyebilir (Eren, 2015).

Öğrencilerin kendi kendisini değerlendirmesi, uygulayacağı etkinlikleri planlaması, kendi kendine düşünmesi gibi bir takım özerklik destekleyici davranışları öğretmenlerin öğrencilerden istemesi öğrencileri özerklik konusunda teşvik etmektedir (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens ve Dochy, 2009). Öğrencilere özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin, öğrencilerin bağımsız çalışmalarını desteklediği ve onlara düşünme konusunda daha fazla vakit ayırdığı belirtilmektedir (Eren, 2015). Öğrenen özerkliğini destekleyen öğretmenlerden öğrencileri kendi fikirleri doğrultusunda yönlendirmeleri ve kontrol altında tutmaları değil, öğrencilerin kendi sorumluluklarını üstlenmelerini, kendilerine özgü öğrenme biçimi oluşturmalarını ve de kendi kararlarını kendilerinin vermelerini sağlaması beklenmektedir (Bozack, Vega, Mccaslin ve Good, 2008). Kendisi özerk olan bir öğretmen, kendi bilgi, beceri ve tecrübelerini öğrencilerine aktararak özerkliğini sınıf kültürü haline getiririr (Ergür, 2010). Öte yandan özerk öğrenen öğretmen olmadan öğrencilerin özerk yetiştirilmesi mümkün değildir (Aksu, 2005). O halde önce öğretmen özerk olmalıdır ki yetiştirdiği öğrenciler de özerk olsun.

Özerk öğrenenlerin kendi öğrenmelerini devam ettirebilmeleri için belli aşamalarda aktif olması gerekir. Bu aşamalar; hedeflerin belirlenmesi, içerik ve kazanımların tanımlanması, uygun teknik ve yöntemin gözlemlenmesi ve sürecin değerlendirilmesidir (Holec,1985). Öğrenen kişinin bu aşamalarda bir takım bilgi ve beceriye ihtiyacı olacaktır. Bu yüzden Holec(1985) bu aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. İlk olarak hedeflerin belirlenmesi aşamasında öğrenenlerin neler bilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu aşamada öğrenen; kendi öğrenme hedeflerini belirlemede uygulayacağı etkinliklerin kendisine yardımcı olacağını, uygulayacağı etkinlikleri genel olarak tanımlaması ve çözümlemesi gerektiğini, kendisine en uygun yöntemi ve bu yönteme ait alt basamakları oluşturmayı, ana hedefini daha küçük hedeflere bölmeyi ve son olarak bu aşamada değerlendirme sonuçlarını yeni hedeflere dönüştürürken sonuçları nasıl kullanacağını bilmelidir. İçeriğin belirlenmesi aşamasında öğrenen; oluşturduğu hedeflerini öğrenilecek dilsel ögeler olarak belirtebilmeli, öğrenme materyallerinin hepsini toparlayabilmeli, toparladığı materyalleri farklı hedeflerine göre sınıflandırabilmeli, bu materyallerin zorluk derecelerine göre karar verebilmelidir. Öğrenenin materyal ve teknikleri tanımlama aşamasında bilmesi gerekenler; basılmış olan ders materyallerinin hedeflerini belirleyebilmeli, öğrendiği öğrenme etkinliklerinin kendisinde oluşturduğu etkililik düzeyini değerlendirebilmeli, materyal ve yöntemlerin kullanıcının hedefine göre avantaj ya da dezavantajının olabileceğini, birçok kitap, dergi ve materyallerden yararlanarak kendisine özgü programını oluşturabilmeyi ve son olarak her türlü mekânda her türlü öğrenme etkinliğinin faydasının olabileceğini bilmelidir. Bir diğer aşama olan öğrenme yeri ve öğrenme hızı tanımlama da ise öğrenen; her öğrenme alanının kendine özgü öğrenme koşullarının olduğunu, bu öğrenme koşullarını bizzat kendisinin belirlemesi gerektiğini, öğrenme hızının, öğrenme materyalinin içeriğine ve etkinliklerinin türüne göre değişebileceğini ve bu öğrenme hızının kendisine göre ayarlayabileceğini bilmelidir. Son olarak öğrenilenlerin değerlendirilmesi aşamasında öğrenen; kendisine özgü değerlendirme kriterlerini belirlemeyi, bu kriterleri değerlendirmenin zamana göre değişim ve farklılık gösterebileceğini, yine bu kriterlerin değerlendirilmesinin gelişimini izleyebilmek için bu değerlendirmeleri kaydetmeyi, öz değerlendirme yapmanın gerekli ve yeterli olduğunu bilmelidir. Bu aşamalarda öğrenenin aktif olması özerk öğrenmeyi kalıcı kılmaktadır.

Harmer (2001), öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi için öğrencilerin öğrenmede özellikle sorumluluk alması gerektiğini ve gerekliliğin de öğretmenlerin sağlaması ile olacağını vurgular. Bu durumda ilk yapılması gereken şey öğrencilere dersler ve öğrenme ile ilgili fikirlerinin neler olduğunu sormaktır. Bunun ardından öğretmenin öğrenme stratejilerini tanıtması ve onların kullanacağı şekilde öğrencilere sunması gerekmektedir. Sonrasında not alma teknikleri verilerek yapılacak etkinliklerin seçiminde öğrenciyi özgür bırakmalıdır. Öğrencilerin ödev

seçimine izin verilerek bu gibi uygulamalar ile özerklik özendirilmeli, desteklenmeli ve öğrenme kültürü haline getirilmelidir. Öğrenme kültürü haline getirilen özerklik öğrenci motivasyonunu arttırarak öğrencide özgüven oluşturmaktadır. Bu da öğrencinin bakış açısını olumlu yönde etkileyerek öğrenmeye karşı ilgisini arttırmaktadır. Öğrenciler bu motivasyon ile sınıf ortamını da olumlu yönde etkiler.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme, iki ya da daha fazla bireyin sözel ve sözel olmayan iletişim araç ve tekniklerini kullanarak, belli bir amaçla sohbet havasında yapılan etkileşimdir (Sağırekmekçi, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular daha öncede hazırlanabilir hatta görüşme sırasında da sorular türetilebilir. Burada amaç yapılan araştırmaya derinlik katmak ve araştırmayı daha geniş tutarak araştırmayı açıklayıcı duruma getirmektir (Türnüklü, 2000).

Katılımcılar

Bu çalışmada çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Eğitimi'nde Yüksek Lisans yapan toplam altı öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılar seçilirken gönüllülük esası göz önüne alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Nitel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada yüksek lisans yapan Fen Bilimleri öğretmenlerinin özerk öğrenme ile ilgili görüşlerini detaylı olarak elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüş belirtme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ilgili alan yazın incelenmiş ve öğrenen özerkliği, öğretmen özerkliği ve özerk öğrenme konularında uzmanlaşmış kişilerin bilimsel çalışmalarından faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme için araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşü alınan toplam 6 soru şu şekilde düzenlenmiştir:

1-) Özerk öğrenmenin tanımını nasıl yaparsınız?

2-) Özerk öğrenme kavramı öğretmen adaylarına katkı sağlar mı?

3-) Günümüzde hızla akan bilgi teknolojisini, sadece okulda öğrenilen bilgilerle yakalayabilir miyiz?

4-) Özerk öğrenmenin "yaşam boyu öğrenme" ile ilişkisi var mıdır?

5-) Özerk öğrenme kavramını benimseyen bir öğretmen, öğrencileri öğrenme konusunda etkiler mi)?

6-) Öğrenmeyi bilen bireylerin yetiştirilmesi ile özerk öğrenme arasında ilişki var mıdır?

Verilerin Analizi

Bu araştırma sonucunda toplanan verilerin bulgular kısmında yorumlanabilmesi için en uygun analizin yapılıp değerlendirilmesi gerekir. Bu araştırma nitel bir alan çalışması olup, araştırma verileri bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Araştırmada temel amaç eğitim fakültesinde yüksek lisans yapan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin özerk öğrenme hakkındaki görüşlerini öğrenmek olup bu amaç nitel araştırmanın tek alt problemidir.

Bu veriler nitel olup içerik analiz kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Özerk Öğrenme İle İlgili Öğretmen Görüşleri

TEMALAR	KODLAR	ALINTILAR	f	%
Özerk öğrenme	Program	"…bir program dahilinde kendince onu planlamasıdır".	15	3.50
	Yaşantı	"…kendi yaşamını kurgulayabilmesidir".	3	.70
	Sorumluluk	"…öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almış olmasıdır"…	2	.40
	Öğrenme	"kendi öğrenmesini kendi gerçekleştiriyor olması".	132	30.90
Özerk Öğrenmenin Katkısı	Öğretmen	"…alan bilgisi konusunda daha çok verimli olabileceğini düşünüyorum".	72	16.90
	Öğrenci	"…aktif hale getirir öğrenciyi".	65	15.20
	Araştırma	"…araştırma sorgulama ruhu oluşturur".	26	6.10
	Özgür	…özgür olacak motivasyonu artacak".	3	.70
	Yaratıcı	…yaratıcı düşünmemizi sağlayacak".	3	.70
Bilgiyi Yakalama	Okulda Öğrenme	"…her şeyi okulda öğrenmek mümkün değil".	1	.20
	Keşfetme	…"kendisi keşfederek öğreniyor".	4	.90
	Teknolojik Araçlar	…"çocuklar teknolojik araçlar kullandıkları zaman merak ettiklerinin hatta üstüne bile çıkarlar".	8	1.80
	Dış Öğrenme Ortamı	"…dış öğrenme ortamları öğrenciyi daha da geliştirir".	2	.40
İlişki Kurma	Yaşam Boyu	"Özerkliği kazanmış bir insan yaşam boyu da öğrenmeyi kazanan, bunu sağlayacak olan insan olarak nitelendirebilirim".	17	3.90
	Öğrenme Yöntemi	"…özerk öğrenme zaten yaşam boyu öğrenmenin temeli, kendi isteğin doğrultusunda kendi öğrenme yönteminle öğrenmeye devam etmektir".	5	1.10
Özerk Öğrenmenin Etkileri	Bireysel Farklılık	"…bunu bilen öğretmen mutlaka bireysel farklılıklara da dikkat edecek bir öğretmendir".	2	.40
	ÖğrenciÖzerkliği	"…öğrenciye özerkliği kazandırmış oluyorsun, öğrencilere bunu fark ettirmiş oluyorsun, daha çok öğrenci kazanmış oluyorsun".	3	.70
	Aile	"Öğretmenin özerk olması aileyi bile etkiliyor".	8	1.80

Öğrenmeyi Öğrenme	İlişkilendirme	"…öğrenmeyi bilen bireyler özerk öğrenmeye sahiptirler diyebiliriz".	10	2.30
	KendiliğindenÖğrenme	"…birey kendi kendine öğrenebiliyorsa zaten özerk olarak öğrenmiş oluyor yani kendini özerk olarak yetiştirmiş oluyor".	35	8.20
	Rehber	"Öğretmen burada rol modeldir rehberdir".	6	1.40
	Yorumlama	"Öğrenmeyi bilen demek zaten verilen bilgiyi değil de onu kendince yorumlayabilmesidir".	4	.90

Analiz sonuçları incelendiğinde, yüksek lisans yapan Fen Bilimleri öğretmenlerinin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri altı temada birleşmiştir. Bu temalar sırasıyla; özerk öğrenmenin tanımı, özerk öğrenmenin katkısı, bilgiyi yakalama, ilişki kurma, özerk öğrenmenin etkileri ve öğrenmeyi öğrenmedir. İlk tema olan özerk öğrenmenin tanımında yer alan kodlardan en fazla yüzdeliğe sahip olan "öğrenme" (% 30,90) kodu *"kendi öğrenmesini kendi gerçekleştiriyor olması"*. İfadesiyle yer almıştır.

İkinci tema olan özerk öğrenmenin katkısında yer alan kodlardan en fazla yüzdeliğe sahip olanlar "öğretmen" (%16.90) kodu *"…alan bilgisi konusunda daha çok verimli olabileceğini düşünüyorum*" şeklinde yer almıştır. Bu kodun akabenindi aynı tema altında yer alan "öğrenci" (%15,20) kodu da *"…aktif hale getirir öğrenciyi"* görüşüyle ile yüksek yüzdelikte yer almıştır.

Üçüncü tema olan bilgiyi yakalamada en fazla yüzdeliğe sahip kod "teknolojik araçlar" (%1.80) ile *…"çocuklar teknolojik araçlar kullandıkları zaman merak ettiklerinin hatta* üstüne bile çıkarlar" görüşüyle yer almıştır.

Dördüncü tema ilişki kurma teması olup öğretmenlerin özerk öğrenme ile ilgili nelerle ilişki kurduğu da kodlar şeklinde verilmiş olup en fazla yüzdeliğe sahip kodun "yaşam boyu öğrenme" (%3.90) ile *"Özerkliği kazanmış bir insan yaşam boyu da öğrenmeyi kazanan, bunu sağlayacak olan insan olarak nitelendirebilirim"* görüşü ile yer almıştır.

Beşinci tema olan özerk öğrenmenin etkilerinde ise en yüksek etkiye sahip kodun "aile" (%1,80) olduğu ve *"Öğretmenin özerk olması aileyi bile etkiliyor"* şeklinde görüş belirtildiği görülmüştür.

Son tema olan öğrenmeyi öğrenmede ise "kendiliğinden öğrenme" %8,20 ile en yüksek yüzdeliğe sahip kod olarak yer almış ve *"…birey kendi kendine öğrenebiliyorsa zaten özerk olarak öğrenmiş oluyor yani kendini özerk olarak yeti*ştirmiş oluyor" şeklinde öğretmenler görüş belirtmişlerdir.

Tartışma-Sonuç

Araştırmanın diğer sonuçları da, öğretmenlerin özerkliğin tanımı konusunda daha çok program, yaşantı, sorumluluk ve öğrenme kodları altında oluşturdukları görülmüştür. Bu tanımlamalardan en fazla konuşulan öğrenme kodu altındaki *"kendi öğrenmesini kendi gerçekleştiriyor olması"* şeklindedir. Buda öğretmenlerin özerk öğrenme konusunda ciddi kavram yanılgısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Alan yazında ise, özerk öğrenme kendi kendine öğrenmedir, öğretmen olmadan öğrenmedir şeklindeki ifadelerin birer kavram yanılgısı olduğunu söylemektedir(Little,1990).Bu tema altındaki başka bir tanım da "özerk öğrenme bireyin nasıl öğrenmesi gerektiğinin farkında olmasıdır" şeklinde tanımlamışlardır. Konunun literatürdeki tanımlarından biriside "bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilmesidir"(Holec, 1981). Katılımcıların tanımı ile literatürde ki tanım büyük oranda benzerlik göstermektedir.

Özerk öğrenmenin katkısı teması incelendiğinde bu araştırmanın sonucunda; öğretmene, öğrenciye ve araştırma, özgürlük ve de yaratıcılık alanlarına katkıları olduğu görüşleri çıkmıştır. Bu görüşler içerisinde özerk öğrenmenin katkısının en fazla öğretmen ve öğrenciye katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu durum alan yazın da şöyle yer almaktadır: Özerklik desteğinin faydaları, bireylerin çevrelerinden almış oldukları özerklik desteği onların psikolojik ihtiyaçlarını hem tatmin edici yönde hem de öznel iyi olma yönünde olumlu etkilediğini göstermektedir(Çankaya,2009). Bu tema altındaki diğer bir sonuç da , özerk öğrenmenin öğrencileri aktif hale getirdiğini görüşüdür. Literatürde ise bu durumla ilgili; özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin öğrencilerde içsel motivasyon sağladığı, onları daha fazla dinledikleri, onlara bağımsız çalışmaları için daha fazla zaman verdikleri ve ne yapmak istediklerine ilişkin daha fazla soru sordukları belirtilmektedir (Reeve, Bolt ve Cai, 1999).

Araştırmanın diğer bir sonucu da öğretmenlerin özerk öğrenme konusunda bilgiyi nasıl elde ettikleridir. Öğretmenler bilgiyi; okulda öğrenme, keşfederek öğrenme, teknolojik araçlarla öğrenme ve dış ortamda öğrenme kodları altında oluşturmuşlardır. Bunlar içerisinde üzerinde en fazla konuşulan teknolojik araçlarla öğrenmedir. Buda gösteriyor öğrenen özerkliğinde, bilgiyi kendine göre yapılandırma ve materyal seçiminde teknolojik araçlar önemli yer tutmaktadır. Materyal seçimi literatürde özerk öğrenenlerin çeşitli materyallerden faydalanarak kendi öğrenme programını hazırlayabilmeli şeklinde belirtilmiştir(Holec,1985). Bu çalışmada da öğrenme ve bilgi edinmede teknolojik araçların çok fazla kullanıldığı görüşü ön plandadır.

Araştırmada özerk öğrenmenin neler üzerinde etkili olduğu teması altında bireysel farklılıklar üzerine etkisi ve öğrenci özerkliği üzerine etkisi olmak üzere iki alt koddan oluşmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenler özerk öğrenmenin etkileri içerisinde, öğrenen özerkliğini destekleyen öğretmenin bireysel farklılıklara dikkat ettiğini vurgulamışlardı. Özerk öğrenmenin en önemli halkasını oluşturan bireysel farklılıklar alan yazında şöyle yer almaktadır: özerk öğrenmeyi destekleyen öğretmenler öğrencilerin bakış açılarına saygı duyar ve beklentilerini uygun bir iletişim diliyle yanıt verir (Eren,2015).

Araştırmanının öğrenmeyi öğrenme teması altında ilişkilendirerek öğrenme, kendiliğinden öğrenme, rehberle öğrenme ve yorumlayarak öğrenme kodları oluşturulmuştur. Rehberle öğrenme temasında *"Öğretmen burada rol modeldir rehberdir"* görüşü yer almaktadır. Bu da özerk öğrenmede öğretmenin rol model olması aslında özerk öğrenmenin kilit noktasını oluşturduğunu söyleyebiliriz. Çünkü özerk öğrenme kendiliğinden öğrenme değildir. Özerk öğrenmenin kendiliğinden öğrenme olması bir kavram yanılgısıdır(Little,1990). Özerk öğrenmede öğretmenin öğrencinin istek, ilgi, beklentilerine ayrıca kendi eylemlerini gerçekleştirmesine teşvik edici, yol göstericidir(Assor, Kaplan ve Roth, 2002).

Öneriler

Sınıf içi etkinliklerin daha öğrenci merkezli, sınıfta kolaylıkla uygulanabilir nitelikte ve öğrencileri derse aktif şekilde katabilecek özellikte düzenlenmesine ihtiyaç vardır. Proje ve performans görevlerinin öğrencilerin kendi başlarına somut bir şeyler üretebilecekleri şekilde belirlenmesi gerekmektedir.

Farklı branşlarda olan öğretmen adaylarının da özerk öğrenme konusu ile ilgili görüşlerine başvurulabilir.

Okullarda görev yapan öğretmenlerin özerklik desteği ile ilgili görüşmelere yer verilebilir.

Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin özerk öğrenme ile ilgili görüşleri önemlidir. Bu yüzden görüşlerini yansıtan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aksu, S. (2005). Öğrenen ö*zerkliğine dayalı hizmet i*çi e*ğ*itim *programı i*çin *bir model ö*nerisi*.* Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü. Ankara.

Alkan, M. F. (2015). *Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü. Tokat.

Assor, A, Kaplan, H. & Roth, G. (2002). "Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting student' engagement in schoolwork", *British Journal of Educational Psychology 72*, ss. 261-278.

Benson, P., Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in Language Learning*. Londra: Longman.

Bozack, A. R., Vega, R., Mccaslin, M., ve Good, T. L. (2008). "Teacher support of student autonomy in comprehensive school reform classrooms*".Teachers College Record 110(11)*, ss. 2389-2407.

COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eren, İ. (2015). *Ortaokul ingilizce öğretmenlerinin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş sütçü imam üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü. Kahramanmaraş.

* Ergür, D. O. (2010). "Yabancı dil eğitiminde ö*ğrenen ö*zerkliğinin kazandırılmasında *öğretmenin* rolü", *International Conference on New Trends in Education And Their Implications*, Ankara: Pegem Yayınları, ss. 354-359.

Harmer, J. (2001). The practice of english language teaching. Londra: Pearson Education Press.

Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). "Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students", *Journal of Educational Psychology 91(3)*, ss. 537-548.

Sağırekmekçi, H. (2016). *Tahmin-gözlem-açıklama (TGA) stratejisine dayalı olarak hazırlanan fen ve doğa etkinliklerinin, okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa kemal üniversitesi fen bilimleri enstitüsü. Hatay.

Sierens, E. ,Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. ve Dochy, F. (2009). "The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning", *British Journal of Educational Psychology 79*, ss. 57-68.

Taş, M. T. (2016). *Fen ve teknoloji* öğretmenlerinin öğrenen ö*zerkliğini destekleme d*üzeylerinin *incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi fen bilimleri enstitüsü. Adıyaman.

Türnüklü, A. (2000). "Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: g*örüşme*", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 24*, ss. 543-559.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma y*öntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Little, J.W. (1990). "The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations", Teachers College Recerd (91)4, ss.509-536.

Çankaya, Z.Ç.,(2009) "Özerklik Desteği Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Öznel İyi Olma: Öz-Belirleme Kuramı", Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(31), ss. 23-31

Ortaokul Düzeyinde ÜstünYetenekli Öğrencilerin Sınıf Ortamında Sergiledikleri Davranışların Yönetilmesi Yönlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teacher Opinions Regarding Orientation of Behavior Behaviors of Higher Education Students at Secondary School Level in the Classroom Environment (Bursa Yıldırım İlçesi Örneği)

Melike TEMUR, Uludağ Üniversitesi , Türkiye mlk_temur@hotmail.com

Şükrü ADA, Uludağ Üniversitesi, Türkiye sukruada@uludag.edu.tr.

Hale GÖNENÇ, Uludağ Üniversitesi , Türkiye hale.gonenc@bahcesehir.k12.tr

Öz

Çalışmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin sınıf ortamındaki davranışlarının yönetilmesi ve yönlendirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Ortaokul öğretmenlerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi, konu hakkında farkındalıklarının olması, yeterliliklerini anlamaları ve kendilerini bu konuda geliştirme isteği ve motivasyonu sağlamaları üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi açısından son derece önemlidir. Çalışma grubu Bursa Yıldırım ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenleri ,BİLSEM öğretmenleri RAM 'da çalışan görevliler ve Rehber öğretmenlerden seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 211 katılımcıdan oluşturulmuştur. Çalışmada öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili öğretmen görüşlerinin tespitinde araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada betimsel sistematik veri analizi kullanılmıştır.Gagne ve Nedau (1985) tarafından geliştirilen (Opinions about the gifted and their education) adlı ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasını yapan H.Sait Tortop Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği (ÜYETÖ) (Kısa-Revize Form) kullanılmış geçerlilik ve güvenilirliği sağladığı bilinmektedir. Çalışma sonucunda yaş ,kıdem ,branş değişkenine göre öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılıklar görülürken, cinsiyet değişkenine göre farklı bir görüş izlenmemiştir.Genel görüşe baktığımızda üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışlarının yönlendirilmesi ve yönetilmesinde eksiklikler olduğu yönündedir.

Anahtar Sözcükler: Üstün yetenek, Üstün zeka, Betimsel analiz , Üstün yetenekli öğrenci ihtiyaçları, , Öğretmen görüşü, Eğitim İhtiyaçları, Öğretim Hizmetinin Niteliği

Abstract

The aim of the study is to determine the opinions of the secondary school teachers regarding the management and direction of the behaviors of the gifted students in the classroom environment. The importance of secondary school teachers in determining the needs, awareness of the subject, understanding their competence and wanting to develop themselves and motivating them is crucial for the education of gifted students. The study group was formed from secondary school teachers who were working in Bursa Yıldırım district, 211 teachers from BİLSEM teachers who were working in RAM and 211 teachers who were selected from the guidance teachers by unselected sampling method. In the study, the personal information form developed by the researchers was used in the determination of teachers' opinions about gifted students. Descriptive systematic data analysis was used in the study. H.Sait Tortop Attitude Scale on the Education of Gifted Talents (Short-Revised Form), which was developed by Gagne and Nedau (1985) in the Turkish version of the scale (Opinions about the gifted and their education) validity and reliability. While there were significant differences in the teachers' opinions according to age, seniority and branch variables in the result of the study, there was not a different opinion according to the gender variable. In general opinion, gifted students have deficiencies in the orientation and management of classroom behaviors.

Key Words: Superior ability, Superior intelligence, Descriptive analysis, Gifted student needs,, Teacher vision, Educational Needs, Qualification of Instructional Service

Giriş

Zekâ ve yetenek, geçmişten geleceğe insanlığın en değerli hazinesi, en etkin gücü olmuştur. Sahip olduğu üstün zekâ ve yeteneğin farkına varıp kullanmayı bilenler insanlık tarihinde belirleyici rol oynamışlardır. Toplumda zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuklar ya da öğrenciler üstün zekâlı/yetenekli olarak tanımlanmaktadır (BİLSEM Yönergesi, 2007).

Türkçedeki "yetenek" sözcüğü belli bir alanı ima etmeyen geniş ve kucaklayıcı bir sözcüktür. Tıpkı kişilerin bir ya da bir çok konuda yetenekli olabilecekleri gibi yine bir ya da bir çok konuda üstün yetenekli olmaları da mümkündür. Dilimiz bize çağdaş ve gittikçe yaygınlaşan bu anlayışı kolayca kavramamıza izin veriyor. Oysa bazı dillerde durum farklı. Örneğin İngilizce'de yeteneğin alanına bağlı olarak kullanılan iki ayrı terim var: "Gifted" ve "talented". İlki tanrının bir armağan bahşettiği kişi anlamını taşıyor. İkincisi ise bir marifeti, hüneri bulunan kişi demek. Özellikle İngiltere'de bunların ikisini de içeren "ability" sözcüğü bilim ve eğitim çevrelerinde daha çok rağbet görüyor.

Üstün yeteneklilerin eğitimi düşünüldüğünde ilk sistemli yaklaşımın Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki Enderun okullarıdır. Enderun eğitimi, tarihsel süreç içerisinde düşünüldüğünde kökenleri Emeviler'e ve Fatimiler'e kadar uzanmaktadır. Enderun okulları, gayri müslim olan halkın beden ve zihince üstün olarak değerlendiren çocukların devşirilmesi esasına dayanan bir sistemdir. Bu sistemden yetişen devlet adamlarına Evliya Çelebi, Katip Çelebi, Sokullu Mehmed Paşa ve Köprülüler örnek olarak verilebilir.

Ülkemizde resmi olarak kabul edilen tanıma göre üstün yetenekli birey; "Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarında akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir? (MEB, 2009).

İngiliz devlet adamı Winston Churchill'e sormuşlar "Birinden vazgeçmek gerekse Shakespeare'den mi, yoksa İngiliz donanmasından mı vazgeçersiniz?" diye. Churchill; "Elbette donanmadan vazgeçerim" demiş, "Shakespeare'iniz varsa on tane daha donanma kurarsınız."

Yöntem

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu çerçevede Bursa İli Yıldırım ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenleri üzerinde çalışma yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma evreni 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Bursa İli merkez İlçelerinde bulunan ortaokul kademesinde görev yapan 200 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem random olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma evreni Bursa Yıldırım ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenleri, BİLSEM öğretmenleri ,RAM 'da çalışan görevliler ve Rehber öğretmenlerden seçkisiz örnekleme yöntemi ile toplam 211 kişiden oluşmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş ve kıdem bilgilerini içeren bir bilgi formu da kullanılmıştır.

Bu çalışmada kullandığımız ölçek H.TORTOP(2012) tarafından geliştirilmiş ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği olarak kabul edilirmiş.[1] (ÜYETÖ)'nin ölçeğiüç faktörve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bütünün Cronbach α katsayısı.801 olurken,[2] ÜYÜDİB boyutu 7 madde ile (.724),[3] ÜYÖKOB boyutu 3 maddeyle (.614),[4] ÖYSOB boyutu 4 madde ile (.749) belirlenmiştir Bu nedenle Ölçek Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili çalışmalarda kullanıma uygundur.Araştırmacı bu çalışmada güvenilirlik analizini yaparak kullandığı ölçeği bütününün Cronbach Alpha katsayısını .802, alt boyutlarda ÜYÜDİB(.782), ÜYÖKOB(.750) ve ÖYSOB(.761) olarak bulunmaktadır.

1 ÜSTÜN YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ
2 ÜSTÜN YETENEKLİLERİN İHTİYAÇLARI VE DESTEK BOYUTU
3 ÜSTÜN YETENEKLİLERE ÖZEL HİZMETLERE KARŞI OLMA
4 ÖZEL YETENEK SINIFLARI OLUŞTURMA

Bu araştırmada örneklem normal dağılıma sahip olması yada olmamasını değerlendirmek adına Kolmogorov-Smirnov, çarpıklık ve basıklık analizleri yapılmıştır.**Kolmogorov-Smirnov** analizden p>0,05, Kurtosis (**Basıklık**) ve Skewness (**Çarpıklık**) değerleri "-1,96 ve 1,96" arasında olduğu için bu çalışma normalık kabul edilir ve parametric analizler yapılmıştır. Sonuçlar aşağıda olan tabelolarda yorumlanmıştır.

Tablo.1. ÜYETÖ Ölçek Ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların,Cinsiyet Değişkenine Göre Kolmogorov-Smirnov,Çarpıklık Ve Basıklık Analizleri

	Cinsiyet	**Kolmogorov-Smirnov[a]**				
		İstatistik	**df**	**p**	**Çarpıklık (Skewness)**	**Basıklık (Kurtosis)**
ÜYETÖ	Kadın	.080	110	.081	-.182	-.214
	Erkek	.073	100	.200	-.144	-.752
ÜYÜDİB	Kadın	.086	110	.042	-.428	-.450
	Erkek	.102	100	.012	-.348	-.486
ÜYÖKOB	Kadın	.172	110	.000	-.180	-.524
	Erkek	.161	100	.006	-.263	-.779
ÖYSOB	Kadın	.134	110	.000	-.372	-.494
	Erkek	.113	100	.003	-.220	-1.021

Tablo.2. ÜYETÖ Ölçek Ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların,Yaş Değişkenine Göre Kolmogorov-Smirnov, Çarpıklık Ve Basıklık Analizleri

	Yaş	**Kolmogorov-Smirnov[a]**				
		İstatistik	**df**	**p**	**Çarpıklık (Skewness)**	**Basıklık (Kurtosis)**
ÜYETÖ	23-30	.158	56	.001	.152	-.295
	31-38	.102	64	.093	-.223	-.488
	39-46	.141	55	.090	-.611	-.606
	47 ve üzeri	.181	36	.004	.561	.938
ÜYÜDİB	23-30	.163	56	.001	-.072	-.186
	31-38	.099	64	.191	.031	-.471
	39-46	.217	55	.000	-1.149	1.018
	47 ve üzeri	.148	36	.054	.211	-.958
ÜYÖKOB	23-30	.178	56	.000	.791	.350
	31-38	.205	64	.060	-.435	-.921
	39-46	.205	55	.000	-.233	-.569
	47 ve üzeri	.313	36	.000	-.440	-.680
ÖYSOB	23-30	.115	56	.060	-.098	-.916
	31-38	.123	64	.018	-.132	-.867
	39-46	.148	55	.024	-1.069	1.960
	47 ve üzeri	.146	36	.051	-.023	-1.179

Tablo.3. ÜYETÖ Ölçek Ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların,Kıdem Değişkenine Göre Kolmogorov-Smirnov,Çarpıklık Ve Basıklık Analizleri

	Kıdem	Kolmogorov-Smirnov[a]				
		İstatistik	df	p	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
ÜYETÖ	1-7 yıl	.159	67	.028	-.253	-.465
	8-15 yıl	.112	50	.162	-.315	-.162
	16-23 yıl	.163	50	.002	-.172	-1.285
	24 ve üzeri yıl	.117	44	.150	.157	.024
ÜYÜDİB	1-7 yıl	.186	67	.000	-.236	.250
	8-15 yıl	.094	50	.200*	.025	-.175
	16-23 yıl	.183	50	.000	-1.068	.553
	24 ve üzeri yıl	.202	44	.100	-.206	-.230
ÜYÖKOB	1-7 yıl	.154	67	.006	.235	-.879
	8-15 yıl	.235	50	.000	-.698	-.286
	16-23 yıl	.133	50	.070	-.239	-.997
	24 ve üzeri yıl	.223	44	.060	-.366	-.598
ÖYSOB	1-7 yıl	.146	67	.006	-.299	-.972
	8-15 yıl	.151	50	.038	-.213	-.734
	16-23 yıl	.147	50	.001	-.872	.024
	24 ve üzeri yıl	.137	44	.131	.082	-.798

Tablo.4. ÜYETÖ ölçek ve alt boyutlarından alınan puanların,branş değişkenine göre Kolmogorov-Smirnov, çarpıklık ve basıklık analizleri

	Branş	Kolmogorov-Smirnov[a]				
		İstatistik	df	p	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
ÜYETÖ	SAYISAL	.123	59	.066	-.277	-.658
	SÖZEL	.114	61	.047	-.162	-.384
	YETENEK	.144	45	.055	-.031	-1.124
	REHBERLİK	.126	46	.065	-.192	-.069
ÜYÜDİB	SAYISAL	.154	59	.001	.123	-.024
	SÖZEL	.127	61	.075	-.334	.148
	YETENEK	.193	45	.000	-.454	-.673
	REHBERLİK	.181	46	.050	-.876	.849
ÜYÖKOB	SAYISAL	.231	59	.081	-.158	-.090
	SÖZEL	.144	61	.060	-.067	-.982
	YETENEK	.137	45	.034	-.351	-.877
	REHBERLİK	.196	46	.000	-.405	-.603
ÖYSOB	SAYISAL	.156	59	.071	-.912	1.127
	SÖZEL	.164	61	.000	-.097	-1.278
	YETENEK	.202	45	.000	-.415	-1.174
	REHBERLİK	.121	46	.088	.085	-.830

Sonuçlardada gördüğümüz gibi normal dağılım görülmektedir. ÜYETÖ ölçeği ve 3altboyutlarından alınan puanlara göre cinsiyet,yaş, kıdem ve branş değişkeni parametrik testler uygulanmaktadır.

İkili düzeyde karşilaştirmalar parametrik tekniklerden bağimsiz örneklem sınıflama ölçeği cinsiyet gibi değişkende t-testi(Independent-Samples T-Test), ikiden fazla gruplarda sınıflanmış karşılaştırılmasinda ilişkisiz örneklemler ile bağımlı değişken(bu araştırmada ÜYETÖ) için tek faktörlü varyans(One-Way ANOVA) analizi testi uygulanmaktadır.Sonuçlar tablo.5. , tablo.6., tablo.8.,tablo.10.'de verilmiştir.

Tablo.5.:katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre üstün yeteneklerin eğitimine ilişkin tutum ölçek ve alt boyutlarının Puanları Arasındaki T-Testi analizi

	Cinsiyet	**N**	**X_2**	**Ss**	**t**	**p**
ÜYETÖ	Kadın	110	52.8818	7.20822	,814	,208
	Erkek	100	52.0500	7.59369		
ÜYÜDİB	Kadın	110	27.9000	3.90706	1,149	,126
	Erkek	100	27.2600	4.16484		
ÜYÖKOB	Kadın	110	11.3636	2.12770	,608	,272
	Erkek	100	11.1700	2.48248		
ÖYSOB	Kadın	110	13.6182	3.09774	-,004	,498
	Erkek	100	13.6200	3.49539		

Tablo.5.t-test sonucunda, grupların ortalamaları arasındaöğretmenlerinÜYET Ölçek(t:.814,p>0,05) ve alt boyutlarÜYÜDİB(t:1.149,p>0,05), ÜYÖKOB(t:.608,p>0,05), ÖYSOB(t:-.004,p>0,05)puanları cinsiyet değişkene göre farklılık göstermemektedir. Buda kadın ve erkek öğretmenlerin aynı düşünceye sahip olmalarına işarettir.

Ortaokullarda Görevli Öğretmenlerin ÜYETÖ Puanlarının Yaş Durumlarına İlişkin Bulguları Ve Yorumları

Tablo.6.'de görüldüğü gibi orta okul öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum puanlarının ortalaması yaş durumlarına göre incelendiğinde 56 kişi 23-30 yaş arası, 64 kişi 31-38 yaş arası,55 kişi 39-46 yaş arası ve 36 kişi 47 yaş ve üzeri Toplam 211 kişi olduğu görülmüştür.

Tablo.6. Öğretmenlerin Tutum Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Ortalama Ve Anova Test Değerleri

Boyutlar	**Yaş**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**F**	**P**	**Gruplar arası fark (TUKEY)**
ÖYSOB	1-23-30	56	13.2143	3.37215	6.659	.000	1-3 2-3 3-1,2,4 4-3
	2-31-38	64	13.1875	2.99669			
	3-39-46	55	15.1818	3.13930			
	4-47 ve üzeri	36	12.5000	3.17580			
	Toplam	211	13.5972	3.29267			
ÜYÖKOB	1-23-30	56	10.3929	1.76510	9.263	.000	1-3 2-3 3-1,2,4 4-3
	2-31-38	64	10.9375	2.60570			
	3-39-46	55	12.4909	1.84464			
	4-47 ve üzeri	36	11.2778	2.39775			
	Toplam	211	11.2559	2.30546			

ÜYÜDİB	1-23-30	56	26.0000	4.53271	4.517	.004	1-2,3 2-1 3-1
	2-31-38	64	28.0469	3.78564			
	3-39-46	55	28.5636	3.92883			
	4-47 ve üzeri	36	27.8333	3.06594			
	Toplam	211	27.6019	4.02644			
ÜYETÖ	1-23-30	56	49.6071	8.01290	8.618	.000	1-3 2-3 3-2,1,4 4-3
	2-31-38	64	52.1719	7.04983			
	3-39-46	55	56.2364	6.71914			
	4-47 ve üzeri	36	51.6111	5.55120			
	Toplam	211	52.4550	7.38413			

Tablo. 7.Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Yaş Ile Arasındaki Tukeypost Hoc Analizleri

Bağımlı değişken		**YAŞ**	**YAŞ**	**Mean Difference OrtalamaFarkları**	**Significant P**
ÜYÜDİB	Tukey	23-30	31-38	-2.04688*	.025
			39-46	-2.56364*	.004
			47 ve üzeri	-1.83333	.131
		31-38	23-30	2.04688*	.025
			39-46	-.51676	.891
			47 ve üzeri	.21354	.994
		39-46	23-30	2.56364*	.004
			31-38	.51676	.891
			47 ve üzeri	.73030	.822
		47ve üzeri	23-30	1.83333	.131
			31-38	-.21354	.994
			39-46	-.73030	.822
ÜYÖKOB	Tukey	23-30	31-38	-.54464	.523
			39-46	-2.09805*	.000
			47 ve üzeri	-.88492	.231
		31-38	23-30	.54464	.523
			39-46	-1.55341*	.001
			47 ve üzeri	-.34028	.877
		39-46	23-30	2.09805*	.000
			31-38	1.55341*	.001
			47 ve üzeri	1.21313*	.049
		47 ve üzeri	23-30	.88492	.231
			31-38	.34028	.877
			39-46	-1.21313*	.049
			31-38	.34028	.455
			39-46	-1.21313*	.010
			47 ve üzeri	.71429	.717

Tablo. 7.Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Yaş İle Arasındaki Tukey Post Hoc Analizleri

Bağımlı değişken		YAŞ	YAŞ	Mean Difference OrtalamaFarkları	Significant P
ÖYSOB	Tukey	23-30	31-38	.02679	1.000
			39-46	-1.96753*	.007
			47 ve üzeri	.71429	.717
		31-38	23-30	-.02679	1.000
			39-46	-1.99432*	.004
			47 ve üzeri	.68750	.725
		39-46	23-30	1.96753*	.007
			31-38	1.99432*	.004
			47 ve üzeri	2.68182*	.001
		47 ve üzeri	23-30	-.71429	.717
			31-38	-.68750	.725
			39-46	-2.68182*	.001
ÜYETÖ	Tukey	23-30	31-38	-2.56473	.192
			39-46	-6.62922*	.000
			47 ve üzeri	-2.00397	.540
		31-38	23-30	2.56473	.192
			39-46	-4.06449*	.010
			47 ve üzeri	.56076	.981
		39-46	23-30	6.62922*	.000
			31-38	4.06449*	.010
			47 ve üzeri	4.62525*	.013
		47 ve üzeri	23-30	2.00397	.540
			31-38	-.56076	.981
			39-46	-4.62525*	.013

Tablo.6 ve 7.sonuçlarına göre öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum puanlarının ortalamasının 39-47 yaş arasında öğretmenlerin başka yaş grubunda olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo.6 ve 7'de,orta okul öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu yada olmadığını belirlemek amacıyla Anova testi yapılmış ve sonucunda, grupların ortalamaları arasında farklılık görülmüştür. (F= 8.618; p<0.05). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan tukey testine baktığımızda;39-46 yaş öğretmenlerin puan ortalamaları,başka yaş grubunda olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Katılımcıların **ÜYET**O ölçeğinin birinci alt boyutu **ÜYÜDİB** puanları yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Anova testi yapıldı, grupların ortalamaları arasında farklılık görülmektedir (F=4.517 ; p<0.05). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmek için Tukey testi yapıldı; 23-30 yaşta olan öğretmenlerin puan ortalamaları 31-38 ve 39-46 öğretmenlerden farklı çıkmıştır.

Öğretmenlerin **ÜYET**O ölçeğinin ikinci alt boyutu **ÜYÖKOB** puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Anova testi sonucunda, grupların ortalamaları arasındaki farklılık göstermektedir (F= 9,263; p<0.05).Tukey testi sonucunda; 39-46 yaşta olan katılımcılar puan ortalamaları başka grupta olan öğretmenlerden yüksek çıkmıştır.

Orta okul öğretmenlerin**ÜYET** ölçeğinin üçüncü alt boyutu **ÖYSOB** puanlarının yaş değişkenine göre Anova testi sonucunda, anlamlı bir farklılık göstermektedir(F= 6.659; p<0.05). Tukey testi sonucunda; 39-46 yaşta olan öğretmenler puan ortalamaları başka grupta olan katılımcılardan yüksek görülmektedir.

Öğretmenlerin ÜYETÖ puanlarının kıdem değişkenine göre ilişkin bulgular ve yorumlar

Tablo.8.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum puanlarının ortalaması kıdem göre incelendiğinde 67 kişi 1-7yıl arası, 50 kişi 8-15yıl arası,50 kişi 16-23yıl arası ve 44 kişi 24 yıl ve üzeri Toplam 211 kişi bulunmaktadır.

Tablo.8. Öğretmenlerin Tutum Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Ortalama Ve Anova Testi Değerleri

Boyutlar	**Kıdem**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**F**	**P**	**Gruplar arası fark (TUKEY)**
ÖYSOB	1-1-7 YIL	67	13.9851	3.54406	3.333	.020	1-4 3-4 4-1,3
	2-8-15 YIL	50	13.4800	2.85886			
	3-16-23 YIL	50	14.3000	3.48320			
	4-24 YIL ve üzeri	44	12.3409	2.84436			
	Toplam	211	13.5972	3.29267			
ÜYÖKOB	1-1-7 YIL	67	10.9403	2.05146	2.170	.093	-
	2-8-15 YIL	50	11.0400	2.40713			
	3-16-23 YIL	50	11.9600	2.33832			
	4-24 YIL ve üzeri	44	11.1818	2.42346			
	Toplam	211	11.2559	2.30546			
ÜYÜDİB	1-1-7 YIL	67	26.6119	4.18857	2.899	.036	1-3
	2-8-15 YIL	50	27.8800	3.52623			
	3-16-23 YIL	50	28.7600	4.25014			
	4-24 YIL ve üzeri	44	27.4773	3.78177			
	Toplam	211	27.6019	4.02644			
ÜYETÖ	1-1-7 YIL	67	51.5373	7.87272	3.010	.031	3-4
	2-8-15 YIL	50	52.4000	6.89572			
	3-16-23 YIL	50	55.0200	7.30247			
	4-24 YIL ve üzeri	44	51.0000	6.71340			
	Toplam	211	52.4550	7.38413			

Tablo. 9. Orta Okul Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarınınkıdem İle Arasındaki Tukey Post Hoc Analizleri

Bağımlı değişken		Kıdem	Kıdem	Mean Difference Ortalama Farkları	Significant P
ÜYÜDİB	Tukey	1-7 YIL	8-15 YIL	-1.26806	.322
			16-23 YIL	-2.14806*	.022
			24 YIL ve üzeri	-.86533	.676
		8-15 YIL	1-7 YIL	1.26806	.322
			16-23 YIL	-.88000	.685
			24 YIL ve üzeri	.40273	.961
		16-23 YIL	1-7 YIL	2.14806*	.022
			8-15 YIL	.88000	.685
			24 YIL ve üzeri	1.28273	.403
		24 YIL ve üzeri	1-7 YIL	.86533	.676
			8-15 YIL	-.40273	.961
			16-23 YIL	-1.28273	.403
ÜYÖKOB	Tukey	1-7 YIL	8-15 YIL	-.09970	.996
			16-23 YIL	-1.01970	.083
			24 YIL ve üzeri	-.24152	.948
		8-15 YIL	1-7 YIL	.09970	.996
			16-23 YIL	-.92000	.187
			24 YIL ve üzeri	-.14182	.991
		16-23 YIL	1-7 YIL	1.01970	.083
			8-15 YIL	.92000	.187
			24 YIL ve üzeri	.77818	.355
		24 YIL ve üzeri	1-7 YIL	.24152	.948
			8-15 YIL	.14182	.991
			16-23 YIL	-.77818	.355

Tablo. 9. Orta Okul Öğretmenlerinin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Kıdem İle Arasındaki Tukey Post Hoc Analizleri

Bağımlı değişken		Kıdem	Kıdem	Mean Difference Ortalama Farkları	Significant P
ÖYSOB	Tukey	1-7 YIL	8-15 YIL	.50507	.838
			16-23 YIL	-.31493	.954
			24 YIL ve üzeri	1.64417*	.047
		8-15 YIL	1-7 YIL	-.50507	.838
			16-23 YIL	-.82000	.586
			24 YIL ve üzeri	1.13909	.326
		16-23 YIL	1-7 YIL	.31493	.954
			8-15 YIL	.82000	.586
			24 YIL ve üzeri	1.95909*	.020
		24 YIL ve üzeri	1-7 YIL	-1.64417*	.047
			8-15 YIL	-1.13909	.326
			16-23 YIL	-1.95909*	.020
ÜYETÖ	Tukey	1-7 YIL	8-15 YIL	-.86269	.921
			16-23 YIL	-3.48269	.054
			24 YIL ve üzeri	.53731	.981
		8-15 YIL	1-7 YIL	.86269	.921
			16-23 YIL	-2.62000	.277
			24 YIL ve üzeri	1.40000	.789
		16-23 YIL	1-7 YIL	3.48269	.054
			8-15 YIL	2.62000	.277
			24 YIL ve üzeri	4.02000*	.040
		24 YIL ve üzeri	1-7 YIL	-.53731	.981
			8-15 YIL	-1.40000	.789
			16-23 YIL	-4.02000*	.040

Tablo.8 ve 9'de gördüğümüz gibiöğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum puanlarının ortalamasının öğretmenlerin16-23 YIL kıdeme sahip olanlar24 yıl ve üzeri çalışan olan öğretmenlerden daha farklı düşünceyesahip olmaları görülmekredir.

Tablo.8 ve 9'de, öğretmenlerin kıdemdeğişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu yada olmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans testi sonucunda, grupların ortalamaları arasında farklılık görülmekktedir (F=3.010;p=0,031). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan tukey testine baktığımızda;16-23 yıl kıdemli öğretmenler puan ortalamaları,24 yıl ve üzeri grubunda olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde farklı çıkmıştır.

öğretmenler **ÜYÜDİB** puanları kıdem göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Anova testiyapıldı, grupların ortalamaları arasında farklılık görülmektedir (F=2.899; p<0.05). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmek için Tukey testi yapıldı; 1-7 yıl öğretmenlerin puan ortalamaları 16-23öğretmenlerden farklı çıkmıştır.

Katılımcıların **ÜYÖKOB** puanları kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Anova testi sonucunda, grupların ortalamaları arasında farklılık göstermemektedir (F= 2.170; p>0.05).

Orta okul öğretmenlerinin **ÖYSOB** puanlarının kıdem değişkenine göreyapılan Anova testi sonucunda, anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.dir (F= 3.333; p<0.05). Tukey testi sonucunda;24 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 1-7 yıl ve 16-23 yıl çalışan katılımcılardan farklı görülmektedir.

Öğretmenlerin ÜYETÖ Puanlarının Branş Değişkenine Göre İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Tablo.10.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum puanlarının ortalaması branşa göre incelendiğinde 67 kişi 1-7 yıl arası, 50 kişi 8-15 yıl arası,50 kişi 16-23 yıl arası ve 44 kişi 24 yıl ve üzeri Toplam 211 kişi bulunmaktadır.

Tablo.10. Öğretmenlerin Tutum Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Göre Ortalama Ve Anova Testi Değerleri

Boyutlar	Brans	N	$\overline{X}$	Ss	F	P	Gruplar arası fark (TUKEY)
ÖYSOB	SAYISAL	59	13.8814	2.67224	4.469	.005	REHBERLİK İLE SAYISAL, SÖZEL VE YETENEK
	SÖZEL	61	14.2295	3.29845			
	YETENEK	45	13.9111	3.70394			
	REHBERLİK	46	12.0870	3.22370			
	Toplam	211	13.5972	3.29267			
ÜYÖKOB	SAYISAL	59	11.3220	1.70638	.637	.592	-
	SÖZEL	61	11.0492	2.61040			
	YETENEK	45	11.6222	2.53421			
	REHBERLİK	46	11.0870	2.33644			
	Toplam	211	11.2559	2.30546			
ÜYÜDİB	SAYISAL	59	27.7797	3.70027	1.463	.226	-
	SÖZEL	61	27.2623	4.11461			
	YETENEK	45	26.8889	4.46818			
	REHBERLİK	46	28.5217	3.78734			
	Toplam	211	27.6019	4.02644			
ÜYETÖ	SAYISAL	59	52.9831	6.31771	.263	.852	-
	SÖZEL	61	52.5410	8.20482			
	YETENEK	45	52.4222	8.00991			
	REHBERLİK	46	51.6957	7.03916			
	Toplam	211	52.4550	7.38413			

Tablo.11. Orta Okul Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Brans İle Arasındaki Tukey Post Hoc Analizleri

Bağımlı değişken		**Brans**	**Brans**	**Mean Difference Ortalama Farkları**	**Significant P**
ÜYÜDİB	Tukey	SAYISAL	SÖZEL	.51737	.895
			YETENEK	.89077	.677
			REHBERLİK	-.74208	.783
		SÖZEL	SAYISAL	-.51737	.895
			YETENEK	.37341	.965
			REHBERLİK	-1.25944	.377
		YETENEK	SAYISAL	-.89077	.677
			SÖZEL	-.37341	.965
			REHBERLİK	-1.63285	.214
		REHBERLİK	SAYISAL	.74208	.783
			SÖZEL	1.25944	.377
			YETENEK	1.63285	.214
ÜYÖKOB	Tukey	SAYISAL	SÖZEL	.27285	.917
			YETENEK	-.30019	.913
			REHBERLİK	.23508	.955
		SÖZEL	SAYISAL	-.27285	.917
			YETENEK	-.57304	.588
			REHBERLİK	-.03778	1.000
		YETENEK	SAYISAL	.30019	.913
			SÖZEL	.57304	.588
			REHBERLİK	.53527	.687
		REHBERLİK	SAYISAL	-.23508	.955
			SÖZEL	.03778	1.000
			YETENEK	-.53527	.687

Tablo. 11. Orta okul Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Puanlarının Branş ile Arasındaki Tukey Post Hoc Analizleri

Bağımlı değişken		**Branş**	**Brans**	**Mean Difference Ortalama Farkları**	**Significant P**
ÖYSOB	Tukey	SAYISAL	SÖZEL	-.34815	.934
			YETENEK	-.02976	1.000
			REHBERLİK	1.79440*	.025
		SÖZEL	SAYISAL	.34815	.934
			YETENEK	.31840	.958
			REHBERLİK	2.14255*	.004
		YETENEK	SAYISAL	.02976	1.000
			SÖZEL	-.31840	.958
			REHBERLİK	1.82415*	.037
		REHBERLİK	SAYISAL	-1.79440*	.025
			SÖZEL	-2.14255*	.004
			YETENEK	-1.82415*	.037
ÜYETÖ	Tukey	SAYISAL	SÖZEL	.44207	.988
			YETENEK	.56083	.981
			REHBERLİK	1.28740	.814
		SÖZEL	SAYISAL	-.44207	.988
			YETENEK	.11876	1.000
			REHBERLİK	.84533	.937
		YETENEK	SAYISAL	-.56083	.981
			SÖZEL	-.11876	1.000
			REHBERLİK	.72657	.966
		REHBERLİK	SAYISAL	-1.28740	.814
			SÖZEL	-.84533	.937
			YETENEK	-.72657	.966

Tablo.10 ve 11'in sonuçlarına göre öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum puanlarının ortalamasının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Tablo.10 ve 11'de, katılımcılarınbranşdeğişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu yada olmadığını belirlemek içintek faktörlü varyans testi sonucunda, grupların ortalamaları arasında farklılık görülmemektedir (F=.263;p>0.05).

Öğretmenlerin **ÖYSOB** puanlarının branş değişkenine gore yapılan Anova testi sonucunda, anlamlı bir farklılık göstermektedir (F= 4.469; p<0.05).

Tukey testi sonucunda; rehberlik branşında olan çalışan öğretmenler puan ortalamaları başka grupta olan çalışan katıılımcılardan farklı olmaktadır. Buda rehberlik branşında olan öğretmenlerin özel yetenek sınıfları oluşturma düşünceleri başka branş (sayısal,sözel ve yetenek) öğretmenlerinden faklı olduğunu işaret ediyor.

Tablo.10 ve 11'de, gördüğümüz gibi katılımcıların branş değişkenine göre **ÜYÜDİB** ve ÜYÖKOB alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=1.463,.637;p>0.05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre üstün yeteneklilerin eğitimine İlişkin tutum ölçek ve alt boyutlarının puanları arasındaki T-Testi analizi sonucuna göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.Kadın ve erkek öğretmenler aynı düşünceye sahiptir.

Katılımcıların yaş değişkenine göre yapılan Anova testi sonucunda belirlenen grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Katılımcıların kıdem değişkenine göre bazı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmüştür.

Katılımcıların branş değişkenine göre bazı alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Bu alanda deneysel araştırmalar yapılabilir.Üstün yeteneklilerin eğitimine daha fazla katkı sağlamak adına BİLSEM sayısı artırılabilir.Üniversitelerde ÜYEP adı verilen programlar yaygınlaştırılabilir.Destek eğitim odasında yapılan çalışmaların uzman öğretmenlerce ve bir plan dahilinde yapılması sağlanabilir.

Kaynakça

Tortop, H.S. (2014). Öğretmenler İçin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği Türkiye İçin Uyarlama Çalışmasının Yeniden Gözden Geçirilmesi. Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi. 2(2), 63-71.

Bursalıoğlu, Z.(2015). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.(19.Baskı)Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Gary A.Davis,(2014).Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi.(1.Baskı)İstanbul:Özgür Yayınları

Bildiren ,(2016).Üstün yetenekli çocuklar aileler ve öğretmenler için klavuz(3.Baskı)İstanbul:Doğan Egmont Yayıncılık

Robinson,S.E,(2014).Üstün zekalılar eğitiminde en iyi uygulamalar(1.Baskı)Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık

Şirin,K.&B.(2004) Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı(1.Baskı) I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi : 1 Çocuk Vakfı Yayınları : 63

Altun,Y.(2012)Üstün Yetenekli Öğrencilerin Benlik Kavramları ve Akademik Öz-YeterlikİnançlarI: Karşılaştırmalı Bir Çalışma ,Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 12, Sayı 23, Haziran 2012, 319 – 334

Şahin,(2012).Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrenciler Ve Özellikleri Hakkında Bilgi Düzeylerini Artırmaya Yönelik Eğitim Programının Etkililiği,Doktora Tezi

DEĞERLER EĞİTİMİ PERSPEKTİFİNDEN ÖTEKİ

Prof. Dr. Ali MEYDAN Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ün. Eğitim Fakültesi, alimeydan01@gmail.com
Doç. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ün. Eğitim Fakültesi, uzunozak@gmail.com

Günümüzde yaşanan en önemli zorluklardan biri hiç şüphesiz, küreselleşme ve bu süreçlerin etkisiyle uluslararası ve ülke içinde toplum genelinde yaşanan dönüşümlerdir. Küreselleşme sürecinde evrensel değerlerin, kültürel ortamların, farklılıklara yaklaşımın değişim ve dönüşümünün astronomik bir hızla değiştiği görülmektedir. Bu bakımdan küresel düzlemde de kültürel değerlerin, tutumların, alışkanlıkların, ahlaki ilkelerin, etik davranışların dönüşümünün yer bulamaması mümkün değildir. Geldiğimiz noktada küresel dünyada, Batı'nın kabul ettiği değerlerin evrensel adlandırılmasının kendi içinde evrensel nitelik taşıyabilmesi ve tüm dünyaya ait kabul edilmesi doğru bir yaklaşım değildir. Türk kültürüne, Türk dünyasına, İslam âlemine ait değerlerin Batı dünyasınca öteki olarak kabul edilmesi ve yeni küresel ölçekte bir karşılığının olmamasına gayret edilmesi yeni tehdit ve zorlukların oluşmasına yol açıyor. Medeniyetler çatışması, farklılıklara hoşgörü ve saygı göstermemek, çifte standart uygulamaları, çeşitli dini, ırki ve etnik fobiler öteki anlayışını derinleştirmektedir. Bu genel olgudan hareketle inancı, dili, tarihi ortak milletlerde de öteki algısının oluşturulması ve giderek derinleştirilmesi yoluna gidilmektedir. Türkiye açısından da dil, din, tarih birliğinin açık seçik ortada olmasına rağmen, tutulan takımdan, benimsenen ideolojiye, mezhepsel farklılıktan, yaşanılan bölge farklılığına kadar pek çok unsur ötekileştirmenin aracı olarak kullanılmakta ve zaman zaman da bu oyuna gelindiği görülmektedir. Ortak değerlere sahip insanların, grupların, milletlerin kendi içinde bir öteki anlayışı olmaması gerektiği halde, çıkarların çatıştığı, güvenli bulunanın ötesindeki öteki olarak görülmektedir. Bilinen, öğrenilenin dışında olan, daha az tanıdığı ötekidir. Bildiğinin, alıştığının, inandığının dışında olan her ne var ise onu korkutucu bulmaya başlar ve ötekileştirme hız kazanır.

Bu araştırmada değerler eğitimi perspektifinden öteki anlayışının ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli ile yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler oluşturmuştur. Örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın ölçütü öğrencilerin 'karakter ve değerler eğitimi' dersini almış olmaları olarak belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında, konu ile ilgili literatür taranarak kuramsal temel oluşturulmuş ve literatür bilgilerinden yararlanılarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Uzman görüşü ile geliştirilen formda yer alan sorulara amaç doğrultusunda cevaba ulaşmaya yönelik olarak son şekli verilmiştir. Form iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm kişisel bilgilerin elde edilmesi; ikinci bölüm ise; pedagojik formasyon öğrencilerinin öteki algısını ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin vatandaşlık eğitimi açısından değerlerin rolü, kimi ya da kimleri öteki olarak nitelendirmek gerektiği, medyanın değerler eğitimi açısından rolü ve ötekileştirmedeki etkisi, görüş farklılığı olan kişilerin öteki olarak nitelendirilip nitelendirilemeyeceği ve birleştirme, bütünleştirme, ayrıştırma gibi kavramlar açısından ötekinin durumu gibi hususlar göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada öğrencilerin vatandaşlık eğitimi açısından değerlerin rolünün çok önemli olduğunu, inanç, dil, tarih, kültür açısından benzerlik göstermeyen kişileri öteki olarak gördükleri, medyanın değerler eğitimi açısından çok önemli olduğunu ancak zaman zaman olumsuz etkisi olarak ötekileştirmeye de sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görüş farklılığının ötekileştirmede öneminin olmadığı, öteki kavramının ayrıştırıcı olduğunu, bunun yerine birleştirme ve bütünleştirmeyi sağlayacak kavramların tercih edilmesinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, pedagojik formasyon, öteki

THE OTHER FROM VALUES EDUCATION PERSPECTIVE

One of the most important challenges today is undoubtedly globalization and the transformations that take place within the country and within the country, under the influence of these processes. It is seen that universal values, cultural milieu, change and transformation of approach to differences in astronomical change in the process of globalization. In this respect, it is not possible to find the place of cultural values, attitudes, habits, moral principles, ethical behavior in the global level. At the point where we come to the global world, universal naming of the values accepted by the West is universal in itself and it is not the right approach to be accepted all over the world. The Turkish culture, the Turkish world, the acceptance of values belonging to the Islamic world as the other in the western world, and the effort to prevent a new global scale is causing new threats and difficulties to occur. The conflict of civilizations deepens the notion of tolerance and respect for differences, dual standard practices, various religious, racial and ethnic social movements. This general event leads to the formation of belief, tongue, and other perceptions in historical common nations. language in terms of Turkey, religion, although are evident of history union, the retained team, adopted ideology, sect of the difference, up to the habitable zone differences being used as many elements marginalization tool and at times it is seen that come to this game. It is seen that people with common values, groups, and nations should not have another understanding in themselves, but others beyond the conflicting, secure foundations of interests. It is the familiar, the less familiar the other is from the learned. Whatever it is that you know, what you are accustomed to, what you believe, begins to find it frightening, and the othering gaining momentum.

In this research, it is aimed to reveal the other understanding from the educational perspective. The study group of the research conducted with the case study model of qualitative research methods has created pedagogical formation education students in the Faculty of Education of Haci Bektas Veli University in Nevsehir in autumn semester of 2017-2018 academic year. As the sampling method, the sampling method of the objective sampling method is used. The criterion of this research was that the students should have taken the 'character and values education' course.

Semi-structured interview form was used as data collection tool in the research. In the first phase of the study, the literature on the subject was searched and the theoretical basis was established and a semi-structured interview form was developed by using the literature information. The questions in the form developed by the expert opinion were given the final shape in order to reach the goal in line with the aim. The form consists of two parts. The first part is the acquisition of personal information; the second part is; pedagogical formation students' other perceptions. A descriptive analysis approach was used in the analysis of qualitative data collected in the study. In descriptive analysis, direct citation is frequently given to reflect the views of the individuals interviewed or observed in a striking way.

The study considered the role of values in terms of citizenship education, the role of some or who as others, the role of the media in terms of value education and the effect on othering, the situation that the difference of opinion can not be qualified as the other and the situation of the other in terms of concepts such as unification.

In the research, it has been reached that students who do not show similarity in terms of belief, language, history, culture are considered as the other, values of the students are very important for citizenship education, and that the media is very important for the education of values but it also causes alienation as a negative effect from time to time. It also turns out that it is important that the concept of opinion is not the prejudice to otherization, the concept of the other is the parser, and the concepts which provide the integration and integration instead.

Key Words: Values Education, pedagogical formation, the other

GİRİŞ

Küreselleşme ve küreselleşme sürecinde yaşanan zorluklar ve astronomik dönüşüm ulusların ülke içinde ve uluslararası süreçte kendini fazlasıyla hissettirmektedir. Bu süreçte evrensel değerlerin, kültürel ortamların, farklılıklara yaklaşımın değişim ve dönüşümünün de astronomik bir hızla değiştiği görülmektedir. Küresel düzlemde ise kültürel değerlerin, tutumların, alışkanlıkların, ahlaki ilkelerin, etik davranışların dönüşümünün yer bulamaması söz konusu değildir. Günümüzün küresel dünyasında, Batı'nın kabul ettiği değerlerin evrensel adlandırılmasının kendi içinde evrensel nitelik taşıyabilmesi ve tüm dünyaya ait kabul edilmesi dayatması her gün biraz daha kendini hissettirmektedir. Türk kültürüne, Türk dünyasına, İslam âlemine ait değerlerin Batı dünyasınca öteki olarak kabul edilmesi ve yeni küresel ölçekte bir karşılığının olmamasına gayret edilmesi yeni tehdit ve zorlukların oluşmasına yol açmaktadır. Medeniyetler çatışması, farklılıklara hoşgörü ve saygı göstermemek, çifte standart uygulamaları, çeşitli dini, ırki ve etnik fobiler öteki anlayışını derinleştirmektedir.

Gündemi çokça meşgul etmesinin yanı sıra, öğretim programlarından, programlarda yer alan kavramlara, siyasi arenadan, spor müsabakalarına kadar sosyal yaşamın her alanında kendine yer bulan öteki kavramı TDK (2011) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır: "Diğeri, öbürü. / Sözü edilen veya benzer iki nesneden önem ve konum bakımından uzakta olan. / Mevcut kültürün içinde dışlanmış olan".

Yanık (2013) öteki kavramı ile ilgili sosyolojik bir vurgu yaparak, kavramı, etnisite, din, dil ve benzeri toplumsal kategorileri açıklamak için tercih edilmesinin yanı sıra, biz ve onların yaratılması açısından da sıklıkla kullanıldığını ifade etmektedir. Öteki kimdir?' sorusuna ise biz olmayanı nitelemek için kullanılan bir kategorileştirmenin kavramı olarak cevap vermektedir.

Schnapper'e (1998) göre kültürler insanların tanıyabileceğinden daha çeşitli ve zengindir. Kültürlerin her biri ortak yaşamın sorunlarını özgün biçimde çözer ve özgül değerler sunar. Bütün insanların dili, teknikleri, sanat biçimleri, bilgileri, dinsel inançları ve toplumsal, iktisadi, siyasal bir örgütlenmesi vardır. Ancak her kültür bu farklı öğeleri kullanarak tekil bir bileşim yaratır. Bu yüzden de, belli bir kültür hakkında hiçbir global yargıda bulunulamaz.

Yaşanmışlıklar ve öğrenilen bilgiler neticesinde bireyin zihninde bir "ben" ve "ben"e uygun düşen bir "biz" kavramı oluşmaktadır. Bu gruplandırmanın içinde yer alan tüm bireyler, olumlu olarak tanımlanırken; "biz" kategorisinin dışında kalanlara genellikle olumsuz özellikler atfedilmektedir. "Biz"in dışında varlığını sürdüren "onlar", aslında "biz"in zıttından oluşmaktadır. "Onlar", diğer bir ifadeyle öteki kimliği; deneyimler, geçmiş yaşanmışlıklar ve önyargılar neticesinde şekillenen ve söylem yoluyla pekişen bir dışlama mekanizması olarak işlev görmektedir. Ötekiler bir bakıma toplumunun geneline aykırı düşen düşünce ve davranış kalıplarını sergileyenlere veya dış görünüş itibari ile ana akıma uymayanlara -diğer bir ifade ile genel kabul görenin aksine davranışlar sergileyenlere- verilen genel etikettir (Ünür, 2013).

Bir grup veya kategoriye ait olma ihtiyacı, bireylerin giderek birbirlerine benzemesine ve dolayısıyla da sosyal tektipleşmeye yol açmaktadır. Grup içi benzerliklerin abartılı sunumunun altında yatan temel sebep, ötekilere karşı bir bütünlük ve üstünlük sağlanmaktır. Bu süreçte diğer kategoriler homojenleştirilerek, istenmeyen her türlü kötü özellik dış gruplara ve onların üyelerine yüklenmektedir. Grup içi benzerliklerin abartılı sunumu sosyal tektipleşmenin yanı sıra, bireylerin kimliksizleşmesine ve kişiliksizleşmesine da yol açmaktadır. Olumsuz özelliklerin diğer kategorilere aktarılması ve grup içi benzeşimin tamamlanması, söz konusu kategorinin değerlerini meşrulaştırmak için etkin bir yöntem olmaktadır (Brown ve Turner, 2002: 68).

Sosyal kimlik inşası sırasında yaratılan ve bütünüyle iyi özelliklerden oluşan "biz" kategorisinin dışında kalan her grup kötü özelliklerle tanımlanan "onlar"ı oluşturmaktadır. Bu zihinsel kavramsallaştırma zaman içinde "onlar"ın yabancılaşarak ötekileştirilmesine yol açmaktadır. Diğer bir ifadeyle, kimliğin zihinsel üretimi; iyi özelliklerle yüklü "biz"i ve kötü özelliklerle yüklü "öteki"ni yaratmaktadır. Dolayısıyla, sosyolojide iç ve dış grup olarak nitelendirilen "biz" ve "onlar" ancak karşılıklı çatışma içinde varlıklarını sürdürebilmektedir (Baumann, 2009: 52).

Bir olumsuzluk içeren öteki kavramında olumsuzluk, bilincin diyalektiğinde bir karşıtlık ve ötekilik evresidir. Olumsuzlama bu karşıtlığın aşılmasına ve dolayımına olanak kazandırmış olur. Bu açıdan, bilincin karşıt terimi olan öteki, bilincin dolayımı için, bir olumsuzluk olarak vardır. Fakat, bu olumsuzluk salt bir olumsuzlamayla ortadan kaldırılmak, bilinç ya da Ben içinde tümüyle yok edilmek yerine, bir devinim ve ayrım öğesi olarak korunmaktadır. Bilinç öteki yoluyla ya da olumsuzluk aracılığıyla belirlenim kazanmaktadır. Öteki olan Ben'in

dışında ona yabancı olarak konulan, Ben açısından bir dışsallık ve ayrım ilkesidir. Fakat bu ayrım, Ben'in tümüyle dışında olan bir ayrım olmadığı gibi, buna bağlı olarak olumsuzlama da aynı zamanda saltık bir olumsuzlama değildir (Özçınar, 2007, 4).

Öteki kavramını Orhan Pamuk romanları çerçevesinde inceleyen Akpınar ve Şahin'e (2017) göre insanlar ve topluluklar kendilerini tanımlayabilmek için kendisinden olmayan başka insan ve topluluklara gereksinim duyar. Kültür oluşturmanın temelinde de kimlik oluşturmak yatar. Bir toplumun "biz" kimliğini oluşturabilmesi, "bize benzemeyen"in belirlenmesi ile mümkün olur. Kendisi ile kendisinden olmayan arasındaki ayırt edici özellikler ve sınırlar belirlenerek kimliğe ulaşılabilir. Bu durumda kendinden olmayana "öteki" sıfatı yüklenir ve öteki olumsuz bir uzamda konumlandırılır. Karaçam ve Koca'ya (2012) ise bireylerin sahip olduğu din, cinsel yönelim, engellilik, toplumsal cinsiyet, etnisite vb. özelliklerin, bireylerin farklı kimliklerini oluşturduğu düşünülürse, toplum içerisindeki her bir bireyin etnisite, din, cinsel yönelim, fiziksel yetenek ve engellilik gibi farklı kimlik özelliklerine saygı gösterilmesi ve "norm"lar ile kıyaslanarak değersizleştirilmemesi ya da ötekileştirilmemesi, hem toplum içerisindeki insanlar arası hem de kültürler arası sağlıklı ve anlayış temelli bir iletişim için önemlidir.

Öğretim programlarının üzerinde durduğu en önemli hususlardan birisi de öğrencilere kavramların kazandırılmasıdır. Akbaş ve Uzunöz'e (2011) göre herhangi bir alan veya konuda bilgi sahibi olmak, fikirler geliştirebilmek için öncelikle o alana ait temel kavramların doğru, bilimsel gerçeklere uygun bir biçimde kazanılmış olması temel esastır. Öğrencilerin kavramlar hakkında sahip oldukları zihinsel yapılar, yanılgılar varsa bunlar ortaya çıkarılmalı ve bunları gidermeye dönük faklı yaklaşım ve öğretim yöntemleri denenmelidir.

Programla ortaya konulan zenginlik, kültürel farklılık, çok kültürlülük, çok kimliklilik, öteki gibi kavramlar daha çok ayrıştırmaya, ötekileştirmeye yönelik olarak kullanılmakta, insanlar, dili, inancı, yaşam tarzı, şivesi, gelenek ve görenekleriyle yüzyıllar içinde geliştirdikleri kültürleri yüzünden ötekileştirilmektedir. Bu bakımdan bir olmanın, birlik olmanın, birbirini tanımanın, anlamanın yolunun aranması daha anlamlıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada değerler eğitimi perspektifinden 'öteki' anlayışının ortaya konulması amaçlanmıştır

Alt Problemler

1. Formasyon öğrencilerine göre vatandaşlık eğitimi açısından değerlerin rolü nedir?
2. Formasyon öğrencilerine göre 'öteki' kimdir? Kimi ya da kimleri öteki olarak nitelendirmek gerekiyor?
3. Formasyon öğrencilerine göre medyanın değer eğitimi açısından rolü ve 'öteki'leştirmedeki etkisi nedir?
4. Formasyon öğrencilerine göre görüş farklılığı olan kişileri öteki olarak nitelendirmek gerekir mi? Neden?
5. Formasyon öğrencilerine göre asgari müşterekler ile öteki ve değerler ilişkisini nedir?
6. Formasyon öğrencilerine göre birleştirme, bütünleştirme, ayrıştırma gibi kavramlar açısından 'öteki' nasıl değerlendirilebilir?

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre durum çalışması bir durumun derinlemesine araştırıldığı nitel çalışma desenidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan Tarih Bölümü öğrencilerinden 36 öğrenci oluşturmuştur. Örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın ölçütü öğrencilerin 'karakter ve değerler eğitimi' dersini almış olmaları olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Değerlendirilmesi

Veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından literatür taranarak kuramsal temele dayalı, 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Soru formunun oluşturulmasında "Karakter ve Değerler Eğitimi" dersi kapsamında ele alınan kavramlardan

"öteki" kavramı göz önünde bulundurulmuş; bu kavramın formasyonn öğrencilerinin kavramsal düşünme ve kavramları anlamlandırma durumları gibi hususlar üzerinde durulmuştur. Açık uçlu soru formundan elde edilen veriler içerik analiziyle irdelenmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda kodlar oluşturulmuş, oluşan kodlar ilişkilendirilerek, öğrencilerin görüşleri araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008)›e göre nitel veriler, nicel veriler gibi sayısal değerlerle ifade edilebilir. Bu çalışmada da sorulara ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler verilerek katılımcıların görüşlerinin daha iyi açıklanması amaçlanmıştır.

BULGULAR VE SONUÇLAR

Araştırmada yer alan 6 alt probleme ilişkin verilerin analizi yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

1. Alt probleme ilişkin bulgular

Birinci alt problemde formasyon öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi açısından değerlerin rolü ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla **"Vatandaşlık eğitimi açısından değerlerin rolü nedir?**" sorusuna verilen cevaplardan elde edilen verilerin sınıflandırılması yapılmıştır.

Tablo 1. Vatandaşlık eğitimi açısından değerlerin rolü

Vatandaşlık eğitimi açısından değerlerin rolü	f
Toplumun temel taşıdır	11
Toplumu ayakta tutar	9
Toplumun düzenini sağlar	9
Aileye sorumluluk verir	7
Değerleri bir sonraki kuşağa aktarabilir	7
Toplumsal birliktelik sağlanır	6
Düşünce birliği sağlanır	5
Güzel düşünen birey yetiştirmek açısından önemlidir	5
Ortak paydada buluşturur	4
Önemli bir rol oynar	3
Büyük önem taşır	3
Demokratik ilke ve uygulamaları destekler	3
Toplumun düzeninin sağlar	2
Sorumluluk açısından önemlidir	2

Tablo 1 incelendiğinden formasyon öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi açısından değerlerin rolü açısından toplumun temel taşı, toplumu ayakta tutan bir olgu, toplumun düzeninin sağlayıcı etkisi, aileye sorumluluk vermesi açısından önemli olması, değerlerin bir sonraki kuşağa aktarılması, toplumsal birliktelik sağlaması, düşünce birliği sağlaması gibi rolü olduğu üzerinde durdukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazısı aşağıdaki gibidir:

Değerler vatandaşlık eğitiminin temel taşıdır. İyi bir vatandaş yetiştirebilmek için değerler eğitimi kilit bir rol oynamaktadır. İyi bir vatandaş yetiştirmek için ilk eğitimin verildiği ailenin rolü büyüktür (K13).

Vatandaşlık eğitiminin amacı devletine ve milletine faydalı ve güzel düşünen bir birey yetiştirmektir. Bu noktada değerlerin rolü büyüktür. Çünkü değer toplumun ortak paydada buluştuğu tutumlar biçimidir (K20).

Vatandaşlık eğitimi kişinin siyasal irade ve toplumsal yapısın değeri ile olan ilişkisinin öğrenciye aktarımına dayanır. Amacı ise çalışkan, inceleyen, sosyal ve bireysel sorumluluklarının bilincinde olan, pasif değil aktif bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlar (K27).

2. Alt probleme ilişkin bulgular

İkinci alt problemde formasyon öğrencilerine göre ötekinin kim olduğu ve kimi ya da kimleri öteki olarak nitelendirmek gerektiği ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla "Öteki kimdir? Kimi ya da kimleri öteki olarak nitelendirmek gerekiyor**?**" sorusuna verilen cevaplardan elde edilen verilerin sınıflandırılması yapılmıştır.

Tablo 2. 'Öteki' kimdir? Kimin ya da kimlerin öteki olarak nitelendirilmesi gerektiği

Öteki kimdir?	f
Doğuştan gelen bir özelliktir	14
Kendinden görmeme söz konusudur	12
Kültürümüzden olmayandır	10
İnancımızı taşımayandır	9
Diğerine göre üstün olandır	9
Farklı siyasal görüşleri benimseyen kişiler	6
Farklı kimlikten olan kişiler	6
Kendisinden başka herkestir	4
Aynı fikirde olmadığımız kişilerdir	3

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarına göre ötekinin doğuştan gelen bir özellik, kendinden görmeme durumu, kültürümüzden olmayanlar, inancımızı taşımayanlar, diğerlerine göre üstün olanlar, farklı siyasal görüşleri benimseyenler, farklı kimlikten olan kişiler gibi durumları yansıttığı ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Diğeri göre üstün olan, ona göre ben, bana göre de siz ötekisizinizdir. Ötekine tarihi süreç içerisinde baktığımızda da hep bir olumsuzluk algılıyorum. Türklerin Avrupalılar tarafından hep barbar olarak görülmesi gibi (K6).

Toplumlar ve gruplar kendilerini tanımlayabilmek için kendinde olmayan başka kişilere gereksinim duyarlar ve onları öteki diye adlandırırlar (K12).

Din, dil, tarih, kültür ve millet olarak bizden farklı olandır. Bazı toplumlarda öteki topluma ait özellikleri belirgin bir şekilde gösteren kişidir. Arap Ahmet, Ermeni, Köse İmam, Koreli Mehmet gibi isimlere sahip kişileri öteki olarak isimlendirebilir (K16).

3. Alt probleme ilişkin bulgular

Üçüncü alt problemde formasyon öğrencilerinin medyanın değer eğitimi açısından rolü ve ötekileştirmedeki etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla "Medyanın değer eğitimi açısından rolü ve 'öteki'leştirmedeki etkisi nedir?" sorusuna verilen cevaplardan elde edilen verilerin sınıflandırılması yapılmıştır.

Tablo 3. Medyanın değer eğitimi açısından rolü ve 'öteki'leştirmedeki etkisi

Medyanın değer eğitimi açısından rolü ve ötekileştirmedeki etkisi	f
Toplumsal değerleri medya yansıtır	13
Medya değerlerden haberdar eder	11
Değer aktarımında önemlidir.	9
Değerlere önem verirse ötekileştirmeyi önler	8
Tanıtım artarsa ötekileştirme azalır	5
Dizilerdeki olumsuz özellikler ötekileştirmeyi artırıyor	2
Reklamlar ötekileştirmeyi artırmaktadır.	2

Medyanın değer eğitimi açısından rolü ve ötekileştirmedeki etkisinin ortaya konulması açısından sorulan soruyla ilgili verilerin analizi incelendiğinden toplumsal değerleri medyanın yansıttığı, medyanın değerlerden haberdar ettiği, değer aktarımından medyanın çok önemli olduğu, değerlere önem verilirse ötekileştirmeyi önlediği, tanıtımın artmasının ötekileştirmeyi azaltacağı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazısı aşağıdaki gibidir:

Medya günümüzün en önemli iletişim araçlarından birisi olduğu için topluma ait her şey medya aracılığıyla yansıtılır. Bunu filmlerle, dizilerle, çeşit çeşit programlarla görmek mümkündür (K3).

Medyanın tanıtım rolü doğru kullanılırsa ötekileştirme azalacaktır. Çünkü bireyler arasındaki değerlerin kopması özellikle iletişimin kopmasına neden olmuştur (K21).

Eski diziler Türk milletinin değerlerini, sağduyularını, dayanışmasını, komşuluklarını yansıtırken, günümüzdeki diziler reyting uğruna değerlerin erozyonuna sebep olmaktadır (K29).

Medyanın bizlere sunduklarıyla bilgi alırız. Medya bunu ahlaki ve toplumsal yapıya dikkat ederek yapmalıdır. Değerler aile, okul gibi sosyal kurumlar dışında bir de medyayla aktarılır (K34).

4. Alt probleme ilişkin bulgular

Dördüncü alt problemde formasyon öğrencilerinin görüş farklılığı olan kişileri öteki olarak nitelendirmek gerekip gerekmediği ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla "görüş farklılığı olan kişileri öteki olarak nitelendirmek gerekir mi? Neden?" sorusuna verilen cevaplardan elde edilen verilerin sınıflandırılması yapılmıştır.

Tablo 4. Görüş farklılığı olan kişileri öteki olarak nitelendirmek gerekip gerekmediği

Görüş farklılığı olan kişiler öteki midir?	f
Öteki olarak nitelemek doğru değildir.	11
Farklı görüşlere saygı duymak gerekiyor	11
Zıtlıklar güzellikleri ortaya çıkarır	10
Hak ve özgürlüklere saygı duymak gerekiyor	9
Aynı dil ve aynı kültür yeterlidir.	7
Görüş farklılığı ayrıntı bir durumdur.	7
Bazı noktalarda nitelendirilebilir.	6
Nitelendirilebilir.	4
Bu durum toplumda ayrışmaya neden olur.	4

Dördüncü alt problemin bulgularında görüş farklılığı olan kişilerin ötekilik durumu incelenmiş ve formasyon öğrencilerinin çoğuna göre böyle bir ayrımın doğru olmadığı, farklı görüşlere saygı duymak gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca zıtlıkların güzellikleri ortaya çıkardığı, hak ve özgürlüklere saygı duymak gerektiği, aynı dil ve kültür olmasının yeterli olduğu, görüş farklılığının ayrıntı bir durum olduğu gibi görüşler belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Görüş farklılığı olan kişileri öteki olarak nitelendirmemek ve saygı duymamız gerekir (K8).

Aynı dili, aynı kültürü benimsediğimiz kişilerle aynı coğrafyayı paylaşmaktayız. Görüş farklılığı olsa da öteki olarak nitelendirmek doğru değildir (K14).

Görüş farklılığını öteki olarak nitelendirmek doğru değildir. Çünkü aynı milletten, aynı dili konuşan, aynı kültüre sahip kişiyi öteki olarak nitelendiremeyiz (K21).

Toplumumuz tarafından neredeyse kabul görmüş bir durum olarak, görüş farklılığı olan kişiler için söylenen öteki meselesi bir nitelendirme biçimidir. Bazı noktalarda doğru bazı noktalarda yanlış bir bakış açısıdır (K30).

5. Alt probleme ilişkin bulgular

Beşinci alt problemde formasyon öğrencilerinin asgari müşterekler ile öteki ve değerler ilişkisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla "Asgari müşterekler ile öteki ve değerler ilişkisini nedir?" sorusuna verilen cevaplardan elde edilen verilerin sınıflandırılması yapılmıştır.

Tablo 5. Asgari müşterekler ile öteki ve değerler ilişkisini

Asgari müşterekler ile öteki ve değerler ilişkisi	**f**
Biz kimliğini oluşturabilmek için önemli	9
Ortak bir noktaya ulaşmak için önemli	8
Asgari müşterekler ortak değerleri oluşturur	8
Asgari müşterekler toplumsal yapıyı oluşturur	6
Genç neslin yetiştirilmesinde önemlidir	6
Asgari müşterekler saygıyı getirir	5
En az bir değerde birleşmek önemlidir	4
Birliktelik şuurunu oluşturur	4
Ayrıştırmanın önüne geçilir.	3

Türk toplumunda yüz yıllardın devam eden hoşgörünün bir göstergesi olarak farklı din, dil ve ırka sahip insanların bir arada yaşamasına bağlı olarak günümüzde öteki olarak değerlendirilen kişiler ya da gruplarla bir arada yaşanılmış ve onların bu özellikleri bir zenginlik olarak görülmesinin yanı sıra, milliyetlerini, dinlerini vs ifade etmek için kullanılan kavramlar da genellikle nitelemek, tanımak, tanımlamak için kullanılmış, bu kavramların ötekileştirme anlamı ya da özelliği hiçbir zaman akıllara getirilmemiştir. Bu bakımdan asgari müşterekler olarak din, dil, milliyet, yaşanılan coğrafya, tarih, kültür gibi özellikler günümüze kadar birleştirici bir özellik olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Asgari müşterekler, ortak dil, din, ırk, kültür ve ortak tarih gibi unsurlardır. Öteki de bunların hiçbirinin mensubu olmayabilir (K9).

Kültür oluşturmanın temelinde kimlik oluşturmak yeterli. Bir toplumun biz kimliğini oluşturabilmesi, bize benzemeyenin belirlenmesi ile mümkündür(K26).

Asgari müşterekler değerin yapısını oluşturur. Yani dil, din, millet, tarih ve kültürel öğeler değer yapısını şekillendiren başlıca unsurlardır (K31).

Toplum dil, din, kültür, tarih gibi asgari müşterek değerlerle oluşur. Her toplumun kendine özgü değeri vardır. Bu da toplumların kendilerine has özellikleridir (K33).

6. Alt probleme ilişkin bulgular

Altıncı alt problemde formasyon öğrencilerinin birleştirme, bütünleştirme, ayrıştırma gibi kavramlar açısından 'öteki'nin nasıl değerlendirilmesi gerektiği ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla "birleştirme, bütünleştirme, ayrıştırma gibi kavramlar açısından 'öteki' nasıl değerlendirilebilir?" sorusuna verilen cevaplardan elde edilen verilerin sınıflandırılması yapılmıştır.

Tablo 6. Birleştirme, bütünleştirme, ayrıştırma gibi kavramlar açısından 'öteki'nin nasıl değerlendirilmesi gerektiği

Birleştirme, bütünleştirme, ayrıştırma gibi kavramlar açısından 'öteki'	**f**
Saygı temel özellik olmalıdır	9
Anlamaya çalışmak önemlidir	7
Birleştirici ve bütünleştirici olmak esastır	7
Birleştirici olmak toplumumuzun zenginliğidir	5
Ortak değerler bizi birleştirir.	5
Osmanlı dönemi uygulamalar örnek alınmalıdır	4
Ayrıştırmak toplumu çöküşe götürür	3

Kavramların toplumları bir arada tutma, bütünleştirme ya da ayrıştırma gibi özellikleri olduğu ortadadır. Bu bakımdan kavramların dikkatli kullanılması gerekmektedir. 'Öteki' kavramının da kullanılmasında ayrıştırmadan ziyade birleştirme, bütünleştirme gibi amaçlar doğrultusunda kullanılması gerektiği, saygı, anlamaya çalışmak, birleştirici ve bütünleştirici olmak, birleştirici olmanın toplumun bir zenginliği olduğu, ortak değerlerin birleştirici olduğu gibi hususlar üzerinde durulmuştur.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazısı aşağıdaki gibidir:

Bizden olmayan olarak gördüğümüz ötekiyi farkında olmadan ayrıştırıp kenara çekilmek yerine anlamaya çalışmak esastır (K2.

Ayrıştırıcı olmak yerine birleştirici ve bütünleştirici olmak, ötekileştirmeyi engeller (K18).

Farklı gördüğümüz her hususu öteki olarak görüp ayrıştırma yoluna gidersek toplumda ayrışmaya neden olur. Asıl olan öteki görmemektir (K25).

4. SONUÇ

Bu araştırma, *"Değerler eğitimi perspektifinden öteki"* kavramının formasyon *öğrencilerinin gözüyle tartışılması amacıyla h*azırlanmıştır. Yapılandırmacı öğretim programlarının temel taşlarından olan kavram öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar, program geliştirme sürecinde ve öğretim sürecinde kavramların ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada öğrencilerin vatandaşlık eğitimi açısından değerlerin rolü, kimi ya da kimleri öteki olarak nitelendirmek gerektiği, medyanın değerler eğitimi açısından rolü ve ötekileştirmedeki etkisi, görüş farklılığı olan kişilerin öteki olarak nitelendirilip nitelendirilemeyeceği ve birleştirme, bütünleştirme, ayrıştırma gibi kavramlar açısından ötekinin durumu gibi hususlar göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada öğrencilerin vatandaşlık eğitimi açısından değerlerin rolünün çok önemli olduğunu, inanç, dil, tarih, kültür açısından benzerlik göstermeyen kişileri öteki olarak gördükleri, medyanın değerler eğitimi açısından çok önemli olduğunu ancak zaman zaman olumsuz etkisi olarak ötekileştirmeye de sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görüş farklılığının ötekileştirmede öneminin olmadığı, öteki kavramının ayrıştırıcı olduğunu, bunun yerine birleştirme ve bütünleştirmeyi sağlayacak kavramların tercih edilmesinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu genel olgudan hareketle inancı, dili, tarihi ortak milletlerde de öteki algısının oluşturulması ve giderek derinleştirilmesi yoluna gidilmektedir. Türkiye açısından da dil, din, tarih birliğinin açık seçik ortada olmasına rağmen, tutulan takımdan, benimsenen ideolojiye, mezhepsel farklılıktan, yaşanılan bölge farklılığına kadar pek çok unsur ötekileştirmenin aracı olarak kullanılmakta ve zaman zaman da bu oyuna gelindiği görülmektedir. Ortak değerlere sahip insanların, grupların, milletlerin kendi içinde bir öteki anlayışı olmaması gerektiği halde, çıkarların çatıştığı, güvenli bulunanın ötesindeki öteki olarak görülmektedir. Bilinen, öğrenilenin dışında olan, daha az tanıdığı ötekidir. Bildiğinin, alıştığının, inandığının dışında olan her ne var ise onu korkutucu bulmaya başlar ve ötekileştirme hız kazanır.

- Araştırma ile ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmaktadır:
- Vatandaşlık eğitimine önem verilmesi değerlerin önemini arttıracaktır.
- Medyanın doğru ve amacına yönelik kullanılması gerekmektedir.
- Görüş farklılığı ötekileştirmeyi değil, saygı ve sevgiyi getirmelidir.
- Asgari müştereklerde buluşmak ötekileştirmeyi engelleyici bir özelliktir.
- Kavramların ayrıştırma değil, birleştirme ve bütünleştirme amacıyla kullanılması gerekir.
- Programlar hazırlanırken toplumun milli ve kültürel değer yargıları göz önünde bulundurulmalıdır.
- Programda yer alan kavramlar gözden geçirilmeli, ayrımcılığı, ötekileştirmeyi çağrıştıran kavramlar yeniden düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

Akbaş, Y. ve Uzunöz, A. (2011). Teach of geography based on conceptual chance approach; an example of ımplementation. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6, (2), 1659–1678

Akpınar, S., Şahin, B. (2017). Orhan Pamuk Romanlarında "Öteki". AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi Cilt: 5, Sayı: 11

Baumann, Z. (2009) Sosyolojik Düşünmek, (Çev.: A. Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Brown, P. M. ve Turner, J. C. (2002) "The Role of Theories in the Formation of Stereotype Content", Stereotypes as Explanations: the Formation of Meaningful Beliefs About Social Groups, Editors: Craig McGarty, Vincent Y. Yzerbyt, Russell Spears, Cambridge University Press, Cambridge.

Karaçam, M. Ş. ve Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının **çokkültürlülük** farkındalıkları. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi.* 23 (3), 89–103

Özçınar, Ş. (2007). Kendinin-Bilinci Ve Öteki Diyalektiği: Hegel Felsefesinde Bilincin Dolayımı ve Nesnelleşmesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Schnapper, D. (1998). Sosyoloji Düşüncesinin Özünde Öteki ile İlişki. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

TDK. (2014). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Ünür, E. (2013). Görünmeyen Kimlikler: Öteki Kimliği Bağlamında "Kayıp Şehir" Dizisinin Analizi. Akademik İncelemeler Dergisi. Cilt: 8, Sayı: 2

Yanık, C. (2013). Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlülük. Ankara: Sentez Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Bir Yazma Tekniği Önerisi: Cümle Piramidi

Arş. Gör. Fatih Mehmet Tulumcu, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, ftulumcu@sakarya.edu.tr

Okt. İsmail Aydoğdu, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, iaydogdu@sakarya.edu.tr

Öz

Her dil gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki nihai amaç bireyin kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme yetkinliğine sahip olmasıdır. Özellikle öğrenilen yabancı dilde yazma yetkinliği, dilin kurallarının işlevsel olarak kullanımına bağlıdır. Sadece dilin kurallarını bilmek veya yeterli sözcük hazinesine sahip olmak, nitelikli ve organize cümle yapılarının oluşmasına istenilen düzeyde katkı sağlamaz. Eklemeli bir yapıya sahip olan Türkçede kurulacak nitelikli bir cümle, cümleyi oluşturan temel ögelerin doğru sıralamasına ve cümleyi oluşturan sözcüklerin doğru ekleri almasına bağlıdır. Cümle Piramidi tekniği kullanılarak Türkçede cümleyi oluşturan en temel yapı birimi olan yükleme sorulan uygun sorular ile daha nitelikli ve uzun cümlelerin kurulması hedeflenmektedir. Aynı zamanda sorulan soruların yapısına uygun olarak yazılan cümlenin dil bilgisel olarak en doğru şekilde yapılandırılması sağlanır. Cümle piramidi, çizilen piramidin en dar kısmı olan en üstteki bölüme bir fiil veya yüklem ile birlikte oluşacak her cümlenin sığabileceği sekiz satıra bölünmüş bir yapıdan meydana gelir. Piramidin her satır bölmesi için yan yüzünde soru ifadeleri yazılır. Piramidin en geniş kısmı tüm dil bilgisel yapı ve ögelerin bir arada olduğu en uzun cümle olma özelliğine sahip olan hedef cümledir. Hedef cümle, piramidin üst katlarında yer alan cümlelerin dil bilgisi ve anlamsal olarak en nihai sonucunu temsil eder. Cümle piramidi tekniğinin başarısı hedef cümlenin niteliği ve doğruluğuna bağlıdır.

Anahtar Kelimeler: yabancılara Türkçe öğretimi, yazma, cümle piramidi

Abstract

The main goal of teaching Turkish as a foreign language, like every language, is that the individual has the ability to express himself orally and in writing. Especially the ability to write learned foreign languages depends on the functional use of learned language rules. Knowing only the rules of the language or having enough vocabulary does not provide the desired level of contribution to the formation of qualified and organized sentence structures. A qualified sentence to be established in the Turkic language, which has an articulate structure, depends on the correct ordering of the basic phrases that form the sentence and the correct addition of the words that form the sentence. Sentence pyramid technique is aimed at establishing more qualified and long sentences with appropriate questions which are the most basic building unit which constitutes sentence in Turkish. At the same time, it is ensured that the sentence written in accordance with the structure of the questions asked is structured in the most correct way as gramatical. The sentence pyramid comes with a split verb or predicate, which is the narrowest part of the drawn pyramid, and an eight-line partition, which can fit each sentence together with the predicate. The questions is written on the side of the pyramid for each line section. The broadest part of the pyramid is the culmination of the characteristic of being the longest sentence in which all the linguistic structure and the words are together. The target sentence represents the final result of gramar and semantics of the sentences on the upper floors of the pyramid. The success of the sentence pyramid technique depends on the quality and accuracy of the target sentence.

Keywords: teaching Turkish as a foreign language, writing, sentence pyramid

Giriş

Cümle, başka bir söze bağlı olmaksızın tam bir düşünce veya hüküm anlatan söz ki tek bir fiil kipinden ibaret olduğu gibi, birbirine gramatikal bağlarla bağlı birçok kelimeden de meydana gelmiş olabilir. (TDK, 2018). Cümle, dil bilgisi yapılarının bütünüyle kullanılabildiği ait olduğu dilin temel özelliklerinin izdüşümü olarak yansıdığı anlam birimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir dilde kurulan cümleden yola çıkarak o dilin tüm özellikleri ortaya koyulabilir. Hangi dil olursa olsun o dilde kurulan cümle, cümleyi oluşturan anlamlı en az bir kelime veya kelime grubuyla ifade edilir. Konuşurken ya da yazarken birbiriyle bağlantılı cümlelerden oluşan metinler üretiriz (Şenöz, 2005: 61). Dolayısıyla cümle anlam çözümlemesi ve dilsel becerilerin kullanılması anlamında referans alınması gereken en küçük anlamsal yapıdır.

Her dil gibi Türkçe cümle yapıları da özellikle anlamı temel alan işlevsel bir öğretimin söz konusu olabilmesi için cümleyi oluşturan ögeler bağlamında ele alınmaktadır. Cümleyi oluşturan yüklem, özne, nesne gibi yapılar ile kendi içerisinde anlamlı dil bilgisel anlam bütünlükleri oluşur. Günay (2007: 264) dilde bağımlı ögelerden söz edebilmek için aynı dilsel yapı (önek, son ek, ad çekim eki) birden fazla bağlamda aynı biçimde kullanılabilmesi ve aynı anlama gelebilmesi gerektiğini ifade eder. Dolayısıyla cümleyi oluşturan ögeler, dil bilgisel yapı anlamında bağımsız özellikler oluşturmalarına rağmen birlikte anlamsal olarak cümlenin temel dinamiklerine hizmet ederler.

Zülfikar (2005: 224-225) kelime ve kelime gruplarının, edatların, bağlaçların birbiriyle ilgili hale getirilmesi, bunların ihtiyaca göre çeşitli çekim eklerinin eklenmesi bir yargı elde etmek ve anlamlı bir ifade ortaya koymak için olduğunu vurgular. Cümlenin bölümleri olarak ifade edilen bu ögeleri tanımak, aralarındaki ilişkiyi yakında görebilmek yazacağımız cümleleri kontrol etme becerisi kazandırır. Doğru dilbilgisel öge yapıları doğru cümlelerin oluşmasını sağlar. Cümleyi oluşturan bir ögenin hem konumu hem dil bilgisel durumu cümlenin anlamsal derinliğini, akıcılığını etkiler. Özellikle yabancı dil öğretimi bağlamında düşünüldüğünde öğrenilen bir dilde kurulan cümle yapılarında yaşanan sıkıntıların aynı ögelerin, benzer bağlamsal yapılar içinde aynı dil bilgisel hataların yapılması sonucu oluştuğu söylenebilir. Eklemeli bir yapıya sahip olan Türkçede kurulacak nitelikli bir cümle, cümleyi oluşturan temel ögelerin doğru sıralamasına ve cümleyi oluşturan sözcüklerin doğru ekleri almasına bağlıdır. Cümle piramidi tekniği kullanılarak Türkçede cümleyi oluşturan en temel yapı birimi olan yükleme sorulan uygun sorular ile daha nitelikli ve uzun cümlelerin kurulması hedeflenmektedir.

Dil Öğretim Yaklaşımları Açısından Cümle Piramidi Tekniğinin Yeri

Cümle Piramidi tekniği ile ilgili yapılan etkinlikler düşünüldüğünde dil bilgisi kuralının veya kelime bilgisi öğretiminin doğrudan yapılmasının söz konusu olmadığı görülür. Ancak uygulan bu teknik ile Piramidin her basamağının oluşması için sorulan "Kime", "Neyi", "Nereden", "Nasıl" gibi kalıplar cümlede görev üstlenen kelime ve kelime gruplarını işaret ettiği gibi bu yapıların cümle içinde anlamlı görevler üstlenmesini sağlayıcı hal ekleri ve fiilimsi ekleri gibi dil bilgisi yapılarının da işlevsel kullanılmasını sağlar. Bu durum Cümle Piramidi etkinliklerinin dil bilgisi yapılarını öğretmek yerine kavrama ve uygulama düzeyinde işlevsel olarak bu yapıları kullanabilmesine ve yeni durumlar ile baş edecek donanıma sahip olma imkânı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu yapıların oluşması için öğrencinin sahip olması gereken kelime dağarcığı ve kültürel birikim düzeyi öğrencinin bulunduğu ve Cümle Piramidi'nin uygulandığı dil seviyeleri dikkate alındığında oldukça alt düzeyde olmaktadır. Bu konuda öğrencileri sınırlayan tek etken öğrenci için önceden belirlenmiş olan yükleme uygun ögelerin bulunmasında yaşayacağı zorluktur. Dolayısıyla "Cümle Piramidi", geleneksel bir yaklaşımla ortaya konmuş bir teknik olarak karşımıza çıkmaz. Özellikle Türkçenin anadil olarak öğretiminde cümlelerin ögelerine ayrılması "Cümle Piramidi" tekniğine benzer bir tarzda yükleme sorulan temel soru kalıpları üzerinden ögelerine ayırma üzerine kurulu geleneksel bir metot olarak karşımıza çıksa da Cümle Piramidi Tekniğinde amaç bütünü parçalamak üzerine değil dili öğrenen bireyin tümevarımsal bir anlayışla öge yoğunluğuna sahip nitelikli bir cümleye ulaşmasını sağlamaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Cümle Piramidi tekniğinin sağlıklı bir şekilde kullanılması, öğrencinin cevapları ve bu cevapların niteliği üzerine odaklanılması bu tekniğin dil öğretimini bir davranıştan çok ortak işlevsel kullanımlar bağlamında ele alındığının bir göstergesidir. Ortaya çıkan nihai hedef cümle yapıları her öğrencinin kelime dağarcığına ve bulunduğu dil seviyesine göre farklılık oluşturacağından öğrencinin üreteceği cümleler farklı olacaktır. Burada değerlendirme cümlede kullanılan kelime zenginliğinden çok kullanılan ögelerin dil bilgisel kurallar içinde doğru ifadesi ile mümkün olacaktır. Öğrenciye sunulan bu özgürlük, yaratıcı

unsurları destekleyici durumlar yapılandırıcı dil öğretimi yaklaşımı temel alınarak Cümle Piramidi tekniğinin ortaya koyulduğu söylenebilir. Güneş (2013: 52) yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımını, bireyin aktif çabasının esasına dayalı, etkileşimsel bir öğrenmenin yeni bilgileri ve durumları zihinsel yapıya yerleştirmenin söz konusu olduğunu belirtir. Güneş (2013: 54) yapılandırmacı yaklaşımın yeni yaklaşımları ortaya koyduğundan ve bu yaklaşımlardan birinin teknikleri öğretme yaklaşımı olduğundan söz eder. Dolayısıyla Cümle piramidi tekniği, uygulama süreci de dikkate alındığında yapılandırmacı dil ve dil bilgisi öğretimi yaklaşımı temel alınarak ortaya koyulduğu ifade edilebilir.

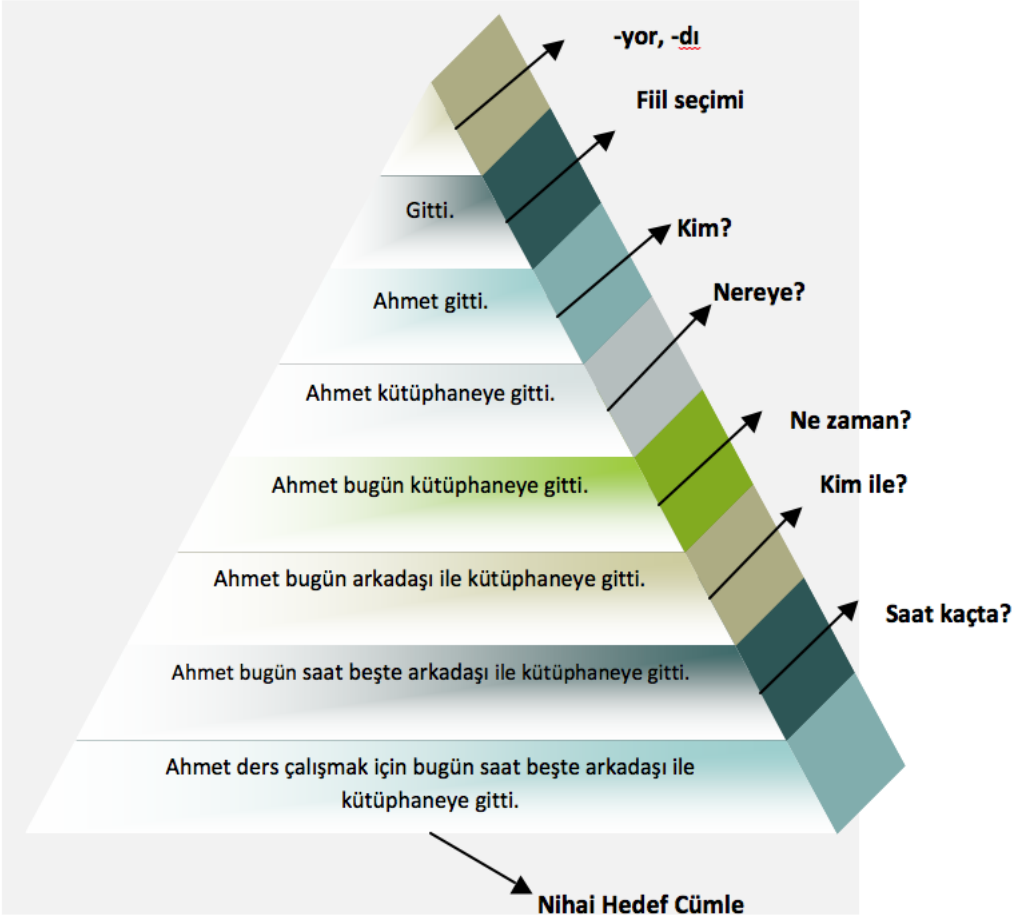
Cümle Piramidi Tekniğinin Özellikleri

Dil bilgisi, anlama ve anlatmanın tam, kusursuz olmasını sağlamak için bir araç olarak kullanılmalıdır. Dil bilgisi çalışmaları, Türkçe öğretiminde bir amaç haline getirilmelidir (Onan, 2012: 77). Cümle Piramidi öncelik olarak bu esası temel alarak oluşturulmuş, öğrencinin yabancı dil olarak Türkçeyi algılayışında işlevsel bir çabanın ortaya çıkmasını Türkçedeki kuralları tümevarımsal bir bakış açısıyla ele alınmasını sağlayacak bir teknik olma iddiasını taşımaktadır. Demirel (2012: 103) yöntemi, hedeflere ulaşmak için öğretme-öğrenme sürecini desenleme ya da planlama, tekniği de bu desenlenen ve planlanan düşüncelerin uygulamaya aktarılmasında bir yol olarak görülebileceğini söylemiştir. Bu anlamda Cümle Piramidi, bir yöntemden çok tercihe bağlı yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilecek bir dil bilgisi öğretim tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Güzel ve Barın (2013: 299) dil öğretiminin belirlenmiş birtakım dil bilgisi kalıplarının mekanik bir biçimde kişiden kişiye aktarılmasından çok daha fazlası olduğunu, bir kurumda her öğrenci için aynı yolun izlenerek bir öğretimin yapılamayacağını belirtmektedir. Bu durum dil bilgisi yapılarının öğretimde en sık başvurulan geleneksel yöntem ve tekniklerden farklı olarak öğrencinin derse katılımını, motivasyonunu artıracak ve yaptığı etkinlikler ile dilin işlevsel tarafını kavrayabileceği tekniklere ihtiyaç olduğunu söyleyebilir. Özellikle öğrencinin çoğu zaman sıkıcı ve karmaşık olarak algılayacağı dil bilgisi kuralları beceri alanlarına yönelik teknikler kullanılarak kendiliğinden, devinimsel bir beceri olmasına katkı sağlayabilir. Cümle Piramidi Tekniği de sıkıcı ve karmaşık olarak algılanabilecek cümlenin kurulumunda aktif işlevi olan dil bilgisi kurallarını, nitelikli bir yazma etkinliğin parçası haline getirmeyi amaçlamaktadır.

Cümle piramidi tekniği ile Türkçede cümleyi oluşturan en temel yapı birimi olan yükleme sorulan uygun sorular ile daha nitelikli ve uzun cümlelerin kurulması hedeflenmektedir. Dolunay (2012: 113) soru cevap yönteminin dil bilgisi ile ilgili her konuda kullanılabileceğini ifade etmektedir. Aynı zamanda sorulan soruların yapısına uygun olarak yazılan cümlenin dil bilgisel olarak en doğru şekilde yapılandırılması sağlanır. Cümle piramidi, çizilen piramidin en dar kısmı olan en üstteki bölüme bir fiil veya yüklem ile birlikte oluşacak her cümlenin sığabileceği sekiz satıra bölünmüş bir yapıdan meydana gelir. Piramidin her satır bölmesi için yan yüzüne soru ifadeleri yazılır. Piramidin en geniş kısmı tüm dil bilgisel yapı ve ögelerin bir arada olduğu en uzun cümle olma özelliğine sahip olan hedef cümledir. Hedef cümle, piramidin üst katlarında yer alan cümlelerin dil bilgisi ve anlamsal olarak en nihai sonucunu temsil eder. Cümle piramidi tekniğinin başarısı hedef cümlenin niteliği ve doğruluğuna bağlıdır.

Cümle Piramidi Tekniğinin Ders içi Kullanımı ve Uygulama Alanları



Şekil 1. Tamamlanmış bir Cümle Piramidi Örneği

Cümle Piramidi Tekniğinin Kullanımı

Şekil 1'de yer alan Cümle Piramidi'nde bir fiilinden yola çıkarak başlangıç seviyesi için kurulması zor on dört kelimelik bir cümleye nasıl dönüştüğü tasvir edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimde öğrenenin karşılaştığı en büyük problemlerden biri hal eklerinin doğru ve yerinde kullanılmamasıdır. Öğrenciye yöneltilen ve cümlenin farklı ögelerine işaret eden "nere" "ne" ve "kim" gibi yalın halde bulunan soru ifadelerine "-e, -i, -de, -den" ekleri ve türevleri şeklinde karşımıza çıkan hal ekleri eklenerek öğrencinin cümle oluştururken hal eklerini kullanması sağlanır. Soru kökleri (kim, ne, nere vb.) yalın olabileceği gibi çok çeşitli biçimde karşımıza çıkabilir: kime, kimi, kimde, kimden, neye, neyi, neyde, neyden, nereye, nereyi, nerede, nereden vb. Ayrıca öğrenciye "ne ile / neyle", "kim ile / kiminle" soruları yöneltilerek "sebep, vasıta ve birliktelik" yönünden açıklayan cevaplar verilmesi sağlanabilir. Tüm bu işlemlerin Cümle Piramidi üzerinden yapılması daha somut ve işlevsel bir dil bilgisi öğretimine yardımcı olur.

Sözcükler rasgele sıralanarak cümle oluşturulmaz. "Hoca Ahmet, Sakarya'ya ben geldim bugün." gibi bir cümle, sözcük temelli bir yaklaşımla ele alınarak ve dil bilgisi kuralları açısından değerlendirildiğinde doğru bir cümle olarak görülebilir. Ancak bu cümle, alıcıya iletilmek istenen anlamı istenilen düzeyde ulaştıramadığı gibi anlamayı zorlaştırıcı bir dizilim ortaya koymuştur. İfade akıcılıktan uzaklaşmıştır. Cümle Piramidi tekniğinin doğası gereği sorulan her soru ile cümleye eklenen yeni ifadeler öğrencinin cümleye bir "kelimeler bütünü" olarak değil cümlenin vermek istediği anlama, işleve odaklanarak "ögeler bütünü" olarak bakmasını yardımcı olacaktır. Öğrenci, yöneltilen sorunun cevabı olarak oluşturduğu yeni ögeyi sözcüklere ayırmadan, parçalamadan her

yeni cümlesine ekleyecektir. Böylece cümle ne kadar uzun olursa olsun cümleyi oluşturan yapılar doğru biçimde sıralanacak, akıcılık sağlanacaktır.

Cümle Piramidi tekniği, farklı dil seviyesi öğrencilerine uygulanabilir. Başlangıç seviyesindeki bir öğrenci, Cümle Piramidi ile birlikte muhatap olduğu sorulara önceleri basit cevaplar verirken zamanla karşılaşılan dil bilgisi kuralları ve yeni sözcükler ile birlikte daha karmaşık, farklı durum ve koşullar ifade eden cevaplar verebilir. Fiile sorulan "Ne zaman?" sorusuna verilen yanıt başlangıç seviyesinde "yarın, dün, bugün" gibi basit cevaplar olurken ilerleyen seviyelerde "gelir gelmez, geldiğinde, gelince" gibi farklı yapılarda kullanılabilir.

Cümle Piramidi tekniği, bir yönü ile kurulan cümlenin anlam zenginliği açısından en nitelikli yoğunluğa ulaşmasına yardımcı olur. Özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma çalışmalarında ifade tekrarlarına sıklıkla rastlarız. Bir cümle ile ifade edilecek bir durum iki, üç veya daha fazla cümle ile ifade edildiği olur. Bu tarz cümleler, ifade bütünlüğünü bozmanın yanında okuyucu açısından yorucu bir metin oluşmasına neden olur. Kullanılacak bu teknik ile ulaşılması istenen nihai hedef cümlelerin hangi işlevleri kazanarak oluştuğu; anlamca zengin, sözcük ve cümle kullanımı açısında ekonomik bir kullanımın ortaya koyulduğu aşamalı olarak gösterilmiş olur.

Cümle Piramidi Tekniğinin Uygulanması ve Değerlendirme Süreci

Cümle Piramidi Tekniği, temel dil becerilerinden olan yazma becerisi öğretiminde kullanılabileceği öngörülmektedir. Yazma dışından konuşma becerisine yönelik etkinliklerin yapılması da söz konusu olabilir. Tekniğin uygulanma süresi tamamen öğreticinin yaptığı ön çalışmaya, öğrencinin bulunduğu dil seviyesi ve her bir Cümle Piramidi için kullanılacak fiil ve soru köklerinin seviyesine göre farklılık gösterebilir. Dersin herhangi bir bölümünde veya ders dışı proje-ödev çalışmalarında uygulanabileceği gibi bireysel veya grup çalışması şeklinde de gerçekleştirilebilir. Henüz deneme aşamasında olmasına rağmen Cümle Piramidi tekniği ile oluşturulması istenen nihai hedef cümleler görsel ve videolar kullanılarak ortak bir bağlam içerisinde oluşması sağlanabilir.

Cümle Piramidi Tekniği, yüklem olarak kullanılmak üzere bir fiilin seçilmesi ve yazı tahtası, defter gibi bir görselleştirme platformuna sekiz basamaklı, iki boyutlu bir piramidin oluşturulması ile başlar. Fiili ve fiilin yüklem olarak oluşturulmasını sağlayan çekim ekleri tercihe bırakılacağı gibi öğreticinin doğrudan veya seçenekli olarak öğrenciye sunması ile uygulama başlatılabilir. Sonrasında aşamalı olarak önce sırasıyla özne ve nesneyi buldurucu soru kökleri, bir sonraki aşamada da sırasıyla diğer ögeleri buldurucu soru kökleri öğrenciye yöneltilir. Soru köklerinin sayısı ve çeşitliliği, piramidin basamak sayısı, örnek uygulamalar göstererek yaptırmak öğreticinin planlamasına bırakılmış bir durumdur. Yazı tahtası, elektronik ortam, defter gibi yazılı platformlarda oluşturulan bu piramitlerin değerlendirilmesinde piramidin en alt basamağında oluşan nihai hedef cümle dikkate alınır. Ayrıca öğrencinin oluşturduğu piramit sayısı üzerinden de değerlendirme yapılabilir. Cümle Piramidi'nin her basamağı nihai hedef cümlenin değerlendirilmesinde bir alt boyut, oluşturulacak her rubrik için bir kıstas olarak belirlenebilir.

Cümle Piramidi Örnekleri

Aşağıdaki Cümle Piramidi örnekleri 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde A2 seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden seçilmiştir.

Örnek 1

gelmek (-yor, -dı)

Geldi. (Kim?X)

O(X) geldi. (Ne zaman?X)

O sabah(X) geldi. (Saat kaç**ta**?)

O sabah saat sekiz**de** geldi. (Nereden?)

O sabah saat sekizde yurt**tan** geldi.(Ne **ile**?)

O sabah saat sekizde otobüs **ile** yurttan geldi. (Nere**ye**?)

O sabah saat sekizde otobüs ile yurt**tan** okul**a** geldi.(Kim **ile?**)

O sabah saat sekizde arkadaş**ıyla** yurttan otobüs ile okula geldi.

Örnek 2

Çalışmak

Dedem çalışıyor. (ne zaman)

Dedem şu anda çalışıyor. (nerede)

Dedem şu anda çalışma odasında çalışıyor.(nasıl)

Dedem şu anda çalışma odasında kitap okuyarak çalışıyor.(kiminle)

Dedem şu anda çalışma odasında tek başına kitap okuyarak çalışıyor.(ne için)

Dedem şu anda çalışma odasında kendini geliştirmek için tek başına kitap okuyarak çalışıyor.

Örnek 3

Okumak

Okuyor (Kim?)

O okuyor (Ne?)

O korku romanları okuyor. (Ne zaman?)

O her sabah korku romanları okuyor. (Nerede?)

O her sabah odasında korku romanları okuyor. (Kimle?)

O her sabah odasında kardeşiyle korku romanları okuyor. (Saat kaçta?)

O her sabah saat sekiz buçukta odasında kardeşiyle korku romanları okuyor.

Örnek 4

Koşmak

Koşuyor. (Kim?)

O koşuyor. (Nereye?)

O okula koşuyor. (Nereden?)

O evden okula koşuyor. (Ne zaman?)

O her sabah evden okula koşuyor. (Kimle?)

O her sabah evden babasıyla okula koşuyor.

Örnek 5

Almak

Alıyorlar. (kim?)

Onlar alıyorlar. (ne?)

Onlar burs alıyorlar. (nereden?)

Onlar Türkiye'den burs alıyorlar. (ne zaman?)

Onlar her yıl Türkiye'den burs alıyorlar. (neden?)

Onlar her yıl Türkiye'den burs alıyorlar çünkü onlar olağanüstü öğrenciler.

Örnek 6

Koşmak(Kim?)

Maks koştu.(Ne zaman?)

Maks geçen cuma koştu.(Saat kaçta?)

Maks geçen cuma saat 6-8 arasında koştu.(Nerede?)

Maks geçen cuma saat 6-8 arasında stadyumda koştu.(Kiminle?)

Maks geçen cuma saat 6-8 arasında antrenörüyle stadyumda koştu.(Niçin?)

Maks geçen cuma saat 6-8 arasında antrenörüyle maraton için stadyumda koştu. (Nasıl?)

Maks geçen cuma saat 6-8 arasında antrenörüyle maraton için stadyumda tempolu koştu.

Örnek 7

Okumak(Kim?)

Kardeşimin bir arkadaşı okuyor.(Nerede?)

Kardeşimin bir arkadaşı bir lisede okuyor.(Hangi?)

Kardeşimin bir arkadaşı Atatürk Lisesinde okuyor.(Ne zaman?)

Kardeşimin bir arkadaşı Atatürk Lisesinde sabahleyin okuyor.(Nasıl?)

Kardeşimin bir arkadaşı Atatürk Lisesinde sabahleyin 5 saatlik ders alarak okuyor.(Kimden?)

Kardeşimin bir arkadaşı Atatürk Lisesinde sabahleyin uzman okutmanlardan 5 saatlik ders alarak okuyor. (Kiminle?)

Kardeşimin bir arkadaşı, Atatürk Lisesinde mahalleden birkaç arkadaşıyla sabahleyin uzman okutmanlardan 5 saatlik ders alarak okuyor.(Ne için?)

Kardeşimin bir arkadaşı Atatürk Lisesinde mahalleden birkaç arkadaşıyla sabahleyin uzman okutmanlardan 5 saatlik ders alarak üniversiteyi kazanmak için okuyor.

Örnek 8

Koşmak(kim?)

Arkadaşım koşuyor. (Nerede?)

Arkadaşım stadyumda koşuyor. (Ne zaman?)

Arkadaşım her akşam stadyumda koşuyor. (Kim ile?)

Arkadaşım her akşam tek başına stadyumda koşuyor. (Nasıl?)

Arkadaşım her akşam tek başına stadyumda hızlı koşuyor. (Ne için?)

Arkadaşım her akşam tek başına stadyumda sağlıklı olmak için hızlı koşuyor. (Kaç saat?)

Arkadaşım her akşam tek başına stadyumda sağlıklı olmak için ikişer saat hızlı koşuyor.

Örnek 9

Gezmek (Kim ?)

O geziyor. (Ne zaman ?)

O hafta sonları geziyor. (Nerede?)

O hafta sonları sahilde geziyor. (Kiminle?)

O hafta sonları ailesiyle sahilde geziyor. (Ne için?)

O hafta sonları dinlenmek için ailesiyle sahilde geziyor. (Nasıl?)

O hafta sonları dinlenmek için ailesiyle sahilde yürüyerek geziyor.

Örnek 10

Dinlemek

Dinliyor (Kim?)

Ksenija dinliyor. (Ne?)

Ksenija müzik dinliyor. (Ne zaman?)

Ksenija dersten sonra müzik dinliyor. (Niçin?)

Ksenija dinlenmek için dersten sonra müzik dinliyor. (Nerede?)

Ksenija odada dinlenmek için dersten sonra müzik dinliyor.

Sonuç

Her dil gibi Türkçe de seslerden, kurallardan, ses ve kurallara yüklenen anlamsal bütünlüklerden meydana gelir. Bu durum benzer birçok öğretim yöntem ve tekniğinin farklı dillerde kullanılmasını mümkün kılar. Buna rağmen yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler her dil için pratikte aynı verimliliği sağlamaz. Bunun sebebi dil öğretimi için tasarlanan yöntem veya tekniklerin çıkış noktasının genellikle tek dile odaklı araştırma, gözlem ve deneyimler olması olarak görülür. Türkçe de dil bilgisi kuralları, cümle kurulum özellikleri açısından şekil ve anlam açısından kendine has özellikler taşıyan müstakil bir dildir. Dolayısıyla Türkçenin de kendi şekil ve anlam yapısına uygun öğretim tekniklerine ihtiyacı vardır. Cümle Piramidi tekniği, bu ihtiyacın ortadan kalkmasına katkı sağlamak için öğreticilere bir tavsiye niteliğinde sunulan metottur.

Cümle Piramidi tekniği, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisine ve işlevsel dil bilgisi öğretiminde kullanılmak üzere yapılandırıcı dil yaklaşımlarına uygun olarak tasarlanmıştır. Ders içi gözlem ve deneyimlerin sonucunda oluşturulan Cümle Piramidi tekniği, şu anki konumu ile birçok farklı kullanım özelliklerine sahiptir. Cümle Piramidi Tekniği ve bu tekniğin kullanım özellikleri ile ilgili nicel ve nitel veriler üzerinden yazma becerisi ve dil bilgisi öğretimine etkisi başta olmak üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine tutum, kaygı, özyeterlik, motivasyon gibi psikolojik göstergeler üzerinden değerlendirmelere ihtiyaç vardır.

Kaynakça

Demirel, Ö. (2012). Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dolunay, S. K. (2012).Dil Bilgisi Öğretiminde Temel İlkeler ve İzlenen Aşamalar. In M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi (ss. 105-128).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Günay, V. D. (2007). Sözcükbilimine Giriş. İstanbul: . Multilingual.

Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güzel, A. & Barın, E. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Ankara: Akçağ Yayınları.

Onan, B. (2012). Dil Bilgisi Öğretiminde Temel İlkeler ve İzlenen Aşamalar. In M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi (ss. 71-102).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şenöz, C. A. (2005). Metindilbilim ve Türkçe. İstanbul: Multilingual.

TDK (2018). Dilbilim Terimleri Sözlüğü. *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü, 15.06.2018 tarihinde.* *http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat&kategoriget=terim&kelimeget=c%C3%BCmle&hngget=md*

Zülfikar, H. (2005). Türkçede Cümle. Türk Dili ve Kompozisyon. Bursa: Ekin Kitabevi

Farklı Akademik Başarıya Sahip Matematik Öğretmeni Adaylarının Gerçekleştirdikleri Klinik Mülakatların Karşılaştırılması

Aytuğ ÖZALTUN ÇELİK, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, aytug.deu@gmail.com

Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, esra.bukova@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, farklı akademik başarıya sahip matematik öğretmeni adaylarının gerçekleştirdikleri klinik mülakatları karşılaştırmaktır. Durum çalışması desenine dayandırılan çalışmanın katılımcılarını aykırı durum örneklemesine dayalı olarak seçilen on matematik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının seçiminde altı döneme ait not ortalamalarından yararlanılmıştır. On öğretmen adayından beşi sınıftaki en yüksek akademik ortalamaya sahip iken diğer beşi en düşük akademik ortalamaya sahiptir. Çalışmanın verileri öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği klinik mülakat uygulamalarının video kayıtlarının derlenmiştir. Her bir klinik mülakat transkript edilmiş ve transkript metinleri öğretmen adaylarının sordukları sorular bağlamında analiz edilmiştir. Düşük akademik ortalamaya sahip matematik öğretmeni adayları klinik mülakatları boyunca genellikle Ne?" sorusunu veya evet/hayır yanıtına yönlendiren soruları kullanmışlardır. Yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının da evet/hayır yanıtlı soruları kullandıkları, zaman zaman görüşülen kişiyi kendi fikirlerine yönlendirme yoluna gittikleri ancak öğrencilerin düşüncelerini daha fazla irdeledikleri ve bu amaçla "Neden?", "Nasıl?" sorularından daha fazla yaralandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, klinik mülakat, matematik öğretmeni adayı, öğrenci düşüncelerini anlama

Abstract

The purpose of this study is to compare the clinical interviews conducted by mathematics student teachers with different academic achievements. The participants of this case study were ten mathematics student teachers selected by the deviant sampling. The participants' selection was based on their six semester grade averages. Five of them had the highest academic averages while the other five had the lowest academic averages. The data were compiled from the video recordings of the clinical interview applications performed by the student teachers. Each clinical interview was transcribed and the transcripts were analyzed in the context of questions asked by the student teachers. During clinical interviews, the mathematics student teachers with low academic averages used the "What?" question and also the questions leading to yes/no. It was determined that the participants with high academic averages also used yes / no answer questions, sometimes they lead the interviewers to their own ideas, however they also asked questions on determining underlying reasons of students' thoughts and for this reason they asked "Why?" And "How?" questions.

Keywords: Academic achievement, clinical interview, mathematics student teachers, and understanding student thinking.

Giriş

Piaget'e göre klinik mülakatın temel görevi, çocukların özgür görüşlerini-önceden oluşmuş şemalarını, zihinsel eğilimlerini, düşünsel alışkanlıklarını ortaya çıkarmak olup seksenli yılların sonunda klinik mülakat öğretim deneyi içerisinde olgunlaşmıştır (Confrey, 2006). Klinik mülakatın üç amacına değinilmektedir. Birincisi, öğrencinin bilişsel süreçlerini keşfetmek, ikincisi bilişsel süreçlerinin temellerini tanımlamak ve üçüncü öğrencinin yeterliğini belirmektir. Klinik mülakatta odak noktası çözülecek bir problem, açıklanacak bir fikir ya da düşünülecek bir şey olabilmektedir. Mülakatın gerçekleştirdiği duruma ya da kavrama yönelik öğrencinin verdiği yanıtlar tüm mülakat boyunca ayrıntılı ele alınmakta ve ne düşündüğü ve düşüncelerinin kaynağının neler olduğu ayrıntılı sorgulanmaktadır. Mülakatların sonucu, öğretmene öğrencilerin belirli kavramları nasıl gördüklerine ve hangi alternatif açıklamaların öğrencilere verilmesinin beklenildiğine ilişkin daha iyi bir anlayış sağlanarak ortaya çıkan sonuçlar öğrenme ortamına aktarılmaktadır. Piaget klinik mülakatı öğrencilerin belirli bir konu ile ilgili kavram yanılgılarının temelini anlama imkanı veremeyen standart testlere alternatif olarak kullanmıştır. Matematik öğretmenlerinin öğrenci düşüncelerini anlamaları için etkili klinik mülakat süreçlerini yürütebilmeleri önemlidir. Bu sebeple öğretmen eğitimi programlarında klinik mülakatın ne olduğu, hangi amaçlarla ve nasıl gerçekleştirildiği konularının ele alınması gerekmektedir. Devamında öğretmen adaylarının etkili klinik mülakat uygulamaları gerçekleştirmelerini sağlamak için çeşitli klinik mülakat deneyimi yaşamaları sağlanmalıdır. Söz konusu klinik mülakatlarda mülakatı yapan kişinin mülakatta sorulan problem/düşünce ile ilgili kavramsal bilgisi mülakatın niteliğini etkileyebilecektir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca almış oldukları derslerin onların alan ve alan öğretimi bilgisini şekillendirdiği göz önüne alındığında farklı akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği klinik mülakatların farklılaşıp farklılaşmadığı sorusu akıllara gelmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, farklı akademik başarıya sahip matematik öğretmeni adaylarının gerçekleştirdikleri klinik mülakatları, mülakatlar boyunca kullandıkları sorular açısından inceleyerek karşılaştırmaktır.

Yöntem

Farklı akademik başarıya sahip matematik öğretmeni adaylarının gerçekleştirdikleri klinik mülakatları karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma durum çalışması desenine dayandırılmaktadır. Çalışma Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Özel Öğretim Yöntemler II dersinde ilk olarak klinik mülakat ile ilgili öğretim süreçlerine yer verilmiştir. Bu sürecin ardından öğretmen adaylarının belirledikleri bir konu ile ilgili gerçek yaşam problemine dayalı olarak bir arkadaşları ile klinik mülakat gerçekleştirmeleri istenmiştir. Öğretmen adayları bu doğrultuda klinik mülakatlar gerçekleştirmişlerdir.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Programı'nda kayıtlı Özel Öğretim Yöntemleri II dersini tamamlamış olan on matematik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Bu öğretmen adayları aykırı durum örneklemesine dayalı olarak seçilmişlerdir. Tüm öğretmen adaylarının altı döneme ait not ortalamaları istenmiş ve beşi sınıftaki en yüksek akademik ortalamaya sahip iken diğer beşi en düşük akademik ortalamaya sahip olacak şekilde seçilmiştir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların akademik başarılarını gösteren ortalamaları.

Kategori	Öğretmen Adayı	Akademik Ortalama
Yüksek akademik başarı	ÖA1	3.51
	ÖA2	3.44
	ÖA3	3.34
	ÖA4	3.28
	ÖA5	3.14
Düşük Akademik Başarı	ÖA6	2.56
	ÖA7	2.52
	ÖA8	2.5
	ÖA9	2.42
	ÖA10	2.35

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Çalışmada matematik öğretmeni adayları sınıflarından bir akranlarıyla gerçekleştirdikleri klinik mülakat uygulamalarını video kamera ile kaydetmişlerdir. Öğretmen adayları klinik mülakatları için seçecekleri/oluşturacakları gerçek yaşam probleminin konusunu (bkz. Tablo 2) kendileri belirlemişlerdir. Çalışmanın verilerini öğretmen adaylarının söz konusu klinik mülakat uygulamalarının video kayıtlarının transkriptleri oluşturmuştur. Transkript metinleri öğretmen adaylarının klinik mülakatları boyunca arkadaşlarına sordukları sorular bağlamında analiz edilmiştir. Transkript metinleri iki araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak incelenmiştir. Söz konusu incelemelerde transkript metinlerinde öğretmen adaylarının sordukları sorular belirlenmiş ve farklı bağlamda yer alan sorular göz önüne alınarak alt bölümlere ayrılmıştır. Aynı bağlam içinde sorulan sorular ise tek bölüm olarak alınmıştır. Belirlenen bölümlerdeki sorular sorunun yapısı ve öğrenci düşüncesini ele alış biçimi açısından incelenmiştir. İki araştırmacı daha sonra analizlerini karşılaştırmış ve fikir birliğine ulaşmışlardır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının klinik mülakatlarını gerçekleştirdikleri konular.

Kategori	Öğretmen Adayı	Klinik Mülakatın Gerçekleştirildiği Konu Alanı
Yüksek akademik başarı	ÖA1	Olasılık
	ÖA2	Türev
	ÖA3	İntegral-Türev
	ÖA4	Analitik geometride dönme ve öteleme
	ÖA5	Türev
Düşük Akademik Başarı	ÖA6	Türev
	ÖA7	Üçgende Benzerlik
	ÖA8	Binom Dağılımları
	ÖA9	Türev
	ÖA10	Geometrik Dizi-Limit-Türev

Bulgular

Öğretmen adaylarının klinik mülakatlar esnasında kullandıkları soru türleri Tablo3'de verilmiştir. "Evet/Hayır" yanıtlı sorular ile "Ne?" ve "Neden?" sorusu tüm öğretmen adaylarınca kullanılmıştır. "Nasıl?" sorusunu da öğretmen adaylarının hemen hemen hepsi kullanmıştır. Özellikle akademik başarı açsından en başarılı görünen iki öğretmen adayı ise farklı olarak "Ne demek istedin?", "Neden böyle düşündün/Neden böyle bir yol izledin?" ve "Alternatif bir çözüm yapabilir misin?" sorularını da kullanmışlardır.

Tablo 3. Klinik mülakatlar esnasında öğretmen adaylarının kullandıkları soru türleri.

Klinik Mülakatta Kullanılan Soru Türleri	**Öğretmen Adayı**
Evet/hayır	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10
Hangi kural?	ÖA4, ÖA10
Ne?	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10
Ne demek istedin?	ÖA1, ÖA2
Nasıl?	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA8, ÖA9, ÖA10
Neden?	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10
Ne düşünüyorsun?	ÖA1, ÖA2, ÖA9
Neden böyle düşündün/Neden böyle bir yol izledin?	ÖA1, ÖA2
Alternatif bir çözüm yapabilir misin?	ÖA2

En yüksek akademik başarıya sahip ÖA1'in "Neden böyle düşündün/Neden böyle bir yol izledin?" sorusuna yönelik bir kesit aşağıda verilmiştir. Öğretmen adayının burada öğrencinin doğru olan iki gösterimi ifade ettiğinde neden bu gösterimleri kullandığını belirlemeye çalıştığı görülmüştür.

ÖA1: Kaçıncı bölgede bu açı? (180^o için soruyor)

Öğrenci: 2. bölgede.

ÖA1: Neden?

Öğrenci: Çünkü 90^o den büyük bir açı ama 180^o den de küçük bir açı.

ÖA1: Devam et

Öğrenci: O zaman ben $\sin 108^o$ yi şöyle yazsam. $\sin(90+18)$ diye yazsam ya da $\sin(180-72)$ diye yazabilirim.

ÖA1: Neden böyle bir yol izledin?

Öğrenci: Her ikisini de kullanabilirim artık aslında. Çünkü bu açıda artık benim için 18 derecelik bir dar açıdır.180'den çıkarttığım 72 derecelik açıda artık benim için dar açıdır.

ÖA2'nin öğrenci düşüncesini anlamaya çalıştığı ve bu amaçla sorduğu sorulara yönelik bir kesit aşağıda verilmiştir. Söz konusu kesitte öğretmen adayının her öğrenci eylemini ele aldığı ve onu düşündürmeye yönelttiği görülmüştür.

ÖA2:	Seni buna iten şey ne oldu?
Öğrenci:	Çünkü türevini sıfıra eşitliyorduk.
ÖA2:	Neden?
Öğrenci:	Maksimum, minimum noktaları bizim için türevin sıfır olduğu yerler.
ÖA2:	Nasıl böyle bir düşünceye vardın? Gösterebilir misin?
Öğrenci:	Maksimum hacmini bulmak için az önceki soruda da onu yapmıştım
ÖA2:	Maksimum, minimum noktaları nasıl belirliyoruz?
Öğrenci:	Şekil üzerinde gösterebilirim aslında.
ÖA2:	Gösterebilir misin?

ÖA7'nin klinik mülakatından bir kesit aşağıda verilmiştir. ÖA7'nin öğrenci düşüncesine ilişkin ilk sorusu yerine neden sorusuyla öğrenci düşüncesinin altında yatan nedenleri anlamaya çalışması uygun olacaktı.

Öğrenci:	Bu bir olasılık, böyle orantı kurmak ne kadar doğru onu bilmiyorum.
ÖA7:	Sen şimdi orantı kurmaya mı çalışıyorsun?
Öğrenci:	Aynen
ÖA7:	Neden böyle düşündün peki?
Öğrenci:	Bilmiyorum. 3/20'si kusurludur çarparsam
ÖA7:	Peki bu 3/20'yi neye göre buldun?

ÖA10'un klinik mülakatından bir kesit aşağıda verilmiştir. ÖA10'un klinik mülakatta öğrenci düşüncesini anlamaya çalışarak sorular sormasının ardından kendisinin öğrenciye yol gösterici/öğretici role bürünerek ilerlediği görülmüştür.

ÖA10:	Nasıl çözebilirsin bunu? Yani sonuca ulaşmak için hangisini seçeceksin?
Öğrenci:	Sonuca ulaşmak için [2. ve 3. seçenekleri gösteriyor.] bunu veya bunu seçeceğim.
ÖA10:	Peki üç tane mi seçenek var sadece?
Öğrenci:	Evet üç tane seçenek var sadece.
ÖA10:	Peki şöyle olamaz mı, bir sağ bir sol bir daha sola atladı?
Öğrenci:	Aynen o da olabilir dördüncü bir seçenek olarak ekleyebilriiz onu da.

ÖA6'un klinik mülakatından bir kesit aşağıda verilmiştir. ÖA6'nın klinik mülakatında matematiksel terminolojiyi kullanmada sıkıntıları olduğu görülmüştür. "Fonksiyon kaç değişkenli bir denklem?" söylemi ile fonksiyonu bir denkleme olarak ifade etmiştir. ÖA6da görüşme boyunca kendi düşüncesini öne çıkardığı görülmüştür.

ÖA6:	Sen şimdi x ve y'den bahsettin. Peki bu x ve y mesela fonksiyondan çıkalım. Fonksiyon kaç değişkenli bir denklem?
Öğrenci:	Tek değişkenli olacak. y=f(x)'li bir değer olacak.
ÖA6:	Peki y dediğin şey f(x)'in kendisi olmayacak mı?
Öğrenci:	*Nasıl yani?*
ÖA6:	*y dediğim şey mesela… [öğrenci sözünü kesiyor.]*
Öğrenci:	*y f(x)'in kendisi olacak evet.*
ÖA6:	*Peki onu bir değişken olarak alabilir miyiz?*
Öğrenci:	*Bir değişken olarak [düşünüyor.] değil aslında, değişken olan x.*
ÖA6:	*Değişken olan x. x'e bağımlı bir fonksiyon yazmak istiyorum diyorsun.*
	Evet.

ÖA7'nin klinik mülakatından bir kesit aşağıda verilmiştir. ÖA7'nin de diğer akademik başarıya sahip öğretmen adaylarında olduğu gibi öğrenci ile birlikte soruyu çözmeye çalıştığı belirlenmiştir. Buna karşılık öğrenci düşüncesini ifade ettiğinde ise neden sorusu yerine doğrudan onaylama yoluna gitmiştir.

Öğrenci:	Acaba şey mi yapsam? Burada iki tane b'ye bölmüş. Sonra da şu uzunluğumuz belli. Şimdi bu D'den kesişim noktasına gitsem o da ikizkenar olacak sanki. Dik var, dik, iki eş parçaya bölünmüş. (HN ve LC'nin kesim noktası ile D'yi birleştiriyor.)
ÖA7:	Ortak kenarları da var.
Öğrenci:	Buraya da S noktası diyelim. (kesim noktasına S diyor.) yine bir ikizkenar üçgen nerede işimize yarar?
ÖA7:	Dikten başka, diki indirdikten sonra ne yapmalıyız? Genellikle. Hani formüllerin ispatlarında kullandığımız, geometrik ispatlarda. Açı yazmaz mıyız? Sonra da..
Öğrenci:	Benzerlik.
ÖA7:	Evet

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Verilerin analizi doğrultusunda, düşük akademik ortalamaya sahip matematik öğretmeni adaylarının klinik mülakatları boyunca genellikle evet/hayır yanıtına yönlendiren sorulardan yararlandıkları görülmüştür. Ek olarak, "Ne?" sorusunu da sıklıkla kullanmışlardır. Buna karşın, bu öğretmen adayları ileri sürülen düşüncelerin arkasında yatan nedenleri sorgulamada yetersiz kalmışlardır. Sordukları soruların öğrencilerin çözüme ulaşmalarını yönlendiren sorular olduğu görülmüştür. Yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının da düşük akademik ortalamaya sahip öğretmen adayları gibi evet/hayır sorularını kullandıkları ve kendi fikirlerine yönlendirdikleri durumlar olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin düşüncelerini daha fazla irdeledikleri ve bu amaçla "Neden?", "Nasıl?" sorularından daha fazla yaralandıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adayları klinik mülakat boyunca öğrenci düşüncelerine ağırlıkla önem vermişlerdir. Öğrencilerin ifadelerini ayrıntılandırmalarını istemişlerdir. Düşük akademik başarıya sahip öğretmen adayları genellikle yanlış öğrenci yanıtlarında nedenleri sorgulamışlar ve sonuca odaklı soru sorma yaklaşımları sergilemişlerdir. Öğrenci düşüncesinin altında yatan nedenleri özellikle düşük akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının kullanmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenci düşüncelerini ortaya çıkarabilecek etkili klinik mülakat yürütebilmelerini sahip oldukları alan ve alan öğretimi bilgileri etkilediği düşünülmektedir. Bu doğrultuda farklı akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının klinik mülakat uygulamalarından yararlanarak öğretmen adaylarının gelişimine yönelik dönütler verilebilir. Farklı klinik mülakat uygulamalarının öğretmen adaylarına sunulması ve bu uygulamalar üzerine değerlendirmeler yapılması etkili olabilecektir. Ek olarak, yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının düşük akademik başarıya sahip öğretmen adaylarıyla klinik mülakatlar yürütmelerinin her iki grubun da gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir. Bu mülakat sonuçlarının öğretmen adaylarının gelişimi için kullanılacak çalışmalar planlanmalıdır. Klinik mülakatı yapan öğretmen adayının yanı sıra görüşme yapılan öğretmen adayının akademik başarısına göre de çalışmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarından birbirlerinin yaptıkları klinik mülakatları incelemeleri istenerek tartışma ortamları oluşturulabilir. Aynı problem üzerinden farklı akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının klinik yapmaları istenerek yaklaşımları karşılaştırılabilir.

Kaynakça

Confrey, J. (2006). The evolution of design studies as methodology. R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (s. 135-152). New York, NY: Cambridge University Press.

Uzaktan Eğitim Araçlarının Bilişim Derslerinin Öğrenimine Etkisi

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet BERİGEL, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, berigel@ktu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Ekrem BAHÇEKAPILI, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, ekrem.bahcekapili@ktu.edu.tr

Öz

Uzaktan eğitim özellikle internet teknolojilerinin gelişimi ile yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitim farklı şekillerde eğitim ortamlarında kullanılmaktadır. Bazı eğitimlerde sürecin tamamı uzaktan eğitim ile yapılırken, karma ve destek amaçlı kullanımları da yaygın olarak gözlemlenmektedir. Uzaktan eğitim örgün olarak yürütülen derslerin desteklenmesinde barındırmış olduğu araç ve yöntemlerle etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada bilişim derslerinin öğretiminde uzaktan eğitimin etkisi araştırılmıştır. Programlama öğretiminde öğrencilerin problem çözme becerileri, strateji belirleme becerileri, algoritma oluşturma süreçlerini bilmeleri, mantıksal çıkarım yapmaları ve karşılaştıkları problemleri bir topluluk içinde tartışmaları başarılı olmalarında önemli faktörlerdir. Öğrencilerin sınıf ortamında gerçekleştirdikleri öğrenmeler belirli düzeyde kalmakta ve kişisel beceri ve ilgileri dışında çok ilerleme kaydetmemektedirler. Bu durum öğrencilerin programlama öğrenmede ve bilişsel öğrenme becerilerini geliştirmede güçlü bir alt yapı oluşturmalarını aksatmaktadır. Bilişim programlarında öğrenim gören öğrencilerin giriş düzeyindeki bilişim derslerinin etkili öğretilmesi öğrencilerin tüm akademik kariyerini etkilemektedir. Bilişim derslerinin öğretiminde öğrencilere sürekli aktif olabilecekleri ve bilişsel öğrenme süreçlerini geliştirecekleri ortamların sunulması oldukça önemlidir. Öğrencilerin programlama öğrenme süreçlerini desteklemek, problem çözme becerilerini geliştirmek, yaşadıkları problemleri, düşüncelerini ve çalışmalarını paylaşıp tartışabilecekleri bir ortam oluşturmak, programlama ile ilgili erişebilecekleri materyaller sunmak amacıyla Moddle öğrenim yönetim sistemi üzerinde ders destek sistemi oluşturulmuştur. Oluşturulan uzaktan eğitim sistemi mobil uyumlu hale getirilerek öğrencilere sürekli erişim imkanı sağlanmış ve öğretim süreci boyunca bildirimler gönderilmiştir. Oluşturulan sistemde öğrencilerin kişisel hesapları ile giriş yaptıkları bir yapı içerisinde ödevlerini, bireysel performanslarını takip edebilecekleri sistem yer almaktadır. Ayrıca öğrenciler oluşturulan tartışma formu ile programlama ile ilgili hem sınıf arkadaşları hem de öğretim elemanları ile tartışma imkanı bulmuştur. Sistemde sunulan materyallerle öğrenciler kendilerini geliştirebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, bilişim dersleri öğretimi

Abstract

Distance education has started to be widely used especially with the development of internet technologies. Distance education is used in educational settings in different ways. In some of the trainings, the whole process is conducted by distance education, while mixed and supportive uses are widely observed. Distance education is used as an effective tool with the tools and methods supported by the courses that are organized. In this study, the effect of distance education on the teaching of ICT courses was investigated. In programming instruction, students have problem solving skills, ability to determine strategies, knowing algorithms, logical reasoning, and discussing the problems they encounter in a community are important factors in their success. Students' learning in the classroom environment remains at a certain level and does not make much progress except for personal skills and interest. This situation hinders students from building a strong infrastructure for learning programming and developing cognitive learning skills. Effective teaching of introductory level informatics courses of the students studying in the informatics programs affects the whole academic career of the students. It is very important to present the environments in which the students can constantly be active and develop the cognitive learning processes in the teaching of informatics courses. A course support system has been established on the Moddle learning management system in order to support the programming learning process of the students, to develop problem solving skills, to create an environment where they can discuss and discuss their problems, thoughts and studies, and to provide materials for programming. The created distance education system was made mobile compatible and continuous access to the students was ensured and notifications were sent during the teaching process. In the created system, there is a system in which students can follow their individual performances in their own personal accounts. In addition, students have been able to discuss with the classroom and lecturers about the programming form and discussion form. Students can improve themselves with the material presented in the system.

Keywords: Distance Education, ICT teaching

Giriş

E-Öğrenme ortamları öğrenenlere zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme olanakları sunmasından dolayı tüm dünyada yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Özellikle internet teknolojilerinin yaygınlaşması çok daha fazla insanın e-öğrenme olanaklarından yararlanmasını sağlamıştır (Moore & Kearsley, 2011). E-Öğrenme farklı şekillerde eğitim ortamlarında kullanılmaktadır. Bazı eğitim süreçleri tamamen uzaktan çevrimiçi sistemler üzerinden gerçekleştirilirken, bazen de örgün öğretim e-öğrenme ortamlarıyla desteklenmektedir. E-öğrenme ortamlarının sağladığı araçlar öğrenme içeriğinin yayılmasını kolaylaştırırken, öğrencilere esnek öğrenme deneyimi sağlamakta ve eğitim süreçlerinde ciddi tasarruf olanağı sunmaktadır (Sunhaloo, Narsoo & Gopaul, 2009). Bu avantajları e-öğrenmenin örgün eğitim süreçlerinde de sıklıkla tercih edilmesini sağlamakta ve öğretim süreçlerini değiştirmektedir (Pavel, Fruth & Neacsu, 2015).

Bilgisayar bilimleri öğretimi süreci teorik bilgilerin yanında genel olarak öğrencilerin uygulama yapmaları, bir problem üzerine düşünmeleri, iş birliği içerisinde çözüm geliştirmeleri gibi süreçleri içermektedir. Bu süreçte genellikle öğrencilerin belirli bir laboratuvar ortamında belirli özellikleri olan programları kullanmaları gerekli olabilmektedir. Bu durum öğretimin genel olarak laboratuvar ortamında gerçekleştirilmesi gibi bir sınırlılığı içermektedir. Öğrenciler kendi kişisel bilgisayarlarında gerekli ayarlamaları yaparak ders dışı zamanlarında çalışabilmektedirler. Özellikle programlama öğretiminde öğrencilerin problem çözme becerileri, strateji belirleme becerileri, algoritma oluşturma süreçlerini bilmeleri, mantıksal çıkarım yapmaları ve karşılaştıkları problemleri bir topluluk içinde tartışmaları başarılı olmalarında önemlidir. Programlama öğretiminde karşılaşılan bazı problemler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrencilerin sınıf ortamında gerçekleştirdikleri öğrenmeler belirli düzeyde kalmakta ve kişisel beceri ve ilgileri dışında çok ilerleme kaydetmemektedirler.
- Bu durum öğrencilerin programlama öğrenmede ve bilişsel öğrenme becerilerini geliştirmede güçlü bir alt yapı oluşturmalarını aksatmaktadır.
- Bilişim programlarında öğrenim gören öğrencilerin giriş düzeyindeki bilişim derslerinin etkili öğretilmesi öğrencilerin tüm akademik kariyerini etkilemektedir.

Öğrencilerin bilişim derslerinin öğretiminde öğrencilere sürekli aktif olabilecekleri ve bilişsel öğrenme süreçlerini geliştirecekleri ortamların sunulması oldukça önemlidir. Bu çalışmadaki temel hedef öğrencilerin programlama öğrenme süreçlerini desteklemek, problem çözme becerilerini geliştirmek, yaşadıkları problemleri, düşüncelerini ve çalışmalarını paylaşıp tartışabilecekleri bir ortam oluşturmaktır. Bu doğrultuda, bu çalışmada öğrencilerin programlama ile ilgili erişebilecekleri materyaller sunmak amacıyla Moddle öğrenim yönetim sistemi üzerinde ders destek sistemi oluşturularak ve etkileri incelenmektedir.

Bu çalışmada bilişimle ilgili derslerin öğretiminde e-öğrenme ortamlarının etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Öğrencilerin e-öğrenme ortamındaki dersleri ziyaret etme sıklığı ile ara sınav puanı arasındaki ilişki nedir?
2. Öğrencilerin e-öğrenme ortamına ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada bilişim derslerinin öğretiminde e-öğrenme ortamlarınıın etkisinin belirlenmesi amacıyla karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının tek bir çalışmada harmanlanarak birleştirilmesidir (Grove & Gray, 2018).

Araştırmada öğrenciler için bilişim teknolojileri ile ilgili iki dersi (Algortima ve Programlamaya Giriş ve Veri Tabanına Giriş) yüz yüze öğretimi destekleyecek şekilde e-öğrenme ortamı oluşturulmuştur. E-öğrenme ortamı olarak açık kaynak kodlu ve uzaktan eğitimde çok yaygın bir şekilde kullanılan Moodle öğretim yönetim sistemi (Moodle, 2018) tercih edilmiştir. Moodle sistemi içerisindeki araçlar sayesinde çoklu ortam öğeleri (video, ses, resim, metin vb.), tartışma sayfaları, ödev yayınlayıp ödevlerin toplanabildiği ve değerledirme sonuçlarının sunulduğu sayfalar ve sınavlar rahatlıkla oluşturulabilmektedir. Ayrıca Algoritmalar ve Programlamaya Giriş dersine özel olarak; öğrencilerin kodlama pratikleri yapmalarına olanak sağlayan, öğretmenin kodlama ödevlerini

kendi kişisel bilgisayarına indirmesine gerek kalmaksızın değerlendirebildiği bir eklenti de sisteme eklenmiştir. Tüm bunlar öğrencilerin derslerde öğrencikleri konuları istedikleri zaman gerek bilgisayar gerek se mobil cihazları yardımıyla internet üzerinden erişmelerine olanak sağlamaktadır. Moodle sisteminin tercih edilmesindeki diğer önemli faktör, öğrencilerin ders sayfalarını ziyaret etme zamanları ve sıklıklarını başarılı bir şekilde kayıt altına alabilmesidir. Bu sayede birinci araştırma sorusu için gerekli olan öğrencilerin konu bazlı sayfa ziyaret sayıları elde edilebilmiştir. Öğrenciler e-öğrenme ortamını yarım dönem boyunca (ara sınava kadar) kullanmışlardır. Ardından ara sınav gerçekleştirilerek öğrencilerin iki dersteki başarı puanı hesaplanmıştır. Sınavdan sonar da 6 öğrenciden açık uçlu soruların yer aldığı formu doldurmak suretiyle sistemi değerlendirmeleri istenmiştir.

Katılımcılar

Araştırma verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Karadeniz Teknik Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümünde öğrenim görmekte olan 35 1. Sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise rastgele seçilen 6 öğrenciden elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Araştırma verileri üç kaynaktan elde edilmiştir. Bunlar derslerin yer aldığı e-öğrenme ortamı Moodle sistemindeki öğrenci kayıtları, öğrencilerin ara sınav notları ve 6 öğrenci ile gerçekleştirilen görüşme formlarıdır. Öğrencilerin e-öğrenme ortamlarındaki her bir konuyu sayfasını kaç defa girdiklerine ilişkin kayıtlar sistem üzerinden elde edilmiştir. Elde edilen kayıtlar önce ders bazında daha sonra, hafta ve konu bazlı olarak ayrılmıştır. Öğrencilerin ara sınav notları da konu bazlı olarak ayrılmıştır. Bunun nedeni sistem kayıtları ile ara sınav notları arasındaki ilişkiyi daha iyi ortaya çıkartmaktır. Öğrencilerin sınav notları ile her bir ders sayfası ve konu sayfasını ziyaret etme sıklıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için basit kısmi korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Bilişim teknolojileri derslerini e-öğrenme ortamıyla desteklenmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla da 8 açık uçlu sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Form önce öğrencilere tanıtılmış daha sonra formdaki açık uçlu soruları görüşlerini yansıtacak şekilde yanıtlamaları istenmiştir. Formlardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları araştırma soruları bağlamında ele alınarak sunulmaktadır. Öncelikle birinci araştırma sorusunun, daha sonra da ikinci araştırma sor

E-Öğrenme ortamındaki dersleri ziyaret etme sıklığı ile ara sınav puanı arasındaki ilişki nedir?

Öğrencilerin e-öğrenme ortamında derslerle ilgili konu sayfalarını ziyaret etme sayıları ile sınavda ilgili konulardaki sınav sorularından aldıkları puanlara ilişkin korelasyon sonuçları tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Ara sınav soruları ve e-öğrenme ortamındaki konu sayfalarını ziyaret etme sayıları arasındaki ilişki.

Ders	Soru	Sorunun içerdiği konular	E-Öğrenme ortamındaki konu sayfası
Algoritmalar ve Programlamaya Giriş	Soru-1	Değişkenler ve Koşullu İfadeler (a:-,059, b:-,207, c:-,012, d:-,015)	a:Temel Kavramlar b:Problem Çözme ve Algoritmalar c:Python Programlama Diline Giriş d:Koşullu İfadeler
	Soru-2	Döngüler ve Fonksiyonlar (a: ,262, b:,094, c: ,141)	a:Döngüler-I b:Döngüler-II c:Fonksiyonlar
	Soru-3	Döngüler(a:,234, b: ,238)	a:Döngüler-I b:Döngüler-II

Ders	Soru	Sorunun içerdiği konular	E-Öğrenme ortamındaki konu sayfası
Veri Tabanına Giriş	Soru-1	SQL Tablo Düzenleme (,232)	SQL Dili (Tablo Ekleme, Tablo Düzenleme, Tabloya Veri Ekleme, Veri Türleri)
	Soru-2	SQL Veri Ekleme (INSERT) (,505**)	
	Soru-3	SQL Seçim İşlemleri (İlişkili tablolar) (a:,092 ,b:,046)	a:SQL Dili (Seçme İşlemleri; Kayıt Sayısını Öğrenme, Koşullu Seçim İşlemleri) b:SQL Dili (Çok Koşullu Seçim, En Düşük ve En Büyük değeri bulma, Ortalama ve Toplamı hesaplama, LIMIT Kullanımı, İç İçe Sorgular)
	Soru-4	SQL Seçim İşlemleri (İlişkili tablolar, LIKE) (a:,16 ,b:,06)	
	Soru-5	SQL Seçim İşlemleri (İlişkili tablolar), Ortalama Hesaplama (AVG) (a:,035 ,b:-,025)	
	Soru-6	SQL Seçim İşlemleri (BETWEEN), Alanı Yeniden İsimlendirme (AS) (a:,09 ,b:,133)	
	Soru-7	SQL Seçim İşlemleri (İki Koşul), Alanı Yeniden İsimlendire (AS) (a:,23 ,b:,397**)	

** p<,001

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin algoritma dersinde e-öğrenme ortamındaki konu sayfalarını ziyaret etmeleri ile ilgili konuya ilişkin sorudan aldıkları puan arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Veri tabanına giriş dersinde ise sadece iki konuda düşük düzeyli pozitif bir ilişki belirlenmiştir.

Öğrencilerin ders sayfalarını toplam ziyaret etme sayıları ile ilgili dersten aldıkları sınav puanına ilişkin korelasyon sonuçları tablo 2'te sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin ara sınav puanları ile ders sayfalarını ziyaret etme sayısı arasındaki ilişki.

	APG Sınav Puanı	VTG Sınav Puanı	APG Sayfa Ziyaret Sayısı	VTG Sayfa Ziyaret Sayısı
APG Sınav Puanı	1			
VTG Sınav Puanı	,563**	1		
APG Sayfa Ziyaret Sayısı	,263	,347*	1	
VTG Sayfa Ziyaret Sayısı	,09	,319	,743**	1

APG: Algoritmalar ve Programlamaya Giriş Dersi, VTG: Veri Tabanına Giriş Dersi

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin ders sayfalarını toplam ziyaretleri ile o dersten aldıkları sınav puanı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öğrencilerin bir dersi ziyaret etme sayıları ile diğer dersi ziyaret etme sayıları arasında ise orta düzey pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin e-öğrenme ortamına ilişkin görüşleri nasıldır?

6 öğrenci ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular sistemin avantajları ve sistemin eksik yönleri başlıkları altında gruplandırılmıştır. Öğrencilere göre e-öğrenme ortamı rahat bir kullanıma sahip, zengin materyal olanakları sağlayan, ödev sistemi ile haftalık verilen soruların onlara motivasyon sağladığı ve öğretmen ve arkadaşları ile tartışma ortamı oluşturduğu bunun da öğrenme süreçlerini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir.

Öte yandan öğrenciler, sistemde kendi ilgi alanlarına göre yeterince materyal bulamadıklarını belirtmekte, yani videolardan çalışmak isteyenler daha çok video, örnekler üzerinden çalışanlar daha çok örnek istediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca sistemin çok vakit aldığını, derslerin değerlendirme süreçlerine e-öğrenme ortamındaki ödev ve etkinliklerin katılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğrencilerin e-öğrenme ortamlarında bilişim dersleri ile ilgili ders sayfalarını ve ilgili konu sayfalarını ziyaret etmeleri ile ilgili ders ve konulardan aldıkları sınav puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Sonuçların bu şekilde ortaya çıkmasında; araştırmanın üniversite öğretimine yeni başlayan öğrencilerle gerçekleştirilmiş olmasından dolayı önceki öğretim süreçlerinde daha çok yüz yüze eğitim şekline alışkın öğrenciler e-öğrenme ortamlarına alışkın olmamaları etkili olmuş olabilir. Bu araştırma sınırlı öğrencilerle (35 öğrenci), sınırlı bir sürede (yarım dönem) gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları tüm bu sınırlılıklardan etkilenmiş olabilir. Diğer taraftan öğrenciler e-öğrenme ortamının kendilerine rahat bir öğrenme ortamı ve zengin materyal sağladığını düşünmekle birlikte, ortamın öğrencilere kişisel özelliklerine uygun içerik sunacak şekilde yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir.

Kaynakça

Moodle.(2018). *Moodle - Open-source learning platform.* https://moodle.org/ adresinden 28 Ağustos 2018 tarihinde erişilmiştir.

Moore, M. G. and Kearsley, G. (2011) *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. 3rd edn. United States: Wadsworth Cengage Learning.

Grove, S. K. & Gray, J. R. (2018). *Understanding Nursing Research E-Book: Building an Evidence-Based Practice.* 7th ed. China: Elsevier, s.17.

Pavel, A. P., Fruth, A., & Neacsu, M. N. (2015). ICT and E-learning–catalysts for innovation and quality in higher education. *Procedia economics and finance*, 23, 704-711.

Sunhaloo, M.S., Narsoo, J., & Gopaul, A. (2009). An interactive e-learning tool for kids in Mauritius. In Eli B. Cohen (Ed.), *Growing information: Part I* (ss. 299-308). California, USA:Informing Science Institute.

K-12 Okulları İçin Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Dr.Öğretim Üyesi Muhammet Berigel Karadeniz Teknik Üniveritesi mberigel@hotmail.com

Arş. Gör. Muharrem Aydın Karadeniz Teknik Üniveritesi muharremaydn8@gmail.com

Öğretmen Nursel Uğur Milli Eğitim Bakanlığı nursel.ktu@gmail.com

Uzman Selçuk Akyıldırım Ardahan Üniversitesi selcukakyildirim@hotmail.com

Öz

Bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmeler eğitimi etkilemiş ve uzaktan eğitim gelişen teknolojiyle birlikte günümüzde tercih edilen bir alan olmuştur. Uzaktan eğitimin birçok sunulma şekli olmakla birlikte günümüzde daha çok internet üzerinden dersler sunulmaktadır. Senkron yâda asenkron biçimde sunulan dersler sayesinde bireyler zamandan ve mekândan bağımsız olarak eğitim imkânlarından faydalanabilmektedir. Günümüzde uzaktan eğitim daha çok mesleki ve kişisel becerilerin artırılmasında yâda lisans ve lisansüstü düzeyde verilen eğitimlerde kullanılmaktadır. Bununla birlikte dünyada genç yaştaki bireylere yönelik sunulan çevrimiçi eğitimlerde mevcuttur. K-12 düzeyindeki öğrenci sayısının artması, farklı seviyelerdeki öğrencilere yönelik kursların yetersiz olması, nitelikli öğretmenlere erişim eksikliği ve öğrencilerin barınma zorunluluğu gibi problemler alternatif eğitim yöntemlerinin araştırılmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda alternatif bir yöntem olarak uzaktan eğitim kullanımı artmıştır. Özellikle son yıllarda ilkokul ve ortaokul seviyelerinde çevrimiçi eğitim çalışmaları artış göstermektedir. Ancak genel olarak yetişkin eğitiminde kullanılan uzaktan eğitim yaklaşımının k-12 okullarında kullanılmasına yönelik yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu bağlamda K-12 eğitiminde uzaktan eğitim uygulamalarının incelenmesi önem kazanmaktadır. Bu çalışmada ise k-12 okullarına yönelik uzaktan eğitim uygulamasının etkileri incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: K-12 Eğitimi , Uzaktan Eğitim

Abstract

Developmental training in information communication technologies has been influenced and distance learning has become a preferred field together with developing technology. Distance education is presented in many ways on the internet today with many presentations. By means of courses offered in synchronous or asynchronous form, individuals can benefit from educational opportunities independently of time and place. Today distance education is mostly used for increasing vocational and personal skills, or for graduate and undergraduate education. However, there are online trainings available for young people in the world. Problems such as an increase in the number of students at the K-12 level, inadequate courses for students in different levels, lack of access to qualified teachers, and the need to accommodate students have led to the search for alternative teaching methods. In this context, the use of distance education as an alternative method has increased. Especially in recent years, online education studies at primary and secondary school levels are increasing. However, studies on the use of the distance education approach, which is generally used for adult education, in k-12 schools are limited. In this context, it is important to examine distance education practices in K-12 education. In this study, the effects of distance education on K-12 schools were examined.

Keywords: K-12 Education, Distance Education

Giriş

Günümüzde uzaktan eğitim daha çok mesleki ve kişisel becerilerin artırılmasında yâda lisans ve lisansüstü düzeyde verilen eğitimlerde kullanılmaktadır (Akdemir, 2011). Bununla birlikte dünyada genç yaştaki bireylere yönelik sunulan çevrimiçi eğitimlerde mevcuttur (Bozkurt vd., 2015). K-12 düzeyindeki öğrenci sayısının artması, derslerin farklı seviyedeki öğrencilere hitap edememesi, nitelikli öğretmenlere erişim eksikliği (Xiong vd., 2017) ve öğrencilerin barınma zorunluluğu gibi problemler alternatif eğitim yöntemlerinin araştırılmasına sebep olmuştur ve k-12 eğitiminde alternatif bir yaklaşım olarak uzaktan eğitim kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle Kuzey Amerika ve diğer gelişmiş ülkelerde ilkokul ve ortaokul eğitiminde uzaktan eğitim, kalabalık sınıflar yada nitelikli öğretmen eksikliği gibi sorunlara çözüm olarak görülürken (Cavanaugh & Clark, 2007) gelişmekte olan ülkelerde k-12 düzeyinde çevrimiçi eğitim sosyal ve ekonomik kalkınma stratejisi olarak görülmektedir (Cavanaugh, Barbour & Clark, 2009). Bu etmenler k-12 düzeyinde uzaktan eğitim kullanımının özellikle 2000'li yıllardan sonra dünya çapında artan bir hızda yayılmasına sebep olmuştur (Setzer ve Lewis, 2005).

Tüm dünyada web tabanlı yöntemlerle yada internet aracılığıyla k-12 düzeyinde eğitim veren eyalet çapında eğitim veren, üniversiteler tarafından yürütülen yada özel şirketler tarafından yürütülen Virtual Schools (Sanal okullar) mevcuttur (Clark, 2001). Kuzey Amerika'nın çeşitli eyaletlerinde (Florida, California, Canada) öğrencilerin örgün eğitime destek olarak katıldığı yada tamamen yüz yüze eğitime alternatif olarak eğitim veren sanal okullar mevcuttur (Watson vd., 2004). K-12 düzeyinde verilen eğitimlerin çeşitli avantajları ve dezavantajlarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Barbour ve Reeves (2009) yaptıkları çalışmada k-12 düzeyinde eğitim veren sanal okulların avantajlarını ve dezavantajlarını şöyle sıralamıştır:

Tablo 1. K-12 düzeyinde eğitim veren sanal okulların avantajlarını ve dezavantajları.

Avantajlar	**Dezavantajlar**
Daha yüksek motivasyon seviyesi sağlar	Yüksek Başlangıç Maliyeti
Eğitime erişim olanaklarını artırır.	Dijital anlamda erişim farklılıkları
Yüksek kaliteli öğrenme fırsatları sağlar	Sanal okulların onaylanması ve akreditasyon sorunları
Öğrenci çıktılarını ve becerilerini geliştirir	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri
Eğitim seçimine izin verir	Yüksek Başlangıç Maliyeti
İdari verimlilik sağlar	Dijital anlamda erişim farklılıkları
Daha yüksek motivasyon seviyesi sağlar	Sanal okulların onaylanması ve akreditasyon sorunları

K-12 seviyesinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının tüm derslere erişim sağlaması,okullara esneklik ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamı sağmala, fiziksel olarak okula devam edemeyen öğrencilere eğitim verilmesi,çocuklarının evde okumasını tercih eden ailelere imkan tanıması,spor, sanat ve bilim alanlarında çalışıp uzun süreler seyahat yapan öğrenciler için etkinliklere ve derslere devam imkanı sağlaması uzaktan eğitimin sağlayacağı diğer katkılardır(Picciano ve Seaman, 2009).

Uzaktan eğitimi her eğitim ortamında uygulamak oldukça zordur. Uzaktan eğitimin k-12 okullarında sağlamış olduğu avantajlar çok olmasına rağmen, uygulama zorlukları uzaktan eğitimin k-12 okullarında gelişimini yavaşlatmıştır. Teknoloji ve yeniliğe karşı direnç, tüm öğrencilere eşit bir şekilde sunulamaması, finansal ve altyapı problemleri, politik etmenler, öğrenciler arasındaki farklılıklar, kalite güvencesi gibi nedenler uzaktan eğitimin k-12 okullarında yayılımını ve etkin kullanımını günümüz şartlarında etkilemektedir (Hew ve Brush, 2007, Picciano ve Seaman, 2009)

Özellikle son yıllarda ilkokul ve ortaokul seviyelerinde çevrimiçi eğitim çalışmaları artış göstermektedir. Ancak genel olarak yetişkin eğitiminde kullanılan uzaktan eğitim yaklaşımının k-12 okullarında kullanılmasına yönelik yapılan çalışmalar sınırlıdır (Cavanaugh vd., 2004; Barbour, 2009). Bu çalışmada ise k-12 okullarına yönelik uzaktan eğitim uygulamasının etkileri incelenmiştir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışma deseni kullanılmıştır. Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ardahan ilinde bulunan bir ilkokulda eğitim gören 4 altıncı sınıf öğrencisi ve 1 ders öğretmeni olmak üzere toplamda 5 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde 6.sınıf müfredatında yer alan 3 ünite uzaktan eğitim aracılığıyla öğrencilere sunulmuştur. Her bir ünite farklı üniversitelerde bulunan öğreticiler tarafından çevrimiçi olarak tüm sınıfa sunulmuştur. Ders süreci sonunda alan yazın ve uzman görüşleri temel alınarak seçilen dört öğrenciye ve ders öğretmenine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu 4 öğrenciye ve ders öğretmenine uygulanmıştır. Ayrıca ders öğretmeni eğitim boyunca gözlemler yapmıştır. Görüşmelerden ve yapılan gözlemden elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bulgular

Yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre, öğrenciler uzaktan eğitim ile verilen derslerde yeni bilgiler öğrenmişler ve derse ilgi göstermişlerdir. Elde edilen bir diğer bulgu ise öğrencilerin uzaktan eğitime yatkınlığıdır. Öğrenciler uzaktan eğitim ile verilen dersleri benimsemişler ve yoğun içeriği bulunmayan derslerde uzaktan eğitim kullanılmasına olumlu bakmışlardır. Ancak içeriği yoğun olan matematik, fizik gibi derslerde etkileşim problemlerinden dolayı uzaktan eğitimin kullanılmasını tercih etmemektedirler.

Öğretmenle yapılan görüşme ve gözlem bulgularına göre farklı bir eğitim biçiminin kullanılması, ders konularını farklı öğretmenlerin anlatması ve ders içerisinde bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılması öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını artırmıştır.

Ders Öğretmeni "öğrencilerin motivasyonunda ciddi bir artış oldu. Bu sistem sayesinde bir sonraki dersi heyecan ile beklediler. Önümüzdeki hafta dersi hangi hocamız anlatacak diye sürekli sorular sordular. " Öğrencilere uzaktan eğitim yöntemi kullanarak alanında uzman kişilerce bilgi akışı sağlanması öğrencilerin motivasyonunu arttıran önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kullanılan yöntem öğrencilerin derse olan ilgilerinide arttırmıştır. Bu durum öğretmenin görüşüne şu şekilde yansımıştır: "*Evet uzaktan eğitimi benimsediler. Bir sonraki dersi heyecanla beklediler. Yeni biri ile tanışacak olmak onları heyecanlandırdı. Dersi anlatan hocaları ile tanışmak istediler*"

Kullanılan uzaktan eğitim yöntemi sonucu çalışmadan elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Öğrenciler yeni bilgiler öğrenmişlerdir
- Öğrenciler içerik yoğunluğu az olan derslerde uzaktan eğitim kullanılması istenmektedir. İçerik yoğunluğu fazla olan derslerde tercih edilmemiştir.
- Öğrencilerin derse olan ilgileri artmıştır.
- Öğrenciler uzaktan eğitime uyum sağlamıştır
- Sistemsel sorunlar öğrencilerin verilen eğitime odaklanmasını zorlaştırmıştır. (Anında dönüt alamamak, Sınıfça dersi dinlemeleri, Öğrencilerin görüntü ve ses iletememesi)
- Farklı bir sistem kullanılması öğrencilerin ilgisini çekmiştir.

Yapılan görüşme sonuçlarına göre öğrenciler uzaktan eğitim aracılığıyla verilen derslerde etkileşimin daha fazla olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte k-12 okulunda yer alan internet hızının yeterli olmaması derste kopmalara sebep olmuştur. Diğer yandan öğrencilere ait kamera ve mikrofon bulunmaması, öğrencilerin kendi ses ve görüntülerini iletememesi ve bunun sonucunda ders içerisinde anlık dönütler alınamaması öğrenci ve öğretmen arasında etkileşim eksikliğine sebep olmuştur

Sonuç ve Tartışma

Sonuç olarak, k-12 okullarında uzaktan eğitim uygulamalarının incelendiği bu çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına uyum sağladığı ve kullanılan eğitim sisteminin öğrencilerin derse olan ilgilerini olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Diğer yandan okullarda bulunan teknik donanımın yeterli olmaması

uzaktan eğitimin uygulanabilirliğini kısıtlamaktadır. Etkili bir uzaktan eğitim sistemi oluşturabilmek ve uzaktan eğitimin k-12 okullarındaki eğitime sağlamış olduğu avantajlardan faydalanmak için;

- Uzaktan eğitim için gerekli altyapının oluşturulması
- Öğretmenlerin uzaktan eğitimi bir yöntem olarak kabullenip, gerekli becerileri edinmeleri,
- Sunulacak ders ve kurs içeriğinin farklı eğitim durumları kullanılarak çeşitlendirilmesi
- Uzaktan eğitimi sadece tek başına değil, diğer derslerin bir parçası olarak karma şekilde de etkili kullanma
- Derslerin işleniş şeklinin daha çok duyu organına hitap edecek şekilde tasarlanması
- Uzaktan eğitim ortamlarının içeriğe ve uygulamalara kolay ve rahat erişim sağlayacak şekilde düzenlenmesi ve tasarlanması

Teknoloji geliştikçe sanal okullaşma düzeyi artacaktır. K-12 uzaktan eğitim uygulamalarından etkin ve verimli bir şekilde yararlanabilmek için yeni nesil e-öğrenme ortamlarına odaklanmak ve yeni çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., Yilmazel, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E., ... & Dincer, G. D. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *16*(1).

Akdemir, O. (2011). Yükseköğretimimizde Uzaktan Eğitim. *Distance Education in Turkish Higher Education, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science Cilt*, *1*, 69-71.

Xiong, C., Ge, J., Wang, Q., & Wang, X. (2017). Design and evaluation of a real-time video conferencing environment for support teaching: an attempt to promote equality of K-12 education in China. *Interactive Learning Environments*, *25*(5), 596-609

Cavanaugh, T., & Cavanaugh, C. (2007, March). Virtual schools and the school library. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 251-256). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Cavanaugh, C. S., Barbour, M. K., & Clark, T. (2009). Research and practice in K-12 online learning: A review of open access literature. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *10*(1).

Setzer, J. C., & Lewis, L. (2005). Distance Education Courses for Public Elementary and Secondary School Students. 2002-Tab. NCES 2005-010. US Department of Education.

Clark, T. (2001). Virtual schools: Trends and issues - A study of virtual schools in the United States. San Francisco, CA: Western Regional Educational Laboratories. 01.04.2018 tarihinde http://www.wested.org/online_pubs/virtualschools.pdf adresinden elde edildi.

Watson, J. F., Winograd, K., & Kalmon, S. (2004). Keeping pace with K-12 online learning: A snapshot of state-level policy and practice. Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).

Picciano, A. G., & Seaman, J. (2009). *K-12 Online Learning: A 2008 Follow-Up of the Survey of US School District Administrators*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational technology research and development*, *55*(3), 223-252.

Kurum Desteğinin Uzaktan Eğitim Süreçlerine Etkisi

Muhammet Berigel, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, mberigel@hotmail.com

Hasan Karal, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, karalhasan@gmail.com

Öz

Uzaktan eğitim içerisinde eğitim, öğretim, iletişim, teknoloji, yönetim ve organizasyon gibi farklı alanları içeren çok disiplinli bir kavramdır. Ülkemizde uzaktan eğitim cumhuriyetin ilanı ile birlikte tartışılmaya başlanmış 1960'lı yıllara kadar somut adımlar atılmamıştır. 2000 li yıllardan itibaren internet teknolojilerinin hızlı gelişimi ve yaygınlaşması, uzaktan eğitime ivme kazandırmış ve farklı uzaktan eğitim uygulamaları hayata geçirilmeye başlanmıştır. Özellikle yükseköğretim kurumları uzaktan eğitim faaliyetlerini ön lisans, lisans ve tezsiz yüksek lisans programlarında yaygınlaştırmaya başlamışlardır. Ülkemizde tezsiz yüksek lisans düzeyinde birçok üniversiteye bağlı enstitüde programlar açılmakta ve yürütülmektedir. Tezsiz yüksek lisans programları üniversitelerin Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezleri tarafından koordine edilmekte, ve sürece enstitüler, üniversite yönetimi, bilgi işlem, öğrenci işleri daire başkanlıkları gibi farklı kurumlar dahil olmaktadır. Birçok aktörün yer aldığı bir süreçte uzaktan eğitimin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için her bir kurumun görev ve sorumluluklarını bilmesi ve üzerine düşen yükümlülükleri yerine getirmesi gerekmektedir. Uzaktan eğitim programlarının açıldığı kurumlar olan meslek yüksekokulları, fakülteler ve enstitüler programların yürütülmesi noktasında kritik görevler üstlenmektedir. Uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretim elemanları ile ilgili birçok süreç kurum faaliyetleri bünyesinde planlanmakta ve organize edilmektedir. Uzaktan eğitimin kalitesi öğretim elemanları ve öğrencilere verilen destek ile doğrudan orantılıdır. Özellikle öğrencilerin coğrafi olarak uzak yerlerde olması ve eğitim süreçlerinin tümünü uzaktan yapma durumunda olmaları öğrencilere kurum tarafından verilecek olan desteğin önemini arttırmaktadır. Eğitimin verildiği kurum programların oluşturulması, öğrenci işlerinin yürütülmesi, öğretim elemanlarının görevlendirilmesi, sistemin takip edilmesi gibi kritik süreçlerde sorumluluk sahibi olduğu için kurumun uzaktan eğitim süreçlerine desteği uzaktan eğitimin kalitesi ve etkinliği için önemlidir. Bu çalışmada Karadeniz Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Bünyesinde faaliyet gösteren Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı 2 farklı tezsiz yüksek lisans programında yer alan öğretmen ve öğrencilere programların bağlı olduğu kurum tarafından verilen desteğin etkileri incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Kurum Desteği

Abstract

Distance education is a multidisciplinary concept involving different fields such as education, teaching, communication, technology, management and organization. No concrete steps have been taken until the 1960s, when the distance education in our country began to be discussed with the publicity of the republic. Since 2000, rapid development and widespread use of internet technologies have gained momentum for distance education and various distance education applications have begun to be experienced. In particular, higher education institutions have begun to disseminate distance education activities in their undergraduate, graduate and non-thesis postgraduate programs. In our country, many university-affiliated institute non- thesis programs are opened and carried out. Non-thesis postgraduate programs are coordinated by the Distance Learning Application and Research Centers of universities and include different institutions such as institutes, university administration, information processing, student affairs departments. In order for distance education to be successfully carried out in a process involving many actors, it is necessary for each institution to know its duties and responsibilities and to fulfill its obligations. Vocational colleges, faculties and institute programs which are the institutions in which the distance education programs are opened, play a critical role at the point of conducting the distance education. Many processes related to students and faculty in distance education are planned and organized within the organization's activities. Distance education is directly proportional to the quality of teaching staff and support given to students. Particularly, the fact that the students are geographically distant places and the fact that the whole of the education processes are done remotely increases the importance of the support given by the institution to the students. It is important for the quality and effectiveness of distance education to support the distance education process of the institution as it has responsibilities in critical processes such as establishment of institutional programs, execution of student affairs, appointment of instructors, follow-up of the system. In this study, the effects of the support given by the institutions to which the programs are affiliated to the teachers and students in the 2 different non - thesis graduate programs affiliated to the Institute of Social Sciences, which is operating in Karadeniz Technical University Distance Learning Application and Research Center, were examined.

Keywords: Distance Education, Faculty Support

Giriş

Uzaktan eğitim faaliyetlerinin son yıllarda yaygınlaşmasının ana etkenlerinden biri teknoloji ve altyapı seçeneklerinin çeşitlenmesi ucuzlaşması ve rahat kullanımıdır. Tüm dünyada yaygın olarak tercih edilen bir yöntem olan uzaktan eğitimin Türkiye'de ilk kullanımı cumhuriyetin ilanı ile başlamaktadır. 1924 yılında ilan edilen Tevhidi Tedrisat kanunu ile eğitim ile ilgili önemli adımlar atılmış ve eğitim ile ilgili her türlü faaliyetin serbest bırakıldığı belirtilmiştir. Bu durum uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim uygulamaları için ilk kapıyı açmıştır. Bozkurt (2017) çalışmasında Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişimini 4 ana dönem altında toplamıştır:

1.Dönem - Tartışma ve öneriler: Kavramsal (1923-1955).

2.Dönem - Yazışarak: Mektupla Öğretim (1956-1975).

3.Dönem - Görsel-işitsel araçlarla: Televizyon Radyo ve Açık Öğretim (1976-1995).

4. Dönem - Bilişim tabanlı: Web Tabanlı Teknolojiler ve İnternet (1996-…)

Ülkemizde uzaktan eğitimin geniş kitleler tarafından yaygın ve etkin kullanımı 4. Dönem içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bilişim teknolojilerinin özellikle internetin yaygın kullanımı, uzaktan eğitim araçlarının artması ve ulaşılabilirliği Türkiye'de uzaktan eğitim faaliyetlerini yaygınlaştırmıştır.

Buna rağmen uzaktan eğitim veren birçok kurumda altyapı problemi yaşanmamasına rağmen öğretim elemanları, öğrenci ve kurum bünyesinde problemler yaşanmaktadır. Öğretim elemanları ve öğrencilerin isteksizlikleri (Olcott ve Wright, 1995), kurumun yeterli altyapıyı oluşturamaması, destek sistemleri için bir yapı oluşturamaması (Badu-Nyarko,2013, Möwes,2005) uzaktan eğitimde yaşanan başlıca problemlerdendir. Uzaktan eğitim sisteminde ilk defa yer alacak öğretim elemanlarına öğretim süreçleri ile ilgili bilgi vermek ve yeterliliklerini geliştirmek, öğretim elemanının ilgi ve motivasyonunu arttıracak, uzaktan eğitim ile ilgili kaygı ve şüphelerini azaltacak ve dolayısıyla uzaktan eğitim süreçlerine olumlu katkılar sunacaktır (Maguire, 2005).

Uzaktan eğitimde kurum desteği organizasyon ve yönetimin yanı sıra öğrenme ve öğretim süreçleri için de oldukça önemlidir. (Mbwesa, 2014; Frydenberg,2002;Badu-Nyarko,2013, Noriko ve King, 2000, Smith,2003, Green vd., 2009) Fakültelerin öğretim elemanlarına verecek oldukları destekler şu şekilde tanımlanmaktadır:

- Pedagojik Destek: Öğretim elemanına uzaktan eğitimin yeni bir yöntem olarak tanıtılması, eğitim ve öğretim süreçlerine destek olunması, yeni materyal ve yaklaşımların tanıtılması .
- Teknik Destek: Sistemin kullanımı ile ilgili yaşanan teknik problemler için eğitimlerin verilmesi, sorunların çözülmesi ve iletişim yapılarının oluşturulması
- Psikolojik Destek: Öğretim elemanlarına motivasyonunun sağlanması, başarı için ödüllendirilmesi, yeniliklere ve uzaktan eğitimle ilgili kişisel gelişime yönelik teşvik edilmesi
- Sosyal Destek: Öğretim elemanlarına çevrimiçi öğrenme topluluğunun bir parçası olmak için destek olmak, uzaktan eğitim süreçleri, kanun ve yönetmeliklerle ilgili bilgi vermek

Uzaktan eğitimin farklı şekillerde yapılışı (eş zamanlı, eş zamansız ve karma) , kullanılan teknolojilerin ve içerik yapıların sürekli gelişim ve değişim içinde olması, iletişim araçlarının değişmesi ve zenginleşmesi uzaktan eğitim faaliyeti yürütecek olan öğretim elemanlarını değişime ve gelişime zorlamaktadır. Bu değişim, gelişim ve uyum sürecinde uzaktan eğitimin gerçekleştiği kurumun desteğinin önemini arttırmaktadır.

Öğretim elemanlarının yanı sıra uzaktan eğitim ile eğitim gören öğrencilerinde uzaktan eğitim süreçleri boyunca kurum desteğine çeşitli açılardan ihtiyacı vardır. Öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyetleri boyunca ihtiyaç duydukları destekler genel olarak şu şekilde tanımlanmaktadır:

- Pedagojik destek (Jung,2012;Sharma, 2002;Tait,2003; Lee, 2003)
- Teknik Destek(Paier,2007; Arko-Achemfuor, 2017; Brito ve ark,2013; Lee, 2003)
- Öğrenci İşleri Desteği (Möwes,2005; Sewart, 1993; Sharma, 2002)
- Psikolojik Destek (Simonson, Schlosser, ve Orellana, 2011; Ashwin ve Trigwell,2012; Brown vd., 2013; Balaban-Sali,2015)
- Sosyal Destek (Paier,2007, Arko-Achemfuor, 2017; Lee, 2003)
- Materyal ve İçerik Desteği (Sharma,2002, Arko-Achemfuor, 2017)
- Tanıtım ve Oryantasyon (Jung,2012; Sharma, 2002; Thomson ve Hills, 2005; Brito vd.,2013)

Uzaktan eğitim öğrenciler için alışılagelmiş eğitim ve öğrenme alışkanlıklarının dışında bir ortam sunmaktadır. Bu durum uzaktan eğitim öğrencilerine yeni roller yüklemekte ve öğrencilerin başarılı olabilmeleri için bu rolleri başarıyla gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin başarısı bu yeni rollerini başarıyla gerçekleştirmeleriyle doğrudan orantılıdır. Kurum desteğinin öğrencilere yukarıda belirtilen temalar etrafında sunulması ve öğrencilerin desteklenmesi öğrencilerin ve dolaylı olarak uzaktan eğitimin başarısını arttıracaktır. Eğitimin verildiği kurum programların oluşturulması, öğrenci işlerinin yürütülmesi, öğretim elemanlarının görevlendirilmesi, sistemin takip edilmesi gibi kritik süreçlerde sorumluluk sahibi olduğu için kurumun uzaktan eğitim süreçlerine desteği uzaktan eğitimin kalitesi ve etkinliği için önemlidir. Floyd ve Powell 2004 yılında yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim yapan kurumların öğretmen ve öğrenci destek birimlerinde yer alması gereken bileşenleri şu şekilde belirtmişlerdir(Floyd ve Powell, 2004)

Tüm öğrenciler için bir destek modeli oluşturulmalı, sisteme yeni katılmış yada deneyimli öğrenci fark etmeksizin herkes model içerisinde yer alabilmeli.

Çevrimiçi kurslar ve dersler ile kurumun yapısı arasında tutarlılık oluşturmak için öğrenci servisleri yeniden tasarlanmalı, yeni tasarım içerisinde kişi ve birimlere gerekli roller atanmalıdır.

Uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci ve öğretim elemanları ile etkileşime giren yada destek birimlerinde yer alan kişilerin hizmet içi eğitimle yeterlilikleri arttırılmalı ve çevrimiçi eğitim kültürüne uyum sağlayacakları yeterlilikler oluşturulmalıdır.

Web siteleri öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve süreç içerisinde yer alan tüm paydaşların ihtiyaçlarını karşılayabilecek tüm gerekli bilgi ve altyapıyı içerisinde barındırmalıdır.

Uzaktan eğitim faaliyetlerine katkı yapan birimler ve görevleri her bir yükseköğretim bünyesinde farklılaşmaktadır. Uzaktan Eğitim programlarının yürütülmesinde programın açıldığı kurum (Meslek Yüksek Okulu, Enstitü yâda Fakülte) , kurumun sorumluluklarını yerine getirmesi ve uzaktan eğitim süreçlerine aktif olarak dahil olması kritik önem taşımaktadır. Bu çalışmada Karadeniz Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Bünyesinde faaliyet gösteren Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı 2 farklı tezsiz yüksek lisans programında yer alan öğretim elamanları ve öğrencilere programların bağlı olduğu kurum tarafından verilen desteğin etkileri incelenmiştir.

Yöntem

Uzaktan eğitim programlarında eğitim faaliyetlerini sürdüren öğretim elemanları ve öğrencilerin kurum desteği ile ilgili görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan araştırma özel durum çalışması türünde nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda, araştırmacı sorgulama yoluyla mülakat, gözlem, doküman inceleme ve alan notları gibi farklı veri toplama teknikleri kullanarak araştırmış olduğu olgu ve olaylara ilişkin bilgileri gerçekçi ve tümevarımsal yaklaşım ve bakış açılarıyla ortaya çıkarmaya çalışır. (Johnson ve Christensen, 2004).

Araştırmanın örneklemini Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme ve Kamu Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında görevli 8 öğretim elemanı ve 12 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretim elemanları ve öğrenciler rasgele örnekleme yaklaşımı ile belirlenmiştir. Örneklemde yer alan öğretim üyeleri ve öğrencilerden yarı yapılandırılmış mülakatlar ile kurum desteği ile ilgili bilgiler toplanmış ve nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile veriler analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış mülakat soruları araştırma probleminin derinlemesine incelenerek kurum desteğinin uzaktan eğitim ortamlarına etkisine ortaya çıkaracak sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular alan uzmanı 2 akademisyen ve ölçme değerlendirme uzmanı 1 akademisyenin görüşleri doğrultusunda revize edilerek mülakatlara son hali verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları öğretim elamanı desteği ve öğrenci desteği olarak 2 kısımda incelenmiş ve oluşturulmuştur. Çalışmanın ilk aşamasında araştırmacı tarafından hazırlanan mülakat soruları ve literatürden elde edilen veriler çerçevesinde ana temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada temaları temel oluşturacak 37 kod elde edilmiştir. İkinci aşamada öğretim elemanları ve öğrencilerle yapılan mülakatlar sonucunda elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiş ve oluşturulan ana temalar altına eklenerek alt temalar elde edilmiştir.

Mülakatlar ve literatür taramaları sonucu elde edilen ana temalar şu şekildedir:

Öğretim elemanları için:

1. Öğretim Verimliliği
2. Motivasyon
3. Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Aidiyeti
4. Teknik Uzman
5. Yönetici/Yönlendirici

Öğrenciler İçin:

6. Akademik Başarı
7. Motivasyon
8. Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu aidiyeti
9. Teknik Yeterlilik

Öğretim Elemanlarıyla Yapılan Mülakatlar Sonucu Elde Edilen Bulgular

Öğretim elemanlarıyla yapılan mülakatlardan elde edilen bulgular 5 tematik başlık altında toplanmıştır.

Öğretim Verimliliği

Öğretime elemanlarıyla yapılan mülakatlarda kurum tarafından kendilerine verilen destekte daha iyi uzaktan eğitim faaliyetleri yürütmek için yeterli düzeyde bilgilendirme yapılmadığı belirtilmektedir. Öğretim elemanları geleneksel sınıf ortamlarında sahip oldukları öğretim becerilerini referans alarak öğretime başladıklarını, süreç içerisinde kendi deneyimleri, meslektaşları ile paylaşımları, teknik yeterliliklerini geliştirmeleri ve kişisel araştırmaları sonucu elde ettikleri bilgi ve birikimlerle öğretim süreçlerinde iyileştirmeler yaptıklarını belirtmektedirler. Öğretim elemanları genel olarak kurumlarının kendilerine uzaktan eğitim ile ilgili öğretimsel bilgiler verecek kadar yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak ta eğitimin açıldığı kurumların uzaktan eğitim faaliyetleri için yeterli düzeyde deneyime sahip olmamaları ve yönetim kadrolarında dönemsel olarak yapılan değişikliklerle uzaktan eğitim konusunda tecrübesiz kişilerin yönetim kadrolarında yer alması olarak belirtmişlerdir.

Motivasyon

Uzaktan eğitimin öğretim elemanları için yeni bir öğretim şekli olması, iletişim, içerik ve pedagojik yaklaşımların farklılaşması, öğrencilerin ve kurumun beklentileri öğretim elemanlarında kaygı oluşturmaktadır. Öğretim elemanları kendilerini motive eden ana faktörlerden birinin kurumun kendilerine vermiş olduğu destek olduğunu belirtmişlerdir. Üç öğretim elemanı uzaktan eğitimde ders anlatmanın oldukça zor olduğunu, geleneksel ortamlara göre farklı beceri ve güç gerektiğini ama buna rağmen almış oldukları ücretin kendilerini tatmin ettiğinden dolayı motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir.

Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Aidiyeti

Öğretim elemanlarının gerçekleştirmiş oldukları uzaktan eğitim faaliyetleri genel olarak ders anlatımları, öğrencilerle olan iletişimleri ve ödev-proje süreçleri ile sınırlı kalmışlardır. Öğretim elemanları kendilerini uzaktan eğitim topluluğunun bir parçası olarak görmekte fakat öğrenciler ve meslektaşları ile iletişim, paylaşım yapabilecekleri çevrimiçi ortamların oluşturulması ve kullanılması noktasında yeterli faaliyetlerinin olmadığını belirtmektedirler. Çalışmaya katılan iki öğretim üyesi bu durumun uzaktan eğitim faaliyetleri için oluşturulan öğrenim yönetim sisteminde öğrencilerle iletişim kurabilecekleri esnek ve kullanışlı ortamların olmayışından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Teknik Uzman

Öğretim elemanlarının en çok ihtiyaç duyduğu konu teknik konular olmuştur. Öğretim elemanları öğretimin yapıldığı kurumun kendilerini teknik destek için yönlendirdiğini, yönlendirme yapılan grubun yeterince destek verdiğini belirtmişlerdir. Teknik konularla ilgili kurumun organize ettiği uyum programlarının faydalı olduğunu ve kurumun bu desteğinin sayısının artması gerektiği belirtilmiştir.

Yönetici –Yönlendirici

Öğretim elemanlarından beklenen bir diğer rol, uzaktan eğitim süreçlerini yönetmek ve öğrencileri gerekli yönlendirmeleri yapmaktır. Öğretim elemanları uzaktan eğitim süreçlerini yönetmekte sorunlar yaşadıklarını bunun önemli nedenlerden birinin de işleyiş, kanun ve yönetmeliklerle ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu durum öğretim elemanlarının öğrencilere sunacakları yönlendirme ve hizmetlerde de sorun oluşturmuştur. Öğretim elemanları kurumun kendilerine süreçler, iş akışları ve yönetmeliklerle ilgili sınırlı bilgi destek ve materyal sunduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerle Yapılan Mülakatlar Sonucu Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerle yapılan mülakatlardan elde edilen bulgular 4 tematik başlık altında toplanmıştır.

Akademik Başarı

Uzaktan eğitim programlarında yer alan öğrenciler kurum desteğinin akademik başarı ile dolaylı olarak ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları uzaktan eğitim süreci ile ilgili kendilerine yeterli bilgi sunulmadığı için eğitim faaliyetlerine geç başladıkları, işleyiş ile ilgili problemler yaşadıklarını ve bu durumların akademik başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Teknik olarak sistem kullanımıyla ilgili uyum eğitimi aldıklarını fakat, akademik başarılarını arttırma adına herhangi bir destek almadıklarını belirtmişlerdir.

Motivasyon

Çalışmaya katılan öğrenciler uzaktan eğitim öğrencisi olmanın zor olduğunu tüm işlemlerini çoğrafi olarak uzak bir yerden telefon, internet, mail gibi iletişim araçlarıyla yapmak zorunda kaldıklarını, eğitim gördükleri kurumun yaşadıkları birçok problemi çözmedikleri ve farklı birimlere yönlendirildiklerini belirtmektedirler. Öğrenciler en çok öğrenci işleri, öğretim elemanlarıyla iletişim ve bilgi işlem ile ilgili problemler yaşadıklarını belirtmektedirler. Mülakatlarda elde edilen verilerde bu problemlerin öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Aidiyeti

Araştırmada elde edilen bulgular öğrencilerin öğretim elemanlarına göre çevrimiçi öğretim topluluğu aidiyetlerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler akademik paylaşımlar yapmak, tanışmak, mevcut problemlerine çözüm bulmak gibi eğitimsel sorunları için kendi imkânlarıyla sosyal medya ve iletişim araçları üzerinden gruplar oluşturup aktif bir şekilde birbirleriyle iletişim kurmuşlardır. Öğrenciler kurumdan talep edip ulaşamadıkları bilgilere kendi oluşturdukları çevrimiçi öğrenme toplulukları ile ulaşmışlardır. Çevrimiçi öğrenme topluluğu oluşturma noktasında kurum tarafından herhangi bir destek göremediklerini belirtmişlerdir.

Teknik Destek

Çalışmaya katılan öğrenciler teknik destek konusunda kurumun kendilerini yönlendirdiğini ve yönlendirme yapan birimin teknik problemlerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler kurumun yönlendirme dışında teknik olarak bir destekte bulunmadığını belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları kurumun öğretim üyelerine verdiği destek ve öğrencilere verdiği destek olarak iki farklı perspektifte incelenmiştir. Öğretim elemanları kurumun kendilerine süreç ve işleyiş ile ilgili yeterince bilgilendirme yaptığını, pedagojik destek ve teknik destek konusunda yeterince destek göremediklerini belirtmektedirler. Öğretim elemanları kurum yetkilileri ile aynı fiziksel ortamda olmanın yaşanan problemlerin hızlı çözülmesine katkı sağladığını belirtmektedirler. Bu durum uzaktan eğitim ortamları içi olumlu katkılar sağlamaktadır. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim süreçleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları yaşayacakları problemleri azaltacaktır. Uzaktan Eğitim programlarında yer alan öğrenciler de ise kurum desteğinin önemi artmakta ve yaşadıkları problemler çeşitlenmektedir. Uzaktan eğitimin kalitesinin arttırılması, öğrenci ve öğretim elemanlarının problemlerinin minimuma indirilmesi ile doğru orantılıdır. Bu nedenle uzaktan eğitimin verildiği kurumlar öğrencilerin uzak mesafede olduklarını hesaba katarak süreçleri ve iş akışlarını oluşturmalı

ve öğrencilere yeterli desteği sunmalıdır. Öğrencilerin destek olarak ilk başvurdukları kaynak olan web siteleri iyi organize edilmeli ve öğrencileri yönlendirecek iş akışları barındırmalıdır. Ayrıca kurumların bünyesinde oluşturulacak uzaktan eğitim birimi ile birlikte öğrencilere destek sunulmalıdır.

Çalışma sonucunda elde edilen başlıca sonuçlar şunlardır.

- Uzaktan eğitim dersleri için verilen teşvikleri birçok öğretim üyesini motive etmiştir.
- Fakültelerde verilen uzaktan eğitimlerde fakülte öğretim üyeleri kişisel ödüllerin verilmesini motive edici buluyor.
- Uzaktan eğitimde yapılan işe göre maddi tazminat eksikliği, tecrübe eksikliği, teknik eğitim bilgisi eksikliği gibi faktörler öğretim üyelerinin cesaretini kırmaktadır.
- Uzaktan eğitimde öğretim üyelerinin cesaretini azaltan bir diğer faktör de üniversite misyonları ve hedefleri arasındaki uyum eksikliğidir.
- Uzaktan eğitimde sürekli eğitim, rehberlik ve fakülteler arası işbirliği gibi faktörler öğretim üyelerini cesaretlendirmektedir.

Uzaktan eğitim verecek kurum öncelikle öğrenci gereksinimlerini belirlemelidir. Öğretmen öğrenci etkileşimi için bir kültür oluşturulmalıdır. Öğrencilerin tekinik destek alma imkânları sağlanmalı ve öğrencilere derste kullanılacak materyaller ulaştırılmalıdır (Miligan ve Buckenmeyer, 2009)

Uzaktan eğitim süresince iç motivasyon ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının sağlanması oldukça önemlidir. (Simonson, Schlosser, ve Orellana, 2011).

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ortamlarına yönelik tutumları öğrencilere göre daha olumlu düzeydedir. (Garcell vd., 2007) .Fakülteler öğrencilere uzaktan eğitim öğrenme müfredatı sunmaktan ve değerlendirilmesinden sorumludur. Uzaktan eğitim öğrencilere hem akademik hem de rehberlik desteği sağlamalıdır(HLM, 2009). Destek sistemlerinin etkin bir şekilde kullanımı uzaktan eğitimde öğrenci- öğretim elemanı memnuniyetini arttıracak, kalite süreçlerinde olumlu katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

Mbwesa, J. K. (2014). Students' Perceived Quality of Distance Education Courses as a Correlate of

Learner Satisfaction: A Case Study of the Bachelor of Education Arts Program, University of Nairobi, Kenya. *Int'l J. Soc. Sci. Stud.*, *2*, 86.

Frydenberg, J. (2002). Quality standards in eLearning: A matrix of analysis. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *3*(2).

Badu-Nyarko, S. K. (2013). Quality assurance measures in distance learning at university of Ghana. *African Educational Research Journal*, *1*(2), 126-133.

Noriko, H. A. R. A., & Kling, R. (2015). Students' Distress with a Web-based Distance Education Course: An Ethnographic Study of Participants' Experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *4*(2).

Smith, N. N. (2003). Characteristics of Successful Adult Distance Instructors for Adult Learners. *Inquiry*, *8*(1), n1.

Garcell, E., García, M. R., Glogauer, N., & Hobson, D. (2007). Quality in distance education: A triple perspective. *Distance Learning*, *4*(4), 19.

Jung, I. (2012). Asian learners' perception of quality in distance education and gender differences. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *13*(2), 1-25.

Higher Learning Commission. (2009). Guidelines for the evaluation of distance education (On-line learning). Green, T., Alejandro, J., & Brown, A. H. (2009). The retention of experienced faculty in online distance education programs: Understanding factors that impact their involvement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *10*(3).

Milligan, A. T., & Buckenmeyer, J. A. (2008). Assessing students for online learning. *International Journal on ELearning*, *7*(3), 449.

Möwes, D. (2005). Evaluating the quality of student support services at the University of Namibia's Centre for External Studies.

Sewart, D. (1993). Student support systems in distance education. *Open Learning*, *8*(3), 3-12.

Sharma, H. L. (2002). Student Support Services In Distance Learning System A Case Of DDE, Maharshi Dayanand University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *3*(4).

Paier, M. (2007). Student support services in distance learning systems. *Vienna University of Technology Since*.

Arko-Achemfuor, A. (2017). Student support gaps in an open distance learning context. *Issues in Educational Research*, *27*(4), 658-676.

Tait, A. (2003). Guest editorial-Reflections on student support in open and distance learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *4*(1).

Thompson, J., & Hills, J. (2005). Online learning support services for distance education students: Responding to and maintaining the momentum. *Balance, fidelity, mobility: Maintaining the momentum*, 661-665.

Simonson, M., Schlosser, C., & Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, *23*(2-3), 124.

Ashwin, P., & Trigwell, K. (2012). Evoked prior experiences in first-year university student learning. *Higher Education Research & Development*, *31*(4), 449-463.

Brown, M., Keppell, M., Hughes, H., Hard, N., & Smith, L. (2013). Exploring the disconnections: Student interaction with support services upon commencement of distance education. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, *4*(2), 63.

Balaban-Sali, J. (2015). Designing motivational learning systems in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *9*(3), 149-161.

Britto, M., & Rush, S. (2013). Developing and implementing comprehensive student support services for online students. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, *17*(1), 29-42.

Lee, J. Y. (2003). Current status of learner support in distance education: Emerging issues and directions for future research. *Asia Pacific Education Review*, *4*(2), 181-188.

Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.

Floyd, D. L., & Casey-Powell, D. (2004). New roles for student support services in distance learning. *New directions for community colleges*, *2004*(128), 55-64.

Olcott Jr, D., & Wright, S. J. (1995). An institutional support framework for increasing faculty participation in postsecondary distance education. *American Journal of Distance Education*, *9*(3), 5-1

Maguire, L. L. (2005). Literature review–faculty participation in online distance education: Barriers and motivators. *Online journal of distance learning administration*, *8*(1), 1-16.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 85-124.

Ebeveynlerin Evlilik Kurumuna İlişkin Algılarının Metaforik Olarak İncelenmesi*

Esra Demir Öztürk, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye, e.demir@alparslan.edu.tr

Canan Demir Yıldız, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye, canan.yildiz@alparslan.edu.tr

Mehmet Başaran, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye, m.basaran@alparslan.edu.tr

Öz

Toplumun en küçük birimi olarak kabul edilen aile birliğinin, insan yaşamında vazgeçilmez bir önemi vardır. Bireyin yaşamdan doyum alması, fonksiyonlarını etkili bir şekilde yerine getirmesi ve yaşadığı topluma uyumlu bir kişi olarak hizmet etmesi, öncelikle evlilik birliği içinde sağlanır. Evlilik toplumun devamlılığı açısından da ayrı bir öneme sahiptir. Aynı zamanda toplum düzeninin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi aynı zamanda evliliğin nasıl algılandığı ile de doğrudan ilişkili olmaktadır. Bu nedenle özellikle de evlilik kurumu içerisinde olan ebeveynlerin evliliğe ilişkin bakış açıları önemli olmaktadır. Bu çalışmanın amacı ebeveynlerin evlilik kavramına ilişkin algılarının metaforik olarak incelenmesidir. Bu bağlamda, anne ve babaların, bu kavramlara ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla metaforlardan yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Muş ilinde gerçekleştirilmiş olan "Çocukları Tanıma ve Anlama Seferberliği: Çocukmuşuz Bilim Şenliği Projesi"ne katılan ve çocuk sahibi olan ebeveynler oluşturmuştur. Buna göre toplam 161 anne ve baba araştırmaya katılmıştır. Nitel yöntemde yapılmış bu araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve araştırmacı tarafından hazırlanmış olan metafor forumundan yararlanılmıştır. Veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda ebeveynlerin demografik özelliklerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. İkinci kısımda ise ebeveynlerin şu ifadeyi tamamlamaları istenmiştir: " Evlilik ……. gibidir. Çünkü……" Katılımcıların yazmış oldukları ifadeler, Microsoft Word dosyasına aktarılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak "evlilik" e ilişkin elde edilen temalar "karmaşık bir yaşam, düzenli bir hayat, büyüyen bir kurum, eğlenceli bir şey, paylaşılan bir hayat" şeklinde olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Evlilik, Anne-Baba, Algı

Abstract

The family union, considered the smallest unit of society, is an indispensable factor in human life. It is primarily provided within the marriage association that the individual receives satisfaction from his life, fulfills his functions effectively, and serves as a harmonious companion. At the same time, it is also directly related to how marriage is perceived to be able to maintain a healthy order of society. For this reason, the perspective of marriage is particularly important for parents who are in a marriage institution. The aim of this study is to explore metaphorically the perceptions of the parents about the concept of marriage. In this context, metaphor was used to reveal the perceptions of parents about these concepts. The study group of was parents who participated in the "Recognition and Understanding of Children: Childish Science" project in Muş. A total of 161 mothers and fathers participated in the research. In this qualitative research, the demographic information form was used as a data collection tool and the metaphorical forum prepared by the researcher. The data collection tool consists of two parts. In the first part, questions related to the demographic characteristics of parents were included. In the second part, parents are asked to complete the following statement: "Marriage .. like this. Because ..." At each stage specified, the following are specific to this work: as a result, the themes related to "marriage" have been found to be "a complex life, a regular life, a growing institution, a fun thing, a shared life".

Keywords: Mother, Father, Child, Metaphor, Perception

* Bu araştırma 2017 yılında DAP Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı tarafından desteklenmiş olan "Çocukları Tanıma ve Anlama Seferberliği: ÇocukMUŞuz Bilim Şenliği Projesi kapsamında yapılmıştır.

Giriş

Neslin devamının sağlanıp her açıdan sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesi, toplumun var olmasının yanında temel değerlerinin nesiller arası aktarımının yapılması, erkek ve kadının evlilik akdi ile başlatıp sürdürdükleri nitelikli aile yapısının oluşmasıyla mümkündür(Haldford, Kelly & Markman, 1997; Williams, 2003 akt. Ümmet, 2017). Sağlıklı aile ve toplumların oluşmasında ilk adım olarak kabul edilen evlilik her toplumda var olan bir olgu olmakla beraber boyutları ve evliliğe yüklenen anlam toplumdan topluma ve zamana göre farklı anlamlar kazanabilmektedir. Evlilik, dil-öncesi biyolojik içeriğine rağmen, insanlığın bütün tarihinde çok farklı çeşitlerde ortaya çıkan kültürel bir fenomen teşkil eden bir kurumdur. Ayrı veya aynı cinsiyetten iki ya da daha fazla insanın bir araya geliş formu söz konusu olduğundan, evlilik sosyal-tarihsel araştırma konuları arasındadır (Koselleck, 2006).

Evliliğin yapısını etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bunlardan en belirgin olanı sanayileşme ve endüstrileşme sürecinde meydana gelmiştir. Kadının iş hayatına girmesi, aile yapısının geniş aileden çekirdek aileye doğru dönüşmesi evlilik olgusundaki değişimleri de beraberinde getirmektedir. Çalışmalar evliliğin yapısının ailenin gelir durumu, eğitim düzeyi, yaş, eşlerin evliliğe ve birbirlerine karşı tutumu, iletişim, problem çözme yöntemleri gibi çeşitli psiko-sosyo-demografik değişkenliklerden etkilendiğini ortay koymaktadır (Yalçın, 2014). Aynı araştırmada, kadınların evlilik ilişkilerini değerlendirdiği çalışma da kadınların evliliği 'iyi' olarak yorumladığı fakat eşlerine karşı duygularının ise monoton-sıradan olduğu bulgulanmıştır.

Eşlerin evlilik olayları için yaptıkları atıfları veya açıklamaların incelendiği çalışmada memnun olmayan eşlerin genellikle bunun sebebini karşı tarafın olumsuz bakış açısına yordadıkları belirtilmiştir. Evlilikle ilgili olumsuzlukların eşlerin ve çocuklarının fiziksel ve duygusal iyi olma durumları üzerinde derin ve negatif etkisi olmaktadır (Bradbury & Fincham, 1990).

Evlilikle ilgili yapılan araştırmaların odak noktaları da gün geçtikçe değişime uğramaktadır. 1900'lü yılların başında yapılan araştırmalar eş seçimi, rol beklentileri ve birbirini tamamlama ihtiyacı gibi konulara yoğunlaşırken, 1970'li yıllarda eşlerin birbirlerine karşı davranışları ve evlilik doyumları konularındaki akademik çalışmalar başladı. Son çalışmalar evlilik etkileşiminin duygusal ve bilişsel yönleri üzerinde durmaktadır (Bradbury & Fincham, 1990).

Evlilikle ilgili tanımların ve çalışmaların hızlı bir değişimden geçmesi evlilik kavramına ilişkin bakış açısının sorgulanmasını gerekmektedir. Günümüzden gerçekleştirilmek istenen sosyal politikalar ve aileyi kapsayacak olan eğitimsel faaliyetlerin sağlam bir zemin üzerinde gerçekleştirilmesi evliliğe verilen manayla önemli bir bağ oluşturmaktadır.

Gençlerin evlilik ve aile yaşamına ilişkin tutumlarının incelendiği çalışmada üniversite öğrencilerinin, evlilik ve aile yaşamına karşı duyarlı oldukları ve olumlu baktıkları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla ve birinci sınıftaki öğrencilerin ise diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha geleneksel bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Bener & Günay, 2013). Bu durum evlilik ve aile yaşamına yönelik algıların çoğu zaman bireyleri ve toplumun kültürel değerlerine göre şekillendiğini de ve evlilik üzerinde toplumsal cinsiyet bakış açısının egemenliğini ifade edebilmektedir (Bener & Günay, 2013; Gill & Harvey, 2017). Bazı çalışmalar küreselleşme sonucu geleneksel evlilik düşüncesinin zorla ortadan kaldırıldığını ifade etmekte diğer bir kısım çalışmalar ise ekonomik kalkınmanın gerçekleştikçe modern görüşlerin gittikçe daha da yaygınlaştığını ifade etmektedir (Adomsky, 1991) .

Evlilik aile yaşam döngüsünün başlangıç noktasıdır ve evliliğin amacı tüm evlilik yaşamını etkilemektedir. Gençler arasında evliliğin amacını araştırmak amacıyla yapılan araştırmada genel olarak üç tema ortaya çıkmıştır: dini motifler, biyolojik motifler ve sosyo-psikolojik motifler. Araştırma evliliğin, bir dinin kurallarını izleyen yasal bir ilişki gerçekleştirdiği için, evliliğin ana amacının dini güdü olduğunu, insan doğasının çiftler halinde olması, bir aileye sahip olması ve insan mirasını sürdürmesi için çocuk sahibi olması gibi durumların evliliğin biyolojik güdüsünü, karşılıklı sevgi, arkadaşlık ve mutluluğun ise evliliğin ana sosyo-psikolojik motiflerini oluşturduğunu ifade etmektedir (Manap & ark, 2013). Üniversite mezunu evli bireylerin evlilik hakkındaki algılarının incelendiği başka bir çalışmada da metaforların büyük oranda olumlu içeriğe sahip olduğu, kadınların erkeklere göre evlilikle ilgili algılarının daha olumlu olduğu ve benzer şekilde çocuk sahibi olan bireylerin evliliğe ilişkin algılarının çocuk sahibi olmayanlardan daha olumlu olduğu görülmüştür (Ümmet, 2017). Bu bağlamda bu araştırmada, ebeveynlerin evliliğe ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, olgu bilim desende nitel yöntemle yapılan bir çalışmadır. Olgular, yaşam içerisinde deneyim, algı, yönelim ve kavramlar gibi farklı biçimlerde kendini göstermektedir. Olgubilim, birey davranışlarını anlamak için bireyin kendisine yönelik alglarının ve yaşantılarının bilinmesi gerektiğini savunur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017 yılında DAP Bölge İdaresi tarafından desteklenen ve Muş ilinde gerçekleştirilmiş olan "Çocukları Tanıma ve Anlama Seferberliği: Çocukmuşuz Bilim Şenliği" Projesi'ne katılan ve çocuk sahibi olan ebeveynlerden oluşmaktadır. Buna göre toplamda 161 anne ve baba araştırmaya katılmıştır. Çalışma grubundaki ailelerin evlilik sürelerinin, altı ile on bir yıl arasında olduğu (% 55,90); aile tipinin çekirdek aile olduğu (% 81,90) bulunmuştur. Eğitim durumuna bakıldığında annelerin lise mezunu oldukları (% 68,30) ve yaşlarının 26-31 arasında değiştiği (% 55,20); babaların ise ön lisans (% 69,56) mezunu oldukları ve yaşlarının 38 ile 43 yaş arasında (% 58,38) değiştiği saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak matafor ifadesinin yer aldığı formlar verilmiştir. Form üzerinde; " Evlilik, ….. gibidir. Çünkü……..." ifadeleri yer almaktadır. Katılımcılardan formda yer alan bu boşlukları doldurmaları istenmiştir. Katılımcılara formlar yüzyüze verilmiş, ifadelerin anlaşılırlığı için gerekli açıklamalarda bulunulmuş ve formlar uygulamanın hemen ardından toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, microsoft word dosyasına aktarılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. İçerik analizi, metin içeriği toplama ve analiz etme yöntemidir. İçerik analizinde izlenen aşamalar; "verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir. Belirtilen her bir aşamada bu çalışmaya özgü olarak yapılanlar şu sıralanmıştır;

1. Verilerin Kodlanması: Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar tek tek incelenerek kodlanmış, bu sırada bazı katılımcıların ürettikleri, anlam olarak aynı metaforlar da ayrı ayrı belirtilmiştir.

2. Temaların Bulunması: Tüm kodlar incelenerek ortak yönleri dikkate alınmış ve temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada kullanılan yöntem "kodları bir araya getirerek temaları oluşturmak"tır. Araştırmacılar tarafından "evlilik" kavramını ortaya çıkarmakta kullanılan metaforlar için beş tema oluşturulmuş, uzman görüşleri alındıktan sonra tema sayısı korunmuş ancak bir temanın ismi değiştirilmiştir. Elde edilen temaların, kodları temsil edip etmediğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmana, kodların listesi verilerek ilgili temalara göre sınıflandırma yapmaları istenmiştir. Uzmanın yaptığı eşleştirme, araştırmacının yaptığı eşleştirme ile karşılaştırılmıştır. Bu eşleştirmelerden sonra ortaya çıkan farklılıkları göz önünde bulundurarak araştırmanın güvenirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman'ın aşağıda belirtilen formülü kullanılmıştır. Görüş Birliği Güvenirlik = x100 Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı

Bu formüle göre "Evlilik, ….. gibidir. Çünkü……."sorusuna katılımcıların verdiği cevaplarda ortaya çıkan 161 metafordan 1 tanesinde (Bir) uzman ile araştırmacı arasında görüş farklılığı oluşmuştur. Miles ve Huberman'ın uyuşum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamanın sonucunda "Evlilik" kavramına ait metafor sonuçlarının güvenirliği yaklaşık %97 olarak hesaplanmıştır.

1. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi: Elde edilen veriler, belirlenen kod ve temalara göre organize edilerek tablolara ve grafiklere dönüştürülmüştür.

2. Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması: Nitel veri, temel olarak "basit yüzde hesapları ve sözcük sıklık hesapları" şeklinde iki yöntemle sayısallaştırılabilir. Bu çalışmada da yüzde ve sıklık hesaplamaları kullanılarak bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Nedenler açıklanırken en sık kullanılan metaforlara değinilmiştir. Bu nedenleri özetleyebilmek için de genel başlıklar kullanılmıştır

Bulgular

Ebeveynlerin çocuk, anne ve baba kavramları yoluyla aileye ilişkin algılarının metaforik olarak incelendiği bu araştırmada, elde edilen metaforlar ve frekans değerleri tablo üzerinde bu bölümde sunulmuştur.

Tablo 1. Ebeveynlerin "Evlilik" Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlara İlişkin Bulgular.

Temalar	Metaforlar (frekans)	Toplam (f)
Karmaşık bir yaşam	Gül (6), labirent (1), mehter marşı (1), kumar (2), aşure (1), deniz yaşamı (2), atmosfer (1), hapishane (2), stres çarkı (1), mutfak (1), dikenli yol (1), kurum (1), dört mevsim (1), çeşni (1), bahçe (3), ülke (2), biber (1), dükkan (1), uçurum (1), iyi/ kötü (1), nar (1), sandık (1), harita (1), tatlı tuzlu kurabiye (1), ateş (1), kalabalık sokak (1), ateşten gömlek (1), dünya (1), keşfedilmemiş ülke (1), belirsizlik (1), hayat (1)	42
Düzenli bir hayat	Ütülü elbise (1), kümes (1), devlet (3), evcilik (1), ev (3), kütüphane (1), gökyüzü (1), balık (1), sistem (1), kurum (1), yemek (1), olmalı (1), alışkanlık (1)	17
Büyüyen bir kurum	Temel (1), toprak (2), ağaç (6), yağmur (1), yeşeren meyve (1), iz (1), küçük toplum (1), ayna (1), fidan (1), orman (1), okyanus (1), bitki yetiştirmek (1), ev inşa etmek (1), tohum (1), sanat (1), atölye (1)	22
Eğlenceli bir şey	Meyve (1), gökkuşağı (1), mutluluk (3), elbise dükkanı (1), gemiye (2), tiyatro (1), roman (1), hamur (1), muhabbet (1), huzur merkezi (3), düğün (1)	16
Paylaşılan bir hayat	Terazi (1), devlet kurma (1), yarım elma (4), sevgi-saygı (3), kördüğüm (2), dayanışma (3), beraberlik (3), yarım eşya (1), ekmek (1), düğüm (1), antlaşma (1), zorunluluk (1), bağ (2), bisiklet (1), zincir (1), kavşak (1), görev (1), evrenin yörüngesi (1)	29
Değiştiren bir şey	Dönüm noktası (1), ikinci hayat (3), nefes almak (1), beyaz sayfa (2), su (4), okul (5), tuz (1), yolculuk (3), hayatın gerçekleri (1), kutsal (1), olgunlaşma (1), araba (1), yol (4), farklı bir dünya (1), yeniden doğuş (2)	31

Tablo 1 incelendiğinde, ebeveynlerin "evlilik" kavramına ilişkin ortaya çıkan metaforlara bakıldığında "karmaşık bir yaşam, düzenli bir hayat, büyüyen bir kurum, eğlenceli bir şey, paylaşılan bir hayat, değiştiren bir şey" şeklinde altı ayrı metaforun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu metaforlar içinde 42 metaforla ebeveynlerin evlilik için "karmaşık bir yaşam" anlayışına sahip olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Muş ilinde yapılan bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin evliliğe ilişkin ilişkin bakış açılarını ortaya koymaktır. Ebeveynlerin evliliğe ilişkin metaforları, "karmaşık bir yaşam, düzenli bir hayat, büyüyen bir kurum, eğlenceli bir şey, paylaşılan bir hayat, değiştiren bir şey" şeklinde altı ayrı tema ortaya çıkmıştır. 161 ebeveynin katıldığı araştırmanın verileri metafor formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna bakıldığında ebeveynlerin evlilik için "karmaşık bir yaşam" metaforunun yoğunlukta olduğu görülmüştür. Bu sonuç ebeveynlerin; evliliğin zor, yorucu, uğraştıran, zaman alan ve belirsizlik içerdiği gibi bir çok zorluk taşıyan yanlarını ortaya koydukları görülmektedir. Evliliğe ilişkin ebeveyn ifadelerinden bazıları şu şekildedir;

"Evlilik deniz dalgası gibidir; çünkü dalgalar birden ortaya çıkar ve ne zaman denizin durulacağını, bu dalganın ne zaman duracağını kestiremezsiniz (E11)"

"Evlilik, dört mevsim gibidir; Çünkü her mevsim farklılıklar içerir, evlilikte de sürekli değişimler olur, bazen yaz mevsimi olur, çiçekler açar, kelebekler uçar ancak sonra birden kışa döner donar kalırsın, sonabahar gibi düşüncede yeller eser, rüzgarlar seni kendine getirir, baharla mücadelenin güzelliğini yaşarsın ve devam edersin. Anlarsın ki, evlilik mevsimlerin yaşandığı küçücük özel bir yerdir (E84)."

"Evlilik, labirent gibidir; çünkü, labirente bir girdin mi geri dönüşü kaçırırsın, bir çıkış yolu bulmaya çalışırsın, çabalarsın bazen bu labirentler uzun da sürebilir, kısa da. Ama bir çıkış yolunun alacağını bilerek hareket edersin (E102)"

"Evlilik insanların en çok vakit geçirdikleri mutfakta yaptıkları kurabiye gibidir; bazen tatlı olur bazen de tuzlu (E134)"

Ebeveyn ifadelerinden, ebeveynlerin evlilik için daha çok zorlu yönleri gördükleri ve evliliği bu bağlamda değerlendirdikleri görülmektedir. Benzer şekilde Baltacı (2015) 122 evli birey üzerinde yapmış olduğu araştırmasında da evlilik kavramına ilişkin olumsuz metaforların çoğunlukta olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Ümmet (2017), araştırmasında üniversite mezunu evli bireylerin evliliğe ilişkin olarak toplamda 100 adet ve 47 farklı metaforu ortaya koymuştur. Bu metaforların büyük oranda olumlu içeriğe sahip olduğu ve özellikle de çocuk sahibi olanların çocuk sahibi olmayanlara göre daha olumlu bir evlilik algısına sahip oldukları bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarından hareketle bu çalışmanın katılımcı grubu çeşitlendirilerek daha genel bir grubun evliliğe ilişkin algıları ortaya konulabilir. Evliliğe ilişkin daha çok olumsuz özelliklerin olduğunun belirlendiği bu çalışmaya paralel olarak bu olumsuzlukların neden kaynaklandığına ilişin ölçeklerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca Türkiye'nin farklı illerinde de benzer çalışmalar yapılarak iller arası karşılaştırmalara gidilebilir ve sonrasında Türkiye'nin evliliğe ilişkin genel bir algısı ortaya konulabilir.

Kaynakça

Adomsky, J. N. (1991). Attitudes Of Nigerian Students Toward Marrige And Family Relationships. *International Journal of Sociology of the Family,* 21 (2), 201-212.

Baltacı, Ö. (2015). Evli Bireylerin Aile ve Evlilik Kavramlarına Yönelik Metaforik Algılarının Bağlanma Stillerine Göre Değerlendirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences,* 6 (21), 223-243

Bener, Ö., Günay, G. (2013). Gençlerin Evlilik ve Aile Yaşamına İlişkin Tutumları. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 3, 1.

Bradbury, T.N., Fincham, F.D. (1990). Attributions İn Marriage: Review And Critique. *Psychological Bultein*. 107(1), 3-33.

Burgess, E. W., Locke, H. J., &Thomas, M. M. (1971). *The Family*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Gill, A. K. & Harvey, H. (2017). Examining the Impact of Gender on Young People's Views of Forced Marriage in Britain. *Feminist Criminology*, 12(1), 72–100.

Halford, W. K., Kelly, A. & Markman, H. L. (1997). *The Concept Of A Healthy Marriage*. Clinical Handbook Of Marriage And Couple İntervention. Chichester: Wiley Publishing.

Koselleck, R. (2006). *Kavramlar Tarihi, Politik ve Sosyal Dilin Semantiği ve Pragmantiği Üzerine Araştırmalar.* İletişim Yayınları: İstanbul.

Manap, J., Kassım, A. C., Hoesni, S., Nen, S. İdris, F.& Ghazali, F.(2013). The Purpose of Marriage Among Single Malaysian Youth. *Social and Behavioral Sciences*, 82 (3), 112 – 116

Ümmet, D. (2017). Üniversite Mezunu Evli Bireylerin Evlilik Algıları Üzerine Metaforik Bir İnceleme. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi,* 7 (1), 205-235.

Ümmet, D. (2017). Üniversite Mezunu Evli Bireylerin Evlilik Algıları Üzerine Metaforik Bir İnceleme. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 7 (1), 205-235.

Williams, K. (2003). Has The Future Of Marriage Arrived? A Contemporary Examination Of Gender, Marriage And Psychological Well-Being. Journal of Health and Social Behavior, 44, 470-487.

Yalçın, H. (2014). Evlilik Uyumu İle Sosyo-demografik Özellikler Arasındaki İlişki. *Journal of Research in Education and Teaching.* 1(3),250-261.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Ve Doğa Etkinliklerinde Deney Yöntemine Yer Vermeye Yönelik Görüşleri Ve Yaşadıkları Zorluklar

Meltem Duran, Giresun Üniversitesi, Türkiye, meltemduran2@gmail.com

Öz

Bu çalışmada bir ilde görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinlikleri saatinde deney yöntemine yer verme durumları ve bu süreçte yaşadıkları zorlukları belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma, karma araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında il merkezinde çeşitli okullarda görev yapan tüm okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılması güç olduğundan, yansız örnekleme yöntemiyle toplam 36 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılarak, araştırmanın amaçlarına ve bu amaçlara bağlı geliştirilen denencelere uygun istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenler, deney yönteminden faydalanma sebebi olarak, Fen konularını çocuklara daha etkili ve kalıcı öğretmek için faydalandıklarını belirtmişlerdir. Yeterlilik boyutundan bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğu, çocuklarla paylaşmayı düşündükleri deneyin planını, önceden hazırlama konusunda yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Yetersizlik açısından ise, deneylerin çocuklar tarafından yapılmasını sağlama konusunda yetersiz hissettikleri ortaya çıkmıştır. Önemi boyutundan bakıldığında ise, öğretmenlerin çoğunluğu fen deneylerinin çocukların gözlem yapabilme becerisini arttırdığı şeklinde düşünmektedir. Karşılaştıkları güçlükler boyutunda öğretmenlerin çoğunluğu, fen deneyleri için laboratuvara gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler:, Fen ve doğa etkinlikleri, Deney yöntemi, Okul Öncesi Öğretmen.

Abstract

In this study, it was aimed to determine the place of preschool teachers working in Giresun province in the experiment method in science and nature activities hours and the difficulties they experienced in this process. This research was conducted with a mixed research screening model. The universe of the research constitutes the entire pre-school teacher who works in various schools in the province center in 2016-2017 academic year. Since the entire universe is difficult to reach, a total of 36 teachers were selected as sample by unbiased sampling method. Using the SPSS 15.0 package program, statistical analyzes were performed according to the objectives of the research and the tests developed for these purposes. Based on the results of the research, teachers have indicated that they are benefiting science subjects to teach children more effectively and permanently because of the use of the test method. When looked at from a competence dimension, the majority of teachers stated that they were sufficient to prepare the experiment plan they intended to share with their children. In terms of disability, it turned out that they were inadequate to ensure that the experiments were done by children. From the point of view of importance, the majority of teachers think that science experiments increase children's ability to make observations. In terms of difficulties they have compared, the majority of teachers have indicated that they need laboratories for science experiments.

Keywords: Science and nature activities, Experimental method, Preschool teacher.

Giriş

Erken çocukluk döneminde fen eğitiminin amacının çocukları cesaretlendirmek ve çocukların doğal çevrelerinde meydana gelen birçok olayın nasıl geçekleştiğinin keşfinin sağlanmasına yardım edilmesidir. Bir başka değişle fen eğitimi vasıtası ile çocuklara çevreleriyle yani doğal yaşamlarıyla ilgili bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmaktadır (Hoorn vd., 2007). Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğünün hazırlamış olduğu 36–72 aylık "Çocuklar için Okulöncesi Eğitim Programı" kitapçığına göre; dikkatli ve özenli planlanmış eğitim ortamları okulöncesi eğitim programlarının uygulanmasında büyük önem taşır ve iyi planlanmış eğitim ortamları şu özelliklere sahip olmalıdır: (1) çocukların gelişim özelliklerine uygun, (2) güvenli, (3) çok amaçlı, (4) problem çözme becerilerini geliştiren, (5) yaratıcılığı destekleyen birer ortam olarak düzenlenmelidir (Gezgin, 2009).

Çocuklar fen ve doğa etkinlikleri vasıtasıyla gözlem yapma, inceleme, araştırma, keşfetme ve elde ettikleri sonuçları değerlendirme becerilerini kazanarak eleştirisel ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirirler. Bu sayede çocuklar, karşılaştıkları ya da karşılaşacakları problemlerin çözümünü sağlayabilecek ve yaşamlarını kontrol altına alabileceklerdir. Yine bunun yanında basit düzeyde gerçekleşen fiziksel, kimyasal ve biyolojik olayları daha kolay algılayıp farkına varmalarına da yardımcı olur (Arı ve Öncü, 2005; Aral vd., 2003). Erken çocukluk dönemi, çocukların temel kavramları ve bilimsel süreç becerilerini kazandıkları deneyimlerle dolu bir dönemdir. Çocukların bu dönemde yaşadıkları deneyimler, bilginin yapı taşları olarak nitelendirilen kavramların kazanılması için uygun ortam oluşturur. Çocukların bu kavramları günlük hayatlarında yapılandırarak kullandıkları gözlemlenir. Bu dönemde çocuklar matematik ve fen eğitimi için temel olan kavramları kazanarak kullanmaya başlarlar. Erken çocukluk döneminde kazanılan bu kavramlar, ilerleyen yıllarda soyut bilimsel kavramların kazanılmasında önemli bir rol oynar (Kamay ve Kaşker, 2006).

Çocukların fen ve doğa etkinlikleri ile bilimsel düşünmeleri ve kavram öğretiminin kazanması okul öncesi öğretmenleri sayesinde olacaktır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili görülerinin ortaya çıkarılması ve yaşadıkları zorlukları belirlemek önem taşımaktadır. Bu çalışmada bir ilde görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinlikleri saatinde deney yöntemine yer verme durumları ve bu süreçte yaşadıkları zorlukları belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, karma araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında il merkezinde çeşitli okullarda görev yapan tüm okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılması güç olduğundan, yansız örnekleme yöntemiyle bu evrenden seçilen toplam 36 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Nicel veri toplama aracı: Doğan (2010) tarafından geliştirilmiş ve 4 bölümden oluşan "okulöncesi eğitimde fen ve doğa etkinlikleri saatinde öğretmenlerin, deney yöntemine yer verme durumlarının incelenmesi konulu ölçme aracı" kullanılmıştır.Veri toplama aracı temelde 2 kısımdan oluşmaktadır.

Birinci kısmında öğretmenlerin kişisel ve genel bilgilerini içeren sorular bulunmaktadır. İkinci kısmında, Doğan (2010) tarafından geliştirilmiş ve 4 bölümden oluşan "okulöncesi eğitimde fen ve doğa etkinlikleri saatinde öğretmenlerin, deney yöntemine yer verme durumlarının incelenmesi konulu ölçme aracı" yer almaktadır. Ölçme aracı" toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu ölçme aracının Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha = .89$'dur.

Ölçme aracının alt boyutları:

"Öğretmenlerin deney yönteminden faydalanma durumları

"Öğretmenlerin deney yöntemini kullanabilme yönünden kendilerini yeterli bulma

"Öğretmenlerin deney yönteminin önemine inama durumları

"Öğretmenlerin deney yöntemini kullanırken karşılaştıkları güçlükler

Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılarak, araştırmanın amaçlarına ve bu amaçlara bağlı geliştirilen denencelere uygun olarak (frekans ve standart sapma) istatistiksel analizler yapılmıştır.

Nitel Veri Toplama Aracı: Deney yöntemini kullanma sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. 2 açık uçlu soru sorulmuştur.

Verilerin analizinde ise betimsel analiz kulllanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde araştırmanın amaçlarına ve bu amaçlara bağlı geliştirilen denencelere uygun olarak frekans değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Nicel Bulgular

Tablo 1.Öğretmenlerin Kişisel ve Genel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	n	f
Kadın	33	91.7
Erkek	3	8.3
Toplam	36	100
Deney yöntemini kullanma	n	f
evet	36	100
hayır	0	0
Deney Yöntemi İçin Bir Eğitime İhtiyaç Duyma	n	f
Hiç	1	2.8
Çok az	3	8.3
Biraz	13	36.1
Oldukça	16	44.4
Tamamen	3	8.3
Toplam	36	100

Mesleki Kıdem	n	f
1-5 yıl	4	11.1
6-10 yıl	18	50.0
11-15 yıl	9	25.0
16-20 yıl	4	11.1
21 yıl üstü	1	2.8
Toplam	36	100
Deney Yönteminden Yeterince Yaralanmak İçin Hizmet İçi Eğitime Katılma İstekleri	n	f
Hiç	1	2.8
Çok az	2	5.6
Biraz	5	13.9
Oldukça	13	36.1
Tamamen	15	41.7
Toplam	36	100

Tablo 1.' e bakıldığında öğretmenlerin hepsinin deney yöntemini kullandıkları (n=36), deney yöntemi için bir eğitime ihtiyaç duyma olarak çoğunlukla (n=16) "oldukça" cevabını verdikleri, deney yönteminden yeterince yaralanmak için hizmet içi eğitime katılma istekleri olarak çoğunlukla (n=15) "tamamen" cevabı verdikleri görülmektedir.

Tablo 2. Deney Yönteminden Faydalanma Durumları

		Ortalama	Std. Sapma
1	1.Fen konularını çocuklara daha etkili ve kalıcı öğretmek için deney yönteminden faydalanırım.	4.41	0.55
2	2.Soyut kavramların somutlaştırılmasında bir öğretim yöntemi olarak deney yöntemini kullanırım.	4.36	0.68
3	3.Kolayca bulabileceğim basit araç-gereçlerle konu ile ilgili deneyler oluştururum.	4.36	0.68
4	4.Çocukların çevrelerinde olup biten birçok olayın, nasıl gerçekleştiğini öğretmek için deney yönteminden faydalanırım.	4.30	0.87
5	5.Fen ve doğa etkinlikleri saatinde deney yönteminden faydalanırım.	4.38	0.60

Tablo 2.'ye bakıldığında, öğretmenlerin deney yönteminden faydalanma durumlarında çoğunlukla ($\overline{X}$ =4.38) "Fen ve doğa etkinlikleri saatinde deney yönteminden faydalanırım." Şeklinde belirtmişlerdir.

Tablo 3. Deney Yöntemini Kullanabilme Yönünden Kendilerini Yeterli Bulma

	Ortalama	Std.Sapma
6. Deneylerin çocuklar tarafından yapılmasını sağlarım.	4.02	0.73
7. Deneylere başlamadan önce, çocukların meraklarını uyandırarak dikkatlerini çekecek etkinlikler yaparım.	4.41	059
8. Deney sırasında çocuklara, konuyu daha iyi öğrenmeleri için yönlendirici sorular sorarım.	4.44	0.50
9. Çocuklarla paylaşmayı düşündüğüm deneyi önceden deneyip sonuçlandırırım.	4.22	0.84
10. Deney sonrasında, deneyin aşamalarını ve sonuçlarını çocuklara hatırlatıp yorum yapabilmelerine fırsat vermek için tartışma ortamı oluştururum.	4.22	0.66
11. Deney sonuçlarını örneklerle zenginleştiririm.	4.41	0.86
12. Çocuklarla paylaşmayı düşündüğüm deneyin planını, önceden hazırlarım.	4.47	0.55
13. Deney yöntemini uygulayabilme yönünden kendimi yeterli buluyorum.	4.22	0.66

Tablo 3.'e bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu ($\overline{X}$ =4.47) "Çocuklarla paylaşmayı düşündüğüm deneyin planını, önceden hazırlarım." Şeklinde belirtmişledir.

Tablo 4. Deney Yönteminin Önemine İnanma

	Ortalama	Std.Sapma
14 Çocukların yeni araştırmalar yapmak için istekli olmalarında deney yapmanın etkisi yoktur.	4.13	1.04
15 Çocukların günlük hayatta kullandığı bazı araçları daha iyi tanımasında fen deneylerinin etkisi vardır.	4.41	0.60
16 Fen deneyleri çocukların bilimsel süreç becerilerini öğrenmelerinde etkilidir.	4.63	0.48
17 Çocukların zihinsel becerilerinin gelişiminde, deney yöntemi etkili değildir.	4.36	0.99
18 Fen deneyleri çocukların gözlem yapabilme becerisini arttırır.	4.83	0.37
19 Çocukların duyu organlarına hitap eden deney yöntemi, öğrenmeyi kolaylaştırır.	4.75	0.43
20 Çocuklar arasında işbirliğinin kurulmasında, deney yöntemi etkilidir.	4.38	0.59
21 Çocukların el becerilerinin gelişmesinde deney yöntemi etkilidir.	4.30	0.70
22 Fen deneyleri çocuklara somut yaşantılar sağlar.	4.55	0.60
23 Deney yapan çocukların üretkenliği artmaz.	4.47	0.77
24 Fen deneyleri yardımıyla çocukların problem çözme becerileri gelişir.	4.50	0.87
25 Fen deneyleri çocukların yorum yapabilme becerilerinin gelişmesinde etkili değildir.	4.27	1.11
26 Fen deneyleri yardımıyla soyut kavramlar daha gerçekçi hale gelir.	4.58	0.60
27 Fen deneyleri çocukların bilime yönelik meraklarının artmasında etkilidir.	4.66	0.47
28 Fen ve doğa etkinlikleri saatinin heyecan verici olmasında fen deneylerinin etkisi yoktur.	4.47	0.77

Tablo 4.'e bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu deney yönteminin önemine yönelik, ($\overline{X}$ =4.75) "Çocukların duyu organlarına hitap eden deney yöntemi, öğrenmeyi kolaylaştırır." Şeklinde belirttikleri görülmektedir.

Tablo 5. Deney Yöntemini Kullanırken Karşılaştıkları Güçlükler

	Orta lama	Std.Sapma
29 Deney yapmak için kaynak sıkıntısı (deney çalışmaları ile ilgili yayınlar) çekiyorum.	3.05	1.23
30 Deney yapmak için araç gereç eksikliği hissediyorum.	3.11	1.23
31 Fen deneyleri için laboratuvara gereksinim duyuyorum.	3.41	1.25
32 Deney laboratuvarının olmaması, fen konularında deney yöntemini kullanmamı etkiliyor.	3.05	1.38
33 Bulunduğum ortamda sınıf mevcudunun fazla olması deney yöntemini kullanmamı etkiliyor.	3.19	1.29
34 Ailelerin isteksiz tutumları deney yöntemini kullanmamı etkiliyor.	2.77	1.38
35 Okul yöneticilerinin isteksiz tutumları deney yöntemini kullanmamı etkiliyor.	2.44	1.41
36 Okulöncesi eğitim programının içeriğinden kaynaklanan sebepler, deney yöntemini kullanmamı etkiliyor.	2.61	1.20

Tablo 5'e bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğu deney yöntemini kullanırken karşılaştıkları güçlükler olarak ($\overline{X}$ =3.41) "Fen deneyleri için laboratuvara gereksinim duyuyorum." Şeklinde belirtmişlerdir.

Tablo 6. Konulara göre deney kullanma sıklığı

Konular	Kullanma Sıklığı	
	ortalama	Std.sapma
Doğa ve olayları	4.38	0.54
Canlı ve cansızlar	4.25	0.73
Bitki ve hayvanlar	4.41	0.73
Mikroplar ve sağlığımız	4.41	0.55
Vücudumuz	4.38	0.54
Duyu organlarımız	4.41	0.55
Hava ve özellikleri	4.30	0.85
Su ve özellikleri	4.30	0.70
Is ve sıcaklık	4.19	0.95
Işık	4.00	1.04
Ses	4.91	4.91
Yer çekimi	3.30	1.06
Uzay ve zaman	3.66	0.92
Taşlar ve mineraller	2.88	1.16
Manyetizma	2.63	1.19
Basit makinalar	2.80	1.26
Beslenme	4.63	0.54

Tablo 6.'ya bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun ses konusunda ($\overline{X}$ =4.91) deney yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Nitel Bulgular

Tablo 7. Deney yöntemini kullanma sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik bulgular:

	n
Araç gereç materyal malzeme eksikliği	9
Zaman kısıtlığı	2
Sürekli aynı deneylerin yapılması	1
Laboratuvar olmaması	4
Sınıf mevcudunun fazla olması	3
Çocukların bazılarının çok heyecanlı olması	1
Çocukların bazılarının isteksiz olması	1
Fiziki şartlar (alan sıkıntısı)	1
Kaynak sıkıntısı	1
Bazı konularda az deney olması	1
Ailelerin ilgisiz olması	1
Karşılaşmadım	1

Tablo 7.'ye bakıdığında öğretmenlerin deney yöntemini kullanma sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik çoğunluğu (n=9) araç gereç materyal eksikliği olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşmelerden elde edilen görüşleri ise şu şekildedir:

- Ö1: Sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı her çocuğa yaparak yaşayarak bu yöntemi kullanmak çok zaman alıyor. Çocuklar sıralarını beklerken dikkatleri dağılıyor. Bir de okul öncesine yönelik bazı

konularla ilgili deneyler çok az genellikle kendi yöntemlerimizle öğretiyoruz. Aynı zamanda deneyi tamamlayıcı videolar olması gerekiyor. Sonuçlarını gerçek hayatta da görebilmeleri için bu gerekli.

- Ö2.Araç gereç eksikliği, sürekli aynı deneylerin yapılması ve yeni deneylerin üretilmemesi, hem öğrenciler hem öğretmenler tarafından sıkıcı hale geliyor.
- Ö3: Malzemenin yetersiz olması. Deney yapabilecek laboratuvar olmaması.

Tablo 8. Karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerilerine yönelik bulgular:

	n
Klasik deneyler yerine farklı deneyler	1
Önceden konu hakkında bilgi vermek	2
Kaynak sıkıntısının giderilmesi	1
Malzemelerin temin edilmesi	2
Laboratuvar oluşturulması	6
Yaş seviyelerine uygun deneyler	1
Öğretmen-veli-okul işbirliği içerisinde	2
Yardımcı personel	1
Daha fazla deney kitabının olması	1

Tablo 8.'e bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerilerine yönelik olarak (n=6) laboratuvar oluşturulması şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşmelerden elde edilen görüşleri ise şu şekildedir:

Ö1: Boş bir sınıf laboratuvar yapılabilir ve malzemeler olabilir.

Ö2: Çocukların yaş seviyelerine uygun deneyler öğrenmeyi pekiştiriyor ve kalıcı hale getiriyor. Yapılan basit deneyler bile çocukların ilgisini çekiyor.

Ö3: Birde sınıflarda çocukları grup yaparak deneyleri uygulamak çok daha kolay olacaktır. Bunun için yardımcı personele ihtiyaç vardır. Genellikle deneylerimizi stajyerlerimizin olduğu günlerde yapmaya çalışıyoruz.

SONUÇLAR

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında, öğretmenler, deney yönteminden faydalanma sebebi olarak, Fen konularını çocuklara daha etkili ve kalıcı öğretmek için faydalandıklarını belirtmişlerdir. Yeterlilik boyutundan bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğu, çocuklarla paylaşmayı düşündükleri deneyin planını, önceden hazırlama konusunda yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Yetersizlik açısından ise, deneylerin çocuklar tarafından yapılmasını sağlama konusunda yetersiz hissettikleri ortaya çıkmıştır. Önemi boyutundan bakıldığında ise, öğretmenlerin çoğunluğu fen deneylerinin çocukların gözlem yapabilme becerisini arttırdığı şeklinde düşünmektedir.Karşılaştıkları güçlükler boyutunda öğretmenlerin çoğunluğu, fen deneyleri için laboratuvara gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Uysal (2007), okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla, yaptıkları çalışmaları sonucunda, ayrıca öğretmenlerin tamamına yakınının fen ve doğa etkinliklerini uygularken birtakım sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunların araç-gereç yetersizliği, gezi düzenlerken sorunla karşılaşma, sınıfların kalabalık olması, sınıfların fiziki şartlarının elverişli olmaması, öğretmenden kaynaklanan sorunlar, uygulama alanlarının olmaması, okuldaki kaynakların kullanımına izin verilmemesi gibi sorunlar olduğu görülmüş ve anasınıfı öğretmenlerinin bu sorunlara kendilerine göre çözüm ürettikleri saptanmıştır.

Özbek (2009), okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve buna ek olarak okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik fen etkinliklerini planlama ve uygulamalarının incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşlerinde erken yaşta fen eğitiminin önemli olduğunu, fen etkinliklerinde en sık kullandıkları yöntemin okulöncesinde "deney" olduğu, bunu sırasıyla drama ve gezi-gözlem yöntemlerinin takip ettiği saptanmıştır.

Kıldan ve Pektaş (2009) yaptıkları çalışmaları sonucunda, öğretmenlerin büyük bir kısmı, mevcut okulöncesi programındaki hedef ve kazanımların yeterli olduğunu, programın fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesini içerik olarak desteklediğini belirtirken, çocukları gelecekteki yaşantısına ve öğretim hayatına ise yeterince hazırlamadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin büyük bir oranı, okulöncesi programındaki fen ve doğa ile ilgili konuların, çocukların meraklılık, açık fikirlilik ve kuşkuculuk gibi bilimsel tutumlar kazanmasını desteklediğini, buna karşın sınıflarının fiziksel donanımının fen ve doğa ile ilgili konuların öğretiminde yeterli olmadığını ve okulöncesi fen ve doğa öğretimine ilişkin hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Öneriler

-Okul öncesi fen eğitiminde, soyut konularda farklı deneylerin yer aldığı kaynak kitaplar oluşturulabilir.

-Öğretmenlere kendilerinin hazırlayabilecekleri basit malzemeler ile ilgili deneyler yürütme becerisi. hizmetiçi eğitimlerle kazandırılabilir.

-Okul öncesi kurumlarında küçük laboratuvar ortamları oluşturulabilir.

-Diğer araştırmacılar için aynı konu ile ilgili okul yöneticileri ve velilere yönelik bir araştırma yapılabilir.

Kaynakça

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2003). *Okul Öncesi Eğitim 1* (2.Baskı). İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Arı, Meziyet ve Öncü, Elif Ç. (2005). *Okul öncesi Dönemde Fen-Doğa ve Matematik Uygulamaları.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Doğan Ö. F. (2019). *Okulöncesi Eğitimde Fen Ve Doğa Etkinlikleri Saatinde Öğretmenlerin, Deney Yöntemine Yer Verme Durumlarinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilimdalı Okulöncesi Öğretmenliği Bilimdalı, Konya.

Gezgin, N. (2009). *Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Hoorn, Judith V., Nourot, Patricia M., Scales, Barbara And Alward Keith R. (2007). *Play At The Center of The Curriculum* (4th Edition). Columbus-Ohio: Pearson.

Kamay, P.O. ve Kaşker, Ş.Ö. (2006). *İlk fen deneyimlerim*. Ankara: SMG Yayıncılık.

Kıldan O. ve Pektaş M. (2009). Erken Çocukluk Döneminde Fen ve Doğa İle İlgili Konuların Öğretilmesinde Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD).* 10(1), 113-127.

Özbek, S. (2009). *Okulöncesi öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Uysal D. (2007). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Fen Ve Doğa Etkinliklerinin İşlevselliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir.

Didaktik Durumlar Teorisi Çerçevesinde Kesir Kavramı Öğretimi

Abdulkadir Erdoğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, akadir.erdogan@gmail.com

Esra Yemenli, Anadolu Üniversitesi Türkiye, esra.yemenli@gmail.com

Öz

Kesirler matematik eğitiminde kavramsal zenginliğe sahip konulardan biridir. Bu çalışmanın amacı didaktik durumlar teorisine göre tasarlanmış kâğıt kalınlığı etkinliğini sınıf ortamında gerçekleştirmektir. Çalışmada didaktik durumlar teorisinin aşamaları benimsenerek, bu aşamalar doğrultusunda etkinliğin tanıtımına ve analizine yer verilmiştir. 24 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinlik yaklaşık 80 dakika sürmüştür. Etkinliğin teorinin aşamalarına göre analizi yapılarak etkinliğin verimliliği tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Didaktik Durumlar Teorisi, kâğıt etkinliği, Kesir öğretimi.

Abstract

Fraction is one of the subjects which have conceptual wealth in mathematical education. The aim of study is to practise the paper thickness activity designed to didactical situations theory. Introduction and analysis of the activity was included with regard to phases of theory of didactical situations. The activity applied in classroom environment with participation of 24 primary fifth grade students and lasted approximately 80 minutes. The effectiveness of the activity has been discussed by analyzing the phases of the activity.

Key words: Didactical Situations Theory, paper thickness activity, teaching fractions.

Giriş

Kesir kavramı, ilköğretimin her düzeyinde yer alan, kavramsal zenginliğe sahip önemli konulardan biridir. Kesirlerin; parça-bütün anlamı, oran anlamı, işlemci anlamı, bölüm anlamı gibi birçok farklı anlamı bulunmaktadır. Kesirlerin birden çok anlam içermesi, her sınıf düzeyinde çeşitli öğrenme güçlüklerine neden olabilir ve kavram yanılgılarına yol açabilir. Bu durum kesir öğretimini üzerinde önemle durulması gereken bir konu haline getirmektedir. Bu bağlamda kesir öğretiminin özel öğretim yaklaşımları ve kuramlar bağlamında incelenip geliştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada, matematiksel kavramların öğrenciler tarafından anlamlandırıp yapılandırılması sürecini modelleyen Didaktik Durumlar Teorisinden yararlanılmıştır. Kesirlerin öğretimine nasıl başlanabileceği "kâğıdın kalınlığı etkinliği" olarak adlandırılan bir etkinliğe dayalı olarak incelenmiştir.

Kâğıdın kalınlığı etkinliği öğrencilerin bir A4 kâğıdının kalınlığını farklı kâğıt desteleri arasında orantısal ilişki kurarak keşfetmelerini ve kesir olarak ifade etmelerini amaçlamaktadır. Etkinliğin temel aşamaları teori ile uyumlu olarak şu şekilde yapılandırılmıştır: sorumluluk aktarma, eylem, ifade etme, doğrulama ve kurumsallaştırma. Kâğıt etkinliğinde sorumluluk aktarımı süreci, öğrencilerin yaptıkları ölçümleri kod oluşturabilmek için grup arkadaşlarına doğru mesajlarla iletmesinden oluşan iletişim oyunu ile başlamaktadır. Bu aşamada öğrencilerin problemi anlaması ve benimsemesi hedeflenmektedir. Sonraki süreçte, kâğıt kalınlıklarının ölçümü hakkında tartışmalar, ölçüm yaparken kâğıtların nasıl tutulacağına karar verilmesi gibi durumlar, eylem aşamasını oluşturmaktadır. Burada öğrenciler kalınlıkların ölçümüne dair henüz strateji belirlemeseler dahi problem için harekete geçmiş kabul edilirler. Etkileşimler sonucunda kâğıt kalınlıklarının ölçülmesine yönelik ortaya çıkan fikirler ve uygun stratejilerin belirlenmesi ve açıklanması, ifade etme aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrenciler kalınlıkları ölçmek için net bir strateji belirlemiş ve bunu gerçekleştirmeye hazırdır. Ölçümler gerçekleştirilip sonuçlar tablolaştırıldığında doğrulama aşamasına geçilmiş olur. Bu süreçte beklenen, tablodaki hatalı ölçümlerin belirlenmesi, stratejilerde eksik noktaların ortaya çıkarılması ve hatalara sebep olan durumların fark edilmesidir. Buradaki en önemli nokta öğrencilerin birbirlerine düşüncelerini aktarabilmesi, stratejileri hakkında yorum yapabilmesi ve diğer öğrencilerin fikirlerini-stratejilerini dinlemesidir. Bu etkileşimden sonra kâğıt kalınlıklarının kesir kavramıyla matematiksel olarak ifade edilebilmesi, kurumsallaştırma aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada etkinliğin hedefindeki matematiksel bilgiye öğretmen tarafından kurumsal bir statü kazandırılarak, kavrama ulaşılmış olur.

Etkinliğin Tanıtımı

Materyallerin sınıf ortamında hazırlanması: Her bir kutuda aynı yükseklikte farklı kalınlıkta kâğıtlar olacak şekilde, kutular öğretmenin masasına yerleştirilir. Kutuların tek bir tarafı, kâğıt türlerini ifade etmesi için A, B, C, D, E olarak isimlendirilerek kâğıtların türleri belirlenmiş olur. Bu isimlerin, kutunun öğrencilerin göreceği kısımlarında görünmemesine dikkat edilir. Öğrenciler sadece kutulardan kâğıt almaya geldiklerinde hangi kutudan hangi türde kâğıt aldıklarını görecekleri şekilde kağıt türlerini sembolize eden harfleri görebilirler. Cetvel ve mesaj kâğıtları sonraki aşamalar için masada hazır bulundurulur. Öğrenciler sınıf mevcuduna göre 4 veya 5 kişilik gruplara ayrılarak hazırlık aşaması tamamlanır. Öğrencilerin bazıları, grup oluşturmada sorunlar yaşayabilir hatta isteksiz olabilirler. Bu durumda öğrencileri motive etmek gerekebilir. Bu amaçla öğrencilere iletişim oyununun bahsedilerek etkinliğin uygulamasına başlanabilir.

1. Aşama: Kod bulma

Her kâğıt türünden birer örnek alınarak, sınıftaki tüm öğrencilerin kâğıtları incelemesi sağlanır. Burada öğrencilere kâğıt kalınlıklarının farklı olduğu belirtilerek, bu farklılıkları nasıl anlayabilecekleri konusunda strateji geliştirmeleri istenir. Kâğıtları nasıl karşılaştıracakları hakkında alternatif fikirler üretmeleri beklenir. Yaklaşık 20 dakika sürmesi planlanan bu aşamada öğrenciler kâğıtları dokunarak inceler.

2. Aşama: İletişim Oyunu

Yaklaşık 15 dakika sürmesi planlanan iletişim oyunu, öğrencilerin daha çok kâğıtla ölçüm yapmayı denemelerinden sonraki aşamayı oluşturmaktadır. İlk olarak öğrenciler, oyun hakkında bilgilendirilir. Ölçme yöntemini test etmek için, her grubun gönderici grup ve alıcı grup olmak üzere iki alt gruba ayrılarak, oluşturdukları kodları birbirlerine göndermeleri istenir. Gönderici grup, alıcı gruptaki öğrencilerin görmeyeceği

şekilde, masadaki kutuların birinden (A-B-C-D-E türünden) bir kâğıt seçerek, seçilen kâğıt türünü belirlemeleri için, diğer gruba mesaj (kod) göndereceklerdir. Alıcı gruplar, mesajı aldıktan sonra masadaki kâğıtlardan seçerek, hangi kâğıt türü olduğunu belirlemeye çalışacaktır. Eğer doğru tahmin ederlerse, oyunun devamında alıcı grup, gönderici grup olacaktır. Bu durum iletişim oyunu süresince devam edecektir. Bu aşamada öğretmenden beklenen, mesajları kontrol ederek gruplar arası mesaj iletişimini sağlaması ve sonuçları (kodlar) toplamasıdır. Ayrıca grupların tahminlerini değerlendirerek, kâğıt türünü doğru tahmin eden öğrencilerin, sonraki aşamada alıcı grup olması gibi konularda gerekli düzenlemeyi sağlaması gerekmektedir.

3. Aşama: Kodların Sonuçları

Oyun için ikiye ayrılan gruplar, bu aşamada birleştirilir. Toplanan mesaj kâğıtları (kodlar) tablolaştırılarak tahtaya yazılır. Her bir kâğıt türünden kodlar içeren mesajlar, tabloda yerine yazılarak tüm öğrencilerin sonuçları (ölçümleri) görmesi sağlanır. Öğrencilerden tabloyu incelemeleri istendiğinde, tablodaki uyumsuz ölçümleri fark etmeleri beklenir. Bu uyumsuzluklar fark edildiğinde ise tartışma ortamı oluşturularak, öğrencilerin doğru ölçümleri bulmak için değerlendirme yapmaları beklenir. Bu aşamanın yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmesi planlanmaktadır.

Teoriye uygun olarak öğrencilerin 4 kategorideki aşağıdaki sonuçlara ulaşmaları beklenir.

1. Aynı sayfa sayısına ait farklı türden kâğıtların kalınlıkları farklı olmalıdır.
2. Aynı türden aynı sayfa sayısına ait kâğıt türlerinin kalınlıkları da aynı olmalıdır.
3. Aynı türden kâğıtların sayfa sayıları ile bu sayfaların kalınlıkları orantılı olmalıdır.
4. Farklı sayfa sayısına ait aynı türden kâğıtların kalınlıkları sayfa sayısı ile orantılı olmalıdır.

Kalınlıkların ve Eşit Parçaların Karşılaştırılması

İlk aşama**:** Bu aşamada öğrencilerin hataları düzeltmesi ve ölçümleri yenilemeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda daha fazla sayıda kâğıt kullanmaları beklenir. Bu aşamada planlanan süre 20-25 dakikadır.

Sonuç Aşaması: Gözlemler sonucunda öğrencilerin, hatalı sonuçlara sebep olan durumları göz önünde bulundurarak, doğru ölçüm yapmaları beklenir. Bu amaçla her bir gruba bir türden kâğıtlar verilerek, doğru ölçümler yapmaları için girişimde bulunmaları sağlanır. Her grup ölçüm yaparken uyguladıkları stratejileri doğru ifade ettikten sonra bir sonuca ulaşırlar. Bu sonuçlar da tahtaya yazılarak, her bir kâğıt türünün kalınlığını bulma kısmına geçilir. Örneğin E türünden 23 adet kâğıdın kalınlığının 4 mm olduğu bulunmuştur. Bu bilgiye dayanarak öğrencilere, bir kâğıdın kalınlığının nasıl ifade edileceği sorulur. Bu noktada öğrencilerin "23 kâğıdın kalınlığı 4 mm ise 1 tanesinin kalınlığı 4/23 mm olur" şeklinde cevap vermeleri beklenir. Bu durum her kâğıt türünün kalınlıkları, kesir olarak ifade edene kadar devam eder. Böylece her kâğıt türünden bir kâğıdın kalınlığı, kesirle ifade edilmiş olur. Ayrıca aynı türden kâğıt kalınlığını, farklı kesirlerle ifade eden öğrenciler için denk kesir kavramına değinilerek, bir kesir değerinin farklı ifadeleri olabileceği açıklanır.

Tablodaki ölçümlerin başka ne şekilde ifade edilebileceği sorularak öğrencilerin "23 kâğıdın kalınlığı 4 mm'dir" şeklinde ifadeler kullanmaları beklenir. Öğrenciler tabloyu okurken kâğıt türlerinin her birini bu şekilde ifade ettikten sonra, bir kâğıdın kalınlığının başka nasıl ifade edilebileceği sorulur. Bu noktada öğrencilerin "23 tane kâğıt 4 mm ise bir tanesinin kalınlığı 4/23 mm olur ya da milimetrenin 23'te 4'üne eşittir" cevaplarıyla birlikte, her bir kâğıt türünden bir kâğıdın kalınlığının kesir değerleri ve okunuşları elde edilir.

Bu aşamaya kadarki süreç göz önünde bulundurularak etkinlik sonunda, öğrencilerin kâğıt kalınlıklarını dokunma dışında nasıl karşılaştırabileceklerini, ölçüm yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğini, karşılaştırma yaparken hangi çıkarımlarda bulunabileceklerini öğrenmiş olurlar. Kâğıt kalınlıklarının kesir ile ifade edilebileceğini ve aynı kâğıt türüne ait ulaşılan farklı sonuçlarla, kesir değerine eşit farklı kesirler de bulunabileceğini fark ederler.

Bu çalışmanın amacı, didaktik durumlar teorisine göre tasarlanan kâğıdın kalınlığı etkinliği aracılığıyla kesirlerin öğrenciler tarafından anlamlandırılması ve yapılandırılmasının nasıl gerçekleştirilebileceğini incelemektir. Kesir kavramı, her sınıf düzeyinde yer alması ve birçok matematiksel konuyla ilişkilendirilebilmesi düşünüldüğünde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda kesir öğretiminde farklı uygulamalar ve yaklaşımların, daha etkin bir öğrenme sağlaması bakımından yararlı olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada didaktik durumlar teorisine göre tasarlanmış bir etkinliğin uygulamasının gerçekleştirilmesi amaçlandığından öğretim deneyi deseni kullanılmıştır. Öğretim deneyi, temelde öğretimin mevcut durumu nasıl etkilediğini anlamayı sağlar. Bu nedenle yeni yaklaşımların uygulanmasına ve test edilmesine imkân sunmaktadır. Belirli bir alanda ortaya çıkan zorlukların ortadan kaldırılması ve ortaya çıkabilecek zorlukların önlenmesi işlevini görmektedir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, Eskişehir ilinde bir ortaokulun 5. sınıfına devam edem 24 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Etkinlik için kırtasiyelerden 5 farklı türde kâğıt için çeşitli kalınlığa sahip dikdörtgen şeklinde (yaklaşık 10x23cm) toplam 570 adet kâğıt alınmıştır. Aynı kalınlığa sahip kâğıtlar, aynı yüksekliklerde kutulara konularak, kâğıt türlerine göre isimlendirilmiştir. Kâğıtların kalınlıkları dışında tüm özelliklerinin aynı olmasına dikkat edilmiştir. Etkinlik süresince öğrencilerin kullanacağı 8 adet cetvel (toplam öğrenci sayısına göre) temin edilmiştir. Oyun aşamasında mesajların iletilmesi için kullanılmak üzere 10 adet küçük bloknot kâğıdı alınmıştır. Malzemeler hazırlanarak sınıf ortamında düzenlenmiştir. Uygulama esnasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Uygulama yaklaşık 80 dakika (iki ders saati) sürmüştür.

Verilerin Analizi

Uygulama süresince toplanan veriler, didaktik durumlar teorisi bağlamında analiz edilerek, etkinliğin aşamaları incelenmiştir.

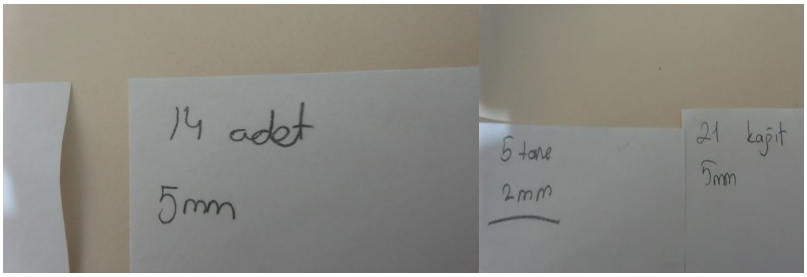
Bulgular

Kod bulma: Öğrenciler kâğıtları dokunarak incelerken, kâğıtlarının uzunlukları, genişlikleri, hatta saydamlıklarının ve ağırlıklarının farklı olduğu fikirlerini öne sürdüler. Bazı öğrenciler ise kâğıt yüzeylerinin pürüzlü olup olmadığını incelemek gerektiğini belirttiler. Bu özellikler açısından kâğıtlar arasında fark olmadığı öğrencilere belirtilerek, başka stratejiler bulmaları istendi. Bu noktada öğrencilerden biri, "*kâğıtları katlayarak kalınlıklarının farklı olduğunu anlayabiliriz*" iddiasında bulundu. Bu aşamada kâğıtları ne şekilde katlamak gerektiğine dair tartışmalar yaşandı. Öğrencilerden biri "*ben mesela daha az katladım, başkası daha çok katladı, ama aynı* kâğıt, o zaman nasıl bileceğiz" diyerek bu şekilde yapmanın farklı sonuçlar verebileceğini belirtti. Sonuç olarak öğrenciler kâğıtları katlamanın herkes için geçerli bir strateji olmayacağını fark ettiler. Süreç devam ederken öğrencilerden birkaçı herkes için uygun olan stratejinin, kâğıtların kalınlığını cetvel ile ölçmek olduğunu söylediler ve cetvel kullanmaya ihtiyaç duyduklarını ifade ettiler. Bu durumda kâğıt kalınlıklarının farkını belirlemek için cetvel ile ölçüm yapmak gerektiği ortaya çıkmıştır. Tüm gruplar bu stratejiyi onayladıklarında her bir grup cetvel ile kâğıtların kalınlığını ölçmeye başladılar. Ölçüm sonuçlarına ulaşmak için ellerindeki kâğıdı cetvel ile ölçen öğrencilerden gelen tepkiler şu şekilde olmuştur: "*Bu* kâğıdın kalınlığı sıfıra yakın; Kâğı*dın kalınlığı 1mm'den bile ince; Kâğıt çok ince*."

Öğrenciler kâğıt kalınlarının ölçüm yapamayacakları kadar küçük olduğunu fark ettiklerinde yapılması gerekeni öğretmene sorma eğilimi gösterebilir. Bu durumda öğretmenin, öğrencileri yönlendirerek öğrencilerin fikir üretmelerini sağlaması gerekmektedir. Bu süreçte öğrencilerden beklenen, daha çok kâğıda ihtiyaç duyulacağını fark ederek, ancak o zaman ölçüm yapabileceklerini anlamalarıdır. Böylece herhangi sayıda kâğıtlar alınarak cetvel ile kalınları ölçmeyi denemeye başlanır. Burada öğrenciler ölçmek için çeşitli sayılarda kâğıtlar alabilir. Bu noktada "*5 tane kâğıt 3 mm kalınlığında; 13 tane kâğıt, 2mm kalınlığında*" şeklinde ölçümlere ulaştıkları görülmektedir. Ölçüm sonuçları ve kâğıt sayıları, sonraki aşamada kullanılacak olan kodları oluşturmaktadır. Ölçme denemelerinden sonra iletişim oyununa geçilir.

İletişim Oyunu**:** Her bir grubun sırayla, masadaki kâğıtlardan kendi belirledikleri sayılarda kâğıtlar seçerek ve kodları iletmek üzere birer mesaj kâğıdı almaları sağlandı. Kodları alıcı grupların ise gelecek mesajı

sessizce beklemeleri belirtildi. Gönderici gruplardaki öğrenciler, seçtikleri kâğıtların kalınlıklarını cetvel ile ölçerek, mesaj için kodlarını oluşturdular. Kodları oluşturma kısmında bazı öğrenciler, kâğıtların boy ve en uzunluklarını da cetvel ile ölçüp mesaj kâğıdına kod olarak eklediler. Öğretmen rehberliğinde mesajlar (kodlar) alıcı gruplara iletildi. Mesajı alan öğrenciler, masadaki kâğıt türlerini birer birer deneyerek, mesajda gönderilen kalınlık ölçülerinin, hangi türden kâğıtların kalınlığı olabileceğini cetveller ile ölçüm yaparak bulmaya çalıştılar. Denemeler esnasında öğrencilerin mesajda yazan kâğıt sayısı kadar masadaki kutulardan kâğıt aldıkları gözlemlendi. Bir sonuca ulaştıklarında, tahminleri incelenerek doğru tahminde bulunan öğrenci gruplarının, arkadaşları tarafından alkışlandı. Gruplar bu şekilde iletişim oyununa 2-3 tur devam ettiler. Bu aşama birçok koddan oluşan mesaj kâğıdı birikti. Oyunun son turu gerçekleşince mesaj kâğıtları toplanarak sonraki aşama için düzenlendi. Aşağıda bazı mesaj kâğıdı örneklerine yer verilmiştir.



Uygulama bu aşamasında öne çıkan nokta, öğrencilerin kâğıtları rastgele sayıda seçmeleridir. Ölçüm yapmak için daha çok sayıda kâğıda ihtiyaçları olduğunu düşünmelerine rağmen en fazla 30 adet kâğıt seçtikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin oyunun nasıl oynandığını anlamaları zaman aldığı ve sınıfta sessiz bir ortam sağlamak güç olduğundan, planlanan süre aşılarak, iletişim oyunu, 25 dakikada tamamlanmıştır.

Kodların Sonuçları: Gruptaki öğrencilerin kâğıt kalınlıklarının ölçümüne dair elde ettiği tüm kodlardan bir tablo oluşturulmuştur. Tablo oluşturulurken öğrencilerden bazıları, "*bu mesajı biz göndermiştik*" gibi tepkiler vermiştir. Kodların her biri tabloya yerleştirilirken, öğrenciler tabloyu incelemişlerdir. Gönderilen mesajlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Belirledikleri Kodlar.

Kâğıt Türü	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4
A	10s, 2mm	8s,2 mm	6s, 1,5mm	
B	10s, 5mm		14s, 5mm	
C		5s, 2 mm	10s, 3mm	21s, 5mm
D		5s, 2 mm	30s,10mm	
E			23s, 4mm	

Bu esnada bazı öğrenciler, "öğretmenim burada yanlışlık yok mu, A kâğıt türündeki ölçümler hatalı" gibi tepkilerde bulunmuşlardır. Bu durum öğrenciler arasında, kâğıt kalınlıklarını yanlış ölçtükleri konusunda diyaloglar yaşanmasına neden olmuştur. Tabloyu inceledikten sonra öğrenciler, A kâğıt türünden 1. ve 2. grubun ölçümlerinin hatalı olduğunu söylemişlerdir. Nedeni sorulduğunda hem 8 hem de 10 kâğıdın kalınlığının aynı olamayacağı belirtilmiştir. Bu durumda öğrencilerin, aynı türden kâğıdın sadece aynı sayfa sayısında kalınlıklarının eşit olması gerektiğini (2. Kategori) keşfettikleri görülmektedir. Benzer şekilde D kâğıt türünden 2. ve 3. grubun yaptığı ölçümlerin de mümkün olmayacağını belirtmişlerdir. Nedeni sorulduğunda "*aralarında oran olması gerekir, 5 kâğıt 2 mm ise 30 kâğıt 12 mm ya da 30 kâğıt 10 mm ise 5 kâğıdın 2 mm'den daha az olması gerekir*" cevabını vermişlerdir. Bu durumda da öğrencilerin, aynı türden kâğıtların farklı sayfa sayısına ait kalınlıklarının orantılı olması gerektiğini (3. Kategori) keşfettikleri görülmektedir. Yine, C ve D kâğıt türünde 2. grubun yaptığı ölçümde aynı sayfa sayısına ait farklı türden kâğıtların, farklı kalınlıklara sahip olması gerektiği (1. Kategori) keşfedilerek, ölçümün yanlış olduğu sonucuna varmışlardır. Bu aşama toplam 30 dakika sürmüştür.

Kalınlıkların ve Eşit Parçaların Karşılaştırılması

İlk aşama: Tablodaki uyumsuz sonuçlar, öğrenciler tarafından keşfedilerek, ölçümlerdeki farklılıkların (hataların) neden kaynaklanabileceği sorulmuştur. Öğrenciler "cetvel yanlış ölçüyor, herkes kâğıtları ölçerken farklı bastırıyor" gibi fikirler üretmişlerdir. Ölçüm yaparken kağıtların üzerine farklı basınçlar uygulandığı, birçok öğrenci tarafından ölçümlerin hatalı çıkmasının sebebi olarak görülmektedir. Bu durumun hatalı ölçmeye sebep olmaması için neler yapılabileceği konusunda, "çok sayıda kâğıda baskı uygulamak veya çok sayıda kâğıdı bir arada tutmak daha kolay olur; daha çok kâğıtla ölçüm yapmak daha doğru olur" şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Böylece doğru ölçüm sonuçlarına ulaşmak için ne yapılması gerektiği (hangi stratejiyle hareket etmek gerektiği) tartışılmıştır.

Öğrenciler daha çok kâğıdın doğru ölçmek için gerekli olduğunu düşünmelerine rağmen, tablodaki kâğıt sayılarını, ölçüm için seçilen kâğıt sayısının en fazla 30 kâğıt (D türü, 3. grup) olduğunu göstermektedir. Öğrenciler 30'dan fazla sayıda kâğıt ölçmeyi denememişlerdir. Bu durum, öğrencilerin çok kâğıdı saymak istememelerinden kaynaklanabilir. Öğrenciler, ölçmek için neden çok daha fazla kâğıt almadıklarını ise "öğretmenim o kadar kâğıdı sayamayız, çok fazla" şeklindeki tepkilerinde gerekçelendirmektedir. Sonuç olarak öğrenciler, beklenilen şekilde 50-70-100 sayıda kâğıt alarak, bu kâğıtların kalınlıklarını ölçmeyi denememişlerdir.

Tablo 2. Öğrencilerin Belirledikleri Kodlar.

Kâğıt Türü	Grup 1	Grup 2
A	10s, 2mm	8s,2 mm
D		5s, 2 mm
B	10s, 5mm	

Bu aşamada öne çıkan bir başka durum da, öğrencilerin tabloyu incelediğinde bazı kâğıt kalınlıkları arasında karşılaştırma yapabilmeleridir. Örneğin, 2. gruptaki öğrencilerin ölçümleri, A ve D türünden kâğıtların kalınlıklarının 2'şer milimetre olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, kâğıt sayılarına bakarak birinin 5 adet, diğerinin 8 adet olduğunu, bundan dolayı D türündeki bir kâğıdın, A türündeki bir kâğıttan daha kalın olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde A ve B türünden kâğıtların 1. gruptaki öğrenciler tarafından yapılan ölçümlerine bakıldığında, 10'ar adet kâğıdın, birinin kalınlığının 2 mm, diğerinin kalınlığının ise 5 mm olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrenciler, B türünden bir kâğıdın, A türünden bir kâğıttan daha kalın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum Tablo 2'de gösterilmiştir.

Öğrenciler kâğıt kalınlıklarının karşılaştırmasını, tablodaki ölçüm sonuçları üzerinden gerçekleştirmiştir. Fakat bu şekilde tüm kâğıt türlerinin kalınlığına dair ölçümlere ulaşılamamıştır. Tablodaki eksik ölçüm sonuçları, gruplar tarafından her kâğıt türünden ölçüm yapılmamasından kaynaklanmaktadır. Bu durumda iletişim oyunu tekrarlanarak tabloda eksik ölçüm sonuçlarının tamamlanıp, hatalı ölçümlerin daha çok kâğıt kullanarak düzeltilmesi gereken 2. ve 3. aşamalara geçilmesi gerekir. Ancak öğrencilerin daha çok kâğıt kullanmak konusundaki isteksizlikleri ve ders saati süresinin sonlarına yaklaşılması (son 10 dakika) göz önünde bulundurulduğunda, geri dönülmesi gereken bu aşamalar gerçekleştirilememiştir. Planlanan sürede için kısıtlamaya gidilerek, oturumun son aşaması talimatlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Sonuç Aşaması: Etkinlik sonlandırılırken öğretmen tarafından, "*kâğıtların kalınlıklarını hangi yöntemle belirledik, neden böyle bir yöntem seçtik, hangi sonuçlara ulaştık, her bir kâğıdın kalınlığını nasıl bulduk, neden her grup farklı sonuçlara ulaştı, doğru ölçüm yapmak için ne yapmamız gerekiyor*' gibi sorularla öğrencilere etkinliğin genel bir değerlendirmesini sunuldu. Öğrencilerin düşünceleri değerlendirilerek, etkinliğin amaçlarının farkına varmaları sağlandı.

Etkinliğin Teori Bağlamında Değerlendirilmesi

Sorumluluk aktarımı: Kâğıt etkinliğinde sorumluluk aktarımı sürecinin iletişim oyunuyla başlar. Öğrencilerin yaptıkları ölçümlerle kodlar oluşturarak grup arkadaşlarına doğru mesajlar iletmeye çabalamaları, rekabet ve motivasyonu arttırdığı gibi, sorumluluk aktarma sürecini de başlatmış olmaktadır. Burada amaç, doğru mesajı ileterek diğer grubun kalınlığı belirlenen kâğıdın hangi tür kâğıt olduğunu tahminini hızlandırmaktır. Kâğıt türünü doğru tahmin eden grup, sonraki aşamada gönderici grup olacak ve alıcı gruba mesaj (kod) gönderecektir. Böylece gerekli yarışma ortamı sağlanmıştır. Sorumluluk aktarımına bağımsız bir

süreç olarak bakılması doğru olmayabilir. Çünkü her aşamada öğrencilerden beklentiler farklılaşabilir ve doğal olarak sorumlulukların türleri değişebilir. Örneğin gönderici gruptaki öğrenciler için sorumluluk, ölçümlerin gerçekleştirilerek, kodların doğru bir şekilde oluşturulması iken, alıcı grup için ise her türden kâğıdın mesajı oluşturan sayıda ölçümlerini gerçekleştirerek doğru tahminde bulunmalarıdır.

Eylem: İletişim oyunu, kâğıt kalınlıklarıyla ilgili öğrencilerin harekete geçtiği aşamadır. Grup içinde kâğıtların kalınlık ölçümüyle ilgili bireysel tartışmalar yaşandığı görülmüştür. Ölçüm yaparken kâğıtların nasıl tutulacağına karar verilememesi bu duruma örnektir. Bazı öğrenciler kâğıtları sıraya koyarak üzerine basınç uygulayarak ölçüm yapmayı doğru bulurken, bazı öğrenciler kâğıtları ellerinde sıkıca tutmanın doğru ölçüm yapmalarına imkân tanıyacağını savunmaktadır.

Formüle Etme: Öğrencilerin kâğıdın kalınlıklarını dokunarak ayırt edemeyip cetvel ile ölçüm yapmanın kâğıt kalınlıklarını belirlemek için en uygun strateji olduğuna karar vermeleri, bu aşamada gerçekleşmektedir. Kodların kâğıtların kalınlıklarının ölçümü ve kâğıt sayılarından oluşması, kalınlıkla ilgili somut adımlar atıldığının bir göstergesidir. Burada iletilen mesajlar doğrultusunda karşı grubun tahminlerini doğru belirlemesi, kullanılan stratejinin uygulanabilirliği hakkında öğrencilere fikir verecektir. Böylece bu stratejinin işe yarayıp yaramadığı belirlenerek, sonraki adım için fikir üretimi sağlanacaktır. Üretilen her fikir adımların formüle edilmesi anlamına gelir.

Doğrulama: İletilen mesajlar (oluşan kodlar) düzenlenerek tablolaştırıldıktan sonra öğrencilerin ölçüm sonuçlarını incelemesiyle doğrulama sürecine geçilmektedir. Öğrenciler tablodaki uyumsuz sonuçların (hatalı ölçümler) fark edilmesiyle, stratejilerinde eksik olan noktaları fark etmeye ve bu hatalara neden olan durumları tespit etmeye başlamaktadır. Ölçümlerdeki farklılığın sebepleri konusunda yapılan, herkesin farklı şekilde basınç uygulaması (sıra üzerinde veya ellerinde ölçüm yapması) gibi tartışmalar bunlara örnek gösterilebilir.

Kurumsallaştırma: Kalınlıkların kesir olarak ifade edilmesi, teoriye göre etkinliğin kurumsallaştırma aşamasıdır. Öğrenciler kâğıt kalınlıkların kesir olarak ifade edilebileceğini ve kesirlerin çok küçük sayıları belirttiğini keşfetmeleri, kurumsallaştırma sürecinin gereğidir. Etkinliğin sonunda öğrencilere, kâğıtların farklılıklarının ilk önce dokunarak incelendiğini, bunun yeterli olmadığının fark edilerek herkes için geçerli bir strateji bulmanın (ölçüm yapmanın) gerekli olduğu hatırlatılarak sürecin hızlı bir değerlendirmesinin yapılmasıyla kurumsallaştırma süreci tamamlanmış olur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kâğıdın kalınlığı etkinliği, sınıf ortamında büyük ölçüde didaktik durumlar teorisine bağlı kalınarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde, kâğıt kalınlıklarının ölçümünün çok küçük sayılarla sonuçlanabileceği ve bunların kesir ile ifade edilebileceği öğrenciler tarafından birlikte keşfedilmiştir. Bu keşif süreci, strateji geliştirme ve stratejileri ifade etme, farklı stratejileri anlamaya çalışma ve üzerinde tartışma yaptırarak öğrencileri sınıf içinde aktif tutmaktadır. Sınıf ortamındaki gözlemler, kâğıt kalınlıklarından yola çıkılarak etkinliğin, öğrencilerin kesir kavramını keşfetmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin davranışları açısından değerlendirildiğinde, etkinliğin öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu gözlenmiştir. Ölçüm sonuçları hakkındaki tartışmalar, stratejilerdeki farklı noktaların ifade edilmesinin yolunu açarken, ölçümlerdeki farklılıkların sebebi konusunda da alternatif açıklamalar yapılmasına olanak tanımaktadır. Kâğıt kalınlıklarının kesirler ile ifade edilebileceği keşfedilerek öğrenciler matematiksel bilgiye ulaşmada farklı deneyim yaşamışlardır. Bunun sonucunda öğrenciler, bir durumu matematiksel olarak ifade etme, matematiksel iletişim ve paylaşım gibi farklı süreçleri bir etkinlik içinde yaşama imkânı bulmuşlardır (Erdoğan & Özdemir Erdoğan, 2013).

Etkinlik sürecinde, sınıf atmosferinden kaynaklanan zaman sapmaları ve planlandığı şekilde gerçekleşmeyen aşamalar meydana gelmiştir. Bazı aşamalarda, öngörülen süreden 5-10 dakika zaman aşımı söz konusu olmuştur. Bu sapmalar ile birlikte, etkinliğin iki ders saati (80 dakika) süresinde gerçekleştirilmesi zaman sınırlamasına yol açarak teorinin tüm bileşenlerinin yansıtılmasını engellemiştir. Bu durum değerlendirildiğinde teoriye göre planlanan etkinliğin, her uygulamasının birebir aynı olması beklenemez. Sınıf atmosferine göre farklılıklar yaşanabileceği gibi, etkinliğin temel aşamaları göz önünde bulundurularak, ilgili sınıf ortamına uygun müdahalelerle verimlilik artırılabilir. Sonuç olarak etkinlikle birlikte öğrencilerin kendi stratejileriyle ilerleyebilecekleri bir deneyim kazanmaları sağlanmıştır.

Kaynakça

Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques*, 1970-1990. Kluwer Academic Publishers (Springer).

Erdoğan, A. & Özdemir Erdoğan, E. (2013). Didaktik Durumlar Teorisi Işığında İlköğretim Öğrencilerine Matematiksel Süreçlerin Yaşatılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14* (1) ,17-34.

COMPARISON OF TURKISH AND KAZAKHSTANI ELT STUDENT-TEACHERS' IN TERMS OF L2 MOTIVATIONAL SELF-SYSTEM

Lazura Kazykhankyzy, Hacettepe University, lazura.kazykhankyzy@gmail.com

Nuray Alagözlü, Hacettepe University, nurayalagozlu@gmail.com

Abstract

The research reported in this paper was aimed to investigate the extent to which the ELT student-teachers' from Turkey and Kazakhstan differ from each other in terms of their L2 motivational self-systems. The study was based on data gathered with the help of L2 Motivational self-system questionnaire developed by Taguchi (2009) from 565 undergraduate students of ELT program. Quantitative methods of data analysis were used to analyze the data with the help of statistical software package SPSS version 22.0. According to the results obtained from the research, participants of both countries indicated high levels of Ideal L2 self and attitude toward learning English and comparatively low level of Ought to L2 self. Although, Independent samples t-test results revealed that there was no significant difference between male and female participants L2 motivational selves, it indicated substantial differences between Kazakhstani and Turkish male students as well as between Kazakhstani and Turkish female students. Further, ANOVA results indicated that statistically significant differences existed in participants L2 motivational selves based on their studying universities and education levels.

Key words: L2 Motivational self-system, Turkey, Kazakhstan, ELT student-teachers.

Öz

Bu araştırmada Türkiye ve Kazakistandaki Ingilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ikinci dili öğrenmeye yönelik öz motivasyon düzeyleri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın verileri, 565 Ingilizce öğretmenliği bölümü öğrencisine Taguchi (2009) tarafından geliştirilmiş L2 Motivational self-system ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Çalışma nicel araştırma modelinde olup araştırma verileri SPSS 22.0 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya her iki ülkeden katılan öğrencikerin ölçeğin Ideal L2 self and attitude toward learning English alt boyutlarında motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu, Ought to L2 self ise düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada kız ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında fark çıkmamasına rağmen, iki ülkenin kız ve erkek öğrencileri ayrı ayrı karşılaştırıldığında öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görünmüştür. Ayrıca, ANOVA test sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenim gördüğü üniversitelere ve sınıf düzeylerine göre her iki ülke öğrencilerinin motivasyon düzeylerinde anlamlı fark çıkmıştır.

Introduction

Almost all researchers and educators would agree that motivation is one of the most crucial factors in the foreign language learning and teaching process. Dörnyei (2001) defined motivation as a force to start learning an L2 and to sustain the later learning process. Research on language learning motivation started with Gardner and Lambert's (1959, 1972) Social Psychological theory which was comprised of two type of factors; attitudes towards the learning situation and Integrativeness. They asserted that these factors help the learners to make a decision on whether he/she will continue learning L2 or not. Based on this definition, Gardner and Lambert (1972) made the distinction between instrumental and integrative motivations. Instrumental motivation according Lambert (1974), referred to "the practical value and advantages of learning a new language" (p.98) while integrative motivation was defined as "the willingness to be like valued members of the language community" (Gardner & Lambert, 1959, p. 271) in other words, integrative motivation explained the wish to integrate and learn more about another cultures. However, despite the importance attached to the construct of integrativeness, it was criticized because of a dissatisfaction, which considered that Gardner's theory could not capture the new conceptualizations of social identity and that the concept of integrativeness has not been able to explain the learning situation in many contexts (Dörnyei, 1994; Lamb, 2004; MacCleland, 2000; Oxford and Shearin, 1994). As Williams (1994) claimed learning a language is more than learning only skills or grammar because language is about an individual's whole social life: his/her identity, a tool to convey his/her being, which also includes changing self-image, behaviors and social conditions and nature of that individual (p. 77).

In the 1990s a new cognitive aspect of motivational psychology emerged in SLA. Self-determination theory (Deci & Ryan, 1985), Attribution theory (Weiner, 1992), Self-Efficacy theory (Bandura, 1986), Expectancy-value theory (Wigfield & Eccles, 2000) and others came on the stage in this period. This new cognitive perspective integrated with social psychological side of motivation. This perspective concludes that a learner's ideas about his/her abilities and potential are related to their past experiences (Dörnyei, 2005).

Later Dörnyei (2005) proposes a model of L2 Motivational Self System, developed based on the Possible Selves Theory by Markus and Nurius (1986, 1987) and Higgin's (1987) discrepancy theory, which argues that the basis of motivation relies on the wish for individuals to diminish the distinctness between one's actual self and ideal/ought selves (Dörnyei, 2009; Taguchi, Magid & Papi, 2009) Ideal L2 Self, the Ought-to L2 Self and the learner's L2 Learning Experience are the main three components of this model.

Dörnyei (2005) described the ideal L2 self as "the L2-specific aspect of one's ideal self" (p.106). It represents an ideal image L2 learner would like to become in the future. It is expected that if, for instance, one wants to be fluent speaker of L2, the ideal imaginary picture of one's self as a fluent L2 user might act as a powerful motivator and help to reduce the discrepancy between the actual and the ideal self.

The second component of Motivational self system Ought-to L2 self concerns "the attributes that one believes one ought to possess (i.e., various duties, obligations or responsibilities)" (Csizer & Dörnyei, 2005, p. 617). The main motivator of ones Ought-to L2 self is he wish to be rewarded or praised by others. This type of motivational view is basically extrinsic, and restrainable in nature (Dörnyei and Ushioda, 2011).

The last third component is the L2 learning experience, refers to learners' attitudes toward second language learning and is affected by situation-specific motives related to the immediate learning environment and experience (Csizer & Dörnyei, 2005, p. 617). This component of L2 motivation self system is not related to self-image but it is rather related to intrinsic motivation. Also it cannot be generalized as it is based on situation-specific factors about L2 motivation (Azarnoosh & Birjandi, 2012).

In recent years, many researchers have examined L2 learning motivation from the perspective of the L2 Motivational Self System in different contexts. For example Taguchi et al., (2009); validated L2 motivational system in Asian contexts (Japan, China and Iran). Shahbaz and Liu (2012) and Islam et al., (2013) suggested that the development of future images can work well in order to motivate Pakistani students to learn English language. Ghapanchi, Khajavy, and Asadpour (2011), and Rajab and Etemadzadeh (2012) studies in Iran also have supported the validity and applicability of the theory and came to conclusion that the Ideal L2 self type of motivation is the most important factor of L2 motivational self system. The theory has also been validated in Saudi Arabian context by Eusafzai (2013) where the strongest predictors of motivation are attitude towards learning English and instrumentality-promotion. Many other studies confirming the relevance of L2 Motivational self

system are conducted in Hungry (Csizer & Kormos, 2009), Chile (Kormos, Kiddle & Csizer, 2011) and Indonesia (Lamb, 2012).

The reason for conducting this study was to confirm whether Dörnyei's L2 motivational self system model is suitable for understanding Turkish and Kazkahtani ELT students English Learning motivations. Since, L2 motivational self system is a new model in the field it requires supportive evidence from studies conducted in different contexts. So the current research study can be seen as a continuation of the researches conducted to validate L2 motivation self system in different EFL contexts.

The aim of the current study is to investigate Kazakhstani and Turkish ELT student-teachers' L2 motivational selves, and to compare the students of two countries L2 Motivational self system in terms of gender, studying universities and education levels.

In line with these objectives, the study attempts to answer the following research questions:

- What are the perceived levels of L2 motivational selves of Kazakh and Turkish ELT student-teachers in terms of their:

a. ideal L2 Self in learning English?

b. ought-to L2 Self in learning English?

c. attitudes towards learning English?

- Are there any differences between the two participating countries from the perspective of the L2 motivational self-system (Ideal L2 self, Ought to L2 self and English learning experience)?

- Are there any significant differences between Kazakhstani and Turkish ELT student-teachers' Motivational selves in terms of gender, studying universities and education level?

Methodology

This study is a part of the thesis work titled "Predictors of Intercultural Communicative Competence in Turkish and Kazakh settings: Academic self-concept and L2 motivational self-system". Its purposes include finding out differences between Turkish and Kazakhstani ELT pre-service teachers' in terms of their levels of ICC, academic self-concept and L2 motivational self system; the relationship among Intercultural communicative competence, academic self-concept and L2 motivational self system of ELT pre-service teachers; and which of these two affective factors can best predict the ELT pre-service teachers' levels of ICC in both two settings.

Quantitative methods of data analysis were used to analyze the data with the help of statistical software package SPSS version 22.0.

Participants

The participants of the current study consisted of 565 undergraduate university students, both male and female students from Kazakhstan and Turkey. They were all pre-service teachers of English Language Teaching programs from four universities: Akhmet Yassawi and Auezov South Kazakhstan State Universities in Kazakhstan; Gazi and Sakarya Universities in Turkey. Specifically, 307 (55 male and 252 female) Kazakhstani and 258 (63 male and 195 female) Turkish students participated in the study.

Data Collection Instrument

The data collection instrument for this study was the L2 Motivational Self System Questionnaire (MSSQ) developed by Taguchi et al. (2009), which consisted of three subscales; Ideal L2 Self has nine items to reveal whether or not and how learners see themselves as English speakers in their future. Ought-to L2 Self involves ten items, which evaluates the feeling of indispensability and responsibilities students have so as to refrain from unfavourable results and attitudes towards learning English. 5 items assesses students' attitudes towards class ambiance and other feelings about them. Each statement was based on a 5-point Likert scale: strongly disagree, disagree, slightly agree, agree, and strongly agree. The Cronbach Alpha value was calculated to show the inter-reliability of items. It was calculated as $\alpha = .89$ for ideal L2 self, $\alpha = .78$ for ought to L2 self, $\alpha = .81$ for Attitudes to learning English and $\alpha = .83$ for the whole scale. So the reliability proved to be high and showed a strong correlation among items.

Data Analysis

The descriptive statistics (frequencies, means, and standard deviations) were carried out for a comprehensive analysis of the present data. Moreover, independent samples t-test was used for identifying the differences between the respondents of two countries with respect to their gender, and one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to examine the differences between Kazakh and Turkish participants in terms of their studying universities and education levels.

Findings

The primary objective of this part of the study was to understand and analyze the students' L2 Motivational Self System in terms of Ideal L2 Self, Ought-to L2 Self and Attitudes towards learning English. Thus, in order to answer the first research question 'What are the perceived levels of motivational selves of ELT student-teachers in Kazakhstan and Turkey?', descriptive statistics were used to present the means and standard deviations of the items.

Table 1. Mean Scores and Standard Deviations of the L 2 Motivational Self-System Scale and Its Subscales.

Country	N	Ideal L2 self		Ought to L2 self		Attitudes towards learning Engish		Total L2 motivational self system	
		Mean	Std. dev	Mean	Std. dev	Mean	Std. dev	Mean	Std. dev
Kazakhstan	307	4,092	,61730	3,089	,59745	3,969	,44753	3,666	,43585
Turkey	258	4,169	,60001	3,451	,75734	3,926	,77731	3,833	,47413

According to the score distribution, (where the score interval between 1.00-1.80 (Totally insufficient) means too weak level of self-sufficiency; 1.81 – 2.60 (Insufficient) weak level of self sufficiency; 2.61 – 3.40 (Partially sufficient) medium level of self-sufficiency; and 3.41 – 4.20 (Sufficient) high level of self sufficiency), descriptive statistics showed that the participants of both groups appeared to have the highest mean values in Ideal L2 self (Kazakhstan $\bar{X}$ = 4.09; Turkey $\bar{X}$ = 4.16) indicating that L2 had the most significant part in their ideal selves. It was followed by the attitudes towards learning English which results indicated high level of self-sufficiency. (Kazakhstan $\bar{X}$ = 3.96, Turkey $\bar{X}$ = 3.92). Finally, Ought to L2 self (Kazakhstan $\bar{X}$ = 3.26, Turkey $\bar{X}$ = 3.08) with a slightly lower mean value, indicated medium level of self-sufficiency.

Based on the second research question, which aimed to determine whether there were any differences between the two participating countries from the perspective of the L2 motivational self-system (Ideal L2 self, Ought to L2 self and Attitudes towards learning English), independent samples t-test was conducted for the samples.

Table 2. T-test Results for Country Differences.

Factors	Country	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Ideal L2 self	Kazakhstan	307	4,0928	,61730	-1,495	,136
	Turkey	258	4,1698	,60001		
Ought to L2 self	Kazakhstan	307	3,0896	,59745	-6,214	,000*
	Turkey	258	3,4512	,75734		
Attitudes towards learning English	Kazakhstan	307	3,9661	,65131	,652	,515
	Turkey	258	3,9264	,77731		
Total L2 motivational self system	Kazakhstan	307	3,6662	,43585	-4,370	,000*
	Turkey	258	3,8336	,47413		

p>.05

T-test results revealed that there was a statistically significant difference between Turkish and Kazkahstani students' motivational self-system (P = .000; t = - 4.37). According to mean values (Kazakhstan $\bar{X}$ = 3.6662; Turkey $\bar{X}$ =3.8336) Turkish students had more positive L2 motivational self system than Kazakhstani student.

To be exact, significant difference was found for Ought to L2 self between the students of two countries (P = .000; t = - 6.21). Turkish students showed higher level of ought to L2 self than Kazakhstani students. In terms of Ideal L2 self and Attitudes towards learning English there were found no statistically significant differences between participating countries. Although participants of both counties showed high level of Ideal L2 Selves, Turkish students mean scores ($\overline{X}$ = 4.16) for Ideal L2 self were higher than Kazakhstani students mean scores ($\overline{X}$ = 4.09) and visa versa for attitudes towards learning English (Kazakhstan $\overline{X}$ = 3.96; Turkey $\overline{X}$ = 3.92).

T-test was conducted in order to examine whether there were any significant differences in the responses provided by male and female participants. Table 4 represents the inferential statistics of L2 Motivational Self System in terms of gender.

Table 3. The T-Test Results for the Effects of Gender on L2 motivational selves.

	gender	N	Mean	Std. Deviation	t	P
Subscale 1:	male	117	4,0726	,58584	-1,101	,271
Ideal L2 self	female	448	4,1424	,61614		
Subscale 2:	male	117	3,2863	,77814	,507	,613
Ought to L2 self	female	448	3,2464	,67651		
Subscale 2:	male	117	3,8821	,70962	-1,126	,261
Attitudes towards learning English	female	448	3,9652	,71145		
Total scale:	male	117	3,7200	,47885	-,597	,551
L2 motivational self system	female	448	3,7486	,45652		

*p<.05

Statistical analysis of data clearly establishes that there was no statistically significant difference between male and female students with respect to all three subscales and total overall scale (t = -.5.97; p = .551).

According to the descriptive statistics, there was a slight difference between the means of males' and females' L2 motivational selves (male = 3.72, female = 3.74), which suggests that females' are a little more positive than males'. However, it can be concluded that gender does not play a significant role in students' L2 motivational self system.

Table 4. The T-test Results for the Male Participants Differences.

	Gender	N	Mean	Std. deviation	t	P
Ideal L2 self	Kazakhstan	55	4,0291	,46693	-,772	,442
	Turkey	62	4,1113	,67559		
Ought to L2 self	Kazakhstan	55	3,0000	,60154	-4,057	,000*
	Turkey	62	3,5403	,83164		
Attitudes towards learning English	Kazakhstan	55	4,0655	,50925	2,777	,007*
	Turkey	62	3,7194	,81900		
Total L2 motivational self system	Kazakhstan	55	3,6247	,34284	-2,113	,037*
	Turkey	62	3,8045	,56262		

p<.05*

The result revealed that there was a substantial difference between male students of Turkey and Kazakhstan in terms of their L2 motivational self system (p = .037; t = -2.11). To be more precise, there were found significant differences for Ought to L2 self (p = .000; t = -4.05), and Attitudes towards learning English (p = .007; t = 2.77). Mean values show that Turkish male students ($\overline{X}$ = 3.54) had higher levels of Ought to self than Kazakh males ($\overline{X}$ = 3.00). But, Kazakh students ($\overline{X}$ = 4,06) showed more positive attitudes toward learning English than Turkish male students ($\overline{X}$ = 3,71). However, the independent samples *T*-test revealed that the difference was not statistically significant in terms of Ideal L2 self with a p>.05.

In order to investigate whether there were any significant differences in the responses provided by Kazakhstani and Turkish female participants, t-test was conducted.

Table 5.The T-test Results for the Female Participants Differences.

	Country	N	Mean	Std. deviation	t	p
Ideal L2 self	Kazakhstan	252	4,1067	,64542	-1,411	,159
	Turkey	196	4,1883	,57469		
Ought to L2 self	Kazakhstan	252	3,1091	,59597	-4,874	,000*
	Turkey	196	3,4230	,73228		
Attitudes towards learning English	Kazakhstan	252	3,9444	,67730	-,699	,485
	Turkey	196	3,9918	,75402		
Total L2 motivational self system	Kazakhstan	252	3,6752	,45370	-3,917	,000*
	Turkey	196	3,8429	,44373		

p<.05*

The results revealed that Kazakhstani and Turkish female students differ from each other in terms of their L2 Motivational self system (Kazakhstan $\bar{X}$ = 4.10; Turkey $\bar{X}$ = 4.18 p = .000; t = -3.91). To be more precise, this difference existed in students Ought to L2 selves (p = .000; t = -4.87). Mean values of Turkish female students ($\bar{X}$ = 3.84) were higher than Kazakh females ($\bar{X}$ = 3.67).

In terms of Ideal L2 self and Attitudes towards learning English statistical analysis revealed no significant difference between female participants of Turkey and Kazakhstan.

Further, One-way analysis of variance (ANOVA) test was conducted to explore how the L2 motivational self-system factors diverge according to the studying universities of participants.

Table 6. ANOVA results for university differences.

		N	Mean	Std. Deviation	F	p	Posthoc LSD
Ideal L2 self	Akhmet Yassawi	188	4,185	,55563	5,777	,001*	1-2
	Auezov State University	119	3,946	,68083			2-4
	Sakarya university	90	4,073	,68365			
	Gazi University	168	4,221	,54522			
Ought to L2 self	Akhmet Yassawi University	188	3,137	,60330	14,899	,000*	1-3
	Auezov State University	119	3,013	,58250			1-4
	Sakarya university	90	3,528	,72565			2-3
	Gazi University	168	3,409	,77268			2-4
Attitudes towards learning English	Akhmet Yassawi University	188	4,098	,58957	19,809	,000*	1-2
	Auezov State University	119	3,756	,69045			1-3
	Sakarya university	90	3,560	,84225			2-3 2-4
	Gazi University	168	4,122	,66384			3-4

Total scale: L2 motivational self system	Akhmet Yassawi University	188	3,749	,39772	13,683	,000*	1-2
	Auezov State University	119	3,535	,46224			1-4
	Sakarya university	90	3,752	,53580			2-3 2-4
	Gazi University	168	3,876	,43308			3-4

*p<0.05

Statistical significance was observed between the two groups participants motivation factors based on the university differences. In order to determine which specific means are different Post Hoc test was performed. Based on the Ideal L2 self, the results of Post Hoc LSD (Least Significant Difference) test indicated that there were statistically significant differences between Akhmet Yassawi and Auezov, Auezov and Gazi universities (F = 5.77; p =.001). So the results demonstrated that the students of Gazi University ($\overline{X}$ = 4.22) had higher levels of Ideal L2 self in comparison with Akhmet Yassawi ($\overline{X}$ = 4.18), Auezov ($\overline{X}$ = 3.94), and Sakarya ($\overline{X}$ = 4.07) universities students.

Since the were found statistically significant differences among universities based on Ought to L2 self, LSD test was performed and indicated significant differences between Akhmet Yasawi and Sakarya, Akhmet Yassawi and Gazi, Auezov and Sakarya, Auezov and Gazi universities (F = 14.89, p=.05). As can be seen, Sakarya university ($\overline{X}$ = 3.52) showed the highest results in terms of Ought to L2 self, followed by Gazi ($\overline{X}$ = 3.40), Akhmet Yassawi ($\overline{X}$ = 3.13) and Auezov ($\overline{X}$ = 3.01) universities.

Similarly, the analysis of the data revealed that there were statistically significant differences among universities in term of their attitudes toward learning English. LSD test identified the differences between Akhmet Yassawi and Auezov, Akhmet Yassawi and Sakarya, Auezov and Sakarya, Auezov and Gazi and between Sakarya and Gazi universities (F = 19.80; p = .000). Here, as we can see from the table, ELT pre-service teachers' of Gazi University showed more positive attitudes toward learning English than other university students (Gazi = 4.12; Akhmet Yassawi = 4.09; Auezov = 3.75; Sakarya = 3.56). Sakarya university students showed the lowest results in terms of attitudes toward learning English.

Overall the results indicated that the participating universities ELT students were highly motivated to learn English. Means and standard deviation values were overall close to each other.

According to the last research question, in order to investigate the education level effect on participants L2 motivation self system, ANOVA test was conducted.

Table 6. ANOVA Results for Education Level Differences.

Scale	country	Ed. level	N	Mean	Std. Dev	F	p	Posthoc LSD
Ideal L2 self	Kazakhstan	4th year	139	4,087	,58753	1,562	,169	
		3rd year	137	4,088	,64991			
		2nd year	32	4,137	,61892			
	Turkey	4th year	97	4,056	,60826			
		3rd year	127	4,235	,58196			
		2nd year	33	4,248	,61243			
Ought to L2 self	Kazakhstan	4th year	139	3,084	,58635	8,082	,000*	K4-T4
		3rd year	137	3,110	,60983			K3-T3
		2nd year	32	3,025	,60589			K2-T2
	Turkey	4th year	97	3,449	,71838			
		3rd year	127	3,447	,78850			
		2nd year	33	3,469	,76831			

Attitudes towards learning English	Kazakhstan	4th year	139	4,093	,62103	3,688	,003*	K4-T4
		3rd year	137	3,788	,65218			
		2nd year	32	4,168	,60345			
	Turkey	4th year	97	3,866	,79829			
		3rd year	127	3,935	,76413			
		2nd year	33	4,066	,76920			
Total L2 motivational self system	Kazakhstan	4th year	139	3,687	3,6872	4,571	,000*	
		3rd year	137	3,637	3,6371			K3-T3
		2nd year	32	3,698	3,6988			
	Turkey	4th year	97	3,775	3,7757			
		3rd year	127	3,860	3,8603			
		2nd year	33	3,900	3,9006			

p<.05*

ANOVA test revealed that there were no statistically significant differences between the 4th year students of two countries as well as between 3rd and 2nd year students in terms of their Ideal L2 selves. Mean values indicated that Turkish and Kazakhstani 4th year students have overall the same high mean scores (Kazakhstan $\overline{X}$ = 4.08; Turkey $\overline{X}$ = 4.05); the same results also found about 3rd year (Kazakhstan $\overline{X}$ = 4.08; Turkey $\overline{X}$ = 4.23) and 2nd year students (Kazakhstan $\overline{X}$ = 4.13 Turkey $\overline{X}$ = 4.24).

Substantial differences between participants of the same education level of two countries were observed in participants Ought to L2 selves (F = 8.08; p = .000). Mean value of the Turkish 4th year students ($\overline{X}$ = 3.46) was much higher than Kazakhstani 4th year students means ($\overline{X}$ = 3.08). There was also found significant difference between 3rd year students Ought to L2 selves (Kazakhstan $\overline{X}$ = 3.11; Turkey $\overline{X}$ = 3.44). 2nd year students also showed that they differ from each other in terms of their Ought to L2 selves (Kazakhstan $\overline{X}$ = 3.02; Turkey $\overline{X}$ = 3.46). In all three cases in terms of participants Ought to L2 selves Turkish ELT students showed higher results than Kazakhstani ELT students.

In terms of the Attitudes towards learning English significant difference was found between 4th year students (Kazakhstan $\overline{X}$ = 4.09; Turkey $\overline{X}$ = 3.86; F = 3.68; t = .003). Here we can see that Kazakhstani participants showed that they have more positive attitudes towards learning English.

Overall, the results indicated that all ELT pre-service teachers of 4th, 3rd and 2nd grades of both countries had high levels of L2 motivational selves in terms of their Ideal L2 selves, Ought to L2 selves and attitudes toward learning English, which we can be observed from the mean scores of participating groups.

Discussion, Conclusion and Implications

The purpose of this study was to investigate Kazakhstani and Turkish ELT pre-service teachers' motivation from the perspective of L2 motivational self-system theory. And further to compare the participants of two groups (Kazakhstan and Turkey) in terms of the components of L2 motivational self system.

The results indicated that the students of both two countries had high levels of L2 motivational self system. To be exactly the highest mean scores we may observe in participants Ideal L2 selves, further followed by attitudes towards learning English. Ought to L2 self results were much lower. Thus, it is empirically proved in the current study that Ideal L2 is the most important component of the L2 Motivational Self system model along with attitudes towards learning English. Those students with positive attitudes toward learning English have high levels of Ideal L2 motivated behavior. And that the Ought-to L2 self has a weaker potential in activating the motivated behavior of the learner. These results are consistent with the findings of Kim & Kim (2011) in Korean context, Lamb (2012) in Indonesian, Rajab et el, (2012) in Iraninan, Islam et al., (2013) in Pakistan, Outhaichute & Raksasataya (2013) in Thailand contexts and many other studies where L2 ideal self was found to be the most important component of the L2 motivational self system. Kim (2011) in tern claimed that though the Ought to L2 self functions only at the cognitive level and there is no emotional attachment to it by the learner, it has a weaker effect on learners L2 motivation than the ideal L2 self.

Furthermore, when the participants of two countries were compared, it was revealed that Kazakhstani and Turkish ELT student teachers showed almost the same results in terms of their Ideal L2 selves and attitudes towards learning English. Significant difference was found in two groups participants ought to L2 selves. Although, participants of both countries showed low level of Ought to L2 self, it needs to be emphasized that Turkish students Ought to L2 self motivational behaviors were stronger than Kazakh students Ought to L2 seves.

The results from the current study also revealed that there was no statistically significant difference between male and female participants in all three sub dimensions of L2 motivational self-system. However, although there were no marked differences between male and female participants in the present study; mean scores of females where higher than males in terms of their Ideal L2 selves and Attitudes towards learning English, so that it confirms the results of previous studies (Dörnyei, Csizér & Németh, 2006; Henry, 2009; Mori & Gobel, 2006; Ryan, 2009) which indicated that female learners outperformed male students in terms of Ideal L2 selves and showed more positive attitudes toward studying English.

In terms of male students of two countries, we indicated that they differ from each other in terms of Ought to L2 selves, and that Turkish male students had stronger Ought to L2 self behaviors. Also difference was found in terms of male student attitudes towards learning English, where on the contrary, Kazakhstani male students showed more positive results than Turkish males.

Female participants of two countries indicated the same results in terms of their Ideal L2 selves and Attitudes towards learning English. However, in terms of the Ought to L2 selves, Turkish females scores were significantly higher than the score of their counterparts from Kazakhstan.

Based on the results of the respondents it was indicated that Gazi university students were highly motivated and that Auezov's students were less motivated in terms of Ideal L2 selves. Also, there were found statistically significant differences between the students of Turkey and Kazakhstan on their Ought to L2 selves. So that Turkish ELT student teachers showed higher level of Ought to L2 selves than Kazakhstani students. Results on Attitudes towards learning English also revealed that Gazi and Yassawi university students had more positive attitudes than the students of Sakarya and Auezov universities.

Finally, when the two countries students L2 motivational self system were compared in terms of their education levels, the results revealed that there was no significant difference between the groups Ideal L2 selves. But there were found substantial differences between two countries 4th, 3rd and 2nd year students when they compared separately in terms of their Ought to L2 selves. However, in this case Turkish 4th, 3rd and 2nd year students showed higher levels of Ought to L2 self. In terms of Attitudes towards learning English the difference was found only between 4th year students of two countries. Here also Turkish 4th year students indicated more positive attitudes toward learning English.

In conclusion, relying on the results of the present study, we can say that the clear idea of desired future self achieved through imagery is found to be the most influential component of L2 motivational self system. In other words, the L2 learners who can foresee themselves as the proficient users of English language are able to direct their learning and acquire better linguistic competence.

Therefore, EFL teachers and educators should use motivational strategies to enhance the learners' vision of L2 selves, because the tasks, in which students can visualize themselves as successful English language speakers, activate students' imagery. The present study findings also supported the idea that the students are motivated by their ideal self images, such as being a fluent speaker of English and receiving promotion in the future, rather than by others' expectations. Thus, there is a need to use strategies for developing learners Ideal L 2 selves in the context where English is taught as a foreign language, in this case like Kazakhstan and Turkey.

However, more studies of this type are needed in Kazakh and Turkish contexts with larger samples and different learners with various levels to provide more convincing results, since the present study limited by ELT program students from two universities of each country.

References

Azarnoosh, M., & Birjandi, P. (2012). Junior high school students' L2 motivational self system: Any gender differences? *World Applied Sciences Journal*, *20*(4), 577-584.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thoughts and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Eusafzai, H.A.K. (2013). L2 Motivational Selves of Saudi Preparatory Year EFL Learners: A Qualitative Study. *Arab World English Journal, 4*(4), 183-201.

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language learning*, *55*(4), 613-659.

Csizér, K., Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* , 98-119.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, *13*(4), 266.

Gardner, R.C., Lambert, W.E., 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* MA: Newbury House Publishers.

Ghapanchi, Z., Khajavy, G. H., & Asadpour, S. F. (2011). L2 Motivation and Personality as Predictors of the Second Language Proficiency: Role of the Big Five Traits and L2 Motivational Self System. *Canadian Social Science*, *7*(6), 148.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2009). *The L2 motivational self-system*. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds*.), Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.

Henry, A. (2009). Gender differences in compulsory school pupils' L2 self-concepts: A longitudinal study. *System*, *37*(2), 177-193.

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological review*, *94*(3), 319.

Islam, M., Lamb, M., & Chambers, G. (2013). The L2 Motivational Self System and National Interest: A Pakistani perspective. *System*, 41 (2), 231–244.

Kim, T.Y. (2011). The L2 motivational self system of Korean EFL students: Cross-grade survey analysis. *English Teaching, 67*(1), 29-56.

Kormos, J., Kiddle, T., & Csizér, K. (2011). Goals, attitudes and self-related beliefs in second language learning motivation: an interactive model of language learning motivation. *Applied Linguistics, 32*(5), 495-516.

Lamb, M. (2012). A self system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning, 62*(4), 997–1023.

Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F.E. Aboud & R.D. Mead (Eds.), *Cultural factors in learning and education.* Bellingham, WA: Fifth Western Washington Symposium on Learning.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist, 41*(9), 954.

Markus, H., & Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. In Y. Krysia, & H. Terry (Eds.). *Self and identity: Psychosocial perspectives, 157.172.* Oxford, England: John Wiley & Sons.

Mori, S., & Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, *34*(2), 194-210.

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, *78*(1), 12-28.

Rajab, A., Far, H. R., & Etemadzadeh, A. (2012). The relationship between L2 motivational self-system and L2 learning among TESL students in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *66*, 419-424.

Ryan, S., 2009. Self and Identity in L2 Motivation in Japan: The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English. In Z. Dörnyei and E. Ushioda. (Eds.), Motivation, language identity and the L2 self (pp: 120-143). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Shahbaz, M., & Liu, Y. (2012). Complexity of L2 motivation in an Asian ESL setting. *Porta Linguarum: Revista internacional de didactica de las lenguas extranjeras*, (18), 115-132

Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self, 66-97.* United Kingdom: MPG Books Ltd.

Williams, M. (1994). *Motivation in foreign and second language learning: an interactive perspective.* Educational and Child Psychology, 11, 77-84

Williams, M., Burden, R., & Lanvers, U. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British educational research journal*, *28*(4), 503-528.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage

Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 68-81.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerilerine Yönelik Beklentilerin Karşılaştırılması: Kadın ve Erkek Öğretmenler

Fatma Tezel Şahin, Gazi Üniversitesi, Türkiye, ftezel68@gmail.com

Cansu Tutkun, Bayburt Üniversitesi, Türkiye, ctutkun@bayburt.edu.tr

Öz

Sosyal beceriler, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. Bu beceriler çocukların başkalarıyla etkileşiminde olumlu tepkiler vermesine, iletişimi başlatması ve sürdürmesine, olumsuz durumlardan kaçınmasına yardımcı olmaktadır. Sosyal becerileri anne babalarını ve çevredeki diğer insanları gözlemleyerek, model alarak doğal yollardan öğrenen çocuk için okul, sosyalleşme sürecinde ilk temel toplumsal kurumdur. Çocuklar kabul gördükleri, sevildiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bu destekleyici ortamın en önemli bileşeni ise öğretmen ile çocuk arasında kurulan tutarlı ve güvenli ilişkidir. Öğretmen-çocuk ilişkileri ve çocukların sosyal uyumları arasındaki ilişkiler göz önüne alındığında, çocukların sınıfta başarıyla gerçekleştirmeleri için öğretmenlerin gerekli gördükleri sosyal becerileri belirlemek, çocukların akademik başarılarını arttırmak ve problem davranışlarını azaltmak açısından özel bir öneme sahiptir. Bu nedenle yapılan bu araştırma hem kadın hem de erkek öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocukların başarısı için çok önemli gördükleri sosyal becerilere yönelik beklentilerinin incelenmesi ve karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki farklı şehirlerde okul öncesi eğitim kurumlarında, öğretmen olarak görev yapan, 50 erkek ve 53 kadın olmak üzere toplam 103 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi" Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin çoğunluğu (%50'den fazlasının) 7 beceriyi "çok önemli" olarak değerlendirirken; erkek öğretmenlerin çoğunluğunun 8 beceriyi "çok önemli" olarak saptadığı görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenlerin çocuklar için en çok önemli gördükleri becerinin "Ona haksız şekilde davrandığınızı düşündüğü zaman bunu size uygun şekilde söyler." becerisi olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri, öğretmen beklentileri, erkek öğretmen, kadın öğretmen, okul öncesi dönem.

Abstract

Social skills are of vital importance in the developments of children in preschool period. These skills help children give positive reactions in their interaction with others, start and carry on communication and avoid negativities. School is the basic institution in the process of socialization for the child who observes social skills, their parents and people around them taking them as a model and learning in natural ways. The most important component of this supportive environment is the consistent and reliable relation between the child and the school. When we take the teacher-student relations and the relations of children's social adaptations into consideration, this environment is of great importance in terms of determining the social skills which teachers consider necessary in order that children could fulfill them successfully in the class, of increasing their academic successes and of decreasing their problematic behaviors. For that reason, the current study was carried out to investigate and compare the expectations of both male and female teachers over social skills that they consider very significant for the successes of children in the preschool period. The working group of the research was made up of 103 teachers, 50 males and 53 females, working as a teacher in preschool education institutions in different cities in Turkey. In the collection of the data, Personal Information Form and Teacher Form for Social Skills Rating System were used. The results showed that the majority of female teachers (more than 50%) evaluated 7 skills as very important while the majority of male teachers regarded 8 skills very important. It was found that the skill that male and female teachers regarded as very important for children was "When he thinks that you misbehave him, he tells it to you in a suitable way".

Keywords: Social skills, teacher expectations, male teacher, female teacher, preschool period

Giriş

Çocukların yaşama uyum sağlaması ve topluma kabulü için sosyal gelişim önemlidir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde sosyal beceri ve sosyal yeterlik önemli bir yere sahiptir (Şahin, 2012; Tutkun, 2012). Çocuğun ilk yıllarındaki sosyal uyum ve becerilerinin gelişimi, daha sonraki yıllardaki sosyal uyum ve becerilerinin temelini oluşturur (Işık, 2007). Sosyal beceriler, çocuğun başkalarıyla etkileşiminde olumlu tepkiler vermesini sağlayan ve sosyal olarak kabul görmeyen davranışlardan kaçınmasına yardımcı olan, sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren, öğrenilmiş davranışlardır (Gresham & Elliott, 1990; Gresham & Elliott, 2008; Şahin, 2012). Bu beceriler; göz kontağı kurma, sırasını bekleme ve başka çocukların eşyalarını almadan önce izin isteme gibi sosyal davranışları, kargaşaya yol açacak davranışların ortaya çıkmasını önleyen davranış düzenleme becerilerini, başkalarının niyetlerini anlamak için sosyal ipuçlarını yorumlama gibi sosyal problemleri çözmede kullanılabilecek sosyal- bilişsel süreçleri ve arkadaş olmanın ne anlama geldiğini anlama gibi sosyal bilgileri içermektedir (Leffert & Siperstein, 2003). Çocukların sosyal etkileşimi başlatmak için işbirliği, cana yakınlık, kendini kontrol etme ve diğerlerinin ihtiyaçlarını anlama gibi becerileri kullanarak uygun davranışlar sergilemeleri gereklidir (Hartup, 1989; Heiman & Margalit, 1998). Sosyal becerilere sahip olan çocuklar kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilir, çevresindekilerin duygularını anlayabilir ve onlarla daha rahat iletişim (Segrin, 2001) ve yakın ilişkiler kurabilir (Hartup, 1989), akranları tarafından kabul görürler ve daha çok sevilirler (Lindsey, 2002). Akranları tarafından kabul edilen ve sevilen çocukların akademik başarıları da bu ilişkiden etkilenir (Wentzel, 2005) ve okula daha rahat uyum sağlayabilirler (Gresham, 1986). Aynı zamanda sosyal çevresiyle etkili bir şekilde iletişim sağlayabilirler (Rutherford, Robert, Mathur & Quinn, 1998). Çocuklar bu sosyal etkileşimde ne söyleneceğine, doğru kararların nasıl verileceğine ve çeşitli durumlar karşısında nasıl davranması gerektiğine, edindiği sosyal beceriler sayesinde uygun bir şekilde karar verebilirler (Heiman & Margalit, 1998).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, ev ortamı dışındaki çevreyle ilk olarak okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaşır ve bu kurumlar çocuklar için yepyeni bir sosyal çevredir. Okulda uyulması gereken kurallar, çocuğun tanımadığı diğer çocuklarla ve öğretmenlerle karşılaşması, yerine getirmek zorunda olduğu öğrenim görevleri bulunmaktadır. Birçok çocuk okula geldiğinde, evde kabul gören sosyal beceri ve davranışların, okulda kabul görmediğini ya da okulda farklı biçimlerde davranılması gerektiğini keşfeder. Bu açıdan çocuklar, diğer çocuklarla ve öğretmenlerle ilişkilerinde kullanmak üzere, o zamana kadar ev ortamında fazla gereksinim duymadığı bazı yeni sosyal beceriler edinmek durumundadır. Örneğin; çocuk, birisine vurmanın, karşısındakini kızdıracağını ve karşısındakinin de kendisine vurma olasılığını yükselteceğini, başkalarının ihtiyaçlarına ve duygularına karşı duyarlı olması gerektiğini, sosyal davranışlar ve duygular arasındaki ilişkiyi öğrenir (Günindi, 2008; Koçak & Tepeli, 2004; Senemoğlu, 1994). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki arkadaşlık ilişkileri, çocuğa sosyal yaşamında gerekli olan uyum ilişkileri ve işbirliğini öğrettiği gibi, çocuğa doğru bir şekilde mücadele etme yeteneği de kazandırır (Koçak & Tepeli, 2004).

Çocukların akademik ve sosyal becerileri üzerinde öğretmen ve çocuk etkileşiminin güçlü bir etkisi bulunmaktadır. Çocukların öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurmaları, onların okul ortamına uyum sağlamalarına (Smith, 2009) ve uygun sosyal beceriler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Zhang & Nurmi, 2012). Öğretmenler de, sınıf ortamını düzenleyerek çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarını, duygusal, davranışsal ve akademik becerilerini, sosyal ve düşünsel deneyimlerini desteklemektedir. Ayrıca çocukların öğretmenleriyle kurdukları destekleyici ilişkiler, çocukların gelecekteki okula uyumlarını da etkilemektedir (Davis, 2006; Day & Qing, 2009). Bu açıdan çocukların sosyal beceri yetersizliklerinin kolaylıkla fark edilerek gerekli önlemlerin alınabileceği yerlerin başında gelen okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, sınıftaki çocukların hangi sosyal becerilere sahip olduklarını ve olmadıklarını en iyi bilen kişiler olarak, çocukların sosyal beceri ve davranışlarını, diğer çocuklarla etkileşimlerini çok uzun süre gözlemleme fırsatları bulunmaktadır. Çoğu durumda çocuklar aktif zamanlarının büyük bir kısmını öğretmenleriyle birlikte geçirmektedirler (günde 6 saat, haftada 5 gün gibi). Ayrıca öğretmenler aynı yaştaki birçok çocuğun birbirleriyle etkileşimlerini, çocukların akranlarıyla sosyal davranışlarını pratik ve benzersiz bir bakış açısıyla gözleyip, değerlendirebilirler (Çubukçu & Gültekin, 2006; Erbay, 2008; Frey, Elliott & Kaiser, 2014; Sazak-Pınar, 2008; Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Eğitim ortamı içerisinde sosyal beceri ya da ilişki problemleri yaşayan çocuklar genellikle sınıf öğretmenleri tarafından desteklendiğinde problem davranışlarını en aza indirme eğilimi göstermektedir. Bu gibi durumlarda öğretmenin sağlayacağı ilk destek çocukların problemli davranışlarını

teşhis etmek ve çocuktan beklenen istendik davranışları sergilemesi için çocuğu motive etmektir (Chang & Davis, 2009). Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin çocukların olumlu sosyal etkileşimde bulunmalarında, onları sosyal becerilerle donatmada önemli görevleri vardır (Lowther, 2004; Boyd, Barnett, Bodrova, Leong, & Gomby, 2005). Bu görevleri yerine getirebilmek için öğretmen-çocuk arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekmektedir (Tepeli & Arı, 2011). Öğretmen-çocuk ilişkisi ve çocukların sosyal uyumları arasındaki ilişki göz önüne alındığında, çocukların sınıfta başarıyla gerçekleştirmeleri için öğretmenlerin gerekli gördükleri sosyal becerileri belirlemek, çocukların akademik başarılarını arttırmak ve problem davranışlarını azaltmak açısından özel bir öneme sahiptir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin (Bülbül, 2008; Elibol-Gültekin, 2008; Lane, Givner & Pierson, 2004; Lane, Pierson & Givner, 2003; Lane, Wehby & Cooley, 2006; Meier, DiPerna & Oster, 2006; Sazak-Pınar & Sucuoğlu, 2011; Tutkun & Dinçer, 2015) beklentilerini inceleyen araştırmalar olmakla birlikte hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin çocukların başarıları için önem verdikleri sosyal becerileri ayrı ayrı inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. İş çevresi genellikle "erkek dünyası" olarak tasvir edilse de (Joshi, Son & Roh, 2014) iş dünyası ve okul dünyasının birbirinden farklı ortamlar olduğu (Steinmayr & Kessels, 2017) ve birçok farklı toplumda ve farklı eğitim sistemlerinde öğretmenlerin çoğunun kadın olduğu görülmektedir (Oplatka, 2009). Ancak erkek ve kadın öğretmenlerin başarı kriterleri, çocuklardan beklentileri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir (Joshi, Son & Roh, 2014; Steinmayr & Kessels, 2017). Bu durum okul ortamı içerisinde erkek öğretmenlerin varlığının göz ardı edilmemesi gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, okul öncesi çocukların başarıları için önem verilen sosyal becerileri değerlendirirken kadın ve erkek öğretmen görüşlerine birlikte başvurmak, yapılan çalışmanın objektifliği açısından çok önemlidir. Bu nedenle yapılan bu araştırma hem kadın hem de erkek öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocukların başarısı için çok önemli gördükleri sosyal becerilere yönelik beklentilerinin incelenmesi ve karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Kadın ve erkek öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocukların başarısı için çok önemli gördükleri sosyal becerilere yönelik beklentilerinin incelenmesi ve karşılaştırılması amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modelinde betimsel olarak desenlenmiştir. Betimsel araştırmalar, genellikle verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak, incelenen durumu tanımlamak ve açıklamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Betimlemeli çalışmalarda araştırılan ortamda herhangi bir değişim yapılmaksızın, var olan olaylar üzerinde durulmaktadır (Çepni, 2012). Bu araştırmada da hem kadın hem de erkek öğretmenlerin çocukların başarısı için çok önemli gördükleri sosyal beceriler belirlenerek, mevcut durumun ortaya konulması hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki farklı şehirlerde okul öncesi eğitim kurumlarında, öğretmen olarak görev yapan, 50 erkek ve 53 kadın olmak üzere toplam 103 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde sosyal ağ üzerinden okul öncesi öğretmenlerine yönelik sayfalarda araştırmaya ilişkin duyurular paylaşılmıştır. Araştırmaya dahil olmak isteyen ve geri dönüş yapan okul öncesi öğretmenlerine, çalışmanın amacı ve içeriği, bu çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, araştırma etiği açısından isimlerinin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağına ilişkin bilgi verilerek, çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri belirlenmiştir. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgilerin Dağılımı.

		Kadın Öğretmenler		Erkek Öğretmenler		Toplam	
		n	&	n	&	n	&
Öğretmenin Yaşı	20-25 yaş	17	32.08	24	48	41	39.81
	26-30 yaş	16	30.19	22	44	38	36.89
	31 yaş ve üstü	20	37.74	4	8	24	23.30
	Toplam	53	100	50	100	103	100
Mesleki Hizmet Yılı	1 yıl ve 1 yıldan az	9	16.98	16	32	25	24.27
	2-5 yıl	14	26.42	26	52	40	38.83
	6 yıl ve üstü	30	56.60	8	16	38	36.89
	Toplam	53	100	50	100	103	100
Öğretmenin Medeni Durumu	Evli	32	60.38	13	26	45	43.69
	Bekâr	21	39.62	37	74	58	56.31
	Toplam	53	100	50	100	103	100
Çalıştıkları Yaş Grupları	4 Yaş	18	33.96	7	14	25	24.27
	5 Yaş	28	52.83	36	72	64	62.14
	6 Yaş	7	13.21	7	14	14	13.59
	Toplam	53	100	50	100	103	100
Sınıflarındaki Çocuk Sayısı	5-10 Çocuk	7	13.21	5	10	12	11.65
	11-15 Çocuk	15	28.30	19	38	34	33.01
	16-20 Çocuk	15	28.30	15	30	30	29.13
	21- 25 Çocuk	16	30.19	11	22	27	26.21
	Toplam	53	100	50	100	103	100

Çalışma grubunda yer alan kadın öğretmenlerin 20'si (%37.74) 31 yaş ve üstü, erkek öğretmenlerin 24'ü (%48) 20-25 yaş aralığındadır. Kadın öğretmenlerin 30'u (%56.60) 6 yıl ve üstü, erkek öğretmenlerin 26'sı (%52) 2-5 yıl arasında mesleki hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin medeni durumları açısından kadın öğretmenlerin 32'si (%60.38) evli, erkek öğretmenlerin 37'si (%74) bekârdır. Çalıştıkları yaş grubu açısından kadın öğretmenlerin 28'i (%52.83) ve erkek öğretmenlerin 36'sı (%72) 5 yaş grubu çocuklarla çalışmaktadır. Öğretmenlik yaptıkları sınıflardaki çocuk sayısı açısından incelendiğinde ise, kadın öğretmenlerin 16'sı (%30.19) 21-25 arası çocukla, erkek öğretmenlerin 19'u (%38) 11-15 arası çocukla çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında *"Kişisel Bilgi Formu"* ve *"Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi (SBDS/ 3-5 yaş)"* Öğretmen Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formunda"; öğretmenlerin yaşları, medeni durumları, meslekteki hizmet yılları, çalıştıkları yaş grupları ve çocuk sayılarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi

Öğretmenlerin, çocukların sosyal becerine yönelik beklentilerini belirlemek amacıyla kullanılan Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi (SBDS), Gresham & Elliott (1990) tarafından geliştirilmiş, Tutkun (2012) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi 40 maddeden ve 2 ölçekten oluşmaktadır. Birinci ölçek, "Sosyal Beceri Ölçeğidir" ve 1-30 arasındaki maddeleri içermektedir. İkinci ölçek ise, "Problem Davranışlar Ölçeğidir" ve 31-40 arasındaki maddeleri içermektedir. SBDS'de, sıklık ve öneme dayanan iki tip ölçüm kullanılmaktadır: Sıklığa ait ölçümler 1-40 arasındaki maddeleri, öneme ait

ölçümler 1-30 arasındaki maddeleri kapsamaktadır (Gresham & Elliott, 1990). Bu araştırmada öneme dayanan ölçümler yapıldığı için sadece 1-30 arası maddeleri kapsayan "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılmıştır.

Sosyal Beceri Ölçeği; 30 madde ve 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler; İşbirliği (Arkadaşlarına yardım etme, materyallerini/ oyuncaklarını paylaşma, yönergelere ve kurallara uyma gibi), Kendini ifade etme/ atılganlık (Davranışı başlatma; kendini tanıtabilme, bilgi almak için arkadaşlarına soru sorabilme ve yanıtlama gibi) ve Özdenetim (Çatışma durumlarında; alay etmeyle başa çıkma ve çatışma olmayan durumlarda; sırasını bekleme gibi) pozitif sosyal davranışları ölçmektedir. Bir davranışın sınıf başarısında ne kadar önemli olduğunu belirlemek için, eğer o davranış sınıf başarısı için önemli değilse sıfır (0), önemli ise bir (1), çok önemli ise iki (2) olarak derecelendirilmektedir. Araştırmada Sosyal Becerileri Derecelendirme Sisteminde yer alan maddelerden, erkek ve kadın öğretmenlerin %50 ve daha fazlasının "çok önemli" bulduğu ve 2 puan verdikleri maddeler, çocuklar için çok önemli ve kritik değere sahip beceriler olarak kabul edilmekte ayrıca her iki grubun çocuklardan beklentilerini ifade etmektedir. Benzer şekilde kadın ve erkek öğretmenlerin %50 ve daha fazlasının "önemsiz" bulduğu ve 0 puan verdikleri beceriler ise önemli değil olarak belirlenmektedir (Gresham & Elliott, 1990).

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerine yönelik beklentilerini ve önemli buldukları sosyal becerileri belirlemek amacıyla ölçeğin önem boyutundan elde edilen puanlar ağırlıklı madde ortalamasıyla incelenmiştir. Öğretmenlerin % 50'den fazlasının "çok önemli" bulduğu ve 2 puan verdikleri beceriler, çocuklar için çok önemli ve kritik değere sahip olarak kabul edilmektedir (Gresham & Elliott, 1990; Lane, Givner & Pierson, 2004; Beebe-Frankenberger, Lane, Bocian, Gresham & MacMillan, 2005; Frey vd., 2014; Meier, DiPerna & Oster, 2006; Lane, Stanton-Chapman, Jamison & Phillips, 2007; Bülbül, 2008; Elibol- Gültekin, 2008; Sazak- Pınar & Sucuoğlu, 2011; Tutkun & Dinçer, 2015).

Bulgular

Kadın ve erkek öğretmenlerin sosyal beceri ölçeği işbirliği alt boyutuna ilişkin çok önemli (önem puanı= 2) gördükleri beceriler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. İşbirliği Alt Boyutunda Çok Önemli Görülen Becerilerin Yüzde (%) ve Frekans (n) Dağılımları

	Kadın Öğretmenler			Erkek Öğretmenler		
	n	%	Önem	n	%	Önem
Madde 1	17	32.08	---	24	48	---
Madde 6	21	39.62	---	19	38	---
Madde 9	29	54.72	1	27	54	1
Madde 10	23	43.40	---	20	40	---
Madde 12	14	26.42	---	17	34	---
Madde 16	19	35.85	---	26	52	2
Madde 18	16	30.19	---	16	32	---
Madde 22	21	39.62	---	19	38	---
Madde 27	20	37.74	---	23	46	---
Madde 29	20	37.74	---	19	38	---

Tablo 2 incelendiğinde çocukların işbirliği becerilerine yönelik kadın öğretmenlerin 1 ve erkek öğretmenlerin 2 maddeyi çok önemli gördükleri görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin en önemli gördükleri beceri *"Oyunlara ya da grup etkinliklerine katılır."* (Madde 9) becerisidir. Erkek öğretmenlerin ikinci sırada önemli gördükleri becerinin ise *"Yardımınızı beklerken zamanı uygun biçimde değerlendirir."* (Madde 16) olduğu belirlenmiştir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin sosyal beceri ölçeği kendini ifade etme/atılganlık alt boyutuna ilişkin çok önemli (önem puanı= 2) gördükleri beceriler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Kendini İfade Etme/Atılganlık Alt Boyutunda Çok Önemli Görülen Becerilerin Yüzde (%) ve Frekans (n) Dağılımları

	Kadın Öğretmenler			Erkek Öğretmenler		
	n	%	Önem	n	%	Önem
Madde 2	21	39.62	---	22	44	---
Madde 3	38	71.70	1	33	66	1
Madde 5	32	60.38	2	31	62	2
Madde 8	12	22.64	---	16	32	---
Madde 11	19	35.85	---	21	42	---
Madde 17	14	26.42	---	14	28	---
Madde 19	15	28.30	---	12	24	---
Madde 24	9	16.98	---	11	22	---
Madde 25	12	22.64	---	14	28	---
Madde 30	17	32.08	---	24	48	---

Tablo 3 incelendiğinde çocukların kendini ifade etme/atılganlık becerilerine yönelik öğretmenlerin 2 maddeyi çok önemli gördükleri görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin en önemli gördükleri beceri *"Ona haksız şekilde davrandığınızı düşündüğü zaman bunu size uygun bir şekilde söyler."* (Madde 3) ve *"Adil olmadığını düşündüğü kuralları uygun bir şekilde sorgular."* (Madde 5) becerisidir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin sosyal beceri ölçeği öz denetim alt boyutuna ilişkin çok önemli (önem puanı= 2) gördükleri beceriler Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Öz Denetim Alt Boyutunda Çok Önemli Görülen Becerilerin Yüzde (%) ve Frekans (n) Dağılımları

	Kadın Öğretmenler			Erkek Öğretmenler		
	n	%	Önem	n	%	Önem
Madde 4	32	60.38	1	23	46	---
Madde 7	18	33.96	---	20	40	---
Madde 13	20	37.74	---	21	42	---
Madde 14	23	43.40	---	25	50	4
Madde 15	30	56.60	3	30	60	2
Madde 20	31	58.49	2	29	58	3
Madde 21	30	56.60	3	31	62	1
Madde 23	18	33.96	---	17	34	---
Madde 26	14	26.42	---	20	40	---
Madde 28	16	30.19	---	22	44	---

Tablo 4 incelendiğinde çocukların öz denetim becerilerine yönelik öğretmenlerin 4 maddeyi çok önemli gördükleri görülmektedir. Kadın öğretmenlerin en önemli gördükleri beceri *"Akranları tarafından kızdırıldığında uygun şekilde tepki verir."* (Madde 4) erkek öğretmenlerin *"Başkalarıyla oyun oynarken kurallara uyar."* (Madde 21) becerisidir. Kadın öğretmenlerin çocukların öz denetimlerine yönelik çok önemli gördükleri diğer beceriler ise önem sırasına göre şu şekildedir: *"Akranlarıyla anlaşmazlık durumlarında öfkesini kontrol eder."* (Madde 20), *"Oyunlarda ya da diğer etkinliklerde sırasını bekler."* (Madde 15) ve *"Başkalarıyla oyun oynarken kurallara uyar."* (Madde 21). Erkek öğretmenlerin ise çocukların öz denetimlerine yönelik çok önemli gördükleri diğer beceriler önem sırasına göre şu şekildedir: *"Oyunlarda ya da diğer etkinliklerde sırasını bekler."* (Madde 15), *"Akranlarıyla anlaşmazlık durumlarında öfkesini kontrol eder."* (Madde 20) ve *"Teşvik edilmeksizin akranlarıyla işbirliği yapar."* (Madde 14).

Kadın öğretmenlerin sosyal beceri ölçeğine ilişkin çok önemli gördükleri becerilerin sıralaması Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Kadın Öğretmenlerin Sosyal Beceri Ölçeğine İlişkin Çok Önemli Gördükleri Becerilerin Sıralaması.

Maddeler	Alt Boyut	n	%	Önem
3. Ona haksız şekilde davrandığınızı düşündüğü zaman bunu size uygun bir şekilde söyler.	Kendini İfade Etme	38	71.70	1
5. Adil olmadığını düşündüğü kuralları uygun bir şekilde sorgular.	Kendini İfade Etme	32	60.38	2
4. Akranları tarafından kızdırıldığında uygun şekilde tepki verir.	Öz Denetim	32	60.38	2
20. Akranlarıyla anlaşmazlık durumlarında öfkesini kontrol eder.	Öz Denetim	31	58.49	3
15. Oyunlarda ya da diğer etkinliklerde sırasını bekler.	Öz Denetim	30	56.60	4
21. Başkalarıyla oyun oynarken kurallara uyar.	Öz Denetim	30	56.60	4
9. Oyunlara ya da grup etkinliklerine katılır.	İşbirliği	29	54.72	5

Tablo 5 incelendiğinde kadın öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerine yönelik en önemli gördükleri becerilerin 4'ünün öz denetim, 2'sinin kendini ifade etme ve 1'inin de işbirliğine yönelik beceriler olduğu görülmektedir.

Erkek öğretmenlerin sosyal beceri ölçeğine ilişkin çok önemli gördükleri becerilerin sıralaması Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Erkek Öğretmenlerin Sosyal Beceri Ölçeğine İlişkin Çok Önemli Gördükleri Becerilerin Sıralaması.

Maddeler	Alt Boyut	n	%	Önem
3. Ona haksız şekilde davrandığınızı düşündüğü zaman bunu size uygun bir şekilde söyler.	Kendini İfade Etme	33	66	1
5. Adil olmadığını düşündüğü kuralları uygun bir şekilde sorgular.	Kendini İfade Etme	31	62	2
21. Başkalarıyla oyun oynarken kurallara uyar.	Öz Denetim	31	62	2
15. Oyunlarda ya da diğer etkinliklerde sırasını bekler.	Öz Denetim	30	60	3
20. Akranlarıyla anlaşmazlık durumlarında öfkesini kontrol eder.	Öz Denetim	29	58	4
9. Oyunlara ya da grup etkinliklerine katılır.	İşbirliği	27	54	5
16. Yardımınızı beklerken zamanı uygun biçimde değerlendirir.	İşbirliği	26	52	6
14. Teşvik edilmeksizin akranlarıyla işbirliği yapar.	Öz Denetim	25	50	7

Tablo 6 incelendiğinde erkek öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerine yönelik en önemli gördükleri becerilerin 4'ünün öz denetim, 2'sinin kendini ifade etme ve 2'sinin de işbirliğine yönelik beceriler olduğu görülmektedir. Ayrıca erkek öğretmenlerin önemli gördüğü 8 beceriden 6 beceri, kadın öğretmenlerin önemli gördükleri becerilerle aynı iken 2 becerinin farklı olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin çocuklar için en çok önemli gördükleri becerinin *"Ona haksız şekilde davrandığınızı düşündüğü zaman bunu size uygun bir şekilde söyler."* becerisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan kadın ve erkek öğretmenlerin çocukların başarısı için aynı beklenti içinde olduğu söylenebilir. Tutkun ve Dinçer'in (2015) araştırmasında öğretmenlerin en çok önemli gördükleri beceri *"Akranlarıyla anlaşmazlık*

durumlarında öfkesini kontrol eder" becerisi olmuştur. Bülbül (2008), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çocukların sınıftaki başarısı için *"Akranlarıyla anlaşmazlık durumlarında öfkesini kontrol eder"*, Elibol- Gültekin (2008) tarafından yapılan araştırmada ise *"Başkalarıyla oyun oynarken kurallara uyar."* becerisini birinci önem sırasına koydukları belirlenmiştir. Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde de öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların başarısı için önemli gördükleri beceriler arasında *"Yetişkinlerle anlaşmazlık durumlarında öfkesini kontrol eder", "Akranları tarafından kızdırıldığında uygun şekilde tepki verir"* (Lane vd., 2006; Lane vd., 2007) becerileri ile *"Akranlarıyla anlaşmazlık durumlarında öfkesini kontrol eder"* ve *"Yönergelerinize uyar"* yer almaktadır (Lane vd., 2003).

Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin %50'den fazlası 7 beceriyi, erkek öğretmenlerin ise 8 beceriyi çok önemli olarak değerlendirdiği saptanmıştır. Tutkun ve Dinçer (2015) tarafından yapılan çalışmada ise; öğretmenlerin çoğunluğunun 12 beceriyi "çok önemli" olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerine yönelik en önemli gördükleri becerilerin 4'ünün öz denetim, 2'sinin kendini ifade etme ve 1'inin de işbirliğine yönelik beceriler olduğu, erkek öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerine yönelik en önemli gördükleri becerilerin 4'ünün öz denetim, 2'sinin işbirliği ve 2'sinin de kendini ifade etmeye yönelik beceriler olduğu belirlenmiştir. Tutkun ve Dinçer (2015) tarafından kadın öğretmenlerle yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin "çok önemli" olarak değerlendirdiği becerilerden 6'sının özdenetim, 3'ünün kendini ifade etme/atılganlık ve 3'ünün de işbirliğine yönelik beceriler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan öğretmenlerin çocukların başarısı için çoğunlukla özdenetim sağlamaya yönelik becerileri çok önemli olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Erkek öğretmenlerin en önemli gördükleri 8 beceriden 6 beceri kadın öğretmenlerin önemli gördükleri becerilerle aynı iken 2 becerinin farklı olduğu saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin en önemli gördükleri 7 beceriden 6 beceri erkek öğretmenlerin önemli gördükleri becerilerle aynı iken 1 becerinin farklı olduğu saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden farklı olarak çok önemli gördükleri beceriler; *"Teşvik edilmeksizin akranlarıyla işbirliği yapar."* ve *"Yardımınızı beklerken zamanı uygun biçimde değerlendirir."*dir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden farklı olarak çok önemli gördükleri beceri; *"Akranları tarafından kızdırıldığında uygun şekilde tepki verir."*dir. Bu araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda genel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocuklardan beklentilerinin birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından birçok eğitim sisteminde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu bilinmektedir. Bu sayısal üstünlük içerisinde kadın öğretmenlerin beklentilerinin erkek öğretmenlerin beklentilerini etkilediği belirtilmektedir (Oplatka, 2009).

Bu araştırma ışığında sosyal beceriler ile ilgili daha sonra yapılacak araştırmalarda anne babalar ve öğretmenlerin değerlendirmeleri birlikte incelenerek arasında ilişki olup olmadığının incelenmesi, ayrıca çocukların sosyal becerilerinin sınıf ve ev ortamında gözlemlenerek, anne baba ve öğretmenlerin değerlendirmeleriyle birlikte karşılaştırma yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Beebe-Frankenberger, M., Lane, K. L., Bocian, K. M., Gresham, F. M. & MacMillan, D. L. (2005). Students with or at risk for problem behavior: Betwixt and between teacher and parent expectations. *Preventing School Failure, 49*(2), 10-17.

Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. L., & Gomby, D. (2005). Promoting children's social and emotional development through preschool education. Preschool Policy Brief, New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research. 10 Mayıs 2018 tarihinde http://www.groundworkohio.org/resources/otherresources_pdf/ImprovingSocialandEmotionalDevelopmentthroughPre-K.pdf.adresinden alınmıştır.

Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Chang, M. L., & Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (ss.95-127). New York: Springer.

Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon: Süzer.

Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi. 37*, 155-174.

Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal, 106*(3), 193-223.

Day, C., & Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (ss.15-33). New York: Springer.

Elibol- Gültekin S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Frey, J. R., Elliott, S. N., & Kaiser, A. P. (2014). Social skills intervention planning for preschoolers: Using the SSiS-Rating Scales to identify target behaviors valued by parents and teachers. *Assessment for Effective Intervention, 39*(3) 182–192.

Gresham, F.M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*(1), 3-15.

Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system manual*. MN: American Guidance Service.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales manual.* Minneapolis, MN: NCS Pearson.

Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychological Association, 44* (2) ,120-126.

Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education, 32*(3), 154-163.

Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Joshi, A., Son, J. & Roh, H. (2014). When can women close the gap? A meta-analytic test of sex differences in performance and rewards. *Academy of Management Journal, 58*(5), 1–71.

Koçak, N. & Tepeli, K. (2004). 4 – 5 yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. In O. Ramazan, K. Efe & G. Güven (Eds.), Marmara Üniversitesi. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Bildiri Kitabi II. Cilt. (ss.9-22). İstanbul: Ya-Pa.

Lane, K. L., Givner, C.C., & Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *Journal of Special Education, 38*, 104-111.

Lane, K. L., Pierson, M. R. & Givner, C. C. (2003). Teacher expectations of student behavior: Which skills do elementary and secondary teachers deem necessary for success in the classroom?. *Education & Treatment of Children, 26*(4), 413- 430.

Lane, K.L., Stanton-Chapman, T., Jamison, K. R. & Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*(2), 86-97.

Lane, K.L., Wehby, J.H. & Cooley, C. (2006). Teacher expectations of students classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success?. *Exceptional Children, 72*(2), 153-167.

Leffert, J., & Siperstein, G. N. (2003). *Social skills instruction for students with learning disabilities. Current Practice Alerts*. 10 Mayıs 2018 tarihinde, http://s3.amazonaws.com/cmi-teaching ld/alerts/10/uploaded_files/original_alert9_03.pdf?1301001049 adresinden alınmıştır.

Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendship and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal, 32*(3), 145-156.

Lowther, T. L. (2004). *The impact of a social skills intervention on the development of resiliency in preschool children.* Unpublished master's thesis, West Virginia University, USA.

Meier, C.R., DiPerna,, J.C., & Oster, M.M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children, 29*(3), 409-419.

Oplatka, I. (2009). Emotion management and display in teaching: Some ethical and moral considerations in the era of marketization and commercialization. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (ss.55-72). New York: Springer.

Rutherford, J. , Robert, B. , Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (1998). Promoting social communication skills trough cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children, 21*(3), 354-370.

Sazak-Pınar, E. (2008). Genel eğitim sınıflarında engelli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal becerilerinin desteklenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(16), 171-187.

Sazak-Pınar, E. & Sucuoğlu, B. (2011). Turkish teachers' expectancies for success in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11*(1), 395- 402.

Segrin, C. (2001). Social skills and negative life events: Testing the deficit stress generation hypothesis. *Current Psychology, 20*(1), 19-35.

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 21-30.

Smith, L. M. (2009). *Parent and teacher influences on preschool children's emotion regulation, pre-academic and social skills.* Unpublished master's thesis, The University of Alabama, USA.

Steinmayr, R., & Kessels, U. (2017). Good at school=successful on the job? Explaining gender differences in scholastic and vocational success. *Personality and Individual Differences, 105*, 107–115.

Şahin, S. (2012). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Fiziksel ve sosyal- duygusal gelişim. In İ. H. Diken (Ed), *Erken çocukluk eğitimi* (ss.169-208). Ankara: Pegem Akademi.

Tepeli, K., & Arı, R. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26*, 385-394.

Tutkun, C. (2012). 60- 72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tutkun, C., & Dinçer, Ç. (2015). Okul öncesi dönem çocukların başarısı için çok önemli görülen sosyal becerilere ilişkin beklentilerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 48*(1), 65-85.

Webster-Stratton, C., & Lindsay, D.W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(1), 25-43.

Wentzel, K. R. (2005). Peer relationship, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (ss. 279-296). New York: Academic Press.

Zhang, X., & Nurmi, J.E. (2012). Teacher–child relationships and social competence: A two-year longitudinal study of Chinese preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33* (3), 125–135.

Öğrencilerinin Gözünde Çocuk Üniversitesi

Ali Çetin, Siirt Üniversitesi, Türkiye, alicetin@siirt.edu.tr

Esef Hakan Toytok, Siirt Üniversitesi, Türkiye, hakantoytok@hotmail.com

Öz

Çocuk Üniversitesi projesi Siirt Üniversitesi tarafından yürütülen, Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Kalkınma Bakanlığı SODES programı kapsamında desteklenen bir sosyal destek projesidir. Bu proje ile Siirt ilinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal, kültürel, sanatsal, sportif ve akademik beceriler gibi eğitimin temelini oluşturan özelliklerini geliştirmeleri, küçük yaşta üniversite ortamı ile tanışmaları ve ilgi ve becerilerine göre ileriki yaşamlarına rehberlik etmeleri beklenmektedir. Projeye Siirt İl merkezinde öğrenim gören 6. Sınıf 113 öğrenci katılmaktadır. Proje sırasında eğitimler Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir. Geleneksel eğitim anlayışından farklı bir şekilde yürütülen proje hakkında öğrenci görüşleri merak edilmektedir. Bu amaçla rastgele seçilen 12 öğrenciye Çocuk Üniversitesi hakkında görüşlerini, kendilerince olumlu ve olumsuz yönlerini anlattıkları bir kompozisyon yazmanları istenmiştir. İçerik analizi ile kompozisyonlar incelenmiş ve öğrenci görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda öğrencilerin daha çok duyuşsal özelliklere yer verdikleri, daha sonra bilişsel kavramlara değindikleri ve Çocuk Üniversitesi projesinin geleceği için önerilerde bulundukları ortaya çıkmıştır. Çocuk Üniversitesi projesi hem Siirt ili hem de Siirt Üniversitesi açısından önemli bir yere sahiptir. Üniversite ile toplumun kucaklaştığı bu tür projelerin sayısının artırılmasına ihtiyaç devam etmektedir, bu nedenle yapılacak projelerin sayısının artırılması bu çalışma sonundaki en büyük ve önemli öneridir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Üniversitesi, Harmanlanmış Öğrenme, Proje Çalışması, İçerik Analizi.

Abstract

The project of the Children's University project is a social support project supported by the Siirt Provincial Directorate of National Education and the Ministry of Development under the SODES program. With this project, it is expected that the students who are educated in Siirt province should develop their characteristics which are the basis of education such as social, cultural, artistic, sportive and academic skills, meet the university environment at a young age and guide their future lives according to their interests and skills. 113 students from Siirt Province attending 6th grade in the city center participated in the project. During the project, trainings are carried out by faculty members of Siirt University Faculty of Education. Students' opinions about the project which is carried out differently from traditional education understanding are being wondered. For this purpose, 12 randomly selected students were asked to write their essays on the Children's University, describing their positive and negative aspects. The contents were analyzed by content analysis and students' opinions were tried to be revealed. As a result of the content analysis, it was revealed that the students had more emotional characteristics, then they were cognitive concepts and suggested for the future of the project of the Children's University. The project has an important place both in terms of Siirt Province and Siirt University. The need to increase the number of such projects embraced by the university and the community is continuing, which is why the number of projects to be built is the largest and most important proposal at the end of this study.

Keywords: Children's University, Blended Learning, Project Study, Content Analyzes.

Giriş

Yapılandırmacılık anlayışı içinde bireylerin sorumluluk aldıkları ve etkin bir şekilde öğrenme sürecine katıldıkları işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımları yer almaktadır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007). Türkiye'de eğitim sistemi, sorunlarını çözmek, daha kaliteli bir eğitim sistemi kurmak, küresel söylem ve politikalar ekseninde 2003 yılından itibaren yeniden yapılandırılmış ve hazırlanan müfredat programları ilk olarak 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır (Çelik, 2012). Fakat 2017 yılında yapılan bir araştırmada (Kutluca Canbulat ve Yüce, 2017) öğretmen ve veliler yapılandırmacılık anlayışına göre öğrenci ile ilgilenmeyi bilgi öğretme ile ilişkilendirirken, aileler öğrencilerin istek ve ihtiyaçları ile , çocuklar ise bu ilgiyi öğretme kavramı ile ilişkilendirmişlerdir. Sonuç olarak hiç bir grup bu etkinlikleri yapılandırmacı öğrenme ortamları ile ilişkilendirmemiş tersine davranışçı öğrenme yaklaşımı ile ilişkilendirmişlerdir. Öyle ise Türkiye'de yaklaşık 15 yıldır devam eden yapılandırmacılık süreci tam olarak sonuçlanmamıştır. Bu süreçte öğrencilerin tam olarak yapılandırmacı yaklaşım ile öğretim aldığı projelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Sosyal Destek Programı (SODES)'nın temel amacı dezavantajlı gruplara yönelik olarak bölgesel sosyal kalkınmanın sağlanmasıdır. Bu kapsamda hazırlanan sosyal içerme, istihdam ve kültür, sanat ve spor projeleri desteklenmektedir (SODES, 2018). Valilikler tarafından koordine edilen SODES projeleri çocuk, genç ve kadınların kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri için kültürel, sanatsal ve sprotif faaliyetlere katılmalarını sağlar (Güreşçi, 2013). SODES projeleri kamu kuruluşları, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarının işbirliği içinde çalışmasına katkılar sağlamaktadır (Karakuş,2016). Eğitim alanında yapılan SODES projelerinde de bu şekilde işbirliklerinin kurulması ve, sportif, sanatsal ve kültürel faaliyetlere yer verilmesi istenmektedir.

SODES projelerindeki sosyal, kültürel ve sportif faaliyet amaçları ile yapılandırmacı eğitim anlayışında ki öğrenci merkezli yaklaşımlar bir araya getirilerek oluşturulacak projeler Türk eğitim sisteminin değişim sürecine katkı sağlayabilir. Bu yaklaşım ile Siirt ilinde SODES projesi kapsamında Çocuk Üniversitesi projesi gerçekleştirilmiştir.

SODES Çocuk Üniversitesi Projesi

Siirt ilinde Siirt Valiliği-SODES, Siirt Üniversitesi ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliği ile 2017-2018 eğitim öğretim yılında 6. sınıf öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilen projenin ayrıntıları aşağıda listelenmiştir:

- Çocuk üniversitesi projesi ile öğrencilerin sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal becerilerini geliştirmeleri, küçük yaşta üniversite ortamı ile tanışmaları ve ilgi ve becerilerine göre ileriki yaşamlarına rehberlik etmek hedeflenmiştir.
- Çocuk Üniversitesi projesinin yürütücülüğü Siirt Üniversitesi tarafından yapılmaktadır. Çocuk Üniversitesi projesi sırasında verilen eğitimleri Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli öğretim elemanları yürütmüştür.
- Projeye Siirt İl merkezinde ilköğretim okullarında öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden okulları tarafından belirlenen toplamda 100 öğrenci katılmıştır.
- Proje 10 haftalık iki dönemden oluşmaktadır. İlk dönem "bilimle tanışma" ikinci dönem ise "uzmanlaşma" olarak isimlendirilmiştir. Eğitimler cumartesi ve pazar günleri 13:00-17:00 saatleri arasında yapılmıştır.
- "Bilimle buluşma" döneminin ilk 5 haftasında öğrencilerin etkinlik, deney ve uygulamalar ile Eğitim fakültesinin matematik,fen, bilgisayar laboratuarlarında, görsel sanatlar ve müzik atölyelerinde ve kapalı spor salonunda eğitim almaları sağlanmış ve öğrencilerin temel dersleri anlamaları hedeflenmiştir. İkinci 5 haftalık kısımda ise disiplinler-arası (Fizik-Müzik, Fizik-Beden Eğitimi, Fizik-Müzik, Kimya-Müzik, ... , Biyoloji-Müzik,...., Matematik-Müzik, ...) bir yaklaşım ile temel dersler ile yaşam arasındaki bağlantıyı harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile kurmaları sağlanmıştır.
- "Uzmanlaşma" döneminde öğrencilerin kendi istedikleri biri akademik (Fen Bilimleri, Matematik, İngilizce) ve diğeri sanatsal veya sportif (Görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi) alanlarından olmak üzere iki bölüm seçmeleri sağlandı. Bu alanlarda uzmanlaşma eğitimleri 10 hafta sürdü.

- Projenin sosyalleşme boyutunda ikisi il içi (Siirt Üniversitesi Hayvan Hastanesi ve Gençlim Merkezi) ve biri il dışı (Ankara - Anıtkabir, ODTÜ Bilim Müzesi, Feza Gürsey Bilim Merkezi ve Türkiye Büyük Millet Meclisi) olmak üzere üç alan gezisi yapılmıştır.

Projenin kapanış töreninde öğrencilerin hazırladıkları etkinlik ve materyaller Siirt Üniversitesi konferans salonunda veli ve şehrin önemli kesimlerinden katılımcıların katıldığı bir tören ile sergilenmiştir.

Amaç

Geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak, yapılandırmacı yaklaşımı temeline alan ve bu çerçevede etkinlikler yapılan projede, öğrencilerin proje hakkındaki görüşleri merak edilmektedir. Bu çalışmanın amacı Çocuk Üniversitesi projesine katılan öğrencilerin proje hakkındaki görüşlerinin toplanarak bundan sonra yürütülecek yapılandırmacılık temelli projelere destek olmaktır.

Yöntem

Çalışma da nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yapılarak öğrencilerden toplanan veriler incelenmiştir. İçerik analizi yazılı materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak sağlayan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu analiz yolu ile verileri tanımlamak ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Gülbahar ve Alper, 2009). Ayrıca içerik analizi eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından da içerik analizi sırasında yazılı bilgileri anlamak, verileri analiz etmek ve verileri kullanmak basamakları yer almaktadır.

Katılımcılar

Projeye Siirt İl merkezinde yer alan İlköğretim okullarından toplam 100 kişinin katılımı ve katılımcıların İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından belirlenmesi istenmiştir. Müdürlük 7 okulun öğrenci mevcutları oranında projeye öğrenci göndermesini istemiştir. İlköğretim okulları projeyi kendi okullarında duyurduklarında öğrencilerin yoğun ilgisi ile karşılaşılmış ve hedeflenen sayının üzerinde 113 öğrenci projeye gönderilmiştir. Projeye katılan öğrencilerin seçimi tamamen okul idareleri tarafından yapılmış, proje ekibi bu seçime müdahale etmemiştir. Çalışmaya ise bu öğrenciler arasından rastgele seçilen 12 tanesi katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmaya katılan öğrencilerden Çocuk Üniversitesi hakkındaki görüşlerini, kendilerine göre olumlu veya olumsuz gördükleri yanlarını anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonu yazmaları için öğrencilere bir hafta süre verilmiş ve görüşlerini açık olarak belirtmeleri istenmiş ve sayfa- eklime sayısı sınırlaması gibi herhangi bir sınırlama getirilmemiştir.

Çalışma sırasında rastgele seçilen öğrenciler tarafından oluşturulan yazılı belgeler (kompozisyon) incelenerek ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocuk Üniversitesi projesine katılan öğrencilerin proje hakkındaki görüşleri hangi kategorilerde sınıflandırılabilir?
2. Çocuk üniversitesi projesine katılan öğrencilerin proje hakkındaki görüşleri nelerdir?

Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin yazdıkları yazılı belgeler incelendiğinde 12 öğrencinin toplamda 26 farklı konudan bahsettikleri anlaşılmıştır. Bu konuların her biri ayrı bir kod olarak değerlendirilmiş ve kodların kategoriler şeklinde ifadesi Tablo 1 de olduğu gibi yapılmıştır.

Tablo 1. İncelenen Kodların Kategoriler İçinde Gösterimi.

Kategoriler	Kodlar	Sayı	Öğrenci İfadeleri
Duyuşsal Özellikler	Özel	2	Ayrıcalıklı olduğumu hissettim
			Kendimi özel hissediyorum.
	Eğlenceli	5	Eğlenceli üniversite ortamı
			Deney yapmak çok eğlenceli.
			Dersler zevkli
			Dersler eğlenceli
			Burada olmak eğlenceli.
	Mutlu	4	Burada olduğum için çok mutluyum.
			Projeye katıldığım için mutluyum.
			Yeni arkadaşlarım olduğu için mutluyum.
			Kabul edildiğimi öğrendiğimde mutlu oldum.
	Heyecanlı	3	Hafta sonu buraya (Çocuk Üniversitesi) geleceğim için heyecanlanıyorum.
			Kabul edildiğimi öğrendiğimde heyecanlandım.
			Burada olmak heyecan verici.
	Sosyal ortam	2	Farklı okullardan arkadaşlarım oldu.
			Ankara gezisi çok güzeldi.
Bilişsel Kavramlar	Anlamlı Öğrenme	7	Derslerde verilen bilgiyi anladım.
			Öğrendiklerimin benim için faydalı olduğunu düşünüyorum.
			Derslerde uygulama ve deney yapma imkanı buluyoruz.
			Deneyler ile konular akılda daha kalıcı oluyor.
			Derslerde kendimizi ifade ederek farklı bakış açılarını görebiliyoruz.
			Ses ile ilgili deneyi evde annemlere gösterdim.
			Derslerin beraber anlatılabileceğini gördüm.
Öneriler	Öneriler	3	Daha fazla öğrenciye ulaşılmalı.
			Okulda da derslerin bu şekilde işlenmesi gerekir.
			Hafta içi de dersler işlenmeli

Tablo 1' e göre öğrenci görüşleri üç kategori altında toplanmıştır. Öğrenciler 16 ifade ile en fazla duyuşsal özellikler kategorisi altında, 7 ifade ile bilişsel kavramlar ve 3 ifade ile öneriler alanında görüş bildirmişlerdir.

Duyuşsal alanda, çocuk üniversitesine gelerek kendilerini ayrıcalıklı ve özel hissettiklerini, sosyal bir çevre kurduklarını, yürütülen etkinlikler sırasında zevk aldıklarını ve eğlendiklerini, burada oldukları ve projeye katıldıkları için mutlu olduklarını, heyecanlandıklarını ve kendilerine sosyal bir çevre kurduklarını belirtmişlerdir.

Bilişsel kavramlar alanında ise anlamlı öğrenme kodu altında verilen eğitimleri yararlı bulduklarını, verilmek istenen bilgiyi kavrayabildiklerini, uygulama ve deneyler sayesinde öğrendiklerini günlük hayata yansıtabildiklerini ifade etmişlerdir.

Öneriler kategorisi altında ise projenin olumlu yanlarını ön plana çıkaracak ifadelerde bulunmuşlar, projeden daha fazla öğrencinin istifade etmesi gerektiğini, hafta içi kendi okullarında benzer etkinliklerin olmasını istediklerini ve derslerinin Çocuk Üniversitesindeki gibi işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, SODES projesi kapsamında Siirt İl Merkezinde bulunan ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine yönelik olarak Siirt Üniversitesi tarafından 2017-2018 öğretim yılında yürütülen Çocuk Üniversitesi projesine katılan öğrencilerin proje hakkındaki görüşlerinin araştırılmıştır. Projeye katılan 113 öğrenciden rastgele seçilen

12 tanesi tarafından yazılan kompozisyonların içerik analizi yapılarak elde edilen veri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda katılımcıların en çok (16/26=0,62) duyuşsal alanda görüşe sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin çocuk üniversitesi projesi ile kendilerini özel ve ayrıcalıklı hissettikleri, projeye katılmaktan mutlu oldukları, eğitimlerden zevk aldıkları ve derslerin eğlenceli buldukları ve kendilerine bir sosyal ortam sağlandıkları ortaya çıkarılmıştır. Koç ve Demirel (2008) tarafından yapılan çalışmada da yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin derslerden daha fazla zevk aldıkları, öğrenme etkinliklerine daha istekli katıldıkları ve daha fazla işbirliği yaptıkları otaya konmuştur. Bu çalışmada ortaya konan duyuşsal özelliklerin alan-yazındaki bulguları desteklediği görülmüştür.

Çalışmanın ikinci sonucu olarak bilişsel kavramlar kategorisi altında anlamlı öğrenme ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Proje kapsamında yapılan etkinliklerin, uygulama ve deneylerin, harmanlanmış öğrenme uygulamalarının öğrencilerde anlamlı öğrenmeyi sağladığı ortaya konmuştur. Çetin ve Günay (2007) tarafından yapılan bir çalışmada yapılandırmacılık ve geleneksel yaklaşım kullanılan iki grup arasındaki akademik başarı durumları test edilmiş ve yapılandırmacı grup lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Benzer bir başka çalışmada da (Çelebi, 2006) yapılandırmacı yaklaşıma göre işlenen derslerden sonra toplanan öğrenci görüşlerinde, öğrencilerin bu yaklaşım ile bilgiyi daha iyi öğrendikleri, bu şekilde ders işlemekten memnun oldukları, grup süreçlerinde paylaşma, arkadaşlık, yardımlaşma ve sorumluluk alma gibi bir çok becerilerini geliştirdikleri ortay konmuştur. Bu şekilde öğrencilerin bilişsel kavralar ile ilgili görüşlerinin alan yazındaki çalışmaları desteklediği anlaşılmıştır.

Çalışma bulgularında son olarak öğrenciler tarafından proje ile ilgili önerilere yer verilmiştir. Öğrenciler projenin daha fazla öğrenciye ulaşması gerektiğini ve hafta içi okullarında da benzer uygulamalar ile derslerin işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çocuk Üniversitesi projesi gibi öğrencilerin etkin olarak derse katılımlarının sağlandığı projelerin sayısının artırılması bu çalışma sonunda ortaya konulabilecek en önemli öneridir.

Kaynakça

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.).* New York, NY: Routledge.

Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci erişi ve tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği.* Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Çetin, G. ve Günay, Y. (2007). Fen öğretiminde yapılandırmacılık kuramının öğrencilerin başarılarına ve bilgiyi yapılandırmalarına olan etkisi. *Eğitim ve Bilim, 32*(146), 24-38.

Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,42*(2), 93-111.

Gültekin, M., Karadağ. R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 503-528.

Güreşçi, Ö. Y. (2013). Türkiye ekonomisinde büyüme ile işsizlik oranları arasındaki nedensellik ilişkisi. *Ekonometri ve İstatistik Dergisi, 2*, 11-161.

Karakuş, G. (2016). *İstihdama yönelik SODES projelerine ilişkin inceleme: Kilis örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis, Türkiye.

Koç, G. ve Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4), 629-621. 25 Mayıs 2018 tarihinde, http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26110/275091 adresinden alınmıştır.

Kutluca Canbulat, A. N. ve Yüce, S. (2017). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre çocuğu merkeze almak ve ilgilenmek. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 136-161. DOI:10.24315/TRKEFD.366700

SODES (2018). *SODES proje ve koordinasyon birimi, kapsam ve bileşenler.* 28 Ağustos 2018 tarihinde http://siirtsodes.gov.tr/kapsam_ve_bilesenler.html adresinden alınmıştır.

Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri - Qualitative research methods in social sciences.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Argümantasyon Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Girişimcilik Becerileri Üzerine Etkisi

Cennet Uçar, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, cennettugyan@outlook.com

Huriye Deniş Çeliker, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye, huriyedenis@mehmetakif.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin girişimcilik becerileri üzerine etkilerini araştırmaktır. Araştırmada deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışma Isparta iline bağlı bir kasaba ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunda 15, kontrol grubunda 13 olmak üzere toplam 28 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler 6. Sınıf öğrencileridir. Çalışma fen bilimleri dersinde yer alan madde ve ısı ünitesinde yürütülmüştür. Deney grubunda bu ünite argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerle yürütülmüş, kontrol grubunda ise Fen Bilimleri dersi öğretim programının önerdiği yaklaşım ile hazırlanmış etkinliklerle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak önce uzman görüşüyle hazırlanan 14 maddeden oluşan girişimcilik gözlem formu ve öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesine dönük 6 maddelik açık uçlu sorular kullanılmıştır. Gözlem formu ve açık uçlu sorular ön-test ve son-test olmak üzere iki kere uygulanmıştır. Girişimcilik gözlem formu; "gözlenir", "kısmen gözlenir" ve ''gözlenmez" olmak üzere 3 aşamada derecelendirilmiştir. % ve frekans verilerek tablolaştırılmıştır. Ayrıca gözlem formunun deney ve kontrol grubunun ön test son test karşılaştırılmaları Mann-Whitney U testi ile, deney grubunun ön-test son-test karşılaştırmaları ve kontrol grubunun ön-test son-test karşılaştırmaları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile yapılmıştır. Açık uçlu soruların analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Verilen cevaplar kategoriler oluşturularak tablolaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubunun ön test ve sontest girişimcilik puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Deney grubunun ön test son test puanlarında son testler lehine anlamlı fark varken, kontrol grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı fark yoktur.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, Argümantasyon, Girişimcilik

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effects of argumentation-based learning on entrepreneurship skills of students. Among experimental models, quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used for this study. This study was conducted in a town secondary school in the province of Isparta. The study was carried out with a total of 28 students, including 15 in the experimental group and 13 in the control group, all of which are 6th Grade students. Substance and Heat topic involved in the science lesson was used in this study group. This topic was carried out with activities prepared according to the argument-based learning approach in the experimental group and with activities prepared based on the curriculum in the control group. First, 14-item entrepreneurship observation form prepared by expert opinion and then 6 open-ended questions items were used to determine entrepreneurial characteristics of students as the data collection tool. Observation form and open-ended questions were applied twice, including pretest and posttest scores. Entrepreneurship observation form was graded in 3 phases; "observed", ''partially observed" and "not observed" and then percentage frequencies were prepared as a table. In addition, pretest – posttest comparisons of the experimental and control group observation forms were made with Mann-Whitney U test, while pretest – posttest comparisons of the experimental group and pretest – posttest comparisons of the control group were made with the Wilcoxon signed rank test. In the analysis of open-ended questions, descriptive analysis is used among the qualitative data analysis methods. The answers given were tabulated by creating categories. As a result of the research, there was no significant difference between the pre-test and post-test entrepreneurship scores of experiment and control group. There was a significant difference in the pre-test post-test scores of the experimental group in favor of the post-test, but there was no significant difference between the pre-test post-test scores of the control group.

Keywords: Science, Argumentation, Entrepreneurship

Giriş

Bilimsel tartışmalarda öne sürülen iddialara, gerekçelere, muhakeme ve argümanlara eleştiri yapacak ve bilim ile birlikte düşünme yollarını kullanarak bilinçli kararlar verebilecek bilim okuryazarı bir toplum oluşturmak artık dünyada ki tüm ülkelerin öncelikli meselelerinden birisi haline gelmiştir. Ülkemizde de 2004'de başlayan fen bilimleri dersleri ile ilgili öğretim programı geliştrime hareketlerinde "tüm vatandaşların bilim okuryazarı olması" vizyonu temel alınmıştır (Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008). Öğrencilerin bilim öğrenme sürecine yaparak, yaşayarak, kendilerinin ve diğer öğrenenlerin fikirlerini sorgulayarak ve mantık ilişkileri kurarak katıldıkları fen öğrenme ortamları oluşturulması derinlemesine alan bilgisi ile donanmış bireyler yetiştirmenin yanı sıra sosyal ve bilişsel becerilerle donanmış bireyler yetiştirmeyi sağlayacaktır (Yeşildağ, Hasançebi ve Günel, 2013) Argümantasyona dayalı fen eğitimi günümüzde ülkemiz ve dünyada giderek önemi artan bir yöntem olma yolunda ilerlemektedir. Çünkü bu yöntem sadece alan bilgisi kazandırmamakta, sosyal becerilerle donatılmış kendi fikirlerini dile getirmekten çekinmeyen girişimci bireylerin oluşmasına da katkı sağlamaktadır. Bireyler argümantasyon ile fen öğrenme sürecine kendi düşüncelerini ve diğer bireylerin düşüncelerini sorgulayarak mantıksal yaklaşımlar içerisinde etkin bir şekilde katılmaktadırlar.

Fen Bilimleri ve Fen Eğitimi

Son yıllarda büyük bir hızla gerçekleşen bilimsel ve teknolojik gelişmeler hayatımızın her alanını etkilemektedir. Her vatandaşın refah düzeyini arttırmak için, hızla gelişen bu teknolojik ilerlemelere ayak uydurmak ve onları özümsemek gerekir. Bundan dolayı bu sorumluluk yerine getirilmeli ve değişen düzene ayak uydurmalıdır. Bu sorumluluğu ancak doğayı ve evreni anlamaya çalışan, araştıran, tartışan, çıkarımlarda bulunan, objektif düşünen bireyler yerine getirebilir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesinde fen eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Var olan toplumlar bulundukları çağın gerisinde kalmamak için değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmalı ve bu konuda fen bilimleri eğitimine önem vermelidir.

Fen, doğayı ve doğa olaylarını sistemli bir şekilde inceleme, henüz gözlenmemiş olayları kestirme çabalarıdır(Kaptan, 1999). Fen, aynı zamanda merak, yaratıcılık, hayal gücü, sezgi, inceleme, gözlem yapma, deney yapma, delilleri yorumlama ve deliller ile yorumlar üzerinde tartışmaya dayanan bir öğrenme yoludur. Fen; fiziksel, biyolojik ve teknolojik dünyayı yorumlamak, açıklamak ve tahmin etmek için kavramsal ve teorik bir temel sağlar. (Topsakal, 2005).Doğal çevrede yetişen çocuğun çevresini anlamaya başlamasıyla birlikte fen öğretimi de kendi payını daha da genişletmek ve geliştirmek zorunda kalmıştır. Fen öğretimi; fen derslerinin hedef, ilke, yöntem, teknik ve araçlarının bilimin ortaya koyduğu yeni ve çağdaş yaklaşımlar ışığında inceleyen bir bilim dalıdır (Akgün, 2000) Ayrıca fen eğitimi, kendi hedefleri doğrultusunda bireylere kendileri için düşünebilmeleri ve ilerideki yaşamlarında problemlerle baş edebilmeleri ve sorumlu birer insan olabilmeleri için gerekli alışkanlıkları ve anlayışları kazandırmalıdır. Böylece fen eğitimi bu bireylerin gelişmiş dünya ülkeleri arasında önemli bir yeri olan açık toplumu oluşturacak vatandaşlar olarak yetişmelerine katkıda bulunacaktır (Köseoğlu ve Atasoy, 2003)

Yapılan çalışmalar incelendiğinde fen ile ilgili standart bir tanımın olmadığı araştırmacıların fenle ilgili tanımlamalarında fenin farklı yönlerine değinerek bu doğrultuda tanımlamalarda bulundukları görülmüştür. Genel olarak bir tanım yapmak gerekirse; Fen sistematik bir şekilde doğal dünyayı araştırma ve bu araştırma süreci sonunda elde edilen bilgi bütünlüğü olduğu söylenebilir (MEB, 2004).

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, eğitim sistemimizin temel amacı, öğrencilerimize var olan bilgileri hazır bir şekilde vermekten ziyade bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu durum, öğrencilere üst düzey zihinsel süreç (yani, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme) becerilerinin kazandırılmasını savunur. Bu becerilerin kazandırıldığı derslerin başında ise fen bilimleri dersi gelir. Öğrencilerin hayata kolay uyum sağlamaları, içinde bulundukları çevreyi çok iyi gözlemlemelerine ve mümkün olduğunca olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurarak bilgi elde etme yollarını öğrenmelerine bağlıdır (Kaptan, 1999).

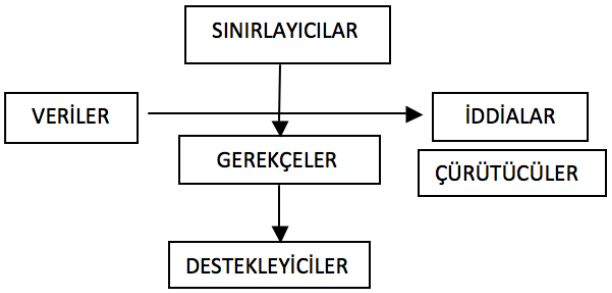
Bireyler ilkokuldan itibaren aldıkları fen bilimleri eğitimiyle doğayı sorgulamaya ve etrafında meydana gelen sorunlara çözüm yolları üretmeye başlar. Fen bilimleri eğitimi alan öğrenciler hayatlarında karşılarına çıkan problemlere ve sorunlara karşı akılcı çözüm yolları üreten, etraflarında meydana gelen olaylarla ilgili bilimsel yollardan çıkarımlar bulunabilen, girişimci, yaratıcı ve sorgulayıcı, özetle gelişmekte olan dünyanın istediği özellikleri taşıyan bireyler olurlar.

Fen Eğitiminde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme

Argümantasyon, insanların mantıksal açıklamalar yaparak iddialarda bulundukları ya da çıkarımlar yaptıkları disiplinler arası bir yaklaşımdır. Dayandığı temel noktalar mantık ve çıkarımlardır. Karşılıklı konuşmalar içerisinde kendi düşüncesini en iyi şekilde ifade etme ve ifade ettiği bu düşüncesini en iyi şekilde savunma ve karşıdaki bireyleri ikna etmeye dayanır. Argümantasyon birden fazla kabul edilebilir sonuca ulaşılabilen tartışma yöntemlerini içerir (Karışan, 2010).

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme-öğretme kuramları açısından bütüncül bir bakış açısı ile genel olarak öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisi benimsenmiştir. Öğrenciyi merkeze alan öğrenme ortamlarında (problem, proje, argümantasyon, iş birliğine dayalı öğrenme vb.) derslerin yürütülmesi öngörülmüştür. Sınıf içerisinde öğrenme süreci; keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlamayı kapsamaktadır. Bireylerin düşüncelerini rahat bir şekilde söylemeleri, düşüncelerini çeşitli ve farklı gerekçelerle destekleyebilmeleri, arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt argümanlar geliştirebilmeleri için tartışabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Öğretmenlerde bu süreçte yönlendirici ve rehber rolü üstlenirler (MEB, 2018).Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı öğrencileri etkinliklere sahip çıkmaları için cesaretlendirir. Öğrenmeyi gerçekleştiren öğrencidir. Öğretmen ise genellikle öğrenciyi merkeze alan etkinlikleri planlar. Bundan dolayı argümantasyon tabanlı öğrenme yapılandırmacı yaklaşıma dayanan ön bilgilerin rolü, okuyucunun katılımı, nedensellik stratejileri bilişsel öğrenme ve problem çözme ile birleştirilmiş bir yaklaşımdır (Keys, Hand, Prain, & Collins, 1999).

Toulmin'in 1958 yılında yayınladığı "The Uses of Argument-Argümanın Kullanımları" adlı kitabında retorik tartışmaların analizine yönelik bir model sunmuştur. Toulmin, tartışmayı sosyal açıdan bir anlam oluşturma gayesi ile yapılan etkileşimsel ve hareketli bir sürecin ürünü olarak görmektedir. Ayrıca Toulmin'e göre "desteklenen iddialar" bütünü olan tartışma, fikirlerin test edilmesini sağlayan bir araçtır(Kaya ve Kılıç, 2008). Toulmin '' The Use of Argument '' eserinde argümantasyonun gelenekselcilerin sahip olduğu mantık anlayışı ile uyuşmadığını dile getirmiştir. Toulmin argümantasyonun hangi koşullarda oluştuğunu tanımlayan bir model oluşturmuştur (Şekil 1). Buna göre bir argümanı; iddia, veri ve gerekçe meydana getirmektedir. Eğer argüman daha karmaşık bir yapıda ise bunların yanına destek, sınırlayıcı ve çürütücüler de eklenir.



Şekil 1. Toulmin'in Argumantasyon Modeli

(Toulmin, 1958; Akt: Aymen-Peker, Apaydın, ve Taş, 2012)

Toulmin'in argümantasyon modelinde iddia, genellikle bir soru veya probleme çözüm olarak öne sürülen görüş, sonuç veya açıklamalardır. Veri; bireyler tarafından oluşturulan iddiaları desteklemek için kullanılan olgu veya gözlemleri içerir. Ancak, aynı veriler kullanılarak farklı iddialar öne sürülebilir; bu nedenle argümanda kullanılan verilerin ortaya atılan iddiayı neden desteklediği açık bir şekilde açıklanmalıdır. Bundan dolayı kullanılan gerekçeler, verilerin iddiayı nasıl desteklediğini gösteren nedenlerdir. Genellikle kabul edilen ve gerekçeyi destekleyen tüm bilgiler ve örnekler argümanda destekleyicileri oluşturur. Sınırlayıcılar, iddianın geçerli olduğu durumları; çürütücüler ise iddianın geçerli olmadığı durumları açıklar(Tümay ve köseoğlu, 2011). Öğrencilerde bu becerilerin gelişmesini sağlamak, bilim insanlarının nasıl çalıştıklarını anlamalarını kolaylaştırır(Hofstein & Lunetta, 2004).

Toulmin'nin argümantasyon modeli incelendiğinde öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılır ve bilgiyi kendisi oluşturarak öğrenmeyi kendi kendine gerçekleştirir. Öğrencilerin bu sürece aktif olarak katılabilmesi için

sınıf içinde bir takım etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Bu etkinlikler ifadeler tablosu, kavram haritaları, deney raporu hazırlama, karikatürlerle ve hikayelerle yarışan teoriler, bir argümanı yapılandırma, tahmin et-gözle-açıkla, bir deney tasarlama, fikirler ve kanıtlarla yarışan teoriler şeklindedir (Simon, Erduran, & Osborne, 2006). Yapmış olduğumuz bu çalışmada deney grubuna uyguladığımız argümantasyon tabanlı öğrenmede öğrencilere bu etkinlikler hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Argümantasyon sözlü ve yazılı olarak uygulanabilir. Sözel bir şekilde yapılan argümantasyon sınıf ortamlarında öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşirken, yazılı argümantasyonda ise tartışmacı iddiasını yazılı bir metinle ifade etmektedir. Sözel argümantasyon esnasında öğrencilerin konu hakkında konuşmaları konunun öğreniminde oldukça etkilidir(Cavagnetto, Hand & Norton-Meier, 2010). Yazma işleminin öğrenme etkinliği olarak kullanılması da içsel öğrenmeyi hızlandırır (Mason & Boscolo, 2000). Böylece yazma ile gerçekleşen etkinlikler fen ile ilgili zor kavramların kolay bir şekilde öğrenilmesini sağlar (Hohenshell & Hand, 2006).

Sınıf ortamlarında argümantasyon tabanlı öğrenme ile yapılan eğitimlerde öğrenciler fikirlerini rahatça ifade edebildikleri, iddialarını gerekçe ve desteklerle savunabildikleri için etkili bir fen öğretimi gerçekleşir(Kaya ve Kılıç, 2010). Böylece argümantasyon tabanlı öğrenme ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri gelişir.

Bireylerde fenin daha anlaşılır ve somut hale gelebilmesi için fenle ilgili kavramları yazma ve konuşma sürecine öğrencilerin aktif katılımlarının olması önemlidir (Simon & Johnson, 2008). Bundan dolayı öğrencilerin küçük sınıflarda feni tam olarak öğrenebilmeleri için öğretmenlerin ders işlerken uygun yöntemleri kullanması gerekir (Aldağ, 2005).

Fen Eğitiminde Girişimcilik

Geçmişte kullanılan "teşebbüs" ve "müteşebbis" kavramları yerine bugün daha çok "girişim" ve "girişimci" kavramları kullanımaktadır. Günlük hayatta, girişim; bir işi yapmak için harekete geçme, başlama, kalkışma durumunu ifade etmekle birlikte, girişimci ise; böyle bir durum içinde bulunan girişken kişi anlamında kullanılmaktadır. Bu kavramlar aslında, iktisadi alanlarda ele alınmaktadır (Aytaç & İlhan, 2007). Girişimci bir birey fizyolojik, güvenlik, ait olma ve sevgi gibi ihtiyaçlarını giderdikten sonra toplumsal ihtiyaçlarınıda giderdikten sonra saygınlık gereksinimini de gidermeyi amaçlayan kişidir (Çarıkçı ve Koyuncu, 2010).

Dünyada etkinliği giderek artan ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik, psikolojik, kişilik özellikleri ve demografik unsurların bir araya gelmesiyle ortaya çıkan girişimcilik, bireylerin yüksek bir girişimcilik motivasyonuna ve girişimcilik ruhuna sahip olmaları ve girişimcilik faaliyetlerine isteklilik göstermeleriyle ortaya çıkmaktadır (Oganisjana, 2011). Ülkelerin gelişmişlik düzeyi, fırsat ve yenilik kovalayan, yakaladıklarında da ilgili riskleri de hesap ederek üretim yapmak üzere üretim faktörlerini birleştiren dinamik bireyler sayesinde ilerlemektedir (MEB, 2013). Çağdaş eğitimdeki en güncel yeniliklerden biri öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesidir (Oganisjana, 2011). Bireylere girişimcilik özelliklerinin (bilgi, beceri, yetenek vb.) eğitim sayesinde kazandırılabileceği ifade edilmektedir(Azizi, 2003). Ülkemizde 2013 yılına kadar fen öğretimi programlarında girişimcilik kavramına yer verilmemiştir. Ancak 2013 yılında yapılan öğretimi programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen yaşam becerileri içinde girişimcilik kavramına yer verilmiştir (Bakanlığı, 2013).

Bir girişimcinin aldığı eğitim, bu eğitimi kullanabilme yetisi, ailede ve toplumda kendisine tanınan olanaklar ve iş yüküne kadar her şey girişimcinin hareket noktasını oluşturmaktadır (Curth, 2011). Girişimcilik eğitimi, özellikle bireylerin girişimsel tutum ve davranışlarının oluşmasında en önemli faktörlerin başında gelmektedir (Oganisjana, 2011). Girişimcilik, öğrencilerde bağımsız hareket edebilme, kendini motive etme ve kararlı olma tutumlarının kazandırılmasını sağlamaktadır (Curth, 2011). Okul ve toplum yararı için okul yönergelerinde, öğrencilere girişimcilik özellikleri kazandırma, var olan özelliklerin geliştirilmesine yönelik ifadelerin olmasının faydalı olacağı savunulmaktadır (Adeyemo, 2009). Girişimciliği oluşturan bazı temel beceriler eğitim yoluyla geliştirilebilir (Bacanak, 2013). Bu beceriler şu şekilde sıralanabilir;

- Yeniliklere açık olmalı, ilginç fikir ve düşüncelerden kazanç sağlanabilecek etkinlik alanları meydana getirebilmelidir.
- Farklı ve sıra dışı olmaya karşı oluşabilecek riski cesaretle üstlenmeli ve risk anını yönetebilecek bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.

- Girişimcilik sürecini devam ettirmeye istekli olmalı ve yenilik geliştirmede lider olmalıdır.
- Planlı ve araştırmacı olmalıdır. Çünkü girişimcilik bir proje yönetimidir(Eraslan, 2011)

Sosyolojik alanda girişimciliği tanımlayan sosyologlar, girişimcilik becerilerinin gelişmesinde sosyal çevre, aile kökeni, eğitim, yaş, cinsiyet, ırk gibi sosyal faktörlerin etkili olduğunu ifade etmektedirler (Aytaç ve İlhan, 2007). Girişimci kişilerin, kişilik oluşumlarında, doğuştan getirdikleri ve onları girişimci olmaya iten pek çok faktör olduğu gibi, aynı zamanda dışarıdan gelen faktörlerin de etkili olduğu söylenebilir (Barutçu ve İrmiş, 2012). Dünyada girişimciliğe verilen önem arttıkça hangi bireylerin girişimcilik özelliklerine sahip olduğu ya da hangi bireylerin girişimciliğe yatkın olduğu durumunu anlamak kolaylaşmıştır (Pan & Akay, 2015). Girişimcilik potansiyeli taşıyan bireylerin özellikleri; yeniliklere açık, risk almaya eğilimli, yaratıcı, yetenekli ve fırsat odaklıdır. Bu özellikleri taşıyan bireyler 'potansiyel girişimci' olarak tanımlanmaktadır (Adeyemo, 2009).

Bazı ülkelerde girişimciliği ön plana çıkaracak eğitim programları düzenlenmiştir. Bu ülkelere İsveç (Rasmussen & Sørheim, 2006), Singapur (San Tan & Ng, 2006) ve İngiltere (Raffo, Lovatt, Banks, & O'Connor, 2000) örnek verilebilir. Bu ülkelerin eğitim programlarına göre öğrencilere girişimcilik özellikleri yaparak-yaşayarak öğrenme yaklaşımıyla kazandırılmaktadır. Böylece öğrencilerin derse katılımları, performansları ve davranışlarında olumlu yönde bir etki olacağı ifade edilmektedir (A guide to Enterprise Education, 2009). Ülkemizde de eğitimde yer alan girişimcilik; yeni düşüncelerin oluşturulması, etrafa yayılması, uygulanması ve hızlanması bakımından çok önemlidir (Dulupçu & Özkul, 2007). Bireylere sorumluluk alabilme, cesaret edebilme, planlı çalışma, başkalarıyla birlikte çalışma, kişilere güven verebilme, eksikliklerinin farkında olma, kendini geliştirme isteği ve yaratıcılık gibi özellikler kazandırılmalı ve bu tür özelliklere sahip bireyler yetiştirilmelidir (Bozkurt, 2011)

Bolaji (2012), girişimci özelliklerinin ulusal gelişimi arttırma potansiyeline sahip olduğunu, bu özelliklerin de okullarda verilen fen eğitimi sayesinde ortaya çıkarılabileceğini ifade etmektedir. Ülkemizde 2013 fen bilimleri dersi öğretim programında yerini alan girişimcilik, öğrencilere kazandırılması istenen yaşam becerileri arasında yer almakta ve bu kavram ile günlük yaşamdaki sorunların çözülmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2013). Bu aşamada öğrencilere girişimcilik özelliklerinin kazandırılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Buang & Halim, 2007). Fen eğitiminde girişimci özelliklerin kazandırılması, bilimsel süreç becerilerinin bir sonraki aşaması olduğunu ve girişimci özelliklerin girişimsel bir süreç ile kazandırılabileceğini belirtmektedir. Ayrıca girişimci sürecin aşamalarını; amaçlı olarak çevreyi gözlemek, ihtiyaçları keşfetmek, fikirleri açık bir şekilde ifade edilme, fikirlerden birini seçme, ürün oluşturma, ürünü test etme, ortama uyarlama ve pazarlama şeklinde sıralamaktadır. Girişimci sürecin bu aşamaları ile argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının aşamaları benzerlik göstermektedir. Yapmış olduğumuz bu çalışmada da argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin girişimcilik becerileri üzerine etkilerini araştırmaktır. Çünkü argümantasyon temelli öğrenme ile öğrencilere girişimcilik özelliklerinin kazandırılabileceği savunulmaktadır.

Yöntem

Yapılan çalışmada argümantasyon tabanlı öğrenmenin öğrencilerin girişimcilik özelliklerine etkisini araştırmak için deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel yöntemde çalışmaya katılacak olan deneklerin deney veya kontrol grubunda yer almasının belirlenmesi için rastgele atama yönteminin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Creswell, 2003). Bundan dolayı deney ve kontrol gruplarının sonuçlarında meydana gelebilecek herhangi bir değişikliğin ön yargıdan uzak olması sağlanacaktır. Rastgele atamanın gerçekleşemeyeceği durumlarda, araştırmacı grupları mümkün olduğunca benzer özelliklere sahip olacak şekilde belirler (Deniş Çeliker, 2012). Ön test-son test uygulanan yarı deneysel desende bağımsız değişkenin uygulandığı deney grubunun yanı sıra birde bağımsız değişkenin uygulanmadığı kontrol gurubu bulunur. Bu desende biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup vardır, fakat katılımcılar rastgele atama ile belirlenmez (Bulduk, 2003). Yarı deneysel desen özellikleri açısından deneysel desene benzer fakat katılımcıların gruplara rastgele atanması konusunda gerçek deneysel desenden ayrılmaktadır(Balci, 2001). Yarı deneysel desenler bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının güç olduğu durumlarda daha çok tercih edilen deneysel desendir (Cohen & Manion, 2000). Sonuç olarak yapılan bu çalışmada öğrenciler kayıtlı oldukları sınıflarda derse girmek ve okul tarafından hazırlanan ders programına uymak zorunda olacakları için bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Tablo 1.Araştırma Deseninin Simgesel Gösterimi.

GRUPLAR	Ön-test	Süreç	Son-test
DENEY GRUBU	ÖGÖB,ÖGGF	Argümantasyon Temelli Öğrenme	SGÖB,SGGF
KONTROL GRUBU	ÖGÖB,ÖGGF	Fen veTeknoloji Öğretim Programı	SGÖB,SGGF

ÖGÖB= Ön-test Öğrencilerin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesi, ÖGGF= Ön-test Girişimcilik Gözlem Formu, SGÖB= Son-test Öğrencilerin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesi, SGGF= Son-test Girişimcilik Gözlem Formu

Bu çalışma fen bilimleri dersinde yer alan madde ve ısı ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda bu ünite argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerle yürütülmüş, kontrol grubunda ise Fen Bilimleri dersi öğretim programının önerdiği yaklaşım ile hazırlanmış etkinliklerle yürütülmüştür.

Deneysel çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ‘’Öğrencilerin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesi” ve ‘’Girişimcilik Gözlem Formu” testleri ön-test olarak uygulanmıştır. Deneysel uygulama sonrasında yine deney ve kontrol gruplarında ki öğrencilere ‘’Öğrencilerin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesi” ve ‘’Girişimcilik Gözlem Formu” testleri son-test olarak uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma Isparta iline bağlı bir kasaba ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunda 15, kontrol grubunda 13 olmak üzere toplam 28 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu öğrenciler 6. Sınıf öğrencileridir. Deneysel araştırmalarda, bağımlı değişkenlerde gözlenen değişmelerin etkisi incelenen bağımsız değişken ile açıklanma derecesine ilişkin iç geçerlilik önemlidir. Bunun için örneklemin amaca uygunluğuna bakılmalıdır (Büyüköztürk, 2001).

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak 14 maddeden oluşan girişimcilik gözlem formu ve 6 maddeden oluşan öğrencilerin girişimcilik özelliklerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular kullanılmıştır. Girişimcilik gözlem formu ve açık uçlu sorular hazırlanırken önce alan yazında tanımlanan girişimcilik özellikleri araştırılmıştır ve maddeler yazılmıştır. Hazırlanan maddelere ilişkin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzmanlarının görüşlerine başvuruluştur. Uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilen gözlem formu ve açık uçlu sorular ön-test ve son-test olmak üzere iki kere uygulanmıştır. Girişimcilik gözlem formu; ‘’gözlenir”, ‘’kısmen gözlenir” ve ‘’gözlenmez” olmak üzere 3 aşamada derecelendirilmiştir. Yüzde (%) ve frekans (f) değerleri verilerek tablolaştırılmışıtr. Gözlem formundan elde edilen veriler nicelleştirilerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin değerlendirilmesinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi 17.0 (SPSS-Statistical Packages for the Social Sciences)’ den yararlanılmıştır. Gözlem formunun deney ve kontrol grubunun ön test son test karşılaştırılmaları Mann-Whitney U testi ile, deney grubunun ön-test son-test karşılaştırmaları ve kontrol grubunun ön-test son-test karşılaştırmaları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile yapılmıştır. Açık uçlu soruların analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Verilen cevaplar kategoriler oluşturularak tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, fen bilimleri dersinde ‘’Madde ve Isı” ünitesinin öğretiminde argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin girişimcilik becerileri üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizlerine ve analiz sonuçlarının yorumlarına yer verilmiştir.

Öğrencilere ön-test ve son-test olarak uygulanan ‘’Girişimcilik Gözlem Formu” testi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirten analiz sonuçları tablo2’de verilmiştir.

Tablo 2.“Girişimcilik Gözlem Formu” Ön Testinin Shapiro-Wilks Normallik Testi Analiz Sonuçları

	N	Shapiro- Wilks	p	Çarpıklık	Basıklık
Girişimcilik Gözlem Formu Ön Test	28	0,805	0,00	1,148	0,327

Tablo3. “Girişimcilik Gözlem Formu” Son Testinin Shapiro-Wilks Normallik Testi Analiz Sonuçları

	N	Shapiro- Wilks	p	Çarpıklık	Basıklık
Girişimcilik Gözlem Formu Ön Test	28	0,907	0,017	0,486	-1,044

Tablo2. ve Tablo3. incelendiğinde ‘’Girişimcilik Gözlem Formu” ön-test ve son-test tüm gruplarının p değerinin 0.05’ten küçük çıktığı görülmektedir. Bu durumda, deney ve kontrol gruplarında Girişimcilik Gözlem Formu ön-test ve son-test puanlarının normal dağılım göstermediği varsayıldığından verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Veriler normal dağılım göstermediğinden ön test ve son test puanlarının karşılaştırılabilmesi için parametrik olmayan testlerden deney ve kontrol grubunun kendi içlerinde ön-test son-test puanlarının karşılatırılmasından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve deney ve kontrol grubunun ön-test, son-test puan karşılaştırmalarında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Yapılan çalışmada öğrencilere ön-test ve son-test olarak uygulanan ‘’Girişimcilik Gözlem Formu” testinin ‘’gözlenir”, ‘’kısmen gözlenir” ve ‘’ gözlenmez” kategorilerine öğrencilerin verdikleri cevapların yüzde(%) ve frekans (f) değerleri Tablo3.’te sunulmuştur.

Tablo4. Deney Grubuna Ait Girişimcilik Gözlem Formunun Ön-test Son-test Yüzde (%) ve Frekans (f) Değerleri

	Gözlenir				Kısmen Gözlenir				Gözlenmez			
Gözlenecek özellikler	ön-test		son-test		ön-test		son-test		ön-test		son-test	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 1	1	6.66	4	26.66	4	26.66	5	33.33	10	66.66	6	40
Madde 2	2	13.33	4	26.66	4	26.66	11	73.33	9	60	0	0
Madde 3	0	0	4	26.66	3	20	5	33.33	12	80	6	40
Madde 4	5	33.33	4	26.66	3	20	5	33.33	12	80	6	40
Madde 5	0	0	4	26.66	4	26.66	4	26.66	11	73.33	7	46.66
Madde 6	0	0	3	20	4	26.66	11	73.33	11	73.33	1	6.66
Madde 7	0	0	4	26.66	6	40	6	40	9	60	5	33.33
Madde 8	0	0	3	20	2	13.33	5	33.33	13	86.66	7	46.66
Madde 9	0	0	4	26.66	4	26.66	4	26.66	11	73.33	7	46.66
Madde 10	0	0	4	26.66	4	26.66	4	26.66	11	73.33	7	46.66
Madde 11	0	0	3	20	3	20	10	66.66	12	80	2	13.33
Madde 12	2	13.33	5	33.33	3	20	6	40	10	66.66	4	26.66
Madde 13	1	6.66	2	13.33	4	26.66	6	40	10	66.66	7	46.66
Madde 14	1	6.66	3	20	4	26.66	5	33.33	10	66.66	7	46.66

Deney grubuna ön-test ve son-test olarak uygulanan ‘’Girişimcilik Gözlem Formu” sonuçları tablo 4’te gösterilmektedir. Deney grubunda ikinci, üçüncü, altıncı, on birinci ve on ikinci maddelerin frekansları arasında değişiklik gözlenmiştir. Bu maddelerden ikinci madde ‘’Üstüne aldığı görevleri zamanında bitirir.” şeklindedir. İkinci maddede ‘’gözlenir” derecesinde ön-testte iki öğrenci bulunurken son-testte bu sayı dört öğrenciye yükselmiştir. ‘’kısmen gözlenir” derecesinde ön-testte dört öğrenci bulunurken bu sayı son-testte onbir öğrenciye yükselmiştir. ‘’gözlenmez” derecesinde ön-testte dokuz öğrenci bulunurken son-testte bu sayı sıfır olmuştur. Üçüncü madde; ‘’Yeniliklere açıktır. İlginç fikir ve düşünceleri kazanç sağlayabilecek etkinliklere dönüştürür.” şeklindedir. Üçüncü maddede ön-testte ‘’gözlenir” derecesinde hiçbir öğrenci bulunmamakta iken son-testte bu sayı dört öğrenciye yükselmiştir. Ayrıca ‘’gözlenmez” derecesinde ön-testte oniki öğrenci bulunmakta iken son-teste bu sayı altı öğrenciye düşmüştür. Altıncı madde; ‘’Arkadaşlarının yerine kendini koyarak empati yapabilir.” şeklindedir. Bu maddenin ‘’gözlenir” derecesinde ön-testte hiçbir öğrenci bulunmazken son-testte bu sayı üç öğrenciye yükselmiştir. ‘’kısmen gözlenir” derecesinde ön-testte dört öğrenci bulunurken son-testte bu derece on bir öğrenci olmuştur. ‘’gözlenmez” derecesinde ise ön-testte on bir öğrenci bulunurken son-testte bu sayı bir öğrenciye düşmüştür. On birinci madde; ‘’Kendine güven duyar.” şeklindedir. Bu maddenin ‘’gözlenir” derecesinde ön-testte hiçbir öğrenci bulunmazken son-testte bu sayı üç öğrenciye yükselmiştir. ‘’ kısmen gözlenir” derecesinde de ön-testte üç öğrenci bulunurken son-testte bu sayı on öğrenciye yükselmiştir. ‘’gözlenmez” derecesinde ise ön-testte on iki öğrenci bulunurken son-testte bu sayı iki öğrenciye düşmüştür. On ikinci madde ‘’ Problemlerini tek başına özerk bir şekilde kendine yetebilecek doğrultuda çözebilir” şeklindedir. Bu maddenin ‘’gözlenir” derecesinde ön-testte iki öğrenci bulunmakta iken son-testte bu sayı beş öğrenciye yükselmiştir. ‘’kısmen gözlenir” derecesinde ön-testte 3 öğrenci bulunmakta iken son-testte bu sayı 6 öğrenciye yükselmiştir. ‘’gözlenmez derecesinde ise ön-testte on öğrenci bulunurken son-testte bu sayı dört öğrenci olmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin girişimcilik becerileri üzerine etkili olduğu söyleyebiliriz.

Tablo5. Kontrol Grubuna Ait Girişimcilik Gözlem Formunun yüzde (%) ve frekans (f) değerleri

Gözlenecek özellikler	**Gözlenir**				**Kısmen Gözlenir**				**Gözlenmez**			
	ön-test		**son-test**		**ön-test**		**son-test**		**ön-test**		**son-test**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	n	%
Madde 1	2	15.38	2	15.38	6	46.15	6	46.15	5	38.46	5	38.46
Madde 2	4	30.76	4	30.76	5	38.46	5	38.46	4	30.76	4	30.76
Madde 3	1	7.69	1	7.69	5	38.46	6	46.15	7	53.84	6	46.15
Madde 4	1	7.69	1	7.69	4	30.76	4	30.76	8	61.53	8	61.53
Madde 5	3	23.07	3	23.07	3	23.07	5	38.46	7	53.84	5	38.46
Madde 6	3	23.07	4	30.76	4	30.76	3	23.07	6	46.15	6	46.15
Madde 7	1	7.69	1	7.69	3	23.07	4	30.76	9	69.23	8	61.53
Madde 8	2	15.38	2	15.38	4	30.76	3	23.07	7	53.84	8	61.53
Madde 9	2	15.38	2	15.38	3	23.07	3	23.07	8	61.53	8	61.53
Madde 10	1	7.69	1	7.69	4	30.76	5	38.46	8	61.53	7	53.84
Madde 11	2	15.38	2	15.38	5	38.46	5	38.46	5	38.46	6	46.15
Madde 12	4	30.76	4	30.76	4	30.76	4	30.76	5	38.46	5	38.46
Madde 13	3	23.07	3	23.07	3	23.07	3	23.07	7	53.84	7	53.84
Madde 14	6	46.15	6	46.15	5	38.46	5	38.46	2	15.38	2	15.38

Kontrol grubuna ön-test ve son-test olarak uygulanan ‘’Girişimcilik Gözlem Formu” sonuçları tablo5.’te gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde ön-testte belirtilen derecelerin frekansları ile son-testte belirtilen derecelerin frekansları arasında çok bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Bu durum Fen ve Teknoloji

öğretim programına dayalı etkinliklerin öğrencilerin gözlemlenen girişimcilik becerileri üzerinde yeterince etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubuna uygulanan argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin girişimcilik becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo6.'da verilmiştir.

Tablo6. Deney Grubu Girişimcilik Gözlem Formu Ön-test ve Son-test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sggftoplam-Öggftoplam	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	3,413	.001
Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
Eşit	0	-	-		

Öggf: Ön-test girişimcilik gözlem formu

Sggf: Son-test girişimcilik gözlem formu

Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin ön-test ve son-testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, z=3,413, p <.05. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son-test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin girişimcilik becerileri üzerine önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Kontrol grubuna uygulanan, fen ve teknoloji öğretim programına dayalı etkinliklerin öğrencilerin girişimcilik becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo7.'de verilmiştir.

Tablo7. Kontrol Grubu Girişimcilik Gözlem Formu Ön-test ve Son-test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sggftoplam-Öggftoplam	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1.50	1.50	1.30	.194
Pozitif Sıra	3	2.83	8.50		
Eşit	9	-	-		

Öggf: Ön-test girişimcilik gözlem formu

Sggf: Son-test girişimcilik gözlem formu

Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin ön-test ve son-testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, z=1.30, p >.05. Bu sonuçlara göre milli eğitim bakanlığının hazırladığı fen ve teknoloji öğretim programının öğrencilerin girişimcilik becerileri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Ön-test girişimcilik gözlem formu testinin *Deney ve Kontrol Grubuna Göre* Mann-Whitney U-*Testi* sonuçları ve son-test girişimcilik gözlem formu testinin gruba göre U-testi sonuçları Tablo8. ve Tablo9.'da verilmiştir.

Tablo8. Ön-test Girişimcilik Gözlem Formu Testinin Deney ve Kontrol Grubuna Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	15	12.43	186.50	66.500	.156
Kontrol	13	16.88	219.50		

Mann-Whitney U testine göre deney ve kontrol grubu için ön-testte çıkan p değeri 0,156'dır. Deney ve kontrol grubunun ön-test girişimcilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu durum grupların uygulama öncesinde girişimcilik puanlarının ortalamalarının birbirine yakın düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo9. Son-test Girişimcilik Gözlem Formu Testinin Deney ve Kontrol Grubuna Göre Mann-Whitney U-Testi

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	15	16.17	242.50	72.500	.254
Kontrol	13	12.58	163.50		

Mann-Whitney U testine göre deney ve kontrol grubu için son-testte çıkan p değeri 0,254'tür bu değerler 0,05'ten büyük olduğu için anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. İstatistiki olarak anlamlı olmamakla birlikte deney grubunun girişimcilik puanlarında kısmi bir artış olduğu, kontrol grubunda ise kısmi bir düşüş olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesine yönelik kullanılan açık uçlu sorularda öğrencilerin verdikleri cevaplar kategorilere ayrılmıştır. Cevap verme frekansları ve yüzdeleri Tablo 10. ve Tablo11'de verilmiştir. Ön-test ve son-testler karşılaştırılıp bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir.

Tablo10.Öğrencilerin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Uygulanan Ön-testin Değerlendirilmesi

Maddeler	Kategoriler			Deney grubu		Kontrol grubu	
				Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Madde 1: Büyükkabaca Ortaokulundan mezun olduktan sonra ne yapmayı planlıyorsunuz?	Eğitim	Lise		13	56.5	9	64.3
		Üniversite		8	34.8	3	21.4
		Belirsiz		2	8.7	2	14.3
	Meslek	Meslek Belirten		6	40	6	46.1
		Meslek Belirtmeyen		9	60	7	53.8
	Şehir	Gitmek İstediği Şehri Belirten		2	13.3	1	7.7
		Gitmek İstediği Şehri Belirtmeyen		13	86.6	12	92.3
Madde 2: Öğretmeniniz sınıfta sizlere bir proje çalışması verdi fakat bu ödevin yapılmasının zorunlu olmadığını, yapan öğrencilerin ödevlerini bilimsel bir yarışmaya göndereceğini ifade etti. Siz bu ödevi planlı ve araştırmaya dayalı olarak yapar mıydınız?	Evet	Kendisi istediği için	Planlı ve araştırmaya dayalı	4	36.3	3	37.5
			Planlı ve araştırmaya dayalı olmayan	7	63.6	5	62.5
		Öğretmeni istediği için	Planlı ve araştırmaya dayalı	0	0	0	0
			Planlı ve araştırmaya dayalı olmayan	2	100	4	400
	Hayır	Nedensiz bir şekilde evet diyenler		0	0	1	7.7
		Zorunlu olmadığı için hayır diyenler		2	100	0	0
		Nedensiz bir şekilde hayır diyenler		0	0	0	0

Madde 3: Öğretmeninizin size verdiği ödevleri herkesin yaptığı gibi benzer şekillerde mi yaparsınız, yoksa farklı ve sıra dışı yaparak ödevinizde risk almayı mı tercih edersiniz?	Farklı ve sıra dışı yaparak risk alırım	Kendisi istediği için	2	33.3	4	50
		Arkadaşlarıyla ödevinin aynı olmasını istemediği için	4	50	2	33.3
		Yüksek puan almak için	1	12.5	2	33.3
		Öğretmeninden olumlu pekiştireç almak için	1	12.5	0	0
	Herkesin yaptığı gibi benzer şekillerde yaparım	Risk almak istemediği için	4	50	1	20
		Ödevi yanlış yapma korkusundan dolayı	1	12.5	2	40
		Yüksek puan almak için	2	33.3	0	0
		Öğretmeninden olumlu pekiştireç almak için	1	12.5	2	40
Madde 4: Sınıfınızda yapmış olduğunuz grup çalışmalarında, içinde bulunduğunuz grupta aktif olarak fikirlerinizi söyleyebiliyor ve kendi fikriniz doğrultusunda arkadaşlarınızı ikna edebiliyormusunuz?	Evet, ise neden?	Fikrimi söylerim ikna ederim	3	27.2	4	28.6
		Fikirlerim ilginç, mantıklı ve güzel olur	4	36.3	4	28.6
		Fikirlerimi söylerim ama ikna edemem	1	9.1	0	0
		Fikirlerimi söylerim bazen ikna ederim	2	18.2	1	7.1
		Benim fikirlerime güvenirler	0	0	2	14.3
		Başkalarının fikirlerinede saygı gösteririm	1	9.1	3	21.4
	Hayır, ise neden?	Utangaç olduğum için	1	14.3	0	0
		Fikirlerimin yanlış çıkma korkusundan	1	14.3	0	0
		Beni dinlemediklerini düşündüğüm için	2	28.6	0	0
		Fikir üretemem	1	14.3	0	0
		Arkadaşlarım fikirlerimi saçma bulur	1	14.3	0	0
		Arkadaşlarımı ikna edemem	1	9.1	0	0

Madde 5: Öğretmeninizin verdiği ödevleri bireysel olarak mı yapmayı tercih edersiniz yoksa grup arkadaşlarınızla mı yapmayı tercih edersiniz?	Bireysel olarak yapmak isterim, neden?	Verilen ödeve herkes katılım göstermediği için	3	27.3	0	0
		Bireysel olarak daha iyi ödevler yaptığımız için	3	27.3	5	62.5
		Herkesin fikrini beğenmediğim için	1	9.1	0	0
		Grupla yapılan ödevlerde tartışma çıktığı için	2	18.2	2	25
		Grup içinde fikirlerimi rahatça söyleyemiyorum	1	9.1	0	0
		Nedensiz bir şekilde bireysel diyenler	0	0	1	12.5
	Grup arkadaşlarımla yapmak isterim, neden?	Tek başıma ödevimi yapamadığım için	1	20	0	0
		Grupla daha iyi ödevler yaptığımız için	3	60	1	20
		Grupla ödevlerde fikirler çeşitli olduğu için	1	20	4	80
		Nedensiz bir şekilde grupla diyenler	0	0	0	0
Madde 6: Öğretmeniniz dönemin başında size bir proje ödevi verdi verdiği bu proje görevini belli bir tarihte teslim etmeniz gerektiğini söyledi. Siz ödevinize başlamadan önce ödevinizin yapım aşamalarını planlar mısınız?	Evet, ise neden?	Zamanında bitirmek için	3	21.4	3	30
		Daha düzenli bir ödev olması için	4	28.6	1	10
		Planlanan doğrultuda gidilir ve gerekirse değişiklikler yapılır	2	14.3	0	0
		Daha güzel bir ödev olması için	1	7.1	2	20
		Plan yapılmazsa eğer ödev yanlış olabilir	2	14.3	1	10
		Neden belirtmeden evet diyenler	2	14.3	3	30
	Hayır, ise neden?	Öğretmenin plan yapmasını ve yol göstermesini bekleme	0	0	1	100
		Yapılan planların yarım kalmasından dolayı	0	0	0	0
		Neden belirtmeden hayır diyenler	1	100	0	0

Tablo.11.Öğrencilerin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Uygulanan Son-testin Değerlendirilmesi

Maddeler	**Kategoriler**		**Deney grubu**		**Kontrol grubu**	
			Frekans	**Yüzde**	**Frekans**	**Yüzde**
Madde 1: Büyükkabaca Ortaokulundan mezun olduktan sonra ne yapmayı planlıyorsunuz?	Eğitim	Lise	11	68.7	12	75
		Üniversite	4	25	3	18.7
		Belirsiz	1	6.2	1	6.2
	Meslek	Meslek Belirten	7	46.7	5	41.7
		Meslek Belirtmeyen	8	53.3	7	58.3
	Şehir	Gitmek İstediği Şehri Belirten	1	6.7	0	0
		Gitmek İstediği Şehri Belirtmeyen	14	93.3	13	100

Madde 2: Öğretmeniniz sınıfta sizlere bir proje çalışması verdi fakat bu ödevin yapılmasının zorunlu olmadığını, yapan öğrencilerin ödevlerini bilimsel bir yarışmaya göndereceğini ifade etti. Siz bu ödevi planlı ve araştırmaya dayalı olarak yapar mıydınız?	Evet	Kendisi istediği için	Planlı ve araştırmaya dayalı	4	40	3	27.2
			Planlı ve araştırmaya dayalı olmayan	6	60	8	72.7
		Öğretmeni istediği için	Planlı ve araştırmaya dayalı	0	0	0	0
			Planlı ve araştırmaya dayalı olmayan	3	100	1	100
		Nedensiz bir şekilde evet diyenler		0	0	0	0
	Hayır	Zorunlu olmadığı için hayır diyenler		1	50	1	100
		Nedensiz bir şekilde hayır diyenler		1	50	0	0
Madde 3: Öğretmeninizin size verdiği ödevleri herkesin yaptığı gibi benzer şekillerde mi yaparsınız, yoksa farklı ve sıra dışı yaparak ödevinizde risk almayı mı tercih edersiniz?	Farklı ve sıra dışı yaparak risk alırım	Kendisi istediği için		4	44.4	3	25
		Arkadaşlarıyla ödevinin aynı olmasını istemediği için		5	55.5	5	41.7
		Yüksek puan almak için		0	0	4	33.3
		Öğretmeninden olumlu pekiştireç almak için		0	0	0	0
	Herkesin yaptığı gibi benzer şekillerde yaparım	Risk almak istemediği için		4	66.7	2	100
		Ödevi yanlış yapma korkusundan dolayı		2	33.3	0	0
		Yüksek puan almak için		0	0	0	0
		Öğretmeninden olumlu pekiştireç almak için		0	0	0	0
Madde 4: Sınıfınızda yapmış olduğunuz grup çalışmalarında, içinde bulunduğunuz grupta aktif olarak fikirlerinizi söyleyebiliyor ve kendi fikriniz doğrultusunda arkadaşlarınızı ikna edebiliyormusunuz?	Evet, ise neden?	Fikrimi söylerim ikna ederim		6	46.1	6	46.1
		Fikirlerim ilginç, mantıklı ve güzel olur		5	38.5	2	15.4
		Fikirlerimi söylerim ama ikna edemem		1	7.7	0	0
		Fikirlerimi söylerim bazen ikna ederim		0	0	4	30.8
		Benim fikirlerime güvenirler		0	0	0	0
		Başkalarının fikirlerinede saygı gösteririm		1	7.7	1	7.7
	Hayır, ise neden?	Utangaç olduğum için		0	0	0	0
		Fikirlerimin yanlış çıkma korkusundan		1	50	0	0
		Beni dinlemediklerini düşündüğüm için		0	0	0	0
		Fikir üretemem		0	0	0	0
		Arkadaşlarım fikirlerimi saçma bulur		1	50	0	0
		Arkadaşlarımı ikna edemem		0	0	0	0

Madde 5: Öğretmeninizin verdiği ödevleri bireysel olarak mı yapmayı tercih edersiniz yoksa grup arkadaşlarınızla mı yapmayı tercih edersiniz?	Bireysel olarak yapmak isterim, neden?	Verilen ödeve herkes katılım göstermediği için	2	33.3	0	0
		Bireysel olarak daha iyi ödevler yaptığımız için	2	33.3	8	88.9
		Herkesin fikrini beğenmediğim için	0	0	0	0
		Grupla yapılan ödevlerde tartışma çıktığı için	1	16.7	1	11.1
		Grup içinde fikirlerimi rahatça söyleyemiyorum	1	16.7	0	0
		Nedensiz bir şekilde bireysel diyenler	0	0	0	0
	Grup arkadaşlarımla yapmak isterim, neden?	Tek başıma ödevimi yapamadığım için	0	0	0	0
		Grupla daha iyi ödevler yaptığımız için	0	0	2	66.7
		Grupla ödevlerde fikirler çeşitli olduğu için	9	100	1	33.3
		Nedensiz bir şekilde grupla diyenler	0	0	0	0
Madde 6: Öğretmeniniz dönemin başında size bir proje ödevi verdi verdiği bu proje görevini belli bir tarihte teslim etmeniz gerektiğini söyledi. Siz ödevinize başlamadan önce ödevinizin yapım aşamalarını planlar mısınız?	Evet, ise neden?	Zamanında bitirmek için	2	14.3	3	23.1
		Daha düzenli bir ödev olması için	5	35.7	5	38.5
		Planlanan doğrultuda gidilir ve gerekirse değişiklikler yapılır	1	7.1	1	7.7
		Daha güzel bir ödev olması için	1	7.1	2	15.4
		Plan yapılmazsa eğer ödev yanlış olabilir	2	14.3	0	0
		Neden belirtmeden evet diyenler	3	21.4	2	15.4
	Hayır, ise neden?	Öğretmenin plan yapmasını ve yol göstermesini bekleme	0	0	0	0
		Yapılan planların yarım kalmasından dolayı	1	100	0	0
		Neden belirtmeden hayır diyenler	0	0	0	0

Uygulanan bu testlerde sadece 4. ve 5. maddede deney grubundaki öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu maddelerden 4. madde "sınıfınızda yapmış olduğunuz grup çalışmalarında, içinde bulunduğunuz grupta aktif olarak fikirlerinizi söyleyebiliyor ve kendi fikriniz doğrultusunda arkadaşınızı ikna edebiliyor musunuz?" şeklindedir. Bu madde ''evet ise neden?'' ''hayır ise neden?'' olarak kategorilere ayrıldıktan sonra bu kategorilerde kendi içinde öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda tekrar kategorilere ayrılmıştır. Deney grubunda ön-testte bu kategorilerden biri olan ''fikrimi söylerim ikna ederim" kategorisine ön-testte yalnızca üç öğrenci katılırken, son-testte bu sayı altı öğrenciye yükselmiştir. ''fikirlerim ilginç, mantıklı ve güzel olur" kategorisine ise ön-testte dört öğrenci katılırken, son-testte bu sayı beş öğrenci olmuştur. Ayrıca bu maddenin ''hayır, ise neden?" kategorisine ön-testte yedi öğrenci katılırken bu sayı son-testte iki öğrenciye düşmüştür. Bu sonuca göre argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımıyla işlenen madde ve ısı ünitesinden sonra uygulanan son-testte öğrenciler evet cevabındaki kategorileri yazmayı daha çok tercih etmişlerdir. 5. madde ise "öğretmeninizin verdiği ödevleri bireysel olarak mı yapmayı tercih edersiniz yoksa grup arkadaşlarınızla mı yapmayı tercih edersiniz?" şeklindedir. Bu madde '' bireysel olarak yapmak isterim, neden? ve '' grup arkadaşlarımla yapmak isterim, neden? şeklinde kategorilere ayrıldıktan sonra bu kategorilerde öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda tekrar kategorilere ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler ön testte bu maddede genellikle 'bireysel olarak yapmak isterim' kategorisindeki cevapları yazmayı tercih etmişlerdir. Son testte 'grup arkadaşlarımla yapmak isterim' kategorisinde bulunan cevapları daha çok yazmayı tercih etmişleridir. Özellikle ''grupla ödevlerde fikirler çeşitli olduğu için" kategorisine cevap veren öğrenci sayısı ön-testte bir öğrenci iken bu sayı son-testte dokuz öğrenciye yükselmiştir. Bu sonuca göre argümantasyon temelli öğrenme öğrencilerin girişimcilik özelliklerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır diyebiliriz.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde yapılan ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinde, 2013 yılında gerçekleştirilen fen bilimleri programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen yaşam becerileri yer almaktadır. Yaşam becerilerinin analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması şeklinde sıralandığı görülmektedir. Hızla gelişmekte olan dünyada ülkelerin bireylerde var olan bu yaşam becerilerini eğitim sistemleriyle ortaya çıkarabileceğini söyleyebiliriz. Ülkemiz de yeni dünya düzenine ve ülkelerde gerçekleştirilen eğitim reformlarına bakarak bireylerde bir farkındalık yaratmak adına fen bilimleri öğretim programına yaşam becerilerini eklemiştir. Bu yaşam becerileri incelendiğinde en dikkat çekici olanlardan biri ''Girişimcilik" tir. Yapılan bu çalışmada, fen eğitiminde argümantasyon tabanlı öğrenmenin öğrencilerin girşimcilik becerileri üzerine etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Deney grubunda madde ve ısı ünitesinin argümantasyon tabanlı öğrenme yöntemiyle yürütülmesi, kontrol grubunda ise bu ünitenin fen ve teknoloji öğretim programı içeriği ve etkinlikleriyle yürütülmesi sonrasında öğrencilerin girişimcilik özellikleri arasında deney grubunda anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmışken, kontrol grubunda istatistiki olarak her hangi bir artış gözlenmemiştir.. Buna bağlı olarak, fen bilimleri öğretiminde argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin kullanılması öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesinde sadece fen ve teknoloji öğretim programının kullanılmasına göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen girişimcilik özelliklerinin uygun eğitim ve bunun yanında yeni yöntemlerin uygulanması gerektiği ifade edilmektedir (Baranović, Domović & Štibrić, 2007). Ayrıca girişimcilik özelliklerinin öğrencilere kazandırılması için girişimcilik eğitiminin fen eğitimi ile kaynaştırılması gerektiğini Bolaji (2012) üç yüz yirmi fen bilimleri öğretmeni ile yürüttüğü araştırmasında belirtmektedir. Öğrencilere fen bilimleri dersinde girişimcilik özelliklerinin kazandırılması için yeni yöntem ve tekniklerin uygulanması gerekir. Bu yöntem ve teknikler hiç kuşkusuz öğrenci merkezli olmalıdır. Çünkü öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları için öğrenmeleri onlarda daha kalıcı olmaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşımlar öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesinde, düşünme becerileri kazanmalarında, düşündüklerini ifade etmelerinde, farklı düşüncelere karşı hoşgörülü ve saygılı olmayı öğrenmelerinde oldukça etkilidir (Korkmaz, 2007). Bundan dolayı girişimci bir bireyin özelliklerine bakılarak öğrencilere girişimcilik özelliklerinin kazandırılması için öğrenci merkezli yaklaşımlar öğretmenler tarafından kullanılmalıdır. Çünkü geleneksel, öğretmen merkezli yaklaşımların öğrencilere girişimcilik özellikleri kazandırmada çok az etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Gibb, 2002). Argümantasyon tabanlı öğrenme yöntemi öğrenci merkezli bir yaklaşımdır ve yapmış olduğumuz çalışmada da öğrencilere kazandırılması hedeflenen girişimcilik becerileri üzerinde etkili bir yöntemdir. Fen eğitiminde kullanılan argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerde çeşitli beceriler geliştirdiğini ,grup çalışmlarında etkili olduğunu ayrıca argümantasyonun öğrencilerin hipotez kurma, çıkarım yapma, gözlem yapma, sınıflama, karşılaştırma, verileri kaydetme ve yorumlama, ölçme, iletişim kurma gibi bilimsel süreç becerilerini kazanmalarında etkili olduğu ifade edilmektedir (Aydın ve Kaptan, 2014).

Günümüz fen sınıflarında, öğretmen soru sorar, öğrenci cevap verir, öğrencinin cevabı öğretmen tarafından doğru ya da yanlış olarak değerlendirilir ve süreç sona erer. Bu tür bir etkinlik eğitim açısından öğrenciye yeterli faydayı sağlayamamaktadır. Öğrencilere düşüncelerini açıklamak ve savunmak için fırsat verilmelidir. Eğitimde gerçekleştirilecek sınıf içi tartışmalar öğrencilere bu fırsatı verir. Tartışmalarla öğrenciler ön bilgilerini kullanarak fikirlerini savunarak kabul ettirmeye çalışırlar. Bu süreçte düşüncelerini destekleyen verileri açıklarlar, karşı iddiaları çürütmeye çalışarak alternatif fikirler öne sürerler. Öğrenciler iddia ve karşı iddiaları dikkate alarak bir sonuca ulaşırlar. Bu süreçte öğrenciler birer bilim insanı gibi davranır ve bilimsel bilgi öğrenciler tarafından yapılandırılmış olur. Öğrenci bilgiyi kendisi yapılandırarak özümser ve kalıcı öğrenme gerçekleşmiş olur. Böylece yaşam becerilerinden biri olan girişimcilik özelliği öğrencilerde var ise argümantasyon tabanlı öğrenme ile ortaya çıkarılabilir.

Bu araştırmada 6. sınıf fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesinde argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin girşimcilik becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Bu nedenle yeni yapılacak araştırmalarda argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin fen bilimleri dersinin diğer ünitelerinde kullanılmasının etkilerini ortaya koymak amacıyla araştırmalar yapılabilir. Ayrıca argümantasyon tabanlı öğrenmenin öğrencilere kazandırılması hedeflenen diğer yaşam becerilerine (analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, iletişim ve takım çalışması)ı olan etkisi de yeni araştırmalarda farklı çalışma gruplarıyla incelenebilir. Argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımının girişimcilik becerileri üzerine etkisi ile ilgili yapılan benzer çalışmalar tüm sınıf düzeylerinde uygulanması, daha büyük ve çeşitli örneklem gruplarıyla tekrarlanması önerilebilir.

Kaynakça

A guide to Enterprise Education (2009). A guide to Enterprise Education. For Enterprise Coordinators, teachers and leaders at schools. Commissioned by DCSF and carried out by Dubit between September 2009 and February 2010 in collaboration with Brightpurpose and the Young People's Enterprise Forum (YPEF).

Aymen Peker, E., Apaydın, Z., & Taş, E. (2012). Isı yalıtımını argümantasyonla anlama: ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(8), 79-100.

Adeyemo, S. A. (2009). Understanding and acquisition of entrepreneurial skills: A pedagogical re-orientation for classroom teacher in science education. *Journal of Turkish science education, 6*(3), 57.

Akgün, Ş. (2000). *Fen bilgisi öğretimi*: Pegem A Yayıncılık.

Aldağ, H. (2005). Düşünme aracı olarak metinsel ve metinsel-grafiksel tartışma yazılımının tartışma becerilerinin geliştirilmesine etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Aydın, Ö., & Kaptan, F. (2014). Fen-teknoloji öğretmen adaylarının eğitiminde argümantasyonun biliş üstü ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi ve argümantasyona ilişkin görüşler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 163-188.

Aytaç, Ö., & İlhan, S. (2007). Girişimcilik Ve Girişimcikültür: Sosyolojik Bir Perspektif. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(18), 101-120.

Azizi, B. (2003). Study of effective factors for development spirit and skills of entrepreneurship among senior students in Tehran agriculture faculty. *Agriculture journal, 2*, 241-251.

Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji dersinin öğrencilerde girişimcilik becerisinin gelişimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 609-629.

Bakanlığı, M. E. (2004). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu (4–5. Sınıflar): Ankara. MEB yayınları.

Bakanlığı, M. E. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). *MEB Yayınları, Ankara*.

Balci, A. (2001). Sosyal bilimlerde arastirma: Yöntem, teknik ve ilkeler. *Ankara: PegemA Yayıncılık*.

Baranović, B., Domović, V., & Štibrić, M. (2007). Enterprise education–the perspective of teachers in compulsory schools. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja, 177*(3-4), 339-360.

Barutçu, E., & Irmiş, A. (2012). Öğrencilerin Kendilerini Girişimci Bir Kişiliğe Sahip Görmelerini Ve Iş Kurma Niyetlerini Etkileyen Faktörler: Bir Alan Araştirmasi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 26*(2).

Bolaji, O. (2012). Intergrating enterpreneurship education into science education: Science teachers perspectives. *Journal of Science, Technology, Mathematics and Education (JOSTMED), 8*(3), 181-187.

Bozkurt, Ç. (2011). Dünyada ve Türkiye'de girişimcilik eğitimi: Başarılı girişimciler ve öğretim üyelerinden öneriler. *Ankara: Detay Yayıncılık*.

Buang, N. A., & Halim, L. (2007). UK development of entrepreneurıal science thinking model for Malaysian, science and technology Education.

Bulduk, S. (2003). Psikolojide deneysel araştırma yöntemleri. *İstanbul: Çantay Kitabevi*.

Büyüköztürk, Ş. (2001). Deneysel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi. *Pegem Yayınları, Ankara*.

Cavagnetto, A., Hand, B. M., & Norton-Meier, L. (2010). The nature of elementary student science discourse in the context of the science writing heuristic approach. *International Journal of Science Education, 32*(4), 427-449.

Cohen, L., & Manion, L. K. Morrison (2000). *Research methods in education, 5*.

Creswell, J. W. (2003). Research design: Thousand Oaks, CA: Sage.

Curth, A. (2011). Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education. *Final Report, Framework Contract No EAC, 19*(06).

Çarıkçı, İ., & Koyuncu, O. (2010). Bireyci-toplumcu kültür ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(3), 1-18.

Deniş Çeliker, H. (2012). *Fen ve teknoloji dersi" güneş sistemi ve ötesi: uzay Bilmecesi" ünitesinde proje tabanlı öğrenme Uygulamalarının öğrenci başarılarına, yaratıcı Düşünmelerine, fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına Etkisi.* DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dulupçu, M. A., & Özkul, G. (2007). Kişisel Gelişimin Girişimci Tipleri Üzerine Etkisi: Antalya-Isparta İllerinde Bir İnceleme.

Eraslan, L. (2011). İlköğretim programlarında girişimcilik öğretimi (hayat bilgisi dersi örneği). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(2011), 82-94.

Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise'and 'entrepreneurship'paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews, 4*(3), 233-269.

Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science education, 88*(1), 28-54.

Hohenshell, L. M., & Hand, B. (2006). Writing-to-learn Strategies in Secondary School Cell Biology: A mixed method study. *International Journal of Science Education, 28*(2-3), 261-289.

Kaptan, F. (1999). Fen Bilgisi Ogretimi. *Ankara: Ani yayincilik*.

Karışan, D. (2010). Fen eğitiminde argumantasyon labaratuar uygulama kitapçığı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Van.

Kaya, O., & Kılıç, Z. (2010). Fen sınıflarında meydana gelen diyaloglar ve öğrenme üzerine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(1), 115-130.

Kaya, O. N., & Kiliç, Z. (2008). Etkin Bir Fen Öğretimi İçin Tartişmaci Söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(3).

Keys, C. W., Hand, B., Prain, V., & Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of research in science Teaching, 36*(10), 1065-1084.

Korkmaz, İ. (2007). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*, 393-402.

Köseoğlu, F., & Atasoy, B. vd.(2003). *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı için Bir Fen Ders Kitabı Nasıl Olmalı, 1*.

Köseoğlu, F., Tümay, H., & Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2).

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). *MEB Yayınları, Ankara*.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). *MEB Yayınları, Ankara*

Mason, L., & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science, 28*(3), 199-226.

Oganisjana, K. (2011). *Science and technology for entrepreneurship: the holistic perspective.* Paper presented at the Acta Universitatis Latviensis: Science Education. International 8th IOSTE Symposium for Central and Eastern Europe. Science and Technology Education: Trends and Main Tendencies in the 21st Century.

Pan, V. L., & Akay, C. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açisindan Incelenmesi. *Education Sciences, 9*(6), 125-138.

Raffo, C., Lovatt, A., Banks, M., & O'Connor, J. (2000). Teaching and learning entrepreneurship for micro and small businesses in the cultural industries sector. *Education+ Training, 42*(6), 356-365.

Rasmussen, E. A., & Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation, 26*(2), 185-194.

San Tan, S., & Ng, C. F. (2006). A problem-based learning approach to entrepreneurship education. *Education+ Training, 48*(6), 416-428.

Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education, 28*(2-3), 235-260.

Simon, S., & Johnson, S. (2008). Professional learning portfolios for argumentation in school science. *International Journal of Science Education, 30*(5), 669-688.

Topsakal, S. (2005). Fen ve Teknoloji Öğretimi. *Ankara: Nobel yayın dağıtım*.

Tümay, H., & Köseoğlu, F. (2011). Kimya Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Odaklı Öğretim Konusunda AnlayıÇlarının GeliÇtirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8*, 105-119.

Yeşildağ-Hasançebi, F., & Günel, M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi. *İlköğretim Online, 12*(4).

Argümantasyon Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi

Cennet UÇAR, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye,cennettugyan@outlook.com

Huriye DENİŞ ÇELİKER, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye, huriyedenis@mehmetakif.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkilerini araştırmaktır. Bu araştırmada argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkisini araştırabilmek için deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma Isparta iline bağlı bir kasaba ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, deney grubunda 15, kontrol grubunda 13 olmak üzere toplam 28 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler 6. Sınıf öğrencileridir. Bu çalışma grubunda fen bilimleri dersinde yer alan madde ve ısı ünitesi kullanılmıştır. Deney grubunda bu ünite argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerle yürütülmüş, kontrol grubunda ise öğretim programına dayalı hazırlanmış etkinliklerle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Balım ve Taşkoyan (2007) tarafından geliştirilen fene yönelik sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,84'tür. Kullanılan bu ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubunun ön testleri arasındaki fark anlamlı değildir. Son testlere bakıldığında da deney ve kontrol grubu puanlarının anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, Argümantasyon, Sorgulayıcı Öğrenme

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effects of argumentation-based learning on students' inquiry learning skills. Among experimental models, quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used for this study to investigate the effect of the argumentation based learning approach on students' inquiry learning skills. The study was conducted in a town secondary school in the province of Isparta. The research was conducted with a total of 28 students, 15 in the experimental group and 13 in the control group, all of which are 6th Grade students. Substance and Heat topic involved in the science lesson was used in this study group. This topic was carried out with activities prepared according to the argument-based learning approach in the experimental group and with activities prepared based on the curriculum in the control group. Perception of Scientific Inquiry Learning Skills Scale developed by Balım and Taşkoyan (2007) was used as the data collection tool. The Cronbach Alpha reliability coefficient for this scale is 0.84. This scale consists of 22 items. The difference between the pretests of experimental and control group is not significant. The posttest scores also shows no significant difference between the experimental and the control groups.

Keywords: Science, Argumentation, inquiry learning

Giriş

Dünyada bilimsel ve teknolojik değişmeler hayatımızı her alanda etkilemektedir. Zaman geçtikçe gelişen ve ilerleyen teknolojiyi kabul etmek, ona uyum sağlamak ve onu daha da geliştirerek insanlık ve doğa için faydalı olabilecek duruma getirmek her bireyin üstelenmesi gereken bir sorumluluktur. Bu sorumluluğu yerine getirebilecek olan bireyler doğayı ve evreni anlamaya çalışmalı, araştırma yapabilmeli, tartışma yeteneğine sahip olmalı, etrafında olup biten olayları sorgulamalı, objektif bir bakış açısına sahip olmalı ve olaylar sonucunda çıkarımlarda bulunabilmelidir. Bu yüzden ülkeler, dünyada ki değişime ayak uydurabilmek için bu özelliklere sahip bireyleri ancak fen eğitimin verecekleri önem ile yetiştirebilirler. Artık günümüzde argümantasyona dayalı fen eğitimi ülkemiz ve dünyada giderek önemi artan bir yöntemdir. Çünkü bu yöntem bireylere sadece alan bilgisi kazandırmamakta aynı zamanda sosyal becerilere sahip kendi fikirlerini dile getirmekten çekinmeyen girişimci, yaratıcı ve olayları sorgulayan bireylerin oluşmasına da katkı sağlamaktadır. Bireyler argümantasyon ile fen öğrenme sürecine kendi düşüncelerini ve diğer bireylerin düşüncelerini sorgulayarak etkin bir şekilde katılmaktadırlar.

Fen Bilimleri ve Fen Eğitimi

Bilim eğitiminde öğrencilere kazandırılması gereken bilimsel bilgi ve bilim insanlarını bu bilgiye ulaştıracak olan yöntemler, süreçler yani bilimin doğasıdır. Bilim eğitimi bireylere fen eğitimi ile kazandırılabilir (Taşkın, Apaydın, Aydın, Çakıcı, Gemici, İrez, Köse, Matyayr, Özsevgeç, Peker, 2008).

Fen eğitimi, bireylerin kendi amaçları doğrultusunda kendileri için düşünebilmeleri ve ilerideki yaşamlarında sorunlarla baş edebilmeleri ve sorumlu birer insan olabilmeleri için gerekli alışkanlıkları ve anlayışları kazandırmalıdır (Köseoğlu,Atasoy, Kavak, Akkuş, Budak, Tümay, Kadayıfçı, Taşdelen, 2003).

Fen derslerinin günlük yaşam ile olan ilişkisi düşünüldüğünde çevresini sorgulayan, eleştirel düşünebilen ve karşılaştığı durumlarda bilimsel süreç becerilerini kullanarak sonuca ulaşmaya çalışan bireylerin söz konusu özellikleri kazanmalarında büyük önem taşıdığı söylenebilir (Evrekli ve Balım, 2015).

Fen bilimleri ile bireyler gözlemlenmemiş bazı olay ve olgular hakkında tahminlerde bulunabilirler. Bireyler fen ile ilgili olayları öğrenmekle çevrelerinde olup biten olayları doğru algılar, olabilecek bazı olayları önceden kestirebilir, yaşamı daha kolay ve yaşanılabilir hale getirebilirler. Fenin toplum ilişkilerinde, teknolojide ve bireysel yaşamda nasıl faydalar sağladığı, öğrencilerin beceri ve davranışlarındaki gelişmelere ışık tuttuğu bilinmektedir. Fen bilimleri öğrencilerde yaratıcılık becerileri kazandırmanın yanında iyi bir fen okuryazarı olmayı da sağlar (Temizyürek, 2003). Fen okuryazarı bireyler yetiştirebilmek için fen bilimleri dersinde öğretmenlere düşen görev, günümüz şartlarına uygun olan çağdaş ve öğrenciyi merkeze alan eğitim ortamlarını oluşturmaktır. Artık günümüzde gelişmiş ülkeler bilgiyi pasif olarak öğreticiden doğrudan alan bireyler yerine düşünen, araştıran, sorgulayan, yeni öğrendiği bilgiler üzerinde tartışan, sürekli olarak etrafında meydana gelen olayları ve olguları merak eden, problem çözme yeteneğine sahip girişimci ve yaratıcı bireyler yetiştirmeyi eğitim ve öğretim programlarında bir hedef haline getirmiş bulunmaktadırlar.

Fen Eğitiminde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme

Argümantasyon kelimesinin tarihine bir yolculuk yapıldığında bu kelimenin köklerinin Sokrates ve Aristo'ya kadar ulaştığını ifade edebiliriz. Akıl yürütmeyle oluşturdukları argümanlar düşünme eylemlerinin sonucunda ortaya çıkmıştır. Akıl yürütme iki kategoride sınıflandırılmaktadır. Bunlar, mantıksal düşünme yeteneği ve kritik düşünme yeteneğidir. Mantıksal düşünme yeteneği uzun zaman boyunca kullanılmıştır. Mantıksal düşünme yeteneği matematik ve fizik gibi alanlarda geçerlidir (Van Eemeren & Houtlosser, 1999). Ancak günümüzde fen eğitiminde argümantasyonda artık kritik düşünme yeteneği kullanılmaktadır.

Günümüzde fen eğitimine önem veren ülkeler argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımını eğitim ve öğretim programlarına dahil etmişlerdir. Çünkü argümantasyon temelli öğrenme öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve fenle ilgili kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır (Ceylan, 2012).

Toulmin'in 1958 yılında yayınladığı "The Uses of Argument-Argümanın Kullanımları" adlı kitabında, Toulmin tartışmayı sosyal bir anlam oluşturma gayesi için yapılan etkileşimsel ve dinamik bir sürecin ürünü olarak görmektedir. Ayrıca Toulmin'e göre "desteklenen iddialar" bütünü olan tartışma, fikirlerin test edilmesini sağlayan bir araçtır (Kaya ve Kılıç, 2008). Toulmin'in argümantasyon modelinde iddia, genellikle bir soru veya

probleme çözüm olarak öne sürülen görüş, sonuç veya açıklamalardır. Veri; iddiayı desteklemek için kullanılan gözlemleri içerir. Fakat, aynı veriler temel alınarak farklı iddialar ortaya çıkabilir; bu sebeple argümanda kullanılan verilerin iddiayı niçin desteklediği açık bir şekilde ifade edilmelidir. Bu nedenle kullanılan gerekçe, verilerin iddiayı nasıl desteklediğini gösteren nedenlerdir. Genel bir şekilde kabul edilen ve gerekçeyi destekleyen tüm bilgiler ve örnekler argümanda destek bileşenini oluşturur. Sınırlayıcı, iddianın geçerli olduğu koşulları durumları; çürütücüler ise iddianın geçerli olmayacağı durumları ifade eder (Tümay ve Köseoğlu, 2011).

Öğrencilerin bir olay hakkında bilim insanları gibi farklı bilimsel açıklamalarla karşılaştıkları zaman bu bilimsel açıklamalardan hangisini kabul edeceklerine karar verme aşamasında meydana getirdikleri argümanların sağlamlığına ve bu argümanları destekleyen kanıt ve gerekçelere bakmaları bilimsel bilgiyi anlamaları açısından önemlidir (Osborne, Erduran ve Simon, 2004).

Argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımında sınıfta çeşitli etkinlikler yapılabilir. Bu etkinlikler; ifadeler tablosu, öğrencilerin fikirlerinden oluşan kavram haritaları, deney raporları, yarışan teoriler, yarışan karikatürler, yarışan hikayeler, tahmin et-gözle-açıkla tekniği, argüman yapılandırma ve deney yapmadır (Osborne et al., 2004). Bu etkinlikler ile öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılır ve bilgiye kendi çabaları ile ulaşır. Argümantasyona dayalı öğretimin sağlayacağı yararlardan biri ise kavramların ve kavramlar arasındaki ilişkilerin doğru anlaşılmasıdır. Günümüzde öğrencilerin bilgiye çabuk ulaşmaları sebebiyle "neden" ve "niçin" gibi sorulara zaman ayırmayışları zihinlerinde yanlış kavram bilgilerinin oluşmasına sebep olmaktadır (Türkoğuz ve Cin, 2013). Argümantasyon ile gerçekleşen öğrenmede öğrenciler kendilerinde var olan bilgilerle yeni bilgileri yapılandırır ve kavram bilgilerine kendileri yaparak yaşayarak ulaştıkları için bu öğrenme onlarda kalıcı olur.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bilginin öğrenci tarafından zihninde aktif bir şekilde yapılandırma sürecidir (Glasersfeld, 1989). Bireyler bilgiyi kendilerine sunulduğu gibi değil zihinlerinde önceden var olan bilgilerle yapılandırarak alırlar (Taşkın ve diğerleri, 2008). Argümantasyon tabanlı öğrenme, yapılandırmacı öğrenme kuramının temel taşlarından birisidir. Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğrenciler etkinliklerine sahip çıkarlar. Öğrenme olayını gerçekleştiren öğrencidir. Öğretmen ise genellikle öğrenci merkezli etkinlikleri planlayarak öğrencilere rehberlik eder. Bundan dolayı argümantasyon tabanlı öğrenme yapılandırmacı yaklaşıma dayanan ön bilgilerin rolü, okuyucunun katılımı, nedensellik stratejileri bilişsel öğrenme ve problem çözme ile birleştirilmiş bir yaklaşımdır (Keys, Hand, Prain ve Collins, 1999).

Ülkemizde 2004-2005 yıllarında yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğretim programı hazırlanarak fen eğitimine yönelik büyük bir değişikliğe gidilmiştir. 2013 yılında tekrar yenilen fen eğitimi programı "Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" anlayışı ile araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınarak geliştirilmiştir (MEB, 2013). Ayrıca 2018 yılında yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programı'nda öğrenme-öğretme kuram ve uygulamaları açısından bütüncül bir bakış açısı benimsenmiş; genel olarak öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı, araştırma-sorgulama ve bilginin transferine dayalı öğrenme stratejisi benimsenmiştir. Öğrenciyi temel alan öğrenme ortamlarında (problem, proje, argümantasyon, iş birliğine dayalı öğrenme vb.) derslerin yürütülmesi ifade edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen; teşvik edici, rehber olma rollerini üstlenirken öğrenci; bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan, tartışan ve ürüne dönüştüren birey rolünü üstlenir. Bu öğrenme sürecinde, fen bilimlerinin matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirilmesi sağlanarak öğrencilerin problemlere disiplinler arası bakış açısıyla bakması hedeflenir(MEB, 2018). Görüldüğü üzere ülkemiz, sürekli olarak gelişen ve ilerleyen dünyaya uyum sağlamak adına eğitim ve öğretim programlarını değiştirerek bireyleri öğrenme sürecine aktif olarak dahil eden yaklaşımları tercih etmiştir.

Ülkemizde ki fen bilimleri dersi öğretim programının amaçlarından biri öğrencileri tartışma sürecine sokarak öğrencilerin dünyayı, feni, bilimi, bilimin doğasını anlamalarını sağlamak olmasına rağmen okullarda tartışmaya dayalı etkinlikler çok nadir gerçekleşmektedir. Argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımının okullarımızda fen bilimleri dersinde öğretmenler tarafından doğru bir şekilde kullanıldığında öğrencilerde bu yönde kalıcı davranış değişiklikleri oluşturacağını söyleyebiliriz.

Argümantasyon, insanların akıl yürütmeleriyle iddialarda bulundukları ya da çıkarımlar yaptıkları bir yöntemdir. Dayandığı temel noktalar mantık ve çıkarımlardır. Karşılıklı konuşma içerisinde kendi fikrini en iyi şekilde ifade etme, dile getirdiği fikri savunma ve karşıdakini ikna etmeye dayanır. Argümantasyon birden fazla kabul edilebilir sonuca ulaşılabilen tartışma ve münazara tekniklerini içerir. Bu yüzden bu öğrenme şekline sistemli tartışma da denilebilir (Karışan, 2010). Argümantasyon temelli öğrenme yöntemiyle öğrenciler

kendi fikirlerini karşı tarafa kabul ettirmek için bir bilim insanı gibi düşüncesini ispatlayacak kanıtlar bulma yoluna gidecektir. Bu kanıtları elde etmek için de etrafında meydana gelen her şeyi sorgulayacak ve ortaya attığı fikrini karşı tarafa kabul ettirecek yollar geliştirecektir. Böylece bu yöntemle öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerinin gelişebileceğini söyleyebiliriz.

Fen Eğitiminde Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri

John Dewey tarafından sorgulayıcı öğrenme becerileri, öğrenilmek istenen konu hakkında soru sorma, cevapları araştırma, herhangi bir konu hakkında bilgi toplarken yeni bilgiler üretme, bulduğu yeni bilgileri ve kazandığı deneyimleri tartışma ve yansıtma olarak tanımlamıştır (Taşkoyan, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımının temel alındığı fen öğretiminde doğada gerçekleşen olayları anlamak ya da anlaşılır hale getirmek vardır. Fen doğası gereği sorgulamaya dayalı bir bilim dalıdır. Fen'de sorgulama, deneyler ve üst düzey düşünce yoluyla doğal olayların araştırılması temeline dayanmaktadır (Lee, Hart, Cuevas ve Enders, 2004). Sorgulamaya dayalı fen öğretimi; evreni ve doğanın yapısını sorgulama sürecidir. Sorgulayıcı öğrenme, öğrencilerin günlük hayatta karşılatıkları olaylar üzerinde hipotezler kurarak ve bu hipotezleri test ederek, bu süreçte bir bilim insanı gibi davranmalarını, aynı zamanda üst düzey düşünce becerilerini kazanmalarını temel almaktadır (Matson & Parsons, 2006).

Sorgulama; soru sormaya, eleştirel düşünmeye ve problem çözmeye odaklı öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme yaklaşımı olduğu için öğrencilerin yaşamları boyunca ihityaç duyabilecekleri becerileri geliştirmelerini sağlar. Böylece, öğrencilerin sorunlarla başa çıkmalarına da yardımcı olur(Branch, 2003). Ayrıca sorgulama, ders içinde problemlerin ya da soruların oluşturulduğu ve öğrencilerin bu problemleri çözmeye ya da sorulara yanıt bulmaya çalıştığı bir süreç olarak görülmektedir (Wood, 2003).

Ülkemizde, 2004 yılında ağustos ayında yayınlanan tebliğler dergisinde Türk Millî Eğitim Sisteminde öğretim programlarının tümünde kazandırılması hedeflenen ortak becerilerin bulunduğu ve bu üst düzey becerilerin, tüm derslerin omurgasında yer aldığı belirtilmektedir. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için tüm eğitim ve öğretim etkinliklerinin bu becerileri kazandıracak şekilde planlanası gerekmektedir. Bu beceriler; eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi şeklinde belirtilmiştir. Bu beceriler içinde yer alan sorgulama becerisi, doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma plânlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları göz önüne alma, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsar. Sahip olduğu alt beceriler ise, anlamlı tahminde bulunma, uygun araştırma ortamına karar verme, araştırmada ne tip ve ne kadar delil toplaması gerektiğine karar verme, bilimsel yaklaşımı kullanarak araştırmayı plânlama, nasıl gözlem ve kıyas yapacağını belirleme, araç gereç kullanma, doğru ve hassas ölçümler yapabilme, sonuçları sunma yollarını belirleme, sonuçların tekrar incelenmesi gerekip gerekmediğine karar verme, bulunanlarla asıl fikrin bağlantısını kurma, bulunanları uygun bir dille ifade etme, verileri ortaya koyma, sonucu destekleyici verilerin yeterliliğine karar verme, bulunanların ilk beklentileri karşılayıp karşılamadığına karar verme şeklindedir (MEB, 2004). National Science Education Standartları öğrencinin bir takım sorgulama becerilerine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu beceriler; işe yarayan soruları formülleştirme, deneyleri planlama, sistematik gözlemler yapma, bilgiyi toplama ve değerlendirme, iletişim kurma, işbirliği ve tam bir araştırma yapma şeklindedir (Karakoç ve Şimşek, 2004).

Fen bilimleri dersinde bireyler sorgulamayı, çevrelerinde meydana gelen olayları ve doğanın gerçeklerini anlamak için bilim insanları gibi gözlemledikleri durumları açıklamalarına yardımcı olacak düşünce ve kuramlara ulaşmak için kullanırlar. Bireyler sorgulama sürecinde, eleştirel ve mantıklı bir biçimde düşünerek alternatif açıklamalar yaparlar; böylece, fenle ilgili anlayışlarını değiştirirler ve geliştirirler (Harlen, 2004).

Öğretmen davranışı olarak düşünüldüğünde, birçok öğretmenin, soru sorduktan sonra öğrencilerin hemen cevap vermelerini istediğini ve çoğu zaman eğer öğrencinin ilk söylediği doğru değilse cevabın tamamlanmasına izin vermediğini, bunun da sınıf ortamında sessiz öğrenci topluluğu oluşturmakta olduğunu belirtmişlerdir (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan ve Brown, 2012). Bu durumda öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerinin gelişemeyeceğini ifade edebiliriz. Sınıf içerisinde öğrenciler soru sorduğunda öğretmenin veya soru sorduğu arkadaşının hemen cevap vermemesi ve belirli bir süre beklemesi gerekmektedir. Bekleme zamanına dikkat edildiğinde, sınıfta ki öğrencilerin çoğunun derse katılım göstermesi, soru sorması, birbirlerini dinlemesi zihinsel

olarak aktif olması gibi olumlu davranışların gelişmesine katkı sağlayacaktır. Böylece öğrenciler sınıf içinde düşündüklerini rahat bir şekilde ifade edecek, öğretmenleri tarafından dikkatlice dinlendikleri ve söylediklerine değer verildiğini görmeleri onlar için kendilerine olan güvenlerini artıracağından bu tür davranışların oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir (Akpınar ve Ergin, 2005).

Argümantasyon temelli öğrenme ile öğrenciler kendi fikirlerini rahatça ifade edebildikleri, iddialarını gerekçe ve desteklerle savunabildikleri için etkili bir fen öğretimi gerçekleşir (Kaya ve Kılıç, 2008) Bundan dolay fen eğitiminde argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerde sorgulayıcı öğrenme becerilerini geliştirebileceğini ifade edebiliriz.

Yöntem

Bu araştırmada argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkisini araştırabilmek için deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel yöntemde çalışmada olacak olan deneklerin deney veya kontrol grubunda yer almasının belirlenmesi için rastgele atama yönteminin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Creswell, 2003). Böylece deney ve kontrol gruplarının sonuçlarında meydana gelebilecek herhangi bir değişikliğin ön yargıdan uzak olması sağlanacaktır.

Rastgele atamanın gerçekleşemeyeceği durumlarda, araştırmacı grupları mümkün olduğunca benzer özelliklere sahip olacak şekilde belirler (Deniş Çeliker, 2012). Ön test-son test uygulanan yarı deneysel desende bağımsız değişkenin uygulandığı deney grubunun yanı sıra birde bağımsız değişkenin uygulanmadığı kontrol gurubu bulunur. Bu desende biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup vardır, fakat katılımcılar rastgele atama ile belirlenmez (Bulduk, 2003). Yarı deneysel desenler bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının zor olduğu durumlarda en çok tercih edilen deneysel desendir (Cohen ve Morrison, 2000). Sonuç olarak yapılan bu çalışmada öğrenciler kayıtlı oldukları sınıflarda derse girmek ve okul tarafından hazırlanan ders programına uymak zorunda olacakları için bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Tablo1. Araştırma Deseninin Simgesel Gösterimi.

GRUPLAR	Ön test	Süreç	Son test
DENEY GRUBU	ÖTS	Argümantasyon Temelli Öğrenme	STS
KONTROL GRUBU	ÖTS	Fen ve Teknoloji Öğretim Programı	STS

ÖTS= Öntest sorgulayıcı öğrenme algısı ölçeği, STS= Sontest sorgulayıcı öğrenme algısı ölçeği

Bu çalışma fen bilimleri dersinde yer alan madde ve ısı ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda bu ünite argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerle yürütülmüş, kontrol grubunda ise Fen Bilimleri dersi öğretim programının önerdiği yaklaşım ile hazırlanmış etkinliklerle yürütülmüştür.

Deneysel çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ‘’Sorgulayıcı Öğrenme Algısı Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Deneysel uygulama sonrasında yine deney ve kontrol gruplarında ki öğrencilere ‘’Sorgulayıcı Öğrenme Algısı Ölçeği” son test olarak uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma Isparta iline bağlı bir kasaba ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunda 15, kontrol grubunda 13 olmak üzere toplam 28 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu öğrenciler 6. Sınıf öğrencileridir. Deneysel araştırmalarda, bağımlı değişkenlerde gözlenen değişmelerin etkisi incelenen bağımsız değişken ile açıklanma derecesine ilişkin iç geçerlilik önemlidir. Bunun için örneklemin amaca uygunluğuna bakılmalıdır (Büyüköztürk, 2001).

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak(Balım & Taşkoyan, 2007) tarafından geliştirilen fene yönelik sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin ön uygulamaları İzmir ilinde yer alan ilköğretim okullarının altıncı,

yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören 246 kız, 255 erkek olmak üzere toplam 501 ilköğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek 22 algı maddesinden meydana gelmektedir. Araştırmacılar tarafından ölçeği oluşturan faktörler "olumsuz algı maddeleri", "olumlu algı maddeleri" ve "doğruluğunu sorgulama algı maddeleri" olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ait faktörlerin sırasıyla güvenirlikleri 0,73, 0,67 ve 0,71'dir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa güvenilirliği 0,84; Spearman-Brown testi yarılama iç tutarlılık katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110; en düşük puan ise 0'dır.

Araştırmanın nicel verilerinin değerlendirilmesinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi 17.0 (SPSS-Statistical Packages for the Social Sciences)' den yararlanılmıştır. Uygulanan fene yönelik sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeği sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Shapiro-Wilks testi uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun öntest ve sontest punalarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklemler t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun kendi içlerindeki ön test ve son test sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeğinden aldıkları puanların analizinde ilişkili örneklemler t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, fen bilimleri dersinde ''Madde ve Isı" ünitesinin öğretiminde argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizlerine ve analiz sonuçlarının yorumlarına yer verilmiştir.

Öğrencilere öntest ve sontest olarak uygulanan 'Sorgulayı Öğrenme Algısı Ölçeği" testi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirten analiz sonuçları tablo2'de verilmiştir.

Tablo2. Öntest sorgulayıcı öğrenme algısı testlerinin Shapiro-Wilks Normallik Testi Analiz Sonuçları

	N	Shapiro- Wilks	p	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenme Algısı Testi- Öntest	28	.983	.916	.034	-.009

Tablo3. Sontest sorgulayıcı öğrenme alıgısı testlerinin Shapiro-Wilks Normallik Testi Analiz Sonuçları

	N	Shapiro- Wilks	p	Çarpıklık	Basıklık
Sorgulayıcı Öğrenme Algısı Testi- Sontest	28	.982	.886	-.247	.592

Puanların normalliğe uygunluğunda iki test kullanılmaktadır.Bunlar,eğer grup büyüklüğü elliden küçük ise Shapiro-Wilks, büyük ise Kolmogorov-Smirnov testidir(Büyüköztürk, 2017) Yapılan çalışmada örneklem sayısı elliden küçük olduğu için Shapiro-Wilks testi uygulanmıştır.

Tablo2. ve Tablo3. incelendiğinde 'Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algı Ölçeği" öntest ve sontest tüm gruplarının p değerinin 0.05'ten büyük çıktığı görülmektedir. Bu değerler öntest için 0,916 sontest içinde 0,886'dır. Bu, anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği, uygun olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu yüzden deney grubu ve kontrol grubunun öntest ve sontest punalarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklemler t-testi, deney ve kontrol grubunun kendi içlerindeki öntest ve sontest sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeğinden aldıkları puanların analizinde ilişkili örneklemler t-testi kullanılmıştır.

Öntest sorgulayıcı öğrenme algısı ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına göre ilişkisiz t-testi sonuçları ve sontest sorgulayıcı öğrenme algısı ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına göre ilişkisiz t-testi sonuçları tablo4 ve tablo5'te verilmiştir.

Tablo4. Öntest Sorgulayıcı Öğrenme Algısı Ölçeğinin Kontrol ve Deney Gruplarına Göre İlişkisiz t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney grubu	15	84.46	9.86	26	0 .43	0.67
Kontrol Grubu	13	82.84	9.82			

Tablo4. incelendiğinde öntest sorgulayıcı öğrenme becerileri aritmetik ortalaması deney grubu için $\bar{X}$=84,5 iken kontrol grubunun $\bar{X}$=82.84 dir. Ayrıca deney ve kontrol grubunun ön testleri arasındaki fark anlamlı değildir, p=.67>.05. Bu durum grupların uygulama öncesinde sorulayici öğrenme algısı aritmetik ortalamalarının birbirine yakın düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo5. Sontest Sorgulayıcı Öğrenme Algısı Ölçeğinin Kontrol ve Deney Gruplarına Göre İlişkisiz t-Testi Sonuçları

Grup	**N**	$\bar{x}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Deney grubu	15	86.80	11.37	26	0.166	0.87
Kontrol Grubu	13	86.07	11.62			

Tablo5. incelendiğinde sontest sorgulayıcı öğrenme becerileri aritmetik ortalaması deney grubu için $\bar{X}$=86.80 iken kontrol grubu için $\bar{X}$=86.07'dir. Ayrıca deney ve kontrol grubunun sontestleri arasındaki fark anlamlı değildir, p=.87>.05. Analizler sonucunda ön test sorgulayıcı öğrenme becerileri algı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmayan grupların, son test sorgulayıcı öğrenme becerileri algı puan ortalamalarında da anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı son test puanlarında ön test puanlarına göre kısmi bir artış olduğu görülmektedir.

Deney grubuna uygulanan argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ilişkili örneklemler t-testi sonuçları tablo6'da verilmiştir.

Tablo6. Deney Grubu Sorgulayıcı Öğrenme Algısı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili t-Testi Sonuçları

Ölçüm (sorgulayıcı öğrenme algısı ölçeği)	**N**	$\bar{x}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Ön test	15	84.46	9.86	14	1.27	0 .224
Son test	15	86.80	11.37			

Deney grubunda argümanstasyon tabanlı öğrenme sonrasında öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerinde anlamlı bir fark meydana gelmemiştir, p=.22>.05. Öntest sorgulayıcı öğrenme becerileri aritmetik ortalaması deney grubu için $\bar{X}$=84.5, Sontest puanları ise $\bar{X}$=86.8'dir. Deney grubunda öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında istatistiki olarak anlamlı olmamakla birlikte bir artışın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Kontrol grubuna uygulanan milli eğitim bakanlığının hazırladığı fen ve teknoloji öğretim programının öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ilişkili örneklemler t-testi sonuçları tablo7'de verilmiştir.

Tablo7. Kontrol Grubu Sorgulacı Öğrenme Algısı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili t-Testi Sonuçları

Ölçüm (sorgulayıcı öğrenme algısı ölçeği)	**N**	$\bar{x}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Ön test	13	82.84	9.82	12	1.21	0.248
Son test	13	86.07	11.62			

Kontrol grubunda milli eğitim bakanlığının hazırladığı fen ve teknoloji öğretim programı sonrasında öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerinde anlamlı bir fark meydana gelmemiştir, p=.24>.05. Öntest sorgulayıcı öğrenme becerileri aritmetik ortalaması kontrol grubu için $\bar{X}$=82.8, sontest puanları ise $\bar{X}$=86.1'dir. Kontrol grubunda öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında istatistiki olmamakla birlikte bir artışın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre milli eğitimin hazırlamış olduğu fen ve teknoloji öğretim programının öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dünyada bilim ve teknoloji hızla gelişmekte ve ülkelerde bu gelişmelere ayak uydurabilmek için her alanda reformlar uygulamaktadırlar. Özellikle eğitim alanında gerçekleşen reformlar bireyleri yeni dünya düzenine hazırlamada ki en önemli alanlardan biridir.

Eğitim, ulusları çağdaş bir toplum haline getirmeyi her zaman kendine hedef haline getirmiştir. Eğitime ait olan bu hedeflerin temelini ise, kendine güvenen, geçmişini bilen ve geleceğe dair hedefleri olan, tartışan, sorgulayan, bilgiyi içselleştiren bireyler yetiştirmedir(Bağcaz, 2009). Bir ülkenin ihtiyacı olan çağın gerektirdiği nitelikli bireylerin kazandırılması ilköğretimden başlayarak okullarda etkili bir fen öğretiminin gerçekleştirilmesi ile mümkündür(Kaptan, 1998).

Ülkemizde, gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkede fen eğitimi alanında öğretim programları yeni dünya düzenine uygun olacak şekilde değiştirilip geliştirilmektedir. Ülkemizde 2004 yılında ağustos ayında yayınlanan tebliğler dergisinde Türk Millî Eğitim Sisteminde öğretim programlarının tümünde kazandırılması hedeflenen ortak becerilerin bulunduğu ifade edilmektedir. Bu ortak beceriler ; eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2004). Ayrıca 2005 yılında da yenilenen fen ve teknoloji öğretim programı yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen, öğrenciyi merekeze alan bir öğretim programıdır. 2005 yılı fen ve teknoloji öğretim programının amacı fen okur yazarı bireyler yetiştirmektir. Fen okuryazarı bireylerin yetişebilmesi için yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu olan sorgulayıcı öğrenme öğrencilere kazandırılmalıdır (Taşkoyan, 2008). 2013 yılında gerçekleştirilen fen bilimleri programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen yaşam becerileri yer almaktadır. Yaşam becerilerinin analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması şeklinde sıralandığı görülmektedir (MEB, 2013).

Ülkemizde fen bilimleri programınında yapılan çalışmalar göz önüne alındığında yaşam becerilerinden biri olan sorgulayıcı öğrenme becerisi dikkat çekmektedir. Yapılan bu çalışmada, fen eğitiminde argümantasyon tabanlı öğrenmenin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Argümantasyon tabanlı öğrenme, yapılandırmacı öğrenme kuramının temel taşlarından birisidir. Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğrenciler etkinliklerine sahip çıkarlar. Öğrenme olayını gerçekleştiren öğrencidir. Öğretmen ise genellikle öğrenci merkezli etkinlikleri planlayarak öğrencilere rehberlik eder. Bundan dolayı argümantasyon tabanlı öğrenme yapılandırmacı yaklaşıma dayanan ön bilgilerin rolü, okuyucunun katılımı, nedensellik stratejileri bilişsel öğrenme ve problem çözme ile birleştirilmiş bir yaklaşımdır (Keys et al., 1999). Ancak yapmış olduğumuz çalışmanın sonucunda madde ve ısı ünitesinin argümantasyona dayalı yürütülmesinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerinin gelişmesi üzerine etkisinin olmadığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda öntest sontest puanlarının karşılaştırılmasına bakıldığında her ikisinde de istatistiki olarak anlamlı olmamakla birlikte bir artışın olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun sontestleri arasında farkın olmaması kontrol grubuna uygulanan öğretim programına dayalı öğrenci merkezli etkinliklerin de öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağlamasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü 2005 yılından sonra fen bilimleri öğretim programı yapılandırmacı yaklaşımı esas almıştır.

Öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için öğrenme ortamlarının, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanmalıdır(MEB, 2018). Sorgulamayla fen öğretimi ve öğrenme-öğretme süreçleri hem öğrenci hem de öğretmen için geleneksel fen öğretim yaklaşımlarına göre daha etkilidir (Zion, Michalsky ve Mevarech, 2005).

Argümantasyon temelli öğrenme öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerini olumlu yönde etkileyebilir. Küçük, (2012) 'nin yapmış olduğu çalışmanın sonucuna göre; bilimsel tartışma destekli sınıf içi etkinlikleri ile gerçekleştirilen çalışmanın, deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları açısından anlamlı bir fark oluşturmamış olsa da, grupların ön test ve son testten aldıkları ortalama puanlar karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin algılarında gelişmenin daha iyi olduğu ifade edilmektedir. Bilimsel tartışma destekli etkinliklerin öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılması, öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarını geliştirmek adına önerilebileceği ifade edilmektedir.

Bu araştırmada 6. sınıf fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesinde argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmamızda deney ve

kontrol gruplarında ön test ve son test karşılaştırıldığında istatistiki olarak anlamlı değil ama bir artışın olduğunu da ifade edebiliriz. Bu yüzden yeni yapılacak olan çalışmalarda yeterli zamanın olmasını ve daha büyük, çeşitli örneklem gruplarıyla çalışılarak bu çalışmanın tekrarlanabileceğini önerebiliriz. Alanyazın incelendiğinde genellikle yapılan çalışmaların "sorgulayıcı öğrenme yöntemi" üzerine yapıldığını söyleyebiliriz. Bu yüzden sadece bireylerin sorgulayıcı öğrenme becerilerine etkili olabilecek yöntem ve teknikler üzerine de çalışmalar yapılabilir. Ayrıca yeni yapılacak araştırmalarda argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin fen bilimleri dersinin diğer ünitelerinde kullanılmasının etkilerini ortaya koymak amacıyla araştırmalar yapılabilir. Argümantasyon tabanlı öğrenmenin öğrencilere kazandırılması hedeflenen diğer yaşam becerilerine (analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, iletişim, girişimcilik ve takım çalışması) olan etkisini de yeni araştırmalarda farklı çalışma gruplarıyla incelenebilir.

Kaynakça

Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *İlköğretim Online, 4*(2).

Bağcaz, E. (2009). Sorgulayıcı öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısı ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya*.

Milli Eğitim Bakanlığı (2004). Tebliğler Dergisi. *Cilt: 67 Sayı: 2563*.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). *MEB Yayınları, Ankara*.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). *MEB Yayınları, Ankara*

Balım, A. G., & Taşkoyan, S. N. (2007). Fene yönelik sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeği'nin geliştirilmesi.

Branch, J. L. (2003). Inquiry-based learning: The key to student success. *School Libraries in Canada, 22*(4), 6.

Bulduk, S. (2003). Psikolojide deneysel araştırma yöntemleri. *İstanbul: Çantay Kitabevi*.

Büyüköztürk, Ş. (2001). Deneysel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi. *Pegem Yayınları, Ankara*.

Büyüköztürk, Ş. (2017). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-213.

Ceylan, K. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine dünya ve evren öğrenme alanının bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Cohen, L., & Manion, L., Morrison, K. (2000). *Research methods in education, 5*.

Creswell, J. W. (2003). Research design: Thousand Oaks, CA: Sage.

Deniş Çeliker, H. (2012). *Fen ve teknoloji dersi" güneş sistemi ve ötesi: uzay Bilmecesi" ünitesinde proje tabanlı öğrenme Uygulamalarının öğrenci başarılarına, yaratıcı Düşünmelerine, fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına Etkisi*. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2015). Fen derslerinde animasyon destekli kavram karikatürleri kullanımının altıncı sınıf öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(11), 109-136.

Glasersfeld, E. v. (1989). Constructivism in education. *The international encyclopedia of education, 1*.

Harlen, W. (2004). *Evaluating inquiry-based science developments.* Paper presented at the A paper commissioned by the National Research Council in preparation for a meeting on the status of evaluation of Inquiry-Based Science Education.

Kaptan, F. (1998). Fen Bilgisi Ogretimi. *Ankara: Ani yayincilik*.

Karakoç, Ş., & Şimşek, N. (2004). Öğretme stratejilerinin öğrenme stratejileri kullanımına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4*(1), 99-121.

Karışan, D. (2010). Fen eğitiminde argumantasyon labaratuar uygulama kitapçığı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Van.

Kaya, O. N., & Kılıç, Z. (2008). Etkin Bir Fen Öğretimi İçin Tartişmaci Söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(3).

Keys, C. W., Hand, B., Prain, V., & Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of research in science Teaching, 36*(10), 1065-1084.

Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H., Taşdelen, U. (2003). Yapılandırmacı öğrenme ortamı için bir fen ders kitabı nasıl olmalı. *Ankara: Asil Yayın Dağıtım*.

Küçük, H. (2012). İlköğretimde bilimsel tartışma destekli sınıf içi etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin kavramsal anlamalarına, sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına ve fen ve teknoloji'ye yönelik tutumlarına etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Muğla*.

Lee, O., Hart, J. E., Cuevas, P., & Enders, C. (2004). Professional development in inquiry-based science for elementary teachers of diverse student groups. *Journal of research in science Teaching, 41*(10), 1021-1043.

Matson, J. O., & Parsons, S. (2006). Misconceptions about the nature of science, inquiry-based instruction, and constructivism: Creating confusion in the science classroom. *Electronic Journal of Literacy through Science, 5*(6), 1-10.

Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2012). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*: Cengage Learning.

Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of research in science teaching, 41*(10), 994-1020.

Taşkın, Ö., Apaydın, Z., Aydın, H., Çakıcı, Y., Gemici, Ö., İrez, S., . . . Peker, D. (2008). Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Pegem Akademi*.

Taşkoyan, S. N. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi.* DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Temizyürek, K. (2003). *Fen öğretimi ve uygulamaları*: Nobel.

Tümay, H. ve Köseoğlu, F. (2011). Kimya Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Odaklı Öğretim Konusunda AnlayıÇlarının GeliÇtirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8*, 105-119.

Türkoğuz, S. ve Cin, M. (2013). Argümantasyona dayalı kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine etkisi.

Van Eemeren, F. H., & Houtlosser, P. (1999). Strategic manoeuvring in argumentative discourse. *Discourse Studies, 1*(4), 479-497.

Wood, W. B. (2003). Inquiry-based undergraduate teaching in the life sciences at large research universities: a perspective on the Boyer Commission Report. *Cell Biology Education, 2*(2), 112-116.

Zion, M., Michalsky, T., & Mevarech, Z. R. (2005). The effects of metacognitive instruction embedded within an asynchronous learning network on scientific inquiry skills. *International Journal of Science Education, 27*(8), 957-983.

Sosyal Ağ Kullanımının Sosyometrik Olarak İncelenmesi

Mehmet Bilgin, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı,Türkiye, mbilgin@cu.edu.tr

Asena Baykara, Şakirpaşa İlkokulu, Türkiye, asenayilmaz4@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı gençler arasında yaygın olarak kullanılan sosyal ağların sosyometrik açıdan incelenmesidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 60.6'sı (57) kız, %39.4'ü (37) erkektir. Araştırmada sosyal medya bağımlılığı ölçeği ve bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerin %14.9'u günde bir saatten az, %37.2'si günde 1-3 saat arasında, %28.7'si 3-5 saat arasında, %9.6'sı 5-7 saat arasında ve %9.6'sı günde 7 saatten fazla sosyal medyada zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 66'sı ise birden fazla amaç için sosyal ağları kullandıklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerin %43.6'nın ise 400 den fazla olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre kız ve erkek öğrenciler arasında sosyal medya bağımlılığı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin takipçi sayıları açısından sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı faklılık bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre ergenlerin sosyometri puanları arttıkça sosyal medya bağımlılığı düzeyi artmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin sosyometri puanı arttıkça ergenlerin takipçi ve beğeni sayısı artmaktadır. Bununla birlikte takipçi sayısı arttıkça sosyal medya bağımlılık düzeyi de artmaktadır. Ayrıca ergenlerin sosyal ağda geçirdikleri zaman ve takipçi sayısı arttıkça sosmometri puanı artmaktadır. Öğrencinin sosyal ağ kullanımı sosyometri düzeyini artırırken, diğer taraftan sosyal medya bağımlılığı düzeyini de arttırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ergen, sosyal medya bağımlılığı, takipçi sayısı, beğeni sayısı.

Abstract

The aim of this research is to examine social networks widely used among young people from a view of sociometric. This research is a comparison-type descriptive study in the survey model. A total of 94 students were surveyed. 60.6% (57) were female and 39.4% (37) were male. They stated that they had spent time 14.9% of the students had less than one hour a day, 37.2% had 1-3 hours per day, 28.7% had 3-5 hours, 9.6% had 5-7 hours and 9.6% had more in the social media. The students emphasized that 66% used social networks for more than one purpose. It was determined that students had 71.3% is more than 400. According to research findings, there was a significant difference between the levels of social media dependence between male and female students. On the other hand, there was a significant difference between social media addiction levels in the number of followers of students. According to research findings, as the sociometry scores of adolescents increase, social media addiction level increases. As a result, as the sociometric point of the students increases, the number of followers and likes of the adolescents increases. However, as the number of followers increases, the level of social media dependency also increases. Also, as the number of adolescents in the social network and the number of followers increases, the score of sosmometry increases. While the use of social network of the pupil increases the level of sociometry, it also increases the level of social media dependency.

Key words: Adolescents, social media addiction, number of followers, number of likes.

GİRİŞ

İnternet kullanım amaçlarına göre ilk sırada % 80.9 ile sosyal ağlar gelmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2015). İletişimin en önemli araçlarından biri haline gelen interneti insanların daha çok sosyal amaçlı kullandığı görülmektedir. Kullanıcıların kendi profil sayfalarını oluşturdukları ve bu profil sayfalarında kendi istedikleri içerikleri yayınlayabildikleri web platformlarına "sosyal medya platformu" adı verilmiştir (Ofcom, 2008). Sosyal medya genel olarak; insanların düşüncelerini, yaşantılarını, kavrama yetilerini, algılarını, müzik fotoğraf ve video gibi ortamları birbirleriyle paylaşmak için kullandıkları araçlar ve platformlar kümesi olarak tanımlanmaktadır (Boyd ve Ellison, 2007, Bryer ve Zavattarro, 2011; Grosseck 2012; Holotescu ve Sistek-Chandler, 2012Lai ve Turban, 2008;). Günümüzde sosyal ağ sitelerindeki etkileşim arkadaşlık, akrabalık, ilgiler ve etkinlikler üzerine kuruludur. Sosyal ağlar kullanıcılarına bilgi oluşturma ve paylaşma, ilişki kurma ve geliştirme gibi bir çok olanak sağlamaktadır (Know ve Wen, 2010). Günümüzde toplumun geneli tarafından büyük bir kullanım oranına kavuşan sosyal ağlar, iletişim alışkanlıklarımızı ve buna bağlı olarak yaşam tarzımızı değiştirir hale gelmiştir (Akyazı ve Ünal, 2013). Sosyal medya bazıları için daha çok izleyici olduğu bir ortamken, bazıları içinse sosyalleşmek, takdir edilmek veya takip edilmek için kullanılmaktadır (Tektaş, 2014).

Suler (1996) göre insanlar karmaşık varlıklardır ve bu yüzden davranışlarını karşılayan ihtiyaçları da karmaşık ve çok sayıdadır. Suler (1996) bireyin internet faaliyetlerinin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde sözünü ettiği basamaklara benzediğini ifade etmiş, dolayısıyla kuramını bu hiyerarşi üzerine geliştirmiştir. Suler'a (1996) göre temelde fizyolojik ihtiyaçlar, sonra kişilerarası temas, sosyal onay ve aidiyet duygusun ihtiyacı, sonra öğrenme, başarı ve saygınlık ihtiyacı ve en sonda da kendini gerçekleştirme ihtiyacı vardır. Fizyolojik ihtiyacı sex (ki birey sibersex aracılığıyla bu ihtiyacını giderir), kişilerarası temas, sosyal onay ve aidiyet duygusun ihtiyacı (ki bu internet ortamında insanlarla vakit geçirme paylaşımlarda bulunma konuşma vb), öğrenme, başarı saygınlık ihtiyacı (gerek oyun siteleri gerekse de sohbetler ile sahip olduğu bilgi ile diğerlerinin takdirini kazanma) ve kendini gerçekleştirme (internet ortamının sağladığı olanaklarla ilgi tutum ve kişiliğini geliştirme).

İnsan içgüdüsel olarak kendini tanıyan insanların olduğu yerlerde bulunmak ister. İnternet ortamında insanların birlikte vakit geçirdiği, paylaşımlarda bulunduğu, konuştuğu vb faaliyetlerin yapıldığı siteler bireylerin bu ihtiyaçlarına cevap verirler (Suler, 1996).

Suler internet ortamında adına palace (saray) dediği görsel/mekansal olarak gelişmiş bir etkileşim ortamının sosyal olarak tanınma ve değişim için çok temel insan ihtiyaçlarına cevap verdiğini ifade etmiştir. Bu türden ortamlar sadece "yazı" temelli değildir. Konuşmaya ek olarak sözsüz iletişimin bütün inceliklerini de taşımaktadır. Bu tür etkileşim ortamlarında yeni gelen kişiye selam verebilirsiniz, karşısındakine doğru ruh halini ifade etmek için onların yanında, altında, üstünde veya tüm insanların üstünde konumlandırabilirsiniz. Bunun dışında diğer insanlara duygularını gösterebilecek birçok farklı yöntem kullanılabilir. En önemlisi de birey duygu ve düşüncelerini karşısındakine ifade etmek için gerekli bir ortama sahiptir. İşte tüm bu etkileşim faaliyetlerinde bireyler sonsuz sayıda semboller kullanırlar. Belli bir süre sonra bu semboller otomatikleşir ve sonuç olarak artık birey, bu sembollerle iletişime girmeye, duygu ve düşüncelerini bu şekilde ifade etmeye başlar, bu türden deneyimler özellikle bireylerde bağımlılık meydana getirmektedir (Suler, 1996). Bu sembollerden bazıları de takipçi ve beğeni sayısı ile kullanılan emojiler olabilir.

Dikme (2013) gençlerin % 95'nin sosyal ağlar kullandıklarını, sosyal ağları kullananların % 82.5'nin online sohbet etmek için kullandıklarını ifade etmektedir. Alican ve Saban (2013) göre Türkiye'de ortaokul ve lise öğrencilerinin % 89'nun sosyal medya sitelerine üyeliği bulunmaktadır. Argın (2013) öğrencilerin sınıf düzeylerinin yükseldikçe sosyal medyaya ilişkin ilgilerinin azaldığını belirtmektedir. Buna karşın Alican ve Saban'a (2013) göre ise bu sonucun tersi sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin sosyal ağlara ilişkin tutumlarında bir azalma görülmemiştir. Armağan'a (2013) göre ise gençlerin % 96.8'nin sosyal ağ hesaplarının olduğu ve bunların % 71'nin günlük olarak bu ağlarda 1-5 saat aralığında zaman harcadıklarını belirtmektedir. Eren (2014) ergenlerin %24.74'nün günde bir saatten az, %28.6' nın 1-2 saat arasında, %8.50 nin 3-4 saat arasında ve %16.2 nin 4 saatten fazla internette zaman harcadıklarını belirtmektedir. Erkeklerin kızlara göre sosyal ağları etkileşim amaçlı daha fazla kullandıkları görülmektedir (Eren, 2014). Buna karşın bazı araştırmalarda kızların sosyal ağları daha aktif kullandıkları belirlenmiştir (Ahn, 2011; Hargittai, 2007; Lenhart, Madden, Macgill ve Smith, 2007; Mansumitrchai, Park ve Chiu, 2012).

Sakallıoğlu (2015) Türkiye'de insanların günlük 2 saat 56 dakikalarını sosyal ağlarda geçirdiklerini saptamıştır. Ayrıca en çok kullanılan sosyal ağ hesaplarının sırasıyla Facebook, Twitter ve Geoogle+ olduğunu vurgulamaktadır. Küçükali (2016) gençlerin %18.1'nin günde 30 dk'dan az, %14.8'nin günde 30 dk ile 1 saat arasında, %26.0'nın 1-2 saat arasında %25.1'nin 2-4 saat arasında ve % 15.8'nin 4 saatten fazla süreyi sosyal ağlarda harcadıklarını göstermektedir. Aynı araştırmada gençlerin sırasıyla % 46.9'nun Facebook, % 14.8'nin twitter, % 26'9'nun İnstagram hesabının bulunduğu da belirtilmektedir. Solmaz, Tekin, Herzem ve Demir (2013) sosyal medya kullanım düzeyinin gençlerde %97.6 olduğunu, gençlerin en çok Facebook (%79) ve twitter (%16.4) hesaplarının bulunduğu, günde 1-3 saat %78.2) aralığında sosyal ağlarda zaman harcadıkları belirlenmiştir. Ipsos sosyal araştırmalar enstitüsü tarafından 2013 yılında Türkiye'de yapılan bir araştırmada 15-29 yaş arası gençlerin en çok tercih ettiği sosyal medya araçları % 89 ile Facebook, % 57 ile İnstagram ve % 45 ile Twitter olarak tespit edilmiştir (Gençlik ve sosyal medya araştırma raporu, 2013). Işık, Topbaş (2015) gençlerin günlük ortalama sosyal ağlarda harcadıkları zamanı 1 saat 39 dakika olarak belirtmektedirler. Aynı araştırmada gençlerin kullandıkları sosyal medya hesapları sırasıyla % 59.3 ile facebook, % 58.3 ile Twitter, % 47 ile İnstagram gelmektedir. Yılmaz ve Bilgin (2017) Sosyal ağların kullanımıyla ilgili katılımcıların sosyal ağlarda ortalama kaç saat zaman harcadıklarına bakıldığında sosyal ağlarda harcanan zamanın en fazla %39.9 (395) oranla 1-3 saat olduğu, %30.6'nın (303)1 saatten az, %17.8'in (176) 3-5 saat, %6.2'in (61) 7 saat ve üzeri ve %5.5'in (54) 5-7 saat arasında kullandığı görülmektedir. Yılmaz ve Bilgin (2017) Ergenler sırasıyla en çok %76.5 ile Facebook, %73.0 ile Whatsapp, %59.2 ile Instagram, %58.0 ile Google +, %57.9 ile Youtube hesaplarını kullanmaktadırlar. Bunları sırasıyla Twitter % 34.6, Skype % 31.6, Vine %21.4, Tumblr % 16.2, Foursquare % 9.1, Blogspot 4.6 ve Pinterest % 3.5 ile takip etmektedir.

İnsanlar sosyal ağları çeşitli nedenlerle kullanmaktadır. Üyelerin kullanım amaçları siteye göre farklılık göstermekle beraber aile ve arkadaşlarla iletişim kurma (Boyd ve Ellison, 2007), bilgiye ulaşmak (Park ve Kim, 2013), ve eğlenme (Lin, Hoffman ve Borengasser, 2013) amaçlı kullanımlar ön plana çıkmaktadır. Akçay (2011) üniversite öğrencilerinin sosyal medyayı daha çok sosyal çevrelerini geliştirmek, resim, video ve müzik paylaşımları yapmak için kullandıklarını ifade etmektedir. Agosto, Abbas ve Naughton (2012) ve Ahn (2011), Boyd ve Ellison (2007), Dönmez, Günüç, Mısırlı, Ersoy, Kuzu, ve Odabaşı, (2012) Ito, Baumer, Bittanti, Boyd, Cody ve Herr-Stephenson (2010), Kert ve Kert (2010) Lenhart et.al (2007) ergen ve gençlerin sosyal ağları daha çok başkalarıyla etkileşim için kullandıklarını saptamışlardır. Sosyal medyanın etkileşim amaçlı olarak kullanılmasının nedeni çocuklar ve gençler arasında arkadaşlıkların ve iletişim kurmanın önemli bir ihtiyaç olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır (Pahl ve Pevalin, 2005; Subrahmanyam ve Greenfield, 2008). Eren, (2014) öğrencilerin günlük ve haftalık internet kullanım süreleri arttıkça kişiler arası etkileşim amaçlı kullanımları artmaktadır Gençler sosyal ağları en çok % 60 ile eğlence, % 59 ile bilgi sağlama, % 54 ile serbest zaman geçirme, % 53 ile iletişim kurmak için kullanmaktadırlar. Ayrıca gençlerin üçte biri sosyal ağlarda günde ortalama 3 saat zaman harcamaktadır (Gençlik ve sosyal medya araştırma raporu, 2013). Günde ortalama 40 dakika Facebook kullanan ve ortalama 296 arkadaşa sahip olan gençlerin arkadaşlık/romantik ilişkilerinde kıskançlık ve şüphe temelinde duygular yarattığı belirtilmektedir (Muised et.al, 2009).

Yılmaz ve Bilgin (2017) Ergenlerin sosyal ağları kullanım amaçları incelendiğinde ergenlerin sosyal ağları % 63.3 oranı ile tanıdıklarıyla iletişim kurmak, %62.9 ile bilgi edinmek, %60.1 ile boş zamanlarını geçirmek, %51.5 ile çevrimiçi sohbet etmek ve %39.4 ile fotoğraf paylaşmak için kullandıkları görülmektedir. Bunları sırasıyla oyun oynamak % 33.8, arkadaşlarını kontrol etmek %31.3, yorum yapmak %19.9, yeni arkadaşlar bulmak %18.3, video paylaşmak %15.9 ve haber paylaşmak %15.3 ile takip etmektedir. Gençler sosyal ağları kullanım amaçları da sırasıyla % 80.6 ile arkadaş/aile iletişimi, %78.8 ile kendi ürettiklerini paylaşmak, % 52.7 ile eğitim/araştırma ve % 30.8 ile oyun/eğlence için kullanmaktadırlar Işık, Topbaş (2015). Büyükdoğan, Gedik, Albayrak ve Özdemir (2017) gençlerin sosyal ağlarda günlük 1-2 saat arasında zaman geçirdiklerini ve kullanım amaçlarının öncelikle arkadaşlarla iletişim kurmak, eğlenmek ve gündemi takip etmek için olduğunu saptamışlardır.

Akçay (2011) sosyal ağ kullanımına etki eden faktörlerden birisinin "sosyal çevre edinme/sosyalleşme" olduğunu, bu sırasıyla "eğlence/boş vakit geçirme", "rahatlama/stresten uzaklaşma" takip ettiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu araştırmada sosyal ağlarda geçirilen süre arttıkça, kişilerin "sosyal çevre edinmeye/sosyalleşmeye" daha fazla önem verdiklerinin görüldüğü anlaşılmıştır.

Sistek-chandler (2012) sosyal ağların olumlu özelliklerini, utangaç öğrencilerin başkalarıyla bağlantı kurmalarına ve akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olma, öğrencilerin daha çok fikir üretmesine ve paylaşmasına fırsat sağlama potansiyeline sahip olma şeklinde sıralamıştır. Hieftje (2009) sosyal

ağların gençler arasında kendilerini ifade etmek için bir ortam sağladığını, gençlerin kendilerini bu ortamda rahat hissettiklerini belirtmektedir.

Sosyal medyanın olumsuz özelliklerinin yer aldığı çalışmalar incelendiğinde, bunların daha çok Facebook sosyal ağına yönelik olduğu görülmektedir. Facebook vb sosyal ağları kullanan üniversite öğrencilerinin kullanmayanlara göre çalışmaya daha az zaman ayırdıkları ve notlarının daha düşük olduğu gözlenmiştir (Kalpidou, Costin ve Morris, 2011; Kirscher ve Karpinski, 2010). Schill (2011) sosyal ağların boşa zaman harcama, arkadaşlarına cevap yetiştirmeye çalışma gibi olumsuz davranışları teşvik ettiğini, öğrencilerin % 80'nin ödev yaparken mesaj gönderdiğini ya da cevapladığını, bu durumun dikkat dağınıklığını arttırdığını belirtmektedir. Wang, Chen,ve Liang (2011) ödev yapmaya çalışan öğrencilerin sosyal medyada oyalandıklarını, bunun da onların daha az üretken olmasına neden olduğunu ifade etmektedir.

Literatürde ilk olarak 1976 yılında Sandra Ball_Rokeach ve Melvin DeFleur tarafından sokulan Medya Bağımlılığı Kuramı; kitle iletişim sürecinde sosyolojik bir bakış açısı ile yaklaşmakta ve iletişim araçları, sosyal sistem ve izleyiciler arasındaki ilişkilere odaklanmıştır. Medya bağımlılığı "ekolojik bir kuramdır" ve toplumu organik bir yapı olarak görmektedir. Kuram sosyal sistemlerin makro ve mikro parçaları arasındaki "ilişkilere" odaklanmakta ve bu ilişkiler bağlamında da "bağımlılıkları" açıklamaya çalışmaktadır (Ball-Rokeach, 1998; DeFleur ve Ball-Rokeach, 1989).

Makro düzeyde yapısal bağlılık ilişkileri; medya ve içinde yer aldığı ekonomik sistem, siyasi, dini, kültürel vb her türde toplumsal sistem ve çevre ilişkilerini kapsamaktadır. Sistemler arasındaki yapısal bağımlılıklar aynı zamanda medyanın sınırlarını ve ardından da bireylerin ulaşabileceği bilgi akışını ve kaynaklarını biçimlendirmektedir. Medya sistemi modern toplumun sosyal örüntüsünün önemli bir parçası olarak değerlendirilmekte; bireyler, gruplar, kurumlar ve diğer sosyal sistemlerle ilişki içinde görülmektedir. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı, medya bağımlılığı kavramını daha çok makro bir yaklaşımla, toplumsal sistem içerisindeki bütün unsurları bu öykünün içine dahil etmektedir (Ball-Rokeach, 1998).

Bu araştırmanın amacı gençler arasında yaygın olarak kullanılan sosyal ağların sosyometrik açıdan incelenmesidir. Sosyometri toplumsal yaşam ve arkadaşlığın birey üzerindeki etkileri anlamına gelmektedir (Özgüven, 1998). Sosyometri dolaylı bir uyarıcı ölçüt'e göre bir gruptaki bireylerin birbirleri ile olan sosyal ilişkilerini, tutum ve eğilimlerini, grup içindeki örgütlenme biçimini ortaya çıkarmaya yarayan bir yöntemdir. Sosyometri ile bir grubu oluşturan bireylerin sosyal durumunu, birbirleriyle olan ilişki biçimleri, grup içindeki alt gruplar, liderler, klikler hakkında bilgi edinilir (Özgüven, 1998). Araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır.

1. Ergenlerin cinsiyet, sosyal ağ kullanım süresi, amacı, sosyal medya hesabı, takipçi sayısı, beğeni sayısı ve emoji kullanımı açısından sosyal medya bağımlılığı puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Sosyal çevre edinme, bilgi edinme, rahatlama ve eğlenme becerileri açısından sosyal medya bağımlılığı puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada, nedensel karşılaştırma türü betimsel bir araştırmadır yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde her hangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Örneklem

Araştırmada uygun (convenience) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma toplam 94 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 60.6'sı (57) kız, %39.4'ü (37) erkektir. Öğrencilerin %35.1'i (33) 10. sınıf, %64.9'u 11. sınıf öğrencisidir.

Veri toplama araçları

Sosyometri: Sosyometri toplumsal yaşam ve arkadaşlığın birey üzerindeki etkileri anlamına gelmektedir (Özgüven, 1998). Sosyometri dolaylı bir uyarıcı ölçüt'e göre bir gruptaki bireylerin birbirleri ile olan sosyal

ilişkilerini, tutum ve eğilimlerini, grup içindeki örgütlenme biçimini ortaya çıkarmaya yarayan bir yöntemdir. Sosyometri ile bir grubu oluşturan bireylerin sosyal durumunu, birbirleriyle olan ilişki biçimleri, grup içindeki alt gruplar, liderler, klikler hakkında bilgi edinilir (Özgüven, 1998). Bu amaçlara uygun olarak araştırıcı tarafından geliştirilmiş sosyometri formu uygulanmıştır.

Sosyal medya Bağımlılığı Ölçeği: Sosyal medya bağımlılığı ölçeği (SMBÖ) Van den Eijnden, Lemmens, ve Valkenburgs (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek DSM 5'te araştırılacak, kesinleşmemiş tanılar bölümünde yer alan internet oyun bağımlılığı tanı kriterleri dikkate alınarak tek boyutlu olarak geliştirilmiştir. Ölçek ilk önce 27 madde olarak geliştirilmiş daha sonra 9 maddelik kısa formu oluşturulmuştur. "Evet", "Hayır" şeklinde puanlandırılan ölçeğin kesme puanı 5'tir. Ölçeğin puanlaması 0-9 puan şeklindedir. Buna göre 9 maddeden 5 ve üstü maddeye "Evet"diyenler sosyal medya bağımlısı kabul edilmektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi uyum indexlernin iyi sonuçlar verdiği görülmektedir. (X=27, n=601) 54.129, p=0.002, CFI:.989, RMSEA=0.041 (90% CI=.025-.057). 9 madelik ölçeğin 27 maddelik sosyal medya bağımlılığı ile güçlü bir korelasyona sahip olduğu görülmüştür (R=.94, p<.001). Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa (.082) ile ölçülmüş ve iyi bir güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür (X=1.52, SD=2.11)

Bulgular

Araştırmada ergenlerin sosyal medya kullanım süreleri, amaçları, sosyal medya hesapları, takipçi ve beğeni sayıları ile emoji kullanımı ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Ayrıca sosyal medya bağımlılığı ölçeği uygulanmıştır. Bu verilerle ilgili sonuçlar tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Ergenlerin Sosyal Medya Kullanım Süreleri, Amaçları, Sosyal medya Hesapları, Takipçi ve Beğeni Sayıları ve Emoji Kullanım Görüleri Frekans ve Yüzdelik Sonuçları.

	N	%	Toplam Yüzde
Cinsiyet			
Kız	57	60.6	60.6
erkek	37	39.4	100.0
Sınıf Düzeyi			
10. sınıf	33	35.1	35.1
11. sınıf	61	64.9	100.0
Zaman			
1 saatten az	14	14.9	14.9
1-3 saat	35	37.2	52.1
3-5 saat	27	28.7	80.9
5-7 saat	9	9.6	90.4
7 saat ve üstü	9	9.6	100.0
Kullanım Amacı			
Sosyal çevre edinme	7	7.4	7.4
Eğlenme	16	17.0	24.5
Rahatlama	3	3.2	27.7
Bilgi edinme	6	6.4	34.0
Birden fazla	62	66.0	100.0

SosyalMedya Hesap			
Facebook	0	0.0	0.0
İnstagram	2	2.1	2.1
Whatsapp	2	2.1	4.3
Geoogle+	1	1.1	5.3
Birden fazla	89	94.7	100.0
Takipçi Sayısı			
0-100	17	18.1	18.1
101-400	10	10.6	28.7
401-+	67	71.3	100.0
Beğeni Sayısı			
0-100	34	36.2	36.2
101-400	19	20.2	56.4
401-+	41	43.6	100.0
Emoji Görüşü			
Mutlu	60	63.8	63.8
Önemsiz	34	36.2	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, Öğrencilerin %14.9'u günde bir saatten az, %37.2'si günde 1-3 saat arasında, %28.7'si 3-5 saat arasında, %9.6'sı 5-7 saat arasında ve %9.6'sı günde 7 saatten fazla sosyal medyada zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %7.4'ü sosyal çevre edinmek için, %17'si eğlence için, %3.2'si rahatlamak için, %6.4'ü bilgi edinmek için, % 66'sı ise birden fazla amaç için sosyal ağları kullandıklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerin % 94.7'sinin birden fazla sosyal ağ hesabı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin % 18.1'nin takipçi sayısı 0-100 arasında, %10.6'sının 101-400 arasında ve %71.3'nün 400 den fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin % 36.2'nin beğeni sayısı 0-100 arasında, %20.2'nin 101-400 arasında, %43.6'nın ise 400 den fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin %63.8'nin emoji kullanılmış mesajlardan dolayı kendilerini önemsenmiş, sevilen ve özel biri olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin cinsiyet, sosyal medya kullanım süresi, sosyal medya kullanım amacı, sosyal medya hesabı, takipçi ve beğeni sayısı ile emoji kullanım görüleri açısından sosyal medya bağımlılığı puanları aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Bu bulgulara ilişkin sonuçlar tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyet, Sosyal Medya Kullanım Süresi, Sosyal Medya Kullanım Amacı, Sosyal Medya Hesabı, Takipçi ve Beğeni Sayısı ile Emoji Kullanım Görüşleri Açısından Sosyal Medya Bağımlılığı Puanları Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.

	N	**X**	**Ss**	**F**	**p**
Cinsiyet					
Kız	57	3.82	2.07	11.77	.001
erkek	37	2.40	1.75		
Zaman					
1 saatten az	14	1.57	1.01		
1-3 saat	35	3.17	2.06	4.55	.002
3-5 saat	27	3.48	1.52		
5-7 saat	9	4.22	2.38		
7 saat ve üstü	9	4.66	2.87		

Kullan Amaç					
Sos çev edin	7	3.57	2.93		
Eğlenme	16	2.56	1.54		
Rahatlama	3	3.00	2.00	2.39	.057
Bilgi edinme	6	1.33	0.81		
Birden fazla	62	3.61	2.06		
S Medya Hes					
Facebook	0				
İnstagram	2	2.00	1.41		
Whatsapp	2	1.00	.000	1.55	.20
Geoogle+	1	1.00	.000		
Birden fazla	89	3.37	2.06		
Takipçi Sayı					
0-100	17	2.00	1.69		
101-400	10	3.30	1.63	4.23	.01
401-+	67	3.58	2.11		
Beğeni Sayısı					
0-100	34	2.73	2.00		
101-400	19	3.10	2.13	2.52	.08
401-+	41	3.78	2.01		
Emoji Görüş					
Mutlu	60	3.28	1.96	.01	.91
Önemsiz	34	3.23	2.27		

Tablo 2 incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında sosyal medya bağımlılığı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (F=11.77, p<.05). Kız öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri (X=3.82) erkek öğrencilerden (X=2.40) yüksektir. Günlük kullanım zamanı açısından bakıldığında, öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri arasında da anlamlı fark olduğu bulunmuştur (F=4.55, p<.05). Günde 1 saatten az sosyal medya kullanımı olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri (X=1.57), 5-7 saat arasında günlük kullanımı olan öğrencilerden (X=4.22) ve günde 7 saatten fazla kullanımı olan öğrencilerden (X=4.66) daha düşük çıkmıştır. Öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (F=2.39, p>.05). Sosyal medya hesapları açısından da öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır (F=1.55, p>.05). Buna karşın öğrencilerin takipçi sayıları açısından sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı faklılık bulunmuştur (F=4.23, p<.05). Öğrencilerden takipçi sayısı 0-100 arasında olanların sosyal medya bağımlılığı düzeyi (X=2.00), 400 den fazla takipçi sayısı olanların (X=3.30) sosyal medya bağımlılık düzeyinden daha düşüktür. Beğeni sayısı açısından öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (F=2.52, p>.05). Öğrencilerin emoji kullanımları açısında da sosyal medya bağımlılığı açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır (F=.01, p>.05).

Öğrencilerin sosyal çevre edinme, bilgi edinme, rahatlama ve eğlenme becerileri açısından sosyal medya bağımlılığı puanları aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Bu bulgulara ilişkin sonuçlar tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Sosyal Çevre Edinme, Bilgi Edinme, Rahatlama ve Eğlenme Becerileri Açısından Sosyal Medya Bağımlılığı Puanları Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.

	N	x	s	F	P
Sos.çev.ed					
Alt	25	3.16	1.81	.58	.55
Orta	56	3.17	2.23		
Üst	13	3.84	1.81		
Bilgi edinme					
Alt	31	3.19	2.24	.85	.42
Orta	45	3.08	1.92		
Üst	18	3.83	2.12		
Rahatlama					
Alt	17	3.76	2.81	3.28	.04
Orta	49	2.75	1.65		
Üst	28	3.85	2.04		
Eğlenme					
Alt	29	3.00	2.05	.57	.56
Orta	38	3.23	2.17		
Üst	27	3.59	1.96		

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal çevre edinme açısından sosyal medya bağımlılığı puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (F=.58, p>.05). Bilgi edinme açısından sosyal medya bağımlılığı puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (F=.85, p>.05). Rahatlama açısından sosyal medya bağımlılığı puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F=.3.28, p<.05). Eğlenme açısından sosyal medya bağımlılığı puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (F=.57, p>.05).

Ergenlerin sosyal medyada geçirdikleri günlük süre ile takipçi sayısı arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı açısından incelendiğinde aralarında r=.37 oranında bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı şekilde takipçi sayısı ile beğeni sayısı arasında da r=.62 oranında bir ilişki bulunmuştur.

Tartışma ve Yorum

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre sosyal çevre edinme, bilgi edinme ve eğlence amaçlı kullanıma göre öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Sadece rahatlama amacıyla kullanım açısından öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın kaynağı incelendiğinde orta düzeyde rahatlama amacıyla sosyal medya kullanan öğrencilerin rahatlamayı az ve çok düzeyde isteyenlerden daha az sosyal medya bağımlılığı puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç rahatlamaya daha az ve daha çok ihtiyacı olanların sosyal medya bağımlılığı düzeyinin arttığını göstermektedir. Akçay (2011), Baker ve Oswald (2010), Bozkur ve Gündoğdu (2017), Hieftje (2009) sosyal medyayı çoğunlukla kullananlar ile diğerlerine göre daha az kullananların sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya daha çok önem verdiklerini ifade etmektedirler. Bu sonuçlar bu araştırmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Rahatlama isteğinde olan gençlerin daha çok nevrotik kişilik özelliklerinin ön plana çıktığı bu nedenle sosyal medya aracılığıyla kaygılarını arkadaşlarla paylaşma fırsatı yakaladıkları düşünülebilir. Rahatlama ihtiyacı az olan ergenlerin ise daha çok yalnızlığı tercih ettikleri bu nedenle yüzyüze iletişime girmenin getirebileceği tehditleri bertaraf etmek için sosyal medya kullanımını arttırdıkları düşünülebilir. Her iki grup öğrenci de rahatlamayı kendi durumlarına uygun bir çözüm yolu olarak

gördüklerinden dolayı daha çok kullanmakta olabilirler. Araştırmanın bir diğer bulgusu takipçi sayısı arttıkça sosyal medya bağımlılığı düzeyinin de arttığına ilişkindir. Bu sonuç sosyal medyada geçirilen günlük süreyle de bağlantılıdır. Ergenin sosyal medya da geçirdiği süre arttıkça takipçi sayısı da artmaktadır. Bu araştırmada günlük kullanım süreleri ile ilgili elde dilen bulgular ile bundan önce yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular arasında benzerlikler söz konusudur (Armağan, 2013; Eren, 2014). Ergenlerden sosyalleşme ihtiyacı akranlardan daha fazla olanlar sosyal medya kullanım sürelerini arttırmakta olabilirler. Sosyal medya da geçirilen sürenin kendisi yalnız başına sosyalleşme işareti olarak görünmeyebileceğinden, ergen sosyal bir kişi olduğunu ispat etmek için takipçi sayısını önemsiyor olabilir. Kız ergenlerin erkek ergenlerden sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin yüksek olduğuna ilişkin bulgu ile bundan önceki araştırma bulguları arasında benzerlikler söz konusudur (Ahn, 2011; Hargittai, 2007; Lenhart, Madden, Macgill ve Smith, 2007; Mansumitrchai, Park ve Chiu, 2012). Kızların sosyal medyayı daha çok kullanmaları geleneksel anlamda ailelerinin kız çocuklarına dışarı çıkmaları için daha az izin verilmelerine bağlanabilir. Kız ergenlerinde sosyalleşme ihtiyaçları erkek ergenler gibidir. Kız ergenlerin yüzyüze iletişime geçmeleri ile ilgili sınırlamalar sosyalleşme ihtiyaçlarına daha çok sosyal ağlar yoluyla gidermelerine neden olabilir.

Sonuç

Sonuç olarak, kız ergenlerin erkek ergenlere göre sosyal medya bağımlılığı düzeyleri daha yüksektir. Sosyal medyada harcanan zaman arttıkça ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri yükselmektedir. Sosyal medya kullanım amacı ve sosyal medya hesapları ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir bağlantı bulunamamıştır. Takipçi sayısı arttıkça ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri artmaktadır. Beğeni sayısı ve emoji kullanımına ilişkin görüşler ile sosyal medya bağımlılığı arasında da bir bağlantı bulunamamıştır. Ergenlerde sosyal medya kullanımının ergenlerin sosyalleşmelerine katkı sağladığı ancak bunun sonunda sosyal medya bağımlılığının ortaya çıkabileceği görülmüştür. Ergenlerde sosyal medyada geçirilen günlük sürenin artması ile takipçi sayısını arttığı bunun sonucunda ergenin sosyal medya bağımlılığı düzeyinin yükseldiği söylenebilir.

Kaynakça

Agosto, D.E., Abbas, J. ve Naughton, R. (2012). Relationships and social rules: Teens' social network and other ICT selection practices. *Journal of the American Society for Information Science And Technology, 63*(6), 1108–1124.

Ahn, J. (2011). Digital divides and social network sites: Which students participate in social media. *Journal of Educational Computing Research, 45*(2) 147-163.

Akçay, H . (2011). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında sosyal medya kullanımı: Gümüşhane üniversitesi üzerine bir araştırma. *İletişim Kuram Ve Araştırma Dergisi, 33(güz),* 137- 161.

Akyazı, E. ve Tutgun Ünal, A. (2013). İletişim fakültesi öğrencilerinin amaç, benimseme, yalnızlık düzeyi ilişkisi bağlamında sosyal ağları kullanımı. *Global Media Journal Turkish Edition,* 3(6):1-24.

Alican, C. ve Saban, A. ***(2013).*** Ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları: Ürgüp örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 35*(2), 1-14.

Argın, F.S, (2013). *Ortaokul Ve Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi,* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Armağan, A. (2013). Gençlerin sanal alanı kullanım tercihleri ve kendilerini sunum taktikleri: bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(27), 78-92.

Ball-Rokeach, Sandra, J. (1998). A theory of media power and a theory of media use: Different stories, questions and ways of thinking. *Mass Communication and Society*, Winter/Spring, 1 (2), 5-36.

Baker, L., ve Oswald, D. (2010). Shyness and online social networking services. *Journal of Social and Personal Relationships*, *27*(7), 873–889.

Boyd, D., ve Ellison, N. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journa lof Computer-Mediated Communication, 13, (1)*. 210-230.

Bozkur, B., ve Gündoğdu,M. (2017) Ergenlerde utangaçlık, kendini gizleme ve sosyal medya tutumları ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 14(37),147-159.

Büyükdoğan, B., Gedik, H., Albayrak, E. S., ve Özdemir, N, (2017). Social media usage of students at state and foundation university: A comparison in terms of uses and gratification theory. *International Journal of Academic Values Studies.* 3 (12), 293-302.

Bryer, T. A. ve Zavattaro, S. (2011). Social media and public administration: Theoretical dimensions and introduction to symposium. *Administrative Theory & Praxis*, *33*(3). 325-340

Büyüköztürk Ş., Kılıç-ÇakmakE., Akgün Ö.E,, Karadeniz Ş., ve Demirel F, (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (22. Baskı). Pegem Akademi Yayınları: Ankara.

Davis, R, A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior*. 17(2), 187-195.

DeFleur, M., Ball-Rokeach, S,J. (1989). Theories of Mass Communication (Fifth Ed.) Longman, New York.

Dikme, G. (2013) *Üniversite Öğrencilerinin İletişimde Ve Günlük Hayatta Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları:Kadir Has Üniversitesi Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü, İstanbul.

Dönmez, F.İ., Günüç, S., Mısırlı, Ö., Ersoy, M., Kuzu, A. ve Odabaşı, F. (2012). Elementary school students' views about social networks. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 7*(4), 364-377.

Eren, E,Ş, (2014). Sosyal medya kullanım amaçları ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (4), 230-243.

Gençlik ve Sosyal Medya Araştırma Raporu (2013), T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı, Eğitim, Kültür ve Araştırma Yayın No:79, Gençlik Araştırmaları Yayın No:4, (Ed. Dr. Mehmet Bulut),

Grieve R., Indian, M., Witteveen K., Anne Tolan G., ve Marrington, J. (2013). Face-to-face or facebook: Can social connectedness be derived online. *Comput Human Behavior*. 29 (3), 604-609.

Hargittai, E. (2007). Whose space? Differences among users and non-users of social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication, 13*(1). 276-297

Hieftje, K (2009). *The role of social networking sites as a medium for memorialization in emerging adults.* Unpublishing doctoral dissertation. Indiana University, Bloomington.

Holotescu, C. ve Grosseck, G. (2012). An empirical analysis of the educational effects of social media in universities and colleges. *8th International Scientific Conference eLearning and Software for Education,* Bucharest.

Işık, U., ve Topbaş, H, (2015). Facebook ve bağımlılık: Medya bağımlılığı araştırması. *International of Academic Social Sciences Studies.* 39 (3), 319-336.

Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., ve Herr-Stephenson, **B.(2010).** *Hanging out, messing around, geeking out: Kids living and learning with new media.* Cambridge, MA: MIT Press.

Kalpidou, M., Costin, D. ve Morris, J. (2011). The relationship between Facebook and the well-being of undergraduate college students. *Cyberpsychology, Behavior & Social Networking, 14*(4), 183-189.

Kert, S.B. ve Kert, A. (2010). The usage potential of social network sites for educational purposes. *International Online Journal of Educational Sciences, 2*(2), 486-507.

Kirschner, P. A., ve Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, *26*(6). 1237-1245.

Kwon, O., ve Wen, Y. (2010). An empirical study of the factors affecting social network service use. *Computers in Human Behavior*, *26*(2), 254-263.

Küçükali, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımı: Atatürk Üniversitesi örneği. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi,* 7(13), 531-546.

Lai, L. S., ve Turban, E. (2008). Groups formation and operations in the Web 2.0 environment and social networks. *Group Decision and negotiation*, *17*(5), 387-402

Lenhart, A., Madden, M., Macgill, A.R., ve Smith, A. (2007). Teens and social media: The use of social media gains a greater foothold in teen life as they embrace the conversational nature of interactive online media. *Pew Internet & American Life Project.*

Lin, M.F.G., Hoffman, E.S. ve Borengasser, C. (2013). Is social media too social for class: A case study of Twitter use. *TechTrends, 57*(2), 39-45.

Mansumitrchai, S., Park, C.H., ve Chiu, C.L. (2012). Factors underlying the adoption of social network: A study of Facebook users in South Korea. *International Journal of Business and Management,7*(24), 138-153.

McInttre, E., Wiener K, ve Saliba, A.J. (2015). Compulsive internet use and relations between social connectedness, and introversion. *Comput Human Behavior*. 48, 569-574.

Ofcom. (2008). Social networking: A quantitative and qualitative research report into attitudes, behaviours and use, Retrieved from http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media- literacy/report1.pdf.

Özgüven, İ.E. (1998). Bireyi Tanıma Teknikleri. PDREM Yayınları. Ankara. 284-291.

Pahl, R. ve Pevalin, D.J. (2005). Between family and friends: A longitudinal study of friendship choice. *British Journal of Sociology*, 56 (3), 433-450.

Park, C.H. ve Kim, Y.J. (2013). Intensity of social network use by involvement: A study of young Chinese users. *International Journal of Business and Management*, *8*(6), 22-33

Quinn S., ve Oldmeadow, J.a. (2013). Is the igeneration a"we" generation? Social networking use among 9-to 13 year-olds and belonging. *Developmental Pyschology*. 31, 136-142.

Sakallıoğlu, E. (2015). 2015'in Güncel Sosyal Medya ve İnternet İstatistikleri, http:// www.teleperformance.com.tr/2015-guncel-sosyal-medyaistatistikleri-Blog-72, ET: 02.10. 2015.

Schill, R. (2011). *Social networking teens more likely to drink, use drugs, study finds.* [Available online at: http://jjie.org/teens-on-facebook-more-likely-drink-or-use-drugs-study-finds/20713/], Retrieved on June 10, 2013.

Sistek-Chandler, C. (2012). Connecting the digital dots with social media and Web 2.0 technologies, *Journal of Research in Innovative Teaching, 5 (1),*78-87.

Solmaz, B, Tekin, G., Herzem, Z. ve Demir, M. (2013) "İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama*" Selçuk İletişim, Sayı 7(4),23-32.*

Subrahmanyam, K. ve Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The Future of Children*, *18*(1), 119–146.

Suler, J. (1996). Why is this thing eating my life? Computer and cyberspace Addiction at the "palace". http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/eatlife.html. Erişim Tarihi: 25 Mart 2014.

Tektaş, N. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağları Kullanımlarına Yönelik Bir Araştırma, *Tarih Okulu Dergisi*. Cilt:2014 Sayı XVII. 1-24.

Türkiye istatistik kurumu. (2015). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2015, http://www. tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660, ET: 03.10.2015.

Van den Eijnden, R.J.J.M., Lemmens, J.S. ve Valkenburg, P.M. (2016). The social media disorder scale. *Computer in Human Behavior,* 61, 478-487. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.038.

Wang, Q., Chen, W. ve Liang, Y. (2011). The effects of social media on college students. *Research & Analysis.* [Available online at: http://scholarsarchive.jwu.edu/mba_student/5], Retrieved on June 06, 2013.

Yılmaz, A., ve Bilgin. M. (2017). The relationship between social network usage and some personality traits. *Journal of Human Science*. 14(3), 2219-2243.

İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğretmen Veli Arasında Yaşanan Çatışma Durumları ve Çözüm Stratejileri

Hüseyin ASLAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, huseyarslan@yahoo.com

Nazmiye Esin ŞIVGIN, Milli Eitim Bakanlığı, neseven80@hotmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmen-veli arasındaki yaşanan çatışma durumlarının neler olduğunu ve öğretmenlerin bu çatışmaları çözerken kullandıkları stratejileri belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Ankara ilinin Keçiören ilçesindeki 3 ilkokulda görev yapan toplam 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Her bir öğretmene gizlilik esası dikkate alınarak Ö:1,Ö:2…. gibi kodlar verilmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkılarak kavramlar ilk olarak kodlanmış ve katılımcılardan alıntı ile desteklenmiştir. Elde edilen verilerin bilgiye dönüştürülmesi için verilen cevaplardan elde edilen bulgular özelliklerine göre sınıflandırılıp tablo haline dönüştürülmüştür. Bilgiler tabloların altında birleştirilerek analiz edildikten sonra bulguların yorumları yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin incelenmesi sonucu ulaşılan bulgular şunlardır. Öğretmenlerin birçoğu çatışma kavramının "fikir ayrılığı" olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi de velileri ile meslek hayatları boyunca birden fazla konuda çatışma yaşadıkları belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin velileri ile yaşadıkları en fazla sorunun çocuğun davranışlarından dolayı velinin çocuğun durumunu kabul etmemesi olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler velileri ile yaşadıkları sorunları çözmek için birden fazla çözüm stratejisi kullanmışlardır. Bunlar arasında en çok kullanılan çözüm stratejisinin birebir görüşme ve ikna etme yani tümleştirme stratejisi olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Çatışma, strateji, öğretmen

Abstract

The aim of this research is to determine the statuses between the teachers and parents and the strategies the teachers use while solving these conflicts according to the views of classroom teachers.Qualitatine research method is used in the research. The sample of the research includes 30 classroom teachers in 3 primary schools in Keçiören, Ankara during 2017-2018 academic year. . Data of the research was collected by a semi-structured interview form developed by the researchers and analysed with content analysis. Each teacher was given codes such as T:1; T:2 etc taking account the right of privacy into account. Deriving from the data obtained, first the concepts were coded and then they were supported by direct quotations. The findings of the research are as following: Most of the teachers asserted that the concept of conflict is difference of opinion. All of the teachers argued that they had conflicts with the parents on more than one issue during their teaching career. Accordingly, it was revealed that the most common problem the teachers experienced with the parents is that the parents did not accept the status, problem of their children. Also, the teachers used more than one strategy to solve the problems they had with the parents. Among these strategies, the most common problem solving strategy was found as integration strategy including one to one meeting and persuasion.

Keywords: conflict, strategy, teacher

Giriş

Eğitimin etkili ve sistemli şekilde gerçekleştirildiği örgüt olan okullar, içerisinde büyük ve karmaşık bir topluluğu barındırır. Bu topluluğun paydaşları arasında en başta yöneticiler olmak üzere öğretmen-öğrenci-veli-çalışan diğer personel yer alır. Onlarca, yüzlerce öğrencinin, öğretmenin oluşturduğu ortak birlikteliklerin gerçekleştiği okullar ve dersliklerde neredeyse okulda ve dersliklerde bulunan öğrenci ve öğretmenlerin sayısı kadar çeşitlilik ve farklılıklar vardır. Ayni ortamı zorunlu olarak paylaşan bu öğrencilerin ve öğretmenlerin niteliklerinin ve kültürel özgeçmişlerinin farklı olması, zihinsel, duyuşşal, bilişşel, anlama, kavrama, değerler, inançlar, tutum ve becerileri gibi özellikleri ister istemez insan ilişkilerinde kişiler arası çatışmalara ve anlaşmazlıklara yol açabilmektedir. Bu denli çok insanın istemlerinin ve gereksinimlerinin aynı anda ve ortamda her zaman doyurulması güç olduğu için kişiler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar doğal ve kaçınılmazdır (Türnüklü, Şahin ve Öztürk, 2002). Çatışma, genel olarak toplumlarda ve insanlar üzerinde olumsuz bir çağrışım yaratsa da çatışma durumlarının örgütsel yaşamın en doğal ve kaçınılmaz bir hali olduğu da bir gerçektir.

Okullar farklı kültür, inanış ve yaşam tarzlarına sahip olan bireylerin bir arada bulunduğu yapılardır. Açık bir sistem olan okullar, girdilerini çevreden alır ve çıktılarını yine çevreye verir. Gerek çevrenin okuldan beklentisi gerekse okulun çevreden beklentilerindeki farklılıklar her bir paydaşın beklenti ve değer yargılarındaki farklılıkla ister istemez çatışmaları beraberinde getirmektedir (Bursalıoğlu, 2002: 156). Böylesine farklı yapıdaki beklentilerin ve bireylerin bir araya geldiği okullarda çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır. Önemli olan yaşanan bu çatışmaların doğru yönetilmesi en az olumsuz sonuçla çözüme kavuşmasıdır. Bu anlamda yaşanan çatışmaların çözüme ulaşmasında gerek okul yöneticilere gerekse öğrenci ve veliyle sürekli yüz yüze olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Akçakaya, 2003:14).

Bu kapsamda çatışma kavramına yüklenen anlamın tüm paydaşlarca ne anlama geldiğinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Çatışma, aynı anda ortaya çıkan bir birine karşıt ya da eşit derecede çekici dilek ve isteklerin bireyde yarattığı ruhsal durumdur (TDK, 2008). Başka bir ifadeyle çatışma, bir ya da birden çok kişinin her hangi bir konu üzerinde anlaşamadığı zaman ortaya çıkan, insanların gereksinimlerinin isteklerinin birbirleriyle ters düştüğü zaman yaşadıkları durumdur. Karip (2003:43) ise çatışmayı; anlaşmazlığı, belirli bir tarafta sonuca oluşturabilmek amacıyla çatışmada tarafların veya başka bir tarafın karşılıklı olarak bir dizi eylemde bulunması şeklinde tanımlamıştır. Bazı yazarlar ise çatışmayı şu şekilde açıklamışlardır; Eren (1993:398) örgütlerde yaşanan çatışmaları, kişi veya grupların beraber iş görme problemlerinden kaynaklandığını ve bu durumun ise düzgün giden çalışmaların yavaşlamasına veya karışmasına sebep olabildiğini belirtmektedir. Rahim (1986) ise çatışmayı, toplumsal yaşamın doğal bir yönü olduğu kadar, örgütsel yaşamın da bir gerçekliği olarak belirtirken Karip (2003) ise; çatışmanın kaçınılmaz olduğunu ve buna göre modern örgütlerin ve liderlerin örgütlerin ulaşması gereken hedefleri gerçekleştirmek için çatışmalardan faydalanmayı öğrenmeleri gerektiğini savunmuştur. Ona göre çatışmayı yönetmek; kişi veya örgütün gelişmesi için olumlu sonuçlara ulaşmayı ve olumsuz sonuçlardan uzaklaşmayı hedef almalıdır. Elma (1998:10) ise çatışmanın meydana gelmesinde bireylerin durumlarının önemli rol oynadığını belirtirken; çatışmaların oluşmasında karşılıklı taraflardaki bireylerin ruhsal durumları, bireylerin algı düzeyleri ve çatışmacı hareketlerden kaynaklandığını söylemiştir. Karip (2003:30) çatışmanın bireysel kaynaklarını; değerler, ilşkiler, yapısal faktörler ve çıkarlar şeklinde sıralamıştır.

Okulun değişik yapılardan oluşan karmaşık bir örgüt olması çatışmayı kaçınılmaz hale getirmektedir (Korkmaz, 1994:15). Okul örgütü içinde en önemli öğelerden biri olan öğretmenler eğiticilik ve öğreticilik rollerini yerine getirirken ayrıca hakimlik, düzencilik ve sırdaşlık gibi farklı rolleri de yerine getirmektedirler (Bursalıoğlu, 2002). Dee ve Henkin (2000: 2) okullarda yaşanan çatışmaların genellikle öğrenci-öğretmen, öğretmen-veli ve öğretmen-yönetici arasında yaşandığına vurgu yaparak yaşanan bu çatışma durumlarını çözmede okulun en önemli faktörlerinden olan öğretmen ve yöneticilere önemli görevler düştüğüne dikkat çekmiştir.

Ebeveynlerin çocukları için bilgiye ulaşma yolunda gösterdikleri çaba ve rekabet duygularının yaşandığı günümüz toplum yaşantısı bu yönde çatışmaların artmasına neden olmuştur. Bu durum özellikle; öğrenciye en yakın olarak çalışan öğretmene yansıtılmaktadır ve dolayısıyla öğretmen ile veli çoğu kez çoğu kez karşı karşıya kalmaktadır. Yaşanan olumsuz ve yıkıcı çalışmaların eğitimin kalitesini, eğitim-öğretim ortamının huzur ve refah düzeyini, öğretmenin etkililik ve verimliliğini olumsuz yönde etkilememesi için öğretmenlerin çatışmayı yönetme ve çatışma durumunda kullanacağı stratejiler konusunda yetkin olması gerekir. Okulunu bir çok farklı beklentileri yerine getirebilmesi için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çatışma yönetimi hakkında donanımlı olmaları gerekmektedir. Okulun değişik yapıdaki bireylerden meydana gelen karmaşık bir örgüt olması çatışmayı

kaçınılmaz hale getirdiğinden çatışmanın okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşamında devamlı olarak yaşanması; çatışmaları etkili ve verimli bir şekilde yönetme ve olumlu-yapıcı sonuçlar çıkarmayı zorunlu hale getirmektedir (Korkmaz 1994: 15; Özgan, 2006: 6). Gerek okul yöneticilerinin gerekse öğretmenlerin farklı kişiler ve gruplarla yaşadıkları çatışmalarda bir çok çatışmayı çözme stratejisi kullanmaktadırlar. Karip (2003) en yaygın kullanılan çatışma çözme stratejilerini; bütünleştirme, uyma-itaat etme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma şeklinde sınıflandırırken, Rahim (2002) ise çatışmayı çözme stratejilerini; bütünleştirme, hükmetme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma şeklinde sınıflandırmıştır. Literatür incelendiğinde okul örgütlerindeki çatışmalarda en çok bütünleştirme stratejisinin daha fazla kullandığı görülmektedir (Gümüşeli, 1994; Karip, 2003; Kaya, 1998; İnandı, Tunç ve Gündüz, 2013).

Özellikle ilkokul ortamında her anlamda büyük ve ağır roller taşıyan öğretmenlerin, öğrenci ve veliyle sürekli yüz yüze kalmak durumunda oldukları için yaşayacakları her duruma karşı donanımlı olması gerekmektedir. Ebeveynler çocuklarının eğitim anlamında her türlü eğitime ulaşmasını istemektedirler. Durum böyle olunca; çocukların özel olduğunu düşünüp beklenti duydukları eğitim donanımına ulaşamadıklarını düşündüklerinde özellikle birçok konuda öğretmenlerle çatışma durumuna girmektedirler. Bu nedenle; veli ile yaşanan çatışma durumlarını çözmek ve yönetmek öğretmenin görevi olmaktadır. Böylece öğretmenler; yaşadıkları bu çatışma durumlarını çözerken farklı strateji ve yöntemler geliştirebilmektedirler. İlkokul öğretmenlerinin velileriyle yaşadıkları çatışma sebeplerinin ve bu çatışmaları yönetirken uyguladıkları strateji ve yöntemlerin araştırılıp belirlenmesi nedeniyle bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Yöntem

Bu araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre veliler ile yaşanan çatışma kavramı ve çatışma durumlarını derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden amaçlı örneklem tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma"olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle nitel araştırma, sosyal olguları çevrede araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir bakış açısına sahiptir. Bu bağlamda, nitel araştırma yöntemlerinin en önemli katkısı, araştırma konusunun, kendi çevresinde ve ilgili kişiler açısından ele alınmasını ve irdelenmesini sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39-41). Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesindeki ilkokullarda görev 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, katılımcı öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılara hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu sunularak belirlenen sorulara yazılı cevap vermeleri istenmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 25-30 dakika kadar sürmüştür. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu süreç içerisinde gizliliği esas tutmak amacıyla her bir katılımcı öğretmene Ö1,Ö2… gibi kodlar verilerek açıklamalar yapılmıştır. Elde edilen verilerin bilgiye dönüştürülmesi için verilen cevaplardan elde edilen bulgular özelliklerine göre sınıflandırılıp tablo haline dönüştürülmüştür. Bilgiler tabloların altında birleştirilerek analiz edildikten sonra bulguların yorumları yapılmıştır.

Bulgular

Çatışma Kavramına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çatışma kavramının anlamına ilişkin görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sizce Çatışma Kavramı Ne Anlama Gelmektedir?

Kodlar	**f**
Bir konu hakkında fikir ayrılığı	9
Ortak görüşe varamama	6
Uzlaşamama	4
İletişim bozukluğu sonrası yaşanan tartışma	4
Fikir ayrılığı sebebiyle ortaya çıkan tartışma hali	3
Anlaşmazlık	3
Düşüncesini zorla karşı tarafa kabul ettirme	2
Bir konuda alınan ortak kararlara uymama	1
Bir konu hakkında farklı düşüncelerin baskın çıkma çabası	1
Uyuşmayan isteklerin yarışması sonucu yaşanan tartışma	1
Karşılıklı diyalog sırasında galip gelme mücadelesi	1
Sorunun çözümsüz hale getirilmesi	1

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların çoğu (n=9) çatışmanın kendileri için bir konu hakkında fikir ayrılığı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ö:11 "*Karşılıklı tarafların fikir birliğine varamamaları, fikirlere saygı duyulmaması sonucu ortaya çıkan durumdur*". Bunun dışında; ortak görüşe varamama görüşü gelmiştir (n=6). Ö:13 "Bana göre çatışma; *aynı düşüncede değil karşıt düşüncede olmak, ortak bir noktada buluşamamaktır.*" Bunu takip eden görüş ise çatışmanın uzlaşamama (n=4) olması fikri yönündedir. Ö:18 "*Çatışma bana* göre *tarafların her hangi bir konuda uzlaşamaması durumudur*".Yine aynı oranda çatışmanın iletişim bozukluğu sonrası yaşanan tartışma (n=4) görüşü belirtilmiştir. Ö:9 "*Bence çatışma uzlaşamama anlamına gelir. Bunda karşılıklı ego problemi vardır.*"Çatışmanın fikir ayrılığı sebebiyle ortaya çıkan tartışma (n=3) olması görüşü de belirtilmiştir., Ö:26 "*İnsanlar arasında görüş birliğinin olmaması farklı görüşteki bireylerin bir birine saygı duymadan tartışmasıdır.*" Çatışmanın anlaşmazlık (n=3) olduğu düşüncesi de belirtilen görüşler arasındadır. Ö:28 "*Çatışma, iki farklı fikrin bir uygulama yolu bulunamaması sonucu insanlar arasında çıkan anlaşmazlıktır*" Kişinin düşüncesini zorla karşı tarafa kabul ettirme (n=2) görüşü de diğer görüşleri takip etmiştir. Karşılıklı diyalog sırasında galip gelme mücadelesi (n=1) düşüncesi belirtilmiştir. Ö:3 "Bence çatışma; *iki kişinin karşılıklı diyalog esnasında galip gelme mücadelesidir*" Ayrıca çatışmanın bir konu hakkında farklı düşüncelerin baskın çıkma çabası (n=1) olduğu görüşü belirtilmiştir. Ö:4 "*Bir konuda farklı düşüncelerin baskın çıkma çabasıdır.*" Bunun dışında çatışma hakkında bir konuda alınan ortak kararlara uymama ((n=1) görüşü ileri sürülmüştür. Ö:6 "*Bir konu hakkında alınan ortak kararlara öğretmen-öğrenci ya da veliden birinin bu karara uymaması*" Çatışmanın, uyuşmayan isteklerin yarışması sonucu yaşanan tartışma (n=1) görüşü de takip eden görüşler arasında olmuştur. Ö:16 "*Birbiriyle uyuşmayan isteklerin yarışmasından dolayı ortaya çıkan tartışma durumu*" Ayrıca çatışmanın sorunun çözümsüz hale getirilmesi (n=1) görüşü de belirtilmiştir.Ö:30 "*Sorunun çözümsüz hale getirilmesi*" şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin Velileri İle Yaşadığı Çatışma Durumları İle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin meslek hayatı boyunca veliler ile yaşadıkları çatışma durumları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Meslek Hayatınızda Şimdiye Kadar Velilerinizle Yaşadığınız Çatışma Durumları Nelerdir?

Kodlar	**f**
Öğrencilerin olumsuz davranışlarından dolayı veli ile sorun yaşanması, velinin çocuğunun durumunu kabul etmemesi	12
Ödevlerin veliler tarafından az ya da çok bulunması	10
Velilerin sınıf yönetimine karışmaları	9
Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için rapor almak istememeleri	9
Velilerin çocuklarının başarısızlıklarını kabul etmemesi	5
Ödev yapılmaması sonucu veli ile sorun yaşanması	5
Velinin okul aidatını vermek istememesi	4
Öğrencinin sıra arkadaşını ve sırasını değiştirmek istemesi	4
Velilerin kendi aralarında yaşadıkları tartışmaları sınıf ortamına taşımaları	3
Velinin çocuğu okula geç göndermesi	3
Sınıftaki yaramaz çocukların diğer veliler tarafından eleştirilmesi	3
Öğretmenin uyguladığı beslenme programına uyulmaması	3
Velilerin çocuğuna karşı ilgisizliği	3
Çocuklarda yaşlarına uygun sorumluluk duygusunun geliştirilmemesi	3

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin belirtmiş oldukları velileri ile yaşadıkları çatışma durumlarının arasında en çok öğrencilerin olumsuz davranışlarından dolayı veli ile sorun yaşamaları ve velilerin çocuklarının durumlarını kabul etmemesi sorunu (n=12) oluşturmaktadır. Ö:12 "*Benim çocuğum yapmaz şeklinde ifadelerle çocuğunun yaptıklarını kabul etmemesi sorunu veli ile en çok karşılaştığım sorundur.* "

Diğer çatışma durumunu ödevlerin veliler tarafından az/çok bulunması olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. (n=10) Ö:20 "*Ödevlerin fazla verildiği iddiası nedeni ile yaşanan çatışma durumu olmaktadır.* " Bunu takip eden sorun velilerin sınıf yönetimine karışmalarıdır (n=9). Ö:10 "*Velilerin sınıf yönetimine müdahale etmesi çatışma yaratıyor*" ve gereken öğrencilerin velilerinin kaynaştırma raporu almak istememeleri, çocuklarını normal görmeleri ve bu konuda gereken tedbirleri almamaları (n=9) Ö:4 "*Kaynaştırma raporu almak istememeleri ve kendi çocuklarını normal görmeleri çatışma yaratıyor*" bulguları aynı oranda takip etmiştir. Bundan sonra ulaşılan bulgular ise velilerin çocuklarının başarısızlıklarını kabul etmemeleri (n=5), Ö:13 "*Çocuğun başarı durumunda öğretmenin değerlendirme sonucunu doğru bulmamaları öğrencinin gerçek seviyesini görmek istememeleri çatışma yaratıyor*" ödev yapılmaması sonucu veli ile sorun yaşanması (n=5) Ö:18 "*Ödevlerin yapılmadığı zamanda neden yapılmadığının izahatını velinin vermesi*" çatışma durumları olmuştur.

Bu bulguyu; öğrencinin sıra arkadaşından şikayet etmesi üzerine velinin çocuğunun oturduğu yeri değiştirmek istemesi (n=4), Ö:14 "*Sınıftaki oturma düzenine müdahale edilmesi*" çatışma durumu ve velinin okul aidatını vermek istememesi (n=4) takip ettiği bulgusu gözlemlenmiştir. Bundan sonra ise (n=3); velilerin kendi aralarında yaşadıkları tartışmaları öğretmene ve sınıf ortamına taşımaları sorunu belirtilmiştir. Ö:9 "*Velilerin bir birleri ile kavgaları ve öğretmene bunun yansıması çatışma oluşturuyor*" velilerin okula çocuklarını geç göndermeleri, sınıftaki yaramaz çocukların diğer veliler tarafından olumsuz eleştirilmesi ve kabul edilmemesi, velinin çocuğuna ilgisizliği, çocuğa öğretmen tarafından kazandırılan değerler eğitiminin evde ve çevrede devam ettirilmemesi Ö:6 "*Öğrenciye kazandırılan davranışın veya ahlaki değerlerin okulda yapılıp evde yapılmaması (çocuğun okulda argo-küfürlü konuşması evde bunu yapmaması kendim bunu bizzat yaşadım çocuk okulda arkadaşlarına sürekli argo veya küfürlü sözcükler konuşuyordu*" öğretmenin uyguladığı beslenme programına uyulmaması, çocuklarda yaşlarına uygun sorumluluk duygusunun geliştirilememesi, ailelerin çocuklarını oldukça bencil yetiştirmeleri ve bunun sonucunda bireyselleşen bir topluma doğru gidilmesi, toplum tarafından öğretmene saygının azalması, velinin çocuğu hakkında yüksek beklentiye sahip olmasının öğretmene yansıtılması, öğretmen ile ilgili olumsuz

yargıların çocuğun yanında bahsedilmesi ve tartışılması, eğitim harcamalarının ailelerin önceliklerinin arasında çok sonra gelmesi çatışma durumlarını geldiği bulgularına ulaşılmıştır.

Bundan sonraki çatışma durumları arasında (n=2); velinin öğretmen ile olumsuz iletişimi, öğrencilerin birbirleri ile olumsuz iletişimi sonrası veli-öğretmen, veli-veli arasında sorun yaşanması, velinin kendini öğretmen yerine koyması, velinin öğretmeni yerli yersiz telefonla araması, veliler arası rekabet duygusunun dozunun ayarlanamaması sonucu veli-öğretmen, veli-veli arasında yaşanan sorunlar, verilen ödevleri bağımsız olarak yapmaması, velinin öğrencinin çalıştığını iddia etmesi, çocuklar arasında yaşanan ufak problemlerin veliler tarafından büyütülmesi, velilerin şahsi ve ailevi problemlerini okula taşıması, velinin sınıfı yerli yersiz izinsiz olarak girmesi, para ile yapılan gezi ve etkinliklere velinin karşı olması, çocuklar arasında yaşanan sorunlarda öğretmenin sorumlu tutulması, veli tarafından öğretmenin çocuk bakısı olarak görülmesi, okul öncesi eğitimin öneminin veli tarafından benimsenmemesi, okul kültürüne velinin uyum sağlayamaması, çocuğun fiziki ve psikolojik gelişiminin uygun olmadığının kabul etmemesi ve okula başlama korkusunda (özellikle annenin) çocuğu olumsuz etkilemesi bulguları gözlemlenmiştir

Bunun dışında farklı öğretmenler yaşadıkları farklı durumları belirtmişlerdir. Bunlar arasında; velilerin eğitim öğretim faaliyetlerini eleştirmeleri, çocuğa gereksiz yere devamsızlık yaptırılması, öğrenciye fazla harçlık verilmesi, öğrencinin öğretmene herhangi bir konuda yanlış anlayıp buna ailesini yanlış anlatması, etkinlikler (23 Nisan çalışmaları vb.) yapılırken velinin fikrinin alınmadığının düşünülmesi, velinin öğretmene istediği saate ulaşamadığını belirtmesi, öğretmenin öğrencilerin tertip ve düzeni konusunda diğer öğretmenler ile ortak görüşte olmadığının düşünülmesi, Karne döneminde velinin çocuğuna verilen notlara karşı öğretmene tepki göstermesi, öğretmen tarafından öğrencilerin durumunun toplu halde iken söylenmesi, velilerin çocuklarını her konuda bağımlı yetiştirmeleri, ailenin yanlış tutumu sayesinde şiddete meyilli çocuk yetiştirmeleri diğer öğrencilere karşı velilerin bireysel farklılıkları kabul etmemeleri, çocuğun durumunun her gün okul dışında öğretmene sorulması, çocukların uygun saatte yatırılmamaları sonucu çocuğun okula uykusuz gelmesi, öğretmenin sorumluluk alanı dışındaki konularda velinin beklenti içinde olması, öğretmenin yetkilerinin azalması (sınıfta bırakmak için veli iznini gerekmesi) branş derslerinde yaşanan sıkıntıların sınıf öğretmeni aracılığıyla çözülmek istenmesi, velinin öğretmen ile iş birliği yapmaması, velinin öğretmen tarafından uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerine müdahale etmesi, öğrencilerin eşyalarını kaybetmesi ile ilgili öğretmene tepki göstermesi, velilerin belirlenen kurallara uymaması, velilerin çocukları ile yanlış iletişim sonucu çocukların okulda yanlış davranmaları, velinin okul ile yaşantısında planlı olmaması, velinin eğitim öğretime gereken önemi vermemesi, velinin öğretmenin mesleki yeterliliğine güvenmemesi, velinin çocuğunu yeterince tanımaması, velilerin çocuklarına öğretmen tarafından haksızlık yapıldığı iddiası, öğretmeni hakkında yalan söyleyen öğrenciye velinin inanması gibi çatışma durumları yer almaktadır.

Öğretmenlerin Velileri İle Yaşadığı Çatışmaları Çözme Stratejilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin veliler ile yaşadığı çatışmaları çözme stratejilerine ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 4. Velilerinizle Yaşadığınız Çatışma Durumlarına Çözüm Önerileriniz Nelerdir?

Kodlar	**f**
Sorun yaşanan veli ile birebir görüşme yapılması, durumundan dolayı ikna edilmesi	24
Velilerin okul rehber öğretmenine yönlendirilmesi	9
Velilere seminer ve eğitim verilerek çözüm	8
Veli ve okul yönetiminin işbirliğinin sağlanması	8
Veli- öğretmen işbirliğinin sağlanması	7
Öğrenci değerlendirme takip formu tutulup veliye gösterilmesi	6
Veliden empati kurmasının istenmesi	5
Velinin sınıftaki ders ortamına davet edilmesi	5
Yetkililer tarafından öğretmenin yetki alanının genişletilmesi	4
Veli-öğrenci ile birlikte birebir görüşülüp durumun birlikte çözülmesi	4
Veliyi uzman bir kişiye (psikolog,pedagog,aile danışmanı vb. Yönlendirmek	4
Randevu saati belirlenerek velilerle görüşme yapılması	3
Veliler ile ortak kurallar belirlenerek bu kurallara herkesin uymasının beklenmesi	3
Velinin duruma müdahil olmamasının istenmesi	2
Veli ile görüşüp gerektiğinde ödül-ceza yönteminin	2
Durumun kendi haline bırakılarak velinin kendisinin görmesi sağlanmalı	1
Velilerle rutin toplantılar yapılması ve sorunların görüşülmesi	1
Velilerin birbiriyle yüz yüze getirerek sorunun birlikte çözülmesi	1
Uzman kişiler okula davet edilerek veli ile ortak konular hakkında görüştürülmeleri	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerden (n: 24) 'ü yaşadıkları çatışmalar sonucunda sorun yaşanan veli ile birebir görüşme yaptığını ve durumdan dolayı veliyi ikna ettiklerini öne sürmüşlerdir. Ö:17 "*Çocuğa faydalı olabilmek için bütün yönlerini objektif bir şekilde değerlendirmenin gerektiğini ve bütün somut verileri ortaya koymak gerektiğini söyleyerek veliyi ikna ederim.*" Katılımcılardan (n: 9)'u yaşadığı çatışma durumu karşısında velileri okulun rehber öğretmenine yönlendirdiğini belirtmiştir. Ö:23 "*Rehber öğretmenlerimiz ve çocuk psikologlarının profesyonel görüşlerini alıp velileri bilgilendirerek çocuğun faydasına en doğru kararı alma doğrultusunda hedefler açıklanarak.*" Katılımcılardan (n: 8)'i rehberlik hizmetlerinin halk eğitimlerin veli eğitimi yapmasını, velilere periyodik seminerler düzenlenmesini ve katılımlarının sağlanmasını çözüm önerisi olarak belertmişlerdir. Ö:26 "*Velilere çocukların gelişimleri ve çocukları için neler yapmaları gerektiği konusunda seminerler verilmelidir.*" 8 katılımcı ise karşılaştıkları çatışma durumları karşısında veli ve okul yönetiminin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö:26 "*Öğretmen ve idare işbirliği ile velilerin okul içine alınmaması sağlanmalıdır.*" 7 öğretmen ise çözüm önerisi olarak veli öğretmen işbirliğinin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö:16" *Öğretmenin veli ile güvene dayalı bir ilişki kurması gerekir öğrenmenin sözleri ile ve davranışları ile öğrencinin yanında olduğunu hissettirmesi gerekir.*"

Bacı katılımcılarveliler ile ilgili yaşadıkları çatışmayı çözmeye ilişkin görüşlerini; "Ö:1 "*Yapılan rutin toplantılar ve birebir görüşmeler ile sorun aşıldı.*" Ö:3 "*Çocuğun sınıftaki mahcubiyeti konusunda veli bilinçlendirildi.*" Ö:13 "*Veli sınıf birkaç dersliğine çağrılabilir değerlendirme sonuçları birebir veliye gösterilerek sınıf seviyesindeki çocuğun yeri gösterilebilir.*" Ö:4 *"Öğrenci değerlendirme takip formu tutulup veliye gösterilmesi.*" Ö:15 "*Öğretmenin yetkilerinin arttırılması gerekir. Etkin bir eğitim için öğretmenin söz sahibi olması etkili olacaktır.*" Ö:26 *"Öğrenci-öğretmen- veli işbirliği ile görüşmeler yapılması.*" Ö:13 *"Aileyi bir psikologa, aile danışmanına yönlendirmek.*" *Ö:17 "veli ile görüşülüp gerektiğinde ödül-ceza yönteminin uygulanması gerektiğini velinin ikna edilerek sorunlara çözüm bulunabileceği*" şeklinde ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ilkokul öğretmenleri çatışma kavramını genellikle; bir konu hakkında fikir ayrılığı, ortak görüşe varamama, uzlaşamama, iletişim bozukluğu sonrasında yanan tartışma, fikir ayrılığı sonucu ortaya çıkan tartışma, anlaşmazlık, düşüncesini zorla karşı tarafa kabul ettirme, bir konuda farklı düşüncelerin baskın çıkma çabası, alınan ortak kararlara uymama, uyuşmayan isteklerin yarışması sonucu yaşanan tartışma, sorunun çözümsüz hale getirilmesi şeklinde olumsuzluk olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun bir çok araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği, öğretmenlerin çatışmanın ne olduğuna ilişkin olumsuz görüşbirliği içinde olduğu sonuçlarıyla ilişkilendirilebilir.

Öğretmenler, velileri ile en çok yaşadıkları çatışma durumlarını öğrencilerin olumsuz davranışlarından dolayı veli ile sorun yaşanması ve velinin çocuğunun durumunu kabul etmemesi olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler veliler ile diğer çatışma nedenlerini ise; velilerin sınıf yönetimine karışmaları verilen ödevlere müdahale etmeleri diğer öğrencilerin olumsuz davranışlarını kabul etmemeleri ve eleştirmeleri, öğrencilerin akademik başarısızlıklarını kabul etmemeleri, diğer veliler ile yaşadıkları sorunu öğretmene ve sınıf ortamına taşımaları, velilerin çocukları ile gerektiği gibi ilgilenmedikleri çocuklarını bencil yetiştirmeleri şiddete eğilimli yetiştirmeleri, değerler eğitimine önem vermedikleri, diğer öğrenciler ve veliler ile rekabet ettikleri, öğretmenin özel hayatını çok önemsedikleri, alınan ortak kurallara uymadıkları, çocuklarının eğitimi için gerekli bütçeyi ayırmamaları, öğretmene gereken saygıyı göstermemeleri, kaynaştırma öğrencisi velilerin durumu kabullenmemeleri, öğretmenle ve diğer velilerle olumsuz iletişim kurulması, eğitime gereken önemin verilmemesi öğretmen ile ve okul yönetimi ile gereken işbirliğinin yapılmaması şeklinde sıralamışlardır. Araştırma sonuçları Özgan'ın (2006) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Özgan (2006) tarafından yapılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yöntemi stratejilerinin incelendiği araştırmada öğretmenlerin en çok müdür ve velilerle çatışma yaşadıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin veliler ile yaşadıkları çatışma durumlarına ilişkin bu araştırma sonuçları Zembat'ın (2012) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Zembat (2012) araştırmasında öğretmenlerin aileler ile yaşadıkları çatışma durumlarını; eğitimin önemi ile ilgili bilgi eksikliği, öğretmene güvensizlik, öğretmenin yetki alanına giren konulara müdahale, okulun program saatlerinin dikkate alınmaması şeklinde sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenler ailelerle yaşadıkları çatışmaları gidermede aile ile iletişim ya da aileyi eğitme yolunu kullandıklarını belirtmekte, ayrıca ailenin eğitilmesini çatışmanın giderilmesinde önemli bir etken olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Yine Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu araştırma sonuçlarını destekler yöndedir. Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010) araştırmasında, öğretmenlerin velilerin ilgisiz ve bilinçsiz olmasından yakındıklarını, velilerin kendilerini uzman olarak algılamalarını ve yaptıkları çalışmalara müdahale etmemelerini beklediklerini göstermektedir Öğretmenler çatışma durumunun çözümü ile ilgili olarak çatışmanın tarafı ve sebebi olarak belirttikleri, aileler ile ilgili konularda eğitim yapılmasının gerekli olduğunu önermektedirler.

Katılımcı öğretmenler yaşadıkları çatışmayı hangi stratejiler ile çözdüklerine ilişkin birden çok çözüm stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Hatta katılımcı öğretmenlerin çoğu, yaşadığı her farklı çatışma durumuna farklı çözüm önerileri getirmişlerdir. Ancak bu çözüm önerileri arasında en çok; sorun yaşanan veliler ile birebir görüşme yapılarak durum hakkında veliyi ikna etme yoluna gittikleri görülmüştür. Bu durumda tümleştirme yaklaşımının ön planda olduğu söylenebilir. Buna karşılık sadece bir katılımcı öğretmen kaçınma stratejisine çözüm önerisi olarak benimsemiş ve yaşanan durumu velinin kendi kendine anlaması için zamana bırakılması gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin en çok kullandıkları çatışmayı çözme stratejileri olarak bütünleştirme ve ikna olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Sucuoğlu (2015) ve Altuntaş (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Altuntaş (2008), öğretmenlerin çatışmayı çözerken en çok bütünleştirme ve uzlaşma, en az ise kaçınma stratejisini kullandıklarını ortaya çıkmıştır. Bunun dışında verilen cevaplar arasında velilere rutin toplantılar yaparak sorunu çözme, uzman kişilerden destek alma, okul yönetimi ile ve de öğretmen ile işbirliği yapma alınan ortak kararlara uyma, yapılan çalışmaları somutlaştırma, veliyi okul ve sınıf ortamına katma, veliye eğitme çalışmalarının yapılması, veliye pozitif düşünme yollarının anlatılması ve empati kurma becerisinin geliştirilmesi, medyanın öğretmenin önemini topluma aktarması, öğretmenlerin yetkilerinin arttırılması gibi çözüm önerileri yer almaktadır. Ancak bu konuda karşılıklı tarafların özellikle de veli tarafının çatışma ve çatışma yönetimi konusunda çok fazla bilgiye ve deneyime sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Çatışmayı yönetme konularında; taraflara çatışmanın sadece olumsuz bir kavram olmadığı, iyi yönetildiğinde çatışan taraftarların da kazançlı çıkabileceğini içeren eğitimlerin verilebileceği, çatışmanın nedenleri ve çözme stratejileri hakkında veli ve öğretmenlerin eğitimlere alınması önerilebilir. Ayrıca çalışmanın yöneticiler ve aileler ile de yapılması ve görüşlerin karşılaştırılması da ayrı bir öneri olarak sunulabilir.

Kaynakça

Akçakaya, M. (2003). Çatışma yönetimi ve örgüt verimliliğine etkisi, *Kamu-İş, 7*(2).

Altuntaş, S. (2008). Hemşirelerin örgütsel güven düzeyleri ile kişisel-mesleki özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. (*Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Elma, C. (1998). İlköğretim okul yöneticilerinin çatışmayı yönetme yeterlikleri. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gümüşeli, A. İ. (1994). İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri *(Yayımlanmamış Doktora Tezi).* Ankara Üniversitesi, Ankara.

Henkin, B. A., Cistone, P. J ve Dee, J. R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. Journal of Educational Administration, 38(2), 142-158.

İnandı, Y., Tunç, B., ve Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* 19(2), 275-294.

Karip, E.(2003). Çatışma Yönetimi, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kaya, O. (1998). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmaları yönetme biçimleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Korkmaz, M. (1994). Örgütlerde çatışma ve nedenleri. *(Yayımlanmamış Doktora Tezi).* Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgan, H. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (*Yayımlanmamış Doktora Tezi).* Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Rahim, A. (1986). Managing conflict in organizations, New York: Praeger Publishers.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict, *International Journal of Conflict Management*. 13(3), 206-235.

Sucuoğlu, E. (2015). Devlet lisesi öğretmenlerinin çatışma nedenleri ve çatışma yönetimi yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30(4): 16-28.

TDK (2008). Genel Türkçe Sözlük. http: www. tdk. gov.tr

Türnüklü, A., Şahin, İ. ve Öztürk, N. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 32, 574-597.

Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 23, 261-272.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 37(163).

Aday Öğretmenlerin Yetişme Sürecinin Değerlendirilmesi ve Mentorluk Önerilerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşler

Dr. Mehtap Naillioğlu Kaymak, MEB Keçiören Şehit Mehmet Karakaşoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ankara, Türkiye. mnkaymak@gmail.com

Doç. Dr. Ferudun Sezgin, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, Ankara, Türkiye. ferudun@gazi.edu.tr

Öz

Çalışmanın amacı MEB'e (Milli Eğitim Bakanlığı) bağlı okullarda görevli aday öğretmenlerin (adaylar) ve danışman öğretmenlerin (danışmanlar) görüşlerine göre, adaylık sürecine dair karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, süreçte yaşadıkları mentorluk ilişkilerinin incelenmesi, süreci iyileştirmeye yönelik beklentilerin tespiti ve tarafların faydalanacağı Türkiye için aday öğretmenlik sürecinde uygulanabilir ve daha sistematik mentorluk uygulamalarına ilişkin önerilerin geliştirilmesidir. Fenomenoloji deseninin kullanıldığı nitel çalışmada maksimum çeşitlilik ve ölçüt örneklemeden faydalanılarak belirlenmiş, 12 aday ve 9 danışman öğretmen ile yarı yapılandırılmış formlar kullanılarak birebir görüşülmüştür. Kavramsal çerçeve, literatür taraması ve katılımcı görüşlerinden faydalanarak tespit edilen kategorilerde içerikler betimlenmiştir. Çalışmaya uygun geçerlik ve güvenirlik şartları dikkate alınmıştır. Mentorluk ilişkisine dair görüşlerin analizinde Cohen Mentorluk rollerinden faydalanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mentorluk, aday öğretmen, danışman öğretmen, aday öğretmen eğitimi, mentorluk rolleri.

Abstract

The objective of the study is, according to the opinions of the candidate teachers (candidates) appointed at schools affiliated to the MoNE (Ministry of National Education), and advisor teachers (advisors), identifying the problems they encountered during the candidacy process, examining the mentoring relationships they experienced during the process, determining the expectations towards improving the process and developing suggestions related mentoring practices that are more systematic and applicable at candidate teaching process for Turkey. In the qualitative study, in which the phenomenological method was used, one on one interviews were conducted with 12 candidates, 9 advisors that were determined by utilizing maximum variety and criterion sampling via semi-structured forms. Contents were described in the categories identified by using the conceptual framework, literature review and participant opinion. The validity and reliability conditions are taken into consideration. Cohen's mentoring roles have been exploited in analysing views on mentoring relationships.

Keywords: Mentorship, teacher candidate, mentor, candidate teacher training, mentorship roles.

Giriş

Eğitim örgütlerindeki en önemli insan kaynağı olan öğretmenlerin görevlerine başlamalarında ve gelişimlerinde etkili ve sürekli bir sistemin olması, eğitimde başarı ve niteliğin anahtarıdır. Mesleğe resmî olarak başlayan ve öğrencilerle yüz yüze gelen, aday memur olarak da nitelendirilen, öğretmen adayının mesleki gelişimi ve yeterliklerinin iyileştirilmesi, pekiştirilmesi konusu, eğitim örgütlerinde insan kaynaklarının geliştirilmesini, örgüte uyum problemlerinin giderilmesini ve sorunların üstesinden gelinmesini kolaylaştıran kritik öneme sahip bir alandır (Cooper ve Kurland, 2002; Özdemir, 2010).

Öğretmen yetiştirmenin önemli bir parçası olan adaylık eğitimi ve uygulamaları, öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler konusunda kendini geliştirebileceği önemli süreçlerdir. Öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerinin önemi 17. Şura (MEB, 2006) ve 18. Şura (MEB, 2010a) sonuçlarında vurgulanmakta, "Onuncu Kalkınma Planı'nda (Kalkınma Bakanlığı, 2013) ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) (2013) raporunda öğretmenlerin eğitiminin iyileştirilmesine yönelik politika önerileri sunulmaktadır. Türk Eğitim Derneği (2009) raporunda adaylık sürecinde, yönetmelik içeriğinin öğretmen yeterliklerine göre yeniden düzenlenmesi, rehberlik ve mentorluk sisteminin oluşturulması, bu görevin haftalık iş yükünden sayılması vb. çeşitli düzenlemeler tartışılmıştır. Dünya Bankası'nın (2011) Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesini ele alan raporunda, genel eğitimin gelecekte iyileştirilmesi için nitelikli ve becerikli adayların öğretmenliğe teşvik edilmesi ve yönlendirilmesi gerektiği, bununla birlikte adayların mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlayacak daha sistemli yapılanmalar içine girilmesi gerektiği de dile getirilmektedir. Bu anlayış içerisinde MEB tarafından "Hoş Geldin Öğretmenim" kitabı (MEB, 2010b) yeni gelen öğretmenler için hazırlanmıştır. "MEB 2017-2023 Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi"nin (Strateji Belgesi, 2017, s. 2) ele aldığı altı temel bileşenden biri de "adaylık ve uyum eğitimi"dir. Strateji belgesinde "Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarda eğitimleri iyileştirmek", "Üniversite mezunları arasından öğretmenlik mesleğine en uygun olanları seçmek" ve "Adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini artırmak" amaçlanmaktadır. 2016 yılında başlatılan aday öğretmen yetiştirme programının uygulanacağı öğretmen akademisinin 2020 yılına kadar kurulması planlanmıştır. Söz edilen birçok araştırma, rapor ve belgelerle önemi vurgulanan adaylık eğitim sürecinin değerlendirildiği çalışmalar literatürde çoğunlukla adaylara yönelik hizmet içi eğitimleri, teorik ve uygulamalı eğitimleri içeren "adaylık dönemi uygulamaları" olarak ele alınmıştır. Bu araştırmaların içinde adaylara verilen hizmet içi eğitim olarak "temel eğitim kursu"nun; örgütsel sosyalleşme, bilgilenme ve psikolojik etki bakımından aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumlu etkilediğini (Yıldırım, 2012) belirtenler yanında, adaylık eğitiminin uygulamaya dönük gereksinimleri yeterince karşılamadığı, adayların rehber öğretmenlerden yeterli yardımı alsa da onlarla birlikte düzenli bir biçimde derse giremediği ve müfettişlerden yeterli yardım alamadığı (Ekinci, 2010; Özonay, 2004; Solak, 1999) belirlenmiştir. Ayrıca adaylık eğitiminin öğretim süreçleri açısından yeterli olmadığı (Yıldırım, 1997), adayların adaylık eğitimini sadece adaylığın kaldırılması için rutin bir program olarak gördükleri (Kocadağ, 2001), adaylık eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterli ve uygun olmadığı, bu yöntem ve tekniklerin adayların aktif olmasını ya da derslere katılımını sağlayıcı nitelikte olmadığı (Okutan ve Aydoğdu, 2009; Özonay, 2004), temel eğitim kursunda içerik, planlama ve örgütleme, öğretim ortamı, öğrenme ve öğretme süreci açısından bazı sorunların yaşandığı saptanmıştır (Yıldırım, 2012). Söz edilen araştırmalar mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin adaylık sürecinde yerel düzeyde verilen adaylık eğitimlerinin öğretimsel bakımdan nitelikli, verimli ve mesleğe hazırlayıcı olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan gerek hizmet öncesi eğitim dönemine gerekse adaylık sürecine yönelik araştırmaların daha çok aday bakış açılarını yansıtan çalışmalar olduğu da söylenebilir. Adaylık sürecinin değerlendirildiği çalışmaların içinde, aday ve rehber öğretmenlerin kendi bakış açılarından süreçte yaşadıkları sorunlarını, sürecin iyileştirilmesine yönelik birbirlerinden ve diğer paydaşlardan beklentilerini ortaya koyan araştırmalarda (Yılmaz, 2017) sınırlıdır. Yapılan bu çalışmanın amaçları içinde, MEB'e bağlı okullarda görevli aday öğretmen ve danışman öğretmenlerin görüşlerine göre, adaylık sürecinde karşılaştıkları sorunların kaynaklarını ve süreci iyileştirmeye yönelik beklentileri ortaya koymak ve Türkiye için aday öğretmenlik sürecinin iyileştirilmesinde uygulanabilir çözümler üretilmesine katkıda bulunmak yer almaktadır.

Adaylık sürecinin göz ardı edilemeyecek bir diğer boyutu da aday öğretmenlik süreci ile ilgili yasal mevzuattır. Türkiye'de aday öğretmenlik süreci ile ilgili MEB'e ait son dönem mevzuat yönetmeliklerinin ikisi 1995 (MEB, 1995) ve 2015 (MEB, 2015) yıllarında düzenlenmiştir. Yönetmeliğin (2015) uygulandığı ilk yıl içinde, bir tür geçiş süreci uygulanmış ve atanma tarihlerine göre aday öğretmenlerin adaylıklarının kaldırılmasında farklı uygulamalar oluşmuştur. Bu çalışmada, saha çalışmalarının gerçekleştirildiği 2015-2016 öğretim yılı dönemi itibariyle, söz konusu 1995 mevzuatına ve 2015 mevzuatına tabi olmuş ve farklı açılardan uygulamalardan

etkilenmiş katılımcılar yer almaktadır. Dolayısıyla çalışma önceki mevzuatın son dönemini, yeni mevzuatın geçiş uygulamalarını da içeren başlangıç dönemini yaşamış veya gözlemlemiş aday ve danışman öğretmen görüşlerini içeren özel bir çalışmadır. Bununla beraber genel olarak adaylık süreci, özel olarak 2015 mevzuatı sonrası beklentilere ilişkin bulgu ve sonuçların, ilgili taraflarca adaylık mevzuatının iyileştirilmesi konusunda yönlendirici olması beklenmektedir.

MEB 2015 mevzuatı ve sonrasında yayınlanan "MEB 2017-2023 Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi (MEB Strateji Belgesi, 2017)" ile danışman öğretmenlerden beklenen danışmanlık görevleri daha da önem kazanmıştır ve bu belgelerde öne çıkan danışmanlık ve danışmanlık ilişkisi kapsamında danışmanlardan sergilemesi beklenen rol davranışlar literatürde tanımlanmış mentorluk ilişkisi (Kram, 1983) ve mentorluk rolleri (Aguilar-Gaxiola, 1984; Galbraith ve Cohen, 1997) ile benzerlikler göstermektedir. Buradan yola çıkarak adaylık sürecindeki aday ve danışmanlar arasında benzer aşamaların yaşandığı danışmanlık ilişkisi, adayların eğitiminde bir mentorluk ilişkisi olarak bu çalışmada ele alınmıştır.

Eğitimde mentorluk uygulamaları Türkiye›de genellikle eğitim bilimcilerin son dönemdeki çalışmalarına (Balyer ve Gündüz, 2012; Cakir ve Kocabas, 2016; Ereş, 2009; Sezgin, Koşar ve Emre, 2014; Yıldırım 2013) göre şekillenmekte ve kavram giderek önemini artırmaktadır (Bakioğlu, Göğüş, Ülker, Bayhan ve Özgen, 2013). Aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde danışmanlık ilişkisini mentorluk ilişkisi ve danışmanlık rolleri bağlamında mentorluk rollerini irdelemek, literatürdeki mentorluk rolleri ile farklılıklarını ortaya koymak, aday öğretmenlik sürecinin iyileştirilmesine, öncelikle danışmanlık hizmetinden başlamak üzere katkı sağlayacaktır.

Çalışma danışmanlık görev ve sorumluluklarının ve bunları yerine getirecek veya getiren danışman öğretmenlerin sahip olması gereken uzmanlık özellik ve yeterlikleri yanında, danışmanların adaylarına mentorluk rolleri kapsamında sergilemesi beklenen rol davranışlarının, aday ve danışman öğretmenlerin beklenti farklılıklarını da içerecek şekilde ortaya çıkarmayı hedefleyen bir çalışmadır. Çalışma sonuçları sahip olunması gereken danışmanlık özellik ve yeterlik tanımlarının geliştirilmesine, bu tanımlara dayalı daha nesnel seçim kriterlerinin oluşturulmasına, ayrıca beklenen mentorluk rollerinin danışmanlara kazandırılmasına veya geliştirilmesine yönelik iş birliklerinin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmen eğitiminde mentorluk kapsamında mentorluk teori ve uygulamalarını geniş olarak ele almak, özelde aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde daha kaliteli ve verimli adaylık süreci oluşturulmasına, genelde ise öğretmen eğitiminde mentorluk alanında Türkiye için uygulanabilir ve daha sistematik öneriler arayışına katkı sağlayarak bütünleştirici bir kavramsal çerçeve sunabilir.

Özetle bu çalışmada, iki farklı adaylık mevzuatı döneminde, MEB'e bağlı okullarda görevli aday ve danışman öğretmenlerin, adaylık sürecine dair karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların nedenlerine, süreçte yaşanan mentorluk ilişkisi ve kapsamında sergilenen veya sergilenmesi beklenen mentorluk rolleri ve rol davranışlarına, süreci iyileştirmeye yönelik olarak aday ve danışman öğretmenlerin çeşitli paydaşlardan (aday ve danışman öğretmenler, zümre ve meslektaşlar, okul müdürü ve yönetim, veliler, üniversiteler ve MEB) beklentilerine dair görüşler değerlendirilmiştir. Türkiye için aday öğretmenlik sürecinde uygulanabilir ve daha sistematik mentorluk uygulamaları için öneriler, ilgili tarafların görüşlerinde de faydalanılarak geliştirilmiştir.

Yöntem

Bu çalışma aday ve danışman öğretmenlerin adaylık eğitimi sürecinde yaşadıkları olgulara ve beklentilerine dair görüşler içeren nitel bir fenomenoloji çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmasını sağlamıştır.

Katılımcıların yer aldığı okullar, MEB tarafından 2013-2015 yılları arasında atanmış öğretmenlerin yer aldığı Ankara İl MEM listesi ile belirlenmiştir. Çalışma grubu, çalışmanın yapıldığı tarih aralığında en az bir dönem aday öğretmenlik ve danışman öğretmenlik yapmış aday ve danışman öğretmenler arasından, amaçlı örnekleme yöntemlerinden faydalanılarak belirlenmiştir. Katılımcılar maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik farklı, okul konumu (kent kırsalı ve kent merkezi), okul türü (lise ve orta okul), branş, cinsiyet (9 kadın, 3 erkek aday; 4 kadın, 5 erkek danışman), yaş (adaylarda ortalama 25, danışmanlarda 41) ve eğitim demografik özellikler dikkate alınarak belirlenen 12 aday, 9 danışmandan oluşmaktadır. 2014-2015 aday öğretmen yetiştirme sürecinde farklı mevzuat uygulamalarına tabi olmuş katılımcılar için ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayışa uygun olarak tarafların seçiminde "aday öğretmenlik süreci içinde olma veya bu süreci yeni tamamlamış olma" ile "aday

öğretmenlere danışman olarak görevlendirilmiş olma veya görevlendirmesini yeni tamamlamış olma" ölçütleri belirlenmiştir.

Veri toplama araçları olarak, 3 bölümden oluşan (i) araştırma problemi, araştırmacı tanıtımı, araştırma amacı ve uygulanma aşaması, ii) görüşme yapılan yer ve tarih, katılımcı kişisel bilgileri (yaş, kıdem, cinsiyet, branş, eğitim durumu, mezuniyet ve atanma tarihleri), iii) araştırmanın ana ve sonda (alternatif) soruları) yarı yapılandırılmış görüşme formları aday ve danışman öğretmenler için kullanılmıştır. İlgili literatür taranmasından elde edilen bilgilere dayalı olarak ve araştırmanın belirlenen alt amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından 18 soruluk soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sorular alan uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşlerine sunularak kalan 15 soru için gerekli iyileştirmeler yapılmış, yarı yapılandırılmış görüşme formları kapsam ve biçim açısından kontrol edilerek son haline dönüştürülmüştür. Son görüşme formunda ana soruların yanında, sonda (alternatif) tipi sorular da ayrıca oluşturulmuştur.

Veri toplama sürecinde görüşme tekniği kullanılmıştır. MEB tarafından verilen atama listeleri kapsamındaki okullarda yer alan örnekleme uygun aday ve danışman öğretmenlerle 2015 yılı haziran ve eylül aylarındaki seminer dönemlerindeki ziyaretlerde tanışılmış, araştırma ve olası katılımcı ölçütleri hakkında bilgi verilmiş ve olası katılımcılara ulaşabilmek konusunda yardımcı olmaları istenmiş, araştırma izin yazısı paylaşılmıştır. Gönüllü olarak görüşmeyi kabul eden katılımcılara tahmini görüşme süresi belirtilmiş ve uygun görüşme saatleri belirlenerek Eylül- Kasım 2015 döneminde randevular alınmıştır. Katılımcıların ön bilgilendirilmelerden sonra öğretmen, yönetici veya veli görüşme odalarında, yarı yapılandırılmış görüşme formları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde veri kaybını önlemeye yönelik olarak ses kayıt cihazı katılımcıların onayları alınarak kullanılmış veya görüşme esnasında not tutulmuştur.

Verilerin analizi için öncelikle ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenerek deşifre edilmiş ve her bir katılımcıya birer kod verilerek ifadeler yazı formatına dönüştürülmüştür. Elde edilen yazılı elektronik dokümanlar bir tablolama programından faydalanılarak alt problemlere göre gruplandırılmıştır.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmış, kavramsal çerçeve, literatür taraması ve katılımcı görüşlerinden faydalanılarak her bir alt problem için ortak kategoriler ve ortak kategorilere göre alt başlıklar/ alt kategoriler oluşturulmuştur. Belirlenen kategori ve alt kategoriler içeriğin betimlenmesinde yardımcı olarak kullanılmıştır. Kategori ve alt kategorilerde tanımlanmış görüşler ile kodlanmış katılımcı bilgileri aday öğretmen ve/veya danışman öğretmen için yansıtılmıştır. Alt başlıklarda her bir kategoride aday ve danışman öğretmen görüşlerine ait bulgular analiz edilmiş ve yorumlar eklenmiştir. Aday veya Danışman Öğretmenin Adaylık Sürecinde Yaşadığı Mentorluk İlişkisine Dair Görüşlerin Analizinde altı kategorilik Cohen Mentorluk rolleri kullanılmıştır. Ayrıca yedinci kategorideki sosyal ilişki kategorisi katılımcı görüşlerinden ortaya çıkmış ve analizlere eklenmiştir. Analizler için tez danışmanın ve eğitim yönetimi alanında iki alan uzmanından destek istenerek bu kategori ve alt kategorilerin uygunluğunun kontrolü istenmiştir. Görüşmelerde toplanan veriler içinden doğrudan alıntılar yapılarak betimsel bir yaklaşımla okuyucuya bulgular sunulmuş, verilerin yorumlanmasında frekans kullanılmıştır. Çalışmaya uygun iç ve dış geçerlik şartları ile tutarlılık ve teyit edilebilirlik gibi güvenirlik şartları dikkate alınmıştır.

Bulgular

Adaylık Sürecinde Yetiştirme/Uygulama Döneminde Yaşanılan Sorunlar ve Nedenleri

Aday ve danışmanların görüşlerinden elde edilen 10 ortak kategoride (sınıf yönetimi ve iletişim, etkinlik ve uygulama, öğrenci ve veli ile ilişkiler, hizmet öncesi eğitim, ortak çalışma, öğretmen özellikleri/yeterlikleri, sürecin uygulanması-kurumların işleyişi, yönetim ve personel davranışları, performans değerlendirme, fiziki ortam ve olanaklar) analiz edilen bulgulara göre adaylık süreci yetiştirme ve uygulama döneminde birçok sıkıntı yaşanmaktadır. Adayların çoğunluğu (n = 7), sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda sıkıntı yaşamakta ve bu sıkıntıları en çok hizmet öncesi eğitim dönemleri ile ilişkilendirmektedir. Taraflara göre (n = 4), adayların uygulamada hazır bulunuşluk düzeyleri zayıftır. Danışmanlara göre (n = 5) en önemli sorun sürecin ciddiye alınmaması ve denetim eksikliğidir. Adayların çoğunluğu (n = 8), danışmanlarının kendileriyle aynı eğitim düzeyinde (kariyer) olmasından ve bir kısmı (n = 5) olumsuz kişilik özelliklerinden memnun değildir. Yetersiz izleme-gözlem ile performansın değerlendirilmesi ve yetersiz fiziki ortam, olanaklarda çalışılması tarafların öncelikli

diğer ortak sorunlardır. Diğer taraftan, aday ve danışmanların neredeyse tamamı cinsiyet farklılığını ve ayrıca aday öğretmenlerin çoğunluğu (n = 8), danışman öğretmeni ile arasındaki 5-15 yıl arası yaş farkını sorun olarak görmemekte, adayların bir kısmı bu yaş farkının azlığının bir sorun olacağını düşünmektedir.

Adaylık Sürecinde Adayların Katıldığı Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Sorunlar ve Nedenleri

Adayların hizmet içi eğitimlerine ilişkin genel değerlendirmeleri oldukça olumsuzdur. Eğitimleri yetişkin eğitimine uygunsuz (n = 9) ve içeriklerini yetersiz (n = 5) bulan adaylar güdülenememekte, dersleri dinlememekte veya derslere katılmamaktadırlar. Bununla beraber adaylar (n = 5) eğitimlerin deneyim paylaşımı sağlama ve mevzuat bilgisine destek olma (kanunlar, haklar, yazışmalar vb.) konularında katkı sağladığını düşünmektedirler.

Aday veya Danışman Öğretmen Olarak Adaylık Sürecinde Yaşanan Mentorluk İlişkisi

Aday ve danışmanların süreçteki mentorluk ilişkisine dair görüşlerin analizinde kavramsal çerçeve ve literatür taramasından faydalanılarak belirlenen yedi kategorinin altısı için Cohen Mentorluk rollerinden faydalanılmış, yedinci kategorideki sosyal ilişki kategorisi katılımcı görüşlerinden ortaya çıkarılarak eklenmiştir. "Sosyal ilişki" kategorisinde, aday öğretmenlerin yarıya yakını (n = 5) "etkin paylaşım" ve "sınırlı/kısmi paylaşım", iki aday (n = 2) "paylaşım yok" alt kategorilerinde görüşlerini ifade etmektedir. Aynı kategoride, danışman öğretmenlerin yarıya yakını (n = 4) "etkin paylaşım" ve "sınırlı/kısmi paylaşım" ve de bir danışman (n = 1) "paylaşım yok" alt kategorilerinde görüşlerini ifade etmektedir. "Sosyal ilişki" kategorisinde aday öğretmenlerin, mentorluk ilişkisi içinde danışman öğretmenleri ile paylaşımda bulunduklarını ifade ettikleri faaliyetler, okulda diğer personeller ile tanıştırılma, sohbet, birlikte gerçekleştirilen ortak piknik ve yemekler, geziler, halı saha maçları, okul dışı yetişkin kursları, sabah kahvaltıları, ev ve bebek ziyaretleri, öğretmenler günü vb. kutlamalar, törenler şeklinde sıralanabilir. Aynı kategoride danışman öğretmenlerin, mentorluk ilişkisi içinde aday öğretmenleri ile paylaşım içinde bulunduklarını ifade ettikleri faaliyetler ise okul içinde ve dışında bir araya gelme, sohbet etme, çay içme, kutlama ve toplantılarda bir araya gelme şeklindedir. Sosyal ilişkilerin kurulması ve sosyalleşme dönemi, mentorluk ilişkisi bağlamında, aday ile danışmanı arasında profesyonel rollerini sergilemeleri öncesi bir güven ve iletişim ortamının kurulmasına yardımcı olmaktadır. Bununla beraber adayların "Kendi arkadaş grubunun içine beni dâhil etmeye, sosyal manada da benim okulla ilişkilerimi güzelleştirmeye çalıştı. (AÖ3)", "Ortak faaliyetlere hepimiz katılıyorduk. Bu faaliyetler bizim daha kolay adapte olmamızı, mesleğe ve ortama daha çabuk ısınmamızı sağladı. (AÖ5)", "Gezilerimiz, pikniklerimiz oldu seminer dönemlerinde. Adaylık sürecine iletişim kurma yakınlaşma anlamında faydası oldu. Bunları oryantasyon planı çerçevesinde değerlendirdiğimizde tabii ki faydası oldu. (AÖ6)" şeklindeki görüşler içinde vurgulanan bir diğer konuda danışmanların onları etkinliklere katılma konusunda desteklediğidir.

İlgiye ve bilgiye dayalı rollerin, adayların ve danışmanların yarısından çoğu, yeterince veya kısmen sergilendiğini düşünmektedir. Adayların bazılarının, danışmanlarından daha fazla bilgiye dayalı rol davranışları beklediği aşağıdaki katılımcı görüşünden de açıkça anlaşılabilir:

> Önce sözel olarak şu konulara çok dikkat et, ben aday olduğumda 'şunlarla çok karşılaşmıştım' ya da 'ilk yıllarımda bu konularda zorlanıyordum ama şöyle yaptığımda daha iyi olduğumu gördüm' gibi kendi tecrübelerini aktarabilir ya da bazı konuların içerik anlamında 'bak bu konuda şurayı anlamazlar genellikle' ya da 'şurayı yanlış yaparlar' gibi akademik konularda paylaşımımız olabilirdi. (AÖ2)

Bununla beraber danışmanların, bu rolün sergilenmesinde, soru sormama veya sorgulamama davranışları ile daha çok adayları pasif bulduklarını görüşlerinde ifade etmektedirler.

> Adayın akademik bilgi düzeyini artırmak için daha zamana ve tecrübeye ihtiyacı vardı çok yeterli değildi. (…) anlattım ama kişinin kendisiyle ilgili ne kadar uyguladığına bağlı. (…) Karşı tarafın da istekli meraklı arzulu araştırmayı seven, öğrenmeye gönüllü olması lazım. O ışığı görmek lazım. Adayda belli bir bilgi alt yapısı olmalı. (DÖ4)

> İletişimde biraz sıkıntı yaşadık ama kendi yapısıyla ilgili bir durumdu bu. (…) Kişilik özellikleri önemli bir etken. Gelip soru sormadığında sürekli benim anlatmam gerekiyordu. Bazılarını biz de hatırlamayıp onun bildiğini sanabildiğimizden eksik yapılabiliyor bazı şeyler. Kişinin daha meraklı araştırmacı olması gerek. (DÖ4)

Diğer taraftan adayların danışmanlarınca bir mentor olarak yeterince veya hiçbir şekilde sergilenmediğini düşündükleri roller yüzleştiricilik rolü (n = 10), kolaylaştırıcılık rolü (n = 8) ve model olma rolüdür (n = 6). Danışmanlar yüzleştiricilik (n = 6), model olma (n = 5) ve vizyonunu destekleme (n = 5) rollerini kısmen sergilediğini ve net bir şekilde kolaylaştırıcı olmadığını (n = 5) kabul etmektedir. Söz konusu bulgulara göre tarafların süreçte yaşadıkları mentorluk ilişkisinde bazı sorunlar ve özellikle rol beklentilerinde farklılıklar mevcuttur.

Süreci İyileştirmeye Yönelik, Çeşitli Paydaşlardan ve 2015 Mevzuatı Sonrası İçin MEB'den Beklentiler

Tarafların süreci iyileştirmeye yönelik olarak çeşitli paydaşlardan (aday öğretmen, danışman öğretmen, zümre ve meslektaşlar, okul müdürü ve yönetim, veliler, üniversiteler ve MEB) farklı beklentileri öne çıkmaktadır. Adayların çoğunluğu (n = 8) tüm adaylar arasında daha planlı ve organize bilgi ve deneyim paylaşımı gerçekleştirilmesini ve ayrıca danışmanları dışındaki zümre/meslektaşları ile de sosyal ve akademik paylaşımlarda bulunmayı beklemektedir. Adayların bir kısmının (n = 5) danışmanlardan beklentisi, danışmanların adayı desteklemesi ve rol model olmasıdır. Danışmanların (n = 4) bir kısmının adaylardan beklentisi, çağcıl kişilik özelliklerine (değişime, yeniliğe, eleştiriye açıklık, sorgulayıcılık vb.) sahip olmalarıdır. Gönüllülük-isteklilik danışmanların bir kısmının (n = 4) diğer danışmanlardan öncelikli beklentisidir. Bazı aday ve danışmanların (n = 4) ortak beklentileri, okul müdürlerinin danışmanla işbirliği içinde öğretimsel liderlik yapmasıdır. Danışmanların bazılarının beklentileri, üniversitenin kaliteli ve uzun süreli staj sunması (n = 6), MEB'in belli bir zaman ölçütü üzerinden danışmanlığı ücretlendirmesi (n = 5), danışmanlara danışmanlık veya mentorluk eğitimi verilmesi (n = 6) ve müfettişlerin izleme-değerlendirme sürecinde olmamasıdır (n = 4). Üniversite ve okul işbirliğinin artırılması (n = 6), üniversitelerin kaliteli ve denetimli staj sunması (n = 6), MEB'in danışmanları eğitime tabi tutması (n = 7) ve 2015 mevzuatı sonrası yazılı ve sözlü değerlendirme sınavlarını MEB'in azaltılması (n = 10), mümkünse kaldırması adayların çoğunun, MEB ve diğer paydaşlardan beklentileridir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırmaya göre adaylık süreci yetiştirme ve uygulama döneminde, tarafların bakış açılarına göre değişen birçok sıkıntı yaşanmakta ve taraflar, yaşanan bu sıkıntıları, hizmet öncesi eğitim dönemi ile ilişkilendirmekte, adayların hazır bulunuşluk düzeylerini zayıf, hizmet öncesi eğitimlerini özellikle beceri temelli uygulamalar açısından yetersiz bulmaktadır. Tespit edilen bu sorunlar ve nedenleri ile bu sorunları önlemeye yönelik süreci iyileştirmeye yönelik beklentiler uyumludur. Aday ve danışman öğretmenlerin üniversiteden beklentilerinde, çoğunluğun üzerinde durduğu ortak beklenti üniversitede görülen staj eğitiminin kalitesinin artırılmasıdır. Adayların lisans dönemlerini kapsayan hizmet öncesi eğitimlerinin uygulama boyutu ile ilgili sorunlarını çözmeden yalnızca atandıktan sonraki dönem ile ilgilenmek adaylık süreci eğitimlerinin daima bir geride kalmasına neden olmaktadır.

Adaylar, danışmanlarının eğitim seviyesinden ve olumsuz kişilik özelliklerinden, danışmanlar, sürecin ciddiye alınmamasından, amacından uzaklaşılmasından ve denetim eksikliğinden memnun değildir. Taraflar süreçte performans değerlendirilmesi ve okulların fiziki ortam ve olanakları ile ilişkili sorunlar yaşamakta ve danışmanlığın ücretlendirilmesini beklemektedir.

Adayların hizmet içi eğitimlerine ilişkin genel değerlendirmeleri oldukça olumsuzdur. Adaylara göre, verilen eğitimler, içerik, androgojik öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı açısından oldukça yetersiz kalmış, tek yönlü bir iletişim ve anlatım kullanılmış, yüzeysel sohbet veya deneyim paylaşımı içeren eğitimler olarak görülmüş, adaylar yeterince güdülenememiş, dersleri dinlememiş veya katılmamışlardır. Bu olumsuz görüşlere rağmen aday öğretmenlerin yarıya yakını eğitim görevlilerinin örnek deneyimlerini eğitimlerde paylaşmasının, mesleki gelişimlerine doğrudan veya dolaylı katkı sağladığını, hizmet içi eğitimlerin de mevzuat hakkında bilgilenmelerine kısmi katkı sağladığını düşünmektedirler.

Mentorluk yaklaşımı dünyada uzun yıllardır kullanılmakta ve eğitimin kalitesini artırmak adına öğretmen eğitiminde uygulamaları (Aderibigbe, Colucci-Gray ve Gray, 2016; Altay, 2015; Aspfors ve Fransson, 2015; Botha, 2012) giderek yaygınlaşmaktadır. Türkiye'nin mentorluk iyi uygulamaları planlı ve metodolojik bir şekilde eğitim sistemlerine dahil etmesi eğitim sisteminin kalitesinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Mevcut çalışma bulgularına göre yalnız adaylar süreçte daha fazla sıkıntı yaşamaktadır. Bununla beraber adaylık sürecinde taraflar genel olarak veya kısmen sosyal paylaşımlarda bulunduklarını düşünmektedir. Okul içinde ve dışında danışmanlarla gerçekleştirilen bu paylaşımlar sürece özel olarak planlanmış etkinliklerden ziyade, okulun sosyal etkileşim ve örgütsel paylaşım rutinleridir. Tarafların katıldığı bu etkinlikler ve bu etkinlikler için bir araya geldikleri informel sosyal etkileşim ve iletişim ortamları, aday ve danışman öğretmenlerin birbirini tanıması, güvenmesi için bir fırsat oluşturmaktadır. Bu bağlamda iletişim ortamının oluşturulmasında ve sosyalleşme dönemlerinde, danışmanların destekleyici bir rol üstlendiği de söylenebilir. Bu kapsamda danışmandan beklenen roller, okul içi ve okul dışı sosyal etkinliklere bizzat eşlik etmek, adayın katılmasını sağlamak, katılımı yönünde teşvik etmek veya bu etkinliklerin oluşturulması için gerekli şartların oluşturulmasına yardımcı olmak şeklinde ifade edilebilir. Söz konusu davranışlar sosyal paylaşımı artırmak adına danışman öğretmenlerden beklenen "sosyal etkinliklere katılımı destekleme rolü" şeklinde tanımlanabilir. Sosyal etkinliklere katılımı destekleme rolü, kısmen Aguilar-Goxiola'nın (1984) profesyonel sosyalleşme ve sponsorluk rol davranışları ile benzerdir.

Gerçekleştirilen çalışmaya göre mentorluk ilişkisinde özellikle bazı rol beklentilerinde, tarafların algısına ve literatürdeki rol tanımlarına göre farklılıklar mevcuttur. Bulgularda adayların, danışmanlarından daha fazla bilgiye dayalı rol davranışları beklediği bununla beraber danışmanların, bu rolün sergilenmesinde, soru sormama veya sorgulamama davranışları ile daha çok adayları pasif bulduğu da görülmektedir. Taraflara göre danışman öğretmenler yüzleştiricilik rollerini yeterince sergilememekte veya kısmen sergilemektedir. Bunun nedenleri danışmanların tercihi, ikili ilişkilerde çatışma yaratabilecek eleştiri ve yansıtma davranışlarından kaçınmaları yanında okul kültürünü de (Hoy ve Miskel, 2010) içinde barındıran ulusal kültürel özellikler (Bozionelos, 2006; Hofstede, 1980) olabilir. Çalışmada aday ve danışmanların yalnızca bir kısmı yalnızca iş akışlarını kolaylaştırmayı kapsayan türde bir kolaylaştırıcılık gördüklerini veya sergilediklerini belirtmişlerdir. Ancak söz konusu kolaylaştırıcılık rolleri, bu çalışma kapsamında referans alınan Galbraith ve Cohen'e (1997) ait kolaylaştırıcılık rollerini içermemektedir. Kolaylaştırıcılık rolüne ilişkin danışman farkındalığının düşük olması veya kültürel farklılıklar bu rolü yeterince sergileyememesi için gerekçe gösterilebilir. Bu durum gerek danışman gerekse adaylar tarafından Türkiye'deki eğitim kurumlarının mesleki kolaylaştırıcılık kültürünün farklı algılanmasından, dolaylı olarak da kültürel yapı olarak Sezgin (2002) ve Galbraith ve Cohen'e (1997) ait çalışmalarda tanımlanan kolaylaştırıcılık rollerinin MEB eğitim kurumlarındaki öğretmenler arasında yaygın olmamasından da kaynaklanabilir. Çalışmanın bulgularına dayalı olarak danışmanların sergiledikleri rollerin kısıtlı olduğu, rol davranışlarının literatürdeki mentorluk rol davranışlarının çeşitliliğini kısmen karşıladığı veya danışmanların rol davranışlarını yeterince tanımadıkları ve uygulayamadıkları da söylenebilir. Mentorluk yaklaşımı ve rollerinin tanınması ve yapıcı şekilde uygulanması süreçte yaşanan sorunların önemli bir kısmına sistematik çözümler sunabilir.

"MEB'den danışman öğretmenler ile ilgili beklentiler" kategorisinde ve "danışman öğretmenlerin eğitime tabi tutulması" alt kategorisinde aday öğretmenlerin adaylık sürecinin iyileştirilmesine yönelik danışman öğretmenleri ile ilgili beklentileri, özellikle mentorluk eğitim veya uygulama programlarının gerekliliğini vurgulayan çeşitli araştırmalar (Altay, 2015; Sakız, 2016; Uçar, 2016; Yirci ve Kocabaş, 2012) ile uyumludur. MEB'in 10 Temmuz 2018 tarihli yazısı ile danışmanlık yapacak her öğretmen için bir haftalık "Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Kursu"nu zorunlu hale getirmesi olumlu bir ilerleme olarak düşünülebilir. Danışmanların farkındalığının ve bilgi düzeylerinin artırılması, bu konularda deneyimli akademisyenlerle çalışarak çeşitli hizmet içi eğitimlerle sağlanabilir. Danışmanlığın mentorluk temelli bilimsel metodolojiyle ele alınması, danışmanlık görevini daha anlamlı ve mesleki açıdan tatmin edici hale getirebilir.

Elde edilen bulgu ve sonuçlardan yola çıkarak adaylık sürecinin daha verimli geçmesi, yetişen yetiştiren arasında mentorluk ilişkisinin oluşturulması ve geliştirilmesi için danışman öğretmenlerin daha profesyonel rol davranışları sergileyebilmesine yönelik "uygulamalı mentorluk sertifika eğitim programı" hazırlanması ve uygulanması bir seçenek oluşturabilir. Ayrıca kıdemli danışman ve baş danışman havuzlarının ve esnek faaliyet planlarının oluşturulmasını kapsayan uygulamaya dönük uygulamalarda faydalı olacaktır. Yeniden oluşturulacak ve geliştirilecek adaylık sürecinin tasarımı ve tasarım kapsamındaki faaliyetleri, aktif paydaşların, MEB ve ilgili AR-GE birimleri, YÖK ve ilgili üniversite birimleri ve TUBİTAK'ın yer aldığı geniş katılımlı ortak bir proje ile öncelikle ele alınarak oluşturulabilir ve ihtiyaç duyulan mevzuat değişiklikleri yapılabilir.

Mevcut çalışma bağımsız çalışma grupları ile yürütülmüştür. Yeni bir araştırma çalışması imkanlar dahilinde, aday öğretmenler ve onların beraber çalıştıkları danışman öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilerek, görüşlerin birebir karşılaştırılması sağlanabilir.

Kaynakça

Aguilar-Gaxiola, S. (1984, April). *The roles of mentors in the lives of graduate students*. Speeches/Conference Papers, Reports. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Bakioğlu, A., Göğüş, N., Ülker, N., Bayhan, G. ve Özgen, B. (2013). Mentorluk ve eğitimde mentorluk. Bakioğlu, A. (Ed.), *Eğitimde mentorluk içinde (ss. 1-40) Ankara: Nobel.*

Balyer, A., ve Gündüz, Y. (2012). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(2), 182-197.

Bozionelos, N. (2006). Mentoring and expressive network resources: Their relationship with career success and emotional exhaustion among Hellenes employees involved in emotion work. *The International Journal of Human Resource Management, 17*(2), 362-378.

Cakir, L., & Kocabas, I. (2016). Mentoring in gifted student's education and a model suggestion. *Educational Process: International Journal, 5*(1), 76-90.

Cooper, C. D., & Kurland, N. B. (2002). Telecommuting, professional isolation, and employee development in publicand private organizations. *Journal of Organizational Behavior, 23*, 511-532.

Dünya Bankası (2011). *Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler.* (Rapor No. 54131-TR). Dünya Bankası İnsani Kalkınma Departmanı Avrupa ve Orta Asya Bölgesi, Washington, DC: U.S.

Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2010), 63-77.

Ereş, F. (2009). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentorlük. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, *1*(3). 157-165.

Galbraith, M.W. & Cohen, N. H. (1997). Principles of adult mentoring scale: Design and implications. *Michigan Community College Journal, 3*(1), 29-50.

Hofstede, G. (1980). Culture and organizations. *International Studies of Management & Organization*, *10*(4), 15-41.

Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Kocadağ, Y. (2001). *Aday öğretmenleri hizmet içinde yetiştirme sorunları: Yozgat ili örneği.* Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal, 26*(4), 608-625.

MEB (1995). MEB aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*, 1995/2423, 49-63. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/42.html sayfasından erişilmiştir.

MEB (2006). *XVII. Millî eğitim şurası (13-17 Kasım) kararları.*

MEB (2010a). *XVIII. Millî eğitim şurası (1-5 Kasım) kararları.*

MEB (2010b). *Hoş geldin öğretmenim el kitabı*. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/hosgeldin_ogretmenim_2010.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB Strateji Belgesi. (2017). *MEB 2017-2023 Ulusal* öğretmen strateji belgesi.

MEB (2015). Öğretmen *atama ve yer değiştirme yönetmeliği. T.C. Resmî Gazete*, 29329, 17 Nisan 2015.

Özdemir, S. (2010). *Türkiye'deki Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Genel Bir Bakış ve Hizmet İçi Eğitimlerin Geleceği*. Millî Eğitim Bakanlığı'nda Hizmet İçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı Raporu. Ankara: MEB.

Özonay, İ. Z. (2004). Öğretmenlerin adaylık eğitimi programının değerlendirmesi XIII. Ulusal eğitim bilimleri kurultayı bildiri özetleri (6-9 Temmuz). Ankara: Pegem Akademi.

Sakız, G. (2016). Effective teaching & Improving teacher quality. *Journal of Theoretical Educational Science*, *9*(2), 214-244.

Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sezgin, F., Koşar, S., ve Emre, E. R. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentorluk sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(3), 1337-1356.

Solak, İ. (1999). *Aday öğretmenlerin yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelikte öngörülen uygulamalı eğitimin değerlendirilmesi (Malatya örneği)*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

TED (2009). Öğretmen *Yeterlikleri. (Özet rapor).* Ankara: Adım Okan Matbaacılık.

TEPAV (2013, Ağustos). *Onuncu Kalkınma Planı Hakkında Bir Değerlendirme.* (Rapor No. N201330). Ankara: ÇAĞLAR, E. & ACAR, O.

Uçar, M. Y. (2016). Uygulama öğretmenlerinin görev, rol ve eğitim gereksinimlerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(1), 46-62. doi: 10.16986/HUJE.2016015870.

Yıldırım, M. (1997). *Aday öğretmenleri yetiştirme programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Yıldırım, M. C. (2012). Temel eğitim kursunun aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(3), 1867-1886.

Yıldırım, R. (2013). *Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, M. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *6*(16), 135-156.

Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2012). Türkiye'de bir mentorluk uygulaması. Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (Ed.), *Dünyada mentorluk uygulamaları içinde (ss. 227-244). Ankara: Pegem Akademi.*

A QUALITATIVE INVESTIGATION INTO THE PRONUNCIATION ANXIETY IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Oktay Yağız, Atatürk University, Turkey (yoktay@atauni.edu.tr)

Rabiye Ötügen, Atatürk University, Turkey (r.kitap@hotmail.com)

Elif Sarı, Karadeniz Technical University, Turkey (elifsari@ktu.edu.tr)

Abstract

The purpose of this study is to qualitatively investigate the pronunciation anxiety in a foreign language classroom. Though several studies have focused on anxiety as a multifaceted phenomenon in additional language education by means of quantitative methods, rare qualitative studies have been conducted. The research design has been constructed upon three qualitative tools; open-ended questions, focus-group interviews and think-alouds. The participants were undergraduate students at the ELT department at a state university. The findings show that students attach importance to pronunciation but their teachers and instructors have not paid adequate attention to improve their pronunciation ability. This ignorance actually has increased their anxiety in contrast to pervasively mentioned intention that "what matters is communication". The other prominent finding is that though the students had adequate background knowledge about segmental features of speaking, they showed almost no knowledge and awareness about the suprasegmental features of the target language.

Key words: pronunciation anxiety, psychology in EFL classroom

Introduction

Anxiety with multifaceted aspects (e.g. as a motivational component, a personal trait, or one of the basic emotions, Dörnyei, 2009, pp.183-84) has been investigated theoretically, empirically and clinically for a long time and it appears to be one of the most prevalent states manifesting itself as psychological uneasiness, tension and apprehension state in general population. This subjective feeling of discomfort may impede interaction whenever possible, negatively affect the occupational or educational life or restrict an objective which requires communication in any type (e.g. a classroom setting intragroup interaction, contact with intergroup, or self-presentation). Research shows that these undesirable experiences with negative expectations cause avoidance and even antagonistic behaviors and attitudes in social life (Matusitz, 2012; Paolini, Harris, & Griffin, 2015; Plant, Devine, & Patricia, 2003).

Due to anxiety, foreign language learners feel embarrassed since they think they have a bad and erroneous accent (Price, 1991). Pronunciation anxiety (PA), therefore, may be considered as a factor, which affects willingness to communicate in a second language. Baran-Lucarz (2014b, p.38) defines pronunciation anxiety as follows:

> Pronunciation anxiety is a feeling of apprehension experienced by FL learners either in the FL classroom or natural setting, deriving from negative FL pronunciation self-perceptions, fear of negative evaluation, and beliefs about the importance of pronunciation, difficulty of learning and the sound of the FL pronunciation, evidenced by typical cognitive, physiological/somatic and behavioral symptoms of being anxious.

Many of the early studies address the nature of FLA, effects of FLA on language achievement, reasons for anxiety, "relationship of FLA with other learner factors, anxiety in response to specific aspects such as listening, reading, writing, or instructional strategies to reduce FLA anxiety" (Horwitz, 2010, p.150). Most of the research findings have revealed that anxiety negatively affects learning and using of another language, and it can risk the performance of foreign language learners (see Aida, 1994; Çağatay, 2015; Dewaele, 2007; Horwitz et al., 1986; Horwitz, 1986; Humphries, 2011; Lu & Liu, 2011; MacIntyre, 1999; MacIntyre, Cle'ment, Dörnyei, & Noels, 1998; MacIntyre & Gardner, 1989; Phillips, 1992; Piechurska-Kuciel, 2008; Saito & Samimy, 1996; Spielman & Radnofsky, 2001; Wu & Lin, 2014).

Foreign language anxiety has been the core of several studies since 1970s. The pioneering study "Foreign Language Classroom Anxiety" by Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) defined the notion of anxiety and addressed relevant sources affecting foreign language production and achievement. Subsequent studies investigated L2 anxiety in a wide scope and magnitude such as types of anxiety (Haskin, Smith, & Racine, 2003; Andrade & Williams, 2009; Onwuegbuzie, Bailey, & Daley, 2000; von Wörde, 2003), effects of anxiety on language skills, learner variables (Horwitz, 2000; Liu & Jackson, 2008; Matsuda & Gobel, 2004), psychological, social and professional outcomes of anxiety (Dewaele, Petrides& Furnham, 2008; Horwitz, 1996; MacIntyre, Dornyei, Cle'ment & Noels, 1998; MacIntyre, 2007), the facilitative and debilitative impact of anxiety (Horwitz, 2001; Liu, 2006; MacIntyre, 1999; MacIntyre, 2002;MacIntyre, Noels & Clement, 1997; Oxford, 1999;Tóth, 2007).

As the widely acknowledged predictor of achievement in foreign language learning, speaking is a requirement for acquisition and it appears to be the mostly influenced skill by foreign language anxiety (Horwitz, 2010). Pronunciation as the core of oral communication seems to be the subject of several research studies too. However, most of these studies center upon pronunciation cognitions of language teachers (e.g. Baker, 2014, Baker & Burri, 2016, Breitkreutz et al., 2001; Derwing, 2010; Derwing & Munro, 2005; Foote et al., 2016; Thomson & Derwing, 2015), problematic sounds (Baker, 2011; Burgess & Spencer, 2000; Sarıçoban & Kuç, 2010), and pedagogical challenges of pronunciation (Baker, 2011; Foote, Holtby, & Derwing, 2011; Fraser, 2000; Henderson et al., 2012; Macdonald, 2002). Few studies (Baran-Lucarz, 2014a, 2014b; Baran-Lucarz, 2016; Kralova et al., 2017; Lee, 2016; Lev & Keysar, 2010) have focused on foreign language pronunciation anxiety. These studies seem to have mostly used quantitative research designs to address pronunciation anxiety. However, the notion of pronunciation anxiety needs to be also examined by means of qualitative data in order that deep analyses can be made and comprehensive knowledge about students' pronunciation anxiety can be obtained. Qualitative studies have been firmly established in the interrelated fields such as psychology, education, sociology, to shed a critical spotlight on individuals' lived experiences in a particular situation.

Method

The study followed a qualitative paradigm and three approaches have been adopted for data collection: open-ended questions, semi-structured interviews and think-aloud protocols. Multiple data collection tools contribute to the understanding of the research problem in depth" (Johnson & Christensen, 2004). Qualitative research has an interpretative approach to individuals' social problems. To study these problems, researchers hold an explorative inquiry and collect data in natural settings of the people under study. Patterns and themes are established to analyze data (Creswell, 2014).

In this study, the first data tool, open-ended questions, attempted to form the main insights about participants' L2 pronunciation anxiety. The data obtained from written forms from the participants have suggested the focus content of the further steps of the qualitative research. The second data tool, focus-group interview questions, was designed by means of the responds given to the open-ended questions. The interviewees, at the final stage, were asked to join the think alouds. The records of the participants' pronunciation during a reading task were also observed to reveal more information about the learners' pronunciation anxiety and self-image.

Participants

Undergraduate junior students, majoring in English language teacher education program at a state university in Turkey, were the source of data. Their ages were between 19-21 and they were expected to speak in English in formal and informal settings. Additionally, the medium of instruction was English, and individual consent forms were taken before the procedure began.

Written Responses to the Open-ended Questions

Open-ended questions were formed considering the relevant literature, the researchers' own experiences and discussions with other colleagues at the department. As a result of refining the questions set, four open-ended questions were decided to pose. The sampling group was asked for writing their responses to 4 questions. 38 voluntary returns (26 female and 12 male) from the participants were then analyzed. Participants' views about their own L2 pronunciation performance with their reasons and how they feel when they are required to speak in English were core of the research.

Findings

Open-ended Questions

Patterns and themes assisted to understand the reasons for the failure of speaking in terms of pronunciation accuracy and appropriateness.

Low perceived L2 pronunciation performance with reasons

The first questions centered upon participants' self-evaluation of English pronunciation. The participants highlighted lack of knowledge and awareness of accurate and appropriate English pronunciation. The following reasons were given by the participants for their current knowledge and awareness of English pronunciation. While they criticize themselves for their inadequate efforts to improve their pronunciation, they also think that their teachers do not guide and motivate them to reach an optimum level of pronunciation in a foreign language.

This lack of knowledge and instruction seems to cause pronunciation anxiety in English language. The following extracts signify the aforementioned views of the participants' English pronunciation:

"Low performance due to lack of personal pronunciation awareness."

"Lack of teachers' sensitivity to appropriate pronunciation in class."

"Lack of explicit instruction of pronunciation."

"No effort to improve pronunciation as a learner."

"Low participation and performance during a conversation in English due to anxiety of mispronouncing."

Satisfactory pronunciation performance with reasons

Not all of the participants found themselves inadequate about the correct pronunciation of English. A few participants said that their personal efforts to improve their L2 pronunciation and pedagogical approaches of their teachers assisted their current capacity of English oral expression. Their intrinsic motivation and their teachers' attention seem to contribute to low anxiety in pronunciation.

"Satisfactory and improving L2 pronunciation thanks to movies, songs and use of dictionary."

"The positive effects of the instructor's attention to the pronunciation at university level unlike secondary and high school periods."

"The more appreciation the more motivation to speak in English."

"Belief in competence of pronouncing the English words facilitates to participate in the conversations or answer the questions in L2."

"Belief to have good pronunciation and feeling of comfort."

Teachers' sensitivity and stimulus to correct and appropriate pronunciation are considered to contribute to students' perceptions and practices of pronunciation. In contrast to ignorance, attention without discouragement seems to enhance the motivation and awareness of the students and contribute to their perception of motivation and oral interaction in the target language. The participants said that they participate in oral interaction with lower anxiety. once they believe that their pronunciation is improving throughout the course.

Anxiety during English speaking

More detailed descriptions and how participants feel when they speak in a foreign language have also been sought. Due to lack of self-confidence, the participants seem to be more concerned in case of public speaking. In this case, participants note their tension and discomfort when they are required to speak in a foreign language. As one of the reasons for anxiety, the fear of mispronouncing can be given. The responses below strengthen the phenomenon of pronunciation anxiety as a barrier due to lack of pedagogical guidance.

"Feeling more anxious in the contexts where other person(s) is/are thought to be more proficient about English pronunciation."

"Apprehension of mispronunciation."

"Speaking alone is preferable than public speaking."

"Tension."

"Tending to avoid using the words which they are not sure of their pronunciation."

"Embarrassment when pronouncing the words including θ, w sounds."

"Other learners can laugh at me if I mispronounce the words."

"Feeling more comfortable when speaking in English alone."

"Feeling less confident at classroom setting and becoming more anxious about pronunciation."

The statements above highlight the presence of a type of anxiety, which needs further investigation in the related literature. These patterns indicate that pronunciation anxiety may cause physical and psychological reflections which impede effective language use. The participants' needs, most of which are pedagogical, are highlighted below

Needs

"Phonetic guidance from the English course instructors."

"The need for language instructors with high pronunciation proficiency." "Language instructors who believe that pronunciation is important."

"Intrinsic motivation, which causes to improve their English pronunciation by means of listening to music, TV series in English."

"Studying with instructors who are native speakers of English."

The entire responses suggest that pronunciation matters and the participants acknowledged the need for improving their English pronunciation. The participants mostly underlined lack of pronunciation competence, which causes anxiety and hinder oral communication. Most of the participants acknowledged that they are concerned about their pronunciation mostly due to the methodological approaches and inadequate pronunciation awareness of their teachers throughout their language education from secondary school to university, lack of chance to communicate with native speakers of English, to improve their current so-called unfortunate situation.

While reflecting the pedagogical needs, the participants highlighted the inadequate attention of the course instructors and somewhat these instructors' lack of English pronunciation competence. Thus, due to the participants' unsatisfaction with their pronunciation, English native speaker instructors were often suggested to overcome pronunciation-based problems. According to participants statements pronunciation anxiety seems an impediment to join both in-class oral activities and communication with others in English language out of the class. However, some of them meanwhile mostly try to enhance their current pronunciation proficiency by watching movies or listening to music in English.

Focus Group

Focus group could provide insights about the feelings and thoughts of the L2 students about pronunciation. Particularly the individuals who experience pronunciation anxiety were invited to the interview. The participants were explained the purpose of the study and assured of anonymity and confidentiality. The language of the interview was the participants' mother tongue. The interview lasted for approximately one hour. An attempt was made to clarify the participants' pronunciation anxiety as well as their reflections, approaches and challenges regarding L2 pronunciation. The interview ended with the suggestions of the participants, as both learners and prospective teachers, to reduce pronunciation anxiety.

Self-reflection of L2 pronunciation

The interview began with a general question to get the participants' self-reflections on their speaking performance in English. All the participants acknowledged that they lacked about accurate pronunciation and needed to improve their current level of performance. Commonly agreed and striking expressions are seen below:

"The accurate pronunciation of the sounds such as θ, ð, w make me uncomfortable."

"When someone asks me to repeat what I have said then I think I made a mistake."

"I don't want to hear the word of "sorry?"

"When I am evaluated like in the classroom I become anxious."

"We feel more comfortable out of the classroom."

"In front of the teacher we become very anxious."

Despite these anxiety-provoking contexts, they highlighted that good pronunciation is important and they attach importance to the accurate and appropriate pronunciation in target language.

"We will become English teachers then we should have a good pronunciation."

"I wish I had a native like pronunciation."

"English is an international language everywhere everybody knows and speaks in English, therefore, we must speak correctly and appropriately."

In the course of the interview, the sources of the anxiety were examined.The conversation revealed two main sources, which trigger anxiety.

Personal reasons for pronunciation anxiety

Lack of L2 exposure appears to be the main source of anxiety related to appropriate communication. Nearly all of the participants highlighted the inadequate hearing of the target language. In line with inadequate exposure to target language (i.e. English as foreign language) practice for communicative purposes and hereby pronunciation learning and practicing is negatively influenced. Moreover, they criticized themselves for being oversensitive to make mistakes while speaking in English. They said that they could easily be offended by the pronunciation mistakes and feel angry or resentful to other people or instructors.

Pedagogical reasons for pronunciation anxiety

The participants acknowledged that though they need to improve their L2 pronunciation ability they did not make enough effort to achieve this due to some reasons. These reasons seem the core of their anxiety and were often attributed to the pedagogical approaches and implementations.

"We are learning a foreign language on paper just like mathematics."

"We are not exposed to real English at classroom settings."

"Pronunciation has been always ignored."

"It is too late to think about improving our pronunciation, we are mature now, but this should have started at the very early ages of English education."

"I need to be corrected, when I make pronunciation mistakes. But my teachers do not."

"What matters is only communication is wrong."

"There seems no place of the pronunciation in our curriculum."

"Our teachers should also improve themselves."

"We, as learners, should overcome this oversensitivity, someone might laugh, or the teacher will think badly! It's old fashion. This is not our native language; mistake is quite normal and inevitable."

Subsequent to the reasons for these pronunciation challenges and anxiety, the participants were asked for their suggestions to overcome these pronunciation anxiety and pedagogical barriers. They all agreed on the need for an emphasis on pronunciation in language teaching. They demanded more attention to pronunciation both explicitly and implicitly at classroom settings as teachers do for vocabulary, grammar or reading comprehension. The striking point was that participants expected their pronunciation mistakes be corrected without being made annoyed or offended. However they were somewhat undecided about a placement of single pronunciation course in the curriculum. While some of them suggested explicit pronunciation instruction for some years, others said

that pronunciation should be integrated in all the classes and instructors should pay attention to the accurate and appropriate pronunciation performance.

Think Aloud

Pre-service teachers consisting of sophomores and juniors were also invited to join a think-aloud task. Four students (3 female and 1 male) agreed to join the think-aloud task after the focus group interview. In the think-aloud strategy, the participants were asked to say their feelings and thoughts out loud when they were required to read aloud or speak in target language.

A passage was extracted from a real life text and a reading task was assigned. The participants were introduced the task and they were asked for thinking aloud and sharing everything occurred in their minds freely as completing the task. Meanwhile, each participant was video recorded and participant reflections were also noted during the tasks. In some cases, some open-ended questions such as "What are you thinking now?", ""Why do you think that?" or "What happened?" were posed to the participants. The task lasted for 6-7 minutes for each participant. After completing the task, a short informal interview was also done with the participants.

Participant 1, at the very outset of the task, starred at the text before reading aloud. While reading the text, she sometimes stopped and said, "I always mispronounce these sounds (æ, ɒ)." When she met any unknown word she tended to propose a so-called appropriate pronunciation. But this negatively affected her and she stated that

"In case I am confused about the pronunciation of a word I just say something, but it would affect me negatively because it remains in my mind for some minutes if I had mispronounced it…"

Pronouncing numbers was another source of stress and she tends to say it in her own language. During the task she said that though it was some minutes ago, the word she was unsure of was still in her mind and she felt stressed. Among the physical anxiety symptoms, in line with the participant's reflection, mouth drying was prominent.

The important point was that the participant stated that she felt more comfortable and more successful when she read at home alone. Speaking and reading in front of others made her stressed.

"When I am alone, my accent even changes."

Participant 2 tended to pass the word about which she was unsure too. She was laughing. Both participants did not pay attention to the suprasegmental aspects of pronunciation.

Participant 3 appeared to be less anxious while reading the text. He was confident and enthusiastic to read aloud, particularly speaking or reading with British accent. However, only this participant was experiencing the challenge of lack of suprasegmental features of the language. He said:

"I run out my breath, I don't know well where to pause and stop, where the sentence ends. This makes me uncomfortable…. I should do something about it."

Participant 4 also tended to skip the problematic word(s) so that no one can understand. The problematic sounds (e.g. θ, ð, w) negatively affected her enthusiasm:

"I can't do this… Because this sound does not take place in my language. I lose my concentration."

If the speaker was sure about the appropriate pronunciation then she tended to stress it show that she spoke or read correctly.

During the reading tasks, participants reflected their psychological (e.g. unrestness, tension, losing enthusiasm) and physical reactions (e.g. dry mouth, hand sweating) when they confronted with any obstacle to pronounce accurately. They meanwhile expressed the inadequate and needy aspects of their own pronunciation at segmental and suprasegmental levels.

Discussion and Conclusion

There is a widespread acknowledgement that anxiety affects language learning and performance. This claim is evidenced by several studies revealing that anxiety can be sorted and has mostly a negative impact. Regarding the impeding role of the anxiety in language education, pronunciation anxiety seems to be somewhat

new and needs further investigation among the hitherto relevant research. This study aimed to comprehensively understand pronunciation anxiety by means of qualitative research tools. The responses obtained from ELT undergraduate students were found consistent with each other and participants provided detailed information about the phenomenon of anxiety with its sources and made some suggestions. The findings revealed that students were concerned about their pronunciation self-image, and this tendency reduces their communication willingness in a foreign language particularly during in-class activities .This shows that current L2 students do not perceive acceptable communication. merely as speaking. They meanwhile attach importance to appropriate and accurate pronunciation while speaking to others. This belief can be considered positive since these participants are prospective practitioners. Likewise the issue of intelligibility through learners', practitioners' and theoretical researchers' perspectives should be revisited. A part of the data about intelligibility and instructors' approaches to accurate and appropriate pronunciation attract attention. According to participants' responses, the expression "what matters is communication" has led their instructors or teachers to a severe ignorance of correct and appropriate pronunciation. Because of this perception, students' lack of pronunciation awareness and their erroneous use could be fossilized. In other words, since their instructors or teachers have not corrected or paid no attention to appropriate pronunciation, and the erroneous oral utterance and lack of awareness continued until their mature ages. Therefore, nearly all of the suggestions and alerts have centered upon pronunciation error correction and more attention to pronunciation at classroom settings.

The desired attention to their beliefs is ubiquitous; one of them is the instructor's guidance and the other aspect is on curriculum. While the participants highlighted that they expect to be corrected and directed about accurate pronunciation, many instructors, actually, prefer to be silent or often inattentive when their students make pronunciation mistakes during speaking since they intend to avoid any interruption and discouragement towards speaking in target language. In fact, oral ability seems to be an important and challenging skill in language use.

This ability is highly vulnerable to psychological barriers such as anxiety, low self-confidence and self-esteem, which negatively affect language achievement. Therefore, teachers' avoidance of error correction and explicit instruction can be discussed particularly with adult learners. However, they expect to be corrected and warned about accurate pronunciation, since they emphasized the importance of reactions of others. The participants already mentioned the psychological aspects of error correction, however, the sensitivity to error correction was also said to reduce in the course of time. Due to this fact, these adult learners may have preferred to be corrected by others.

Inadequate attention to pronunciation in school curriculum from the first years was seen another factor for their lack of knowledge. This inadequacy may have contributed to their current pronunciation anxiety when speaking in another language. Therefore some implementational suggestions addressing pronunciation awareness and students' pronunciation anxiety should be realized (e.g. Gregersen & MacIntyre, 2013; Young, 1999).

Another striking finding is nearly no awareness about the suprasegmental aspect of pronunciation. Most of the participants commented on their performances, needs and challenges, and even they suggested some solutions at merely segmental level. However, except for the think aloud task, when they confronted any challenge concerning suprasegmental aspect of English, they turned to be unaware of this issue, i.e. stress, intonation and rhythm. Even though they were observed to lack about the suprasegmental features of English, since most probably their teachers or instructors have not paid adequate attention to, they did not mention the need of suprasegmental aspect of speaking. Therefore, an explicit pronunciation course or English lessons with pronunciation sensitivity in curriculum appears to attract attention again.

By employing different data collection tools, the data were aimed to be deepened and triangulated. The qualitative outcomes confirmed each other and gave the opportunity of obtaining more information with examples. L2 students' pronunciation anxiety can be reduced mostly by paying more attention to pronunciation in classes and curriculum designs. Age meanwhile seems to be an important variable for a better pronunciation. Further, in case teachers' and instructors' pronunciation proficiency and their positive perception of pronunciation are strengthened then both students' accurate pronunciation can be achieved and their anxiety level can be reduced due to this achievement. The participants' responses have reminded that age influences pronunciation anxiety of L2 learners in the light of their former experiences and feelings, and currently adult period of language learning. Therefore, further studies can compare and contrast different ages in terms of pronunciation anxiety.

References

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal, 78*(2), 155-168. Retrieved from http://dx.doi.org/10.2307/329005

Andrade, M., & Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Physical, emotional, expressive, and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, *29*(1), 1-24. Retrieved from http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42716149/andrade_williams_2008_foreign-lang-learn-anxiety-japan-emotional-expressive-verbalreactions.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1501578243&Signature=5J6vaVM9riUPrYj4DC4c4X9V9Hk%3D&responsecontentdisposition=inline%3B%20filename%3DForeign_Language_Learning_Anxiety_in_Jap.pdf

Baker, A. (2014). Exploring teachers' knowledge of second language pronunciation techniques: Teacher cognitions, observed classroom practices, and student perceptions. *Tesol Quarterly*, *48*(1), 136-163. doi: 10.1002/tesq.99

Baker, A., & Burri, M. (2016). Feedback on second language pronunciation: A case study of EAP teachers' beliefs and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (6), 1-19. Retrieved from http://ro.uow.edu.au/sspapers/2449

Baran-Lucarz, M. (2014a). The link between pronunciation anxiety and willingness to communicate in the foreign language classroom: The Polish EFL context. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 70*, 445–473. Retrieved from http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.2666

Baran-Lucarz, M. (2014b). Researching phonetics learning anxiety: A qualitative approach. In D. Gabryś-Barker & A. Wojtaszek (Eds.), *Studying second language acquisition from a qualitative perspective* (pp. 160–174). Heidelberg: Springer. doi:10.1007/978-3-319-08353-7_11

Baran-Lucarz, M. (2016). Conceptualizing and measuring the construct of pronunciation anxiety: Results of a pilot study. In M. Pavlak (Edt.), *Classroom-oriented research: Reconciling theory and practice* (pp. 39-56). Springer International Publishing Switzerland. doi:10.1007/978-3-319-30373-4_3

Breitkreutz, J., Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2001). Pronunciation teaching practices in Canada. *TESL Canada journal*, *19*(1), 51-61. https://doi.org/10.18806/tesl.v19i1.919

Creswell, J. W., (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Çağatay, S. (2015). Examining Efl students' foreign language speaking anxiety: the case at a Turkish state university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *3*, 648-656. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.594

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *Tesol Quarterly*, *39*(3), 379-397. doi: 10.2307/3588486

Dewaele, J.M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *The International Journal of Bilingualism*, 11, 391–409. Retrieved from http://eprints.bbk.ac.uk/647/1/DewaeleIJB07.pdf

Dewaele, J.M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning, 58*, 911–960. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x

Dörnyei, Z. (2009). *Personality in second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Gregersen, T. S., & Horwitz E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal, 86*, 562–570. doi: 10.1111/1540-4781.00161

Gregersen, T. & MacIntyre, P. (2013). *Capitalizing on language learners' individuality. from premise to practice.* Bristol: Multilingual Matters.

Haskin, J., Smith, M., & Racine M. (2003). *Decreasing anxiety and frustration in the Spanish language classroom (Unpublished master's thesis)*. Saint Xavier University. Chicago, Illinois. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474368.pdf

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly, 20*(3), 559–562. doi: 10.2307/3586302

Horwitz, E. K. (1996). Even teacher get the blues: Recognizing and alleviating non-native teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals, 29*, 365-372. doi: 10.1111/j.1944-9720.1996.tb01248.x

Horwitz, E. K. (2000). It ain't over til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal, 84*, 256-259. doi: 10.1111/0026-7902.00067

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*, 112-126. doi:10.1017/S0267190501000071

Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching,* 43, 154-167. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1017/S026144480999036X

Horwitz, E.K., Horwitz, M., & Cope, J.A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, *70*(2), 125–132. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1111/ j.1540-4781.1986.tb05256.x

Humphries, R. (2011). Language anxiety in international students. *Griffith Working Papers in Pragmatics and Intercultural Communication, 4*(1), 2*,* 65-77. Retrieved from https://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/384061/Humphries-language-anxiety.pdf

Johnson, B., & Christensen, L. (2004). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed methods. *London: SAGE Publication*.

Kralova Z., Skorvagova E., Tirpakova A., & Markechova, D. (2017). Reducing student teachers' foreign language pronunciation anxiety through psycho-social training, *System*, *65,* 49-60. http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.01.001.

Lee, E. J. (2016). Reducing international graduate students' language anxiety through oral pronunciation corrections. *System, 56*, 78–95. https://doi.org/10.1016/j.system.2015.11.006

Lev-Ari, S., & Keysar, B. (2010). Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility. *Journal of Experimental Social Psychology, 46,* 1093-1096. doi:10.1016/j.jesp.2010.05.025

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System, 34,* 301- 316. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2006.04.004

Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to -communicate and foreign language anxiety, *The Modern Language Journal, 92*, 71-86. doi: 10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x

Lu, Z., & Liu, M. (2011). Foreign language anxiety and strategy use: A study with Chinese undergraduate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 1298–1305. doi: 10.4304/jltr.2.6.1298-130

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of literature for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 24-43). New York: Mc Graw Hill Companies.

MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety, and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45-68). Philadelphia, PA: John Benjamins.

MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal, 91*, 564-576. doi: 10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal, 82,* 545-562. doi: 10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x

MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clement, R. (1997). Biases in self-ratings of second language achievement: The role of language anxiety. *Language Learning*, *47*, 265-287. doi: 10.1111/0023-8333.81997008

Matsuda, S. & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System, 32*(1), 21–36. doi: 10.1016/j.system.2003.08.002

Matusitz, J. (2012). Relationship between knowledge, stereotyping, and prejudice in interethnic communication. *Pasos, 10*(1), 89-98. Retrieved from http://www.pasosonline.org/Publicados/10112/PS0112_07.pdf

Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000). The validation of three scales measuring anxiety at three stages of the foreign language learning process: The Input Anxiety Scale, the Processing Anxiety Scale, and the Output Anxiety Scale. *Language Learning, 50,* 87-117. doi: 10.1111/0023-8333.00112

Oxford, R. (1999). Second language learning: Individual differences. In B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 552-560). Oxford, UK: Elsevier.

Paolini, S., Harris, N. C., & Griffin, A. S. (2016). Learning anxiety in interactions with the outgroup: Towards a learning model of anxiety and stress in intergroup contact. *Group Processes and Intergroup Relations*, *19*(3), 275–313

doi: 10.1177/1368430215572265

Phillips, E. (1992). The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes, *The Modern Language Journal, 76*(1), 14-26. doi: 10.2307/329894

Piechurska-Kuciel, E. (2008). *Language Anxiety in Secondary Grammar School Student.* Uniwersytet Opolski.

Plant, E. A., & Devine, P. G. (2003). The antecedents and implications of interracial anxiety. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*, 790–801. doi: 10.1177/0146167203029006011

Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Sarıçoban, A., & Kuç, A. (2010). Teaching problematic consonants in English to young learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 943-947. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.131

Saito, S., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals, 29,* 239-249. doi: 10.1111/j.1944-9720.1996.tb02330.x

Sparks, R. L., & Young, D. J. (eds). (2009). Language learning and disabilities, anxiety, and special needs: Special Issue of *Foreign Language Annals, 42(1).*

Spielman, G., & Radnofsky, M. L. (2001). Learning language under tension. New directions from a qualitative study. *Modern Language Journal*, 85, 259–278. doi: 10.1111/0026-7902.00108

Tóth, Z. (2007). Predictors of foreign-language anxiety: Examining the relationship between anxiety and other individual learner variables. In J. Horváth & M. Nikolov (Eds.), *Empirical studies in English applied linguistics* (pp.123-148). Pécs: Lingua Franca Csopor.

Von Worde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry, 8*(1), 36-49. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876838.pdf

Wu, C., & Lin, H. (2014). Anxiety about speaking a foreign language as a mediator of the relation between motivation and willingness to communicate. *Perceptual and Motor Skills, 119*(3), *785-798.* doi: 10.2466/22.PMS.119c32z7

Young, D. J. (1999). *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill.

2-ÇDM (İki Faktörlü Çevresel Değerler) Tutum Ölçeği Kullanılarak 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Çınar Kılıç, Tandoğan Şehit Mucip Arıgan Ortaokulu, Ankara Türkiye, cinar19kilic@gmail.com

Sönmez Girgin, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Türkiye, sonmez.girgin@gmail.com

Öz

İnsanlar sahip oldukları çevreye yönelikl tutum ve davranışları, yaşadıkları çevreden ve öğretim sürecinde kazanırlar. Çevre sorunlarına sebep olan olumsuz tutumlar ve davranışlar yine öğretim süreci ile çözülebilir. Öncelikle öğrencilerin çevreye ilişkin tutumları belirlenmelidir. Olumsuz olduğu tespit edilen durumlar planlı ve programlı bir çevre eğitimi ile düzeltilebilir. Bu çalışma ile öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını ve tutumun cinsiyet faktörüne bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modelinde olan çalışmada veri toplama amacıyla 2-ÇDM tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışma, Ankara'da öğrenim gören 208 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Erkek ve kız öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları ortalaması sırası ile 73.41; 69.05 bulunmuştur. Çevreye yönelik tutumlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Çevre duyarlılığını arttırmak amacıyla mevcut çevre eğitim programları gelecek nesil lehine düzenlenebilir. Ülkemizdeki eğitim programları güncellenirken çevre bilincine daha fazla özen gösterilerek küçük yaşlardan itibaren uygulanabilecek bir süreç planlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Tutum ölçeği, çevre eğitimi, Türkiye

Abstract

People acquire the attitudes and behaviors towards the environment they are surrounded by what they experience and in the teaching process. Negative attitudes and behaviors that cause environmental problems can also be solved with the teaching process. First of all, students' attitudes towards the environment should be determined. Situations that are found to be negative can be corrected by planned and programmed environmental education. In this study, students' attitudes towards the environment and aimed to determine whether it changes depending on the attitude of the gender factor. In the survey model, 2-MEV attitude scale was used for data collection. The study was conducted with 208 eighth grade students studying in Ankara. The average attitude scores of male and female students were found 73.41; 69.05. It has been determined that there is a meaningful relationship between attitudes towards the environment and gender. It was concluded that male students' attitudes towards the environment were more positive than female students. In order to increase environmental awareness, current environmental education programs can be organized for the next generation. When the educational programs in our country are being updated, a process that can be implemented from a young age should be planned by paying more attention to environmental awareness.

Keywords: Attitude scale, environmental education, Turkey

Giriş

İnsanlar, dünyaya geldikleri ilk günden itibaren çevreyle iç içe yaşamış, çevreden faydalanmış ve zaman zaman çevreyle mücadele etmiştir. İnsan ile çevre tüm bileşenleriyle birlikte güçlü bir bağa sahiptir. Ama bu bağ insanlar tarafından bilinçsiz bir şekilde suistimal edildikçe hem canlı hem de cansız kaynaklar için geri dönüşü mümkün olmayan hasarlar ortaya çıkmaktadır.

İnsanlar, öğrenme ürünü olarak bilinçli yapılan davranışları yaşamları süresince içinde bulundukları ana faaliyet olan eğitim ve öğretim sürecinde kazanır. Bundan dolayı insanların sergiledikleri tutum ve davranışlar sonucu oluşan çevre sorunlarını çözüme kavuşturabilmek için yine aynı eğitim - öğretim sürecinden faydalanılmalıdır. Çevre sorunlarının kökünden çözülebilmesi için planlı ve programlı bir eğitimin küçük yaşlardan itibaren verilmesi çok önemlidir. Bu eğitimin amacı aynı zamanda çevre koruma bilincinin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini, çevreye karşı olumlu tutumların geliştirilmesini sağlamak olmalıdır.

Çevreye yönelik bilincin ve tutumların oluşmaya başladığı kademenin okul öncesi, ilk ve ortaokul olduğu söylenebilir. İnsanlar sahip oldukları bilgiler ışığında davranış örgüleri geliştirebilirler. Bu durum her yaşta gözlemlenebilmektedir. Özellikle kişiliğin ve hayata bakışın oluşmasında çok önemli bir basamak olduğu okul çağlarında, öğrencilere verilen bilgilerin ezbere dayalı yöntemler ile değil bire bir kendi katılacakları faaliyetler ile yaparak–yaşayarak deneyimlemeleri sağlanmalıdır. Bu koşulun oluşturulabilmesi için öğrenciler gerçek yaşamdan kopuk olmayan bir eğitim süreci ile uygulamaya dönük bir süreç sayesinde küçük yaşlardan itibaren somut algılamayı sağlayan ortamlar içerisinde bilimsel süreçlere aktif olarak katılarak etkin rol aldıkları ve hızlı öğrendikleri bir öğrenme süreci gerçekleştirebilirler. Bahsedilen öğrenmelerin gerçekleştirilebileceği ortamlar önceden planlanmış aktivitelerin yapıldığı sınıf ortamlarından çok, bizlere koşulsuz katkı sağlayan doğadır. Açık hava laboratuvarları olan doğal yaşam alanları, öğrenmenin en süratli olduğu yerdir (Erentay ve Erdoğan, 2009).

Tutum, bireylerin yaşantı ve deneyimleri ile öğrenme süreci sonunda oluşan kişiye özgü davranışları şekillendirici bir unsurdur. Belirli bir durum karşısında bireyin nasıl davranacağına yönelik eğilim hakkında bilgi verir. Bireylerin yaşantıları sonucunda edindikleri deneyimler neticesinde çevreye karşı gösterdikleri davranış eğilimleri tespit edilerek tutumları ölçülebilir. Elde edilen veriler sayesinde olumsuz olduğu düşünülen tutumlar belirlenerek, bu durumun nasıl düzeltileceğine yönelik çözüm önerileri geliştirilebilir.

2010-2011 eğitim-öğretim yılında Karabük il merkezinde öğrenim gören 790 ikinci kademe öğrencisiyle Aydın ve Çepni (2012) tarafından yapılan çalışma çevreye ilişkin tutumlarını bazı değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak "Çevre Tutum Ölçeği" kullanılarak yapılan bu tarama modeli çalışmasında ikinci kademe öğrencilerinin çevreye ilişkin olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, baba meslek durumu, aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; anne eğitim düzeyi ve anne meslek durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Çevre sorunlarının önlenebilmesi için bilinçli, duyarlı ve çözüm üretebilen bireylerin yetiştirilebilmesi için çevre eğitiminin önemine dikkat çekmek amacıyla Erkol ve Uğulu (2013) bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu amaç doğrultusunda ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji ve çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin düzeyini kıyaslayabilmek için 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ilinde farklı okullarda öğrenim gören yarısı kız ve yarısı erkek olan toplam 100 ortaöğretim öğrencisi çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin tutum puanları, veriler 40 maddelik "Biyolojiye Yönelik Tutum Ölçeği" ile 35 maddelik "Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Her iki ölçek için öğrencilerin aldıkları tutum puanlarının yaş ve cinsiyetten etkilenip etkilenmediği de araştırılmıştır. Öğrencilerin her iki ölçekten elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin biyoloji ve çevreye yönelik tutumlarının arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Biyolojiye yönelik tutum puanlarında ve çevreye yönelik tutum puanlarında erkek öğrencilerin puan ortalaması, kız öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksek çıkarken yaşa göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Zengin ve Kunt (2013), ortaokul öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarını değerlendirmek için 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kütahya şehir merkezinde üç ortaokulun ve kırsal bölgelerinde bulunan üç ortaokulun 5.,6.,7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 723 öğrenci ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Genel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler güvenilirliği Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .90 olan "Ağaç ve Çevre Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğrencilerin ağaç ve çevreye yönelik tutumları; cinsiyet ve

yaşadıkları yer açısından istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık gösterirken bulundukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna veri analizleri sonucunda ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin çevresel tutum ve davranışlarının çeşitli değişkenler açısından ölçmek için Kanbak (2015), Kocaeli Üniversitesinde öğrenim gören 748 öğrencinin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada "Çevresel Tutum Ölçeği" ve demografik anket formu kullanılmıştır. Öğrencilerin çevresel tutum ve davranışlarının, çevre dersi alıp almama, yaşa, cinsiyete, sınıf düzeyine, yerleşim yerine, annenin veya babanın eğitim durumuna ve mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Pozitif tutuma sahip olan öğrencilerin çevre aktivitelerine katılmada olumlu bir eğilime sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Er ve Girgin (2016)'in çalışmasında İki klasik ve iki eko-okuldan toplam 276 öğrenciye çevre tutum ölçeği uygulanmıştır. Eko-Okul öğrencileri ve Klasik-Okul öğrencileri çevre tutum ölçeğinde bulunan olumlu ve olumsuz maddeler açısından karşılaştırıldığında istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Eko-Okul öğrencilerinin çevre tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması Klasik-Okul öğrencilerinin tutum puanlarına çok yakındır. Her iki okulda okuyan öğrencilerde çevreye yönelik olumlu davranışları aynı düzeyde destekledikleri ve olumsuz davranışları da aynı düzeyde desteklemedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca 17 öğrenci ile görüşme yapılmış ve görüşme sonuçlarına göre ise Eko-Okul öğrencilerinin çevreyle ilgili daha fazla aktivite yaptığı bu yüzden daha fazla doğa sevgisine sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca tutumlarını davranışa dönüştürdükleri görülmüştür.

Teyfur (2017), üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik görüşlerini ve düşünme biçimlerini belirlemek amacıyla 2013–2014 eğitim öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilimler Öğretmenliği, Tarih, İktisat ve Felsefe bölümlerinde öğrenim gören 400 öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Veriler 15 maddeden oluşan "Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Veriler frekans dağılımları, aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerin genel olarak çevre merkezli düşünme biçimine sahip oldukları fakat bu durumun okudukları bölüme ve sınıflara göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin tutum puanları diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun sebebi olarak çevreye yönelik ders almış olmanın etkisi olduğu vurgulanmıştır. Cinsiyet bakımından tutum puanları kız öğrenciler lehine çıkmıştır.

Bu çalışma ile öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını belirleyerek, çevreye yönelik tutumun cinsiyet faktörüne bağlı olarak değişip değişmediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için öğrencilerin iki faktörlü Çevresel Değerler Modeli (2-ÇDM) tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında;

- Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Veri toplamak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel yöntem, diğer bir adıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama araştırmaları, bir grubun belirli özelliklerini ortaya koymak amacıyla veri toplanması esasına dayanan çalışmalardır. Tarama araştırmalarının geniş bir örneklem grubundan elde edilen verileri sunması en önemli avantajlarından biridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Tarama modelleri, geçmişte veya halen mevcut olan bir olayı, bir nesne ya da bireyi herhangi bir değiştirme uğraşı olmaksızın sahip olduğu koşullar içinde betimlemeye çalışır (Karasar, 2013). Bu araştırmaların amacı, araştırma konusuna yönelik mevcut durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapılmasıdır. Bu araştırmalar sayesinde ne, ne zaman, nerede, hangi düzeyde, nasıl, hangi sıklıkla sorularının cevaplandırılması sağlanır (Büyüköztürk et al., 2008).

Katılımcılar

Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Ankara'da bulunan 40 eko-okuldan rastgele olarak seçilen okullarda öğrenim gören 208 sekizinci sınıf öğrencisi ile ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın eko-okullarda yapılmasının tercih edilmesinin sebebi ise bu okullarda çevreye yönelik faaliyetlerin

okul programından dolayı daha sık ve düzenli yapıldığı düşünülerek öğrencilerin çevre konusunda daha duyarlı olduğu varsayılmıştır.

Katılımcılar için çoğaltılan ölçekler önceden izin alınmış okullara gidilerek öğrencilere uygulanmıştır. Ölçek uygulanırken katılımcıların cevaplarını etkileyecek herhangi bir davranışta bulunmamaya özen gösterilmiştir. Uygulama sırasında katılımcıların birbirinden etkilenmemeleri için gerekli önlemler alınmıştır. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri.

Değişkenler	Demografik Özellikler	Öğrenci Sayısı (n=208)	Yüzde (%100)
Cinsiyet	Kız	106	50.96
	Erkek	102	49.03
Toplam	-	208	100

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, orijinal adı 2-MEV (Two Factors Model of Environmental Values) olan ve Kılıç (2018) tarafından Türkçeye 2-ÇDM (İki faktörlü Çevresel Değerler Modeli) adı ile uyarlanan tutum ölçeği kullanılmıştır. 2-ÇDM ölçeği "Koruma" ve "Kullanma" faktörlerinden oluşmaktadır. "Koruma" faktörü "Takdir Edici" ; "Kullanma" faktörü "Sömürücü Kullanım" olarak da isimlendirilmiştir. Likert tipi ölçek 5 derecelidir (hiç katılmıyorum, katılmıyorum, az katılıyorum, katılıyorum, çok katılıyorum) ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik analiz sonuçlarına göre Cronbach's Alpha (α) katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20 olmaktadır. Ölçek 11 maddesi "Koruma" ve 9 maddesi "Kullanma" adındaki faktörlere ait olmak üzere iki boyuta sahiptir. Ölçeğin "Koruma " faktöründen 4 madde ve "Kullanma" faktöründen 5 madde olmak üzere toplam 9 maddesi olumsuz olarak ifade edilmiştir. Koruma; çevreyi ve doğal kaynakları çevre merkezli bir anlayışla korumak anlamına gelir. Ekolojik davranış ve takdir kavramlarını içermektedir. Kullanma; insanı merkeze alan, çevreye hakim olmak, kendi menfaati doğrultusunda kullanmak ve sömürmek anlamına gelir. Kişisel kullanım, ekonomi ağırlıklı ve kar kaynağı kavramlarını içermektedir.

Bulgular

2-ÇDM tutum ölçeğinin 208 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanması sonucunda elde edilen veriler, SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin 2-ÇDM tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında;

- Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

sorsuna cevap aranmıştır.

Öğrencilerin 2-ÇDM ölçeğinden almış oldukları ortalama puanların cinsiyetlerine göre farklılığını ortaya koymak amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. t-testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Çevreye Yönelik Tutumlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	df	t	p
Kız	106	69.05	8.72	208	3.33	.001
Erkek	102	73.41	10.11			

Tablo 2'nin incelenmesinden görülebileceği gibi öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır, t(208)=3.33,p< .01. Erkek öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları ortalaması ($\overline{X}$ =73.41), kız öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları ortalamasına göre ($\overline{X}$ =69.05) daha büyük olduğundan bu fark erkek öğrencilerin lehinedir. Bu bulgu, çevreye yönelik tutumlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanırken erkek öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan 2-ÇDM tutum ölçeğinden aldıkları puanlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan ilişkisiz örneklemler t-testi sonuçlarına göre kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin çevreye yönelik tutumları karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre çevreye yönelik tutumları daha olumludur.

Literatür incelendiğinde kız öğrencilerin çevreye yönelik olumlu tutum geliştirdiğini gösteren çalışmalar çoğunlukta olmasına rağmen, erkek öğrencilerin olumlu tutuma sahip olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır

Araştırma ile elde edilen sonuç birkaç çalışmayla (Aydın ve Çepni, 2012; Erkol ve Uğulu, 2013; Zengin ve Kunt, 2013) paralellik göstermektedir. Fakat bazı çalışmalar kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu çevreye yönelik tutuma sahip olduğunu göstermiştir (Girgin ve Er, 2016; Nalçacı ve Beldağ, 2012; Önder, 2015; Sadık ve Çakan, 2010; Sarıgöz, 2013; Teyfur, 2017). Bazı çalışmalar ise çevreye yönelik tutumun cinsiyete göre bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir (Gürbüz ve Çakmak, 2012; Kanbak, 2015; Öner Armağan, 2006; Öztürk Kahriman, 2010).

Uygulanan çevre tutum ölçekleri sayesinde öğrencilerin tutum düzeyleri ve çevre duyarlılık seviyeleri ortaya çıkarılarak gerekli önlemler alınabilir. Çevre duyarlılığını arttırmak amacıyla mevcut çevre eğitim programları gelecek nesil lehine düzenlenebilir.

Ülkemizdeki eğitim programları güncellenirken çevre bilincine daha fazla özen gösterilerek küçük yaşlardan itibaren uygulanabilecek bir süreç planlanmalıdır. Çevre sorunlarının neler olduğu, nasıl ortaya çıktığı, çözüm önerilerinin neler olabileceğine yönelik sadece teorik değil pratiğe de dönüştürülebilecek programlar tasarlanmalıdır. En önemli faktörlerden biri de tasarlanan programların uygulayıcısı olacak öğretmenlerin eğitim periyodudur. Öğretmenlere hem lisans süresince hem de hizmet içi eğitimler vasıtasıyla çevre bilincinin nasıl kazandırılacağına yönelik uygulama boyutunu da içeren bir eğitim verilmelidir.

Kaynakça

Aydın, F. & Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 189-207.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Erentay, N. & Erdoğan, M. (2009). *22 Adımda doğa eğitimi.* Ankara: ODTÜ.

Erkol, S. & Uğulu, İ. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji ve çevreye yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2* (3), 243-251.

Girgin, S. & Er, F. (2016). Eko-okullarda ve klasik okullarda 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırılması. *Proceedings of International Teacher Education Conference,* 283.

Gürbüz, H. & Çakmak, M. (2012). Biyoloji eğitimi bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 162-173.

Kanbak, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin çevresel tutum ve davranışları: farklı değişkenler açısından kocaeli üniversitesi örneği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-90.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel.

Kılıç, Ç. (2018). *2-MEV (iki faktörlü çevresel değerler modeli) tutum ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Nalçacı, A. & Beldağ, A. (2012). İlköğretim 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin çevre tutumlarının belirlenmesi (Erzurum örneği). *Doğu Coğrafya Dergisi, 17* (28), 141-154.

Önder, R. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5* (1), 115-124.

Öner Armağan, F. (2006). *İlköğretim 7-8. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri (Kırıkkale il merkezi örneklemi)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk Kahriman, D. (2010). *Preschool children's attitudes towarda selected environmental issuees.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sadık, F. & Çakan, H. (2010). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutum düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19* (1), 351-365.

Sarıgöz, O. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre ile ilgili davranış ve düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (1), 87-105.

Teyfur, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi,* 1, 73-87.

Zengin, U. & Kunt, H. (2013). Ortaokul öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 10* (23), 155-165.

Geliştirilen Bir Köklü Sayılar Başarı Testi için Rasch Analizinin Denenmesi

Burcu Durmaz, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye, drburcudurmaz@gmail.com

Şirin Çetin, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, cetinsirin55@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı 8. sınıf matematik dersi "Sayılar" öğrenme alanı ve "Köklü Sayılar" alt öğrenme alanına ait bir başarı testinin geliştirilmesi ve bu testin madde analizinde kullanılan klasik test teorisi ve Rasch anazinin karşılaştırılması yoluyla incelenmesidir. Çalışmanın verileri toplam 204 8. sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Testte yer alan çoktan seçmeli 39 madde için 45 dakika cevaplama süresi verilmiştir. Testin değerlendirilmesi Rasch aanalizi ve klasik test teorisi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın analizi STATA/MP ve RUMM 2030 paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Rasch analizi ile testi alan öğrencilerin yetenek düzeyleri ile madde zorluk düzeyleri aynı eksen üzerinde yerleştirilmeye çalışılmıştır. Rasch ile değerlendirilen öğrenci-madde kesim noktası grafikleri çizilmiştir. Bu grafik üzerinde kişi yetenekleri ile madde zorluklarının kısmen çakıştığı izlenmiştir. Başarı testinin iç tutarlılığının incelenmesi sonucunda, Cronbach Alpha katsayısı 0.90 ve BAİ indexi 0.88 olarak bulunmuştur. Bu değerler yorumlandığında elde edilen soru bankasının güvenilir olduğu çıkarımı yapılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle 8. sınıf matematik dersi "Sayılar" öğrenme alanı ve "Köklü Sayılar" alt öğrenme alanına ait başarı testinin değerlendirilmesinde klasik test teorisinin yanı sıra madde düzeyinde değerlendirme yapan Rasch modelinin de etkin olarak kullanılabileceği öne sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: Rasch analizi, köklü sayılar, matematik eğitimi

Abstract

The purpose of this study is to examine some of the characteristics of an achievement test, which was developed for "Roots Numbers" in the 8th grade mathematics curriculum via Classical Test Item Analysis and Rasch Model. The data of this study were collected through the application of an achievement test developed on square root numbers to a total of 204 8th grade students. 45 minutes was given to the students for 39 items of 4 multiple choice multiple items included in the test. The analysis of the study was carried out using statistical packages of STATA /MP and RUMM 2030. The students who took the test with Rasch Model analysis in the study tried to place the ability levels and item difficulty levels on the same axis. Student-item cut-point graphs evaluated with the Rasch model were drawn. On this graph, personality abilities and levels of item difficulty are seen to overlap in part. The internal consistency of the success test was calculated as Cronbach Alpha coefficient 0.90 and BAI index 0.88. According to these values, it can be said that the achievement test is reliable. It is seen that the Rasch Model, which allows evaluating at the item level as well as the Classical Item Test theory of the achievement test developed for 8th grade mathematics course, can be used effectively. It can be also argued that the Rasch Model can be used as an alternative evaluation model for the tests in the field of education.

Keywords: Rasch analysis, root numbers, mathematics education

Giriş

Küçük ya da büyük ölçekli tüm sınavlar, eğitim öğretim sürecinin önemli bir parçası olarak rol oynamaktadır. Özellikle farklı eğitim kademeleri için yerleştirme sınavlarının yapıldığı durumlarda test geliştirmenin amacı uygun maddelerin seçimiyle istenen niteliklere sahip ölçme araçlarının geliştirilmesidir. Ancak bu şekilde uygun eğitim kurumlarına uygun bireylerin seçimi mümkün olabilecek, hem bireysel hem de toplumsal kaynakların doğru şekilde kullanımı sağlanmış olabilecektir. Bireylerin eğitim hayatından işgücüne katılımına kadar olan sürecin neredeyse tamamında karşılaşıyor olduğu testlerin geliştirilmesi sürecinde madde analizi çalışmaları önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin sıklıkla kavram yanılgılarına düştükleri ve hata yaptıkları, ortaöğretim seviyesindeki birçok matematiksel kavramın önkoşulu olan kareköklü sayılara ilişkin bir başarı testinin geliştirilmesi ve ilgili testin klasik test teorisi ve Rasch analiziyle incelenmesi amaçlanmıştır. Test geliştirme aşamasında öncelikle matematik eğitimi alanyazını incelenmiş, ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim düzeyinde kareköklü sayılarla ilgili yapılmış çalışmalar taranmıştır. Bu çalışmaların daha çok öğrencilerin kavram yanılgıları ve hataları üzerine odaklandığı görülmektedir. Örneğin Cengiz (2006) ortaöğretim öğrencilerinin reel sayılar konusunda yaşadıkları yanılgı ve yanlışları araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin köklü bir ifadeyi üslü biçimde yazmada, iki sayının kareleri toplamının karekökünü hesaplamada ve iki kareköklü sayıyı çarpma-bölmede oldukça başarısız oldukları sonucuna ulaşmıştır. Birçok öğrenci kareköklü sayılarla çarpma ve bölme işlemlerinde sadece katsayıları çarpmış veya bölmüşlerdir. Bazı öğrencilerin kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerinde payda eşitlemeden işlem yapma kavram yanılgısına benzer bir yanılgıyla, kareköklü iki ifadeyi toplar ya da çıkarırken kök içerisindeki sayıların aynı olması gerektiği kuralını göz ardı ederek toplama ya da çıkarma işlemi yaptığı görülmüştür. Ayrıca öğrenciler kareköklü sayılarla işlemlerin kavramsal bilgi boyutunda yaşadıkları eksikliklerle açıklanabilecek bir şekilde bir ifadenin karekökünün o sayının mutlak değeri ile ilişkisini tam olarak kavrayamamışlardır. Özkan (2011) 140 dokuzuncu sınıf öğrencisine 18 soruluk bir test uygulayarak köklü sayılar konusundaki kavram yanılgılarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler rasyonel ve irrasyonel sayılar kümelerini göstermekte başarısızken köklü sayıları sayı doğrusunda göstermekte oldukça başarılı olmuşlardır. Öğrencilerden çoğu kök almanın her zaman sayının değerini küçülteceğini, karekökün içinin negatif olabileceğini, bir sayının karekökünün her zaman pozitif olacağını, kök içinin ondalıklı olamayacağını düşünmektedirler. Ayrıca öğrencilerden bir kısmı yine kavramsal bilgi boyutunda karekökün anlamına ilişkin eksikliklerle açıklanabilecek şekilde kök içerisinde karesi alınan negatif bir tam sayının kök dışına negatif çıkacağı kavram yanılgısına sahiptir. Birçok öğrenci de köklü sayıların kuvvetini almakta hata yapmaktadır. Şenay (2002) da 729 dokuzuncu sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmasında benzer bulgular elde etmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin birbiriyle oldukça ilişkili olan üslü ve köklü ifadeleri tanımlama ve bu ifadelerle işlem yapma konusunda hatalar yaptıkları görülmüştür. 9. sınıflarda olduğu gibi ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ortaokul matematik ders programında yer alan kareköklü sayılara ilişkin kazanımlarla ilgili bazı kavram yanılgılarına sahiptir. Bunlar arasında kareköklü sayıların geometrik anlamıyla da ilintili olan kareköklü sayıları sayı doğrusunda işaretleme, sıralama, kareköklü sayılarla dört işlem ve alanı verilen karenin kenar uzunluğunu belirleme işlemi olarak ele alınan karekök alma işlemi arasındaki bağlantının kurulamaması vardır (İşleyen ve Mercan, 2013). Bu çalışmalardan farklı olarak Soyuk (2018) 8. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında kareköklü ifadeler konusuna ilişkin bir sayı duyusu ölçeği geliştirmiştir. Geliştirilen ölçek öğrencilere uygulandığında, öğrencilerin en çok sayıların anlam ve büyüklükleri konusunda başarılı oldukları fakat referans büyüklüğünü kullanmada başarısız oldukları görülmüştür. Araştırmalardan da görüldüğü üzere kareköklü sayılara ilişkin kavram ve işlem bilgisini gerektiren kazanımlar 8. sınıf öğrencileri için zorlayıcıdır (Gelici, 2012).

Alanyazın incelendiğinde 8. sınıf düzeyinde kareköklü sayılarla işlemleri ele alan ve bu testin geliştirilmesi sürecinde Rasch analizi ve klasik test teorisinin aynı anda işe koşulduğu bir çalışmanın yapılmamış olduğu görülmüştür. Madde yanıt teorisi, 1930'lu yılların sonunda Klasik Test Teorisi'nin sınırlılıklarını giderebileceği iddiası ile ortaya atılmıştır. Madde yanıt teorisi, "örtük özellikler teorisi", "madde tepki teorisi" ya da "modern test teorisi" adlarıyla da anılmaktadır. 1950–1970 yıllarında matematiksel işlemlerinin karmaşıklığı yüzünden gelişememiş, bilgisayar teknolojisi ile birlikte Madde yanıt teorisinin kullanımı da artmıştır Klasik Test Teorisi, ölçekten elde edilen toplam puana dayalı iken; Madde yanıt teorisi ise maddelere dayalıdır. Klasik Test Teorisin'de asıl inceleme konusu bireyin ham puanı iken; Madde yanıt teorisinde ise kişinin maddelere verdiği yanıttır (Embretson ve Reise, 2000; Baker, 2001). Rasch analizi, eldeki veri setinin Georg Rasch (1960) tarafından geliştirilen ölçüm modeline uyup uymadığını ve başarılı bir ölçüm yapmak için gerekli olan kriterleri ne düzeyde sağladığını inceleyen, MYT altında ölçek geliştirme sürecinde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Doğanay

Erdoğan, 2012) Yapılmış çalışmalarda bir başarı testi geliştirilmiş ya da kullanılan bir yöntemin kareköklü sayılara ilişkin başarıya olan etkisini test etmek üzere geliştirilmiş olan testlerin kullanıldığı görülmüştür (Özdemir, 2015; Özdemir, Tutak ve Aydoğdu, 2017). Geliştirilen testlerde klasik test teorisine göre madde analizi yapıldığı görülmüştür. Buradan hareketle araştırmanın amacı 8. sınıf matematik dersi "Sayılar" öğrenme alanı ve "Köklü Sayılar" alt öğrenme alanına ait geliştirilen bir başarı testini Rasch analizi ve klasik test teorisi ile incelemek ve kullanılan yöntemlerin etkililiğini karşılaştırmak olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeye çalıştığından tarama modelindedir (Karasar, 2006).

Araştırmanın çalışma grubu kolay örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı, Akdeniz Bölgesi'nde yer alan bir il merkezinde ortalama başarı düzeyine sahip ortaokullar arasından araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermek isteyen iki ortaokulun 8. sınıfına devam eden toplam 204 adet öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama için matematik öğretmenlerinden ve okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır.

Deneme testi hazırlanmadan önce konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Tarama sürecinde daha önce geliştirilen başarı testlerinde kullanılan soru tipleri, literatürde kareköklü sayılarla ilgili kavram yanılgıları üzerine yapılmış çalışmalardan faydalanılmıştır. Tarama sürecinin ardından araştırmacılar tarafından 53 adet çoktan seçmeli soru yazılmıştır ve bu sorulardan 40 tanesini seçmeleri için biri bir devlet okulunda çalışan 20 yıllık diğeri ise dershanede çalışan 10 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip iki öğretmene verilmiştir. Öğretmenlerin seçimlerinin ardından 39 soruluk bir deneme formu elde edilmiştir. Öğretmenlerden soru seçimi aşamasında soruları tekrar çözmeleri, sorunun anlatımında ya da bilimsel tutarlılığında, çeldiricilerde herhangi bir sorun olup olmadığını varsa yapılması gereken düzeltmeler hakkında fikirlerini beyan etmeleri istenmiştir. Gerekli tüm düzeltmelerin ardından deneme formu çoğaltılmış ve öğrencilere uygulanmak üzere ilgili öğretmenlere dağıtılmıştır. Testin nihai formunda (ekte verilmiştir) çoktan seçmeli 39 madde için 45 dakika cevaplama süresi verilmiştir. Test maddeleri aynı kazanıma hizmet eden soruların arka arkaya gelmesine engel olacak şekilde dağıtılmış böylece testin tamamını cevaplamayan öğrencilerin kazanımların tamamına ait en az bir soru görmüş olmaları garanti edilmeye çalışılmıştır. Testte öğrencileri bilgilendirmek üzere bir yönerge de sunulmuştur. Yönergede testin amacı, süresi ve puanlaması hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Testin deneme uygulamasının ardından puanlama sürecine girilmiş ve puanlama 1-0 şeklinde yapılmıştır. Testin doğru olarak yanıtlanan her bir maddesi için 1, yanlış olarak yanıtlanan veya boş bırakılan her bir maddesi için 0 puan verilmiş ve öğrenci başarısı bu puanlamanın ardından aldığı toplam puana göre belirlenmiştir.

Bulgular

Testin değerlendirmesi madde yanıt modellerinden biri olan Rasch analizi ve klasik test teorisi (KTK) kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın analizi STATA/MP (deneme version 15.1) ve RUMM 2030 (RUMM Laboratory Pty. Ltd) paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiş, güvenirlik hem KTK'ya hem de Rasch modeline göre hesaplanmıştır. KTK'ya dayalı güvenirlik kestirimi için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmış ve 0.90 olarak bulunmuştur. Rasch analizinden elde edilen güvenirlik katsayısı BAİ ise 0.88 olarak belirlenmiştir. Kareköklü sayılar alt öğrenme alanına ait başarı testindeki maddelerin uyum istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kareköklü Sayılar Alt Öğrenme Alanına Ait Başarı Testindeki Maddelerin Uyum İstatistikleri

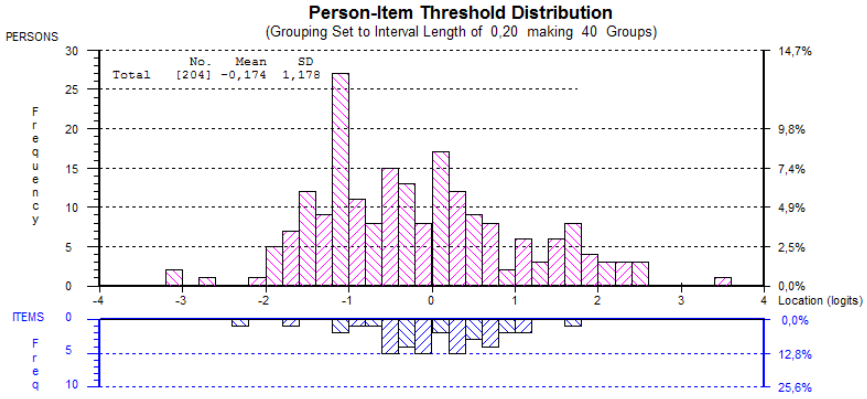
Madde	b	S.H.	Artık	S.D.	Kikare	S.D	p
I0001	-2,305	0,208	-1,072	197,79	1,691	2	0,429436
I0002	-0,300	0,158	-3,526	197,79	13,963	2	0,000930
I0003	-0,021	0,159	3,859	197,79	26,908	2	0,000001
I0004	-1,110	0,165	-1,335	197,79	3,878	2	0,143835
I0005	0,366	0,164	2,244	197,79	13,700	2	0,001360

I0006	-1,736	0,181	-1,730	197,79	6,993	2	0,030306
I0007	-1,023	0,163	0,043	197,79	0,581	2	0,747817
I0008	-0,930	0,162	-0,409	197,79	6,542	2	0,037960
I0009	0,558	0,167	2,720	197,79	18,066	2	0,000120
I0010	0,907	0,175	1,713	197,79	17,079	2	0,000197
I0011	0,619	0,168	4,406	197,79	31,044	2	0,000000
I0012	0,218	0,162	-0,831	197,79	5,602	2	0,060747
I0013	-0,106	0,159	-1,750	197,79	9,523	2	0,008553
I0014	-0,486	0,158	-2,891	197,79	10,838	2	0,004432
I0015	-0,569	0,159	-1,959	197,79	9,793	2	0,007475
I0016	-0,728	0,160	-1,939	197,79	10,771	2	0,004583
I0017	-0,067	0,159	-2,336	197,79	7,030	2	0,029747
I0018	0,297	0,163	2,920	197,79	13,987	2	0,000919
I0019	0,948	0,176	1,222	197,79	1,063	2	0,587763
I0020	0,088	0,160	1,688	197,79	10,401	2	0,005515
I0021	-0,592	0,159	-2,641	197,79	17,362	2	0,000171
I0022	-0,086	0,159	1,632	197,79	4,748	2	0,093101
I0023	0,097	0,160	-0,987	197,79	5,323	2	0,069857
I0024	-0,324	0,158	-0,331	197,79	0,497	2	0,779849
I0025	-0,437	0,158	-3,057	197,79	8,941	2	0,001044
I0026	-0,154	0,159	0,141	197,79	0,745	2	0,688998
I0027	1,066	0,179	-1,167	197,79	6,893	2	0,031861
I0028	-0,403	0,158	0,419	197,79	2,719	2	0,256790
I0029	1,127	0,181	0,254	197,79	4,861	2	0,087994
I0030	0,603	0,168	-1,404	197,79	2,353	2	0,308343
I0031	-0,314	0,158	-2,017	197,79	1,217	2	0,544225
I0032	0,598	0,168	-2,480	197,79	16,092	2	0,000322
I0033	0,347	0,163	-1,430	197,79	8,909	2	0,011629
I0034	-0,289	0,158	-2,270	197,79	5,303	2	0,070536
I0035	0,344	0,163	0,768	197,79	1,840	2	0,398595
I0036	0,727	0,170	-0,234	197,79	0,737	2	0,691731
I0037	0,576	0,167	0,826	197,79	4,520	2	0,104366
I0038	0,711	0,170	1,066	197,79	1,803	2	0,405943
I0039	1,781	0,206	1,642	197,79	33,289	2	0,000000

b madde zorluk parametre kestirimidir.

Testte yer alan maddelerin zorluk parametreleri, artık değerler ve ki-kare değerleri tablo 1'de sunulmuştur. Model uyumunun incelenmesinde madde birey için artık değerleri ve ki-kare istatistikleri ve uyum istatistikleri hesaplanmıştır. Artık değerler incelendiğinde ± 2.5 arasında artık değerleri modele yeterli bir uyum olduğunu göstermektedir. Artık değerler arttıkça kişinin maddelere yanıtları arasındaki denge bozulmaktadır. Maddelerin ki-kare değerlerine ilişkin Bonferroni düzeltmeli p değerleri incelenerek modele uyumsuzluk gösterenler belirlenmiş ve testden çıkartılmıştır Tablo 1'e göre artık değerleri ±2.5 arasında olmayan maddeler ile ki-kare değerlerine ilişkin olasılık değerleri Bonferroni düzeltmeli p değerinden (0.0012'den) daha yüksek olan 2,3,9,11,14,18,21 ve 25 numaralı maddeler test sınavından çıkartıldı ve ardından tekrar model uyumuna bakıldı. ki-kare değerlerine ilişkin olasılık değerleri Bonferroni düzeltmeli p değerinden (0.0016) daha büyük bulunduğundan ölçme aracındaki tüm maddelerin modele uyumlu bulundu.

Testte yer alan maddelerin öğrenciler için ne kadar uygun olduğunun belirlenmesiiçin ise Grafik 1. oluşturulmuştur.



Grafik 1. Testteki Maddelerin Öğrenciler için Uygunluğu

Öğrencinin bilgi düzeyi ile madde zorluk düzeylerinin karşılaştırılması için kullanılan grafik 1 de kişiler ve maddeler hiç çakışmaz ise model uyumsuz, çakışma varsa uyumludur denir. Grafik 1'de görüldüğü gibi bilgi düzeyi ile madde zorluk düzeyleri arasında uyum vardır.

Ayrıca testin çarpıklık ve basıklık değerleri de test geliştirme sürecinde rol oynayan önemli değerlerdendir. Tablo 2'de her iki analiz için de hesaplanan çarpıklık, basıklık ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Tablo 2. Testin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık	S.Sapma
Rasch Analizi	0.47	-0.13	1.17
Klasik Test Teorisi	0.44	-0.85	1.73

Çarpıklık katsayısı yorumlanırken katsayının ±1.0 sınırları içinde olup olmamasıyla ilgilenilir. Hesaplanan katsayının bu aralıkta olması, dağılımın normalden aşırı bir sapma yapmadığını gösterir. Klasik test teorisi test sonucunda elde edilen çarpıklık katsayısı, 0.44 olarak bulunmuştur. Bu durum dağılımın normalden aşırı bir sapma göstermediğini ortaya koymaktadır fakat sınıf ortalamasının düşük olduğu söylenebilir. Çünkü çarpıklık katsayısı pozitif çıkmıştır. Testin basıklık katsayısı ise -.85 olarak bulunmuştur. Testin güvenirliğini belirlemede Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Rasch analizinden elde edilen güvenirlik katsayısı BAİ ise 0.88 olarak bulgulanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmamızda Klasik test teorisi ile Rasch analizi sonucunda elde edilen güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.90 ve 0.88 olarak yakın değerler olarak bulunmuştur. Bu katsayılar farklı yöntemlerle bulgulansa dahi sonuç itibarıyla güvenilirlik kanıtı olarak kullanılmaktadırlar. Klasik test teorisi ile Rasch analizinin test geliştirme bakımından çok büyük farkının olmadığını ifade edebiliriz. Klasik test teorisinde madde ve test parametreleri örnekleme bağımlıdır. Rasch analizinde ise madde parametreleri bireylerin incelenen özellik düzeylerinin dağılımından bağımsız olup; bireylerin incelenen özellik düzeyleri de ölçme aracındaki maddelerden bağımsızdır. Bu duruma değişmezlik özelliği (the property of invariance) denilmektedir (Hambleton, 1991).Klasik Test Teorisin'de asıl inceleme konusu bireyin ham puanı iken; Madde yanıt teorisinde ise kişinin maddelere verdiği yanıttır. Eğer araştırmacının amacı bireye uyarlanmış test geliştirme, madde yanlılıklarını belirleme ise bu durumda klasik test teorisi yerine madde yanıt teorisi tercihen kullanılmalıdır.

Kaynakça

Alıcı, D. (2010). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme-Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri. *Ed: Tekindal, S. Ankara: Pegem Akademi*.

Baker, F.B. (2001). The Basics of Item Response Theory. USA: Eric, Clearinghouse on Assessment and Evaluation.

Cengiz, Ö. M. (2006). *Reel Sayıların Öğretiminde Bir Kısım Ortaöğretim Öğrencilerinin Yanılgıları ve Yanlışları Üzerine Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: A.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.

Doğanay Erdoğan, B. (2012*). Çoklu Atama Yöntemlerinin Rasch Modelleri İçin Performansının Benzetim Çalışması ile İncelenmesi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Biyoistatistik Anabilim Dalı, Doktora Tezi.*

Embretson, S.E., Reise, S.P. (2000*). Item Response Theory for Psychologists.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gelici, Ö. (2012). 8. Sınıf öğrencilerinin kareköklü sayılar konusundaki kavram yanılgıları ve ortak hataları, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.

Hambleton RK, Swaminathan H, Rogers HJ. Fundamentals of item response theory. Sage Publications; 1991.

İşleyen, T. ve Mercan, E. (2013). Examining the difficulties experienced by 8th grade students on the subject of square root numbers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(4), 529–543.

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özkan, E. M. (2011). Misconceptions in Radicals İn High School Mathematics[Electronic version]. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15, 120–127.

Özdemir, F. (2015). Ortaokul 8. Sınıf "Kareköklü İfadeler" Konusunun Öğretiminde Kavram Haritası Kullanımının Öğrencinin Akademik Başarısına ve Tutumuna Etkisi, Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, F., Tutak, T. ve Aydoğdu, M. (2017). Kareköklü ifadeler konusunun öğretiminde kavram haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve matematiğe yönelik tutumuna etkisi. Electronic Journal of Education Sciences, 6(12), 217-230.

Soyuk, R. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusunda sayı duyularının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şenay, Ş. C. (2002). *Üslü ve Köklü Sayıların Öğretiminde Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar ve Yanılgıları Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: S.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.

KAREKÖKLÜ SAYILAR BAŞARI TESTİ

1 Alanı 16 cm^2 olan bir karenin bir kenar uzunluğu kaç cm'dir?

A. 256 **B.** 64

C. 4 **D.** -4

2 Evinden çıkıp doğrusal olan bir kaldırımda $\sqrt{144}$ m yürüyen Nuri cüzdanını düşürdüğünü fark edip aynı yoldan geri dönüyor. Aynı doğrultuda $\sqrt{100}$ m yürüdükten sonra cüzdanını bulan Nuri'nin bulunduğu noktadan evine olan uzaklığı kaç metredir?

A. $\sqrt{44}$ **B.** $-\sqrt{44}$

C. $\sqrt{244}$ **D.** 2

3 $(\sqrt{10})^0+(\sqrt{9})^1+(\sqrt{5})^2+(-\sqrt{5})^2$ işleminin sonucu aşağıdakilerden hangisidir?

A. 1 **B.** 3 **C.** 4 **D.** 14

4 $6\sqrt{10}$ ifadesinin eşiti aşağıdakilerden hangisidir?

A. $\sqrt{6+10}$ **B.** $\sqrt{6.10}$

C. $\sqrt{6.6.10}$ **D.** $\sqrt{10.10.6}$

5 $\sqrt{1-\frac{9}{25}}+\sqrt{1-\frac{16}{23}}$ işleminin sonucu kaçtır?

A. $\frac{3}{5}$ **B.** $\frac{7}{5}$

C. $\frac{7}{10}$ **D.** 1

6 $8\sqrt{3}+2\sqrt{3}$ işleminin sonucu aşağıdakilerden hangisidir?

A. $10\sqrt{9}$ **B.** $10\sqrt{6}$

C. $10\sqrt{3}$ **D.** 16^3

8 $\sqrt{5}$'in toplamaya göre tersi aşağıdakilerden hangisidir?

A. $\sqrt{-5}$ **B.** $-\sqrt{5}$

C. $\frac{1}{\sqrt{5}}$ **D.** $-\frac{1}{\sqrt{5}}$

9 $\sqrt{3}=a$, $\sqrt{2}=b$ olduğuna göre $\sqrt{216}$ sayısının a ve b türünden değeri aşağıdakilerden hangisidir?

A. $ab\sqrt{ab}$ **B.** $a^2b^2\sqrt{ab}$

C. $a^3b^3\sqrt{ab}$ **D.** a^3b^3

10 $a\sqrt{b}=\sqrt{32}$ olduğuna göre ve $a,b \in N$ ise kaç farklı a doğal sayısı vardır?

A. 1 **B.** 2 **C.** 3 **D.** 4

11 $\sqrt{\frac{1}{9}+\frac{1}{16}}$ işleminin sonucu aşağıdakilerden hangisidir?

A. $\frac{1}{5}$ **B.** $\frac{1}{7}$

C. $\frac{5}{12}$ **D.** $\frac{7}{12}$

12 Hangisi $\sqrt{60}$ ile toplanırsa sonuç $\sqrt{240}$ olur?

A. $\sqrt{60}$ **B.** $\sqrt{100}$

C. $\sqrt{140}$ **D.** $\sqrt{180}$

13 $-\sqrt{3}$'ün çarpmaya göre tersi aşağıdakilerden hangisidir?

A. $-\sqrt{3}$ **B.** $\frac{1}{\sqrt{3}}$

C. $-\frac{1}{\sqrt{3}}$ **D.** $\sqrt{3}$

7 Kenarlarının uzunlukları $2\sqrt{3}$ cm ve $\sqrt{5}$ cm olan bir dikdörtgenin alanı kaç cm^2'dir?

A. $4\sqrt{3}+2\sqrt{5}$ **B.** $2\sqrt{15}$

C. $4\sqrt{15}$ **D.** $17+4\sqrt{15}$

14 $\sqrt{20}$ ile $\sqrt{80}$ arasında kaç tane tam sayı vardır?

A. 60 **B.** 59

C. 5 **D.** 4

15 64'ün karekökünün karesi kaçtır?

A. 8 **B.** 16

C. 64 **D.** 512

23 Her birinin alanı 1 br^2 olan 69 tane kare şeklindeki fayansa en az kaç tane daha eklenirse karesel bir duvarı kaplamak mümkün olur?

A. 5 **B.** 12

C. 31 **D.** 52

16 Hızları saniyede $6\sqrt{2}, 5\sqrt{3}, 3\sqrt{5}, 2\sqrt{6}$ metre olan dört koşucunun hızlarının küçükten büyüğe doğru sıralaması nasıldır?

A. $2\sqrt{6} < 3\sqrt{5} < 5\sqrt{3} < 6\sqrt{2}$

B. $6\sqrt{2} < 5\sqrt{3} < 3\sqrt{5} < 2\sqrt{6}$

C. $2\sqrt{6} < 3\sqrt{5} < 6\sqrt{2} < 5\sqrt{3}$

D. $2\sqrt{6} < 5\sqrt{3} = 3\sqrt{5} < 6\sqrt{2}$

24 Alanı 125,16 m^2 olan kare şeklindeki arsanın bir kenar uzunluğu nasıl bulunur?

A. 125,16 sayısını 4'e bölerek

B. 125,16 sayısının karesini alarak

C. 125,16 sayısını 4'le çarparak

D. 125,16 sayısının karekökünü alarak

17 $(10.\sqrt{3})^2$ işleminin sonucu kaçtır?

A. $\sqrt{300}$ **B.** 300

C. 30 **D.** $100\sqrt{3}$

25 A= $2\sqrt{5}$ ve B= $3\sqrt{3}$ olduğuna göre A.B kaçtır?

A. $5\sqrt{8}$ **B.** $8\sqrt{5}$

C. $2\sqrt{15}$ **D.** $6\sqrt{15}$

18 $\dfrac{6}{\frac{\sqrt{3}}{3}} - \dfrac{6}{\frac{\sqrt{3}}{3}}$ işleminin sonucu aşağıdakilerden hangisidir?

A. 0 **B.** $\dfrac{16\sqrt{3}}{3}$

C. $-4\sqrt{3}$ **D.** $-5\sqrt{3}$

26 $\sqrt{0,49}$ 'un aşağıdakilerden hangisidir?

A. $\dfrac{7}{\sqrt{10}}$ **B.** 0,07

C. 0,7 **D.** $\sqrt{\dfrac{7}{10}}$

19 0,9'un karekökü aşağıdakilerden hangisidir?

A. 0,3 **B.** 0,03

C. 0,81 **D.** $\dfrac{3}{\sqrt{10}}$

27 Aşağıdaki sayılardan hangisi rasyoneldir?

A. π **B.** $\sqrt{3}$

C. $\sqrt{-4}$ **D.** $\sqrt{0}$

20 Aşağıdaki x değerlerinden hangisi $\sqrt{x-1}$ ifadesinde yerine yazılamaz?

A. 0 **B.** 1

C. 2 **D.** 3

28 Aşağıdakilerden hangisi $\sqrt{108}$ 'e eşit değildir?

A. $6\sqrt{3}$ **B.** $3\sqrt{12}$

C. $2\sqrt{27}$ **D.** $3\sqrt{36}$

21 $14 < \sqrt{x} < 15$ olduğuna göre x aşağıdakilerden hangisi olamaz?

A. 197 **B.** 205

C. 215 **D.** 226

22 $-3\sqrt{3}$ hangi iki tam sayı arasındadır?

A. $(-2,-3)$ **B.** $(-3,-4)$

C. $(-4,-5)$ **D.** $(-5,-6)$

29 $\sqrt{72}$ 'nin yaklaşık değerinin en yakın onda birler basamağına yuvarlanmış hali aşağıdakilerden hangisidir?

A. 8,3 **B.** 8,4

C. 8,5 **D.** 8,6

30 $\sqrt{360} = a\sqrt{b}$ eşitliğini sağlayan a+b toplamının en küçük değeri kaçtır?

A. 361 **B.** 92

C. 43 **D.** 16

31 $\sqrt{11} = 3{,}316624...$ sayısı için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

A. İki tam sayının oranı şeklinde yazılabildiğinden rasyoneldir.

B. Virgülden sonraki ondalığı düzenli değişmediğinden irrasyoneldir.

C. Ondalık sayı olarak yazılabildiği için rasyoneldir.

D. Tam sayıdır.

35 $(1-\sqrt{5}).(1+\sqrt{5})$ işleminin sonucu aşağıdaki sayı kümelerinden hangilerinin elemanıdır?

I. Doğal sayılar

II. Tam sayılar

III. Rasyonel sayılar

IV. Gerçek sayılar

V. İrrasyonel sayılar

A. Yalnız I **B.** Yalnız V

C. IV ve V **D.** II, III ve IV

32 $\sqrt{180}$ sayısının yaklaşık değerini bulmak için aşağıdaki sayılardan hangisinin yaklaşık değerini bilmemiz gerekir?

A. $\sqrt{2}$ **B.** $\sqrt{3}$

C. $\sqrt{5}$ **D.** $\sqrt{10}$

36 Aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

A. En küçük irrasyonel sayı $\sqrt{0}$ 'dır.

B. İrrasyonel sayılar, rasyonel sayıların alt kümesidir.

C. Köklü sayılar irrasyoneldir.

D. Bütün tam sayılar aynı zamanda gerçek sayıdır.

33 Aşağıdaki eşitliklerden hangisi doğrudur?

A. $5\sqrt{6} - \sqrt{6} + 2\sqrt{6} = 7\sqrt{6}$

B. $\sqrt{2} + \sqrt{2} + \sqrt{2} + \sqrt{2} = \sqrt{32}$

C. $2\sqrt{6} + 5\sqrt{3} = 7\sqrt{9}$

D. $(\sqrt{3}+2)^2 = 7$

37 Aşağıdaki eşitliklerden hangisi doğrudur?

A. $\sqrt{4^9} = 2^3$

B. $2\sqrt{3}.5\sqrt{3} = 10\sqrt{3}$

C. $12\sqrt{4}:6\sqrt{4} = 2\sqrt{4}$

D. $\sqrt{\frac{72}{2}} = 6$

34 Aşağıdaki eşitliklerden hangisi doğrudur?

A. $\sqrt{4} + \sqrt{6} = \sqrt{10}$

B. $2\sqrt{3}.4\sqrt{2} = 8\sqrt{6}$

C. $\sqrt{8} - \sqrt{2} = \sqrt{6}$

D. $5\sqrt{3} = \sqrt{15}$

38 Aşağıdaki eşitliklerden kaç tanesi doğrudur?

I. $\sqrt{(-8)^2} = -8$

II. $\sqrt{81} = -9$

III. $\sqrt{(-3)^4} = (-3)^2$

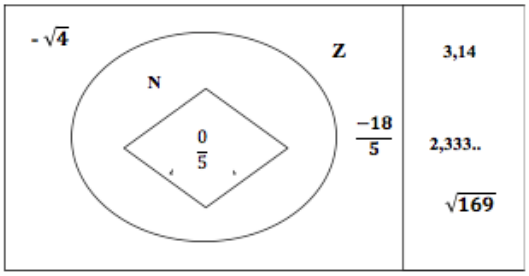
IV. $-\sqrt{16} = -4$

V. $\sqrt{(-8)^2} = (-\sqrt{8})^2$

A. 1 **B.** 2

C. 3 **D.** 4

39.



Onur, sayı kümelerine ait olduğunu düşündüğü elemanları yerleştirdi. Buna göre hangi sayının yeri doğrudur?

A. 3,14 **B.** 2,333...

C. $-\sqrt{4}$ **D.** $\frac{0}{5}$

Bireylerin Sağlık Okur-Yazarlığının Belirlenmesi: Bir Durum Çalışması

Simge Tanrıkulu, Marmara Üniversitesi, Türkiye, simgetanrikulu@hotmail.com

Filiz Kabapınar, Marmara Üniversitesi, Türkiye, filizk@marmara.edu.tr

Öz

Sağlık, bireyin vücut bütünlüğü içerisinde hasta olmama durumu olarak tanımlanabilir. Sağlık okur-yazarlığı ise, Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO – DSÖ) tanımına göre; sağlıkta iyilik halini korumak ve geliştirmek için bireylerin sağlık bilgisine erişim bilgiyi anlama ve kullanma kabiliyetleri ile istekleri konusundaki bilişsel ve sosyal becerileridir. Sağlık okur-yazarlığını etkileyen demografik faktörler; yaş, ırk, cinsiyet, medeni durum, gelir, eğitim ve çalışma durumudur.

Bu çalışma bireylerin sağlık okur-yazarlığını belirlemeyi hedeflemektedir. Bu nedenle araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Farklı eğitim düzeyine sahip bireylere ilaç kullanımları ve sağlık okur-yazarlığı düzeylerini belirleyecek sorular yöneltilmiştir. Bunun için tasarlanan ankette katılımcıların sağlık bilgilerini anlamaya ve kullanmaya yönelik okuma ve yazma becerilerini belirlemeyi hedefleyen sorular sorulmuştur. Mevcut literatür incelendiğinde sağlık okur-yazarlığını belirlemek üzere genellikle test veya ölçeklerin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Oysa ki bireylerin sağlık konusundaki okur-yazarlığını açığa çıkarmak için açık uçlu soruların kullanımı önemlidir. Yine örnek olaylar eşliğinde katılımcıların verdikleri kararların, sağlık ve ilaç konusundaki tercihlerinin belirlenmesi sağlık okur-yazarlığını daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyacaktır. Bu nedenle ankette sağlık konusu ile ilintili örnek olaylar, tartışmalı konulara ilişkin dilemmalar ve bazı genel ilaçların kullanımlarına ilişkin betimlemeler kullanılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmanın bulguları katılımcıların sağlık ile ilintili temel bilgilerinin eğitim düzeyleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim düzeyi yüksek olan katılımcıların genel anlamda sağlık ile ilintili kavramları bildikleri belirlenmiştir. Yine araştırma bulguları eğitim düzeyi yüksek olsa dahi katılımcıların dilemmalarda güçlük çektikleri ve örnek olaylarda karar vermekte hatalı davranabildiklerini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık okur-yazarlığı, Durum çalışması, İlaç kullanımı, Ağrı kesici

Abstract

One of the simple definition of health is someone not being ill. The health literacy is individuals' overall cognitive and social skills to be used in protecting and curing him/her health. The demographic factors which affect the health literacy are age, race, sexuality, marital status, income, education level and economic welfare.

In this end the present study aims to investigate public health literacy and the relationship between health literacy and the level of literacy in general. In the present study case study design was adopted. Participant's demographic features were determined via a questionnaire. They were chosen so as to possessing different level of literacy. The questionnaire was developed by the researchers. Questionnaire involved open ended questions that ask participants to present their health knowledge. Upon examination of the existing research health literacy is generally determined via test items or scales where they choose among a few of already existing alternatives. However open ended questions where individual produce his/her own response in a free way without being effected the already given options. Questionnaire also involved case studies and caricatures describing behavior related to the health problems and then asked participants to comment on it. A number of dilemmas were also included in the questionnaire to catchparticipants' decisions on a number of health issues. Written responses were qualitative in nature thus content analysis was benefitted in sorting out the data.

Research findings indicated that participants' level of literacy in general is directly related to their level of health literacy. As the level of literacy increases the level of health literacy increases. The participants who are less literate seem to be less literate concerning health issues. On the contrary some of the participants who are less literate appear to have the basic health information to make appropriate health decisions. This is also true for the opposite. Even though they are literate they experience difficulty in making decisions in dilemmas presented.

Keywords: Health literacy, Case study, Medicine, Pain killer

Giriş

Sağlık, bireyin vücut bütünlüğü içerisinde hasta olmama durumu olarak tanımlanabilir. Sağlık okur-yazarlığı ise, Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO – DSÖ) tanımına göre; sağlıkta iyilik halini korumak ve geliştirmek için bireylerin sağlık bilgisine erişim, bilgiyi anlama ve kullanma kabiliyetleri ile istekleri konusundaki bilişsel ve sosyal becerileridir (*Simonds, 1974*). Bir başka tanımda ise sağlık okuryazarlığı, sağlıklı yaşam yılını ve kalitesini artıran, sağlık profesyonelleri için iletişim ve klinik becerilerin kazanılmasını, sağlık hizmeti alanlar için karar mekanizmasına dâhil olmayı sağlayan bir öğe olarak belirtilmektedir.' (*Nielsen-Bohlman, Panzer & Kindig, 2004*).

Sağlık okuryazarlığı için üç farklı düzeyden bahsedilmektedir (*Nutbeam*,2000). Bunlar fonksiyonel, interaktif ve kritik sağlık okuryazarlığıdır. Fonksiyonel (İşlevsel) Sağlık Okuryazarlığı: Bireylerin sağlıkla ilgili okuma ve yazma becerilerini gösterir. Sağlık riskleri veya sağlık sistemini nasıl kullanacağı, temel sağlık eğitim materyallerini okuma ve anlama yetenekleri fonksiyonel sağlık okuryazarlığı kapsamında ele alınmaktadır. Sağlıkla ilgili bilgilerin nasıl elde edildiğine ve sağlık sistemi ile ilgili bilgilere dayalı olarak geleneksel sağlık eğitiminin sonucunu yansıtan düzeyi ifade etmektedir. Bu tür eylemler, sağlık riskleri ve sağlık hizmetleri hakkında daha iyi bilgiye ve öngörülen eylemlere uymaya yönelik sınırlı hedeflere sahiptir. Genel olarak, bu tür faaliyetler bireysel fayda ile sonuçlanır fakat nüfus yararına (örneğin bağışıklama ve tarama programlarına katılımı teşvik ederek) yönlendirilebilir (*Nutbeam*, 2000). Tipik olarak bu tür yaklaşımlar etkileşimli iletişimi davet etmemekte, beceri geliştirme ve özerkliği teşvik etmemektedir. Bu eylem biçiminin örnekleri arasında bilgi broşürlerinin üretimi ve geleneksel hasta eğitimi yer almaktadır.

Diğer adı etkileşimli sağlık okuryazarlığı olan interaktif sağlık okuryazarlığı ikinci düzey olarak tanımlanmaktadır. Bu düzey gelişmiş bilişsel okuryazarlık ve sosyal yetenekleri içerir. Sağlık ile ilintili etkinliklere katılma, sağlık mesajlarını anlama, değişen koşullarda sağlık enformasyonunu uygulama bu düzey içerisinde yer alan becerilerdir. Bu düzey son 20 yılda gelişen sağlık eğitimine yaklaşımın sonuçlarını yansıtmaktadır. Destekleyici bir ortamda kişisel becerilerin gelişimine odaklanılmış olup bilginin bağımsız olarak hareket etmesi için kişisel kapasitenin geliştirilmesinin özellikle de alınan tavsiyelerde bulunmak için motivasyon ve özgüvenin geliştirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır (*Nutbeam*, 2000). Bu düzey sağlık okuryazarlığının da toplumun tümüne yarardan ziyade bireysel yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu eylem biçiminin örnekleri, kişisel ve sosyal beceri geliştirme ve davranışsal sonuçlara yönelik birçok çağdaş okul sağlık eğitimi programında bulunabilir.

Üçüncü düzey sağlık okuryazarlığı kritik ya da eleştirel sağlık okuryazarlığı olarak adlandırılmaktadır (*Nutbeam*, 2000). Bu sağlık okuryazarlığı üst düzey gelişmiş bilişsel ve sosyal yetenekleri içerir. Bu düzeyde sağlık okuryazarlığı sağlık enformasyonunu kritik olarak analiz edebilme, kişisel ve toplum kapasitesini geliştirebilme, sağlığın sosyal ve ekonomik tanımını görebilme, sağlığın politik ve ekonomik boyutlarını anlayabilmeyi içerir. Etkili sosyal ve politik eylemin yanı sıra bireysel eylemleri desteklemeye yönelik bilişsel ve beceri geliştirme sonuçlarını da yansıtmaktadır. Bu paradigma dahilinde, sağlık eğitimi, bilginin iletişimini ve sağlığın sosyal, ekonomik ve çevresel belirleyicilerini ele almak için çeşitli eylem biçimlerinin politik fizibilitesini ve örgütsel olanaklarını araştıran becerilerin geliştirilmesini içerebilir. Bu tür bir sağlık okuryazarlığı, bireyin yararları ile birlikte, toplum yararına daha açık bir tavır alır. Bu durumda sağlık eğitimi, sağlığın sosyal ve ekonomik belirleyicileri üzerinde hareket etmek için bireysel ve toplumsal kapasiteyi geliştirmeye yönelik hedefleri olacaktır.

Sağlık okur-yazarlığını etkileyen demografik faktörler; yaş, ırk, cinsiyet, medeni durum, gelir, eğitim ve çalışma durumudur. Sosyoekonomik düzey de sağlıklı yaşam biçimini etkilemektedir. Herkes için sağlığı geliştirme çabalarının başarıya ulaşması için toplumdaki sağlık eşitsizliklerini en aza indirmek gerekmektedir. Bu çerçevede Sağlık Bakanlığı genel halk sağlığı hakkında konferanslar düzenlemektedir. DSÖ ilacı, fizyolojik sistemleri ya da patolojik durumları kullananın yararına değiştirmek amacıyla kullanılan ya da kullanılması öngörülen madde ya da ürün olarak tanımlamaktadır. Ayrıca DSÖ akılcı ilaç kullanımını ilaçların klinik bulgulara uygun biçimde, hastaların gereksinimlerini karşılayacak doz ve sürede mümkün olan en düşük maliyetle temin edilebilmesi için uyulması gereken kurallar olarak tanımlamıştır. Bireyler ilk çocukluk dönemlerinden itibaren ilk olarak aileleri tarafından, ilkokul döneminde Hayat Bilgisi dersi ile öğretmenleri ve okullar tarafından öz bakım, sağlık ve temizlik konularıyla ilgili bilgi edinir. Lise düzeyindeki kişiler ise, Sağlık Bilgisi, Kimya, Biyoloji gibi dersleriyle bu konularda daha detaylı bilgiye ulaşır.

Ülkemizde her bireyin lise düzeyinde eğitim göremediğini hatta hiç okula gidemediğini düşünürsek, aslında sağlık okur-yazarlığı ve ilaç kullanımı ile ilgili ne kadar yetersiz olduğumuzu görebiliriz. Bu durum eğitimin sağlık okur-yazarlığı ve ilaç kullanımı üzerine etkisini ortaya koymaktadır. Genel okur-yazarlık düzeyi düşük olan bireylerin sağlık okur-yazarlık düzeyinin de istendik düzeyde olmayacağı söylenebilir. Aynı zamanda genel okur-yazarlık düzeyi yüksek olmasına rağmen sağlık okur-yazarlığı düşük düzeyde olan bireylerin varlığından da söz edilebilir. Sağlık hizmetlerinin etkinliği, etkililiği ve kalitesi de, sağlık hizmetini alan bireylerin kendi sağlıkları konusunda verdikleri bu kararlara bağlı kalmaktadır. Uygun sağlık kararlarının alınması ise, bireylerin sağlıkla ilgili temel bilgilere erişme, bu bilgileri işleme ve anlama kapasitesinin derecesi anlamına gelen sağlık okur-yazarlığı seviyeleri tarafından belirlenmektedir. Sağlık okur-yazarlığı bireysel düzeyde incelendiğinde düşük sağlık okur-yazarlığına sahip olan bireyin hasta olmadan önce kendini koruyamadığı ve dolayısıyla yaşam kalitesinin azaldığı, uygulanacak tedaviye uyum sağlayamadığı, acil servisleri daha sık tercih ettiğini ve ihmallerinden dolayı daha fazla yatarak tedaviye mecbur kaldığı söylenebilir. Tüm bunlar göz önüne alındığında, eğitim seviyesi ile sağlık okur-yazarlığı arasında bir ilişki olduğunu varsaymak mümkündür.

Değişen dünyada bireylerin beslenme alışkanlıkları değişmekte ve bu değişiklikler sağlığı da önemli oranda etkilemektedir. Sağlıklı olmak ve sağlıklı kalmak her gün biraz daha zorlaşmaktadır. Bu durumda bireylerde sağlık okur-yazarlığının istenir düzeyde olması hayati önem taşımaktadır. Okuryazarlık düzeyinin düşük olması insanların kişisel, sosyal ve kültürel gelişimini sınırlandırarak ve sağlık okuryazarlığına engel olarak kişilerin sağlığını doğrudan etkileyebilir (*Balçık, Taşkaya &* **Şahin; 2014,** *Demir Avcı, 2016*). Buna ilaveten, bireylerin sağlık okuryazarlığının düşük olması sağlık bilgisine ve hizmetine erişim, hastalık yönetimi, sağlıkla ilgili karar vermeyi zorlaştırmakta ve sağlık profesyonelleri ile iletişimi zorlaştırmaktadır. Yapılan bir araştırmada, eğitim düzeyi artıkça bireylerin sağlık okuryazarlığı ve gıda etiketi okumasının artığı belirlenmiştir (*Demir Avcı, 2016*). Türkiye'de yapılan sağlık okuryazarlığı araştırma sonucunda ise, yaş arttıkça ve eğitim düzeyi düştükçe sağlık okuryazarlığının azaldığı görülmüştür (*Demir Avcı, 2016*). Aynı araştırmanın bir diğer bulgusuna göre kalp yetmezliği ile ilgili bilgiye sahip olmak, öz bakımı sürdürmek, kendine güvenmek ve eğitim seviyesinin yüksek olması yeterli düzeyde sağlık okuryazar ile ilişkili bulunmuştur (*Demir Avcı, 2016*).

Yöntem

Bu çalışma bireylerin sağlık okur-yazarlığını belirlemeyi hedeflemektedir. Bu nedenle araştırma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışmada sağlık okuryazarlığını belirlemek üzere bir anket tasarlanmıştır. Ankette on tane açık uçlu soru yer almıştır. Tasarlanan ankette katılımcıların sağlık bilgilerini anlamaya ve kullanmaya yönelik okuma ve yazma becerilerini belirlemeyi hedefleyen sorular sorulmuştur. Sorular katılımcıların ilaç kullanımları ve sağlıklarına ilişkin aldıkları bireysel kararlarına ilişkin tercih ya da eğilimlerini belirlemeye yöneliktir. Mevcut literatür incelendiğinde sağlık okur-yazarlığını belirlemek üzere genellikle test veya ölçeklerin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Oysa ki bireylerin sağlık konusundaki okur-yazarlığını açığa çıkarmak için açık uçlu soruların kullanımı önemlidir. Yine örnek olaylar eşliğinde katılımcıların verdikleri kararların, sağlık ve ilaç konusundaki tercihlerinin belirlenmesi sağlık okur-yazarlığını daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyacaktır. Bu nedenle ankette sağlık konusu ile ilintili örnek olaylar, tartışmalı konulara ilişkin dilemmalar ve bazı genel ilaçların kullanımlarına ilişkin betimlemeler kullanılmıştır.

Anket farklı eğitim düzeyine sahip bireylere zaman sıkıntısı olmaksızın uygulanmıştır. Anketin uygulanması gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin 32'si (% 66,7) kadın, 16'sı (% 33,3) erkektir. Katılımcıların 19'u (% 39,6) 18-25 yaş aralığında, 6'sı (% 12,5) 26-33 yaş aralığında, 5'i (% 10,4) 34-41 yaş aralığında, 8'i (% 16,7) 42-49 yaş aralığında, 10'u (% 20,8) 50 yaş ve üzerindedir. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden bireylerin eğitim düzeyleri ile ilgili ulaşılan veriler ışığında katılımcıların 5'i (% 10,4) ilköğretim (ilkokul/ ortaokul), 11'i (% 22,9) ortaöğretim (lise), 3'ü (% 6,3) yüksekokul (ön lisans), 25'i (% 52,1) üniversite (lisans) ve 4'ü (% 8,3) yüksek lisans (lisansüstü) mezunudur.

Anketteki açık uçlu sorulara verilen yanıtlar önce betimsel sonra da içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcıların anket sorularını tam ve eksiksiz yanıtlamaları halinde alabilecekleri en yüksek puan 100 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların ankette yer alan sorular verdikleri açık uçlu yanıtlar iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde aynı kodlama sistemi ile kodlanmış ve iki kodlama arası tutarlılık belirlenmiştir. Kodlamalar arası tutarlılık araştırmanın güvenirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Bulgular

Araştırmanın bulguları katılımcıların sağlık ile ilintili temel bilgilerinin eğitim düzeyleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim düzeyi yüksek olan katılımcıların genel anlamda sağlık ile ilintili kavramları bildikleri belirlenmiştir. Eğitim düzeyi yüksek olsa dahi katılımcıların dilemmalarda güçlük çektikleri ve örnek olaylarda karar vermekte hatalı davranabildiklerini göstermiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler değerlendirildiğinde, anketten alınan en yüksek puanın 92, en düşük puanın ise 42 olduğu saptanmıştır. Bu puanları alan anket sahiplerinin eğitim düzeyleri karşılaştırıldığında, en yüksek puanın üniversite mezunu olan bir katılımcıya, en düşük puanın ise ilkokul mezunu olan bir katılımcıya ait olduğu görülmüştür.

Tablo:1 Yaş aralığı anket başarısı

Yaş aralığı	Kişi sayısı	Grup içi yüzdesi (%)	Anket başarısı (ort.)
18-25	19	39.6	69.3
26-33	6	12.5	68.3
34-41	5	10.4	66.4
42-49	8	16.7	65.6
50 yaş ve üzeri	10	20.8	69.3

Tablo:2 Eğitim düzeyi anket başarısı

Eğitim düzeyi	Kişi sayısı	Grup içi yüzdesi (%)	Anket başarısı (ort.)
İlköğretim	5	10.4	63.8
Ortaöğretim	11	22.9	68.3
Yüksekokul	3	6.3	67.7
Üniversite	25	52.1	69.7
Yüksek lisans	4	8.3	65.5

Anket soruları değerlendirildiğinde, en düşük puana sahip soruların alternatif tıp ve ilaç kullanımı konularıyla ilgili olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyi, yaşı ve cinsiyeti ne olursa olsun katılımcıların sağlıkla ilgili yanılgıya düştüğü konuların varlığından söz edilebilir. Ayrıca katılımcıların genelinde en yüksek puana ulaşabilmiş soruların ise bulaşıcı hastalıklar, sağlıklı beslenme ve diyet konularıyla ilgili olduğu söylenebilir. Katılımcıların genelinin orta düzeyde puan aldığı sorular ise, birbiriyle ilintili üç sorudur. Bu sorular bireylerin doktora gitmeyi hangi durumlarda tercih ettiklerini, doktor kontrollerine hangi sıklıkla gittiklerini ve ilaç kullanımında öncelikle neye dikkat ettiklerini sorgulamaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu bu üç sorudan eş zamanlı olarak orta düzeyde puan alırken, eğitim düzeyi yüksek bireylerin cevaplarında aslında düzenli olarak doktora gidilmesi gerektiği, doktora danışılmadan ilaç kullanmanın doğru olmadığı gibi ifadelere rastlanmakla birlikte vakit bulamadıkları için bu davranışları sergilemediklerini göstermektedir. Bu durum eğitim düzeyi yüksek bireylerin daha bilinçli olduklarını ancak konuyla ilgili eyleme geçmediklerini göstermektedir.

Çalışmaya katılan bireylerin 42'si (% 87,5) sağlık bilgisinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Katılımcılara sağlık bilgilerini nereden edindikleri sorulduğunda, katılımcıların büyük bir kısmı bu konuda interneti tercih ettiğini belirtmiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan kişilerin sağlık bilgilerine ulaşmak için sağlık konusunda kitap ve dergileri tercih ettiği, eğitim düzeyi düşük bireylerin ise, televizyon programlarından bilgi edindiği saptanmıştır.

Herkes için sağlığı geliştirme çabalarının başarıya ulaşması için toplumdaki sağlık eşitsizliklerini en aza indirmek gerekmektedir. Halkın sağlık okuryazarlık düzeyini geliştirmek için sadece bireyin çabası yeterli değildir. Devletin sağlık politikalarını da bu yönde kullanması gerekmektedir. Her ne kadar sağlık konulu broşürler ve çeşitli araçlarla halkı sağlık konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapılmakta ise de, bu çalışmanın bulgularının da ortaya koyduğu üzere yapılmakta olanlar eğitim düzeyi yüksek olanlarda bile eksikliklerin giderilmesinin önüne geçememektedir.

Sonuç ve Öneri

Anket sonuçlarının ışığında ortalama puanlar almasına rağmen katılımcıların sağlık bilgilerinin yeterli olmadığı söylenebilir. Bu bireylerin sağlık bilgisini geliştirmeleri üzerine çalışılmalıdır. Eğitim düzeyi ne olursa olsun sağlık okur yazarlığına sahip olmak ve hatta sağlık okur yazarlık düzeyini geliştirmek bireylerin sağlıklı yaşaması, hastalık durumunda erken teşhis ve tedaviyi anlamlandırmaları açısından önemlidir. Sağlıkla ilgili bilgileri nereden edindikleri sorulduğunda katılımcıların büyük çoğunluğu birkaç şıkkı birlikte işaretlemesine rağmen en çok internetten bilgi edindikleri saptanmıştır. Sağlık konusunda internetteki bilginin güvenilirliği tartışmalıdır. Buna karşın halk sağlığı seminerlerini bilgi edinme amaçlı tercih eden yalnız bir katılımcı bulunmaktadır. Halk güvenilir sağlık bilgisi için seminerlere yönlendirilmeli ve bu konuda bilinçlendirilmelidir.

Herkes için sağlığı geliştirme çabalarının başarıya ulaşması için toplumdaki sağlık eşitsizliklerini en aza indirmek gerekmektedir. Halkın sağlık okuryazarlık düzeyini geliştirmek için sadece bireyin çabası yeterli değildir. Devletin sağlık politikalarını da bu yönde kullanması gerekmektedir. Sağlık konulu broşürler ve çeşitli araçlarla halkı sağlık konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapmalı, bu konuda eğitimler düzenlemelidir.

Kaynakça

Simonds, S.K. (1974). Health education as social policy. Health Education Monograph, 2,1-25

Nielsen-Bohlman L., Panzer M.A. & Kindig D.A. (2004). Health Literacy: A Prescription to End Confusion. Institute of Medicine, The National Academies Press, Washington, 20-65. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25009856

Nutbeam, D. (*2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century, Health Promotion International, Volume 15, Issue 3, Pages 259–267.*

Pınar Yalçın, P., Serap, T. & Bayram, Ş. (2014). Sağlık Okur-Yazarlığı TAF Prev Med Bull;13(4):321-326

*Sağlık Bakanlığı sağlığın te*şviki ve geliştirilmesi sözlüğü, *2011.*

Demir, Y. A. (2016) Kişisel sağlık sorumluluğu, 3(2): 81-82.

Ek 1. Çalışmada kullanılan anket

Cinsiyetiniz: **Yaşınız:**

Eğitim durumunuz: **Mesleğiniz:**

Bu anket Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kimya Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Simge Tanrıkulu'nun akademik çalışması için yapılmaktadır.

Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından derlenen kişi bilgileri gizli tutulacaktır. Anket olabildiğince kısa tutulmuştur. Lütfen soruları tam olarak okuduktan sonra detaylı bir şekilde cevaplayınız.

Sorulara objektif ve samimi cevaplar vereceğinize inanıyor, katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

***Sağlıkla ilgili bilgileri nereden ediniyorsunuz?**

❑ Televizyon programları **❑ Halk sağlığı seminerleri**

❑ İnternet siteleri **❑ Sağlık ile ilgili kitap ve dergi**

***Sağlıkla ilgili bilgilerimin yeterli olduğunu düşünüyorum.**

Evet **Hayır**

1. ***Can ateşli hastalık geçirmektedir. Annesi ateşini düşürmek için ılık bir duş almasını ve üzerini örtmeden dinlenmesini söyler. Ancak Can'ın anneannesi ''Sen anneni dinleme yavrum, onu da ben büyüttüm. Sen sıkı sıkı giyin, yorganın altına gir bir de ben battaniye örteyim üzerine terleyince bir şeyin kalmaz. Yine de düşmezse alnına sirkeli bez koyarız. O zaman ateşin kesin düşer." der. Bu durumda siz olsanız Can'a ne yapmasını tavsiye ederdiniz? Neden?***
2. ***Hangi durumlarda doktora gidersiniz?***
3. ***Bildiğiniz bulaşıcı hastalıklar nelerdir? En az 4 tanesini yazınız.***
4. ***Maydanoz suyunun böbreklere iyi geldiğini ve kilo vermeye yardımcı olduğunu bir televizyon programından duyan Sevil, hemen bir demet maydonozu suda kaynatıp sabah akşam yemeklerden önce içmeye başlamıştır. Bu bilgiyi siz öğrenmiş olsaydınız ne yapardınız? Neden?***
5. ***Bir ilacı ilk kez kullanacağınız zaman neye dikkat edersiniz?***
6. ***Duru'nun babaannesi Ayşe teyze uzun zamandır bel ağrısından yakınmakta, ancak daha önce kullandığı ilaçlar işe yaramadığı için doktora gitmek istememektedir. Komşusu Safiye Hanım Ayşe teyzeye bel ağrısına çok iyi gelen bir ağrı kesici önermiştir. Çaresiz Ayşe teyze bu ilacı da denemeye karar vermiştir. Duru babaannesini ilaç alırken görmüş ve ''babaanneciğim bana söyleseydin de prospektüsünü okusaydım." demiştir. Böyle bir durumda siz olsanız ne yapardınız? Neden? Herhangi bir ağrı hissettiğinizde ağrı kesici ilaçları kullanmayı tercih eder misiniz?***
7. ***Prospektüs nedir?***
8. ***Doktorunuzun önerdiği ve sürekli kullandığınız bir ilacınız var size de iyi geldiğini düşünmektesiniz. Hangi durumda ilacınız ile ilgili olarak doktora gitmeye gerek duyarsınız?***
9. ***Uzun yıllardır kilosundan şikayetçi olan Onur diyetisyene gidip bir diyet listesi almış ve bunu uygulamıştır. Bir ay sonra bu listenin başarılı olduğunu gören iş arkadaşı Özge Onur'un diyet listesini almış ve o da listedeki her uyarıyı dikkate alarak kilo vermiştir. Bu durumda siz olsaydınız ne yapardınız? Neden?***
10. ***İlaçla ilgili bilgiye ihtiyaç duyduğunuzda nereden bilgi edinmeyi tercih edersiniz?***

Öğretmen Adayları Bakış Açısıyla Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonelleşme Süreci Önündeki Engel: Neden Herkesin Öğretmenlik Yapabileceği Düşünülür?

Doç. Dr. Ergin Erginer, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye, erginerginer@nevsehir.edu.tr

Doç. Dr. Aysun Erginer, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye, aysunerginer@nevsehir.edu.tr

Öz

Toplumun pek çok kesiminde öğretmenlik yapmanın, "bir konu hakkında sunum yapma ve bunu öğrencilerine aktarma" ya da en yalın anlamıyla "ders anlatma" şeklinde anlamlandırıldığı söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretmenlik zihinlerde "basitçe birinin başka birine bir şeyler öğretmesi" olarak anlam bulmaktadır. Bu şekildeki bir düşünce yapısıyla, sıradan insanların bile herhangi bir eğitime gereksinim duyulmaksızın bu mesleği yapabileceği onaylanmış olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin yukarıda da anılan paradoksal durumlarını analiz etme bağlamında, araştırmanın amacı, "öğretmenlik mesleğini herkes rahatlıkla yapabilir" savını, tüm nedensellik parametreleri dahilinde ve bir sınırlamaya bağlı kalmadan, öğretmen adaylarına sorgulatmaktır. Bu bağlamda, bilme, bilgi verme, öğretme, öğretim, sunma, anlatma, kavratma, anlamlandırma, eğitme, eğitim gibi kavramları, öğretmen adayı bakış açısıyla irdelemek, öğretme işinin psikoloji ile ilişkisi derinlemesine incelenmektedir. Araştırma nitel olarak desenlenmiş bir olgubilim araştırmasıdır. Veriler, yorumlamacı bakış açısıyla desenlenerek, verileri sorgulamaya hizmet edecek açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmamış bir veri toplama aracıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 Bahar Yarıyılı'nda Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans programlarının yürütüldüğü bölümlerde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Belirtilen bölümlerde gönüllülük esasına göre 5'er öğrenciye ulaşılarak araştırma yürütülmüşür. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlik mesleği, profesyonel bir meslektir. Kişilik özellikleri çocukları sevmeye yatkın kişilerin yapması gereken, sabır isteyen bir iştir. Öfkesini kontrol etme yeteneği gelişmemiş insanların yapmaması gereken bir meslektir. Bilginin doğrudan aktarımı, klasik ve davranışçı yaklaşımlarla bağdaşmakta ve gelenekçi öğretmenlerin merkeze aldığı yaklaşımlardır. Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi, öğrencilerin düşündürülmesi ve yaratıcı kılınması ise daha çok bilişsel yaklaşımlarla bağdaşmakta ve öğretmenlik, bu tür beceriler ve bu becerilerin öğretimiyle donanmayı gerekli kılmaktadır. Öğretmenlik mesleğini yapmaya hak kazanmak bile, bu mesleği yapabilmek anlamına gelmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik yapabilme, öğretmenlik mesleği, profesyonel meslek

Obstacle in the Process of Professionalization of the Teaching Profession from the Viewpoints of Prospective Teachers: Why is Everyone Considered to be able to Teach?

Abstract

Teaching is regarded as "making a presentation on a topic and transferring knowledge to students" or barely "lecturing" in most of the society. In other words, teaching accounts for "simply teaching someone something". Such a consideration confirms that even ordinary people can teach and carry out the profession without any training. Is teaching profession really a simple transfer of knowledge? In the context of analyzing the above-mentioned paradoxical status of teaching profession, the purpose of the research is to make prospective teachers question the hypothesis "Everyone can easily carry out teaching profession" in causality parameters without any limitation. In this context, the concepts such as knowing, transferring knowledge, teaching, instructing, presenting, lecturing, helping comprehension, interpretation, training and education are examined and the relation between teaching and psychology are investigated thoroughly in the study. Qualitative research method and phenomenology design was used in the research. Data were collected using unstructured data collection tool with open-ended questions designed for interpretative phenomenological analysis. Study group included junior and senior students studying at Faculty of Education at Nevsehir Hacı Bektas Veli University in 2017-2018 Spring semester. Five students from each department participated in the study voluntarily. The findings of the study showed that teaching is a professional profession. Teachers should have some personality traits such as being prone to love children and being patient. Those unable to control anger should not be teachers. Direct transfer of knowledge is consistent with classical and behavioral approaches adopted by traditional teachers. Teaching high-level thinking skills and making students think, imagine and create are more closely related to cognitive approaches, and thus teaching requires being equipped with such skills and teaching of these skills. Even being appointed as a teacher does not mean carrying out the profession.

Keywords: Doing teaching, teaching profession, professional profession.

Giriş

Toplumun pek çok kesiminde öğretmenlik yapmanın, "bir konu hakkında sunum yapma ve bunu öğrencilerine aktarma" ya da en yalın anlamıyla "ders anlatma" şeklinde anlamlandırıldığı söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretmenlik zihinlerde "basitçe birinin başka birine bir şeyler öğretmesi" olarak anlam bulmaktadır. Bu şekildeki bir düşünce yapısıyla, sıradan insanların bile herhangi bir eğitime gereksinim duyulmaksızın bu mesleği yapabileceği onaylanmış olmaktadır. Gerçekten öğretmenlik mesleği basit bir bilgi aktarımından mı ibarettir? Pek çok ebeveyn çocuklarının nitelikli öğretmenlerin elinde yetişmesi beklentisi içindedirler fakat nitelikli öğretmenin gerçekten farkında mıdırlar? Veliler çocuklarını piyasa koşullarına göre popüler olan başka mesleklere yönlendirirlerken, nitelikli öğretmenlere gereksinim duyulması konusunu ihmal mi etmektedirler? "Öğretmen olmak" ve "öğretmenlik yapabilmek" arasındaki ince ayrım nedir? Bu tip sorular bizi öğretmenlik mesleğinin günümüzde yaşadığı problemlere götürmektedir.

Öğretmenlik mesleği herkesin rahatlıkla yapabileceği bir iş olarak mı görülmektedir/ görülebilir mi? Bir yandan çocukların geleceği için nitelikli öğretmene ilgi duyulurken, diğer yandan neden öğretmenlik yapabilmek bu kadar hafife alınmaktadır? İstihdam edilme ve ekonomik kaygılarının ötesinde, bir meslek, sertifikalandırma sürecinde neden bu kadar talep görmekte, fakat neden bir yandan niteliksizleş(tir)me batağına saplanmaktadır? vb. sorular öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi için sorulması ve tartışılması gereken sorulardır.

Geçmişten bu yana öğretmenin bilgi aktarıcılığı rolü olduğunu savunan görüşler, öğretmenin beceri kazandırıcılığı yönünü genellikle ihmal etmişlerdir. Çoğu zaman bilgi kazandırıcılığının herkes tarafından yapılabileceği anlayışı, durumu daha da çıkılmaz bir noktaya sürüklemiştir. Oysa öğretmenlik, bilgi aktarıcılığından çok bilgiyi kullanma yollarının kılavuzlayıcığını yapma işidir. Önemli olan bilginin aktarımı değil, bilginin öğrencinin zihninde anlamlı hale getirilmesi ve kavram dağarcığı oluşturarak entelektüel beceriler kazandırılmaya çalışılmasıdır. Erginer (2016), öğretimbilim alanyazınındaki yöntemler ve teknikler üzerindeki kavram karmaşasını incelerken, hiyerarşik bir düzende ele alındığında böyle bir karmaşaya gerek olmadığını düşünmektedir. Bu bağlamda, öğretime yöntem olarak yaklaşmak, aslında öğrenicinin düşünme ve düşüncelerini eylemleştirme yollarını öğrenme (sistematik düşünebilme, stratejik düşünebilme, sorgulayıcı ve eleştirel düşünebilme, estetik düşünebilme, yaratıcı düşünebilme), problem çözebilme, bağımsız ya da grupla çalışabilme, rol oynayabilme gibi becerilerine odaklanılarak, öğretmenin öğretirken çocukların zihinlerinde bir öğrenme yöntemi oluşturabilmesidir. Öğretime teknik olarak yaklaşmak ise, bu becerilerinin bir arada ya da ayrı ayrı kullanılması ya da öğretilmesi aşamasında, öğretmenin beyin fırtınası, sıcak sandalye, altı şapkalı düşünme, siz olsaydınız ne yapardınız? kalite evi, başka/ters başka, akrostiş/akronim, örnek olay çözümleme, demonstrasyon gibi etkinliklerle, öğrenicilerin öğrenme sürecine aktif biçimde katılmalarını sağlayabilmektir.

Öğretmeye bilgi aktarmaktan çok, beceri kazandırmak olarak yaklaşma düşüncesinin özünde, öğretmenin kullandığı bilginin (bu bilgi asla öğretmenin doğru olduğuna inandığı ya da düşündüğü bilgi değil, bilimsel bilgi olmalıdır) öğretmenin zihnindeki bulunduğu yerden öğrenicinin zihnine ulaşması ya da yerleşmesi anlaşılmamalıdır. Öğretim, bilgiyi pasif olarak kullanmayı öğrenmekten daha çok şeydir ve öğrenicinin aktif kılınmasını zorunlu kılar. Öğrenilen bilginin yukarıda anılan düşünme ve eyleme geçebilme davranışlarına ulaştırılması ve bireyin zihninde yeniden anlam kazanmasının daha fazla önemi vardır. Bilgi bireye bilgelik kazandırdığı sürece kıymetlidir, ezberletildiği, aynen kullandırıldığı ya da depo etmenin öğretildiği durumların gerçek öğrenme ve öğretme süreciyle bir ilgisi yoktur ve bu süreç bireyi eğitime götüremez, özgür düşünmeyi öğretmez. Öğretmenlik öğreniciyi öğretme sürecinde öğrenmeye açık, aktif kılma ve öğrenme yöntemi oluşturma işidir ve herkesin yapamayacağı teknik/profesyonel bir konudur. Bu bağlamda, öğretmenlik, kısa kurslarla, sözleşme ya da anlaşma metinleriyle herhangi birinin sınıfa sokulabileceği bir iş/meslek hiç değildir.

Özgürleştirmeden eğitenlerin aptallaştıracağı (Ranciere, 2014), öğrencilerin bilgiyi kazanma değil kullanma yollarını öğrenmeye ihtiyaçları olduğu açıktır. Öğretim, öğretmenin zekasının üstünde veya öğrencilerin zekasının altında ya da zekaların birbirleriyle yarıştırıldığı bir şey değildir. Öğretmenlik, özgür ve yaratıcı düşündürerek, problem çözme becerisi kazandırarak insanlaştıran bir olgu, zihnin entelektüel zenginliğine katkı sağlama yöntemlerinin kullanıldığı özel ve profesyonel bir iştir.

Gabryś-Barker (2010), öğretmenliği kişilik özelikleri, mesleki tecrübeler ve bir misyon anlayışının şekillendirdiğini düşünmekte ve öğretmenlerin sınıflarına tarafsız değil kendi yargılarıyla geldiklerini vurgulamaktadır. Bu durum, onların öğretimlerini kendilerine özgü anlayışlarla geliştirdiklerini göstermektedir.

Bu nedenle de, yetiştirilme süreçlerinde, öğretim anlayışları açısından kendilerinin değil bilimin öngördüğü yaklaşımlarla yetiştirilmeleri gerekmektedir. Böylesi bir düşünce, Türkiye'de öğretmenlik mesleğine seçme ve atama politikalarını yeniden gözden geçirmeyi zorunlu kılmaktadır. Çünkü Türkiye'de seçme atama politikalarında bir belirsizlik ve gelişigüzellik hakimdir. Seçme, yetiştirme ve atama süreçlerindeki uygulamalar, öğretmenlik mesleğinin bilimsel verilerle beslenmediğine işaret etmektedir. Doğasında kişisel özelliklerle şekillenen bir mesleğin, bilimsel verilerle desteklenmesi ve bu bağlamda yapılandırılabilmesi, öğretmen eğitimini nitelikli kılmak için bir önkoşuldur.

2000'li yıllar sonrasında ortaya konan OECD'nin PISA verileri, eğitim sistemlerinin kalite sıralamaları hakkında eğitimcilere daha objektif fikirler vermiş, Finlandiya'nın şaşırılan başarısının nedenleri (Erarslan, 2015), sorgulanır olmuştur. Sahlberg (2015) bu başarının tamamen öğretmen nitelikleri ile açıklanabileceğini savunmaktadır. O, Finlandiya'nin eğitim sistemindeki başarısının öğretmenlerle sağlandığını vurgulamaktadır. Finlandiya eğitim sisteminde profesyonel öğretmenler vardır. Eğitim, yüksek lisans derecesi almış öğretmenlerce gerçekleştirilir. Öğretmenlik tercih edilen bir meslektir ve öğretmenler akademik olarak desteklenirler. Pedagojik eğitimleri ve deneyimleri oldukça fazladır. Ana sınıfından üniversiteye kadar tüm öğretmenler mesleklerine içtenlikle bağlıdırlar. Öğrenciler, öğretmenliği tercih ederler ve daha sonra bu öğrenciler bir komite önünde neden "öğretmen olmak" istediklerini açıklayarak komiteyi ikna etmek zorundadırlar. Öğretmenlik mesleğinin neden istendiği, nasıl içselleştirildiği ve birey olarak nelerin yapılmak istendiğinin açıklanması gerekmektedir. Neden bir başka meslek değil de öğretmenlik mesleğinin tercih edildiği sorusuna, ikna edici yanıtlar verilebilmelidir. Kabul alamayan adaylar, eğitim asistanı olarak çalışırlar ve tekrar öğretmenlik için sınava başvururlar. Finlandiya'da, öğretmenlik için 5-6 yıllık bir eğitim gereklidir ve araştırma üniversitelerinde bu eğitim gerçekleştirilir.

Sahlberg (2018), Finlandiya eğitim sisteminin başarısını çoktan seçmeli olmayan ölçme ve değerlendirme sistemine bağlamaktadır. Öğretmen eğitimi alacak öğrencilerin yüksek akademik başarılı öğrencilerden seçilmesi zorunluluğu yoktur, ki programa kabul edilen öğrencilerin yarısının akademik başarı sıralamaları orta düzeydedir ve sistemdeki en iyi ve en parlak öğrenciler değildirler. Öğretmen eğitimi programlarına girecek öğrencileri belirlemek için yapılan nihai seçimlerde akademik performansa değil, iletişim, takım çalışması, karakter ve genel olarak öğretmenliğe uygunluk gibi başka özelliklere bakılmaktadır.

Öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini somut bir şekilde ispatlayan ve alan yazında ciddi şekilde atıf alan Sanders & Rivers (1996)'ın çalışmalarında (aktaran Hazır, 2015), iki öğretmen ve sınıfları arasındaki öğrenci başarısı farkı, öğretmen niteliklerine bağlanmaktadır ve bu fark iki öğretmen arasında, öğrencileri başarılı kılma açısından % 50'nin üzerine çıkmaktadır. Bunun anlamı, nitelikli bir öğretmen, niteliksiz bir öğretmene göre, optimal düzeyde aynı özelliklere sahip iki öğrenci grubu arasındaki başarı farkını ikiye katlamaktadır. Wright, Horn & Sanders (1997) de, nitelikli öğretmenin öğrenci gruplarının başarıları arasında fark yaratabileceği görüşünü desteklemektedir. Rivkin, Hanushek, & Kain (2005), sınıfların öğrenci sayılarının küçültülmesinin, öğretmen başarısının önünde önemli bir fark yaratmadığı düşüncesindedirler. Darling-Hammond (2000) ise, öğrenci başarısı üzerinde sınıfın büyüklüğünün değil, öğretmenin iyi bir biçimde dersine hazırlıklı olmasının daha etkili olduğunu bulmuştur.

Araştırma bulgularının tümünden çıkarılacak sonuçlar şöyle yorumlanabilmektedir: Öğretmen eğitimine kabul, olumlu kişilik özelliklerine sahip olmayı zorunlu kılmaktadır. Bu özellikleri taşımayanların öğretmenlik yapmaması gerekmektedir. Öğretmenlik yapabilmek teknik bir konudur ve lisansüstü eğitimi, yani bilimde uzmanlaşmayı gerektiren ciddi bir akademik eğitimden geçmeyi zorunlu kılmaktadır. Öğretmenin donanımları doğrultusunda dersi için hazırlık yapması ve öğrencilerini etkin kılacak yöntemlere başvurması, öğrenci başarısını arttırmaktadır. Kişilik özelikleri bu hazırlıkları yapmaya uygun olmayan öğretmenler, öğrencilerin gelişim ve başarılarını destekleyici yapılara hizmet edemediklerinden öğretmenlik yapmamalıdırlar.

Yöntem

Öğretmenlik mesleğinin yukarıda da anılan paradoksal durumlarını analiz etme bağlamında, araştırmanın amacı, "öğretmenlik mesleğini herkes rahatlıkla yapabilir" savını, tüm nedensellik parametreleri dahilinde ve bir sınırlamaya bağlı kalmadan, öğretmen adaylarına sorgulatmaktır. Bu bağlamda, bilme, bilgi verme, öğretme, öğretim, sunma, anlatma, kavratma, anlamlandırma, eğitme, eğitim gibi kavramlar, öğretmen adayı bakış açısıyla irdelenerek, öğretme işinin psikoloji ile ilişkisi derinlemesine incelenmektedir. Bunlara ek olarak,

Ne öğretmenliktir? Öğretmenlik ne değildir? Sosyal bir yardım ilişkisi mesleği olan öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden farklı ve özgün kılan yanları nelerdir? Kategorik meslek sınıflandırmalarında öğretmenlik mesleğinin hangi yönleri öne çıkmaktadır? vb. alt sorulara yanıt aramak da araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Araştırma nitel olarak desenlenmiş bir olgubilim araştırmasıdır. Veriler, yorumlamacı bakış açısıyla desenlenerek, verileri sorgulamaya hizmet edecek açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmamış bir veri toplama aracıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 Bahar Yarıyılı'nda Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans programlarının yürütüldüğü (Temel Eğitim, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi ile Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi) bölümlerde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Belirtilen bölümlerde gönüllülük esasına göre maksimum 6 öğrenciye ulaşılarak araştırma yürütülmüştür. Öğretmen adaylarından "öğretmenlik yapabilmeyi" sorgulamaları istenmiştir. Nitel veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada, öğretmen adaylarından öğretmenlik mesleğinin niteliklerine dönük çıkmazları hakkında yorum yapmaları beklenmiştir. Bulgular, kavram haritaları ile özetlenerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları dört temel anlam örgüsüyle şekillenmiştir: Bunlar, öğretmenlik yapabilmek için gereken vasıflar; öğretmenlik yapabilmenin atama ya da diploma ile bağlantısı; toplumun öğretmenlik yargısı ve öğretmenliğin profesyonellik yönüdür.

Öğretmenlik Yapabilmek İçin Gereken Vasıflar

Öğretmen adaylarının bakış açıları incelediğinde, öğretmenlik yapabilmek için gerekli vasıfların temelde olumlu kişilik özellikleri ve akademik özelliklerden oluşması gerektiği düşünülmektedir:

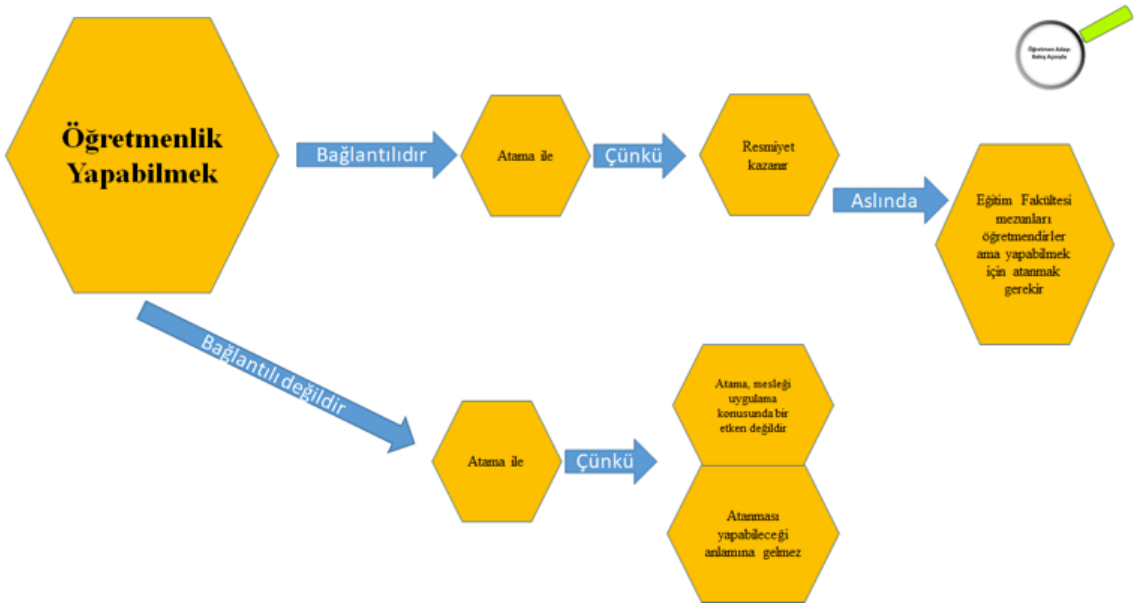


Şekil 1: Öğretmenlik yapabilmek için gereken vasıflar

Bu özellikler ayrıntılandırıldığında, öğretmenlik yapabilmek alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisine sahip olmayı gerektirmektedir. Bu özellikler, öğretmenlikle ilgili bilgiye sahip olma, bilgisini aktarma, öğretmeyi bilme, öğrencilerin gelişim özelliklerini bilme ve ihtiyaçlarına göre davranma (öğrenci psikolojisini bilme), kendini geliştirme, empati kurma, iletişim becerisine sahip olma gibi becerilerdir. Öğretmenlik yapabilmek, çocukları, vatanını, mesleğini ve öğrenmeyi sevme, saygılı, yol gösterici, Atatürk ilkelerine bağlı, çağdaş, kendini iyi ifade eden, çok yönlü ve sosyal, diksiyonu düzgün, sabırlı, vicdanlı, sorumlu, fedakâr, teknolojiyi iyi kullanan, problem çözme gücü olan, dürüst, şefkatli, eğlenceli, ahlaklı, adil, araştıran ve sorgulayan olmaya bağlıdır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik yapma işini, çok fazla teknik bilgi ve özel donanıma sahip olma gerekliliği ile özdeşleştirdikleri söylenebilir.

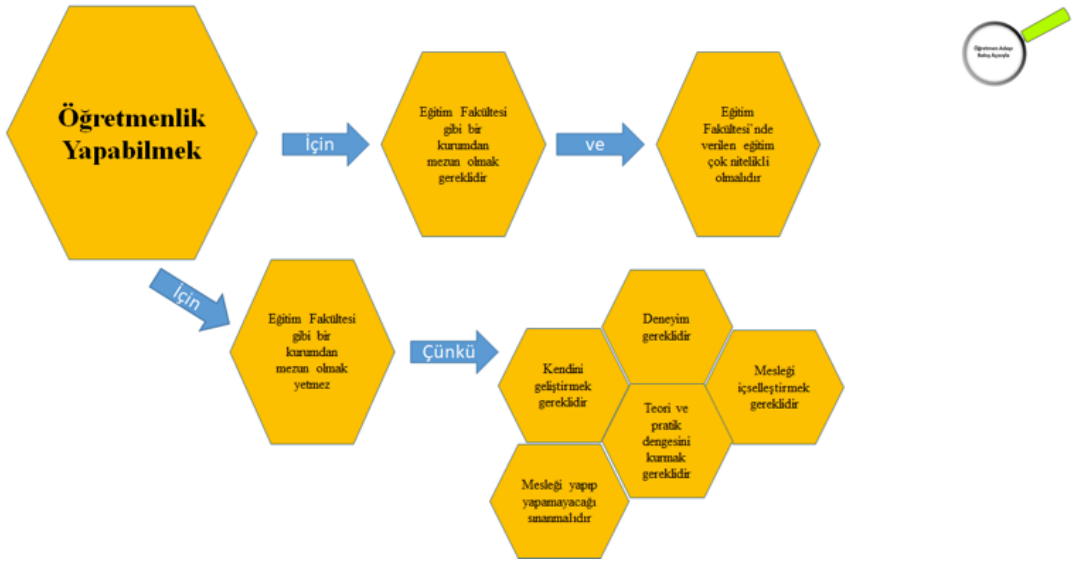
Öğretmenlik yapabilmenin atama ya da diploma ile bağlantısı

Öğretmen adayları öğretmenlik yapabilmenin, atama ve diploma ile hem bağlantılı hem de bağlantısız bir yapı olduğunu düşünmektedirler:



Şekil 2: Öğretmenlik yapabilmenin atama ile bağlantısı

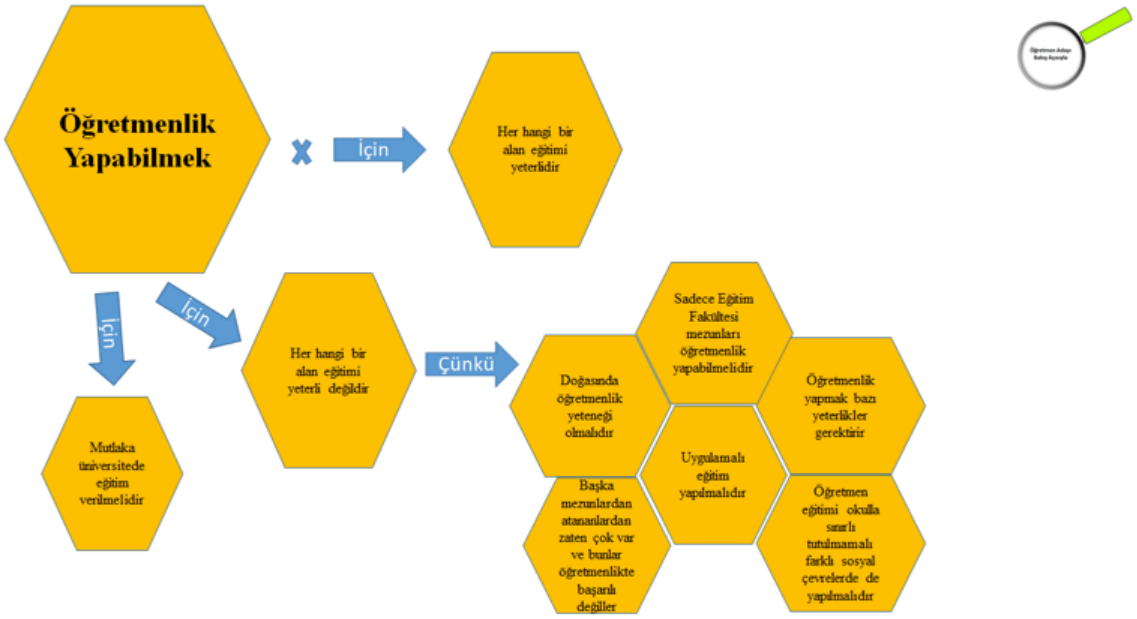
Öğretmenlik yapabilmek atama ile doğrudan bağlantılıdır ve atama ile yapılabilmektedir. Atanma işin ekonomik ve statü göstergesi ve resmi yönüdür. Öğretmen olarak atanmak, öğretmenlik yapabilmek anlamına gelmez, rahatlıkla öğretmenlik yapılabilecek koşulların ortaya çıkması anlamına da gelmez. Öğretmenlik için bir tavır gerekir. Öğretmenlik yapabilmek, öğretmenlik vasfına sahip olmakla alakalıdır.



Şekil 3.1: Öğretmenlik yapabilmenin diploma ile bağlantısı

Öğretmenlik yapabilmek için Eğitim Fakültesi'nden mezun olmak gerekir. Fakat bu da yeterli koşul değildir. Fakültede verilen eğitim nitelikli olmalı, öğretmen adayları kuramsal ve uygulamalı eğitimi bir arada almalı, hatta uygulamalı eğitime daha çok yer verilmeli, ayrıca bu eğitimle adayların geleceğe hazırlanmaları sağlanmalıdır. Öğretmenlik yapabilmek için Eğitim Fakültesi mezunu olunsa bile, sürekli kendisini geliştirmek gerekir. Öğretmenlik yapabilmek için fakültede öğrenilenler yeterli gelmeyecektir, aksi durumda öğretmenler yerlerinde saymaya başlarlar ve değişen dünya ve topluma ayak uyduramazlar. Öğretmenlik, her şeyin okulda öğrenilerek tamamlandığı ve daha sonra iş başında otomatiğe bağlandığı bir meslek değildir.

Öğretmenlik mesleği, kazanımların deneyimle arttığı bir meslektir. Öğretmenlik yapabilmek için, fakültede öğrenilen kuramsal bilgileri uygulamada işleme koyabilmek gerekir. Öğretmenlik yapabilmek için, bu mesleği içselleştirmek gerekir. Öğretmen adayları, öğretmenlik yapıp yapamayacaklarını belirleyebilmek için, öğrenimleri süresince ve mesleğe başlamadan önce bazı değerlendirmelere tabi olmalıdırlar.



Şekil 3.2: Öğretmenlik yapabilmenin diploma ile bağlantısı

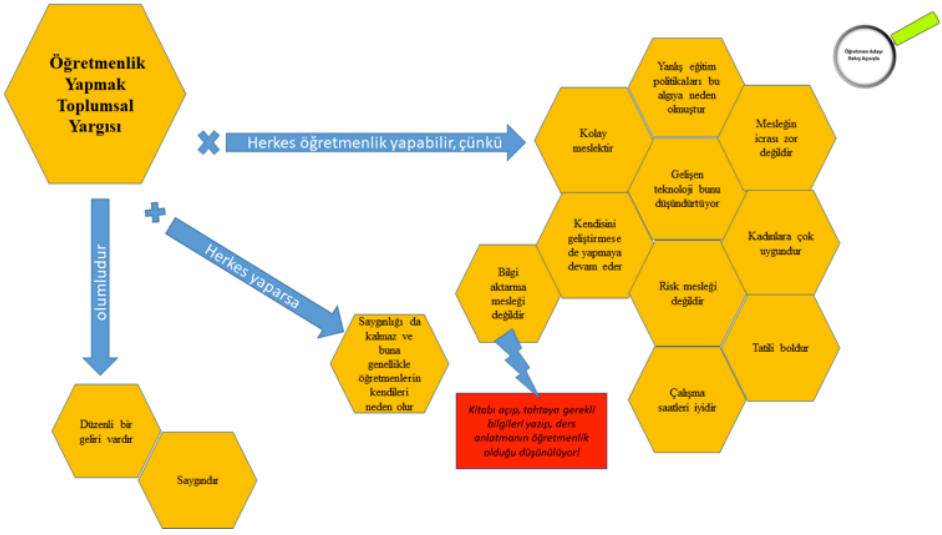
Öğretmenlik, bazı yetenekleri de beraberinde getirir. Öğretmenlik yapabilmek için, öğretmen adaylarının doğalarından gelen yetenekler dikkate alınmalıdır. Örneğin çocukları sevmeyen bir adayın öğretmenlik yapabilmesi ve başarılı olması olanaklı görünmemektedir. Öğretmenlik yapabilmek için bazı yeterliklere de sahip olmak gerekir.

Öğretmenlik yapabilmek için alan eğitiminin ne olduğu önemli değildir. Herhangi bir alandan mezun olanlar öğretmenlik yapabilirler. Öğretmenlik yapabilmek için alan eğitimi, üniversitelerde verilmelidir. Yani öğretmenlik yapabilmek için verilen eğitim, üniversiter düzeyde olmalıdır. Öğretmenlik yapabilmek için en baştaki ölçüt "Eğitim Fakültesi mezunu olmak" olmalıdır.

Öğretmenlik yapabilmek için Eğitim Fakültesi mezunu olmanın yanında, bu fakültelerde uygulamalı eğitimlere yer verilmelidir. Eğitim fakültesi mezunu olmadığı halde öğretmenlik yapanlar, mesleklerinde başarılı değildirler. Bunlar eğitim sisteminde görevleri başında olup, sayıları da oldukça fazladır. Öğretmenlik yapabilmek için verilen eğitim Eğitim Fakültesi ile sınırlandırılmamalı, öğretmen adaylarını besleyecek ve öğrenmeyi zenginleştirecek eğitim ortamları ve sosyal çevrelerden de yararlanılmalıdır. Burada amaç, öğretmen adaylarının daha donanımlı yetiştirilmesi olmalıdır. Öğretmenlik, nitelikli üniversitede, eğitim fakültelerinde, zengin sosyal bir çevrede, doğası öğretmenliğe uyan adaylarca yapılabilmelidir.

Toplumun öğretmenlik yargısı

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik yapmakla ilgili toplum yargıları hakkında düşüncelerini hem olumlu hem de olumsuz şekilde betimledikleri görülmektedir:

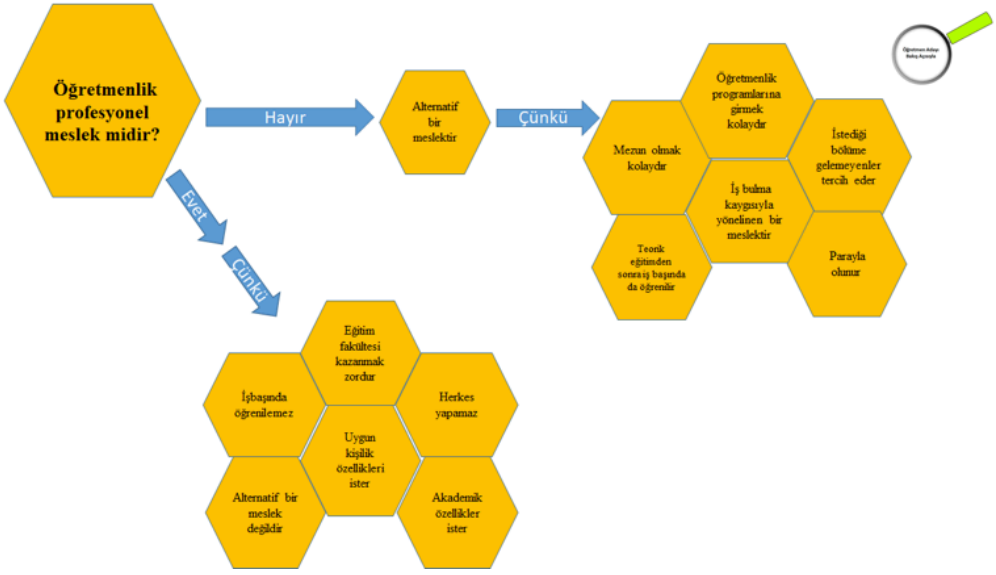


Şekil 4: Toplumun öğretmenlik yargısı

Öğretmenlik yapabilmeye ilişkin toplumsal yargı, çoğunlukla olumsuz tariflere sahiptir, öğretmenlik bilgi aktarımıdır, bunu da herkes yapabilir. Fakat herkes tarafından yapılırsa ya da yapıldığında saygınlığını yitirmektedir. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının yitirilmesine kendileri neden olmaktadır. Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini bilgi aktarma mesleği olarak görmemektedirler fakat toplumda öğretmenliğin, herkesin bir kitabı açıp, tahtaya gerekli bilgileri yazıp, ders anlatmak olarak algılandığını düşünmektedirler ve bu da mesleği itibarsızlaştırmaktadır. Bu itibarsızlaştırmaya yanlış eğitim politikaları neden olmuştur. Toplum yargısıyla öğretmenlik, icrası zor olmayan, basit teknolojilerle kolaylıkla icra edilebilen, risk barındırmayan, tükenilmişlik yaşansa da sürdürülebilmesinde engel bulunmayan, kadınlara daha uygun, tatili bol ve çalışma saatleri iyi olan bir meslektir. Bununla birlikte, öğretmenlik, toplumda az da olsa düzenli bir geliri ve saygınlığı olan bir meslektir.

Öğretmenliğin profesyonellik yönü

Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine hem profesyonellikle ilgili hem de profesyonellikle ilgisi bulunmayan anlamlar yüklemektedirler:



Şekil 5: Öğretmenliğin profesyonellik yönü

Öğretmen adaylarının gözünde öğretmenlik mesleği profesyonel bir meslektir. çünkü, eğitim fakültesi kazanmak zordur, iş başında öğrenilemez, akademik bilgiler ister, herkes yapabileceği alternatif bir meslek değildir ve uygun kişilik özelliklerine sahip olmayı gerektirir.

Öğretmen adaylarının gözünde öğretmenlik mesleği aynı zamanda profesyonel bir meslek değildir çünkü, toplumda herkesin yapabileceği alternatif bir meslek olarak algılanmaktadır. Öğretmenlik mesleği, kazanılması ve mezun olunması kolay, iş bulma kaygısıyla yönelinen, istediği bölüme gelemeyenlerin tercih ettiği, işbaşında da öğrenilebilen ve parayla satın alınabilen bir meslektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlik yapabilme algısı, alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisine sahip olma yanında Atatürkçü ve milliyetçi unsurlar ve teknolojik becerilere sahip olma özellikleri ile açıklanmaktadır. Adaylara göre bu unsurlar duyuşsal karakteristiklerle de desteklenmelidir. Öğretmenlik herkesin yapabileceği bir iş olamaz. Olumlu kişilik özellikleri, çok sağlam teorik ve uygulamalı akademik bir eğitim gerektirmektedir. Milliyetçi unsurların öğretmenlik yapmakla ilişkilendirilmesi doğal karşılanabilir, kasıtlı davranış değişikliklerinin vatana hizmet etme davranışı ile karakterize ediliyor olmasının, bir ülkenin geleceği için olumlu, atama politikalarının ölçütsüz işlemesinin ise bir ülkenin geleceği için olumsuz sonuçlar getireceği kuşkusuzdur.

Öğretmenlik yapabilmek, bilgi aktarmanın çok ötesinde, öğretmeye ilişkin özel yeteneklere sahip olmayı ve bu yetenekleri güçlü bir akademik ortamda geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının bu tespiti net olarak yapabildiklerini göstermektedir. Fakat adaylar öğretmenlik mesleğinin akademik içeriğinin nasıl olması gerektiğine ilişkin net bilgilere sahip değildirler. Bu durum akademik eğitimlerini tamamlayamamaları ile açıklanabilir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve atama politikası, siyasi parti politikaları yerine, devlet politikası haline getirilemediği için, öğretmenlik küçümsenen bir meslek olmakta, aileler çocuklarını mesleğe yönlendirirlerken, akademik başarısı yüksek öğrenciler için öğretmenlik mesleğini tercih etmek akla bile gelmemekte, avukatlık, doktorluk vb. mesleklere yönlendirilmeler yapılmaktadır. Bunun en önemli nedeni, öğretmenlik mesleğinin toplumda prestijli bir meslek olmaması, öğretmenlik mesleğini icra edenlerin yaşam standartlarının düşüklüğü, kadın mesleği haline dönüşmesi, öğretmenlik mesleğinin gereksinim olduğunda herkesçe yapılabileceğinin düşünülmesidir.

Türkiye'de yanlış eğitim politikaları ile, meslekleşme ölçütlerinden olan "uzmanlık bilgisi" ve "giriş denetimi" ne dikkat edilmeksizin, geçmişten günümüze kadro açığı neden gösterilerek, öğretmenliğe dair hiçbir eğitimi olmayan kişiler eğitim sistemine dahil edildiği için, toplumun da öğretmenlik mesleğine yönelik olarak "Öğretmenlik mesleğinde derin uzmanlık bilgisine gereksinim yoktur. Herhangi bir alan bilgisine sahip olan doğrudan ya da günümüzde uygulandığı şekliyle pedagojik formasyon programı denilen kısa programlarla, öğretmenlik atamaları için ilgili sınavlara girebilir ve atanabilirler" şeklinde oluşturduğu algı, son derece normaldir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik, "eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim işinin üstlenildiği bir uzmanlık mesleği" olarak tanımlanmaktadır. Kanunda uzmanlık mesleği olarak anılan öğretmenlik mesleğine, uygulamada derin bir uzmanlık bilgisi yerine atamaların yön verdiği bir meslek olarak yaklaşmak, tezat bir durum oluşturmaktadır. Türkiye'de öğretmenlik mesleğine öğrenciler, merkezi sınavlarla yerleşmektedirler. Dolayısıyla, öğretmenlik yapabilmek için öne çıkan kişisel özellikler dışarıda bırakılmaktadır. Öğretmenlik yapabilmenin belirleyicisi, alınan uzmanlık bilgisinden daha çok, atanmak için başarılması gereken sınavlar olmaktadır. Bu sınavlarda başarılı olanlar, öğrencilikleri döneminde öğretmenlik mesleğine istemeden, tesadüfen ya da aile baskıyla gelen, akademik başarısı düşük öğretmen adayları olabilmektedir. Diğer bir tezat durum ise, ailelerin birçoğunun çocuklarını en azından başlangıçta, başka meslekleri deneyerek öğretmenliğe yönlendirmemeleri, fakat tercih edilecek mesleğe hazırlanabilmek için çocuklarını yine öğretmenlere teslim etmeleridir. Bu gruba, çocukları için ilkokuldan başlayarak üniversite eğitimine değin nitelikli öğretmen arayan öğretmenler de dahildirler.

Öğretmenliği nitelikli olarak icra etmeyenler için, öğretmenlik yapmak, belirlenen bir süre içinde mesleği icra etmekten ibarettir. Mesleği yaşam tarzı haline getirememektir. Bu şekilde öğretmenlik yapanlar, meslekle kendilerini içselleştiremezler. Onlar için öğretmenlik "okula gitme" yerine, "işe gitmek" şeklinde algılanmaktadır.

Devlet güvencesi, uzun tatiller, boş zaman vb. nedenlerle öğretmenlik mesleğini tercih edenler, aslında öğretmenliği yapmış olmak için yapanlardır. Bu durum metaforik bir bakış açısıyla, öğretmenlik yapabilmeyi "herkesin çay servisi yapabileceği"ne indirgemektir fakat gerçek böyle değildir.

21. y.y.'da, bilişim teknolojilerinin hızla gelişmesi ve yaygınlaşması, öğretmenlik mesleğinin de sorgulanmasına neden olmaktadır. Daha önceleri, toplumda öğretmenin söylediği, öğrettiği, değerlendirme yöntemi vb. doğruydu. Veliler, çocuklarını nasıl daha iyi yetiştirebilecekleri konusunda öğretmenlerin yanında olurlardı. Şu an ise öğretmenlerden beklenenler oldukça değişmiş durumdadır. Veliler, öğretmenlerin her yaptığını sorgulamakta, öğretmenlerin yanında olmak yerine, karşısında yer almaktadırlar. Bu durum, geleceğin öğretmenlerinden beklenenleri arttırmakta, öğretmen niteliklerinin beklentiler yönünde geliştirilmesini gerektirmektedir. Geleceğin öğretmenleri üzerinde düşünürken, geleceğin öğrencilerini dikkate almaya çalışmak, nasıl öğretmen yetiştirileceği hakkında fikir verecektir. Geleceğin öğretmeninde bulunması gereken özellikler belirsiz gibi görünse de, öğrenciler üzerinden gitmek, geleceğin öğretmen profilinin oluşturulmasına daha çok katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, *8*, (1): 1-44.

Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *3*(2): 238-248.

Erginer, E. (2016). Öğretim ilke ve yöntemleri: Uygulamalı bir çalışma, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gabryś-Barker, D. (2010). On teacher beliefs, self-identity and the stages of professional development. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 1: 25-42.

Hazır, O. (2015). Öğretmen etkililiği: Finlandiya modeli, *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi,* 25(1): 3-24.

Ranciere, J. (2014). Cahil hoca: Zihinsel özgürleşme üzerine beş ders, (Çeviren: Savaş Kılıç), İstanbul, Metis Yayıncılık.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

Sahlberg, P. (2018). Eğitimde Finlandiya modeli, Çeviri: Cansen Mavituna, İstanbul: Metropolis Yayıncılık.

Sahlberg, S. (2015). Fin dersleri: Dünya, Finlandiya'daki eğitimsel değişikliklerden neler öğrenebilir? İçinde: XIV. Geleneksel Eğitim Sempozyumu (29-31 Ocak 2015) Geleceğin Öğretmeni. İstanbul: Türkiye Özel Okullar Derneği.

Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Knoxville, Tennessee: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 57-67.

Öğretmen Adayları Bakış Açısıyla Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonelleşme Süreci Önündeki Engel: Neden Herkesin Öğretmen Olabileceği Düşünülür?

Doç. Dr. Aysun Erginer, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye, aysunerginer@nevsehir.edu.tr

Doç. Dr. Ergin Erginer, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye, erginerginer@nevsehir.edu.tr

Öz

Acemi bir cerrahın bir hastasını canından edebileceği gibi, acemi bir öğretmenin toplumun geleceğini ipotek altına alabileceği düşünülürse, öğretmen eğitiminin nitelikli yapılmasının bir zorunluluk olduğu hemen anlaşılacaktır. Öğretmen yetiştirme tarihi incelendiğinde, öğretmen kadrolarına değişik zamanlarda değişik kaynaklardan atamaların yapıldığı görülmektedir. Atama politikalarına bağlı olarak hiçbir formasyona tabii olmadan atamalar yapılması da buna dahildir ve bu atananlar arasında halen mesleğine devam etmekte olanlar da mevcuttur. Sorun, bir kıyametin habercisi mi olur bilinmez ama, öğretmenlik mesleğinde bu tip uygulamaların yaşanması artık neredeyse doğal karşılanmakta; bize öğretmenlik mesleğinin yasal düzenlemelerde bahsedildiği gibi profesyonel bir meslek olup olmadığını sorgulatmaktadır. Tüm bunlar, Türkiye'de hala öğretmen yetiştirme politikalarının iyi temellendirilemediği, istediği alana yerleşemeyenlerin kendilerini öğretmenlik mesleğine yönelttiği, çünkü her ne olursa olsun herkesin öğretmen olabileceği ve öğretmenliği alternatif bir meslek olarak gördüğü anlamına gelmektedir. Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarına, öğretmen yetiştirme ve mesleğe yapılan atama çeşitliliği doğrultusunda, neden herkesin öğretmen olabileceği düşüncesini sorgulatmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde: Herkesin öğretmen olabileceğini düşünmesinin altında yatan temel nedenler nelerdir? Öğretmen olabilmek için, öğretmenlik yeterliği aranmaksızın her hangi bir üniversiteyi bitirmek yeterli midir? Öğretmenlik mesleği, istediği bölüme yerleşemeyenlerin yöneldiği alternatif bir meslek midir? Öğretmenlik mesleği, iş başında öğrenilen bir meslek midir? vb. alt amaçlara da yanıt aranacaktır. Araştırma nitel olarak desenlenmiş, betimlemeye dayalı bir olgubilim araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 Bahar Yarıyılı'nda Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans programlarının yürütüldüğü bölümlerde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Belirtilen bölümlerde gönüllülük esasına göre 5'er öğrenciye ulaşılarak araştırma yürütülmüştür. Nitel veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada, öğretmen adaylarından öğretmenlik mesleğinin niteliklerine dönük çıkmazları hakkında yorum yapmaları beklenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adayları öğretmenlik mesleğinin bir cazibesinin kalmadığını, giderek saygınlığını yitirdiğini, yanlış öğretmen yetiştirme ve atama politikalarıyla mesleğin iyice ucuzlatıldığını, üniversite sınavına giren ve tercih yapan adaylardan çok azının öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih sıralamasında en önlere yazdığını ifade etmektedirler. Çünkü öğretmenlik mesleği tercih edilmese bile, öğrenciler başka alanlarda öğrenim görerek katılacakları sertifika programlarıyla öğretmen olabilmektedirler. Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme, çocukları ve gençleri sevme, onlara sevgiyle ve hoşgörüyle yaklaşma vb. çok da önemli olmamaktadır. Hatta öğretmen atamalarına yönelik yapılan sınavlarda, gönlünü bu mesleğe vererek öğrenim görmüş ve mesleği kendisiyle içselleştirmiş öğretmen adaylarının yerlerine, başka alanlarda bir işe yerleşemediği için bari öğretmen olayım düşüncesiyle sınavlarda başarılı olarak ataması yapılan "anlık öğretmenler" yerleşebilmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen olmak, öğretmenlik mesleği, öğretmen atamaları, profesyonel meslek

Abstract

Obstacle in the Process of Professionalization of the Teaching Profession from the Viewpoints of Prospective Teachers: Why is Everyone Considered to Become a Teacher?

Just as a novice surgeon can cause a patient die, a novice teacher can shape the future of society negatively. Taking this into account, it is immediately be understood that training a qualified teacher is a necessity. When the history of teacher training is examined, it is seen that teachers have been appointed from different sources at different times. Depending on the appointment policies, some people have been appointed without any initial teacher training and they are still teaching. In addition, such practices in teaching profession are almost reacted normally. It is not known whether it will be a prophet of dome; however, it makes us question whether teaching profession is really a professional profession, as mentioned in the legal regulations. All taken into consideration, it means that teacher training policies are not still based on solidly in Turkey. The students who cannot study in the department they want due to university entrance exam results tend towards teaching profession because it is generally thought that everybody can be a teacher and teaching is an alternative profession. The purpose of the research is to make prospective teachers question why everyone thinks they can be teachers in terms of diversity in teacher training and appointments. Within this overall purpose, the following objectives are examined in the study: What are the underlying reasons for thinking that everyone can be a teacher? Is graduating from a university without any teaching competence enough to become a teacher? Is teaching profession an alternative for those who do not study in the department they want? Is teaching learned at work? Qualitative research method and phenomenology design was used in the research tobe analyzed descriptively. Study group included junior and senior students studying at Faculty of Education at Nevsehir Hacı Bektas Veli University in 2017-2018 Spring semester. Five students from each department participated in the study voluntarily. Qualitative data analysis methods were used and prospective teachers were expected to comment on the qualities of teaching profession. The findings of the study showed that teaching profession has no attraction any more, teaching profession has gradually lost its prestige, incorrect teacher training and appointment policies caused the profession to become depreciating and very few of the candidates preferred their departments in the university entrance exam voluntarily. Even if the profession of teaching is not preferred, students graduating from other departments may become teachers with certificate programs. Thus, it is generally regarded that choosing teaching departments at faculties of education voluntarily, loving children and young people, approaching them with love and tolerance are not so important to be a teacher. Moreover, depending on the exam results made for teacher appointments, “instant teachers” who cannot find a better job in different fields and who think “I will be a teacher, then” may be appointed instead of the ones who study at faculties of education setting their hearts on teaching and interiorize the profession.

Key words: Become a teacher, teaching profession, teacher appointments, professional profession.

Giriş

Acemi bir cerrahın bir hastasını canından edebileceği gibi, acemi bir öğretmenin toplumun geleceğini ipotek altına alabileceği düşünülürse, öğretmen eğitiminin nitelikli yapılmasının bir zorunluluk olduğu hemen anlaşılacaktır. Öğretmen yetiştirme tarihi incelendiğinde, öğretmen kadrolarına değişik zamanlarda değişik kaynaklardan atamaların yapıldığı görülmektedir. Atama politikalarına bağlı olarak hiçbir formasyona tabii olmadan atamalar yapılması da buna dahildir ve bu atananlar arasında halen mesleğine devam etmekte olanlar da mevcuttur. Böylesi bir problemin bir tıp doktorluğu ya da avukatlık mesleği için dile getirilmesi kuşkusuz hayli zordur. Sorun, bir kıyametin habercisi mi olur bilinmez ama, öğretmenlik mesleğinde bu tip uygulamaların yaşanması artık neredeyse doğal karşılanmakta; bize öğretmenlik mesleğinin yasal düzenlemelerde bahsedildiği gibi profesyonel bir meslek olup olmadığını sorgulatmaktadır.

Avrupa Eğitim Konseyi Ağı (EUNEC) (2008, 2-3) verileri incelendiğinde, öğretmen eğitiminde profesyonelleşmenin aşağıdaki ortak ilkelerle şekillendiği görülmektedir:

- öğretmenlerin etkili olmasını gerektiren bilgi, tutum ve pedagojik becerilerle donanmasını sağlama;
- öğretmenlerin eğitimi ve profesyonel gelişimlerini koordineli, tutarlı ve yetkin kaynaklarla sağlama;
- öğretmenler arasında yansıtıcı pratikler ve araştırma kültürünü teşvik etme;
- öğretmenlik mesleğinin statü ve kabulünü teşvik etme;
- öğretimin profesyonelleşmesini destekleme.

Türkiye'deki uygulamalar incelendiğinde ise öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesinin arkasında bilimsel dayanaklardan uzak ve politik uygulamaların hakim olduğu görülmekte, öğretmenliğin mesleki işbirliğine dayanmayan, uygulamalı ve araştırma kültünü destekleyici yaklaşımlardan daha uzak şekillendiği söylenebilir. Erzen (2018)'in çalışması da genel olarak bu düşünceleri destekleyici sonuçlara dayanmaktadır.

Öğretmen atamalarındaki kadrolu, ücretli, sözleşmeli, vekil vb. çeşitlilik düşünüldüğünde ise, durum bizi yine farklı sonuçlara götürmemektedir. Özellikle tarihsel süreçte ve günümüze değin, eğitim fakültelerinin aksine, misyonu bilim insanı yetiştirmek üzere yapılanan fen-edebiyat fakültelerinin ve başkaca fakültelerin dahi dönem dönem öğretmen yetiştirme işine soyundukları görülmektedir. Tüm bunlar, Türkiye'de hala öğretmen yetiştirme politikalarının iyi temellendirilemediği, istediği alana yerleşemeyenlerin kendilerini öğretmenlik mesleğine yönelttiği, çünkü her ne olursa olsun herkesin öğretmen olabileceği ve öğretmenliği alternatif bir meslek olarak gördükleri anlamına gelmektedir.

Eğitimde sayısal gelişmelerin niteliksel değişmenin daha önünde olduğu gerçeği (CPRE, 2005), zorunlu eğitim uygulamaları bağlamında oldukça doğal karşılanmaktadır. OECD ve PISA verileri incelendiğinde (OECD, 2016), OECD'ye üye ülkeler içinde, Türkiye, öğrenciler arasında öğretmen olma beklentisinde çöküş noktasına gelen ülkeler arasında başat noktada yer almaktadır. Yine bu ülkeler arasında Türkiye, başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmediği ülkeler arasında da yer almaktadır ki, öğretmenlik mesleğinin titizlikle ve akademik bir yetkinlikle yapılması zorunluluğu düşünüldüğünde, bu sonuçlar daha da ürkütücü olmaktadır.

Bununla birlikte, batılı ülkelerde genellikle öğretmeni meslekte tutma ile ilgili problemler vardır. Kyriacou ve Kunc, 2007)'a göre, İngiltere'de öğretmen eğitimine başlayanların yaklaşık % 24'ü mesleklerini ilk beş yıl içinde terk etmektedirler. Watt & Richardson (2007), Avustralya'da aynı dönemde mesleği bırakanların yaklaşık % 30 olduğunu tahmin etmektedirler. Ingersoll (2003) ise, Amerika'da doksanlı yıllarda mesleğe başlayanların sadece % 48'inin ilk beş yıl meslekte kaldığını bildirmektedir (Aktaran, Bakar, Mohamed, Suhid, & Hamzah, 2014).

Öğretmen adayları açısından öğretmen olmakla ilgili değişkenleri, yükseköğretime geçiş sınavı, kamuya personel seçme sınavı ve atanma gibi kavramlarla açıklamak mümkündür. Bu sürecin daha çok yarıştırmacı ya da ekonomik kaynaklı olduğu ve öğretmen adaylarının gelişim ve öğrenme ihtiyaçlarını, ilgi ve motivasyonlarını dikkate almadığı görülmektedir. Bergmark, Lundström, Manderstedt & Palo (2018) çalışmalarında, öğretmen adaylarının öğretmenliği kariyer mesleği olarak seçme süreçlerini daha çok geçmiş eğitim yaşantıları ve motivasyonel etmenlerle açıklamakta ve pedagojik kimlik testlerinden yararlanmaktadırlar. Bu motivasyon temelli tabloyla, Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin, özellikle seçme ve atanma süreçleri açısından çok fazla örtüşmediği söylenebilir.

Öğretmen olmak ve öğretmenlik yapmak arasında derin bir ayrım bulunmaktadır. "Öğretmen olmak" sorgulandığında, öğretmenlik mesleğinin akademik donanımla şekillenebileceği ve meslekteki nitelikliliğin ise

kesinlikle duyuşsal parametrelerle anlam kazanacağı açıktır. Bu görüş bizi, herkesin öğretmen olamayacağı ve olmaması gerektiği yönünde bir düşünceye götürmektedir. Cüceloğlu & Erdoğan (2013, 27-30)'a göre öğretmen olmak, öğretmenin belirlenmiş görevlerin ötesine geçip, hissederek, yaşayarak, kendisini adayarak, öğrencisiyle bütünleşerek var olmasıdır… Öğretmen olmak bir zaman dilimiyle, bir alanla sınırlı olamamaktır. Öğretmenlik yapmayı aşıp öğretmen olanlar, eğitimde problem gibi görünen her şeyi fırsata çevirip harikalar yaratabilirler. Çünkü eğitim özü itibariyle bir öğretmenin başarısız olmasına değil, başarılı olmasına açık bir alandır.

Yılmaz (2017, 17) ise, atanmış bir öğretmen ile öğretmenlik yapmayı, adanmış bir öğretmen ile öğretmen olmayı bağdaştırmakta ve öğretmen olmak ile öğretmenlik yapmak arasındaki farkı anlamamıza yardımcı olmaktadır. Keven (2011, 18), öğretmenliğin gerçekten duyuşsal karakteristiklerle anlam kazandığını vurgularken, "günümüzde öğretmenlik mesleği, tarihi öneminden, kariyerinden, misyonundan çok şeyler kaybetmiştir, fakat bütün olumsuz gelişmelere rağmen, teknoloji ne kadar ilerlerlerse ilerlesin, öğretmenin önemi kaybolmaz, çünkü henüz insanlarla duygusal bağ kurabilen, ona karakter eğitimi verebilen bir alet icat edilmedi" görüşündedir.

Karadağ & Dulay (2017)'ın, öğretmen tipolojileri ile ilgili çalışmalarının en başında, "Bir öğretmeni öğretmen yapan nedir? Zamanında derse girip, anlatacağı konuyu anlatıp çıkan, gerisine karışmayan mı? Yoksa birine umut olmak mı? Bir cana dokunmak mı? Yıllarca unutamadığımız, bizde derin izler bırakan öğretmenlerimizi "O" yapan neydi, neydi onları farklı kılan? Öğretmenlik yapmaları mı yoksa öğretmen olmaları mı? … Öğretmen olmakla öğretmenlik yapmayı birbirinden ayıran en önemli özellik gerekli özveri, sabır ve sevgiyi gösterebilmektir" şeklindeki gerçekçi sorgulamaları, bu çalışmanın problemine de derin bir vurgu yapmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin yapmakla değil, gerçekten olabilmekle ilgili, içselleştirilmesi gereken bir süreç olduğu tartışılmaması gereken bir problemdir aslında.

Öğretmenlik mesleği, en önemli mesleklerden biridir. Çocuklar anne-babalarından sonra öğretmenleriyle eğitim yaşantılarına devam ederler ve meslek grupları içinde önce öğretmenliği tanırlar. Çocuklara "büyüyünce ne olmak istiyorsun" sorusu yöneltildiğinde, çoğunlukla "öğretmen olmak istiyorum" şeklinde gelen yanıtları şaşırtıcı olmamaktadır. Öğretmen, öğrencisini fark ederek onu gidebileceği en üst noktalara taşıyabilir. Ya da çok yetenekli bir öğrencisi ile ilgilenmeyerek gerilemesine neden olabilir. Kısacası öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki dokunuşları çok önemlidir. Eğitimde programlarının güncellenmesi ve teknolojinin gelişmesi, nitelikli insan yetiştirmek için yeterli olmamaktadırlar. Bunlar sadece nitelikli öğretmenlere, insan yetiştirirken yardımcı olmaktadır. Yanlış politik uygulamalarla, kim isterse olunabilecek bir meslek gibi algılanan öğretmenlik mesleği, gereği yerine getirildiğinde hiç de kolay bir meslek değildir. Üniversite mezunu gençlerin alanıyla ilgili iş bulamayıp yönelecekleri bir meslek ise hiç değildir.

Bu bağlamda, mesleğin atama politikalarına, eğitim fakültesi öğrencilerinin en duyarlı gruplardan biri olduğu düşünüldüğünde, "öğretmen olabilme" olgusunun öğretmen adaylarınca sorgulanması önemli bulunmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarına, öğretmen yetiştirme ve mesleğe yapılan atama çeşitliliği doğrultusunda, neden herkesin öğretmen olabileceği düşüncesini sorgulatmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde: Herkesin öğretmen olabileceğini düşünmesinin altında yatan temel nedenler nelerdir? Öğretmen olabilmek için, öğretmenlik yeterliği aranmaksızın her hangi bir üniversiteyi bitirmek yeterli midir? Öğretmen olma algısının toplumdaki karşılığı nedir? Öğretmenlik mesleği, istediği bölüme yerleşemeyenlerin yöneldiği alternatif bir meslek midir? Öğretmenlik mesleği, iş başında öğrenilen bir meslek midir? vb. alt amaçlara yanıt aranmıştır.

Araştırma nitel olarak desenlenmiş, betimlemeye dayalı bir olgubilim araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 Bahar Yarıyılı'nda Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans programlarının yürütüldüğü (Temel Eğitim, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi ile Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi) bölümlerde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıdır. Gönüllülük esasına göre maksimum 6 öğrenciye ulaşılarak araştırma yürütülmüştür. Öğretmen adaylarından "neden herkes öğretmen olabilmektedir" sorgulamasını yapmaları istenmiştir. Nitel veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada, öğretmen adaylarından öğretmenlik mesleğinin niteliklerine dönük çıkmazları hakkında yorum yapmaları beklenmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları dört temel anlam örgüsüyle şekillenmiştir: Bunlar, öğretmen olmak için gereken vasıflar; öğretmen olmanın atama ya da diploma ile bağlantısı; toplumun öğretmenlik yargısı ve öğretmenliğin profesyonellik yönüdür.

Öğretmen Olmak İçin Gereken Vasıflar

Öğretmen adaylarının bakış açıları incelediğinde, öğretmen olmak için gerekli vasıfların temelde olumlu kişilik özellikleri ve akademik özelliklerden oluşması gerektiği düşün**ül**mektedir:

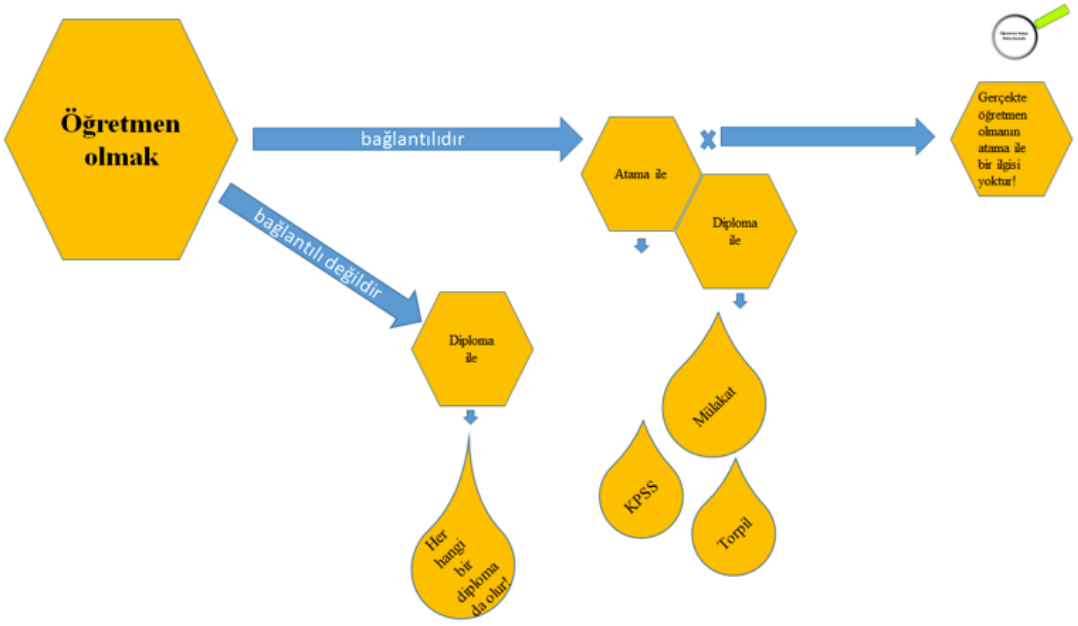


Şekil 1: Öğretmen olmak için gereken vasıflar

Bu özellikler ayrıntılandırıldığında, akademik olarak, çocukların öğrenme özelliklerini bilme ve ona göre davranma, diksiyon, etkili iletişim ve rol model olma gibi özelliklere odaklanılmaktadır. Öğretmen adaylarının bakış açısıyla öğretmen olmak, belli kişilik özelliklerine sahip olmayı da gerektirmektedir ve bu özellikler oldukça kapsamlıdır. Özellikler incelendiğinde, sabırlı ve gayretli olma, sevecen olma, anlayışlı/merhametli olma, saygılı olma, lider olma, rehber olma, fedakar olma, duyarlı/vicdanlı olma, şiddetten uzak olma, yaratıcı olma, açık fikirli olma, özgüvenli olma, erdemli olma, güler yüzlü ve eğlenceli olma, planlı olma, araştıran ve sorgulayıcı olma, eleştiriye açık olma, adil olma, çözüm odaklı olma gibi özellikler öne çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmen olmak için gerekli vasıfların farkında oldukları düşünülebilir.

Öğretmen Olmanın Atama ya da Diploma ile Bağlantısı

Öğretmen adaylarının bakış açıları incelediğinde, öğretmen olmanın atama ya da diploma ile bağlantısını Türkiye koşullarında, karamsar bir şekilde ifadelendirdikleri dikkat çekmektedir:

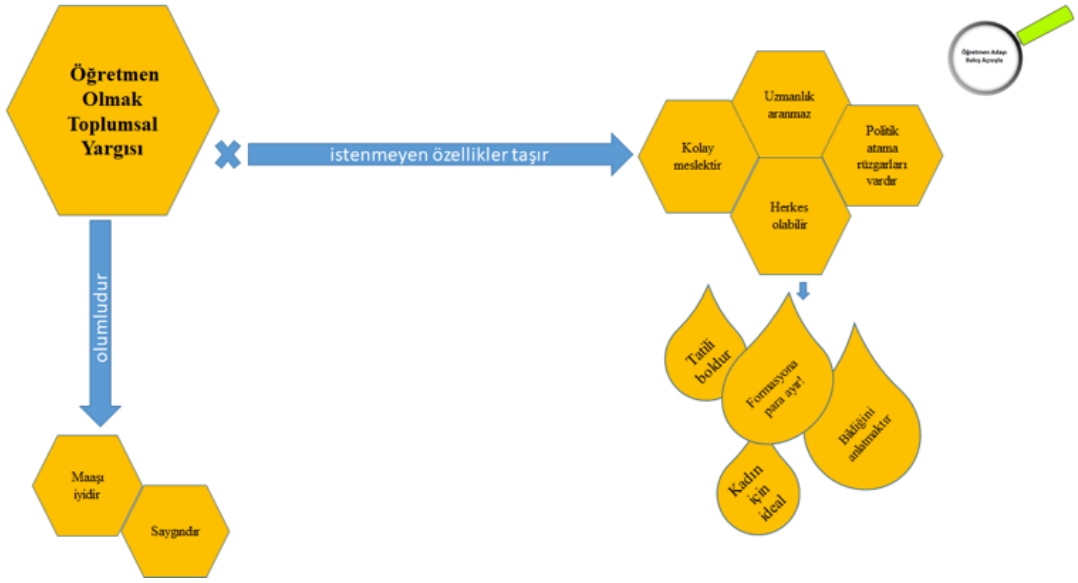


Şekil 2: Öğretmen olmanın atama ya da diploma ile bağlantısı

Adaylar, öğretmen olmanın akademik yetkinliklerle doğrudan ilişkilendirilmediği, bu sürece başka etkenlerin karıştırıldığını düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının bakış açısıyla öğretmen olmanın temel koşulu atanmadır ve atanmayı, politik düşünce yapıları, KPSS ve torpille açıklanan sözlü sınavlar belirlemektedir. Öğretmen olmak için atama yeterli koşul olamaz, çünkü her atanan bu işi yapmaya uygun olmayabilir. Öğretmen yetiştirmenin tarihi süreci içinde bulanık ve akla uymayan uygulamalar mevcuttur. Uygulamadaki pedagojik formasyon, öğretmen eğitiminin içi en sığ uygulamasıdır. Öğretmen olmak için, uygun diplomaya sahip olmak, gerçekten hak etmek, o işi yapmaya uygun olmak ve uygun yetişmek, deneyim ve kendini geliştirmek gerekmektedir. Atamaya ilişkin uygulamalar öğretmen olmak için yeterli değildirler. Öğretmenlik başı sıkışıldığında yönelinecek bir meslek değildir.

Toplumun Öğretmenlik Yargısı

Öğretmen adaylarının bakış açıları incelediğinde, öğretmenlik mesleğinin toplumsal algısının oldukça olumsuz ve istenmeyen özellikler taşıdığı görülmektedir:

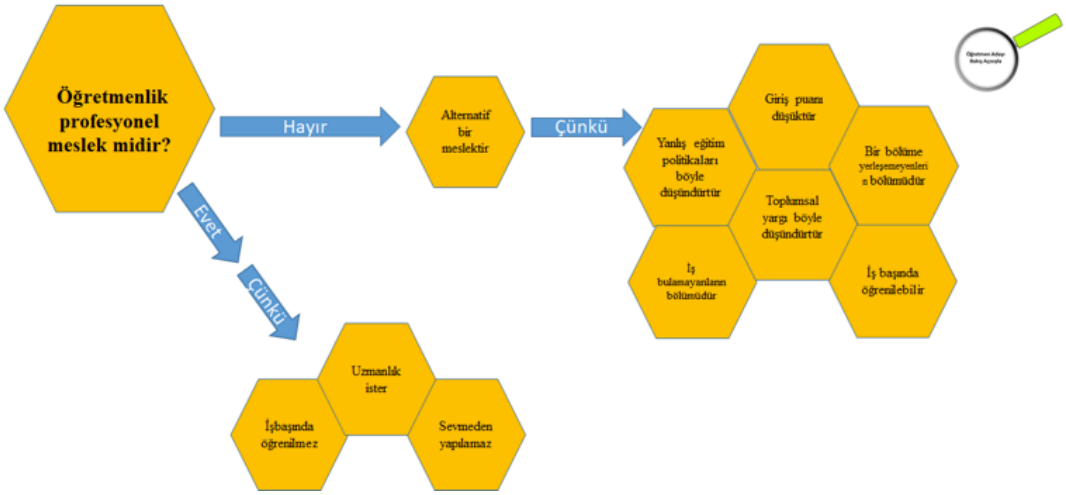


Şekil 3: Toplumun öğretmenlik yargısı

Adaylara göre, öğretmenlik programlarında öğrenim görmek başkalarına göre kolay görünmektedir, fakat hiç de öyle değildir, oldukça meşakkatli bir iştir. Herkes öğretmen olabilir ama aslında olmamalıdır. Öğretmenlik tatili bol, aynı zamanda kadınlara daha uygun bir meslek gibi görünmektedir fakat bu algı da oldukça yanlıştır. Öğretmenlik bildiğini anlatmak değildir. Paran varsa formasyonla öğretmen olunmamalıdır. Bununla birlikte, pek çok mesleğe göre, öğretmenlik maaşı iyi ve saygın bir meslektir.

Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonellik Yönü

Öğretmen adaylarının bakış açıları incelediğinde, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğuna inanılmakta, fakat uygulamada öğretmenlik mesleğinin profesyonel yönünün yeterince iyi işlenemediği görüşü ortaya çıkmaktadır:



Şekil 4: Öğretmenliğin profesyonellik yönü

Adaylara göre, öğretmenlik mesleği alternatif bir meslek konumundadır ve bu durum onları üzmektedir. Toplumun gözünde öğretmenlik mesleği, giriş puanı düşük, politik yaklaşımlara angaje, istedikleri bölüme yerleşemeyenlerin mesleğidir. İstemeden de yapılabilir, iş başında da öğrenilebilir. Devlet güvencesi olan, kolay bir meslektir. Kısa sürede öğretmen yetiştiren bir kurumdan para ile satın alınabilir. Mesleği profesyonellikten

uzaklaştıran biraz da öğretmenlerin kendileridir. Öğretmenlik mesleği, aslında, uzmanlık ister, iş başında öğrenilemez, sevmeden yapılamaz, çünkü bu meslek profesyonel bir meslektir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adayları, öğretmen olma kavramına yoğun biçimde akademik anlamlar yüklemekte, bu kavramı ayrıca olumlu kişilik özelliklerine sahip olabilme koşuluna bağlamaktadırlar. Bu yaklaşım, öğretmen davranışlarını betimleyen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin, bilimsel dayanakları olan profesyonel bir meslek olduğu, tartışmasız bir gerçektir ve öğretmen adayları da bunun farkındadırlar. Bu farkındalığa eğitimde politika üretenlerin de erişmesi gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin olumlu kişilik özeliklerine sahip, çocukları seven ve onların ihtiyaçlarını anlayan, yaratıcı düşünen, problem çözebilen, vicdanlı, sabırlı kişilerce icra edilmesi gerekmektedir. Hobson, A. J, Malderez, A., Tracey, Homer, Ashby, Mitchell, McIntyre, Cooper, Roper, Chambers & Tomlinson (2009)'ın öğretmen olma sürecine ilişkin raporda, öğretmen görüşlerinin benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Teacher Mutual Bank (2015) verileri de, öğretmen adayları görüşlerini yine öğretmen adayı görüşleriyle destekler niteliktedir.Adaylar öğretmenliğin atamayla değil sevgi ve sanatla yapılması gereken bir meslek olduğunu belirtmekte, öğretmenlik mesleğini duygusal form ve değerlerle betimlemektedirler. Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi incelendiğinde ise, bu ölçütlerin öğretmen seçme, eğitme ve atama sürecinde yeterince işleyemediği söylenebilir.

Öğretmen olma, öğretmen adaylarınca, atanmakla ilgili gibi kavransa da yoğun şekilde herkesin yapabileceği bir iş olarak algılanmamaktadır ve öğretmenlik profesyonel bir meslek olarak kabul görmektedir. Toplumun bu konudaki olumsuz yargısını kısa zamanda silebilecek olumlu eğitim politika, karar ve uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlik mesleği, akademiden beslenmeyen politik uygulamaların esiri olmaktan kurtarılmalıdır!

Kaynakça

Bakar, A. R., Mohamed, S., Suhid, A., & Hamzah, R. (2014). So You Want to Be a Teacher: What Are Your Reasons?. *International Education Studies*, *7*(11), 155-161.

Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, *41*(3), 266-281.DOI: 10.1080/02619768.2018.1448784.

CPRE (2005). A comparative study of teacher preparation and qulification in six nations, Edited by Richard M. Ingersoll, Consortium for Policiy Research in Education, University of Pennsylvania- Teacher College, Columbia University- Harvard University- Stanford University- University of Michigan- University of Wisconsin, Madison Northwestern University.

Cüceloğlu, D & Erdoğan, İ. (2013). Öğretmen olmak: Bir cana dokunmak, İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Erzen, E. (2018). Teacher opinions about school and teacher Professional development, *Studies in Educational Research and Development*, *2*(1): 1-31.

EUNEC (2009). The teaching profession – changes, challenges and perspectives, Brussels: EUNEC Secretariat.

Hobson, A. J, Malderez, A., Tracey, L., Homer, M.S., Ashby, P., Mitchell, N., McIntyre, J., Cooper, D. , Roper, T., Chambers, G. N. & Tomlinson, P. D. (2009). Becoming a Teacher: Teachers' experiences of initial teacher training, induction and early professional development, Final Report, University of Nottingham.

Ingersoll, R. M. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.

Karadağ, E. & Dulay, S. (2017). Öğretmen tipolojileri: Öğretmenler sınıfta nasıl davranır?, Ankara: Pegem Akademi.

Keven, A. (2011). Öncü öğretmen: İdealist öğretmenin duygu dünyası, İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *23*(8), 1246-1257. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.002

Mena, J., Garcia-Valcárcel, A. Peñalvo, F. J. G., del Pozo, M. M. (2017). Search and research: Teacher education for contemporary contexts, Salamanca: Ediciones Universidad.

OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i9789264266490-en.htm, Erişim Tarihi: 15 Nisan 2017.

Teacher Mutual Bank (2015). Teaching –Why it's more than just a job, 2015 Future Teacher Scholarship Winners' Essays. Au.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *Journal of Experimental Education*, *75*(3), 167-202. http://dx.doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202

Yılmaz, M. (2017). İyi Dersler Öğretmenim, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Sendika Yöneticilerinin Öğretmenleri Örgütlemede Yaşadıkları Problemler

Şenay Sezgin Nartgün, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, szbn@yahoo.com

Zekeriya Nartgün, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, nartgun@yahoo.com

Öz

Araştırmanın amacı sendika yöneticilerinin görüşlerine göre sendikaların öğretmenleri örgütlemelerinde yaşadıkları problemleri belirlemektir. Bu kapsamda araştırma modeli nitel araştırma modellerinden olgu bilimdir. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ilinde örgütlenen beş eğitim sendikasının yönetim kadrosu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ulaşılacak olan sendikalar: EĞİTİM BİR SEN, TÜRK EĞİTİM SEN, EĞİTİM-SEN, EĞİTİM İŞ şeklindedir. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Verilerin analizi sürecinde deneyimler betimlenmeye çalışılacaktır. Araştırma sonuçlarından bazıları şunlardır: sendikaların yaşadığı problemler mesai sorunu, bilgi sahibi olmama, kişisel menfaat ve siyasi yapıdır. Bununla birlikte sendikacılığın bir meslek görülmemesi, mesai sonrası zaman aralarında sendika işleri ile ilgilenilmesi, öğretmenler üzerindeki yönetimsel ve siyasi baskının yoğun olması en çok göze çarpan sorunlar olarak ifade edilmektedir. Katılımcılar öğretmenlerin haklarını korumada sendikaların sahip oldukları yasal sınırların genel olarak yeterli olmadığı görüşü hâkim. Bu durumu sendikaların bağımsız olmamaları, grev hakkının olmaması, yeterli yasal haklarının olmaması ile açıklamaktadırlar. Katılımcılar, öğretmenlerin sahip oldukları özelliklerin ve niteliklerin sendikal örgütlenmelerine etki etmediğini ifade etmekle birlikte sahip oldukları dünya görüşleri, değer sistemleri, ekonomik çıkarlar ve yalnızlık korkusu sendikal yapılara katılmayı etkilemektedir. Katılımcılara göre çok az yönetici sendikal tercihlere karışmamaktadır.

Anahtar kelimeler: Sendika, Öğretmen, Yönetici, Örgütlenme

THE PROBLEMS THAT UNION ADMINISTRATORS EXPERIENCE IN ORGANIZING TEACHERS

Abstract

The aim of the research is to determine the problems that union administrators experience in organizing teachers. In this context, research model is phenomenology one of the qualitative research models. The study group of the study consists of the management staff of five education unions organized in Bolu province. The unions that can be reached within the scope of the research are: EĞİTİM BİR SEN, TÜRK EĞİTİM SEN, EĞİTİM-SEN, EĞİTİM İŞ. The semi-structured interview form developed by the researchers will be used in the research. Experiences will be tried to be described in the process of data analysis. Some of the results of the research are as follows: the problems of unions are the problem of overtime, lack of knowledge, personal interest and political structure. However, the fact that unionism is not seen as a profession, dealing with union affairs among the post-work period, and the intense administrative and political pressure on teachers are the most prominent problems. The view that the legal limits of the unions are generally not sufficient to protect the rights of the teachers is dominant. They explain this situation by the fact that unions are not independent, have no right to strike and have no legal rights. While the participants state that the characteristics and qualifications of the teachers do not affect the union organization, the world views, value systems, economic interests and fear of loneliness affect the participation in union structures. According to the participants, very few managers do not interfere with trade union preferences.

Keywords: Unions, Teachers, Administrators, Organization

Giriş

"İş ve iş", "iş ile insan" ve "insan ile insan" arasındaki iletişimin organizasyonu olarak tanımlanan (Koçel, 1993) örgüt aynı zamanda insanların amaçlarını, umutlarını ve yükümlülüklerini (Toffler, 1991) belirleyen bir sistemdir. Bu sistem zaman zaman amaçların çatışmasını da içerisinde barındırmaktadır. Bu çatışmaların uzlaşıya dönüşmesi için pek çok hareket gündeme gelmektedir. Özellikle bu hareketlerden biri sendikalaşmadır. Sendikalaşma sanayileşme hareketleri ile ilk kez gündeme gelmiş olup üyelerinin haklarını ve kazançlarını korumak amacıyla oluşmuştur (Lieberman 2000; Tokol 2002). Üyelerinin haklarını koruma ve çıkarlarını savunmayı temel amaç kabul eden sendikalar, aynı zamanda iş gücünün verimliliğin artırılmasına da etki etmektedir (Cappelli 1989; Tortop 2005). Sanayi devriminde sadece işçi haklarının korunması amacıyla kurulan sendikalar daha kolay kabul görürken memurların örgütlenerek sendikalleşmesi ciddi tepkilere neden olmuştur (Mutlu 2000; Tortop 2005; Turan 1999; Ünsal 1999). Türkiye'de ancak 1961 Anayasası ile memurlar örgütlenebilme, sendikalı olabilme hakkı elde etmiş olmalarına rağmen sendikaların kuruluş amaçlarını unutarak siyasi yapılardan etkilenmeleri sonucu 1971 yılında kapatılmışlardır (Gözübüyük 2000; Tortop, 2005). Sendikaların kapatılması ile dernekler ön plana çıkmıştır (Güneş Kahraman, 2016). Ancak derneklerinde siyasallaşması 1980 darbesi ile sendikaların yaşadığı sonu yaşamalarına sebep olmuş ve kapatılmışlardır (Yıldırım 2007). Sendikaları kapatılmasının altında pek çok sebep bulunmakla birlikte Türkiye'de çoğunlukla sendika-siyaset ilişkisi ağır basmaktadır (Erkılıç 2007). 1982' de Anayasanın tekrar düzenlenmesi ile işçilere ve işverenlere sendika kurma ve üyesi olma hakkı tekrar tanınmıştır. Ancak bu düzenlemede memurlara ilişkin bir ibare bulunmamakla birlikte yasaklayanda bir ibare yer almamaktadır (Gözübüyük 2000; Gülmez 2002; Lordoğlu, 2004). 1995 yılında 82 Anayasasının 53. Maddesine ek fıkra ile memurlar sendika ve toplu sözleşme hakkı kazanmış 1997 yılında da anayasada ve özel kanunda belirtilen hükümler doğrultusunda sendika ve sendika üstü kuruluşlar kurabilecekleri ve bunlara üye olabileceklerine ilişkin düzenlenme yapılmıştır. 2001 yılının 12 Temmuz günü "4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu" ile memur sendikaları yasal bir yapı olarak kabul edilmiştir. 25/6/2001 tarihli "Kamu Görevlileri Sendika Kanunu"na göre sendika: "Kamu görevlilerinin ortak ekonomik, sosyal ve meslekî hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek için oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip kuruluşları olarak tanımlanmıştır". Bu sendikal haktan yararlanacak olan 657 sayılı yasaya tabi olan memurlar arasında en büyük payı öğretmenler almaktadır. Dolayısıyla bu örgütlenme içerisinde ki yerleri önemlidir (Yıldırım 2007).

Dünya da öğretmenlerin sendikacılığına ilişkin olarak literatür incelendiğinde bazı örnekler göze çarpmaktadır. Demokrasinin beşiği olarak kabul edilen İngiltere'de öğretmenlerin % 90'ının sendikalı olduğu ancak sendikaların dernek şeklinde faaliyet gösterdiği ve en büyük sendikanın da "Ulusal Öğretmen Sendikası" olduğu görülmektedir (Güneş Kahraman, 2016). ABD'de 1800'lü yıllarda ilköğretim örgütünün kurulduğu görülmektedir. 1916 yılında da Amerikan Öğretmenler Federasyonu "mesleğin toplumsal konumunu yükseltmek ve eğitim çalışanları için daha iyi ücret sağlamak" amacı ile kurulmuştur (Taş, 1995). Fransa'da ise 1866'da kurulmuş olan "Fransız Eğitim Ligi" dikkat çekmektedir. Bu ligin kuruluş amacı laik öğretimin korunmasıdır (Güneş Kahraman, 2016). Fransa'da dikkate çeken en büyük sendika da öğretmenlerin kurduğu "Milli Eğitim Federasyonu (FEN)"dir (Güneş Kahraman, 2016).

Türkiye'de ise 1965 yılında Türkiye öğretmenler Sendikası (TÖS) ile Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası (İLK-SEN) kuruldu. Bu iki sendika 15-19 1969 yılında "Büyük Öğretmen Boykotu"nu gerçekleştirdiler. Bu örgütlü hareketlerin çoğalması 1971 yılında yapılan yasal düzenleme ile engellendi (Sarpkaya, 2006). Bu sebeple TÖS "Türkiye Öğretmenler Birliği (TÖB)" adıyla yeniden kuruldu. Bu dönemde kurulan bir başka dernek Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneğidir (TÖB-DER) (Erdem, 2013).Bu dönemden sonra pek çok dernek ve daha sonra farklı isimlerle sendikaların açıldığı görülmektedir.2002 yılına kadar 4 tane eğitim sendikalarının (Eraslan, 2012) sayısı 2017 yılı itibariyle Resmi gazetede (5 Temmuz 2017) ifade edildiğine göre 38' çıkmıştır. 2017 verilerine göre en çok üyesi olan beş sendika: EĞİTİM BİR SEN, TÜRK EĞİTİM SEN, EĞİTİM-SEN, EĞİTİM İŞ, TEMSEN göze çarpmaktadır (Resmi Gazete, 5 Temmuz, 2017). Pek çok sendikanın varlığına rağmen öğretmenlerin sendikalı olma isteğinin az olduğu (Bülbül, 2017) ya da hangi sendikadan olduğunu gizlediği görülmektedir. Ancak 12 Eylül 2010 tarihinde kabul edilen referandumla, Anayasa'nın 53. maddesi değiştirilerek kamu görevlilerine toplu sözleşme hakkı tanınmıştır. 128. maddesinde yapılan değişikliklerle kamu görevlisi olanların mali ve sosyal hakları ile ilgili konularda toplu sözleşme yapılabileceği ve konuların bu şekilde düzenlenebileceği öngörüldü. Anayasa değişikliği ile beraber 4688 sayılı Kanun 'unun 4 Nisan 2012 tarihinde birçok maddesi ile birlikte adı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu olarak değiştirildi. "4688 sayılı kanunla istisnalar dışındaki tüm kamu görevlilerinin, örgütlenme hakkından net bir biçimde yararlanmaları

sağlandı" (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı –ÇSGB, 2012). Sendikalı olmanın yasa ile desteklenmesi ile sendikalar üye sayılarını artırmak için çabalarını artırmıştır. Üye sayılarını pek çok faktör etkilediği gibi özellikle ülkenin siyasi, sosyal ve ekonomik konjonktürü çok ciddi oranda etkilemektedir.

Amaç

Bu kapsamda bu araştırmanın amacı sendika yöneticilerinin görüşlerine göre sendikaların öğretmenleri örgütlemelerinde yaşadıkları problemleri belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli nitel araştırma modellerinden olgu bilimdir. Olgu bilimde amaç bireylerin olguya ilişkin oluşan yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları ortaya koymak amacı ile yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ve Düzce ilinde *örgütlenen* dört *eğitim sendikasının yönetim kadrosu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ulaşıla*n sendikalar Bolu için: EĞİTİM BİR SEN (Dönüş Sağlanmadı), TÜRK EĞİTİM SEN (4 kişi), EĞİTİM-SEN (1 kişi), EĞİTİM İŞ (2 kişi); Düzce için: EĞİTİM BİR SEN (5 kişi), TÜRK EĞİTİM SEN (4 kişi), EĞİTİM-SEN (4 kişi), EĞİTİM İŞ (2 kişi) olmak üzeredir. Toplam 22 kişi ile görüşme yapılmıştır. TEMSEN eğitim müfettişleri sendikası olduğundan araştırma dışında tutulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilme sürecinde öncelikle literatür incelenerek yapılan araştırmalarda örgütlenmede yaşanan sorunlar belirlenmiş ve soru havuzu hazırlanmıştır. Soru havuzunda yer alan sorular alan uzmanlarına sunulmuş, gelen görüşler doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan araştırma soruları şunlardır:

1. Eğitim sendikalarının öğretmenleri örgütlemelerinde yaşadıkları problemler nelerdir?
2. Öğretmenlerin haklarını korumada sendikaların sahip oldukları yasal sınırlar yeterli midir? Bu duruma ilişkin engeller ve destekler özellikler nelerdir?
3. Öğretmenlerin sahip oldukları özellikler ve nitelikler sendikal örgütlenmelerine etki yapmakta mıdır? Yapıyorsa bu özellikler nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullar da öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerine etkisi var mıdır? Varsa nelerdir açıklar mısınız?
5. Eğitim sendikalarının öğretmenleri örgütlemelerinde yaşadıkları problemlerin çözüm yolları nelerdir?
6. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütlenmesine etkileri nelerdir?

Soruların anlaşılırlığı için 'kapsam dışı' sendikalardan 2 kişi ile ön uygulama yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların doğasından dolayı geçerlik ve güvenirlik ifadeleri yerine inanırlık, doğruluk ve yetkinlik kavramları kullanılmış olup yapılan işlemler bu başlıkta açıklanmıştır. Çalışmanın inanırlığını artırmak için katılımcılarla araştırmacıların daha önceden tanışması, verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacak olması, isimlerin gizli tutulması, birbirlerine geniş zaman dilimlerini ayırarak derinlemesine anlayış geliştirilmiştir (Başkale, 2016; Houser, 2015; Streubert ve Carpenter, 2011). Ayrıca inanırlığı artırabilmek için alan uzmanı bir öğretim üyesinden uzman incelemesi desteği alınmıştır. Güvenirlik kapsamında da aktarabilirlikten yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği kanıtlayabilmek için izlenen yol; örneklem seçiminin nasıl yapıldığının ve katılımcıların özellikleri ya da ortamı belirtilmelidir (Başkale, 2016; Sharts-Hopko, 2002). Bu çalışmada da bu veriler açıkça sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde deneyimler içerik analizi ile betimlenmeye çalışılacaktır.

Bulgular ve Yorum

Eğitim sendikalarının öğretmenleri örgütlemelerinde yaşadıkları problemler nelerdir?

Tablo 1. Eğitim sendikalarının öğretmenleri örgütlemelerinde yaşadıkları problemler

Kategoriler	Örnek ifadeler
Mesai Sorunu	Yöneticiler aynı zamanda öğretmen oldukları için derse girmek zorundalar
	Sendika yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak görülmüyor
Bilgi sahibi olmama	Öğretmenlerin sendikalar hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları
	Sendikalarla ilgilenmemeleri
	Yararına inanmama
Kişisel menfaat	Sendika yöneticilerinin öğretmenlerin sorunlar ile değil kendilerini gösterecekleri platform oluşturmaları ve kullanmaları
	Demokrasinin yeterince gelişmemesi
	Rahatının bozulması korkusu
	Hukuk sisteminde koruyucu maddelerin olmaması
	Öğretmenlerin kendi haklarını bilmemesi
Siyasi Yapı	İdareciler tarafından yeni başlayan öğretmenler "stajyerliğin kaldırılmaz denilerek" zorla yandaş sendikalara üye yapılıyorlar
	Genç öğretmenler idareci baskısı sebebi ile karşıt sendikalara üye olamıyor
	Siyasal kimlik oluşturmak istememe
	Hükümetlerin kendine yakın sendikalara pozitif ayrımcılık yapması
	İktidar değişince yandaşı olmayan sendikalara farklı bakması
	Öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması

Sendikaların yaşadığı problemler dört kategoride yoğunlaşmaktadır. Bunlar mesai sorunu, bilgi sahibi olmama, kişisel menfaat ve siyasi yapıdır. Genel olarak değerlendirildiğinde sendikacılığın bir meslek görülmemesi, mesai sonrası zaman aralarında sendika işleri ile ilgilenilmesi, öğretmenler üzerindeki yönetimsel ve siyasi baskının yoğun olması en çok göze çarpan sorunlar olarak ifade edilmektedir. Yasan'ın (2012) araştırmasına katılan öğretmenler de mevcut eğitim sendikalarının belli siyasi fikirlere göre yapılandığı görüşünü yüksek düzeyde ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin haklarını korumada sendikaların sahip oldukları yasal sınırlar yeterli midir? Bu duruma ilişkin engeller ve destekler özellikler nelerdir?

Tablo 2. Öğretmenlerin haklarını korumada sendikaların sahip oldukları yasal sınırlar ile bu duruma ilişkin engeller ve destekler özellikler

Kategoriler	**Örnek ifadeler**
Genel merkez yasal olaylarla ilgileniyor	İl temsilciliklerinde sendika yöneticilerinin neredeyse öğretmenden hiç farkı yok
Kısmen yeterli	Ama mahkemelerden aynı konular hakkında farklı sonuçlar çıkabiliyor. Bir sendika aynı konuda kazanırken diğeri kaybedebiliyor.
Yeterli değil	Toplu sözleşmelerde bir araya gelip sendikaları tatmin edecek bir oranda buluşulamaması
	Sivil toplum örgütlerinin yeterli yasal haklarının olmaması
	İşverenin izin verdiği kadar
	Sendikalar bağımsız değil
	4688 sayılı yasaya grev hakkı eklenmelidir.
	657 sayılı kanunun çizdiği sınırlar
	Yetkili sendika tabiri aynı iş kolunda binlerce kamu personelinin iradesini temsil etmiyor
	Toplu sözleşmeye hükümet tarafının uyumunu sağlayacak bağlayıcı yasaların çıkarılması

Katılımcılarda öğretmenlerin haklarını korumada sendikaların sahip oldukları yasal sınırların genel olarak yeterli olmadığı görüşü hâkim. Bu durumu sendikaların bağımsız olmamaları, grev hakkının olmaması, yeterli yasal haklarının olmaması ile açıklamaktadırlar. Yasan'ın (2012) araştırmasına katılan öğretmenler de eğitim sendikalarının yetersizliğine vurgu yapmaktadır. Aldatmaz'ın (2002) araştırmasına katılan öğretmenler de grevli, toplu sözleşmeli, siyasal hakların genişletilmesine imkân tanıyan bir yasanın gerekli olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin sahip oldukları özellikler ve nitelikler sendikal örgütlenmelerine etki yapmakta mıdır? Yapıyorsa bu özellikler nelerdir?

Tablo 3. Öğretmenlerin sahip oldukları özellikler ve nitelikler sendikal örgütlenmelerine etkisi

	Örgütlenme sebepleri
Hayır yapmıyor	Siyasi görüş
	İnsani özellikler (cesaret, doğruluk, dürüstlük, haksızlıklara boyun eğmeme)
	Yeni öğretmenler sendikaları hiç tanımıyor.
	Mobinge uğrama korkusu ile sendikalı olmuyorlar
Evet kısmen	Kişisel çıkarlarını meslek etiğinin önünde tutan öğretmenler hükümet taraftarı sendikada yer alıyor.
	Muhalif olmayı seven öğretmen radikal sayılacak sendikayı tercih edebiliyor.
	Sendikalar makam ve mevki dağıtılan kurumlar olarak algılanmaktadır
Evet	Dünya görüşü
	Değer sistemleri
	Düşünce yapısı
	Yükselme çabası
	Yalnız kalmaktan korkma
	Ekonomik çıkar

Katılımcıların görüşlerine göre öğretmenlerin sahip oldukları özellikler ve nitelikler sendikal örgütlenmelerine etkilememekle birlikte dünya görüşleri, değer sistemleri, ekonomik çıkarlar ve yalnızlık korkusu sendikal yapılara katılmayı etkilemektedir. Şahin'in (2018) araştırmasına göre Türkiye'de sendikalarının sayıca çok olmasına rağmen, iktidar baskısı ve yeniliğe kapalı sendikal anlayışın hâkim olmasında çalışanların ve toplumun diğer

kesimlerinin beklentilerini karşılayamamaktadır. Demir'in (2013) çalışmasında öğretmenlerin sendikaya üye olmama sebepleri arasında sendikaların yeterince söz hakkının olmaması ve hak aramanın her zaman problem yaratması yer almaktadır. Benzer bir çalışma olan Boyacı'nın (1994) araştırmasında öğretmenler sendikaların etkin olmadığını düşündükleri belirlenmiş olmakla birlikte Baysal (2006) ile Kiraz ve Kurul 'un (2018) çalışmalarında öğretmenlerin siyasi görüşleri ve sendikaların verdiği destek sendikal örgütlenmede etkili görülmüştür. Arslan'ın (2015) çalışmasına göre öğretmenlerin sendikalara üye olma sebeplerini haklarını daha iyi ve örgütlü biçimde savunmak olarak ifade etmektedirler. Yine araştırma sonuçlarına göre sendikaların öğretmenlerin ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığı, sendikaların adam kayırmacılığı desteklediği, sendika-siyaset ilişkisinin olması gerekenden fazla olduğu, sendika üyesi olmanın birçok öğretmene güven sağladığı, bununla birlikte birçok öğretmenin sendikalara mevzuatı izleyebilmek amacıyla üye olduğu bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullar da öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerine etkisi var mıdır? Varsa nelerdir açıklar mısınız?

Tablo 4. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullar da öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerine etkisi

	Nedenler
Evet var	Okul müdürünün yakın olduğu sendikalara üye olmaları destekleme
	Okul müdürünün yakın olmadığı sendikalara üye olmalarını istememe
	Farklı sendikalara üye öğretmenlere izin, görevlendirme gibi durumlarda yöneticisi üzebilmektedir
	Kendi makamlarını korumak adına öğretmene baskı yaparak üye yapıyorlar.
	Okul müdürü öğretmenleri odasına çekip tehditle üye yapıyor.
	Farklı bir sendikaya üye olursa odasına çekip azarlıyor
	Okul müdürleri liyakate göre değil sendikal bakışa göre seçilmektedir.
Kısmen	Eğitim kurumları siyasal örgütlenmede en masum kurumlardan biri.
Hayır	Yöneticiler sendika seçimine karışmıyor

Katılımcılara göre çok az yönetici sendikal tercihlere karışmamaktadır. Diğer yandan katılımcıların görüşlerine göre okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullar da öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerine çoğunlukla etkisi olmaktadır. Demir'in (2013) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, sendikaların daha çok siyasal özelliği barındırması ve ideolojik faaliyetlerin gerçekleştirilmesıı sendikalara üye olmalarını engellemektedir. Bu duruma ilişkin olarak katılımcılardan S1 ve S9:

S1"Eğitim yöneticilerinin liyatakata değil mülakatla yapılan atamaları ve kadrolaşmanın gerekçelerinden birisi de budur. Zaten ülkemizde ve ilimizde okul yöneticilerinin % 95'inin tek bir sendikada örgütlü olması yeterince açıklayıcı bir veridir."

S9 "Performans değerlendirmesi gibi iş güvencesini tehdit eden uygulamalarla bu durum daha artacaktır."

Sendikalaşma daha çok mesleki örgütlenme anlamına da geldiği için mesleklerini icra edemeyen öğretmenler neoliberal piyasalarda sendikalara üye olamadıkları için platform, kolektif, dernek gibi isimler altında örgütlenerek mücadele etmeye çalıştıkları dikkat çekmektedir (Taşkıran, 2011). Baysal (2006) da çalışmasında öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki örgütlerden beklentileri eğitimle ilgili kararlarda söz sahibi olmaları, gelişmeye ve değişmeye açık olmaları ve bireysel hukuk mücadelelerinde kendilerine destek olmaları şeklindedir.

Eğitim sendikalarının öğretmenleri örgütlemelerinde yaşadıkları problemlerin çözüm yolları nelerdir?

Tablo 5. Eğitim sendikalarının öğretmenleri örgütlemelerinde yaşadıkları problemlerin çözüm yolları

Kategoriler	Örnek ifadeler
Yöneticiye Yönelik	Tarafsız ve yandaş olmayan idarecilerin olması
	Siyasal kimlikten uzaklaşılmalı
	Öğretmen haklarına odaklanılmalı
	Güvenceli kadrolu çalışma
Sendikaya Yönelik	Okul yöneticileri sendikalar için çalışmamalı
	Sendikanın görev ve sorumluluklarını anlatma
	Okul müdürleri sendikaya üye olmamalı
Akademik yapılanmaya Yönelik	Öğretmen yetiştirmede sendikal bilincin verilmesi
	Toplum bilincine ulaşmış nitelikli insan yetiştirme

Eğitim sendikalarının öğretmenleri örgütlemelerinde yaşadıkları problemlere ilişkin katılımcılar yöneticiye, sendikaya ve akademik yapılanmaya ilişkin üç kategoride çözüm sunmuştur. Genel olarak yaşanılan problemlerin çözümü olarak tarafsız tutum, sendikal bilincin oluşması, Siyasal yapılanmadan uzak haklara odaklanılmış çalışma yapılarının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütlenmesine etkileri nelerdir?

Tablo 6. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütlenmesine etkileri

	Etki şekli
Çok etkiliyor	Yandaşı olmadığı sendikanın üyelik formlarını işleme koymuyor
	Yandaş olduğu sendikaya üye olunması için açık destek veriyor.
	Yetkisi dâhilinde baskı yapıyor
	Memnuniyet yaratarak istediği sendikaya yönlendirebiliyor.
	Mobing yapıyorlar
	Okul yöneticiliğinde birinci ölçüt iktidara yakın sendikaya üye olmak
	Öğretmenlere iş güvencesi bir sendikaya örgütlülük üzerinden tarif edilmektedir.

Katılımcıların görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütlenmesini çok etkilediği görülmektedir. Bu etki daha çok yandaş olduğu sendikaya destek sağlamak için mobing, baskı, engelleme gibi hissedilmektedir. Demir (2013) çalışma sonuçlarına göre de öğretmenler sendikaları bir siyasi partiyle özdeş gördüğü için faaliyetlere katılmaktan çekindiklerini ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Toplumların geleceklerini belirleyen meslek grupların biri olan öğretmenlerin sahip olduğu yasal haklar öğretmenlerin mesleki örgütlenmeleri için her zaman yeterli olmamaktadır. Bu sebeple pek çok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de örgütlenme kaçınılmazdır. Aynı zamanda öğretmenlerin sendikalaşmaya yönelmeleri, sadece onların mesleki çıkarlarını, ekonomik durumlarını ve statülerini düzenlemez, bununla birlikte ülkede uygulanan eğitim politikalarını da etkiler. Ülkelerde uygulanan eğitim politikaları o ülkelerin gelecekleri açısından hatırı sayılır bir öneme sahiptir. Eğitimciler belirtmiş olunan kayıplar nedeni ile olması gereken haklarını elde etmek için örgütlü mücadeleyi tercih etmişlerdir (Cerev, 2013). Bu kapsamda yapılan bu araştırmada sendika yöneticilerinin görüşlerine göre sendikaların öğretmenleri örgütlemelerinde yaşadıkları problemleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sendikaların yaşadığı problemler mesai sorunu, bilgi sahibi olmama, kişisel menfaat ve siyasi yapıdır. Bununla birlikte sendikacılığın bir meslek görülmemesi, mesai sonrası zaman aralarında sendika işleri ile ilgilenilmesi, öğretmenler üzerindeki yönetimsel ve siyasi

baskının yoğun olması en çok göze çarpan sorunlar olarak ifade edilmektedir. Katılımcılar öğretmenlerin haklarını korumada sendikaların sahip oldukları yasal sınırların genel olarak yeterli olmadığı görüşü hâkim. Bu durumu sendikaların bağımsız olmamaları, grev hakkının olmaması, yeterli yasal haklarının olmaması ile açıklamaktadırlar.

Katılımcılar, öğretmenlerin sahip oldukları özelliklerin ve niteliklerin sendikal örgütlenmelerine etki etmediğini ifade etmekle birlikte sahip oldukları dünya görüşleri, değer sistemleri, ekonomik çıkarlar ve yalnızlık korkusu sendikal yapılara katılmayı etkilemektedir. Katılımcılara göre çok az yönetici sendikal tercihlere karışmamaktadır. Diğer yandan katılımcıların görüşlerine göre okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullar da öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerine çoğunlukla etkisi olmak

Eğitim sendikalarının öğretmenleri örgütlemelerinde yaşadıkları problemlere ilişkin katılımcılar yöneticiye, sendikaya ve akademik yapılanmaya ilişkin üç kategoride çözüm sunmuştur. Genel olarak yaşanılan problemlerin çözümü olarak tarafsız tutum, sendikal bilincin oluşması, Siyasal yapılanmadan uzak haklara odaklanılmış çalışma yapılarının gerekli olduğu düşünülmektedir

Katılımcıların görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütlenmesini çok etkilediği görülmektedir. Bu etki daha çok yandaş olduğu sendikaya destek sağlamak için mobing, baskı, engelleme gibi hissedilmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye'de öğretmenlerin sendika üyesi olmasına ilişkin ciddi sorunlar bulunmaktadır. Bunun en önemli sebebi ise sendikaların siyasi bağlarının güçlü olası söylenebilir. Bu siyasi bağ öğretmenlerin üye olmalarını sağlarken aynı zamanda da kaçınmalarına da sebep olabilmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Sendikaların siyasi yapıları yeniden düzenlenmelidir.
2. Yöneticilerin sendikalara üye olmaları engellenmelidir.

Kaynaklar

Aldatmaz, E. B. (2002). *Türkiye'de Eğitim Sendikaları ve Etkilerinin Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslan, C. (2015). *Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmeye İlişkin Tutumları Ve Sendikal Örgütlenme Nedenleri.* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi,, 9*(1), 23-28

Baysal, Ö. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Örgütlenme Tutumları Uşak Örneği.* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Boyacı, H. (1994). *Öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilgilerinin düzeyi ve bu ilgi düzeyinin etkenleri.* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Cappelli, H. P. (Sep 1989). The role of unions in improving workforce quality. *Labor Market Efficiency and Effective Employee Management.* (Eric Document Reproduction Service No. Ed 317 711).

Cerev, G. (2013). Geçmişten Günümüze Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenme Mücadelesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 4*(2): 203-216

Demir, F. (2013). *Öğretmen Görüşlerine Göre Sendikaların Okul Yaşamına Etkileri ve Eğitim Çalışanlarının Sendikalara Üye Olmama Nedenleri.* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Eraslan, L. (2012). Türkiye' de eğitim sendikacılığının tarihsel perspektifi ve günümüz eğitim sendikacılığının değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 1-17.

Erdem, A. R. (2013). Köy enstitüsü mezunlarının görüşlerine göre köy enstitüsü mezunlarının öğretmen örgütlenmesine getirdiği katkılar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (16), 1-7.

Erkılıç, T. A. (2007). İnsan kaynakları ve eğitim programının Yönetimiyle İlgili Etmenlerin Ortaöğretimde Çalışanların Sendikal Örgütlenmelerine Etkileri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(17), 53-64.

Gözübüyük, A. Ş. (2000). *Yönetim Hukuku.* Ankara: Turhan Kitabevi.

Gülmez, M. (2002). *Kamu görevlileri sendika ve toplu görüşme hukuku.* Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.

Güneş Kahraman, H. (2016). *Türkiye'de Faaliyet Gösteren Eğitim Sendikalarının İşleyişi ve Sorunlarına Yönelik Sendika Üyelerinin ve Yöneticilerinin Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence.* (3rd ed.). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.

Kiraz, Z. ve Kurul, N. (2018). Türkiye'de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. M*ersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 270-302, DOI: http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.344474

Koçel, T. (1993), *İşletme Yöneticiliği.* Beta Basım Yayım, İstanbul.

Lieberman, M. (2000). *The teacher unions: How they sabotage educational reform and why.* San Francisco: Encounter Boks.

Lordoğlu, K. (2004). Türkiye'de mevcut bazı sendikaların liderlik ve yönetim anlayışları ve bazı sendikal sorunlardan örnekler. *Çalışma ve Toplum,*1,81-96.

Mutlu, L. (2000). Memurların sendikalaşması ve ekonomik-sosyal haklara etkisi. *Sayıştay Dergisi,* (42), 20–36.

Resmi Gazete, 5 Temmuz, 2017). 2017 Yılı Memur Sendikaları Üye Sayıları

Sarpkaya, R. (2006). Eğitim sendikalarından öğretmenlerin beklentileri. Eğitim Araştırmaları, (22), 188-200.

Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. Journal of the Association of Nurses In Aids Care, 13 (4), 84-86.

Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing.* (5th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.

Ünsal, E. (1999). *Kamu Görevlilerinin Sendika Kurma Hakkı, Memur Sendikaları.* İstanbul: Boyut Kitapları.

Şahin, N. (2018). Ülke karşılaştırmaları ışığında Türkiye'de sendika siyaset ilişkisinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2*(1), 115-143.

Taş, H. Y. (2012). Toplumsal sınıfların değişim sürecinde, sendikalar ve sendikaların geleceği. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi, 1*(1), 61-80.

Taşkıran, G. (2011). Sınıf örgütlenmesinde yeni deneyimler. *Çalışma ve Toplum, 4*(31), 135- 162.

Toffler, B. L. (1991). *Managers talk ethics: Making tough choices in a competitive business World.* John Wiley & Sons Incorporated.

Tokol, A. (2002). Sendikaların Üye Sayısında Azalma Nedenleri Ve Sendikaların İzlediği Yeni Politikalar. *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 4*(1). 10.04.2018 tarihinde https://www.isguc.org/?p=article&id=282&cilt=4&sayi=1&yil=2002 adresinden alınmıştır.

Tortop, N. (2005). *Kamu Personel Yönetimi (İnsan Kaynakları Yönetimi).* Ankara: Yargı Yayınevi.

Turan, K. (1999). Dünya'da ve türkiye'de kamu görevlileri sendikalarının hukuki gelişmeleri, *Kamu-İş Dergisi. 4*(4). Http://Www.Sosyalsiyaset.Net/Documents/ Kamil_Turan_2.Htm

Yasan, T. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerinin Sendikalara İlişkin Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Malatya İl Merkezi Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 271-293.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* 6. Baskı, Seckin Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, İ. S. (2007). *Türkiye' de Sendikalılaşma Sürecinde Öğretmen Sendikaları Ve Siyasetle İlişkisi: Adapazarı Örneği.* Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Kirliliği İle İlgili Kavram Yanılgılarının Kavram Karikatürleri İle Analizi

Ömer SAYLAR, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara-Türkiye

Hande ERTİK, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara-Türkiye

Özet

İnsanlar yaşamları süresince, bilim ve teknolojiden yararlanırken, ekolojik dengenin korunması bilinciyle hareket etmelidir. Öğrencilerde çevre bilincini ve duyarlılığını ancak iyi bir eğitim metoduyla verilecek çevre eğitimi oluşturabilir. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin çevre kirliliğiyle ilgili kavram yanılgılarını ortaya çıkarmaya yönelik sera etkisi, ozon tabakası, küresel ısınma, asit yağmurları, hava, su, toprak, ışık, besin ve radyoaktif kirlilik olmak üzere on adet kavram karikatürü hazırlanmıştır. Öğrencilerin doğru olarak düşünüp verdikleri cevaplar gruplandırılarak yüzdeleri alınmıştır. Çalışma, Gaziantep ilinde bir devlet okulunun 6,7 ve 8. sınıfında öğrenim gören toplam 381 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, hazırlanan kavram karikatürlerinden ozon tabakası, küresel ısınma, sera etkisi, asit yağmurları gibi konu başlıklarında oluşan çevre kirliliği nedenlerinin öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından doğru olmayan yargılar ile eşleştirildiği ve kavramların ortaya çıkış nedenlerinin birbirinden farklı olduğunu ayırt etmekte zorlandıkları gözlenmiştir. Hava, su, ışık, toprak ve besin kirliliği gibi günlük hayatta sıkça karşılaştıkları konu başlıklarındaki yargıları ise daha rahat cevapladıkları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Kavram karikatürü, sera etkisi, asit yağmurları, ozon tabakası, küresel ısınma, Çeşitli Çevre kirliliği

Abstract

People should act with the awareness to protect the ecological balance while benefitting from science and technology. The only thing to raise environmental consciousness on students is to give them proper environmental education. The study consists of ten concept caricature to reveal students' misconception about environmental pollution: Greenhouse effect, ozone layer, global warming, acid rains, air, water, earth, light, food and radioactive pollution. The answers that the students thought correct were grouped and the percentages were taken. The study was conducted with the participation of a total of 381 students in 6th, 7th and 8th grade of a public school in Gaziantep. As a result of the study, it was observed that the causes of environmental pollution in the subject titles such as ozone layer, global warming, greenhouse effect, acid rain were matched to the incorrect judgments by the majority of the students and that they were confused about the fact that causes of the concepts were different from each other. However, it was observed that they answered correctly topics encountered in daily life more frequently like air, water, light, and earth and food pollution.

Key words: Concept caricature, greenhouse effect, acid rains, ozone layer, global warming, environmental pollution

1. Giriş

Bilim, teknoloji ve gelişen sanayi, insanların yaşam standartlarını artırırken bir yandan da doğal kaynakların tükenmesine neden olmaktadır. Çevre kirliliğini, küresel ısınmayı ve ozon tabakasındaki incelmeyi ve asit yağmurlarını artırmaktadır. İnsanlar yaşamları süresince, bilim ve teknolojiden yararlanırken, ekolojik dengenin korunması bilinciyle hareket etmelidir. Öğrencilerde çevre bilincini ve duyarlılığını ancak iyi bir eğitim metoduyla verilecek çevre eğitimi oluşturabilir.

Çevre eğitiminin temel amacı; eğitim ve öğretim sürecinden geçen kişilerde çevre bilinci ve sorumluluğu oluşturmak, bilgi, beceri ve değer yargılarına sahip bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olmaktır. Fen eğitiminde temel amaç ise; bireylere yaşamları boyunca karşılaşacakları problemleri bilimsel olarak nasıl çözüleceğini öğreterek gerekli tutum ve becerileri kazandırmaktır. Fen ve çevre eğitiminde ortaya atılan herhangi bir konuda öğrenciyi kendi düşünceleri ile yüzleştirerek, bilimsel bir çözüm üretmesi için bu çalışmada Fen bilgisi öğretiminde geliştirilen 'kavram karikatürlerinin' kullanılması uygun görülmüştür.

Bu çalışma; ortaokul altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi konularından çevre kirliliğine yönelik kavram yanılgılarını on ayrı çevre kirliliği başlığı altında oluşturulmuş kavram karikatürleri ile analizini ve öğrencinin çevre sorununa yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

2. Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı katılımcıların görüşlerinin içeriklerini sistematik olarak tanımlamaktır. Doküman ve kayıtların karakterize edilerek karşılaştırılmasında kullanılan bir tekniktir. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin çevre kirliliğiyle ilgili kavram yanılgılarını ortaya çıkarmaya yönelik sera etkisi, ozon tabakası, küresel ısınma, asit yağmurları, hava, su, toprak, ışık, besin ve radyoaktif kirlilik olmak üzere on adet kavram karikatürü hazırlanmıştır. Öğrencilerin doğru olarak düşünüp verdikleri cevaplar gruplandırılarak yüzdeleri alınmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Çalışma, Gaziantep ilinde bir devlet okulunun 6,7 ve 8. sınıfında öğrenim gören toplam 381 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. (8. sınıf 106 öğrenci, 7.sınıf 121 öğrenci, 6. sınıf 154 öğrenci) Çalışma grubunun birden fazla sınıf kademesini içermesinin nedeni ise öğrencilerin kavram yanılgılarının sınıf kademesi büyüdükçe nasıl değiştiğini ya da kavram yanılgısına rastlanıp rastlanmadığını gözlemleyebilmektir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin kavram karikatürlerine doğru olarak düşünüp verdikleri cevaplar gruplandırılarak 'Microsoft Office Excel Programı' üzerinden yargıların seçilme sıklığına göre yüzdeleri hesaplanmıştır.

Öğrencilerin çevre kirliliğiyle ilgili kavram yanılgılarını ortaya çıkarmaya yönelik sera etkisi, ozon tabakası, küresel ısınma, asit yağmurları, hava, su, toprak, ışık, besin ve radyoaktif kirlilik olmak üzere on adet kavram karikatürü kitapçığı hazırlanmıştır.

Her kavram karikatürü 3 ile 4 arasında yargı içermektedir ve öğrencilerden kendilerine en doğru gelen yargıyı işaretlemeleri istenmiştir. Kavram karikatürlerinde bulunan yargılar dışında her kavram karikatürünün alt kısmında öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiş olup cevaplamaları istenmiştir. Bu sayede öğrencilerin seçtikleri yargı ile verdikleri cevaplar arasındaki uyuma bakılmıştır.

- Sence kim doğru söylüyor?
- Neden doğru olduğunu düşünüyorsun?
- Peki sizce diğer görüşler neden doğru olamaz?

2.3. Verilerin Analizi

Çevre kirliliği ile ilgili hazırlanan on ayrı kavram karikatürünün öğrencilere gösterilmesi sonucunda karikatürlerdeki düşüncelerin doğruluğuna yönelik verdikleri cevaplardan elde edilen nitel veriler değerlendirilmiş ve cevapların sıklığına göre gruplandırılarak sonuçlar yüzde olarak ifade edilmiştir.

3. Bulgular

Kavram karikatürlerinde verilen yargılar ve öğrencilerin seçme sıklıkları aşağıdaki gibi tablo haline getirilmiştir.

- Sera Etkisi

Karikatürde verilen yargılar:

1. Fabrika bacalarından çıkan karbondioksit gazı sadece havanın kirlenmesi neden olur sera etkisini arttırmaz.
2. Ozon tabakası inceldiği için güneş ışınları süzülmeden atmosferden geçerek dünyamızı ısıtıyor ve sera etkisi giderek artıyor.
3. Karbondioksit gibi gazlar nedeniyle güneş ışınları dünyadan atmosfere yansıyamıyor ve dünyamızı gitgide ısıtarak sera etkisini artırıyor.

Tablo 1: Sera Etkisi Karikatürü öğrencilerin yargıları seçme yüzdeleri

	6.sınıf	**7.sınıf**	**8.sınıf**	**Toplam**
1.yargı	42	13	16	71
%	0,27	0,10	0,15	0,19
2.yargı	78	76	82	236
%	0,50	0,62	0,77	0,62
3.yargı	33	28	8	69
%	0,21	0,23	0,07	0,18

- Ozon Tabakası

Karikatürde verilen yargılar:

1. Ozon tabakasının incelmesi ile artan sıcaklıktan buzullar erimekte ve kutup ayılarının yaşamları tehlike altına girmektedir.
2. Ozon tabakasının incelmeye başlaması ile güneşin zararlı ışınlarından korunamayacağız ve bu bize cilt kanseri gibi çeşitli hastalıklar olarak geri dönecektir.
3. Ozon tabakasındaki incelme arttıkça, küresel ısınma da artış gösterecek ve dünyamız olduğundan daha fazla ısınacaktır.
4. Ozon tabakasının incelmesinin tek nedeni açığa çıkan zararlı gazlar nedeniyle asit yağmurlarının artış göstermesidir.

Tablo 2: Ozon Tabakası Karikatürü öğrencilerin yargıları seçme yüzdeleri

	6.sınıf	**7.sınıf**	**8.sınıf**	**Toplam**
1.yargı	32	31	32	95
%	0,20	0,25	0,30	0,25
2.yargı	40	23	25	88
%	0,25	0,19	0,23	0,23
3.yargı	55	24	29	108
%	0,35	0,19	0,27	0,29
4.yargı	27	35	18	80
%	0,17	0,28	0,16	0,21

- Küresel Isınma

Karikatürde verilen yargılar:

1. Kara, deniz ve havanın ısınması küresel ısınmaya sebep olmaktadır.
2. Ozon tabakasındaki incelme arttıkça küresel ısınma da artış gösterir.
3. Küresel ısınma dünyanın sıcaklığının giderek artmasıdır ve buzulların erimesi, kuraklık gibi sonuçlara neden olur.
4. Yağmurlardaki asit miktarının artması küresel ısınmayı arttırır.

Tablo 3: Küresel Isınma Karikatürü öğrencilerin yargıları seçme yüzdeleri

	6.sınıf	**7.sınıf**	**8.sınıf**	**Toplam**
1.yargı	8	11	5	24
%	0,05	0,09	0,04	0,06
2.yargı	35	9	18	62
%	0,22	0,07	0,16	0,16
3.yargı	96	86	74	256
%	0,62	0,71	0,69	0,68
4.yargı	14	10	8	32
%	0,09	0,08	0,07	0,08

- Asit Yağmurları

Karikatürde verilen yargılar:

1. Fabrika bacalarından ve egzozlardan çıkan gazlar asit yağmurlarının oluşmasına sebep olur ve bu yağmurlar yağdıkları yerlerdeki canlı cansız bütün yapılara zarar verirler.
2. Asit yağmurları canlı çeşitliliğine zarar vermez sadece binaların dış yapısının aşınmasına neden olur.
3. Asit yağmurları karadaki canlı çeşitliliğine olumsuz etki eder ancak göllerdeki canlı çeşitliliğine zarar vermez.

Tablo 4: Asit Yağmurları Karikatürü öğrencilerin yargıları seçme yüzdeleri

	6.sınıf	**7.sınıf**	**8.sınıf**	**Toplam**
1.yargı	94	96	88	278
%	0,61	0,79	0,83	0,74
2.yargı	25	8	13	46
%	0,16	0,06	0,12	0,12
3.yargı	31	12	5	48
%	0,20	0,09	0,04	0,13

- Hava Kirliliği

Karikatürde verilen yargılar:

1. Bu kadar büyük bir fabrikanın bacasına filtre takmak hava kirliliğini önlemeyecektir.
2. Fosil yakıtlar yerine güneş ve rüzgar enerjisinden yararlanmak ve bacalara filtre takmak hava kirliliğini büyük ölçüde önleyecektir.
3. Fosil yakıtlar yerine kestiğimiz ağaçları yakıt olarak kullanırsak hava kirliliğini önlemiş oluruz.

Tablo 5: Hava Kirliliği Karikatürü öğrencilerin yargıları seçme yüzdeleri

	6.sınıf	**7.sınıf**	**8.sınıf**	**Toplam**
1.yargı	27	17	5	49
%	0,17	0,14	0,04	0,12
2.yargı	100	92	93	285
%	0,64	0,76	0,87	0,75
3.yargı	27	11	7	45
%	0,17	0,09	0,06	0,11

- Toprak Kirliliği

Karikatürde verilen yargılar:

1. Toprak kirliliği toprağa çöp, plastik atılması ve gerektiğinden fazla kimyasal ürün kullanılarak yapısının bozulmasıdır. Ancak bilinçli ilaç ve gübre kullanımıyla bitkimizi kolayca büyütebiliriz.
2. Tarım ilaçlarının ve kimyasal gübreleri istediğimiz kadar kullanabiliriz ne kadar çok kullanırsak bitkimiz o kadar çabuk büyür.
3. Toprak kirliliği toprağın verimsiz olmasıdır. Toprak kirliliği olan bir toprakta bitkimiz büyüyemez.

Tablo 6: Toprak Kirliliği Karikatürü öğrencilerin yargıları seçme yüzdeleri

	6.sınıf	**7.sınıf**	**8.sınıf**	**Toplam**
1.yargı	79	78	75	232
%	0,51	0,64	0,70	0,61
2.yargı	27	12	11	50
%	0,17	0,09	0,10	0,13
3.yargı	48	30	20	98
%	0,31	0,24	0,18	0,25

- Su Kirliliği

Karikatürde verilen yargılar:

1. Eğer bu çöpü nehre atarsak uzaklara kaybolup gideceği için suyu kirletmemiş oluruz.
2. Suya istenmeyecek zararlı maddelerin eklenmesi suyun kalitesini bozup kirletecektir. Yani sen onu nehre attığında biz görmesek bile suyu kirletmiş olur.
3. Su kirliliğine sadece fabrikaların bıraktığı atıklar neden olur. Bu nedenle elindeki çöp su kirliliğine neden olmayacaktır.

Tablo 7: Su Kirliliği Karikatürü öğrencilerin yargıları seçme yüzdeleri

	6.sınıf	**7.sınıf**	**8.sınıf**	**Toplam**
1.yargı	27	13	9	49
%	0,17	0,10	0,08	0,12
2.yargı	116	104	93	313
%	0,75	0,85	0,87	0,82
3.yargı	10	4	4	18
%	0,06	0,03	0,03	0,04

- Işık Kirliliği

Karikatürde verilen yargılar:

1. Şehirdeki gereksiz aydınlatmalar ışık kirliliğine neden olduğu için yıldızları görmekte zorlanıyoruz.
2. Sokaktaki aydınlatmalar yeterli olmadığı için yıldızları görmekte zorlanıyoruz.
3. Caddeler bu kadar ışıklandırılmış olmasına rağmen ve yıldızları zor görüyoruz demek ki ışıklar kesik olsaydı hiç göremeyecektik.

Tablo 8: Işık Kirliliği Karikatürü öğrencilerin yargıları seçme yüzdeleri

	6.sınıf	**7.sınıf**	**8.sınıf**	**Toplam**
1.yargı	96	89	74	259
%	0,62	0,73	0,69	0,69
2.yargı	12	8	10	30
%	0,07	0,06	0,09	0,08
3.yargı	46	19	20	85
%	0,29	0,15	0,18	0,22

- Besin Kirliliği

Karikatürde verilen yargılar:

1. Besinin içeriğinde ne kadar fazla ürün varsa bizim sağlığımız için o kadar yararlıdır. Genetiği değiştirilmiş (GDO), hormon ve kimyasal madde kullanılmış olması yiyeceğimin sağlıksız olduğu anlamına gelmez.
2. İçerisine farklı kimyasallar katarak yiyeceğimi çok daha lezzetli hale getirdim. Artık tadı daha güzel olduğu için buna besin kirliliği diyemeyiz.
3. Yiyeceğin tadının ve görünüşünün güzel olması onu sağlıklı yapmaz. Organik ve kimyasal içermeyen besinler tüketirsek sağlığımızı bozmamış oluruz.

Tablo 9: Besin Kirliliği Karikatürü öğrencilerin yargıları seçme yüzdeleri

	6.sınıf	**7.sınıf**	**8.sınıf**	**Toplam**
1.yargı	22	14	11	47
%	0,14	0,11	0,10	0,12
2.yargı	31	12	14	57
%	0,20	0,09	0,13	0,15
3.yargı	93	85	80	258
%	0,60	0,70	0,75	0,71

- Radyoaktif Kirlilik

Karikatürde verilen yargılar:

1. Nükleer güç istasyonlarının sebep olduğu radyoaktif kirlilik biyolojik çeşitliliğin yok olmasına neden olmaktadır asit yağmurlarını etkilemezler.
2. Deodorant ve spreylerden çıkan gazlar radyoaktif kirliliğe sebep olurlar.

3. Spreylerden çıkan gazlar sadece hava kirliliğine neden olurlar. Radyoaktif maddeler asit yağmurlarının oluşmasında büyük rol oynar.

Tablo 10: Radyoaktif Kirlilik Karikatürü öğrencilerin yargıları seçme yüzdeleri

	6.sınıf	**7.sınıf**	**8.sınıf**	**Toplam**
1.yargı	62	35	50	147
%	0,40	0,28	0,47	0,42
2.yargı	42	34	32	108
%	0,27	0,28	0,30	0,31
3.yargı	41	23	24	88
%	0,26	0,19	0,22	0,25

Sonuç ve Öneriler

- Yapılan araştırmada öğrencilerin genelinin çevre kirliliği problemlerinden 'Sera Etkisi ve Ozon Tabakası' konularında kavram yanılgıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Öğrencilerin sera etkisini ozon tabakası ile ozon tabakasındaki incelmeyi ise küresel ısınma ile ilişkilendirmiş oldukları görülmektedir.)
- Işık ve ses kirliliği gibi çevre problemlerinde öğrencilerin genel olarak kavram yanılgısına düşmedikleri gözlemlenmiştir. Bunun nedeninin ise 4. ve 5. sınıflarda konuların işlenmiş olması ve günlük hayatta sıkça karşılaştıkları kavramlar olmasından kaynaklanmaktadır.
- Besin kirliliği konusuna öğretim programında yer verilmemiş olmasına rağmen 'Sağlıklı Yaşam' konusunda 'Sağlıklı Besin' vurgusu yapılması ve günümüzün güncel konularından olması nedeniyle öğrencilerin büyük çoğunluğunun kavram yanılgısına düşmediği görülmüştür.
- 'Radyoaktif Kirlilik' konusuna öğretim programında direk yer verilmemiştir ancak 7. sınıfta 'Nükleer Enerji' konusunun işlenmiş olması nedeniyle öğrencilerin %42'lik kısmı doğru yargıyı seçmiştir. % 31'lik kısım ise deodorant ve spreylerden çıkan gazların radyoaktif kirliliğe sebep olacağına dair kavram yanılgısına düşmüşlerdir.
- Öğretim programında 'Radyoaktif Kirlilik', 'Besin kirliliği', 'Sera Etkisi' ve 'Ozon Tabakası' konularına ayrıca yer verilmediği görülmektedir.
- Fen Bilimleri dersi içine sıkıştırılmış olan çevre konularına gereken önem verilerek ayrı bir ders olacak şekilde programlar yeniden biçimlendirilip, çevre teknoloji ve eğitim ilişkisinin önemi kavratılabilir.
- Çalışma yapılırken öğrencilerin hazırlanan karikatürleri dikkatle inceledikleri ve eğlenerek cevapladıkları görülmüştür. Fen Bilimleri dersine karşı olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin fen'e yönelik kaygı ve korku durumunun azalabilmesi için eğitimin her kademesinde ve her ortamda karikatürlerden pek çok şekilde faydalanılabilir.

Kaynakça

Balım, A., & Evrekli, E. (2015). Fen Derslerinde Animasyon Destekli Kavram Karikatürleri Kullanımının Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi(BAED)*, 109-136.

Balım, A., İnel, D., & Evrekli, E. (2008). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi. *İlköğretim Online(1)*, 188-202.

İnel, D., A, B., & Evrekli, E. (2009). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-16.

Kurulu, T. T. (2013). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı.* Ankara: MEB.

Kurulu, T. T. (2018). *İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı.* Ankara: MEB.

Seçgin, F., Yalvaç, G., & Turhan, Ç. (2010). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Karikatürler Aracılığıyla Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları. *İnternational Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (s. 391-398). Antalya.

Yalçınkaya, E. (2013). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerine Göre Çevre Sorunları: Nitel Bir Çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 416-439.

STEM Aktivitesinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Su Farkındalığı Konusundaki Davranışlarına Etkisi

Ömer Saylar, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara-Türkiye

Büşra Gülin Buyuran, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara-Türkiye

Özet

21. yüzyıl bilgi ve becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek eğitim alanında belirleyici değişikliklere yol açmaktadır. Eğitim, sadece bilgi ve enformasyon tabanlı olmakla kalmayıp sorgulayıcı bir okur-yazarlık becerileri ile yenilikleri ve teknolojik çalışmaları takip eden bireyler yetiştirme amaçlamalıdır. 21. Yüzyılda kazanılması beklenen bu beceriler, günün popüler konulardan biri olan STEM'in amacını oluşturmaktadır. Öğrencilerin teorik bilgilerini teknolojik ve mühendislik uygulamaları ile birleştirerek yaşamsal problemleri çözmeyi hedefler. Popüler şekilde öne çıkan bu eğitim ile öğrencilerin becerilerini geliştirerek üretici, yaratıcı, sorgulayıcı ve eleştirici bir insan olarak yetiştirmeleri amaçlanmıştır. Bu deneysel çalışmada 21. Yüzyıl için büyük bir öneme sahip olan su farkındalığı konusunda STEM aktivitesinin etkisini belirleme amaçlanmıştır. Bu araştırmada deneysel modelden yararlanılarak nicel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Bartın'daki 2017-2018 eğitim öğretim yılında özel bir okulun 7. Sınıfında öğrenim gören 44 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma verilerinin elde edilmesi için öğrencilere STEM etkinliği öncesi ve sonrası "Su Kullanımı Anketi- Davranış Ölçeği" uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine STEM aktivitesi uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel metot ile su farkındalığı dersi işlenmiştir. Ders sonrası uygulanan su farkındalığı davranış ölçeği uygulanmış ve iki grubun sonuçları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre STEM etkinliği uygulanan öğrencilerin su kirliliği, su tasarrufu, çözüm önerileri ve su farkındalığı eğitimi üzerinde davranışlarının daha fazla gelişim gösterdiği saptanmıştır

Anahtar kelimeler: STEM, Su farkındalığı, Fen Bilgisi

Effect of STEM Activity on Water Awareness Behaviors of 7th Grade Students

Abstract

Raising students who have 21st century knowledge and skills leads to significant changes in the field of education. Education should aim not only to be knowledge- and information-based, but to raise individuals who follow innovations and technological studies with questioning literacy skills. In recent teaching methods, students are asked to solve problems by using technology rather than memorizing knowledge. These skills, which are expected to be won in the 21st Century, are the aim of STEM, one of the popular topics of the day. . It aims to solve life problems by combining the theoretical knowledge of students with technological and engineering applications. With this popular education, it is aimed to raise them as a productive, creative, interrogative and critical person by developing students' skills. In this experimental study, it was aimed to determine the effect of STEM activity on water awareness which has a great importance for the 21st century. In this study, a quantitative study was carried out by using the experimental model. The sample of the research consists of 44 students who are studying in 7th grade of private school in Bartın during the academic year of 2017-2018. In order to obtain the data of the study, "Water Use Questionnaire-Behavioral Scale" was applied to the students before and after the STEM activity. When the STEM activity was applied to the students of the experimental group, the control group was taught the water awareness course by the traditional method. According to the obtained results, it was determined that students who were applied STEM activity showed more improvement in their behavior about water pollution, water conversation, proposal of solution and water awareness education.

Key Words: STEM, Water Awareness, Science education

Giriş

21. Yüzyıl bilgi ve becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek eğitim alanında belirleyici değişikliklere yol açmaktadır. Eğitim, sadece bilgi ve enformasyon tabanlı olmakla kalmayıp sorgulayıcı bir okur-yazarlık becerileri ile yenilikleri ve teknolojik çalışmaları takip eden bireyler yetiştirmeyi amaçlamalıdır. 21. Yüzyılda kazanılması beklenen bu beceriler,günün popüler konularından biri olan STEM'in amacını oluşturmaktadır (Breiner, Harkness, Johnson & Koehler, 2012). STEM; fen (science), teknoloji (technology), mühendislik (engineering) ve matematik (math) disiplinlerini içeren bir konudur. Öğrencilerin teorik bilgilerini teknolojik ve mühendislik uygulamaları ile birleştirerek yaşamsal problemleri çözmeyi hedefler. Marshall'a (2010) göre STEM eğitimi, öğrencilere olumlu entelektüel mizaç geliştirme konusunda yardımcı olmaktadır. Bu alışkanlıklar yaratıcı düşünme, problem çözme ve yenilikçiliğe yol açar. STEM farklı düşünme yollarına yönlendirmekle kalmayıp, bir probleme birden fazla çözüm bulmayı sağlar(Madden et al., 2013) . Bu becerilerin kazandırılmasında fen ve matematik alanları ile yine bu alanlarla ilişkili olan mühendislik ve teknoloji alanlarının önemli bir role sahip olduğu söylenilebilir (Yamak, Bulut ve Dündar; 2014). STEM etkinlikleri ile yapılan -fen ve matematik öğretiminde konularının somutlaştırılması ile birlikte öğrencilerin motivasyonunda artış sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin fen ve matematik derslerinde yaşam problemleri çözmek için mühendislik alanından yararlanmaları onların fen ve matematik öğrenmelerini de kolaylaştırabilir. Bu alanlara teknolojinin de eklenmesiyle fen ve matematik dersleri içerik ve kavram algılaması bakımından öğrenciler açısından daha çekici bir hale gelebilir (Schaefer, Sullivan ve Yowell, 2003). Birden fazla disiplinin bir araya getirilmesiyle oluşan STEM, öğrencilerin farklı alanlar hakkında da bilgi sahibi olmasına ve ayrıca öğrencilerin ilgi, motivasyon, problem çözme ve işbirlikçi öğrenme becerilerinin gelişmesine olanak sağlamaktadır (Niess, 2005). Temelli STEM olan bir öğretim programı, öğrencilerin gerçek yaşamdaki problemleri çözmesine rehberlik ederek kavramları anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır. Böylelikle öğrenmede kalıcılık sağlanabilir. Su kirliliği ve su farkındalığı konusu 21. yüzyılın önemli temel konularından biridir. Çünkü su sadece insanlar için değil tüm canlıların yaşamı için önem taşımaktadır. Ancak sanayileşme, bilinçsiz su kullanımı, hayvansal atıklar, fizyolojik, biyolojik, kimyasal kirlilikler vb. gibi etkenler su kaynaklarını hızlı bir şekilde kirletmektedir.

Su farkındalığı eğitimi ve suyun önemi kavramları genç yaşlarda öğrencilere verilmelidir. Bu nedenle 21. yüzyılın en önemli problemlerinden biri olan su kirliliğinin çözümü için böyle bir çalışma yapılmıştır. Bu deneysel çalışmada STEM aktivitesinin (SU FİLTRESİ YAPALIM) öğrencilerin su farkındalığı davranışlarına etkisini belirleme amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada deneysel modelden yararlanılarak nicel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Bartın'daki 2017-2018 eğitim öğretim yılında özel bir okulun 7. Sınıfında öğrenim gören 44 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler rastgele dağılım ile kontrol ve deney gruplarına ayrılarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma verilerinin elde edilmesi için öğrencilere STEM etkinliği öncesi ve sonrası "Su Kullanımı Anketi-Davranış Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçeğin iç güvenirliği hesaplanarak cronbach's alfa katsayısı 0,87 bulunmuştur. Uygulanan Beşli Likert tipi davranış ölçeği 13 maddeden oluşmaktadır. Davranış düzeyleri "çok sık", "sıkça" , "ara sıra", "oldukça az" ve "hiçbir zaman" şeklindedir ve 5'den 1'e doğru sıralanarak puanlandırılmıştır.

Araştırmada STEM aktivitesinin su farkındalığı davranışı üzerine etkisini belirlemek amacıyla deneysel modelden yararlanılarak nicel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmeye yönelik araştırmalardır (Gay & Airasian, 2000) . STEM aktivitesinin etkisini ve sonucunu görmek amacıyla deneysel modelden yararlanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desende bir gruba bağımsız değişken uygulanırken, diğer gruba bağımsız değişken uygulanmadan, deney öncesi ve deney sonrası ölçme yapılmıştır (Fraenkel & Wallen, 1996). Kontrol ve deney grubunun son test ortalamaları arasında belirlenen fark, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir.

Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan davranış ölçeği puanlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan ise 65'dir. Ölçeğin cevaplanma süresi yaklaşık 10 dakika sürmektedir. İlk olarak kontrol

ve deney grubunun homojenliğini belirlemek amacıyla iki gruba uygulanan ön test sonuçlarının ortalamaları, standart sapmaları t-test ile hesaplanmıştır.

Çalışma hipotezinin reddedilip reddedilemediğini belirlemek için iki grubun son davranış ölçeği puanlarının (p) olasılığı ölçülmüştür. Bu süreç bağımsız t-testi ile eşdeğer varyanslarla değer olasılığına (p) bakılarak yapılmıştır.

Her grubun ön ve son davranış ölçeği puanları arasındaki farkı bulmak amacıyla seçilen ortalamaların eşitliği için bağımsız t-testi yapılmıştır. Deney grubunun son davranış ölçeği puanının anlamlılığını karşılaştırmak için de t-testi kullanılmıştır.

Veri analizi SPSS -22 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

STEM etkinliği öncesi deney ve kontrol gruplarına uygulanan 'Su Kullanımı Anketi- Davranış Ölçeği" verilerine göre iki grubun ortalamaları sırasıyla 60,0 ve 58,0 olarak bulunmuştur. Böylelikle deney ve kontrol grubun ortalama değerlerinin birbirine yakın olması homojen gruplar olduğunu göstermektedir. Ayrıca iki grubun davranış ölçeği puanları arasında t (43) = 1,355 ve p = 0.20, p> 0.05 anlamlı bir fark bulunmamakta ve iki grup kısaca homojen olmaktadır.

Bu çalışma için sıfır hipotez: STEM aktivitesinden sonra deney ve kontrol grubu öğrencileri arasındaki su farkındalığı davranış ölçeği puanlarında bir fark yoktur. Sıfır hipotezin reddedilip reddedilmediğini veya reddedilemediğini belirlemek için, eşit varyanslı bağımsız t-testi kullanıldı.STEM aktivitesinden sonra deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında davranış ölçeği puanlarında, p = 0.04, p <0.05 sonucu anlamlı bir fark bulunmuştur. Böylece, sıfır hipotez reddedilmiştir. Kontrol ve deney gruplarının son test ortalama değerleri sırasıyla 59.00 (SS= 14.745) ve 64.00 (SS =10.703) idi. Suyun ve tasarrufun önemini STEM aktivitesi ile öğrenen öğrenciler ile STEM aktivitesi olmadan konuyu öğrenen öğrenciler arasında davranış ölçeği puanlarında anlamlı bir fark olduğu vurgulandı.

Sig. (2-tailed) değeri gruplar arasında fark olup olmadığını gösteren değerdir. Bu değer 0,05'ten küçükse gruplar arasında fark olduğuna karar verilir. Eğer bu değer 0,05'ten büyükse karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı fark olmadığına karar verilir. Elde edilen verilere göre Sig.(2-tailed) son davranış **ölçeğinde** ,002 olarak hesaplanmış ve bu durum gruplar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

Ayrıca kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin son davranış ölçeği puanları arasındaki ortalama farkı 2,00'dan 5,00'a yükseliş göstermiştir. Bu durum açık olarak STEM aktivitesi sonrası öğrencilerin ortalama puanlarının arttığını göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışmada; STEM eğitimi çerçevesinde uygulanan STEM etkinliklerinden su filtresi yapımı ile su kullanımı davranışlarının geliştirilmesi hedeflemiştir. STEM aktivitesi öncesi ve sonrası deney ve kontrol grubunun davranış ölçeğine verdikleri cevaplar ile analiz yapılarak çalışma sonuçlarına ulaşılmıştır.

Deney grubu öğrencilerine STEM aktivitesi uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel metot ile su farkındalığı dersi verilmiştir. Ders sonunda su farkındalığı davranış ölçeği uygulanmış ve iki grubun sonuçları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veri analizlerine göre STEM aktivitesi uygulan 7. sınıf öğrencilerinin su kullanımı ve farkındalığı konusundaki hassasiyetlerinde, geleneksel metotla dersi işleyen öğrencilere göre yüksek artışın anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Dersi STEM aktivitesi ile işleyen deney grubu öğrencilerinin % 92'si "Evsel su kullanımında ortaya çıkan az kirli suları (gri suları) ikinci defa kullanırım." ve "Su tasarrufu yöntemlerini çevremdeki insanlarla her zaman paylaşırım." şeklindeki maddeleri çok sık olarak işaretlerken kontrol grubu öğrencilerinin %67'si "sıkça olarak" maddesini işaretlemişlerdir. Bu durum bize STEM etkinliği ile su filtresi yapımı dersi alan deney grubu öğrencilerinde su tasarrufu ve kullanma davranışlarına STEMİN 'in çok etkili olduğunu göstermektedir. Ancak kontrol ve deney grubuna STEM aktivitesi öncesi uygulanan davranış ölçeğinde iki gruptaki öğrencilerin de %

78'i su tasarrufu hakkında yayınlanan programları oldukça az izledikleri ve bilgi seviyelerinin düşük düzeyde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca su ile çalışan ev aletlerini satın alırken suyu tüketme özelliklerine dikkat etmedikleri ve evsel su tasarrufu için yeni çıkan su araçlarından satın almadıkları iki grup için de saptanmıştır. Bu durum okulda su tüketimi hakkında verilen bilgilerin yeterli olmadığını ve su tüketiminin öneminin yeterince anlatılamadığını göstermektedir.

Elde edilen verilere göre araştırma önerileri şu şekilde sıralanmaktadır;

Fen eğitiminde anlaşılması zor olan ve çok fazla kavram yanılgılarının olduğu konularda STEM aktivitelerine daha fazla yer verilerek öğrencilerin bu konuları daha iyi ve derinlemesine anlamaları gerçekleştirilebilir.

STEM aktivitesini gerçekleştirecek olan öğretmenlerin önce eğitilmesi STEM eğitiminin en önemli noktasını oluşturmaktadır. Yeni gelen müfredatla birlikte öğretmenlerin STEM alanındaki bilgileri ölçüldükten sonra kapsamlı STEM eğitimine tabi tutulabilirler.

Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının da STEM eğitimi altında bir ders alarak ve bu dersi gerçek sınıf ortamında öğrencilerle çalışarak STEM eğitimi alanındaki çalışmalara katkı sağlanabilir.

STEM eğitimi ve etkilerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış çalışmalar diğer ülkelerde çok fazla olmasına rağmen Türkiye'de oldukça az sayıda STEM üzerine yapılmış çalışma bulunmaktadır. Eğitim Fakültelerindeki Akademisyenlerin lisansüstü öğrencilerini STEM üzerine yapılacak çalışmalara yönlendirmeleri ile ülkemizde ki STEM ile ilgili kaynakça zenginleşecektir.

Kaynakça

Bozkurt Altan, E., Yamak, H.& Buluş Kırıkkaya, E. (2016). A proposal of the STEM education for teacher training: design based science education. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 210-222.

Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about STEM about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, *112*, 7- 10.

Doğruöz, P. (1998). *Bilimsel işlem becerilerini kullanmaya yönelik yöntemin öğrencilerin akışkanların kaldırma kuvveti konusunu anlamalarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education (3th ed).* Mc Graw Hill Higher Education. New York, ABD

Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). *Educational research competencies for analysis and application (6th Edition).* Ohio: Merrill an imprint of Prentice Hall.

Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., & Amith, A. (2013). *Teens, social media, and privacy*. Washington, D.C.: Pew Research Center..

Marshall, S. P. (2010). Re-imagining specialized STEM academies: Igniting and nurturing decidedly different minds, by design. *Roeper Review*, 32(1), 48-60.

Matthews, C. M. (2007). *Science, engineering, and mathematics education: status and issues*. CRS Report for Congress

Şahin, A.; Ayar, M. C. & Adıgüzel, T. (2014). *STEM related after-school program activities and associated outcomes on student learning. Educational Sciences: Theory & Practice*, *14*(1), 297-322

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Çalışmalarına Ve Balık Diseksiyonuna Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Ömer Saylar, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara-Türkiye

Ebru Nur Tekel, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara-Türkiye

Aylin Nasıroğlu, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara-Türkiye

Özet

Bilgi toplumuna uyum sağlamak için yeni nesilleri eğitme ve eğitme yolu bilim aracılığıyladır. Fen eğitimini alan öğrencilerin eğitiminde en etkili yöntem, öğrencilerin yaşama yoluyla öğrenmelerini sağlamaktır. Laboratuvar çalışmaları öğrencilerin yaşayarak öğrenmelerini destekler. Çalışma grubu, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilimi öğretimi, 3. Ve 4. Sınıfta öğrenim gören gönüllülük esası ile çalışmaya katılan toplam 60 öğretmen adayından oluşmaktadır. İlk olarak öğrenciler balıklar ve türler hakkında bilgilendirildikten sonra her numune için biyometrik ölçümler yapılıyor. Kemik formasyonları (omur, operkül, suboperkül vb…) yani temel parçalar alınarak yaş okumaya hazırlanır ve balık yaşı belirlenir. Her öğrenci mikroskopta bu oluşumları okuyarak diseksiyonun yaşını belirler. Bu laboratuvar çalışmaları katılan gönüllü öğretmen adayları daha donanımlı hale getirdi. Bu sayede profesyonel yaşamlarında laboratuvar kullanabilecekleri konusunda özgüven kazanmışlarıdır.

Anahtar Kelimeler: Laboratuvar Çalışmaları, Balık Diseksiyonu, Fen Bilimleri, Yaparak-Yaşayarak Öğrenme

Laboratory Studies Of Science Teacher Candidates And Their Attitudes Towards Fish Dissection

Abstract

The way of educating and educating new generations to adapt to the information society is through science. The most effective method in the education of the students who receive science education is to make the students learn by living. It supports laboratory studies by making students learn by living. Working group, Gazi university faculty of education, department of science Teaching, 3. and 4. A total of 60 teachers studying in the classroom were made on a voluntary basis. First, after the students are informed about fish and species, biometric measurements are made for each sample. Bone formations (omur,operkul,stamp etc.) in which fish age is determined are then prepared to read age by taking the base places. Each student determines the age of his dissection by reading these formations in the microscope. As a science teacher and a volunteer participating teacher candidates who will be us to work in a positive way by reflecting on these laboratory studies, has made them much better equipped. They have gained self-confidence in their professional life that they can use laboratory.

Key words: Laboratory studies, Fish dissection, Science, Learning by doing-living

1. Giriş

Dünya nüfusu hızla artarken insanların ihtiyaçları da artmakta ve buna bağlı olarak bilim ve teknoloji gelişimi de hız kazanmaktadır. Devamlı olarak değişen ve gelişen dünyada toplumların öncelikli hedefi bilgi ve teknoloji üreten, araştırmacı, bilimsel düşünce yapısına sahip bir bilgi toplumu meydana getirmek olmalıdır.[2] Yeni nesilleri bilgi toplumuna uyum sağlayabilecek şekilde eğitmenin ve yetiştirmenin yolu fen bilimlerinden geçmektedir.

Karşılaştığı problemleri akıl yoluyla çözen, ihtiyacı olduğu bilgiye elindeki verileri tarayarak bilinçli şekilde ulaşabilen, olay ve durumları sorgulayan, teknolojik gelişmeleri takip eden, yorumlayan, anlamlandıran ve gelişimine katkı sağlayan bireyler çağdaş toplumun yapıtaşlarını fen bilimleri eğitiminden geçerek oluşturabilirler.

Fen bilimleri eğitimi alan öğrencilerin eğitimlerinde en etkili yöntem öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleridir.

Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini laboratuvar çalışmaları destekler.[3]

Laboratuvar çalışmaları öğrencilerin gözlem yapmalarını, fikir üretmelerini, yorum yapma becerilerinin gelişmesini, sistematik şekilde çalışmalarını, aktif uygulamalar ile araç gereçleri yakından tanımalarını, araç gereçlerin kullanımlarını öğrenmelerini ve kullandıkları araç gereçlerin temizliğini nasıl yapacaklarını öğrenmelerini sağlar.

Laboratuvar çalışmaları soyut olan kavramların somut hale getirilmesine yardımcı olur. Bu nedenle laboratuvar eğitimi alan bireylerde kalıcı öğrenme sağlanmış olur.

Öğretmen adayları laboratuvarda deneyin nasıl kurulacağını, kurulan deneyin nasıl yürütüleceğini ve geliştirileceğini öğrenirken laboratuvarda yönetimi nasıl sağlayacaklarını da gözlemleme fırsatı bulmaktadırlar.[1]

Öğrencilere deney yapma ve laboratuvar kullanımını öğretecek olan eğitimcilerin eğitimleri sürecinde etkili bir laboratuvar eğitimi almaları çok önemlidir.[4]

1.1. Balık Diseksiyonu

Bitki hayvan ve insanların iç yapısını incelemek üzere kesip açmak ve parçalara ayırmak diseksiyondur. Diseksiyon sonucu kullanılan canlı ile ilgili öğrenilmek istenilen özellikler incelenerek öğrenilir. Balık diseksiyonu balığın cinsiyetini, dönemlere göre üreme potansiyelini, omurga yaşını, pul yaşını, operkül-suboperkül denilen solungaç kapakçıklarının yaşını, beslenme özelliğine göre bağırsak uzunluğunu, yediği besinlere göre mide yapısını, iç organlarının dizilimini incelemek için yapılan çalışmadır.

Bu çalışmanın amacı; Eğitimde kalıcı öğrenmenin en etkili yollarından birisi yaparak yaşayarak öğrenmedir. Laboratuvar çalışmalarının fen eğitimi üzerindeki kalıcı etkilerini göz önüne alındığında öğrencilerin ve onları yetiştiren eğitimcilerin laboratuvar da etkin çalışmayı öğrenmeleri ve aktif deney yapabilmeleri gerekmektedir. Bu durumdan yola çıkarak yürütülen çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarına seçmeli olarak aldıkları ve ders içeriği olarak balık diseksiyonu öğrendikleri "Biyolojide Özel Konular" dersinde yöneltilen sorular ile laboratuvar çalışmalarına ve balık diseksiyonuna yönelik görüşlerini belirlemek ve edindikleri bu bilgileri, görüşlerini açıklarken nasıl kullandıklarını araştırmak amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırmada laboratuvar çalışmaları ve balık diseksiyonu üzerine "Biyolojide Özel Konular" dersini alan fen bilgisi öğretmen adayları gönüllülük esasına göre yer almışlardır.

Çalışmada öğrencilerin laboratuvar çalışmaları ve balık diseksiyonu ile ilgili fikirleri görüşme soruları ile alınmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini gazi üniversitesi eğitim fakültesinde eğitim gören fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan "Biyolojide Özel Konular" dersini alan 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Toplam 60 öğrenci çalışmaya katılmıştır. 60 öğrencinin 48 Kız öğrenciler, 12 erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış 10 adet görüşme sorusu ile toplanmıştır. Soruların geçerliliği için alanında uzman 5 araştırmacının görüşüne başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında öğrencilere;

1. Laboratuvar çalışmaları yapılırken ortamda nasıl davranışlar sergilenmelidir?
2. Laboratuvar denilince ne anlıyorsunuz?
3. Sizce bir ders laboratuvarının düzeni nasıl olmalıdır?
4. Balık biyolojisi ile ilgili bir çalışma yapılırken sizce hangi malzemelere ihtiyaç duyulur?
5. Balık diseksiyonu denilince ne anlıyorsunuz?
6. Balık diseksiyonu sonucu neler öğrendiniz?
7. Diseksiyon ile balıktan çıkarılan yapıların incelenmesini ne için yapıyorsunuz?
8. Diseksiyon ile balıktan çıkarılan yapıların incelenmesini nasıl yapıyorsunuz?
9. Çalışmaya başlamadan önce bir laboratuvarı nasıl bulmalısınız?
10. Çalışmanız bittiğinde laboratuvarı nasıl bırakmalısınız?

2.3. Verilen Analizi

Verilerin analizi için nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi seçilmiştir. İçerik analizinde birbirine benzeyen kavram ve temalar çerçevesinde verileri düzenlemek ve yorumlamak, bir araya getirerek organize etmek amaçlanmıştır.

Görüşme sonuçlarının yazılı hale getirilmesi öğrencilere kodlar verilerek ve verilen cevapların sıklığı belirlenerek yapılmıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın ilk alt problemi olan laboratuvar çalışmaları hakkında öğrencilere laboratuvar çalışmaları yapılırken ortamda nasıl davranışlar sergilenmelidir, laboratuvar denilince ne anlıyorsunuz, sizce bir ders laboratuvarının düzeni nasıl olmalıdır, çalışmaya başlamadan önce bir laboratuvarı nasıl bulmalısınız-çalışmanız bittiğinde laboratuvarı nasıl bırakmalısınız, bu laboratuvar çalışmasının size katkıları nelerdir olmak üzere beş soru yöneltilmiştir.

Çalışmanın ikinci alt problemi olan balık diseksiyonu ile ilgili öğrencilere balık biyolojisi ile ilgili bir çalışma yapılırken sizce hangi malzemelere ihtiyaç duyulur, balık diseksiyonu denilince ne anlıyorsunuz, balık diseksiyonu sonucu neler öğrendiniz, diseksiyon ile balıktan çıkarılan yapıların incelenmesini ne için yapıyorsunuz, diseksiyon ile balıktan çıkarılan yapıların incelenmesini nasıl yapıyorsunuz olmak üzere beş soru yöneltilmiştir.

Tablo: Öğrencilerin "Laboratuvar Çalışmaları" alt problemine verdikleri cevaplara ilişkin sıklık verileri

Temalar	Kategoriler	Sıklık
Laboratuvar denilince ne anlıyorsunuz?	Deney yapılan alan	22/K 16-E 6
	Bilimsel çalışmaların yapıldığı alan	21/K 19-E 2
	Gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleştiği alan	15/K 9-E 6

Temalar	Kategoriler	Sıklık
Sizce bir ders laboratuvarının düzeni nasıl olmalıdır?	Düzenli olmalı	46/K 39 -E 7
	Güvenlik önlemleri alınmış olmalı	25/K 22-E 3
	Temiz olmalı	17/K 15-E 2
	Dolap bulunmalı	12/K 11-E 1
	Geniş olmalı	11/K 7-E 4
	Yeterli malzeme olmalı	11/K 8-E 3
	Yiyecek olmamalı	3/ K 1-E 2

Temalar	Kategoriler	Sıklık
Çalışmaya başlamadan önce bir laboratuvarı nasıl bulmalısınız?	Çalışmadan önce temiz olmalı	41/K 33-E 8
	Malzemeler masada hazır olmalı	34/K 30-E 4
	Çalışmadan önce düzenli olmalı	19/K 14-E 5
Çalışmanız bittiğinde laboratuvarı nasıl bırakmalısınız?	Malzemeler temizlenmeli	50/K 43-E 7
	Malzemeler yerlerine yerleştirilmeli	33/K 29-E 4
	Düzenli bırakılmalı	25/K 18-E7

Temalar	Kategoriler	Sıklık
Laboratuvar çalışmaları yapılırken o ortamda öğretmen ve öğrenciler nasıl davranışlar sergilemelidir ?	Öğretmen rehberlik etmeli	40/K 33-E 7
	Öğrenciler diğer öğrencileri rahatsız etmemeli	12/K 10-E 2
	Öğrenciler gürültü yapmamalı	11/K 6-E 5
	Öğretmen-öğrenci ilişki içerisinde olmalı	9/K 5-E 4
	Öğrencinin çalışma hakkında yeterli bilgisi olmalı	8/K 7-E 1
	Öğrenciler çalışmasının başında olmalı	6/K 5-E 1
	Öğrenciler çalışma esnasında yemek yememeli	3/K 2-E 1

Tablo: Öğrencilerin "Balık Diseksiyonu" alt problemine verdikleri cevaplara ilişkin sıklık verileri

Temalar	Kategoriler	Sıklık
Balık diseksiyonu denilince ne anlıyorsunuz ?	Yaş tayini yapmak	40/K 33-E 7
	Balığı keserek incelemek	32/K 28-E 4
	Morfolojik ölçüm yapmak	17/K 13-E 4
	Balığın genel özelliklerini öğrenmek	12/K 9-E 3
	Boy ölçümü yapmak	7/K 5-E 2
	Tatlı su balıkları cinslerini öğrenmek	6/K 5-E 1

Temalar	Kategoriler	Sıklık
Balık diseksiyon sonucu neler öğrendiniz?	Omur almak	39/K 35-E 4
	Cinsiyet belirlemek	37/K 35-E 2
	Pul almak	27/K 25-E 2
	Operkül almak	24/K 22-E 2
	Balık gonadı almak	23/K 22-E 1
	Suboperkül almak	19/K 18-E 1
	Mide almak	12/K 10-E 2
	Bağırsak uzunluğunu öğrenmek	6/K 4-E 2
	Mikroorganizmalara karşı alkol etkisini öğrenmek	6/K 5-E 1
	Yüzgeç özelliklerini öğrenmek	5/K 4-E 1
	Alınan parçaların mikroskopta incelenmesini yapmak	4/K 3-E 1
	Otalit almak	2/K 1-E 1

Temalar	Kategoriler	Sıklık
Balık biyolojisi ile ilgili bir çalışma yapılırken sizce hangi malzemelere ihtiyaç duyulur?	Bistüri	53/K 44-E 9
	İğne	52/K 47-E 5
	Fırça	50/K 42-E 8
	Makas	46/K 37-E 9
	Küvet	40/K 34-E 6
	Cetvel	37/K 29-E 8
	Petri	33/K 27-E 6
	Pens	29/K 25-E 4
	İdrar kabı	27/K 23-E 4
	Mikroskop	26/K 22-E 4

Temalar	Kategoriler	Sıklık
Balık biyolojisi ile ilgili bir çalışma yapılırken sizce hangi malzemelere ihtiyaç duyulur?	Alkol	26/K 23-E 3
	Büyüteç	21/K 17-E 4
	Eldiven	21/K 17-E 4
	Su ısıtıcı	20/K 15-E 5
	Tartı	19/K 15-E 4
	Balık	15/K 12-E 3
	Önlük	14/K 10-E 4
	Saat camı	11/K 9-E 2
	Yağ	10/K 8-E 2
	Peçete	3/K 2-E 1
	Damlalık	2/K 1-E 1

Temalar	**Kategoriler**	**Sıklık**
Diseksiyon ile balıktan çıkarılan yapıların incelenmesini ne için yapıyorsunuz?	Omur yaşı öğrenmek	53/K 44-E 9
	Operkül yaşı öğrenmek	42/K 35-E 7
	Suboperkül yaşı öğrenmek	36/K 31-E 5
	Pul yaşı öğrenmek	31/K 26-E 5

Temalar	Kategoriler	Sıklık
Diseksiyon ile balıktan çıkarılan yapıların incelenmesini nasıl yapıyorsunuz?	Alınan numuneleri temizlenmeli	42/K 34-E 8
	Alınan numuneler alkollenmeli	38/K 33-E 5
	Cinsiyet için gonadlar alınmalı	32/K 24-E 8
	Mikroskop ile incelenmeli	31/K 23-E 8
	Alınan numuneler sıcak suda bekletilir	30/K 26-E 4
	Alınan numunelerin bir hafta kuruması için bekletilir	28/K 23-E 5
	Mide almak	14/K 12-E 2
	Mikroskop ile inceleme de yağ damlatılmalı	13/K 10-E 3
	Büyüteç ile incelenmeli	7/K 6-E 1
	Omura mikroskop ile bakılmalı	7/K 6-E 1
	Operkül-Suboperküle büyüteç ile bakılmalı	4/K 3-E 1

Temalar	Kategoriler	Sıklık
Bu laboratuvar çalışmasının size katkıları nelerdir?	Balık diseksiyonu yapılışını öğre	24/K 20-E 4
	Balığın kısımlarını öğrendik	20/K 18-E 2
	Laboratuvar çalışmasının nasıl yürütüleceğini öğrendik	18/K 15-E 3
	Balıklar hakkında bilgim arttı	17/K 13-E 4
	Balığın yaşını bulmayı öğrendim	8/K 8
	Balıklara artık dokunabiliyorum	8/K 6-E 2
	Tatlı su balıklarının hangi özelliklere sahip olduklarını öğrendim	4/K 2-E 2

Bu çalışmada gazi üniversitesi eğitim fakültesinde eğitim gören fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan "Biyolojide Özel Konular" dersini alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin laboratuvar çalışmalarına ve balık diseksiyonuna yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere yöneltilen sorulardan alınan cevaplarla ilgili analizler yapılarak çalışma sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerden alınan veriler analiz edilerek tablolara aktarılmıştır. Öğrencilerin laboratuvar çalışmaları ve balık diseksiyonu ile ilgili yöneltilen sorulara verdikleri cevapların sıklık frekansları tabloda verilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakılarak;

- Öğrenciler laboratuvara bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini,
- Öğrenciler laboratuvarda kullanılan temel araç-gereçlerin isimlerini öğrendiklerini,
- Öğretmen adaylarından oluşan öğrenci grubu öğretmenliğe başladıklarında da eğitim verirken laboratuvarı aktif olarak kullanacaklarını,
- Öğrenciler balık diseksiyonu yapmak konusunda başta zorlandıklarını ancak zamanla hem pratik hareket ettiklerini hem de keyif aldıklarını,
- Öğrenciler diseksiyon sayesinde tatlı su balıkları ile ilgili genel bilgi edindiklerini,
- Öğrenciler diseksiyon sayesinde balık yaşı tayin etmeyi öğrendiklerini,
- Öğrenciler laboratuvar kullanımına, malzemelerin dikkatli ve temiz kullanımına alıştıklarını,
- Öğrenciler laboratuvarda eldivensiz ve önlüksüz çalışmamaları gerektiğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir.
- Yapılan analizler göz önüne alındığında öğretmen adaylarının aldıkları "Biyolojide Özel Konular" dersi içeriği olarak öğrendikleri balık diseksiyonu sayesinde laboratuvarda daha ayrıntılı ve dikkatli çalışmayı öğrendikleri varsayılmıştır.
- Öğrencilerin omurgalıların ilk basamağı olan balıklarda yaptıkları diseksiyon sayesinde diğer omurgalılar hakkında da genel bilgi edinmeleri sağlanmıştır.
- Fen eğitimi uygulamalar olduğunda daha kalıcı olmaktadır bu nedenle fen eğitiminin başladığı 3. sınıftan itibaren öğrencilere kazanımları doğrultusunda deneyler yaptırılabilir.
- Bütün öğrencilere deney yaptırmanın zor olacağı konularda gösteri deneyleri yapılarak öğrencilerin derse olan ilgileri artırılabilir.

Kaynakça

[1] Böyük , U., Demir, S., Erol, M.(2010). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Laboratuvar Çalışmalarına Yönelik Yeterlik Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. TUBAV Bilim Dergisi 3(4) 342-349.

[2] Hançer, A.H., Şensoy, Ö., Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde Çağdaş Fen Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Nasıl Olması Gerektiği Üzerine Bir Değerlendirme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1(13) 80.

[3] Kaptan, F.& Korkmaz, H. (1999). İköğretimde Etkili Öğrenme ve Öğretme El Kitabı-İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi (Modül 7) 7.

[4] Uluçınar, Ş., Cansaran, A.,Karaca, A. (2004). Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Dergipark 2(4) 465-475.

Sınıf Öğretmenlerinin Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi

Ömer Saylar, Gazi Üniversitesi, Türkiye, osaylar@gazi.edu.tr

Merve Kutluer, Gazi Üniversitesi, Türkiye, mervekutluer@yandex.com

Özet

Bu çalışma Ankara'da MEB'e bağlı sekiz ilkokulda görev yapmakta olan 142 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutum ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yönelik hazırlanmış toplam 50 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçek uygulanmıştır. Kullanılan ölçek, tutum ve farkındalık ölçeği olmak üzere 25'er maddeli iki bölümden oluşmaktadır. Ölçek değerlendirilmesinde hedeflenen cevabı(olumlu) verenler ile farklı cevap verenlerin yüzdeleri hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerine uygulanan çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutum ve farkındalıklarının üst düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekte beklenen cevaptan farklı verilen cevaplar anlam taşımamaktadır. Öğretmenlerin çevre eğitimini doğru verebilecek donanımda oldukları düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni, Çevre tutum ve farkındalığı, Tutum ve farkındalık, Çevre eğitimi.

Determination of Attitudes and Awareness Levels of Classroom Teachers towards Environment and Environmental Issues

Abstract

This study has been applied to 142 classroom teachers in Ankara working in eight different primary schools affiliated to Ministry of National Education. Descriptive survey model was used in the study. A 5-point Likert-type scale consisting of 50 items was prepared to determine the attitudes and awareness levels of teachers about environment and environmental problems. The scale used consists of two parts with 25 items, namely attitude and awareness scale. In the evaluation of the scale, the percentages of the respondents (positive) and the respondents that gave different answers were calculated. As a result of the study, it was concluded that attitudes and awareness of teachers towards the environment and environmental problems were at a high level. Different answers than expected answers given by participants are not meaningful. Teachers are thought to be equipped to give environmental education properly.

Key words: Classroom teacher, Environmental attitudes and awareness, Attitude and awareness, environmental education.

1.Giriş

Çevre; insanların ve diğer canlıların hayatları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır. Bir başka ifade ile çevre, bir organizmanın var olduğu ortam ya da şartlardır ve yeryüzünde ilk canlı ile birlikte var olmuştur. Sağlıklı bir yaşamın sürdürülmesi ancak sağlıklı bir çevre ile mümkündür.(Malkoç, H. 2011)

Her canlının biri cansız, diğeri canlı olmak üzere iki çevresi vardır. Canlı çevre, canlı ile aynı fiziksel alanı paylaşan ve canlıyı direk ya da dolaylı olarak etkileyen tüm diğer canlılardır. Örneğin ormandaki bir tavşanın canlı çevresi sadece tavşanlar olmayıp, ormanda bulunan diğer bitkisel ve hayvansal organizmalar, ormanda yaşayan ve avlanan insanlar da onun canlı çevresidir. Cansız çevre canlıların içinde veya üzerinde yaşantılarını sürdürdükleri kaya, su gibi somut ortamlardır. Bunun dışında iklim elemanları, su ve toprağın fiziksel, kimyasal özellikleri cansız çevreyi oluştururlar. Çevre tanımı yalnız insan açısından ele alındığında; insanın diğer insanlarla olan ilişkiler sürecinde birbirleri üzerinde etkin olması ve insanın kendi dışında ki tüm canlı ve cansız varlıklarla olan ilişkilerini kapsar.(Erol, G.H. 2005)

Doğanın temel fiziksel unsurları olan, hava, su ve toprak üzerinde olumsuz etkilerin oluşması ile ortaya çıkan ve canlı öğelerin hayati aktivitelerini olumsuz yönde etkileyen cansız çevre öğeleri üzerinde yapısal zararlar meydana getiren ve niteliklerini bozan yabancı maddelerin hava, su ve toprağa yoğun bir şekilde karışmasına Çevre Kirliliği adı verilmektedir. Gelişen teknolojinin yaşamımıza getirdiği konfor yanında, bu gelişmenin doğaya ve çevreye verdiği kirliliğin boyutu her geçen gün hızla artmaktadır. Çeşitli kaynaklardan çıkan radyoaktif, katı, sıvı ve gaz halindeki kirletici maddelerin hava, su ve toprakta yüksek oranda birikmesi çevre kirliliği oluşmasına neden olmaktadır. Teknolojinin ilerlemesi ile birlikte artan cep telefonu kullanımı ve 3G teknolojisi, televizyonlar, dizüstü bilgisayarlar, mikrodalga fırınlar, fotokopi makineleri elektromanyetik kirlilik kaynakları olarak hayatımızı etkilemeye başlamıştır.(Tunç, Ö.A. 2012)

Sanayi devriminden beri, özellikle fosil yakıtların yakılması, ormansızlaşma ve sanayi süreçleri gibi çeşitli insan etkinlikleri ile atmosfere salınan sera gazlarının atmosferdeki birikimlerindeki hızlı artışa bağlı olarak, şehirleşmenin de katkısıyla doğal sera etkisinin kuvvetlenmesi sonucunda, yeryüzündeki ve atmosferin alt bölümlerindeki sıcaklık artışına "Küresel Isınma" adı verilmektedir. Yapılan araştırmalara göre, dünya yüzeyinin ortalama sıcaklığı 20. yüzyıl boyunca 0,6 ^{o}C kadar artmış, son kırk yıldır atmosferin 8 kilometrelik alt kısmında sıcaklıklar yükselmiş, kar örtüsü ve buzlanma ise %10 civarında azalmıştır. Bilim adamlarının yaptığı araştırmalara göre, 11 bin 700 yıl önce Afrika'yı etkisi altına alan hava dalgasıyla oluşan Kilimanjaro buzulu erimeye başladı. (Ahi,B. 2015)

İklim değişikliği, günümüzde tüm dünyada dikkatleri üzerine çeken, etkileri ve alınabilecek önlemler için ülkelerin gündemlerinde öne çıkmaya devam eden küresel boyutta yaşadığımız bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünya iklimi; güneşten gelen enerji miktarından, atmosferdeki sera gazı ve aerosol miktarına, güneş enerjisinin ne kadarının tutulacağı ya da yansıyacağını belirleyen yeryüzü özelliklerine kadar, pek çok faktörden etkilenmektedir. İklim değişikliği, sosyal ve ekonomik sektörler ile canlı yaşamı ile doğrudan ilişkili su kaynakları, doğal afet, biyolojik çeşitlilik, ekosistem hizmetleri ve halk sağlığı gibi alanları etkilemektedir.(Köroğlu,N.G. 2011)

2.Yöntem

Bu çalışma Ankara'da MEB'e bağlı sekiz ilkokulda görev yapmakta olan 142 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Öğretmenlerin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutum ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yönelik hazırlanmış toplam 50 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçek uygulanmıştır. Kullanılan ölçek, tutum ve farkındalık ölçeği olmak üzere 25'er maddeli iki bölümden oluşmaktadır.

2.1.Evren ve Örneklem

Bu çalışma Ankara'da MEB'e bağlı sekiz ilkokulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Toplam 142 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. 142 öğretmenin 101'ini kadın 41'ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır

2.2.Veri Toplama Araçları

TUTUM ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretmenler!

Aşağıda verilmiş olan sorularla çevre, çevre sorunları ve doğa koruma hakkındaki yaklaşımınız, düşünceleriniz ve doğayı korumaya yönelik davranışlarınızın incelenmesi hedeflenmektedir. Ölçek sonuçları, çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarınızı belirlemek için kullanılacaktır.

Bu ölçekte 25 adet ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, bu ifadeye ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı, verilen ifadenin yanında yer alan aynları yere (X) şeklinde işaretleyiniz. Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz ifade bırakmayınız.

Cinsiyetiniz: ( )K ( )E

Yaşınız:

Lütfen aşağıdaki ifadelere katılıp katılmadığınızı işaretleyiniz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.Çevre sorunları, nüfus yoğunluğundan etkilenmeksizin sadece doğal kaynakların bilinçsizce tüketimine bağlı olarak artar.					
2.İnsanların, en son teknolojik gelişmelerden faydalansalar bile, doğaya hükmetmeleri mümkün değildir.					
3.Nüfus, dünyanın taşıma kapasitesinin üstünde bir hızla artmaktadır.					
4.Orman yangınları ve aşırı otlatma nedeniyle karşı karşıya gelinen erozyon problemi artık çok tehlikeli boyutlara ulaşmıştır.					
5.Doğadaki her bir varlık, kendi başına değeri nedeniyle korunmalıdır ve yaşama hakkına sahiptir.					
6.Erozyonu önleyici tedbirler alınmadıkça ve ağaçlandırma çalışmaları için gerekli bütçe ayrılmadıkça hem tarımsal alanlar azalacak hem de verimlilik düşecektir.					
7.Dünyadaki açlıktan ölen insanlar düşünüldüğünde, kuşların, fokların, balinaların, vb. kurtarılması için yapılan harcamalar gereksizdir.					
8.Düzensiz depolama alanlarına atılan çöpler, zaman içinde toprak kirliliğine neden olacağı gibi yeraltı sularına sızarak su kirliliği problemi de yaratacaktır.					
9.Henüz dünyada var olmayan bir nesil için, bugünden kendimizi kısıtlayarak doğal kaynakları korumaya çalışmak gereksizdir.					
10.Koruma alanlarında yaşayan halk için alternatif geçim kaynakları belirlenerek yöre halkı ve koruma alanının sürdürülmesi desteklenmelidir.					
11.Yeryüzündeki doğal kaynakların besleyebileceği dünya nüfusunun bir üst sınırı vardır.					
12.Doğa koruma için gönüllü çalışırım.					
13.Doğa koruma ile ilgili olarak bilinçlenmeye, çevremdekileri bilinçlendirmeye çalışırım.					
14.Doğada yürüyüş, fotoğraf çekmek, kamp yapmak vb. doğa faaliyetleri yaparım.					
15.İnsanoğlu doğal yaşamdan uzaklaştıkça doğal dengenin bozuluşu hızlanmıştır.					
16.Yeryüzünün herhangi bir yerine yapılan bir müdahalenin etkisi, çok uzaklarda da hissedebilir veya gözlenebilir.					
17.Doğanın gerçekten çok hassas bir dengesi olsaydı, zaman içinde bazı türler yok olduğu halde (dinazorlar, mamutlar, kılıç dişli kaplanlar, vb.) ekolojik sistemlerin devamlılığı olmazdı.					
18.İnsanoğlu aklı ve zekası sayesinde, çevre kirliliği açısından en kötü noktaya ulaşıldığında mutlaka yeni olanaklar yaratarak, yaşamını devam ettirecektir.					
19.Çağımızın asıl sorunu, ekolojik dengelerin korunmasından çok, dünyadaki ekonomik dengelerin sağlanmasıdır.					
20.Canlıların yaşam alanlarını insanlar belirlemelidir.					
21.Canlıların ve doğal yaşam alanlarının korunması çevre problemlerinin çözümü için yeterli olacaktır.					
22.Hızlı nüfus artışının küresel ısınma sürecini hızlandırdığını düşünüyorum.					
23.Canlıların yaşam alanlarının azalması sonucu ciddi birçok problemin doğacağını düşünüyorum.					
24.Türkiye'de nesli tehlike altında olan türlerin yeterince korunduğunu düşünüyorum.					
25.Ulaşım ağları özellikle ekonomik nedenler ve mesafenin kısaltılması gibi gerekçelerle çevre koruma alanlarından geçirilebilir.					

Katılımınız için teşekkür ederim.

FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretmenler!

Aşağıda verilmiş olan sorularla çevreye ve çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerinizin incelenmesi hedeflenmektedir. Ölçek sonuçları, çevreye ve çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerinizi belirlemek için kullanılacaktır.

Bu ölçekte 25 adet ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, bu ifadeye ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı, verilen ifadenin yanında yer alan ayrılan yere (X) şeklinde işaretleyiniz. Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz ifade bırakmayınız.

Cinsiyetiniz: ( )K ( )E

Yaşınız:

Lütfen aşağıdaki ifadelere katılıp katılmadığınızı işaretleyiniz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.Nesli tükenmekte olan canlılar çok abartılıyor, zaten doğada çok sayıda tür var, birkaçı tükense önemli değildir.					
2.Doğal kaynakların hızla tüketilmesi geleceğimiz için önemli sorundur.					
3.İnsanoğlunun ürettiği atık maddelerin çevreye verdiği zarar çok fazladır, bu nedenle bazı önemler alınması gerekir.					
4.İklim değişikliğinin önüne geçebilmek için, CO_2 sera etkisine yol açan gazların salınımlarını azaltmak önemli bir adım olacaktır.					
5.Ozon tabakası özellikle Amerika üzerinde incelmiş, Türkiye için bir tehlike yoktur.					
6.İçme suyu kaynaklarının yinelenmesi için yeşillik alanları tahrip edilmemelidir.					
7.Karbon salınımını azaltmak için güneş olan coğrafyalarda güneş enerjisinden faydalanılmalıdır.					
8.Enerjinin verimli kullanılması için evlerde ısı yalıtımı yapılmalıdır.					
9.Daha az atık oluşması için çöpler, içeriklerine göre ayrıştırılarak atılmalıdır.					
10.Günümüzde hava kirliliği sera etkisi, iklim değişikleri ve ozon tabakasında incelme gibi çok ciddi küresel sorunlara yol açmaktadır.					
11.Çevre sorunlarının çözümü, çevre bilinci ve çevre eğitiminin yaygınlaştırılması ile mümkündür.					
12.Çevre sorunları dünya var olduğundan beri bulunmaktadır ve ekolojik denge doğal bir yetenek ile bu sorunları her zaman çözüme kavuşturur.					
13.Çevre sorunlarını önlemede yalnızca bir ülkenin katkısı yeterli değildir, tüm dünya ülkeleri sorunları önlemeye yönelik çaba göstermelidir.					
14.Doğalgaz kullanımı ve toplu taşıma araçlarının tercihi hava kirliliğini önemli ölçüde azaltır.					
15.Sürdürülebilir kalkınma kaynakların gelecek nesillere aktarılmasıdır.					
16.Günümüzde dünyanın pek çok ülkesinde çölleşme ve toprak kirliliği besin kıtlığına sebebiyet vermektedir.					
17.Su kirliliği türlerin değişmesine, biyo çeşitliliğin azalmasına ve ötrefikasyona neden olur.					
18.Arıkların bertaraf edilmesi ve daha fazla arıtma tesisinin kurulması su kirliliğini önlemde alınacak en önemli tedbirlerdendir.					
19.Hava su ve toprak kendini yenileyebilen ve tükenmeyen kaynaklardır.					
20. CO_2 emisyonunu azaltmak sera etkisi ve küresel ısınmayı büyük ölçüde önler.					
21.Toprağın özelliklerine uygun olarak işlenmesi ve arazi eğimine karşı yapılan setler erozyonla mücadelede etkili sonuçlar verir.					
22.Sera etkisi dünyanın ısısının korunması ve dünya üzerindeki yaşamsal faaliyetlerin devam etmesi için gerekli olan doğal bir süreçtir.					
23.Küresel ısınma, sera etkisi, iklim değişikli ve ozon tabakasındaki inceleme çevre sorunlarından bağımsız olan, dünyanın jeolojik zamanı ile ilgili doğal olaylardır.					
24.Ozon tabakasındaki incelme hem kuzey ve güney yarım küreler hem de ekvator ve kutup bölgeleri arasında farklılık gösterir.					
25.Günümüzde karşı karşıya kaldığımız çevre sorunları yaşadığımız yüzyılın sonucunda oluşmuştur.					

Katılımınız için teşekkür ederim.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nicel verileri anali etmek için Microsoft Excel elektronik tablo programı ve SPSS 21 istatistik analiz programı kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ankette verdikleri yanıtların genel dağılımların belirlenmesi ve nicel verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin araştırılmasında mod, medyan, aritmetik ortalama, standart sapma tekniklerinden yararlanılmıştır. Anketten elde edilen puanlar alt, orta ve üst dilimler (%33) şeklinde ayrılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde dağılımları kullanılmıştır.

3. Bulgular

Sınıf öğretmenlerine uygulanan anketin değerlendirme anahtarı aşağıda yer alan tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. : Tutum ve Farkındalık Anketi Değerlendirme Anahtarı

	Olumlu Maddeler	Olumsuz Maddeler
Kesinlikle katılıyorum	5	1
Katılıyorum	4	2
Kararsızım	3	3
Katılmıyorum	2	4
Kesinlikle katılmıyorum	1	5

Sınıf öğretmenlerine uygulanmış olan tutum anketine öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlar tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Tutum Anketindeki Maddelere Verdikleri Cevapların Frekans-Yüzde Dağılımları

Maddeler	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2.İnsanların, en son teknolojik gelişmelerden faydalansalar bile, doğaya hükmetmeleri mümkün değildir.	48	33.8	60	42.3	7	4.9	20	14.1	7	4.9
4.Orman yangınları ve aşırı otlatma nedeniyle karşı karşıya gelinen erozyon problemi artık çok tehlikeli boyutlara ulaşmıştır.	62	43.7	64	45.1	11	7.7	4	2.8	1	.7
7.Dünyadaki açlıktan ölen insanlar düşünüldüğünde; kuşların, fokların, balinaların, vb. kurtarılması için yapılan harcamalar gereksizdir.	68	47.9	58	40.8	3	2.1	7	4.9	6	4.2
9.Henüz dünyada var olmayan bir nesil için, bugünden kendimizi kısıtlayarak doğal kaynakları korumaya çalışmak gereksizdir.	4	2.8	1	.7	4	2.8	38	26.8	95	66.9
17. Doğanın gerçekten çok hassas bir dengesi olsaydı, zaman içinde bazı türler yok olduğu halde (dinazorlar, mamutlar, kılıç dişli kaplanlar, vb.) ekolojik sistemlerin devamlılığı olmazdı.	9	6.3	17	12	43	30.3	53	37.3	20	14.1
25.Ulaşım ağları özellikle ekonomik nedenler ve mesafenin kısaltılması gibi gerekçelerle çevre koruma alanlarından geçirilebilir.	6	4.2	13	9.2	23	16.2	54	38	46	32.4

Öğretmenlerin ankette bulunan maddelere verdikleri cevaplar, maddelere değişiklik göstermekle birlikte öğretmenlerin tutum anketinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin betimsel veriler tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Tutum Anketinin Puanlama İlişkin Betimsel Veriler

	N	Minimum	Maksimum	$\overline{X}$	S
Tutum anketi	142	25	125	101.21	.91

Tablo 3'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin anketten aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ = 101.21) maksimum puana daha yakın olduğundan sınıf öğretmenlerin çevre ve evre sorunlarına karşı olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerine uygulanmış olan farkındalık anketine öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlar tablo 4' de verilmiştir

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Farkındalık Anketindeki Maddelere Verdikleri Cevapların Frekans-Yüzde Dağılımları

Maddeler	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
4.İklim değişikliğinin önüne geçebilmek için, CO_2 sera etkisine yol açan gazların salınımlarını azaltmak önemli bir adım olacaktır.	74	52.1	55	38.7	10	7	2	1.4	1.	.7
5.Ozon tabakası özellikle Amerika üzerinde incelmiş, Türkiye için bir tehlike yoktur.	4	2.8	1	.7	8	5.6	74	33.1	85	57.7
12.Çevresorunları dünya var olduğundan beri bulunmaktadır ve ekolojik denge doğal bir yetenek ile bu sorunları her zaman çözüme kavuşturur.	15	10.6	18	12.7	3	23.9	51	35.9	24	16.9
14.Doğalgaz kullanımı ve toplu taşıma araçlarının tercihi hava kirliliğini önemli ölçüde azaltır.	64	45.1	68	47.9	7	4.9	1	.7	2	1.4
20. CO emisyonunu azaltmak sera etkisi ve küresel ısınmayı büyük ölçüde önler.	32	22.5	70	49.3	36	25.4	3	2.1	1	.7
23.Küresel ısınma, sera etkisi, iklim değişikli ve ozon tabakasındaki inceleme çevre sorunlarından bağımsız olan, dünyanın jeolojik zamanı ile ilgili doğal olaylardır.	14	9.9	19	13.4	19	13.4	49	34.5	41	28.9

Öğretmenlerin ankette bulunan maddelere verdikleri cevaplar, maddelere değişiklik göstermekle birlikte öğretmenlerin farkındalık anketinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin betimsel veriler tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Farkındalık Anketinin Puanlama İlişkin Betimsel Veriler

	N	Minimum	Maksimum	$\overline{X}$	S
Tutum anketi	142	25	125	106.80	.90

Tablo 5'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin anketten aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ = 106.80) maksimum puana daha yakın olduğundan sınıf öğretmenlerin çevre ve evre sorunlarına karşı olumlu farkındalığa sahip oldukları söylenebilir.

4. Sonuç,Tartışma ve Öneriler

Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerine uygulanan çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutum ve farkındalıklarının üst düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekte beklenen cevaptan farklı verilen cevaplar anlam taşımamaktadır. Öğretmenlerin çevre eğitimini doğru verebilecek donanımda oldukları düşünülmektedir. Bu ölçeğin sınıf öğretmenlerine uygulandığı herhangi bir çalışma bulunmadığından karşılaştırması yapılamamıştır. Ancak benzer çalışmalardan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumları başlıklı araştırmada da öğretmenlerin çevreye yönelik tutumlarının olumlu ve çok yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu da bu çalışma sonucuyla örtüşmektedir. Başka bir çalışmada ise öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı araştırılmış ve sonuçta çevre bilgileri düşük olmasına rağmen çevreye yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu farklılığın, ölçek uygulanan bireylerin farklı kitleleri temsil etmesinden ve çevre eğitiminin yeterli olmadığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin çevre ve çevre sorunların yönelik donanımlı olması çevre eğitiminin seviyesinin ve kalitesini arttırarak çevre bilinci oluşmasını sağlayacaktır.

Kaynaklar

Ahi, B., Özsoy, S. (2015) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik tutum:

Cinsiyet ve mesleki kıdem faktörü. Kastamonu eğitim dergisi, 23(1)31-56

Erol, G.H.,(2005) Sınıf Öğretmenliği İkinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre ve Çevre orunlarına Yönelik Tutumları(Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Güven ,E. Aydoğdu, M., (2012). Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi.Journal Of Teacher Education And Educators Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi,1(2),185-202.

Köroğlu,N.G.(2011). Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımının,Öğretmen Adaylarında ÇevrEye Yönelik İlgi,tutum Ve Çevre Bilinçli Tüketici Davranışlarının İncelenmesi (Yayınlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Malkoç, H.(2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının ve Bilişssel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tunç, Ö.A., Ömür,A.G., Düren, Z.A., (2012) Çevresel Farkındalık. İstanbul Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 47,227-246

Teksöz, G., Şahin, E.,Ertepınar, H., (2010) Çevre Okuryazarlığı, Öğretmen Adayları ve Sürdürebilir Gelecek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,39,307-320

Üniversite Öğrencilerinin Gürültü Kirliliğinden Etkilenme Düzeylerinin Belirlenmesinde Öğrenim Görülen Fakülte ve Cinsiyet Parametrelerinin İncelenmesi

Ömer SAYLAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye, omersaylar50@gmail.com

Nur KOCA, Gazi Üniversitesi, Türkiye, nurkocaa97@gmail.com

Zeynep YILMAZ, Gazi Üniversitesi,Türkiye, yzeynep0595@gmail.com

Beran FİRİDİN, Gazi Üniversitesi,Türkiye, beranfiridin@gazi.edu.tr

Özet

Bu çalışmada Gazi Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin gürültü kirliliği farkındalıklarını ölçmek ve gürültü kirliliğinden ne kadar rahatsız olduklarını belirlemek, rahatsız olma düzeylerinin öğrenim görülen fakülte ile cinsiyetin belli oranlardaki etkisinin incelemesi amaçlanmıştır. Çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Gazi Üniversitesi'ne bağlı fen fakültesi, Eğitim fakültesi, teknoloji fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi Edebiyat fakültesi ve Spor bilimleri fakültesi olmak üzere 6 farklı fakültede öğrenim gören 100 üniversite öğrencisi üzerinde betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır Ölçek değerlendirilmesinde hedeflenen cevabı(olumlu) verenler ile farklı cevap verenlerin yüzdeleri hesaplanmıştır. Fen fakültesinde okuyan 20 öğrencinin gürültü kirliliğinden etkilenme yüzdesi %44.75, Eğitim fakültesindeki 20 öğrencinin etkilenme yüzdesi %56.75, Edebiyat fakültesinde öğrenim gören 20 öğrencinin etkilenme yüzdesi %50.5, Spor bilimleri fakültesindeki 20 öğrencinin etkilenmesi %51.33, İktisadi ve idari bilimler fakültesindeki 20 öğrencinin etkilenmesi %49,83 ve Teknoloji fakültesindeki 20 öğrencinin etkilenmesi de %50.16 olarak hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen değerler birbirlerine yakın çıkarak büyük bir yüzde farkı oluşturmamışlardır. En yüksek yüzde değeri eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerde hesaplanmıştır. Bu yüksekliğin eğitim fakültesi öğrencilerinin okudukları çevre dersinden dolayı çevre farkındalığının yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Gürültü kirliliğinden en az etkilenen öğrenciler ise fen fakültesinde öğrenim gören öğrenciler olarak belirlenmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla gürültü kirliliğinden daha fazla etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu da kız öğrencilerin çevreye karşı daha bilinçli olduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre sorunları, gürültü kirliliği, üniversite öğrencileri.

Abstract

The object of this study is to determine dependence of degree of awareness of the Gazi University students about the noise pollution and their levels of disturbance according to the faculty studied and gender of the participants. This study was carried out on 100 students studying Science, Education, Technology, Economy and Administration, Literature and Physical Training Faculties of Gazi University in 2017-2018 academic year based upon the descriptive survey model. In the evaluation of the scale, the percentages of the targeted and different answers are separately calculated. According to these the percentage of the 20 students being effected the noise pollution studying in faculty Science was 44.75%. This percentage was 56.75 % for 20 students studying in Faculty of Education, 50.5% for 20 students studying in Faculty Literature, %51.33 for 20 students studying in Faculty Sports and Physical Education, %50.16 for 20 students studying in Faculty Economics and Administrative Sciences and %49,83 for 20 students studying in Faculty Technology. The percentage values were found to be in close proximity with each other. The highest percentage value was observed in the students studying in the faculty of Education attributed to the environment course they take during their undergraduate study, which increases their environmental awareness levels. The ones which were least affected by the noise pollution were observed to be the faculty of Science students. The results indicate that the girls are much more effected the boys. This shows that the girls are much more conscious towards the environmental problems.

Keywords: Environmental problems, noise pollution, university students.

Giriş

İnsanın yaşamsal ihtiyaçlarını karşılaması için doğayı kullanması gerekmektedir. İnsanların doğayı kendi çıkarları doğrultusunda bilinçsizce kullanmasıyla beraber, çeşitli çevre sorunları ortaya çıkmaktadır. Giderek artan çevre sorunları insanları ve diğer tüm canlıları olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle yaşamın devamlılığı ve çevre sorunlarının çözümü için yapılacak çalışmalar oldukça önemlidir. Çevrenin kirlenmesinde en etkili unsur olan insan, lüks ve konforlu yaşayabilmek uğruna çevre kirliliğine neden olacak davranışlar sergilemektedir. Yaşam çerçevesini oluşturan çevrenin kirletilmesi adeta insanlığın sonunu hazırlamaktadır. Bununla birlikte su, besin ve hava gibi yaşam devamlılığını sağlayan üç temel madde de kirlenmiş durumdadır. Bunları farklı sebep ve etkinliklerle kirleten yine insandır.

Çevre kirliliği çeşitlerine baktığımızda; hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, görüntü kirliliği, gürültü kirliliği vs. gibi çeşitlendiğini görüyoruz. Çalışmamıza konu olan gürültü kirliliği, üzerinde çok durulmayan ama teknolojinin gelişmesiyle beraber önemi hızla artan bir çevre sorunudur. Gürültü kirliliği; insan sağlığını tehdit eden önemli kirleticilerden biridir. Özellikle gelişmiş ülkelerde, teknolojinin üretimi, kullanılması ve gelişmesi sırasında ortaya çıkar.

Gürültü insan sağlığını tehdit eden kirleticilerden biridir. Gelişen teknolojilerin üretimi, kullanım ve diğer etkinlikleri sırasında, gürültü oluşmakta, bu durum günümüzde en yoğun çevre kirliliklerinden biri olmasına neden olmaktadır (Ilgar,2012).

Gürültü kirliliğinden insanların en çok işitme sağlığı etkilenerek çevreyi algılamasını güçleştirir ve yaşamı zorlaştırır. Fizyolojik ve psikolojik dengeleri bozarak ruh halini etkiler. İnsanın çevreye yönelik davranışlarını da etkileyerek iyi davranışlarını ve sakinliğini yok eder. Gürültü kirliliğini oluşturan kaynakların türlerine bakıldığında bunların gelişen teknoloji,endüstri,yol ve yapım çalışmaları,ulaşım ve yerleşim kaynaklı gibi temel kaynaklardan oluştuğu görülmektedir.

Günümüzde her zaman karşımıza çıkan çevre sorunlarından birisi olmasına rağmen, ülkemizde henüz önemli bir çevre sorunu konumunda değildir.

Gürültü Kirliliği ile İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar

Gürültü kirliliği ile ilgili son zamanlarda yapılan bilimsel çalışmaların bazıları şunlardır:

'İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Karikatürler Aracılığıyla Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları' üzerine çalışma yapmışlardır (Seçgin et al.,2010). Yapılan bu çalışmada ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin kavram algıları gürültü kirliliği karikatürü kullanılarak ölçülmüş ve sonunda öğrencilerin, büyük bir çoğunluğunun gürültü kirliliğine duyarlı olduğu görülmüştür.

'Çanakkale Şehir İçi Trafiğindeki Araç Kaynaklı Gürültü Kirliliği' incelenmiştir (Ilgar,2012). Yapılan bu çalışmada motorlu taşıtların sebep olduğu gürültü kirliliği üzerinde durulmuş,sonuçta gürültü kirliliğini Çanakkale'de önlemek veya etkisini azaltmak amacıyla yapılması gerekenler önerilmiştir. Trafiğe çıkan araç sayısını azaltmak, motorlu taşıtların gereksiz yere korna çalmalarını önlemek, patlak egzozlu arabaların takip edilerek trafikten uzaklaştırmak sunulan önerilerden bazılarıdır.

'Trabzon İlindeki Gürültü Kirliliğinin Kent Parklarına Etkisi ve Çözüm Önerileri' (Bayramoğlu et al.,2014). Yapılan bu çalışma, Trabzon kent merkezinde bulunan kent parklarında yıllara bağlı olarak otoyol güzergâhı değişmesi gibi etmenler sonucunda gürültü seviyesindeki değişiminin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonucundan kent merkezlerinde özellikle de kent içi park alanlarında oluşan gürültü kirliliği, bu alanları kullanan halkın yaşamını ve sağlığını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

'Çocuk Resimlerine Yansıyan Çevre Sorunlarının Sosyo-Ekonomik Farklılıklara Göre Analizi' (Sadık et al.,2011). Yapılan bu araştırmada gürültü kirliliğinin öneminden bahsedilmiştir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, aynı yaşta ve benzer gelişim özellikleri göstermelerine rağmen farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde yaşayan çocukların resimlerine gürültü kirliliklerini de farklı yansıttıkları görülmüştür.

Amaç

Gürültü kişiden kişiye farklı algılanan değişken bir kavramdır. Bu çalışmada Gazi Üniversitesi'ne bağlı bazı fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin gürültü kirliliği konusunda farkındalık düzeylerini ölçmek

amaçlanmıştır. Çalışma eşeğe göre değerlendirilerek kadın ve erkek öğrencilerin gürültü hassasiyetleri arasında anlamlı veya anlamsız bir farkın oluşma durumu incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Gazi Üniversitesi'ne bağlı fen fakültesi, eğitim fakültesi, teknoloji fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi, edebiyat fakültesi ve spor bilimleri fakültesi olmak üzere 6 farklı fakültede öğrenim gören 100 üniversite öğrencisi üzerinde betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Öğrencilerin gürültü kirliliğine yönelik tutum ve farkındalık düzeylerini belirlemek için 20 maddeden oluşan likert tipi ölçek uygulanmıştır.

Ölçekte üniversite öğrencilerinin çeşitli gürültülerden etkilenme düzeylerinin belirlenmesi için;

A-Etkilenmem

B-Az etkilenirim

C-Çok etkilenirim

a-Bazı durumlarda çok etkilenirim

b-Her zaman çok etkilenirim dereceleri kullanılmıştır.

Buna göre; etkilenmem derecesine 0, az etkilenirim derecesine 1, bazı durumlarda çok etkilenirim derecesine 2 ve her zaman çok etkilenirim derecesine 3 puan verilerek toplam puanlar hesaplanarak kaydedilmiştir.

Tablo 1. Ölçek Değerlendirme Puanları Dağılımı.

	Etkilenmem	Az Etkilenirim	Çok Etkilenirim	
Puan	0	1	Bazı Durumlarda Çok Etkilenirim	Her Zaman Çok Etkilenirim
			2	3

Bulgular

Ölçek değerlendirilmesinde hedeflenen cevabı(olumlu) verenler ile farklı cevap verenlerin yüzdeleri hesaplanmıştır.

Buna göre; etkilenmem derecesine 0, az etkilenirim derecesine 1, çok etkilenirim derecesine bağlı bazı durumlarda çok etkilenirim derecesine 2 ve yine çok etkilenirim derecesine bağlı her zaman çok etkilenirim derecesine de 3 puan verilerek toplam puanlar hesaplanmıştır. Elde edilen puanlardan hesaplanan yüzde değerleri kaydedilmiştir. Gürültü kirliliğinden etkilenme düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğrenim görülen fakülteler arasında gürültü kirliliğinden etkilenme yüzdesi.

Öğrenim Görülen Fakülte	**Ölçek Değerlendirmesine Katılan Öğrenci Sayısı**	**Öğrencilerin Gürültü Kirliliğinden Etkilenme Yüzdesi (Total)**
Fen Fakültesi	20	%44,75
Eğitim Fakültesi	20	%56,75
Edebiyat Fakültesi	20	%50,05
Spor Bilimleri Fakültesi	20	%51,33
İkdisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	20	%49,83
Teknoloji Fakültesi	20	%50,16

Fen fakültesinde okuyan 20 öğrencinin gürültü kirliliğinden etkilenme yüzdesi %44.75, Eğitim fakültesindeki 20 öğrencinin etkilenme yüzdesi %56.75, Edebiyat fakültesinde öğrenim gören 20 öğrencinin etkilenme yüzdesi %50.5, Spor bilimleri fakültesindeki 20 öğrencinin etkilenmesi %51.33, İktisadi ve idari bilimler fakültesindeki 20 öğrencinin etkilenmesi %49,83 ve Teknoloji fakültesindeki 20 öğrencinin etkilenmesi de %50.16 olarak hesaplanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada One Way Anova testi uygulanmıştır.

SPSS programı verilerine göre; çeşitli fakültelerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışmada hem fakülte öğrencileri hemde cinsiyet faktörleri arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Öğrenim görülen fakülteler arasında.

	Sum of squares	**df**	**Mean square**	**F**	**Sig.**
Between Groups	20947,738	5	4189,548	376,135	,000
Within Groups	1047,012	94	11,138		
Total	21994,750	99			

Tablo 3. Cinsiyet faktörüne göre.

	Sum of squares	**df**	**Mean square**	**F**	**Sig.**
Between Groups	20947,738	5	4189,548	376,135	,000
Within Groups	1047,012	94	11,138		
Total	21994,750	99			

Çıkan bu sonuçlar değerlendirildiğinde Eğitim fakültesi ve Fen fakültesi öğrencilerinin gürültü kirliliğine daha hassas olmalarının nedeni öğretim süresi içerisinde çevre ile ilgili dersleri okumalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Cinsiyet faktörlerinin değerlendirilmesi yapıldığında ise kadın bireylerin erkek bireylerden daha fazla gürültü kirliliği hasasiyetine sahip oldukları görülmüştür. Bu durum kadın bireylerin çevre sorunlarına karşı erkek bireylerden daha duyarlı ve hassas olduklarını göstermektedir.

Çalışmanın dağılım normallik düzeyleri incelendiğinde; verilerin normal dağılım aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Kaynakça

Seçgin et al. (2010). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications,*11-13 November,ISBN: 978 605 364 104 9

Ilgar R. (2012). Çanakkale şehir içi trafiğindeki araç kaynaklı gürültü kirliliğine yönelik ön çalışma. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks,*Vol 4, No 1.

Bayramoğlu E. (2014). Gürültü kirliliğinin kent parklarına etkisi ve çözüm önerileri: Trabzon kenti örneği. *Trabzon. İnönü Üniversitesi Sanat Ve Tasarım Dergisi,* ISSN: 1309-9876 E-ISSN: 1309-9884 Cilt/Vol. 4 Sayı/No.9 (2014): 35-42.

Sadık et al., (2011). Çocuk resimlerine yansıyan çevre sorunlarının sosyoekonomik farklılıklara göre analizi. *Elementary Education Online, 10(3), 1066-1080. İlköğretim Online, 10*(3), 1066-1080.

Fizik Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamalarına Yönelik Duygusal Zekalarının ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

Celal BAYRAK, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, cbayrak@hacettepe.edu.tr

Sevim BEZEN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, sevimbezen@hacettepe.edu.tr

Işıl AYKUTLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, aykutlu@hacettepe.edu.tr

Öz

Bu araştırmada, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü içerisinde yer alan fizik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarına yönelik duygusal zekalarının ve kaygı düzeylerinın incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desene dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Yakınsayan paralel desen, nitel ve nicel aşamaların araştırma süreci içerisinde eş zamanlı uygulanması ile oluşmaktadır. Bu desende yöntemlere eşit öncelik verilmekte ve yöntemlerin analizi ayrı ayrı yapılarak genel yorumlama esnasında elde edilen sonuçlar birleştirilmektedir. Bu kapsamda araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekalarının ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi ile birlikte dersi veren öğretim elemanları ve öğretmen adayları ile yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmelerle araştırmaya bütüncül bir anlayış getirilmesi hedeflenmektedir. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü içerisinde yer alan fizik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına, araştırmanın nicel boyutunda duygusal zeka ve kaygı ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarına yönelik duygusal zekalarının yüksek ve kaygılarının az olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçların genelleştirilebilmesi için; diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile benzer bir çalışmanın yapılmasının ve bölümler arası karşılaştırmalı çalışmalara yer verilmesinin mikro öğretim uygulamalarına yönelik alanda daha çok bilgi sahibi olunmasına fayda sağlayacağına inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Matematik ve fen bilimleri eğitimi, fizik öğretmen adayları, mikro öğretim, duygusal zeka, kaygı.

Abstract

In this study, the aim is to examine the emotional intelligence and anxiety levels of pre-service teachers enrolled at the deparment of Physics Education, which is a division of the Department of Mathematics and Science Education. The study is going to be realized in converging parallel pattern, which is one of the mixed research patterns. Converging parallel pattern comes into being when qualitative and quantitative steps are applied concurrently during research. In this pattern, methods have equal priority; their analyses are done separately and the results obtained from these analyses are combined during interpretation. In this context, in this study, the objective is to determine the emotional intelligence and anxiety levels of pre-service teachers and to bring a holistic approach to the study by conducting semi-constructed interviews with the pre-service teachers. Pre-service science teachers will be given an emotional intelligence and anxiety scale in the qualitative dimension of the study. As a result of the research, it has been revealed that the teacher candidates have a high and low concern for their emotional intelligence for micro teaching applications. In order for the obtained results to be expanded, it is believed that making similar studies with pre-service teachers enrolled at other departments as well as comparative studies with different departments will contribute to having more information on micro teaching applications in the field.

Keywords: Mathematics and science education, pre-service physics teachers, micro teaching, emotinal intelligence, anxiety.

Giriş

Eğitim kavramı ele alındığında öğretmen faktörünün eğitimdeki rolü karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sisteminin gelişmesi, iyileştirilmesinde öğretmenlerin önemli katkılarının olduğu bilinmektedir. Çünkü, öğretmenlik mesleğinin kalitesinin doğrudan eğitimin niteliğini etkilediği söylenebilir (Ören, Yılmaz & Güçlü, 2012). Öğretmenlerin öğretim becerileri öğretim ortamına, hizmet öncesi ve süreç içerisinde kazanılan öğretim becerilerine bağlı olarak değişmektedir (Şişman, 2001). Bu noktada öğretmen eğitiminin sağlandığı eğitim fakültelerine de önemli görevler düşmektedir (Seferoğlu, 2004). Çünkü bilişim çağında nitelikli insanlara duyulan gereksinim gün geçtikçe artmaktadır. Üniversitelerde ve eğitim fakültelerinde niteliğin aslında öğretim elemanı, öğrenci ve eğitim programına bağlı olarak değiştiği bilinmektedir. Ancak sürecin asıl planlayıcısı ve uygulayıcısı olan öğretim elemanları daha büyük sorumluluklar taşımaktadır (Çoban, 2015). Eğitim fakültelerinde yetiştirilen öğretmen adayları, eğitim ve öğretim süreci içerisinde genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgilerine yönelik öğrenimler gerçekleştirmektedirler. Özellikle öğretim programı içerisinde yer alan özel öğretim yöntemleri dersi ile birlikte, alan öğretimi dersleri içerisinde öğrenilen teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülmesi sağlanmaktadır. Çünkü teorik boyut temeli oluşturmaktayken, uygulama boyutu becerilerin işe yararlılığını anlamlı kılmaktadır. Öğretmen adaylarının teorik bilgilerinin uygulamaya, deneyime dönüştürülmesi ile onlardan gereksinimlere cevap verebilecek niteliğe ulaşmaları beklenmektedir. Bu kapsamda özel öğretim dersinde öğretmen adaylarının meslek yaşamları boyunca yararlanabilecekleri bilgilerin uygulanmasını sağlayan mikro öğretimden yararlanılmaktadır. Mikro öğretim ile öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecine hazır hale getirilmesi amaçlanmaktadır (Azar, 1998). Mikro öğretim tekniği öğretmen eğitiminde kaliteyi arttırmak amaçlı Stanford Üniversitesi tarafından geliştirilen deneysel bir programdır. Bu teknik ile öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Çoban, 2015). Aynı zamanda mikro öğretim ile öğretmen adaylarının kişilik kazanması ve araştırma yeteneklerinin gelişmesi istenmektedir (Küçükahmet, 2004). Mikro öğretim, öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında iyi yetiştirilmelerinde ve kendi alanlarına uygun rollerini yerine getirebilmelerinde önemli bir etkendir (Azar, 2011). Mikro öğretim tekniği; öğrenci sayısının azaltılarak, ele alınan konuyu ve süreyi kısaltarak oluşturulan yoğunlaştırılmış bir ortamın, teknolojik aletlerle kayıt altına alınması ve alınan bu kaydın yeniden izlemesi ve değerlendirilmesi amacıyla kullanılan bir öğretim deneyi olarak ifade edilebilir (Çoban, 2015). Alanyazında öğretim sürecindeki karmaşıklığın giderilmesi ya da basitleştirilmesinde laboratuvar yöntemi olarak mikro öğretiminden yararlanıldığı yer almaktadır (Bilen, 2014). Geri bildirim metodu olarak kullanılabilen bu teknik organize bir uygulama öğretimi olarak ifade edilebilir (Tan & Erdoğan, 2002). Genellikle ülkemizde öğretmen eğitiminin niteliği ele alındığından mikro öğretim uygulamaları söz konusu olmaktadır. Çünkü öğretmen adaylarına hizmet öncesinde mesleğe yönelik rol ve davranışların kazandırılması ile mesleğe hazır hale getirilmeleri mikro öğretimle sağlanabilmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında araştırmada, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü içerisinde yer alan fizik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarına yönelik duygusal zekaları ve kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada "Fizik öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarına yönelik duygusal zekaları ve kaygı düzeyleri nasıldır?" problem cümlesine yanıt aranmaktadır. Bu problem cümlesinin içerisinde yer alan alt problemler ise, "Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü içerisinde yer alan fizik eğitimi anabilim dalında mikro öğretim uygulamalarının öğretimini gerçekleştiren öğretim elemanının, mikro öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?" ve "Fizik öğretmen adaylarının, mikro öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?"şeklindedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, Matematik ve Fen Bilimleri Bölümünde içerisinde yer alan fizik eğitimi anabilim dalında okuyan öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarına yönelik duygusal zekaları ve kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desene dayalı olarak gerçekleştirilecektir. Yakınsayan paralel desen, nitel ve nicel aşamaların araştırma süreci içerisinde eş zamanlı uygulanması ile oluşmaktadır. Bu desende yöntemlere eşit öncelik verilmiş ve yöntemlerin analizi ayrı ayrı yapılarak genel yorumlama esnasında elde edilen sonuçlar birleştirilmiştir (Creswell & Plano Clark, 2014).

Çalışma Grubu

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü içerisinde yer alan fizik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 12 öğretmen adayı ve bir öğretim elemanı ile araştırma yürütülmüştür. Araştırma özel öğretim yöntemleri I dersi kapsamında 2017-2018 öğretim yılı güz dönemi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme içerisinde yer alan ölçüt örneklemeye de uygun olarak seçilmiştir. Araştırmanın ölçütü, öğretmen adaylarının özel öğretim yöntemleri I dersini almış olmaları olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulamanın Yapılması

Araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekalarının ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi ile birlikte dersi veren öğretim elemanları ve öğretmen adayları ile yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmelerle araştırmaya bütüncül bir anlayış getirilmesi hedeflenmiştir. Matematik ve Fen Bilimleri Bölümünde okuyan öğretmen adaylarına araştırmanın nicel boyutunda duygusal zeka ve kaygı ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada yararlanılan Schutte Duygusal Zeka Ölçeği; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim (1998) tarafından geliştirilmiş, Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından 41 madde olarak yeniden düzenlenmiş ve Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Kaygı ölçeği ise, Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmada eş zamanlı olarak öğretmen adayları ve dersi veren öğretim elemanları ile mikro öğretim uygulamalarına yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan sorular aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Uygulamalar ders saati içerisinde gerçekleştirilmiş olup, her bir uygulama 25-30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından ve öğretim elemanından elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Ölçeklerde yer alan maddeler her bir öğretmen adayına yönelik yüzde ve frekans hesaplamaları ile sunulmuştur. Araştırmanın nicel ve nitel analizi eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Böylece karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen aracılığıyla mikro öğretim uygulamalarında öğretmen adaylarının duygusal zekalarının ve kaygı düzeylerinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilmesini sağlamıştır.

Bulgular

Duygusal Zeka Ölçeği

Araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekaları üç boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmada ilk olarak iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ele alındığında; öğretmen adaylarının 'Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.', 'Genellikle iyi şeyler olmasını beklerim.', 'Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.' gibi iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutuna hep olumlu yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları bu boyutta duygusal zekalarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur (12, %100). Öğretmen adayları duyguların kullanımı boyutu altında ise; 'Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.', 'Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi vardır.' ve 'Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanmam.' şeklindeki yanıtlar vermişlerdir. Bu noktada öğretmen adaylarının genel olarak duygularını kullanabildikleri belirlenmiştir (10, %83,33). Duygusal zeka ölçeğindeki diğer boyut olan duyguların değerlendirilmesinde ise; 'Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanmam' ve 'Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla anlarım' şeklinde sorular yer almaktadır. Öğretmen adayları bu sorulara katılıyorum yanıtını vermişlerdir. Bu boyutta da öğretmen adaylarının duygusal zekalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir (11, %91,66).

Kaygı Ölçeği

Araştırmada öğretmen adaylarının kaygıları dört boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar görev merkezli, öğrenci/iletişim merkezli, kişisel gelişim merkezli ve atanma merkezli kaygı olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görev merkezli boyutta azda olsa kaygı duydukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sadece %33,33'ü bu kaygıları yaşarken öğretmen adayları tarafından ifade edilen kaygılar; derste bilgi ve becerilerimi öğrencilerime

aktaramamak, öğrencilerime etkin değerlendirme yöntemleri uygulayamamak ve bireysel farklılıkları göz önüne alarak ders işleyememek olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının %16,66'sının da öğrenci/iletişim merkezli kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları öğrencileri ile iletişim kuramamaktan ve öğrencilerinden saygı görememekten kaygı duyabileceklerini ifade etmişlerdir. Kişisel gelişim merkezli ise öğretmen adaylarının %16,66'sının sıkıcı bir öğretmen ve öğrenciye iyi bir model olamamaktan kaynaklı kaygı duydukları saptanmıştır. Son olarak öğretmen adaylarının %8,33'ü atanma merkezli kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının kaygısının atama sınavı sonucu herhangi bir yere atanamamak olduğu belirlenmiştir. Genel olarak öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin düşük olduğu araştırmada ortaya çıkmıştır.

Öğretmen Adayları İle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde adaylara dört ana soru yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarından gelen yanıtların açıklayıcılık düzeylerine göre de ayrıca ek sorular sorulmuştur. Ancak bu soruların yanıtları ana soruların altında maddeler halinde verilmiştir. Öğretmen adaylarına ilk soru olarak "Özel öğretim yöntemleri dersinde gerçekleştirilen mikro öğretim uygulamaları size ne ifade etmektedir? Kısaca açıklar mısınız?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının yanıtları frekans ve yüzdeleri ile aşağıda ifade edilmiştir.

- Öğretmenlik mesleğine hazırlıyor. Mesleğe uygunluğumu ve öğretim esnasında yapabileceklerimi gösteriyor (12,%100).
- Kurduğumuz cümleleri, duruşumuzu, tahtayı kullanma şeklimizi gibi durumları değerlendirip daha iyisini yapabilmemiz için kendi eksikliklerimizin farkına varmamızı kolaylaştırıyor (9,%75).
- Hatalarımızı düzeltmemize yardımcı oluyor. Hatalarımıza göre yeniden hazırlanıyoruz ve buna yönelik dönütler alıyoruz (8,%66,66).
- Kendimizi izleme imkanı sağladığı için dışarıdan bir göz olarak kendimizi eleştirmemizi sağlar (7,%58,33).
- Ders anlatırken kaygımızı yenmemize yardımcı oluyor (6,%50).
- Ders anlatırken zaman kontrolünü sağlamamıza yardımcı oluyor (6,%50).
- İleride sınıf hakimiyeti nasıl sağlayacağımıza yönelik güzel bir uygulamadır (5,%41,66).
- Öğretmen adaylarına ikinci soruda "Mikro öğretim uygulamalarında karşılaştığınız güçlükler nelerdir?" sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir.
- Dersi tek başıma anlatmada zorluk çektim (11,%91,66).
- Ders planı hazırlamada zorluk çektim (10,%83,33).
- Materyal hazırlamada, o materyali sınıf düzeyine uygun hale getirmekte çok zorluk çektim (8,%66,66).
- Teoriğin pratiğe uymaması beni strese sokuyor (7,%58,33).
- Tahtaya çıktığımda herkesin bana baktığını bilmek beni çok fazla geriyor. Panik ve stres oluyorum (5,%41,66).

Üçüncü soruda "Mikro öğretim uygulamalarının genel olarak olumlu ve olumsuz yönlerinden bahsedebilir misiniz?" sorusu öğretmen adaylarına yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar olumlu ve olumsuz olarak iki ayrı kategoride ele alınmıştır. Öncelikle öğretmen adaylarının olumlu yanıtlarına yer verilmiştir:

- Bizi öğretmenlik mesleğine hazırlıyor, kendimizi bu sayede geliştiriyoruz (12,%100).
- Kendimizi ders anlatımı sırasında görmemizi sağlıyor (11,%91,66).
- Öğretmen adaylarının olumsuz yanıtı ise aşağıda yer almaktadır;
- Verilen sürenin kısıtlı olduğunu düşünüyorum (7,%58,33).

Öğretmen adaylarına son soru olarak "Mikro öğretim uygulamalarının gelişimi veya değişimine yönelik önerileriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yanıtı aşağıdadır;

- Süre uzatılabilir (7,%58,33).
- Zaman yönetiminde eksikliklerimiz olduğunu düşünüyorum, bu konu üzerinde yönlendirilmemiz gerektiğini düşünüyorum (5,%41,66).

- Uygulamanın bir ayağı gerçek bir sınıf ortamında ve ders saatinde olursa daha yararlı olacağına inanıyorum (4,%33,33).

Öğretim Elemanı ile Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırmada öğretim elemanına üç ana soru yöneltilmiştir. Öğretim elemanına yöneltilen sorular ve verilen yanıtlar aşağıda yer almaktadır. Öğretim elemanına yöneltilen ilk soru "Sizce öğretmen adaylarına mikro öğretimin sağladığı yararlar nelerdir?" şeklindedir. Öğretmen elemanının yanıtları aşağıda bulunmaktadır.

- Mikro öğretim çalışmalarının öğretmen adayları üzerinde genelde olumlu etkisi oluyor.
- Öğretmen adayları süreç içerisinde kendilerini görme fırsatı kazanıyorlar.
- Mikro öğretimin onların daha sağlıklı bir öğretim sürdürmelerine destek olduğunu ve kendilerini süreç içerisinde çok geliştirmelerine fırsat sağladığını düşünüyorum.

İkinci soruda öğretim elemanına "Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları esnasında karşılaştığı zorluklar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanı yanıtları aşağıdadır.

- Süreç içerisinde öğretimle ilgili herhangi bir zorlukla karşılaşmadık.
- Öğretmen adayları zaten uygulamaya direk adapte olarak hakimiyeti sağlayıp, öğretimi gerçekleştirebiliyorlar.
- Sadece uygulamalar esnasında teknolojik sıkıntılarımız olabiliyor.
- Son soru olarak "Mikro öğretim uygulamalarının gelişimi veya değişimine yönelik önerileriniz nelerdir?" sorusu öğretim elemanına sorulmuştur. Öğretim elemanı yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir.
- Mikro öğretim bence her yerde mikro öğretim olarak uygulanmıyor. Uygulamalar arasında tutarlılık olmadığını düşünüyorum.
- Herkes belirli bir standartta bunu gerçekleştirmelidir. Örneğin ben 15 dakika süre tanırken çoğu kişi zaman sınırı koymuyor ya da bu sınırı çok aşıyor. Böyle olunca mikro öğretim uygulamaları amacından sapıyor.
- Aynı zamanda mikro öğretim uygulamalarına yönelik kullanılan modeller çok farklılık gösteriyor. Ben öğret tekrar öğret modeli kullanıyorum, ancak herkes farklı bir uygulama yapıyor. Ben model kullanımlarının da bu öğretim kapsamında belirli standartta olmasını öneririm. Bu şekilde öğretmen adaylarının sürece daha iyi hazırlanabileceğini düşünüyorum.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarına yönelik duygusal zekalarının yüksek ve kaygılarının az olduğu hem nitel hem de nicel değerlendirme boyutunda ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının duygusal zekalarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi kapsamında yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının görev merkezli, öğrenci/iletişim merkezli, kişisel gelişim merkezli ve atanma merkezli kaygı düzeylerinin ise düşük olduğu, ancak boyutlar arasında en fazla görev merkezlide kaygı duydukları tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının duygusal zekaları ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bunların yanında araştırmada öğretmen adayları mikro öğretimin mesleğe hazırlanmalarında, hatalarını ve eksikliklerini görmelerinde, sınıf hakimiyetini ve zaman yönetimini sağlamada kendilerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Mikro öğretimin faydalı bir öğretim aracı olduğu ve bu şekilde teorik bilgilerin uygulamada yer almasına fırsat verildiği bilinmektedir. Çünkü mikro öğretim öğretmen adaylarına hizmet öncesi deneyim sağlamakta ve mesleki gelişimlerine destek olmaktadır (Vare, 1994). Mikro öğretim uygulamaları esnasında öğretmen adaylarının ders planı ve materyal hazırlamada zorluk çektikleri diğer ifadelerinde ortaya çıkmıştır. Alanyazında öğretmen adaylarının kapsamlı plan yapmalarında, öğretim becerilerini geliştirmelerinde zorlandıkları belirlenmiştir (Fernandez & Robinson, 2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini çok kısa süre sonra gerçekleştirecekleri düşünüldüğünde, adayların bu eksikliklerini pedagojik formasyon eğitimi boyunca tamamlamış olmaları gerektiği bilinmektedir. Çünkü mikro öğretim tekniğinde öğretmen adaylarına ders planlama süreci ya da öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretimi gerçekleştirilmemektedir. Öğretmen adaylarından mikro öğretim içerisinde öğrenilen teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi beklenmektedir (Leith, 1982). Öğretmen adaylarında karşılaşılan bu sorunların

mesleğe girişlerinde hem kendi öğretim hem de öğrencilerin öğrenim sürecini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Son olarak uygulamalara yönelik öğretmen adayları sürenin daha uzun olmasının kendilerine daha faydalı olabileceğini öne sürmüşlerdir. Ancak mikro öğretimin amacının konuların ve öğrenci sayısının küçültülerek, öğretim süresi kısaltılarak yoğunlaştırılmış bir öğretim ortamında gerçekleştirilen video kayıtların tekrardan izlenerek kişilerin değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Çoban, 2015). Bu kapsamın dışına çıkıldığında uygulamanın amacının gerçekleştirilemeyeceği düşünülmektedir (Wragg, 1999). Öğretim elemanı ise öğretmen adaylarından farklı olarak mikro öğretimin her yerde mikro öğretim olarak uygulanmadığını ileri sürerek, uygulamalar arasında tutarlılık olmasını gerektiğini düşündüğünü belirtmiştir. Aynı zamanda kullanılan modellerinde çok farklılık gösterdiğini, ancak öğretim kapsamında belirli standartların olması gerektiğini savunmaktadır. Bu konuda uzmanların bir araya gelmesi gerektiği önerilebilir. Bu şekilde öğretmen adaylarının eksikliklerinin tamamlanabileceği ve gelişim gösterebilecekleri ifade edilmektedir (Higgins & Nicholl, 2003). Sonuç olarak mikro öğretimin adayların öğretim becerilerinde kalıcı ve olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Mikro öğretim uygulamalarının öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli olduğu bilinmektedir. Bu araştırma sayesinde de adayların duygusal zekaları ve kaygı düzeyleri ele alınarak, sürece yönelik öğretmen adaylarının ve öğretim elemanının görüşleri ile öneriler ortaya konulmuştur. Gerçekleştirilecek özel öğretim derslerine ve mikro öğretim uygulamalarına araştırma sonucunda ifade edilen önerilerin rehber olabileceğine inanılmaktadır.

Kaynakça

Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. & Mckenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and İndividual Differences, 36*(3), 555-562.

Azar, A. (1998). *Fizik öğretmenlerinin mesleki gelişim sürecinde özel konular.* Yayımlanmamış doktora tezi, KTÜ, Trabzon.

Azar, A. (2011). "Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi?". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(1), S.36-38.

Bilen, K. (2014). Mikro öğretim tekniği ile öğretmen adaylarının öğretim davranışlarına ilişkin algılarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 181-203.

Cabı, E. & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44,* 85-96.

Creswell, J. & Clark, V. L. P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi. (İkinci baskıdan çeviri) (cev. ed. Dede, Y. ve Demir, S. B.).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çoban, A. (2015). "Öğretmen eğitiminde mikro-öğretim ve farklı yaklaşımlar". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(53), 219-231.

Fernandez, M. L. & Robinson, M. (2006). Prospective teachers' perspectives on microteaching lesson study. *Education, 127,* 203-215.

Higgins, A. & Nicholl, H. (2003). The experiences of lecturers and students in the use of microteaching as a teaching strategy. *Nurse Education in Practice, 3,* 220-227.

Küçükahmet, L. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme.* İstanbul: Alkım Yayınları.

Leith, G. O. M. (1982). The influence of personality on learning to teach. Effects and delayed effects of microteaching. *Educational Review, 34*(3), 195-204.

Ören, Ş. F., Yılmaz, T. & Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 189-201.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 167-177.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 131-140.

Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tatar, A., Tok, S. & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş schutte duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 21*(4): 325-338.

Vare, J. W. (1994). Partnership Contrasts: Microteaching activity as two apprenticeships in thinking. *Journal of Teaching Education, 45*(39), 209-217.

Wragg, E. C. (1998). *An introduction to classroom observation.* London:Routledge.

The 27th International Conference on Educational Sciences (ICES/UEBK-2018) was held in cooperation with Atatürk University, National Education Associations (NEA) Platform and Pegem Academy between April 18-22, 2018 in Antalya, Turkey. We would like to extend our sincere gratitude and appreciation for all of the hard work and dedication provided by the keynote and invited speakers, conference chairs, all the illustrious group of internationally renowned scholars, conference organizing and scientific committee members, and the reviewers of the proposals to ensure high standard of papers.

255 papers presented in the Conference and submitted to be published were included in this e-book. Writers are responsible for the scientific content of their papers.

We wish you academic success and enrichment in 2019 and are looking forward to meeting you at the 28th International Conference on Educational Sciences.

Bildiğiniz gibi 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES/UEBK-2018) 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında Atatürk Üniversitesi, ULED Platformu ve Pegem Akademi işbirliği ile Antalya'da gerçekleştirilmiştir. Kongre başkanlarına, kongremizin çağrılı konuşmacılarına, bildiri ya da posterleriyle Türkiye'den ve yurt dışından kongremize katılan değerli bilim insanlarına, kongremizin aksamadan gerçekleşebilmesi ve sonuçlandırılabilmesi yolunda değerli katkıları olan Kongre Düzenleme Kurulu üyelerine, Bilim Kurulu üyelerine, Hakem Kurulu'nda yer alan ve değerlendirmeleriyle katkılarını esirgemeyen öğretim üyelerine içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Kongrede sundukları bildirilerini tam metin e-kitabında yayımlatmak isteyen katılımcıların bildirileri yayına hazır hâle getirilmiştir. Toplam 255 tam metinden oluşan e-kitaptaki çalışmaların bilimsel içeriğinden yazarları sorumludur.

2019 yılının akademik başarılarınızla dolu geçmesini ve 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde buluşmayı dileriz

fotokopi ve korsana ortak olma!
fotokopi kitabı öldürür

yayınlarımıza ilişkin
eleştiri ve önerileriniz için;

elestiri@pegem.net
oneri@pegem.net

PEGEM.NET
...bi dünya kitap için.

ISBN/BARKOD: 978-605-241-474-3